

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

CZU:378(043.3)

STARICOV ESTELA

**CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A
MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚII DIN DOMENIUL PEDAGOGIC**

Specialitatea 533.01- Pedagogie universitară

Teză de doctor în pedagogie

Coordonator științific:

Tatiana Repida,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor:

Staricov Estela

CHIȘINĂU, 2015

© STARICOV ESTELA, 2015

CUPRINS

| | |
|---|-----|
| ADNOTARE (în limbile română, rusă și engleză) | 5 |
| LISTA ABREVIERILOR | 8 |
| INTRODUCERE | 9 |
| 1. ABORDĂRI TEORETICE ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI | |
| 1.1. Delimitări conceptuale ale motivației: perspectivă psihologică..... | 15 |
| 1.2. Particularitățile motivației la studenți pentru învățare: perspectivă pedagogică..... | 45 |
| 1.3. Concluzii la capitolul 1..... | 52 |
| 2. REPERE METODOLOGICE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI | |
| 2.1. Conceptualizarea formării motivației pentru învățare la studenți..... | 54 |
| 2.2. Strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți | 70 |
| 2.3. Concluzii la capitolul 2..... | 86 |
| 3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A STRATEGIILOR DE FORMARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI | |
| 3.1. Diagnosticarea nivelului de motivație pentru învățare la studenți | 88 |
| 3.2. Valorificarea experimentală a strategiei de formare a motivației pentru învățare la studenți | 95 |
| 3.3. Analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentale..... | 112 |
| 3.4. Concluzii la capitolul 3..... | 125 |
| CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI | 126 |
| BIBLIOGRAFIE | 129 |
| ANEXE | 140 |
| <i>Anexa 1.</i> Chestionarul 1 „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar” (etapa de constatare) | 140 |
| Chestionarul 2 „Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți” (etapa de constatare) | 147 |
| <i>Anexa 2.</i> Materialele experimentului de formare: „Proiecte de activități didactice”..... | 148 |

| | |
|--|-----|
| <i>Anexa 3. Chestionarul 1 „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar” (etapa de control)</i> | 165 |
| Chestionarul 2 „Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți” (etapa de control)..... | 169 |
| Chestionarul 3 „Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice” (etapa de control)..... | 170 |
| CURRICULUM VITAE..... | 172 |
| DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII..... | 174 |

ADNOTARE

Staricov Estela „Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic”, teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2015

Structura tezei include adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 138 pagini text de bază, bibliografie din 187 de titluri și 3 anexe.

Publicații la tema tezei: 12 lucrări științifice.

Concepte-cheie: motivație, motiv, motivație pentru învățare, condiții psihopedagogice, studenți, învățământ universitar, formare inițială, strategie didactică, metode interactive de predare-învățare.

Domeniul de studiu îl reprezintă pedagogia universitară.

Scopul cercetării rezidă în fundamentarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți în învățământul superior.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor teoretice cu privire la motivația pentru învățare la studenți; conceptualizarea formării motivației pentru învățare la studenți; definirea sistemului de condiții psihopedagogice cu privire la formarea motivației pentru învățare la studenți; elaborarea Modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți; elaborarea strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți; validarea experimentală a strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți în ciclul universitar.

Noutatea și originalitatea științifică: fundamentarea unei concepții ale motivației pentru învățare la studenți din perspectivele psihologică, pedagogică și metodologică; identificarea și argumentarea sistemului de condiții de formare a motivației pentru învățare la studenți, determinate psihologic, pedagogic și metodologic; construirea unui model psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți, axat pe demersurile conceptual și procedural, determinate de un ansamblu de principii și condiții psihopedagogice; elaborarea strategiilor psihopedagogice de dezvoltare motivațională *pentru și prin învățare*, ca o combinare a metodelor interactive cu cele specifice de formare a motivației.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în fundamentarea și valorificarea contextuală a sistemului de condiții de formare a motivației pentru învățare la studenți (pedagogice, psihologice și metodologice) creând un cadru motivațional și didactic/metodologic adecvat privind eficientizarea procesului și a rezultatelor academice ale studenților.

Semnificația teoretică a investigației constă în: dezvoltarea teoriei și metodologiei de formare a motivației pentru învățare la studenți prin fundamentarea conceptului de condiții psihopedagogice, structurarea modelului psihopedagogic, conceperea unor strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți.

Valoarea aplicativă a cercetării este reprezentată de: identificarea și fundamentarea condițiilor și principiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți; elaborarea Modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți; proiectarea strategiilor specifice de formare a motivației pentru învățare la studenți; dezvoltarea curriculumului universitar din perspectiva valorificării conținutului motivațional în cadrul educațional.

Implementarea rezultatelor științifice s-a desfășurat în cadrul ședințelor catedrei Științe ale Educației USM din Chișinău, Facultatea de Pedagogie și Psihologie Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din Tiraspol și Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din orașul Tighina, a conferințelor teoretico-practice, dar și prin publicațiile științifice.

АННОТАЦИЯ

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук
„Педагогические условия формирования мотивации учения у студентов в области педагогики”. Кишинев, 2015. Автор: Стариков Естела.

Структура диссертации включает в себя аннотации на румынском, русском и английском языках, введение, три главы, выводы и рекомендации, 138 страниц основного текста, библиография из 187 наименований и 3 приложения.

Публикации по диссертации: 12 научных работ.

Ключевые понятия: мотивация, мотив, мотивация к обучению, педагогические условия, студенты, университет, начальная подготовка, преподавание, интерактивные стратегии, методы преподавания и учения.

Область исследования педагогика высшего образования.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить психопедагогические условия формирования мотивации к учению у студентов.

Задачи исследования: анализ учебных программ и дидактических средств с точки зрения мотивации учения у студентов, определение системы психопедагогических условий формирования мотивации учения для студентов; разработать психопедагогическую модель формирования мотивации учения у студентов, разработать стратегии формирования мотивации учения для студентов; экспериментальное подтверждение стратегий для формирования мотивации учения у студентов.

Научная новизна и оригинальность исследования диссертации заключается в теоретической разработке основ мотивации учения у студентов с психологической, педагогической и методологической точки зрения; обоснование психопедагогических условий формирования мотивации учения у студентов, структурирование психопедагогической модели формирования мотивации учения у студентов, разработка психопедагогических стратегий формирования мотивации учения у студентов как сочетание интерактивных и специфических методов.

Проблема решенная в научно-исследовательской работы состоит в обосновании системы контекстных условий для мотивации к обучению студентов (педагогических, психологических и методических), которые приведут к повышению эффективности образовательного процесса и академических результатов у студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом и методологическом образовании формирования мотивации учения у студентов и выявлении соответствующих психопедагогических условий; структурирование психопедагогической модели, а так же разработке психопедагогических стратегий для формирования мотивации учения у студентов.

Практическая значимость исследования заключается в выявление и обоснование психопедагогических условий и принципов формирования мотивации учения у студентов; разработка психопедагогической модели формирования мотивации учения у студентов; проектирование специфических стратегий для формирования мотивации учения у студентов; развитие учебных планов в системе высшего образования.

Внедрение результатов: обсуждались на заседаниях кафедры Науки и Воспитания Государственного Университета г.Кишинева, на факультете Педагогики и психологии Государственного Университета „Т.Г.Шевченко” г.Тирасполь и в Филиале г.Бендеры, на теоретических и практических конференциях и в научных публикациях.

ANNOTATION

Staricov Estela "Pedagogical conditions of training motivation to students in higher education", Thesis in pedagogy, Chisinau, 2015

Thesis structure includes annotations in Romanian, Russian and English, introduction, three chapters, conclusions and recommendations, 138 pages of basic text, bibliography of 187 titles and 3 annexes.

Publications on thesis topic: 12 scientific papers.

Key concepts: motivation, reason, motivation for learning, pedagogical conditions, students, university, initial training, teaching strategy, interactive teaching-learning methods.

Field of study is the pedagogical university.

The purpose of the research: lies in the foundation and exploitation conditions pedagogical training on students' motivation for learning in higher education.

Objectives of the thesis: the analysis of specific approaches on students learning motivation, learning motivation conceptualization training students; definition of the conditions on the formation pedagogical motivation for proper learning to students; strategies training on students' motivation for learning; experimental validation of training strategies on student motivation for learning academic cycle.

Scientific novelty: conceptual delimitation of motivation for learning in students from a psychological perspective, pedagogical and methodological; substantiate the concept of pedagogical conditions of formation of learning motivation in students: general conditions, educational conditions, specific conditions; build a model of psychological and pedagogical training to students learning motivation, focused on methodological and procedural dimensions determined by a set of principles and pedagogical conditions; motivational strategies for learning pedagogical training to students, as a combination of interactive methods with specific training motivation.

Scientific problem addressed in this research lies in harnessing contextual grounding and training system conditions to students motivation to learn (pedagogical, psychological and methodological) framing motivational and teaching / methodological adequate process efficiency and students' academic results.

Theoretical research is to: develop the theory and methodology of training motivation for learning to students by grounding the concept of pedagogical conditions, psycho-pedagogical model structuring, designing training strategies student motivation for learning.

Value of the research is the identification of the conditions and of principles of pedagogical training to students learning motivation; psycho-pedagogical model development training to students learning motivation; design specific strategies training on students' motivation for learning, developing university curriculum in terms of integration of motivational content in curriculum.

Implementation of scientific results was conducted meetings MSU Department of Educational Sciences of Moldova, Faculty of Pedagogy and Psychology State University, "T.G. Shevchenko" in Tiraspol, Branch from Bender, theoretical and practical conferences and scientific publications.

LISTA ABREVIERILOR

SD – strategie didactică

USM – Universitatea de Stat din Moldova

GE– grup experimental

GC– grup de control

SDI – strategii didactice interactive

INTRODUCERE

Actualitatea temei. *Motivatia* desemneaza ansamblul factorilor ce declanșeaza activitatea personalității care, în activitatea de învățare, orientează conduita studentului spre realizarea obiectivelor educaționale. Pe de altă parte, motivația constituie o variabilă ce asigură organizarea interioară a comportamentului și este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate calitative în activitatea subiectului. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsionat de motive, a te afla într-o stare dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre realizarea unor obiective. Problema privind motivarea studenților, în primul rând, pentru învățare, iar, drept urmare, și integrarea lor socio-culturală și profesională reprezintă un deziderat actual.

Prin urmare, învățarea implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care se axează pe competențele generale ale subiectului, intuirea și perceperea situației în care urmează să acționeze, motivarea lui pentru sarcinile pe care le are de realizat în contextul și condițiile respective.

Astăzi s-a modificat substanțial scopul învățării, deoarece problema se pune nu de a cunoaște cât mai mult, ci de a se integra cu succes în activitățile din societate. Scopul este de a poseda cunoștințe științifice, aplicații etc., în care sunt antrenate toate competențele dobândite, aceasta presupunând ca studenții să-și dezvolte competența de a învăța să înveți. Se manifestă și un moment extrem de important, acela că învățarea este un proces continuu și formarea motivației pentru această învățare, a capacității și încrederii de a achiziționa o nouă experiență, care depășește mediul universitar, devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan. Aceste orientări sunt explicate și în documentele de politică educațională: Codul Educației și Strategia sectorială Educația 2020.

Cercetând literatura științifică psihopedagogică ce ține de teoria formării motivației pentru învățare și de identificare a condițiilor sociale ale învățământului, afirmăm că motivația:

- este unul din factorii principali în procesul învățării;
- are impact pozitiv asupra eficienței, activității și dezvoltării personalității;
- prin valorificarea ei, poate fi identificat potențialul intern de formare și dezvoltare a personalității.

Motivația este și rămâne o problemă importantă atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, cât și pentru studentul ce este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o resursă permanentă de dezvoltare.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. Formarea motivației învățării nu este o problemă nouă, ea a fost abordată într-un șir de cercetări psihopedagogice: Л. С. Выготский [137], А. Н. Леонтьев [144], Л.И. Божович [135] – subliniau interesul pentru cunoaștere ce presupune o motivație intrinsecă cognitivă, adică nevoia – trebuința conștientizată de a cunoaște cât mai mult, de a înțelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum și nevoia de autocunoaștere; С. Л. Рубинштейн [157], В. С. Ильин [141], А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов [147], А. Маслов [148], М. Zlate [130] etc. au analizat tipologia motivației, mecanismele și procesele motivației, motivația în aspect educațional.

Raportul dintre procesele afective și motivație este amplu analizat, ca un raport de incluziune și determinare reciprocă de către autorii români, îi amintim pe V. Pavelcu [87], P. Popescu-Neveanu [94], I. Neacșu, M. Zlate [129, 130], și reprezentanții teoriilor motivaționale ale afectivității: R. W. Leeper și C. G. Jung [63], dar și pe A. Maslow cu teoria nevoilor personalității, în general [148]. Nevoile de cunoaștere a personalității lui A. Maslow fundamentează demersul nostru științific, inclusiv prin faptul că aceasta include necesitatea de încadrare armonică în lume și în viață; de trăire în echilibru cu mediul, de adaptare – în toate structurile proprii – la mediul extern, proces psihologic complex ce se produce prin intermediul învățării.

Un loc aparte revine cercetătorilor B. Э. Milman [150] și G.V. Rogova [156], care au studiat influența succesului învățării asupra nivelului de motivare.

În Moldova, problematica intereselor cognitive ale elevilor din ciclul primar a fost cercetată de M. Șevciuc [123], problema motivației învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții – de L. Poștan [95], aspecte ale formării motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal – de L. Bazel [5], bazele științifico-teoretice ale motivației studierii cursului gimnazial de matematică (în baza elementelor de algebră) au fost abordate de A. Ciobanu-Pilețcaia [22]; iar M. Pruteanu a cercetat formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi, în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar [98] etc.

Având în vedere faptul că motivația reprezintă un factor cheie în succesul învățării, abilitatea cadrului didactic este de a selecta și a combina strategiile didactice, deoarece proiectarea și organizarea activității didactice se realizează în funcție de decizia strategică. Strategia didactică este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării-învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele aferente. Astfel, strategia

prefigurează traseul metodologic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare - învățare-evaluare, dar și motivarea pentru învățare.

Analizând cercetările științifice pedagogice ce sunt legate de problemele motivației pentru învățare, de îmbunătățire a eficienței procesului de învățământ etc., constatăm că pot deveni factori determinanți ai cadrului motivațional pentru cei ce învață.

Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica renovării paradigmei de învățare, referindu-se și la dimensiunea de motivare, evidențiind caracterul activ-participativ a celor ce învață.

Strategiile didactice interactive presupun munca în colaborare și creare a unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare, de răspuns diferențiat la reacțiile studenților, bazându-se pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, asigurând succesul în procesul activităților întreprinse. Acestea au fost abordate în lucrările cercetătorilor: M. Bocoș [10], Vl. Guțu [51, 34], V. Goraș-Postică [47, 48, 19, 34], T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Scifos, S. Lîsenco [19], M. Șevciuc, Sv. Semionov [34], D. Patrașcu, Vl. Pâslaru etc.

Un aspect central care ne provoacă interes în literatura științifică îl constituie identificarea, justificarea și validarea *condițiilor psihopedagogice*, ce asigură succesul în procesul învățării, iar cercetătorii care au fost preocupați de problema condițiilor psihopedagogice sunt: B. Андреев [131], Н. Журавская [138], А. Лысенко [146], А. Малыхин [149] etc.

Analizând literatura științifică psihopedagogică, am remarcat că în Republica Moldova nu au fost realizate în acest domeniu cercetări speciale, inclusiv consacrate studierii complexe a condițiilor psihopedagogice de formare a motivației învățării în învățământul superior.

Reieșind din specificul învățământului superior și din practica instruirii universitare, care ne indică existența fenomenului motivației scăzute la studenți și, totodată, insuficiența abordărilor cu privire la formarea motivației pozitive de învățare la studenți, s-a dedus necesitatea de a **cerceta problema** identificării și valorificării condițiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți în ciclul universitar.

Scopul investigației rezidă în fundamentarea și valorificarea condițiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți, în învățământul universitar.

Obiectivele cercetării au vizat:

- analiza abordărilor teoretice cu privire la motivația pentru învățare la studenți;
- conceptualizarea formării motivației pentru învățare la studenți;
- definirea sistemului de condiții psihopedagogice cu privire la formarea motivației pentru învățare la studenți;
- elaborarea Modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți;

- identificarea strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți;
- validarea experimentală a strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți în ciclul universitar.

Metodologia cercetării științifice: Pentru realizarea cercetării în contextul reperelor epistemologice sus menționate au fost aplicate următoarele **metode**:

- *teoretice* – analiza fenomenelor pedagogice și documentelor normativ-reglatorii, sinteza, deducerea, corelarea, generalizarea, sistematizarea, compararea și modelarea teoretică a schemelor;
- *empirice* – experimentul pedagogic cu realizarea etapelor specifice: *constatare, formare și control*, colectarea de date prin aplicarea chestionarelor (chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*”, chestionarul „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*” și chestionarul „*Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice*”.
- *interpretative* – metoda observației sistematice, analiza cantitativă și calitativă a datelor, interpretarea datelor cantitative prin realizarea diagramelor și tabelor.

Noutatea și originalitatea științifică:

- fundamentarea unei concepții a motivației pentru învățare la studenți din perspectivele psihologică, pedagogică și metodologică;
- identificarea și argumentarea sistemului de condiții de formare a motivației pentru învățare la studenți, determinate psihologic, pedagogic și metodologic.
- construirea Modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți, axat pe demersurile conceptual și procedural, determinate de un ansamblu de principii și condiții psihopedagogice;
- elaborarea strategiilor psihopedagogice de dezvoltare motivațională *pentru și prin învățare*, ca o combinație a metodelor interactive cu cele specifice de formare a motivației.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în fundamentarea și valorificarea contextuală a sistemului de condiții de formare a motivației pentru învățare la studenți (pedagogice, psihologice și metodologice) creând un cadru motivațional și didactic/metodologic adecvat privind eficientizarea procesului și a rezultatelor academice ale studenților.

Semnificația teoretică a cercetării vizează dezvoltarea teoriei și metodologiei de formare a motivației pentru învățare la studenți prin fundamentarea conceptului de condiții psihopedagogice, structurarea modelului psihopedagogic, conceperea unor strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți.

Valoarea aplicativă a cercetării este reprezentată de identificarea și fundamentarea condițiilor și principiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți, de elaborarea modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți. Proiectarea strategiilor specifice de formare a motivației pentru învățare la studenți și încadrarea acestora în demersul educațional a permis dezvoltarea curriculumului universitar din perspectiva valorificării conținutului motivațional în cadrul educațional. Rezultatele cercetării pot fi de un real folos cadrelor didactice și manageriale universitare, dar și cercetătorilor științifici din domeniu.

Rezultatele științifice înaintate spre susținere:

- Motivația pentru învățare la studenți orientează conduita lor cognitivă și afectivă, asigurându-le reușita academică, socială și personală, ca bază pentru realizarea obiectivelor educaționale universitare.
- Sistemul de condiții psihologice și pedagogice de stimulare a motivației de învățare a studenților include condiții de ordin general (climat psihologic pozitiv, relații sociale favorabile și starea sănătății psihofizice) și condiții specifice: Modelul pedagogic de formare a motivației de învățare, strategii didactice variate, inclusiv interactive, profesori motivați cu statut social și profesional recunoscut etc.
- Modelul psihopedagogic de dezvoltare a motivației pentru învățare la studenți este axat pe demersuri conceptuale și procedurale funcționale, determinate de un ansamblu de principii și condiții adecvate.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul a opt conferințe naționale și internaționale: Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2012; Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2013; Conferința Internațională *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*, 2-3 noiembrie, 2012, Institutul de Științe ale Educației; Conferința Științifică Internațională cu genericul *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, Institutul de Științe ale Educației, 18 – 19 octombrie, 2013; Conferința națională *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice*, 30.10.2013, Catedra Științe ale Educației, USM; Conferința Științifică Internațională cu genericul *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*; noiembrie, USM, 2013; Conferința Internațională „Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne, In Memoriam E. Pavel”, aprilie 2013, USM; Conferința internațională jubiliară a Facultății de L.Străine consacrată celei de-a 50 aniversare, martie 2014, USM.

Publicații la tema tezei. Principalele idei și rezultate ale tezei sunt publicate în 10 lucrări de specialitate (4 comunicări la conferințe științifice și 6 articole în reviste științifice).

Volumul și structura tezei include adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 138 pagini text de bază, bibliografie din 187 de titluri și 3 anexe.

Sumarul compartimentelor tezei:

În *Introducere* este descrisă importanța și actualitatea problemei abordate, scopul, obiectivele, noutatea științifică a rezultatelor obținute, importanța teoretică și practică a lucrării.

Capitolul 1. Abordări teoretice ale motivației pentru învățare la studenți conține analiza aspectului istoric al teoriei formării motivației. Cercetarea motivației este una din problemele fundamentale ale psihologiei actuale. Dintre toate noțiunile utilizate în psihologie pentru descrierea și explicarea momentelor de stimulare în comportamentul omului, cele mai generale și de bază sunt noțiunile „*motivația*” și „*motivul*”. Cuvântul „*motivație*” este utilizat în psihologia modernă și are o desemnare dublă: ca un ansamblu de factori care declanșează activitatea omului, ca o caracteristică a procesului care stimulează și menține activitatea comportamentală la un anumit nivel. *Motivația activității* de învățare prezintă un conglomerat de factori care îl stimulează pe student să îndeplinească o anumită activitate. Acești factori și sunt motive ale activității. Prin *conceptul de motivația învățării* desemnăm ansamblul factorilor interni ai personalității studentului care-i determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Cercetarea literaturii de specialitate și experiența activității noastre permit să conchidem că în procesul de formare a elementelor motivaționale pentru învățare e necesar să cunoaștem atât întregul sistem motivațional propriu-zis, cât și specificul personalității studentului și, mai ales, specificul sferei motivaționale.

În **Capitolul 2. Repere metodologice de formare a motivației pentru învățare la studenți** am delimitat conceptual motivația pentru învățare la studenți din perspectiva psihologică, pedagogică și metodologică și am fundamentat conceptul de condiții psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți. Construirea unui model psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți axat pe dimensiunile metodologică și procedurală, care sunt determinate de ansamblul de principii și condiții psihopedagogice. Elaborarea în lucrare a strategiilor psihopedagogice de formare motivațională pentru învățare la studenți a constituit o combinație a metodelor interactive cu cele specifice de formare a motivației, punându-se în evidență importanța primelor, inclusiv în dezvoltarea competențelor sociale și profesionale. Astfel, conceptualizarea formării motivației pentru învățare la studenți a

generat, în mod logic și iminent, elaborarea și aplicarea unor strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți, în diverse contexte de învățare, cu scopul ca aceasta să devină semnificativă și funcțională pentru viitoarea carieră profesională.

Capitolul 3. Validarea experimentală a strategiei de formare a motivației pentru învățare la studenți elucidează realizarea condițiilor, principiilor și strategiilor psihopedagogice de formare a motivației pentru învățare la studenți. Cercetarea s-a desfășurat în câteva etape:

a) *etapa de constatare* a experimentului pedagogic a fost realizată cu scopul de a cerceta motivele activității de învățare a studenților în ciclul universitar. Pentru realizarea acestui scop am elaborat și aplicat chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*”. O condiție importantă pentru învățare eficientă a studenților în ciclul universitar este *climatul psihologic*. Cercetând motivele activității de învățare a studenților, a fost necesar să aplicăm și chestionarul „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*”, deoarece, utilizând în procesul învățării cele mai efective metode, ele vor deveni ineficiente, dacă nu se va ține cont de atmosfera psihologică în grupul de studenți.

b) *etapa de formare* – a avut drept scop de a realiza condițiile, principiile și strategiile psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenți în cadrul activităților didactice proiectate conform curriculumului universitar. Rezultatele experimentului formativ au fost realizate în cadrul orelor de curs și seminare la diferite discipline.

c) *etapa finală* a experimentului; evaluând motivele activității de învățare la studenți, am aplicat chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*”, pentru a cerceta atmosfera psihologică în grupul de studenți la această etapă de finalitate a experimentului am aplicat chestionarul „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*” și, totodată, a fost necesar să aplicăm și chestionarul „*Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice*” prin intermediul căruia am constatat care strategii și metode utilizate în cadrul orelor de curs și seminare au fost interesante și au motivat învățarea la studenți.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt prezentate principalele rezultate științifice ale cercetării, care concretizează realizarea obiectivelor propuse și argumentarea soluțiilor pentru problema științifică soluționată.

1. ABORDĂRI TEORETICE ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

1. 1. Delimitări conceptuale ale motivației: perspectivă psihologică

Motivația este unul dintre factorii care determină organismul să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri și activează ca un câmp de forțe în care se află atât subiectul, cât și obiectele, persoanele, activitățile. Ea constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității). Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

Cu toate că despre rolul motivației și funcției de motivare au existat preocupări anterioare, motivația a fost definită numai în anul 1964 de către Atkinson [132, p. 53], prin conceptul de motivație fiind desemnate „*influențele imediate ale direcției, vigorii și persistenței unei acțiuni*”. În același an, Vroom [178, p. 169] a definit motivația ca „*un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară*”.

Motivele sunt „niște formațiuni complexe, ce reprezintă sisteme dinamice, în care se produce analiza și evaluarea alternativelor...”, susține în continuare cercetătoarea [139, p.136]. *Motivul, spre deosebire de motivație, este ceea ce aparține subiectului comportării, este o însușire constantă a personalității, un stimulent intern de a efectua anumite acțiuni. Motivul poate fi conceput ca o noțiune care, în linii generale, se prezintă ca niște dispoziții multiple.*

Pentru M. Zlate [130, p. 151-152], *motivația* reprezintă aspectul dinamic al intrării în relație a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferențială de situații sau de obiecte. *Motivația* nu se reduce la o cantitate de energie, nici la impulsuri oarbe și inconștiente. Datorită funcțiilor cognitive, care penetrează dinamismul relațiilor dintre subiect și lume, motivația devine un proces/mecanism cognitiv dinamic care *orientează acțiunea spre scopuri concrete.*

P. Golu susține că, „pe măsura satisfacerii stării de motivație respective, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, iar latura dinamică se convertește energetic, locul energiei negative (în sens psihologic, iar nu fizic) de tensiune-încordare va fi luat de energia pozitivă (de asemenea, în sens psihologic) de satisfacție, saturație, relaxare” [46, p. 95].

Pe scurt, prin caracterul ei propulsator și tensional, motivația răscolește și reasează, sedimentează și amplifică viața psihică a individului. E. Guilane-Nachez [49] susține că motivația cuprinde:

- a) un scop precis, clar și chiar cuantificat (ce? pentru ce? pentru când? cât? unde? cum?); întotdeauna într-o anumită situație de viață este foarte important să ne lămurim ce vrem cu adevărat, căci motivația se pune în slujba celei mai importante aspirații, fie că ne-am dat osteneala să o definim, fie că ea a rămas neconștientizată: din nefericire, majoritatea oamenilor rămân la idei neclare, vagi;
- b) conștiința clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv;
- c) o voință fermă și deliberată, matură;
- d) convingerea că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul;
- e) convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni, și nu de fenomene exterioare, aleatorii;
- f) dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei;
- g) punerea la punct a unei strategii;
- h) pregătirea pentru a nu fi nici încremeniți, nici rigizi în demersurile (noastre) pentru atingerea scopului, ci flexibili și adaptabili;
- i) acțiune.

Într-un cuvânt, motivația este „motorul acțiunii” [49, p. 177].

Motivația desemnează atât aspectul dinamic și direcțional al comportamentului – cât și pe cel cognitiv, valoric și normativ-responsabil. *Motivația* este cea care, în ultima analiză, este responsabilă de faptul că un comportament se orientează spre ceva – spre o anumită acțiune și activitate, și nu spre alta. Aici, în acest context interpretativ, un rol deosebit revine educației, aceasta fiind cea care dinamizează natura motivației: a trebuințelor, motivelor, intereselor, aspirațiilor și idealurilor, a gradului său de conștientizare și subiectivizare. Din această perspectivă, P. Golu [46] definește motivația ca „*model subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei*”.

Din perspectivă psihosociologică, *motivația* este definită ca un proces ce desemnează „*un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini*” [84].

Prin *motivație* desemnăm o *structură psihică funcțională* a oricărui individ conștient, sau o componentă centrală a proceselor psihice și a psihicului uman, în general.

Din perspectiva interacționistă, balanța *motivațională* se definește prin câmpul de forțe motivaționale care apar între două sau mai multe părți (persoane, grupuri) [68] datorită:

- calităților și intensităților trebuințelor pe care și le satisface în cadrul interacțiunii respective fiecare parte;

- calităților și intensităților trebuințelor pe fiecare parte aflată în interacțiune le satisface celeilalte părți;
- calităților și intensităților trebuințelor generate în cadrul interacțiunii părților respective.

Motivele. Din perspectiva analizei raportului educație-motivație, *motivele* sunt foarte apropiate de valoare, selecție-opțiune, fiind asimilate unor anumite cauze interne, unor comportamente, unor presiuni interne, impulsuri, imbolduri sau propensiuni.

Din acest punct de vedere, P. Popescu-Neveanu [94] întrevide prin motiv un important factor de selectivitate, de opțiune. De aceea, la baza opțiunilor profesionale, alături de unele trebuințe, interese și idealuri, stau și motivele. Ele sunt acele impulsuri care declanșează (determină înscrierea candidaților pentru admiterea la o anumită facultate), susțin energetic (motivează pregătirea pentru admitere și activitatea educațională în timpul școlarizării în învățământul superior) și, nu în ultimă instanță, orientează acțiunea de învățare în mod selectiv spre anumite module și discipline, corelative cu anumite capacități și competențe pentru care se pregătesc. La acestea mai concură fondul aptitudinal, voința și celelalte trăsături de personalitate ale fiecărui individ.

Punând accent asupra intereselor prin prisma raportului educație-motivație, putem deduce că educația lărgeste și aprofundează sfera intereselor, în mod prioritar interesele *cognitive și educaționale*. Cu cât crește mai mult nivelul cunoașterii, creștere realizată prin intermediul educației, cu atât mai mult se dezvoltă motivația cognitivă, între educație și motivație (interese) instituindu-se un raport proporțional. Așa cum subliniau Berlyne, Harlow, A. Leontiev [144] și P. Golu [45], interesul pentru cunoaștere presupune el însuși o motivație intrinsecă cognitivă, adică nevoia – trebuința conștientizată de a cunoaște cât mai mult, de a înțelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum și nevoia de autocunoaștere.

Interesele, în mod deosebit cele cognitive, structurează motivația epistemică de tip explorativ, care face trecerea la motivația intelectuală și la care preponderente sunt interesele științifice și predispoziția spre creativitate.

În raport cu tendința, năzuința și idealul, P. Popescu-Neveanu [94, p. 156] definește aspirația ca fiind o năzuință, structură motivațional-finalistă, tendința având un caracter mai mult conștientizat și cu o cotă valorică crescută de performanță și autorealizare, angajare afectiv-voluntară, focalizată valoric, cu aspect de proiectare și ideal. Pe lângă asocierea cu tendința și idealul, aspirația este asociată-raportată și altor componente psihologice, cum sunt: afectivitatea și voința, fiind dependentă uneori de acestea.

Elementele structurale ale sistemului educațional presupun permanente interacțiuni și intercondiționări, însăși *educația* fiind în continuu raport de *interrelaționare cu motivația*.

Raporturile de intercondiționare și interdependență funcțională dintre educație și motivație sunt analizate prin următoarele relații:

- motivație-cogniție;
- motivație-competență;
- motivație-personalitate;
- motivație-performanță;
- motivație-afectivitate;
- motivație școlară.

Raportul dintre procesele afective și motivație este amplu analizat, ca un raport de incluziune și determinare reciprocă. Printre autorii români îi amintim pe V. Pavelcu [86] și P. Popescu-Neveanu [93], iar în rândul psihologilor străini amintim reprezentanții teoriilor motivaționale ale afectivității: R.W. Leeper și C.G. Jung. Afectivitatea nu este un simplu însoțitor al motivului, deși capătă proprietăți motivaționale. La fel și unele motive se exprimă în emoții [93].

A cerceta în mod real motivația educațională înseamnă a surprinde nu numai mobilul intern sau extern ce declanșează o dorință, o atracție, un interes imediat de învățare, cât, mai ales, caracterul de mobilizare, de angajare a potențialului psihic în rezolvarea sau adaptarea la finalitățile învățământului.

Trebuințele reprezintă structuri motivaționale fundamentale, bazale ale personalității, forțele ei motrice cele mai puternice. În opinia lui P.H. Chombart de Lauwe (1982), trebuința este „o stare provocată de o diferență între ceea ce este necesar subiectului și ceea ce posedă în prezent”; este acea stare motivațională resimțită de un individ (ori de un grup) căruia „îi lipsește un obiect care i-ar fi necesar, obligatoriu sau util, fie pentru viața sa lăuntrică, fie pentru viața sa socială, în raport cu alți indivizi (sau grupuri)” [135, p. 153].

Trebuințele sunt caracterizate prin necesitate, iar această necesitate are un dublu caracter: ea poate fi necesitate vitală ori obligația socială [p. 135, 162-163]. Ele constituie *izvorul activismului și exprimă starea internă de necesitate a individului generată de lipsa unui obiect-stimul*, care prezintă importanță pentru viața și activitatea sa și *a cărui lipsă provoacă în organism o stare de tensiune, de încordare, de neliniște* [93, p. 139]. Satisfacerea firească a trebuințelor este însoțită de reducerea tensiunilor; dimpotrivă, nesatisfacerea lor duce fie la exacerbarea, amplificarea acestora, fie la stingerea lor prin saturație și reacție de apărare, însoțită însă de perturbări caracteriale. Nesatisfacerea lor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a individului [93, p. 108].

În funcție de geneza și de conținutul lor, există:

- a) *trebuințe primare* - înnăscute, cu rol de asigurare a integrității fizice a individului. Ele includ:

- trebuințele biologice (organice): de foame, sete, apărare (protecție), sexuală, de odihnă;
- trebuințele fiziologice (sau funcționale): de mișcare, de relaxare-descărcare;

Trebuințele primare sunt comune animalului și omului. La om, ele sunt modelate sociocultural;

b) *trebuințele secundare* – dobândite, formate pe parcursul vieții, cu rol de asigurare a integrității psihice și sociale a individului, care cuprind:

- trebuințe materiale: de locuință, confort, unelte și instrumente;
- trebuințe spirituale: de cunoaștere (cognitive), etice, estetice, religioase, de autorealizare (realizare a propriei personalități);
- trebuințe sociale: de comunicare, apartenență și integrare socială, cooperare, stimă și respect.

Ele se formează sub influența culturii și mediului social, *în procesul educației sau al imitației* (nevoia de a fuma, de a vedea un film, de a avea un automobil *etc.*).

Maslow face distincția între trebuințele de deficit (*deficiency needs*) și cele de dezvoltare (*growth needs*). Astfel:

- trebuințele de deficit (fiziologice, de siguranță, de a fi iubit, de a fi stimat) vizează bunăstarea fiziologică și fizică a individului; odată satisfăcute, motivația persoanei în legătură cu aceste trebuințe se diminuează;
- în contrast, trebuințele de dezvoltare (cunoașterea, înțelegerea, aprecierea frumosului) nu pot fi complet satisfăcute;
- alături de aceste trebuințe, Maslow introduce și conceptul de nevoie de autorealizare (performanță), caracterizat printr-o multitudine de dimensiuni (acceptarea de sine și acceptarea altora, manifestarea curiozității în interacțiunea cu mediul, exprimarea deschiderii și a creativității, umor și independență) – concept care vizează sănătatea psihică a individului [71, p. 72-73].

Tabelul 1.1.

Tipuri generale de trebuințe și consecințele lor

| CATEGORII DE TREBUINȚE | | FUNȚII | CONSECINȚE |
|--|---|------------|--|
| spirituale și de explorare | tendințe de cunoaștere și înțelegere complexă a propriei existențe și a lumii, de descoperire de noi sensuri | DEZVOLTARE | • explorarea noului, raportare la dimensiunile spirituale |
| de transformare a mediului și de creație | necesitatea de control și dominare a contextului, de adaptare a lui la nevoile proprii; de a construi extensii personale în mediu | | • intervenție creativă, transformatoare în mediu, „marcare” personalizată și durabilă a acestuia |
| de autorealizare | posibilitatea de valorificare și perfecționare a capacităților, de recunoaștere socială a competențelor | | • dezvoltarea unor competențe specifice, a unor stiluri interacționale preferențiale |
| de autonomie și competență | nevoi de independență în decizii și acțiuni | | • stiluri preferențiale de exprimare a autonomiei și de dezvoltare a competenței |
| de autocontrol și influență a mediului | capacitatea de a controla mediul și schimbările care apar; de a interveni în el și de a-l adapta la nevoile personale | | • interese predominante privind domeniul de control și de influență în contextele semnificative (ex. familie, școală, grupuri de prieteni) |
| de exprimare personală și relaționare | de stabilire a unor relații semnificative cu semenii, de comunicare eficientă, de autoexpresie | ADAPTARE | • stiluri de exprimare personală, interese specifice sau generale pentru anumite persoane sau comunități |
| cognitive și estetice | de înțelegere a contextului existențial și de asigurare a echilibrului funcțional în cadrul acestuia | | • preferințe pentru anumite domenii de cunoaștere și estetice (ex. hobby-uri) |
| de identitate și stimă de sine | definirea caracteristicilor stabile ale sinelui și ale valorii personale | | • tendințe de raportare la propria persoană • dezvoltarea anumitor aspecte ale sinelui |

| | | | |
|-----------------------------|---|-----------|---|
| de atașament și apartenență | nevoia de acceptare necondiționată, nevoia de a fi împreună cu alții, de a aparține unui grup, nevoia de coerență | | • menținerea unor relații, semnificative, preferințe pentru anumite grupuri, comunități |
| de securitate | fizică și psihică imediată și pe termen lung (a fi în siguranță) | MENTINERE | • apărare fizică și psihică (confruntativă sau evitativă) |
| Fiziologice | hrană, îmbrăcăminte, adăpost, odihnă, sănătate ș.a. | | • stiluri tipice de alimentație, odihnă etc. |

Apud: [71, vol. II, p. 72-73]

Analizând Tabelul 1. 1., menționăm că există diverse tipuri de trebuințe, care îndeplinesc anumite funcții și duc la consecințe în dependență de situație, având ca obiectiv nu numai existența pur și simplu, ci creșterea, dezvoltarea și evoluția continuă a personalității umane. Modul de satisfacere a trebuințelor variază pe parcursul vieții în funcție de factori precum: educația și autoeducația, cursul concret al dezvoltării personale, experiențele prin care trece subiectul pe parcurs, optica de viață (generală și cea cu privire la elemente particulare) mediul de viață etc. Cunoașterea categoriilor de trebuințe este utilă în explicarea comportamentelor, deoarece:

- la diferite trepte apar pe rând, în funcție de dezvoltarea psihică, prima cuprinzând trebuințe, dezvoltându-se în copilărie, adolescență sau mai târziu;
- o trebuință superioară nu se satisface decât dacă n-au fost satisfăcute într-o oarecare măsură, cele inferioare ei, (este dificil pentru un profesor să activeze trebuința de a ști, dacă cele de hrană și adăpost nu sunt satisfăcute);
- cu cât o trebuință este mai înaltă, cu atât este mai caracteristică pentru om.

Dintre toate categoriile de trebuințe există cel puțin o trebuință și cel mult trei care reprezintă axa centrală a structurii de personalitate, în jurul căreia gravitează toate celelalte și la care ele se supun; de asemenea, în funcție de acestea, se construiește și optica de viață a persoanei, viziunea și înțelegerea sa asupra proceselor existenței, dar, mai ales, ea determină alocarea de resurse, orientarea strategiei existențiale a ființei umane.

Conform lui Maslow, persoanele aflate în procesul de actualizare a sinelui prezintă următoarele caracteristici: o eficientă percepție a realității – aceste persoane percepând lumea și celelalte persoane clar, obiectiv, fără prejudecăți și idei preconcepute; acceptarea propriei persoane, a celorlalți și a naturii – indivizii își acceptă calitățile și slăbiciunile fără a încerca să prezinte o falsă imagine de sine și fără a se simți vinovați sau rușinați de propriile eșecuri;

spontaneitate, simplitate și naturalețe – comportamentul fiind unul deschis, natural și autentic fără a fi însă prea asertiv. O altă caracteristică este capacitatea acestor indivizi de a se centra asupra problemelor exterioare lor. Ei au un sens în viață, o sarcină de îndeplinit care le solicită mare parte din energie. Această implicare le dezvoltă abilitățile și-i ajută să-și definească sentimentul de sine. Sentimentul detașării și solitudinea sunt alte caracteristici ale persoanelor aflate în procesul actualizării sinelui, aceste persoane pot sta în solitudine mai mult decât persoanele neactualizate, fără ca aceasta să le provoace disconfort. Această independență îi poate face să pară distanți și neprietenoși însă nu aceasta este intenția lor, ei au un grad de autonomie mai ridicat față de al altor persoane și nu râvnesc după suport social. Capacitatea de a avea o prospețime a aprecierii este de asemenea o caracteristică a persoanelor actualizate, ele având abilitatea de a percepe și experimenta mediul cu prospețime și venerație – toate alimentând în mod substanțial motivația[148, p. 239].

Trebuințele sunt menite să stimuleze și să mențină mereu la cote ridicate motivația. Montajul (setul, orientarea) reprezintă starea de pregătire pentru o anumită activitate, neconștientizată de persoană, cu ajutorul căreia poate fi satisfăcută o trebuință sau alta.

Nevoile și motivația, ca atribute specifice ființei umane, care ne definesc și ne diferențiază, continuă să prezinte interes teoretic și practic în lumea științifică.

Teoria personalității ființei umane, dezvoltată de Abraham Maslow, a avut o influență deosebită în mai multe domenii, inclusiv în educație, Această largă influență s-a datorat în parte și înaltului nivel practic al teoriei sale. Studenții la care predau ani de zile, dar și adulții cu care interacționez, descoperă că e ușor de înțeles ce afirmă Maslow. Ei pot recunoaște în piramida sa unele caracteristici ale experienței sau comportamentului lor, descoperă că sunt reale și identificabile, doar că ei nu-și pusese niciodată problema în acest mod până atunci. Ierarhia nevoilor, conform lui Maslow, are 5 nivele pe care le-am descris în cuprinsul tezei pe larg: nevoi elementare biologice (fiziologice); nevoi de securitate, protecție și nevoi sociale, de apartenență la un grup; nevoi de individualizare, de stimă și recunoaștere și nevoia de auto-realizare. Există o relație de dependență între aceste 5 trepte; atâta vreme cât nu ți-ai satisfăcut nevoile inferioare ierarhic de pe treptele unu și doi, nu vei putea accede la sistemul motivațional dat de treptele superioare trei, patru și cinci. Perceperea și satisfacerea nevoilor sociale, de individualizare și de auto-realizare sunt condiționate de satisfacerea mai întâi a nevoilor de bază biologice și de siguranță. Nu numai că satisfacerea treptei 3, 4 sau 5 sunt trecute pe plan secund, în așteptare, până se satisfac nevoile treptelor inferioare, dar aceste trebuințe superioare nici măcar nu sunt percepute sau conștientizate suficient. E clar că pe studenți, ca și pe oricare om, nu îl interesează viața socială, recunoașterea meritelor pentru cine știe ce proiect sau crearea înaltă a propriului destin atâta timp cât nu are ce mânca, este bolnav, nu are casă sau o relație satisfăcătoare. Astfel,

motivația pentru învățare la studenți se regăsește în treptele trei, patru și cinci. Învățarea devine un mijloc de afirmare socială, de individualizare și auto-realizare și impulsionează întreaga viață studentescă a acestora. Recunoaștem că mediul în care se află ei nu conține factori motivaționali, de natură externă, suficienți, de aici și importanța instruirii univesitare centrată pe cel ce învață, pe mediul prietenos de învățare, pe atitudinea deschisă și plină de respect și înțelegere a cadrului didactic.

Când Morgan (1943) a clasificat tipurile de motivație, el a vorbit de: *ibolduri primare*, prin care a înțeles iboldurile fiziologice (cum sunt: foamea, setea, viața sexuală, somnul), *de ibolduri mai generale* (cum sunt: mișcarea și explorarea, afecțiunea și teama) și de *ibolduri secundare* (cum sunt: motivele sociale sau temerile și neliniștile dobândite) [54, p. 239].

Tendința se referă la orientarea și direcționarea conduitei persoanei, a unei noțiuni/activități spre o anumită țintă sub impulsul dat de o anumită trebuință (tendința de apărare, tendința agresivă etc.) [102, p. 140].

Motivul reprezintă reactualizarea și transpunerea în plan subiectiv a stării (stărilor) de necesitate. De exemplu, când individul își dă seama de deficitul de substanțe nutritive din organism și se orientează spre înlăturarea lui, trebuința s-a transformat deja în motiv. Nu toate motivele însă sunt conștientizate. Există și motive neconștientizate, al căror substrat nu este clar delimitat, dar care îndeplinește un rol important în activitate.

Motivul este – după A. Cosmovici – *acel fenomen psihic cu rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei*; el este o cauză principială a conduitei noastre [24, p. 198]. La rândul său, M. Golu arată că motivul, ca „mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete” [45, vol. II, p. 675], presupune următoarele caracteristici:

Conținutul se identifică și se apreciază pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le reclamă satisfacerea lui. De exemplu, conținutul motivului care declanșează comportamentul alimentar va fi reprezentat de starea de necesitate biologică exprimată prin senzația de foame, conținutul comportamentului de obținere a unor performanțe speciale/de excepție în activitatea școlară/profesională este reprezentat de necesitatea/dorința de autorealizare etc.

Orice motiv are un conținut. Atunci când acesta nu se delimitează destul de clar (starea de necesitate rămânând difuză) la nivelul personalității, este introdusă o doză de entropie, aspect care se exteriorizează/ manifestă printr-o agitație fără scop, fără o anumită orientare.

Intensitatea exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța lui de presiune asupra mecanismelor de decizie și de execuție. Astfel, din acest punct de vedere, motivele pot fi puternice, moderate și slabe. Conform *piramidei trebuințelor* a lui A. Maslow, trebuințele biofiziologice ating și se manifestă cu intensități semnificativ mai mari decât

trebuințele cognitive sau estetice; apoi, o trebuință, de orice tip ar fi ea, are o intensitate mai mare decât interesul sau idealul.

Totodată, intensitatea motivului crește, în general, proporțional, cu durata amânării satisfacerii stării de necesitate.

Reglarea optimă a activității presupune nu numai simpla prezență a unui motiv, ci și a unui anumit nivel de activare (de intensitate) a lui. În acest fel, se pune problema dependenței performanței comportamentului (și a acțiunii) de intensitatea impulsului (motivațional). Această intensitate trebuie să aibă un nivel moderat, întrucât intensitățile extreme (foarte slabe sau foarte puternice) exercită o influență perturbatoare asupra comportamentului actual al subiectului. Un nivel de tensiune sau anxietate moderat, firesc are un efect reglator pozitiv; un nivel ridicat, însă, acționează perturbator asupra performanței. Persoanele anxioase pot executa bine sarcini de dificultate scăzută, însă performanțele lor scad în rezolvarea sarcinilor complexe.

Durata. Această caracteristică a motivului exprimă timpul de menținere în stare activă dominantă a motivului fără a fi satisfăcut. În cazul motivelor primare, biologice, starea obiectivă de necesitate persistă și se accentuează pe măsura amânării momentului satisfacerii ei, având efecte perturbatoare pentru starea de echilibru a personalității. În cazul motivației secundare, spirituale, durata stării active a unui motiv diferă în funcție de gradul de consolidare structurală și de locul motivului în ierarhia motivațională generală a personalității (de exemplu, potrivit *piramidei trebuințelor* a lui A. Maslow, un motiv integrat la un nivel inferior va avea o durată mai mare de persistență în absența satisfacerii, decât unul integrat la un nivel superior).

Nivelul de integrare se referă la posibilitatea de identificare și de exprimare verbală a motivului. Registrul de integrare se întinde între două niveluri extreme:

- *primul*, la care motivul este perfect și clar conștientizat, iar acțiunea poartă semnul deplinei deliberări și responsabilități;
- *al doilea*, la care activarea și funcționarea lui rămân total inconștiente, așa cum se întâmplă în cazul actelor (comportamentelor) aberante (precum: somnambulii, lapsusuri, automatisme etc.).

Între cele două extreme (punctul maximei conștientizări și cel al maximei neconștientizări, al inconștientului profund) se interpune o (gamă largă de situații intermediare).

Cum se poate observa din cele menționate până acuma, spre deosebire de trebuință, care întotdeauna reușește să declanșeze o acțiune, motivul asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, de refacere a echilibrului perturbat. În acest context, *motivul* constituie/reprezintă *mobila care declanșează, susține energetic și orientează acțiunea, un anumit comportament.*

Prin urmare, motivul are două dimensiuni:

- dimensiunea energizantă (dinamogenă);
- dimensiunea orientativă (direcțională).

Între aceste dimensiuni există o strânsă legătură; ele se susțin reciproc; o orientare slab energizată este la fel de dăunătoare (sau de ineficientă) ca și o energizare insuficient direcționată.

Specialiștii au stabilit existența mai multor tipuri de motive, cum ar fi:

- individuale și sociale;
- inferioare și superioare;
- minore și majore;
- egoiste și altruiste.

Chiar dacă sunt diferite, ele nu acționează independent, ci interdependent, formând adevărate (și importante) *rețele, configurații sau constelații de motive* (ceea ce exprimă enorma varietate a comportamentelor umane).

În procesul complex al interacțiunii motivelor pot să apară următoarele situații:

- *de opțiune*: de reținere a unor motive, eliminare/respingere a altora: dacă un student preferă să-și facă temele renunță implicit la joacă, la distracție, la discotecă;
- *de cooperare*; de susținere reciprocă a motivelor, fapt care duce la întărirea motivației: când un student învață pentru că dorește să știe, să se afirme, să-și mulțumească părinții, motivația lui este mai puternică decât dacă învățarea lui are la bază un singur motiv;
- *conflictuale*; aceste situații conduc la apariția unor stări tensionate care, dacă se prelungesc și se accentuează, pot duce la apariția unor stări negative, afectând normalitatea și unitatea personalității. Prevenirea sau – dacă s-au instalat – eliminarea conflictelor motivaționale se pot face prin ordonarea, ierarhizarea motivelor, distanțarea în timp a satisfacerii lor. Dacă situația conflictuală este foarte avansată (de exemplu, conflict între rațiune și pasiune, discriminarea socială și dorința dragostei), atunci recomandabilă este acea situație care asigură subiectului împăcarea cu sine însuși, trăirea mai departe a vieții, apropierea de împlinirea proiectului său de viață.

În consecință, procesul motivațional parcurge patru faze importante:

- de orientare a comportamentului spre atingerea unor scopuri – în funcție de scopul pe care-l avem la un moment dat, optăm pentru inițierea unui anumit comportament în detrimentul altora. Acest aspect al motivării vizează luarea unei decizii, ca urmare a rezolvării conflictului instalat între diverse alternative comportamentale competitive;
- de declanșare a unui comportament-țintă – angajarea și mobilizarea resurselor personale spre o anumită acțiune;

- de susținere a comportamentului - perseverența în îndeplinirea unei sarcini. Ea poate fi cuantificată prin volumul de timp, de efort cognitiv și comportamental investit în realizarea acelei sarcini. Spunem despre un student că este motivat să învețe la o disciplină, când perseverează în rezolvarea sarcinilor specifice disciplinei respective, chiar și atunci când întâmpină anumite dificultăți, plictiseală sau oboseală. În cadrul universitar, perseverența poate fi ușor sesizată în timpul monitorizării studenților pe parcursul soluționării diferitelor sarcini;
- de dezangajare din sarcină – respectiv, de focalizare pe sarcina respectivă [170, p. 61].

Atracția. Desemnează înclinația afectivă pozitivă a unei persoane față de un obiect, o idee, o normă sau față de o altă persoană, exprimând o trebuință nediferențiată, insuficient conștientizată [61, p. 189].

Interesul reprezintă un factor motivațional important pentru activitatea umană ce *implică orientarea selectivă, relativ stabilă și activă a persoanei, din proprie inițiativă*, spre anumite obiecte și/sau domenii de activitate, pentru desfășurarea anumitor acțiuni. Potrivit lui P.H. Chombart de Lauwe (1982), interesele pot fi definite dintr-un unghi subiectiv și unul obiectiv. Din punct de vedere subiectiv, ele indică „faptul că un individ sau un grup își îndreaptă atenția asupra anumitor obiecte” [135, p. 166]; astfel înțelese, interesele țin de curiozitate și de descoperire, de căutare; ele pot fi considerate ca afinități selective.

Din punct de vedere obiectiv, interesele „sunt exprimate de avantajele pe care indivizii ori grupurile le obțin în urma unei situații, a unei acțiuni, a unei alianțe, a unei afaceri, a unui plasament financiar. Ele sunt marcate de utilitate” [135, p. 167].

Dacă un individ se apucă de mai multe activități (sau domenii de cunoaștere) și nu le finalizează corespunzător (sau nici nu ajunge să le finalizeze) – nici măcar una – înseamnă că el nu și-a format încă interesele, interesele lui nu s-au cristalizat încă.

Interesele sunt structuri (formațiuni) motivaționale mai complexe decât cele reținute și analizate anterior, deoarece *implică organizare, constanță și eficiență; în structura lor psihică intră elemente cognitive, afective și volitive*. Orientarea spre o anumită activitate (determinată de un interes) presupune prezența, existența unor cunoștințe, activismul mintal, trăirea ei ca o stare agreabilă/deziderabilă, care produce plăcere și care, totodată, împinge la acțiune, spre control, implicând hotărâre, perseverență.

Deși, din punct de vedere structural, interesele pot să atingă un nivel relativ ridicat (interese de cunoaștere, turistice, politice, tehnice, profesionale etc.), din punct de vedere integrativ, remarcă M. Golu [45], ele se situează la un nivel mai scăzut de consolidare afectivă decât trebuințele. Ca urmare, satisfacerea unui interes devine mai puțin imperativă decât

satisfacerea unei trebuințe. În cazul motivației secundare, menționează același autor, „apariția și formarea interesului precede formarea trebuinței: trebuința se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă și, mai ales, printr-o puternică integrare și consolidare în profilul motivațional al personalității” [45, vol. II, p. 487].

Există interese:

- generale și personale;
- pozitive și negative;
- profesionale și extraprofesionale;
- materiale și spirituale;
- imediate și de perspectivă.

După domeniul de activitate în care se manifestă există: interese tehnice, științifice, literar-artistic, sportive, financiar-bancare, turistice, politice, economice etc.

Convingerea reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl stimulează să procedeze în concordanță cu vederile, principiile și concepțiile sale; este o *idee implantată în structura personalității, puternic trăită afectiv, care împinge la acțiune* [61, p. 195].

Este demn de precizat că *nu orice idee este o convingere*, ci numai aceea care constituie pentru individ o valoare, o certitudine subiectivă, care nu este abandonată decât în fața unor argumente foarte puternice sau chiar niciodată și care constituie fundamentul asimilării, organizării, ierarhizării, acceptării/respingerii altor idei. Convingerile sunt acele idei-valoare prin intermediul cărora individul stabilește ceea ce este valabil, necesar, pertinent, prin intermediul cărora distinge între bine și rău, frumos și urât, autentic și fals, între ceea ce i se pare adecvat și inadecvat în dezvoltarea vieții sale. Ideile-valoare care delimitează/circumscriu convingerile individului se contopesc cu trebuințele și dorințele lui, cu aspirațiile și năzuințele lui, cu trăsăturile lui de personalitate.

Ca structuri motivaționale complexe și decisive pentru viața individului, pentru relațiile lui cu lumea și cu sine însuși, pentru creșterea lui spirituală, sufletească, pentru edificarea unui anumit tip de personalitate, convingerile își au rădăcinile adânc înfipte în afectivitatea individului, în emoțiile, sentimentele și pasiunile lui; mai mult, ele se impun în comportament, îl orientează și-l delimitează permanent. De aceea, ele nu sunt numai constant promovate, dar și hotărât apărate ori de câte ori sunt contestate, atacate, supuse îndoielii.

Convingerile acționează implicit pe întreaga desfășurare a vieții individului; ele intră explicit în funcțiune în situația de opțiune fundamentală sau de conflict valoric.

Uneori, dacă sunt foarte adânc înrădăcinate, ele pot acționa chiar împotriva instinctului de conservare. De exemplu, au existat și există oameni celebri care au murit și pot muri pentru convingerile lor: G. Bruno, Th. Morus [62, p. 109-110].

Năzuința este un motiv al conduitelor care constă în aceea că trebuința se exprimă în astfel de condiții de existență și manifestare care nu sânt reprezentate nemijlocit în situația dată, dar care pot fi ireale ca rezultat al organizării speciale a activității persoanei [61, p. 198].

Aspirația este „o dorință care vizează un model a cărui realizare constituie un proces, o dezvoltare într-o anumită direcție”, susține A. Cosmovici [24, p. 214]. Ea nu este – potrivit lui P.H. Chombart de Lauwe (1982) – „doar un impuls interior care decurge din trebuințe și din transpunerea simbolică în obiecte imaginare, ci este, în același timp, și atracția spre obiecte percepute, reprezentate ori imaginate, care nu provin doar din trebuințe” [135, p. 250].

Teorii asupra motivației

Cercetătorii asupra procesului motivațional pornesc de la asumția existenței a trei factori importanți, ce concură la explicația motivației: biologici, de învățare și cognitivi. Prin colaborarea acestor dimensiuni rezultă motivația comportamentelor noastre. Alimentația, de exemplu, este determinată de combinația: senzațiilor organice de foame, cauzate de trebuința de hrană (factorul biologic), de preferința noastră pentru supa de pui (factorul învățat) și de cunoștințele noastre despre o alimentație sănătoasă, care ne face să optăm pentru carnea albă în defavoarea celei roșii (factorul cognitiv). Când ne întrebăm de ce se comportă oamenii într-un anumit fel, trebuie să luăm în calcul toate cele trei dimensiuni. Pornind de la ele s-au dezvoltat trei categorii de teorii asupra motivației.

Teoriile biologice sunt primele abordări sistematice explicative asupra motivației. Ele atribuie cauza comportamentului existenței unor instincte. Aceste instincte (cu funcție de mobil) se manifestă sub forma unor tipare înnăscute de comportament, ce se regăsesc în mod normal la toți membrii unei specii într-un set de condiții date. De exemplu, un somon poate înota mii de kilometri în ocean și în amonte într-o apă curgătoare, pentru a ajunge exact în locul unde s-a dezvoltat câțiva ani mai devreme, unde își va depune icrele. W. James (1890) unul din promotorii acestor teorii susține că oamenii sunt influențați nu atât de instinctele biologice, cât mai ales de cele psihosociale, cum ar fi: gelozia, simpatia, sociabilitatea, curiozitatea, nevoia de afiliere, nevoia de a achiziționa. Limita teoriilor biologice constă în aceea că, instinctele nu pot să explice diversitatea comportamentelor și preferințelor umane. Ele atașează doar o simplă etichetă acestor comportamente. Astfel a fost dezvoltat un nou set de teorii asupra motivației, care iau în calcul învățarea. Totuși astăzi teoriile biologice nu sunt complet discreditate; există factori ereditari care ne influențează semnificativ comportamentele (de exemplu, în cazul

comportamentului inteligent, pe baza mai multor studii realizate pe gemeni monoziagoți, s-a evidențiat existența unei componente genetice a inteligenței estimată la valoarea de 50%).

Teoriile învățării explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte și legi prin prisma cărora este studiată învățarea. Ele sunt acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoașterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații științifice cu valoare funcțională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante [78, p. 18].

Epistemologic vorbind, o teorie este mai convingătoare și se confirmă în practică în măsura în care îndeplinește câteva funcții/roluri importante. Plecând de la funcțiile unei teorii în general, I. Neacșu formulează pentru teoriile învățării următoarele funcții [78, p. 21-22]:

- **funcția informațională**, numită și referențială, care oferă o imagine a unui domeniu al realității, adică o reprezentare sau un model al acesteia. Ea are un puternic efect subliminal și persuasiv astfel încât, bine stăpânită, contribuie la dezvoltarea capacității și a abilităților de a învăța mai bine, de a avea la dispoziție conținuturi științifice și a elabora structuri cognitive, a acelor „*hărți mintale*”, *scheme* sau *rețele de concept*, care promovează valori și impune modele comportamentale. Este o construire și dezvoltare la care individul face apel, pentru a înțelege și reacționa față de experiențele sale.

Se ia în considerare aspectul intrinsec al motivației, intervenția conexasă a altor variabile ale celui care învață în procesul învățării. Pentru aceasta trebuie să existe permanent intervenții prin care să se verifice înțelegerea termenilor, conceptelor, principiilor din domeniul respectiv. Știm că un student care acceptă să rezolve o sarcină de învățare și care perseverează în finalizarea ei, este un student care este motivat pentru sarcina respectivă.

Disponând de o motivație intrinsecă, pozitivă, studenții prin informațiile propuse pot realiza o învățare conștientă, autonomă, sistematică, într-un cuvânt, o învățare autentică, ce le asigură acestora succesul pe plan academic și, mai departe, pe plan profesional.

Gagné este de părere că, în învățare, studenții se bazează pe o serie ordonată și cumulată de capacități, organizarea și ierarhizarea acestora făcându-se de la simplu la complex, de la particular și specific, la general (o capacitate simplă, particulară este învățată înaintea uneia mai complexe și generale). Autorul a identificat cinci tipuri de capacități pe care permit realizarea anumitor performanțe:

- Informația verbală (permite individului să comunice informații);
- Deprinderea intelectuală (permite efectuarea de operații intelectuale);
- Strategia cognitivă (permite rezolvarea de probleme variate);
- Deprinderea motrică (face posibilă realizarea de activități motorii);

- Atitudinea (adoptarea unei poziții față de obiecte, persoane, evenimente).

Acest ansamblu de activități se înscrie în ceea ce Gagné numește „condițiile interne” ale învățării, alături de care există și condiții externe, a căror acțiune este independentă de existența subiectului.

- **funcția explicativă**, care vizează să precizeze de ce s-a produs sau nu un fenomen de învățare; în acest fel se ajunge la o înțelegere de bază a esenței proceselor ca unul dintre scopurile nu numai ale științei, ci și ale tuturor formelor de cunoaștere; ca tipuri de explicații utilizate în diferitele teorii ale învățării, se pot întâlni:

- *explicația bazată pe raționamentul deductiv*, bazată pe legități (de tip monologic-deductivă);
- *explicația bazată pe raționamente nedeductive*, utilizând frecvent diferite procedee și variante explicative de genul: explicație genetică; explicație de tip causal; explicație teleologic-funcțională prin raportare la scop.

În procesul de instruire, activizarea studentului prin explicație permite formularea propriilor păreri, asocieri, dezbateri. Conceptele, ideile se formează prin interiorizarea acțiunii, prin urmare, apare necesar ca individul să acționeze asupra informației, s-o exploreze, ceea ce este sinonim cu învățarea prin descoperire. Astfel, motivația individului de a învăța sau de a crea noi scheme este rezultatul conștientizării de către acesta a discrepanței dintre nivelul și calitatea schemelor existente și realitatea lumii înconjurătoare (interacțiunea cu mediul și cu ceilalți sunt modalitățile prin care se produce dezechilibrul la nivel mintal, în sensul oferit de Piaget, dezechilibrul care impune perfectarea structurilor cognitive în direcția multiplicării și diversificării). În felul acesta, motivația devine intrinsecă.

Nevoia studentului de a înțelege și de a da semnificație asigură motivația necesară procesului de învățare. Pornind de aici, este necesar ca, în procesul de instruire, cadrul didactic să utilizeze metode active și interactive care să permită și apariția conflictului socio-cognitiv.

Motivația intrinsecă, ca rezultat al valorificării experiențelor studentului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, admite caracterul activ al învățării; individul inițiază comportamentul pentru a obține efectul dorit

- **funcția predictivă** sau de anticipare – în baza căreia are loc derivarea unor noi elemente, componente și evoluții ale subiecților care învață, ce nu pot fi explicate de la sine; această funcție corelează strâns cu cea explicativă;

Funcția predictivă reflectă acțiunea generatoare de energie, de susținere a tempoului învățării prin resurse/impulsuri externi și/sau interni, de selecție a priorităților, de raționalizare a eforturilor și timpului alocate, de depășire a obstacolelor, barierelor, frustrărilor, insatisfacției și dependențelor, de facilitare a internalizării valorilor învățării academice. Învățarea înseamnă o

atitudine față de cunoaștere, față de viață; achiziționare și practicare de noi metode, noi priceperi și valori necesare pentru a trăi într-o lume în continuă schimbare; procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi.

Concepția, interesul, curiozitatea epistemică, motivația împlinirii prin competență, stăpânirea tehnicilor de abordare a domeniului, capacitățile de interpretare, simțul conexiunilor îl face pe student să fie motivat pentru învățare.

- **funcția rezumativă și sistematizatoare** care, în principal, satisface cerința de a sintetiza, condensa și unifica marea cantitate de cunoștințe referitoare la legile învățării și, mai ales, relațiile fundamentale dintre diverși factori, astfel încât aceștia să poată fi generalizați în plan teoretic;

Procesul de dezvoltare a individului trebuie să fie unul activ, că individual trebuie să-și construiască propria înțelegere asupra universului, având la bază cunoașterea anterioară sau cea curentă. Cel ce învață, selectează și transformă informația, construiește ipoteze și adoptă decizii, sprijinindu-se pe structurile sale cognitive. Astfel, structurile cognitive (scheme, modele mintale) oferă organizare și semnificație experiențelor și permit individului să meargă dincolo de informația dată.

Învățarea este generatoare de cunoaștere obiectivă, de cunoaștere socială, de cunoaștere ce încorporează procesele și produsele gândirii umane, ale experienței și creației colective; se realizează prin transfer de similaritate semantic. Modelele compoziționale pragmatice, valori predictive de înțelegere matură a planurilor ideatice, urmare a unor prelucrări de informații, de utilizare a unui intelect generator de modele cu evoluții personalizate, inovative, face posibilă generalizarea și sistematizarea informației. Studentul utilizează toate oportunitățile, pentru a exersa și aplica abilitățile de gândire critică, eficientă, creativă, ce contribuie la trezirea și satisfacerea motivației pentru învățare.

- **funcția praxiologică, normativă și prescriptivă** în baza căreia cunoașterea unei teorii a învățării aplicate unui domeniu face să mărească viteza de surprindere a esențelor și să asigure practicienilor o priză mai bună a variabilelor instruirii; din acest punct de vedere, o teorie a învățării trebuie să conțină și unele indicații metodologice prin care se poate asimila și controla o informație, o deprindere, o atitudine.

Învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală durabilă, produsă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței, exersării și observării, în confruntarea subiectului cu mediul său personal sau ca rezultat vizibil al unui sistem de tratare/procesare a informațiilor și este adeptul construcției și utilizării de modele/scheme mentale sau de blocuri fundamentale în cunoaștere utilă. El mobilizează și activează stări emoționale și motivațional-atitudinale proactive față de studiul serios, temeinic, deschis

dezbatelor academice și aplicării unor standarde recunoscute, cea ce face automotivarea pentru studiul constant, intensiv și/sau distribuit, potrivit situației concrete.

De asemenea, este importantă antrenarea studenților într-o activitate semnificativă de aplicare adecvată a structurilor cognitive, hărților mentale.

În condițiile în care o teorie a învățării asigură/disponibil de aceste funcții, atunci aceasta conține intrinsec valența de a fi apreciată drept un model eficient de achiziție informațională, de construcție, reconstrucție și chiar de dezvoltare a determinantilor învățării umane. Cunoașterea motivelor ce-l impulsionază pe student în desfășurarea actului învățării este importantă, deoarece acestea îi indică exact calea ce trebuie să-o urmeze în vederea finalizării cu succes a învățării. Orice act de învățare presupune un grad de motivare față de sarcina pe care o are de îndeplinit, care determină interesul de natură emotiv-cognitivă față de obiecte și activități, în care motivele acționează din interior.

Cel mai reprezentativ exponent al acestor teorii a fost B.F. Skinner. Conform teoriei lui, comportamentele noastre pot fi învățate prin: a) recompensele pe care le oferim unui individ imediat după execuția unui comportament dezirabil; b) pedepsele pentru un comportament indezirabil. Dacă dorim să accelerăm durata, frecvența, intensitatea de execuție a unui comportament trebuie să-l întărim prin consecințe valorizate pozitiv de subiect. Este probabil, dar nu cert, ca un atlet să prefere compania membrilor unui club de fitness, pe când un cercetător să prefere compania cărților. Motivele celor două persoane (trebuiețe, valori, aspirații, interese) vor determina ce anume este și ce anume nu este întărire pentru ei.

Profesorul trebuie să ia în calcul această idee, când încearcă să întărească comportamentul unui student anume. De asemenea, dacă cunoaștem motivația comportamentului de achiziționare a unor cunoștințe, putem estima timpul pe care un student îl alocă învățării acestora. Timpul alocat este un bun predictor sau indiciu al potențialelor achiziții ulterioare ale studenților.

Analiza teoriilor învățării permite evidențierea a două tendințe complementare: *tendința conexionistă și tendința funcțională*.

- Teoriile învățării integrate/integrabile în categoria tendințelor conexioniste, „pleacă de la ideea că persoana care învață, face din acumularea experienței singura sursă de rezolvare a problemei”.
- Teoriile învățării, integrate/integrabile în categoria tendințelor funcționale urmăresc „structurarea actuală a problemei”.

Ambele tendințe vizează, în ultima instanță, stimularea activității de învățare pe o linie de complementaritate pedagogică. Astfel, „preferința pentru ameliorările din trecut nu înseamnă

ignorarea totală a structurilor prezente ale problemei, după cum nici preferința pentru prezent nu înseamnă ignorarea acumulărilor din trecut" (Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, 1974, p. 14-17).

Valorificarea celor două tendințe este implicată la nivelul celor mai importante teorii ale învățării, dezvoltate ca „sisteme de enunțuri științifice”, care stimulează o anumită manieră de selecționare, proiectare și realizare a conținutului, definind esența și condițiile de bază ale unor posibile „conversii în modele de instruire” [78, p. 82].

a) *Teoria condiționării operante* (B.F. Skinner) relevă importanța factorului de „întărire a comportamentului” după obținerea răspunsului pozitiv. Soluția pedagogică rezultată, instruirea programată, devine revoluționară prin forța operantă a principiilor avansate: „pașii mici”, participarea activă, individualizarea ritmului instruirii, autoreglarea activității (B.F. Skinner, 1971).

b) *Teoria structuralismului genetic* (J. Piaget) elaborează schema psihogenezei operațiilor intelectuale, într-un echilibru realizabil progresiv între „asimilare” și „acomodare”, învățarea implică atingerea unei structuri cu trei însușiri funcționale (globalitate, transformare, autoreglare), raportabile la noțiunea de genază care vizează perioadele sau stadiile de dezvoltare ale unui sistem.

c) *Teoria acțiunilor mintale* (P.I. Galperin), vizează accelerarea psihogenezei piagetiene printr-o activitate de învățare care „anticipează dezvoltarea și o duce după sine” contribuind la modificarea și chiar la anularea stadiilor. Prin dirijarea instruirii, școala formează „acțiuni mintale autentice”. Procesul pedagogic, declanșat în acest sens, angajează următoarele trei etape principale [43, p.75]:

- etapa formării acțiunii materiale;
- etapa formării acțiunii externe (realizată cu voce tare, prin limbaj extern);
- etapa formării acțiunii interne (realizată prin limbaj intern).

d) *Teoria educației intelectuale* (J.S. Bruner) corelează ideea accelerării psihogenezei cu organizarea superioară a instruirii care îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare". Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare, cu performanțe apreciabile la orice vârstă, în măsura în care sunt stăpânite cele trei modele de raportare a copilului/elevului la mediu:

- modelul activ, bazat pe acțiune, pe experiență reală;
- modelul iconic, bazat pe imagini schematice, pe tehnici speciale de inserare, completare, extrapolare;
- modelul simbolic, bazat pe limbajul conceptual, care depășește calitativ resursele acțiunii și ale imaginii [14, p. 101].

e) *Teoria condițiilor învățării* stabilește tipurile cumulativ-ierarhice necesare în activitatea de instruire, în drumul "de la simplu la complex": învățarea de semnale învățarea

stimul-răspuns – învățarea de lanțuri verbale – învățarea unor asociații verbale – învățarea prin discriminare – învățarea de noțiuni – învățarea de reguli – învățarea prin rezolvare de probleme [42, p. 215].

f) *Teoria holodinamică a învățării* (R. Titone) completează modelul lui R. Gagne cu șase noi tipuri de învățare: învățarea de atitudini, dispoziții și motivații; învățarea de opinii și convingeri; învățarea autocontrolului intelectual și/sau volitiv; învățarea de capacități de selectare și decizie; învățarea socială; învățarea de capacități organizatorice, conceptuale sau operativ-finalizabile. Rezultă o taxonomie rațională, bazată pe: învățare tactică – învățare strategică – învățare egodinamică, toate orientate spre formarea unei personalități deschise [78, p. 45].

g) *Teoria învățării depline* (B.S. Bloom; J.B. Carrol), vizează valorificarea factorilor obiectivi și subiectivi ai instruirii la niveluri de proiectare capabile să asigure reușita tuturor studenților.

Teoriile învățării direcționează studenții spre învățarea prin cercetare, cu un grad sporit de motivație de aceea învățarea aparține întotdeauna individului, este un proces al lui, un proces individual, caracteristică ce se menține și la nivel uman, unde, deși acțiunile de instruire și educare au un caracter psihosocial, interpersonal și colectiv, învățarea nu numai că nu încetează să decurgă ca proces individual, dar își amplifică această notă, devenind o formă sui-generis de activitate.

Învățarea nu se reduce la veriga eferentă a comportamentului (ameliorarea și perfecționarea reacției de răspuns), ci include atât o verigă aferentă (învățarea este un proces de recepție, de informare, de cunoaștere), cât și una intermediară (valorificarea internă a datelor de experiență achiziționate prin învățare), ceea ce, iarăși, reprezintă un fapt plin de consecințe pentru procesul dezvoltării psihice.

În manifestările studenților este identificată, ca un impuls foarte puternic, curiozitatea, tendința de a cunoaște, de a explora ambianța. Motivele cognitive unde sunt cuprinse motive care arată dorința studenților de a cunoaște, declarată ca factor dinamic de bază al activității de învățare. În același timp se exprimă și atracția lor pentru profesia aleasă.

Motivele profesionale, reprezentate de aspirațiile studenților spre un ideal profesional, îi determină să învețe pentru a-și asigura pregătirea temeinică pentru profesie.

De asemenea *motive ale autorealizării* ce se manifestă în năzuința studentului de „a face ceva” care să ajute la interacțiunea lui eficientă, competentă cu realitatea înconjurătoare. Se poate considera că acest motiv corespunde unei trebuințe intrinsece. Acțiunile de satisfacere a acestei trebuințe nu se realizează întâmplător. Motivul autorealizării presupune organizarea activității de învățare a studentului în așa fel încât totdeauna sarcina următoare să-i solicite un

nivel mai ridicat de cunoștințe și deprinderi, decât cele pe care deja le posedă. În acest caz, satisfacția lui rezultă însăși din îndeplinirea unor sarcini din ce în ce mai complexe în activitate.

Datorită interdependenței dintre diferitele categorii de motive, la nivel de grup și, mai ales, la nivel de individ, este posibil ca pornind de la motivele existente, mai bine conștientizate, să se orienteze activitatea de învățare a studenților în așa fel încât, treptat, să fie ajutați să-și conștientizeze și alte motive sau să-și formeze unele motive noi. Important este în acest sens ca în activitatea de învățare să se creeze astfel de condiții care să prezinte o valoare stimulatorie multiplă corespunzând atât cerințelor vieții sociale, cât și trebuințelor spirituale și sociale ale studenților.

Structurarea motivației învățării este într-o continuă dinamică. Esențial este și faptul că totdeauna motivele se organizează în jurul unui motiv dominant, căruia toate celelalte i se subordonează. La nivelul individualității studentului, restructurarea motivației în dinamica ei este determinată, în bună măsură, de dimensiunile acesteia, care devin pregnante. Acest fapt trebuie să sporească răspunderea celor care dirijează și orientează acțiunea de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații, urmărind ca motivele învățării nou formate să corespundă necesităților obiective ale societății și să asigure comportamente cu o înaltă valoare integrativă.

Factorii obiectivi sau externi vizează timpul real disponibilizat pentru reușita învățării, pe de o parte, de societate, familie, comunitate, iar pe de altă parte, de profesor, în sensul investiției aduse în domeniul calității instruirii. Factorii subiectivi sau interni vizează aptitudinea de învățare a elevului, capacitatea sa de a înțelege instruirea, perseverența demonstrată în instruire.

Valorificarea deplină a acestor factori angajează calitatea specială a proiectării, centrată asupra:

- unor sarcini de învățare care trebuie îndeplinite cel puțin la nivelul înțelegerii depline a mesajului (vezi gradarea competențelor la B.S. Bloom: achiziție-înțelegere-aplicare-analiză-sinteză - apreciere critică):
- unor secvențe de instruire bazate pe respectarea integrală a timpului real de învățare necesar fiecărui student în mod obiectiv (calitatea instruirii) și subiectiv (calitatea fondului aptitudinal și atitudinal).

Calitatea unui astfel de proiect pedagogic explică următoarea performanță demonstrată experimental: ceea ce o persoană poate învăța pot învăța aproape toate celelalte persoane (aproximativ 90%) dacă li se asigură condiții potrivite înainte și în timpul procesului de însușire a cunoștințelor. Aceasta presupune: pregătirea specială a cadrului didactic (folosirea obiectivelor, organizarea unităților didactice, aplicarea testelor formative), calitatea materialului didactic (scenarii didactice, teste de evaluare, fișe de: recuperare, dezvoltare, stimulare etc.); consecvența aplicării principiilor învățării depline (instruire în grup, conexiune inversă, cunoașterea psihopedagogică a fiecărei personalități) [15, p. 115].

Interpretarea acestor teorii din perspectivă pedagogică, oferă deschiderile metodologice necesare pentru realizarea unui salt calitativ la nivelul proiectării conținutului procesului de învățământ.

Astfel, criteriile pedagogice angajate direct sau indirect în cadrul modelelor teoretice evocate orientează procesul de selecționare a cunoștințelor și capacităților cu valoare formativă maximă care vizează, în mod special, resursele acestora de: a) interacțiune programată conform ritmului individual al studentului; b) echilibrare progresivă a raporturilor dintre „asimilare” și „acomodare”, specifice fiecărui stadiu de dezvoltare psihică a studentului; c) stimulare a acțiunii intelectuale în direcția interiorizării depline a acesteia; d) proiectare didactică adecvată fiecărei vârste, prin intermediul experienței reale, a imaginilor schematice sau a limbajului simbolic, conceptuale; e) organizare ierarhică a sarcinilor de instruire, orientate în direcția rezolvării de probleme și de situații-problemă, prin stimularea creativității specifice unei personalități deschise; f) valorificare a timpului real, pe care studentul îl poate destina învățării.

Evoluția teoriilor învățării, aflate într-un permanent dialog, sugerează liniile de cercetare fundamentală a problemelor cu care se confruntă specialiștii în proiectarea instruirii:

a) valorificarea deplină a funcțiilor formative ale cunoștințelor și capacităților programate (pre)școlar/universitar, în plan referențial, explicativ, comprehensiv, praxiologic, prescriptiv, normativ, predictiv;

b) transformarea „teoriilor” în modele de instruire sau de tehnologie didactică, semnificative în planul activității de predare-învățare-evaluare [78, p. 20, 84-85];

c) orientarea acțiunilor didactice spre acele structuri operaționale care dezvoltă, în egală măsură, experiența și creativitatea de învățare a elevului dar și a profesorului [58, p. 98]

O importanță deosebită se acordă incursiunii în teoriile învățării și conexiunile acestora cu practica învățării. Datorită complexității problematicii abordate concluzionăm cu ceea ce sublinia I. Neacșu: „Nu există o singură teorie a învățării care să fie completă și să servească explicării și organizării comportamentului de învățare; există, în mod cert, mai multe teorii ale învățării în baza cărora ne putem apropia de substanța unei conduite aflate sub incidența conceptului acțional de învățare” [78].

Conform legii motivației, învățarea este o activitate esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie; este raționalizatoare de timp; operează ca factor selector de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulator pentru reușita/permanența celui care învață, incitator pentru noi experiențe de internalizare a valorilor.

Ideile care marchează această contribuție sunt sintetizate și prezentate de I. Neacșu [78, p. 52-53]:

- *accelerarea instruirii* este dependentă de particularitățile celui care învață, dintre care cea mai importantă este capacitatea de a învăța (înțeleasă ca posibilitate naturală sau înnăscută de a-și însuși unele tipuri de comportament);

- *interacțiunea personalitate-învățare* este văzută din perspectiva a două forme interacționale (comunicarea și relaționarea studenților cu profesorul și comunicarea și relaționarea studentului cu familia), efectele lor fiind analizate din perspectiva randamentului învățării;

- *personalitatea educatorului* configurează un model sau altul de comportament didactic eficient.

Teoriile cognitive. Învățarea cognitivă este procesul de învățare, desfășurată la nivelul gândirii, de asimilare a cunoștințelor și operațiilor intelectuale corespunzătoare (de construire a unor sisteme cognitive și structuri operaționale conform cu obiectele de studiu).

Învățarea cognitivă presupune:

- a. asimilarea cunoștințelor;
- b. formarea operațiilor intelectuale.

Acest lucru face ca și această teorie de esență cognitivă asemenea celei a lui Bruner, să fie considerată o foarte valoroasă teorie a instruirii. În concepția autorului, învățarea este acel proces fundamental de asimilare și integrare a noilor achiziții în contextul cunoștințelor însușite anterior, al structurilor cognitive deja existente. Ausubel este de părere că învățarea are la bază mecanisme de supraordonare, de reprezentare și de combinare, mecanisme ce intervin în timpul receptării noilor informații. Un astfel de mecanism se regăsește în ideea organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres.

Termenul de „organizator” este folosit de autor pentru a desemna „ansambluri de idei mai complexe (o idee clară, un atribut definitoriu, un cuvânt-cheie, o informație suport etc.) și pregătite în mod deliberat, care sunt prezentate studentului înaintea sistemului de cunoștințe (semnificative) de însușit, în scopul accesibilității ideilor-ancoră relevante” [Apud S. Panțuru, p. 80].

Aceste teorii pornesc de la explicația motivației comportamentelor umane, încercând să dea un răspuns la întrebarea: „de ce facem ceea ce facem”. Modul cum răspundem diferitelor situații de viață, depinde de interpretarea pe care o dăm acestor situații. Motivația unui comportament orientat spre scop, depinde de modul în care evaluăm doi factori: valența și expectanța. Obiectele, evenimentele au o anumită valoare personală ori o anumită *valență*. Valența este conferită de proprietatea obiectelor de-a răspunde unor nevoi. Când atingerea unui obiectiv

are pentru un individ, o valență mai mare decât altele, probabilitatea de a-1 selecta este, de asemenea, mai mare. Motivația depinde și de estimarea probabilității de a avea succes (expectanța) [111, p. 72-73].

Modul specific în care subiectul procesează informațiile despre natura activității de desfășurat și dificultatea obstacolelor pe care le are de depășit depinde de dificultatea sarcinilor:

- în cazul sarcinilor de învățare simple, cu un mare grad de automatizare, creșterea motivației produce creșterea performanței, până la un anumit prag, dincolo de care performanța nu mai crește, oricât de intensă ar fi motivația;
- în cazul sarcinilor complexe, influența motivației depinde de rezistența unei persoane la tensiunea psihică și de înclinația individului spre subaprecierea sau supraaprecierea dificultății sarcinilor care îi stau în față.

Pentru cei înclinați să subaprecieze dificultatea sarcinilor care le revin, este benefic să fie ușor supra-motivați. De exemplu, dacă este vorba despre subaprecierea dificultății unui examen, li se poate atrage atenția că în anii precedenți au existat numeroși studenți care nu l-au trecut, că subiectele date au necesitat un îndelungat exercițiu din partea candidaților etc. În schimb, pentru persoanele predispuse să supraaprecieze dificultatea unei sarcini care le stau în față este de recomandat să se intervină pentru reducerea tensiunii psihice pe care o trăiesc și a temerii că nu vor reuși să o îndeplinească. De exemplu, li se va explica că în cazul unei eventuale nereușite, consecințele nu vor fi atât de dramatice pe cât le estimează ei, că mai sunt și alte „soluții de rezervă” etc. Pentru asemenea persoane este inutil și chiar dăunător să se intervină cu „îndemnuri” și „avertismente” cu privire la dificultatea sarcinii, căci aceasta le-ar spori spaima și ar avea efecte de blocaj psihic, nedorite.

Așadar, Ausubel [3] susține că există anumite pattern-uri după care se structurează cunoștințele. Odată identificate, acestea pot fi orientate prin prezentarea lor înainte de a avea loc procesul efectiv al învățării.

Hărțile conceptuale sunt reprezentări grafice ale modului în care cunoștințele sunt structurate la nivel mintal. Prin urmare, prin expunere, această formă grafică de redare a structurilor mintale poate facilita procesul de structurare a cunoștințelor. În același timp, Ausubel subliniază că organizatorii nu se confundă cu prezentarea generală sau rezumatul unui material care doar evidențiază idei-cheie prezentate la același nivel de abstractizare și generalizare ca și restul materialului. Organizatorii funcționează ca o punte de legătură între noul material și ideile anterioare cu care s-ar putea relaționa și pe care s-ar putea sprijini [3].

Ausubel precizează că esențială în teoria sa este reorganizarea structurilor existente în lumina noilor informații. În concepția autorului, învățarea îmbracă mai multe forme:

- învățare prin receptare;

- învățare prin descoperire;
- învățare conștientă;
- învățare mecanică.

Învățare prin receptare pune studentul în situația de a asimila unele informații, de a le recepționa.

Învățare prin descoperire pune studentul în fața unui material pe care trebuie să-l cerceteze, să-l analizeze, să-l relaționeze, să-l concluzioneze.

Învățarea conștientă este învățarea de pătrundere în lumea noului, de fixare a unor stimuli pentru învățare zilnică și motivațională etc.

În ceea ce privește celelalte tipuri de învățare, prin teoria sa, Ausubel [3] combate puternic învățarea mecanică, spunând că învățarea poate căpăta semnificație, dacă se stabilesc relații între cunoștințele anterioare și noile informații, dacă se realizează transferuri între cunoștințe.

Impulsul cognitiv corespunde trebuinței de a cunoaște lucruri noi, de a înțelege, de a formula și de a rezolva probleme. Orice ființă umană normală manifestă curiozitate față de lucrurile noi cu care intră în contact și este dispusă să le acorde mai multă sau mai puțină atenție, în măsura în care, după primele explorări, constată că ele răspund trebuințelor sale. Curiozitatea se declanșează, mai ales atunci, când lucrurile se prezintă într-o manieră problematizatoare, generatoare de conflict cognitiv între ceea ce părea a fi cunoscut și noi fapte care probează insuficiența vechilor informații. Învățarea susținută exclusiv de trebuința de a cunoaște (și nu numai de curiozitatea imediată) este, de obicei, rezultatul unui îndelungat proces educativ, căci presupune o prealabilă familiarizare cu un anumit domeniu al cunoașterii, succese anterioare în explorarea cognitivă a acestui domeniu, conștientizarea complexității lui și încrederea în posibilitățile proprii de a avansa în elucidarea problemelor rămase necunoscute. Este o motivație cu caracter „ofensiv”: pe măsură ce persoana cunoaște anumite aspecte ale unui domeniu, dorește să cunoască tot mai multe. Singura ei recompensă și întărire este înțelegerea unui lucru nou, ignorat anterior.

Impulsul cognitiv, pe lângă o componentă afectivă, legată de plăcerea întâlnirii cu domeniul preferat de cunoaștere, include o componentă atitudinală, concretizată într-un ansamblu de idei cu privire la domeniul respectiv, idei care de cele mai multe ori, sunt rezultatul unor experiențe anterioare („este o disciplină interesantă/pluctisitoare”; „este necesar/inutil să fie învățată”; „servește/nu servește planurilor personale de viitor” etc.).

Această componentă atitudinală poate să intensifice sau să inhibe învățarea. Inițial, studenții adoptă față de majoritatea disciplinelor de studiu atitudini fie neutre, fie pozitive, cu excepția situațiilor în care el abordează un nou obiect de studiu cu o părere preconcepută privind utilitatea, dificultatea, caracterul mai mult sau mai puțin interesant al acesteia.

Mulți profesori apreciază că atitudinea cu care un student abordează o nouă disciplină este foarte importantă pentru efortul de învățare pe care îl va depune ulterior și, în general, pentru motivația învățării ei. De aceea, se străduiesc să inducă o atitudine favorabilă de la bun început. Primele lecții ei le rezervă prezentării noii discipline de studiu, încercând să scoată în evidență utilitatea ei socială, satisfacțiile pe care le poate aduce studierea ei, problemele de viață pe care le poate servi, motivele pentru care profesorul a luat cândva hotărârea de a se specializa în domeniul respectiv ș.a., totul într-o manieră cât mai atractivă, cu multe exemple și relatări de fapte de viață.

Este foarte răspândită printre studenți convingerea că multe dintre cele ce se studiază sunt lucruri inutile, pe care trebuie să le învețe de nevoie, ceea ce arată că nu întotdeauna profesorii acordă importanța cuvenită explicării utilității cunoștințelor pe care le propun studenților spre a fi învățate. În general, profesorii ar trebui să arate un anumit entuziasm pentru domeniul lor de studiu, căci este greu de crezut că o atitudine plictisită, dezamăgită, sceptică a dascălului nu se va transmite studenților, care vor adopta atitudini similare.

O atitudine favorabilă față de o disciplină, odată obținută, trebuie să fie păstrată printr-un efort permanent al profesorului, depus în fiecare oră. Două aspecte par a fi esențiale pentru menținerea acestui interes: primul ține de atmosferă și se referă la un climat de „efervescentă intelectuală” [3], al doilea ține de întreținerea sentimentului studenților că progresează permanent în cunoașterea domeniului respectiv, că nu pierd timpul și nu bat pasul pe loc.

Primul aspect este legat de capacitatea profesorului de a propune permanent probleme interesante, cu un oarecare grad de dificultate și totuși accesibile, la soluționarea cărora studenții sunt antrenați să participe în mod activ, după propriile lor puteri, alături de profesor. Este vorba de inducerea sentimentului că se discută probleme importante, a căror soluționare presupune o anumită inițiere și un efort intelectual.

Al doilea aspect presupune evaluări permanente, comunicarea progresului înregistrat și practicarea unei „pedagogii a succesului”.

Teoriile asupra motivației învățării, anterior prezentate, departe de a se exclude reciproc, sunt complementare, căci fiecare este rezultatul aprofundării unei categorii sau a alteia de factori care pot influența interesul studenților pentru activitatea zilnică. Fiecare teorie abordează un aspect diferit al unei realități cu un mare grad de complexitate și de diversitate, așa încât nu se poate afirma că una dintre ele ar putea fi socotită mai puțin credibilă decât celelalte, întrucât fenomenele pe care le aduc în atenție sunt obiective. De cele mai multe ori, factorii puși în lumină de o teorie sau alta acționează simultan, astfel că sugestiile practice discutate anterior, chiar dacă se bazează pe modele teoretice diverse, pot fi conjugate sau urmează a fi reținute

pentru a fi incluse în „portofoliul” variantelor de intervenție educativă ale unui profesor, urmând a fi utilizate, în funcție de situațiile întâlnite.

Corelate ale motivației. Motivația, fiind un concept cu caracter difuz, deseori este relaționată cu alți factori, care energizează și direcționează comportamentul – factori, cum ar fi: interesul, scopurile, trebuințele, valorile, aspirația, expectanța [171, p. 276].

- 1) Persoanele care prezintă *interes* față de un stimul, tind să acorde atenție preferențială aceluiași stimul. Această preferință le diferențiază de alte persoane. În multitudinea de situații pe care le parcurgem, interesul vizează procesul de selectare preferențială a unor stimuli semnificativi, din punctul nostru de vedere. Acești stimuli vor fi menținuți într-o stare de activare temporară superioară în sistemul cognitiv. Totodată, se înregistrează și un proces de inhibiție și, implicit, de ignorare a stimulilor.

În cadrul universitar acest interes poate fi captat prin recursul la mai multe tehnici simple:

- a) *variarea stimulilor* are efecte motivatoare. Utilizarea aceluiași ton, acelorași structuri gramaticale, lipsa gesticii acompaniată de o mină încrămențită nu susține motivația pentru învățare;
- b) *schimbarea canalului de comunicare*; folosirea cât mai multor registre diferite de comunicare: oral, vizual, acțional, precum și recursul în timpul expunerii la anumite scheme, desene, grafice și la unele mijloace auxiliare: retroproiector, diapozitive etc. cresc motivația;
- c) *utilizarea umorului*, ameliorează comprehensiunea și creează o atmosferă favorabilă menținerii interesului. În acest sens Kaplan & Pascoe [175] realizează un experiment în care profesorul prezintă studenților una și aceeași lecție: 1) la o grupă de studenți odată cu materialul prezentat erau strecurate și elemente umoristice relaționate cu acel material; 2) la altă grupă li se prezenta de către același profesor același conținut informațional, dar lipsit de elementele umoristice. Șase săptămâni mai târziu studenții din grupul celor la care materialul a fost ilustrat cu aspecte umoristice și-au reamintit semnificativ mai mult din conținutul lecției comparativ cu studenții din grupul de control;
- d) *formularea de întrebări*, observațiile sistematice realizate de Silverman (1985) în mediul universitar susțin că profesorii, ce adresează întrebări studenților renunță pentru a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin un mediator între student și realitate și nu doar sursa continuă a furnizării de informații. Această manieră de predare se reflectă în cazul lor în alocarea unei cantități mai mari, din timpul orei formulării de întrebări, decât media profesorilor. Deseori refuză să răspundă imediat unor întrebări reflectându-le sub forma unor replici de genul: „Dar tu ce crezi?”, „Cum vezi tu lucrurile?”. Întrebările

acestor profesori frecvent au un caracter divergent: „Ce s-ar întâmpla, dacă...”, „Ce te face să crezi aceasta?” De asemenea, obișnuiesc să nu ofere un feed-back evaluativ imediat, ci acceptă și manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale. Rezultatul este că studenții înșiși vor tinde să-și pună probleme și să se autoevalueze.

2) Când scopurile sunt exterioare unei activități (rezultate, obiecte), iar obținerea lor constituie mijlocul de satisfacere a motivelor, vorbim de motivație extrinsecă. În situația universitară eficiența învățării depinde de: a) semnificația pe care o are pentru student scopul propus de el însuși, iar b) în cazul în care scopul este fixat de alții, de prestigiul și autoritatea acestora pentru el. O formă superioară a motivației, prezentă îndeosebi în învățarea universitară, o constituie motivația intrinsecă. Ea constă în acele motive care nu depind de o recompensă din afara activității. În universitate studenții învață, pentru că învățătura le dă satisfacții prin ea înșși. O astfel de învățare este deosebit de eficientă, din cauză că, deși îl solicită pe student prin satisfacțiile oferite, întârzie oboseala. Astfel, permite celui ce învață să desfășoare o activitate de durată și să obțină un randament sporit.

3) A. Maslow [148] relaționează conceptul de motivație de cel de satisfacere a unor trebuințe. El grupează aceste trebuințe într-o ierarhie structurată pe cinci niveluri. La baza piramidei sunt situate trebuințele fizice sau trebuințele de subzistență: foamea, setea, nevoia sexuală, de odihnă. Oamenii diferă, în funcție de importanța pe care o acordă fiecareia din aceste trebuințe. În viziunea autorului citat, trebuințele de bază trebuie să fie cel puțin parțial satisfăcute înainte ca persoana să încerce să-și satisfacă trebuințele de ordin superior.

Teoria asupra motivației pe care o adoptă un profesor influențează atât modul cum predă, cât și ceea ce predă. Dacă subscriem ierarhiei motivației lui A. Maslow, se impune să luăm în calcul și implicațiile ei. Nu ne putem aștepta să vedem trebuințele intelectuale (sau dezvoltarea celor estetice) ale studenților manifestate atâta vreme, cât trebuințele fizice și sociale sunt nesatisfăcute. Când un copil vine la școală subalimentat sau este victima unor abuzuri, sau se simte neglijat, e dificil, dacă nu chiar imposibil, să-l motivăm pentru învățare. Astfel, unele niveluri înalte ale potențialului uman nu vor putea fi valorificate atâta vreme, cât multe din problemele sociale și medicale ale studenților nu sunt soluționate.

4) O *valoare* este o orientare spre o întreagă clasă de scopuri, considerate importante în viața unei persoane. Valoarea este o etichetă pentru numele unei categorii de scopuri. Distingem mai multe tipuri de valori: economice, estetice, teoretice, politice, sociale, religioase. Un subiect va fi motivat să se orienteze spre o anumită activitate, în funcție de valorile pe care le promovează.

5) Nivelul de *aspirație* este nivelul rezultatelor pe care individului i-ar plăcea să le obțină sau pe care speră să le obțină. Nivelul de aspirație exprimă speranța uneori destul de vagă a

subiectului. Având un anumit nivel de aspirație, studentul va încerca să obțină o anumită performanță, care să satisfacă acest nivel; absența acestei aspirații îl va determina să depună un efort mai puțin susținut. Unii studenți nu aspiră niciodată la facultate să obțină performanțe superioare și nici să-și continue studiile. Alții, din rațiuni care țin de educația din familie, or de succesele anterioare își fixează niveluri de aspirație, care îi vor mobiliza și le vor direcționa acțiunile spre realizarea acestora. Nivelul de aspirație tinde să rămână aproape de nivelul performanțelor anterioare, dar răspunde mai rapid la succes, decât la nereușită. Cu cât succesul este mai mare, cu atât șansa ridicării nivelului de aspirație crește.

6) Nivelul de *expectanță* este nivelul rezultatelor pe care individul se simte capabil să le obțină sau pe care se așteaptă în mod cert că le va obține. El rezultă din experiența anterioară a individului și are la bază o judecată realistă asupra rezultatelor viitoare.

Între rezultatele obținute și cele așteptate pot apare:

- a) contradicții – fapt ce va fi înregistrat ca experiența unui eșec. Eșecul va fi perceput cu atât mai puternic, cu cât distanța dintre nivelul rezultatelor propuse și nivelul de performanță este mai mare. De aici pot rezulta anumite efecte negative asupra studentului: timiditate, anxietate, frică, nesiguranță;
- b) concordanțe – când distanța dintre nivelul rezultatelor și cel al performanțelor se reduce, experiența înregistrată subiectiv este una a succesului, dublată de o creștere a satisfacției.

Reacția tipică la succes este ridicarea „ștachetei” nivelului de expectanță [101, p. 172].

Disonanța cognitivă pentru educație. Teoria disonanței cognitive deseori poate fi aplicată în situația în care studenții primesc feedback-uri neplăcute asupra performanțelor lor academice. De exemplu, un student care are note de nouă și zece, primește un cinci la o lucrare. Această notă este inconsistentă cu propria lui imagine despre sine, creându-i o anumită stare de disconfort. Pentru rezolvarea acestei stări, pe de o parte, decide să învețe mai mult, astfel ca situația să nu se mai repete vreodată, pe de altă parte, încearcă să-și raționalizeze obținerea acestei note mici: „întrebările au fost ambigue, nu m-am simțit prea bine, profesorul nu ne-a anunțat despre această lucrare, eu n-am insistat suficient, a fost prea cald în clasă și nu te puteai concentra etc.”. Aceste scuze îl vor ajuta pe student să justifice primirea unei note proaste. Să presupunem totuși că el primește o serie de astfel de note. De data acesta va susține că lui nu i-a plăcut niciodată această materie („strugurii acrii”), că profesorul face favoritisme în clasă, fetele fiind preferate, ori că este extrem de dificilă această materie. Toate aceste scuze și schimbări de opinie sunt direcționate pentru a evita inconsistența a două idei, care pot crea un anumit sentiment de disconfort: „Eu sunt un student bun”, și „Am fost nepregătit la această oră, și aceasta este greșeala mea”.

Importanța teoriei atribuirii în educație. În universitate studenții primesc în mod constant informații despre nivelul lor de performanță legat de rezolvarea unor sarcini. Acest feedback le va influența percepția de sine. Recursul la teoria atribuirii este important în acest caz, pentru a înțelege: 1) modul cum interpretează studenții acest feedback; 2) modul cum îl utilizează în realizarea unor performanțe universitare ulterioare; 3) modalitatea în care profesorii pot să ofere studenților un feedback cu o valoare motivațională optimă.

Studenții care atribuie eșecurile anterioare în rezolvarea unui anumit tip de sarcină, absenței unor abilități, e probabil să manifeste expectanțe de nereușită, în sarcini similare ulterioare, în felul acesta gradul lor de mobilizare va scădea [166, p. 98]. Convingerea unui posibil eșec diminuează motivația de îndeplinire a sarcinilor universitare, fapt ce se va reflecta în eșecuri ulterioare. Astfel, ideea pe care profesorul o comunică studentului este una cu conotații irecuperatorii.

Puțini profesori vor spune acest lucru studenților în mod direct. Dar ideea poate fi sugerată în multe alte moduri. Unul dintre ele este sistemul de notare competitiv (de exemplu, notarea după curba lui Gauss), însoțit de publicarea și ierarhizarea notelor obținute. Astfel, studenții ce vor obține în mod repetat note mici, vor considera că nu au abilități de învățare. Alternativa o constituie profesorul care nu pune un accent deosebit pe note și pe ierarhizare și care își exprimă convingerea că toți studenții pot să învețe materia respectivă și să obțină performanțe bune. Acest mod de abordare le va conferi studenților ideea că șansa succesului lor depinde de propriile lor eforturi – de fapt, o atribuire internă, fapt ce le va permite să anticipeze un posibil succes viitor, în condițiile unei munci mai susținute (Ames and Ames, 1984). O atribuire internă stabilă pentru succes („Am să reușesc pentru că sunt inteligent”) poate să fie îndoielnică pentru obținerea succesului universitar. Este necesar ca studenții capabili să conștientizeze că nu atât abilitățile lor contează în obținerea de performanțe, cât efortul pe care îl investesc pentru aceasta. Profesorii ce pun accent pe efortul investit în învățare și care, totodată, recompensează predilect acest efort și nu atât abilitățile, vor avea un impact superior asupra motivației de învățare a studenților, în comparație cu cei ce marșează doar pe ideea abilităților.

Drept confirmare a celor spuse, poate servi concluzia că motivația este modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei. Factorii ce concură la explicația motivației sunt biologici, de învățare și cognitivi.

Teoria, sau elementele din mai multe teorii asupra motivației, pe care le adoptă un profesor, influențează atât modul cum predă, cât și ceea ce predă studenților, de aceasta depinzând și succesul lor. Astfel, perspectiva psihologică asupra motivației oferă oportunități

multiple de eficientizare a actului învățării la studenți, inclusiv în baza unei motivații profunde, de durată.

1. 2. Particularitățile motivației la studenți pentru învățare: perspectivă *pedagogică*

Motivația este ansamblul de impulsuri predominant interne care susține și direcționează comportamentul subiectului în activitatea de învățare. Ea reprezintă cauza pentru care studentul învață sau nu învață. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsionat de motive, a te afla într-o stare dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre realizarea unor scopuri. Activitatea de învățare trebuie să fie motivată tot timpul ca mecanism psihologic, motivația reprezintă vectorul fundamental al personalității care, în activitatea de învățare, orientează conduita studentului spre realizarea obiectivelor educaționale. Constituind o variabilă ce asigură organizarea interioară a comportamentului, motivația este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate calitative în activitatea subiectului. Un comportament motivat pozitiv va determina obținerea unor succese în activitatea de învățare, după cum absența motivației conduce fie la rezultate mediocre, fie la eșecuri dureroase [143, p. 29]. *Motivația se referă la totalitatea proceselor interne care activează, și susțin comportamentele noastre* [180, p. 234].

Motivația studentului pentru învățare este și rămâne o problemă importantă atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, deoarece studentul este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o resursă permanentă de dezvoltare, cât și pentru profesorul care se confruntă cu situații dificile, fiindcă în acest caz studentul are alte centre de interes, respinge, sfidează, nu are scopuri și nici obiective clare.

După J. Brophy [168, p. 263], în învățare, dezvoltare, formare, motivația poate fi analizată pe două dimensiuni:

a) *Motivația generală pentru învățare-dezvoltare.* Această dimensiune reprezintă/desemnează o dispoziție permanentă și puternică pentru achiziționarea de cunoștințe, abilități, deprinderi, valori probleme într-o situație de învățare-formare. Reținem, așadar, aspectul permanent al motivației ca fiind foarte important, deoarece această dimensiune, odată provocată și „pusă în mișcare”, persistă de-a lungul anilor de studii (în ciclul primar, secundar, superior) și mai departe în viață (ca atitudine generală, constantă, raportată la muncă, la viață, la ceilalți și la sine însuși). Înțelegem că profesorii nu vor trece cu vederea această față a motivației, participând la declanșarea, manifestarea și consolidarea ei. Desigur, prin comportamente și atitudini ostile, indiferente, lipide, autoritariste, autosuficiente, prin cursuri plate, anoste, învechite ele etc., ei o pot compromite.

b) *Motivația specifică pentru învățare-dezvoltare.* Această dimensiune reprezintă/desemnează starea motivațională a studentului care-l determină să învețe punctual, la o lecție, la un capitol, anumită disciplină de învățământ (și într-o anumită perioadă).

Motivația generală pentru învățare-formare se activează în și din interiorul persoanei, ține de resortul ei intim de a ști, a înțelege.

Chiar dacă nu suntem avertizați, bănuim în spatele celor două dimensiuni ale motivației pentru învățare-dezvoltare, o relație dinamică, fie interacțiune. Mai întâi, putem aprecia că, pe măsură ce motivația specifică este activată, stimulată în registrul (afectiv-volitiv) pozitiv, ea tinde să creeze premisele favorabile apariției/activării motivației generale; mai mult, tinde să susțină și să participe la consolidarea ei. Dacă, dimpotrivă, motivația specifică este activată predilect în registrul negativ, ea poate compromite realizarea unei motivații generale a învățării-dezvoltării. Studentul va încerca să evite, să respingă, pe fond, orice contact cu experiențe legate de învățare – (auto)formare, atâta timp cât ele depind de voința lui (nu numai în perioada lui de învățare, dar și mai târziu, în viața lui ulterioară). Apoi, putem spune că o motivație generală, dacă există, poate fi dezactivată, anulată, dacă nu există premisele apariției cât mai frecvente a motivației specifice. De exemplu, studentul are experiențe concrete de învățare-dezvoltare inadecvate în raport cu interesele și așteptările sale, nu se poate exprima autentic, nu se simte bine în el însuși, nu simte nici o bucurie/plăcere, nu simte că se sporește interior sau că are abilități mai bune de a se descurca în viață etc.

De învățare se ocupă cele mai diverse științe și discipline, pe lângă pedagogie și psihologie, cum ar fi: biologia, fiziologia, gnoseologia, logica, sociologia, psihologia socială, cibernetica și, nu în ultima instanță, psihologia școlară.

Nici chiar asupra delimitării atribuțiilor *învățării – a funcțiilor acestei activități* – nu există puncte de vedere unitare și comune. Dicționarul de Pedagogie [29] distinge două sensuri ce-i sunt atribuite învățării:

- sensul larg, care atribuie fenomenului învățării atributul de dobândire de către ființa vie a experienței individuale, de comportare, sens de natură bio-fizio-logică și unde învățarea coincide cu mecanismul adaptării individuale, determinând organizarea unei anumite reacții de răspuns – adaptative; la acest nivel învățarea mai poartă denumirea și de învățare spontană, neorganizată, care se extinde și asupra unor structuri sociale cum ar fi: familia, grupurile de joacă etc.
- sensul psihopedagogic, unde învățarea este percepută ca a fi acea activitate desfășurată de către oameni în scopul însușirii de cunoștințe și dobândirea de deprinderi în toate sectoarele vieții psihice – cunoaștere, emotivitate, voință etc. Rezultă de aici că învățarea este o activitate îndreptată spre scopuri de cunoaștere a unor informații, reguli, regulamente, legi,

principii, având din această perspectivă o funcționalitate informativă și un rol formativ de formare și transformare continuă a personalității individului.

În psihologia actuală, noțiunea de învățare umană desemnează, în general, „achiziții de comportament nou”, „modificări în comportamentul existent al subiectului sau „îmbunătățiri în efectuarea acțiunii obținute, îndeosebi prin exerciții pentru adaptarea sa nuanțată la mediu” [11].

Tot în sens larg, P. Golu definește învățarea drept acel „proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă proprie de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă” [45, p. 183].

A. Cosmovici consideră că definiția învățării trebuie nuanțată cu precizări privind delimitarea învățării de:

- unele aspecte înnăscute ale sferei comportamentale;
- maturizare;
- oboseală;
- modificarea conduitei datorată consumului de alcool, droguri;
- modificări care au loc în funcțiile receptoare și receptorii;
- modificările conduitei provocate de accidente etc. [24].

Ampla și complexa activitate de învățare se circumscrie procesului specific de formare și dezvoltare a personalității, pe baza interacțiunilor multiple și diverse ale subiectului uman cu mediul, îndeosebi cu cel socio-cultural, implicând această interacțiune și complementaritate dintre pedagogie și psihologie. În linii mari, învățarea este responsabilă pentru asimilarea de către subiecți a experienței sociale și pentru constituirea personalității [2]. Nu în ultimă instanță, învățarea contribuie la „formarea gândirii abstracte, nașterea sentimentelor complexe, constituirea voinței și a trăsăturilor de personalitate” [24], argumente în plus ce țin această disciplină de interferență care este psihologia școlară.

A cerceta în mod real motivația educațională înseamnă a surprinde nu numai mobilul intern sau extern ce declanșează o dorință, o atracție, un interes imediat de învățare, cât mai ales caracterul de mobilizare, de angajare a potențialului psihic în rezolvarea sau adaptarea la finalitățile învățământului.

Așadar, modul în care se derulează procesele și mecanismele motivaționale este extrem de complex. Rareori pot fi surprinse toate aspectele simultane pe care le subîntind la un moment dat aceste mecanisme.

Mecanismul motivației se derulează, în general, după următoarea secvențialitate:

- a) în primul rând, influențele externe și experiențele personale sunt „filtrate” prin intermediul interpretărilor subiective. Ele depind, în mare măsură, de convingerile stabile

- referitoare la propria persoană și la mediu (de exemplu, imaginea de sine, sentimentul de autoeficacitate, valorile, normele interiorizate, așteptările celorlalți, interesele stabile);
- b) în funcție de aceste interpretări, se actualizează anumite seturi motivaționale (trebuințe, interese, valori, scopuri), care vor declanșa acțiuni de planificare, decizii și comportamente efective;
- c) în final, vor rezulta anumite performanțe care vor avea consecințe pozitive sau negative (proximale sau distale);
- d) modul în care sunt interpretate aceste performanțe va confirma sau infirma credințele stabile despre sine și realitatea externă, ceea ce va atrage consolidări sau modificări ulterioare ale structurilor motivaționale [177, p. 359].

În consecință, distingem un mecanism general din care derivă mai multe mecanisme specifice:

- *mechanismul general* care declanșează și susține procesele motivaționale este constituit de *interpretările subiective* ale experiențelor personale, ale relației cu ceilalți și ale viitorului;
- *mechanismele specifice*, pe baza interpretărilor subiective transformă factorii de influență asupra persoanei în facilitatori sau frenatori ai proceselor motivaționale. Deosebim două astfel de mecanisme specifice:
 - *mechanisme de mobilizare și susținere motivațională, comportamentală și cognitivă* – de exemplu, orientare specifică, focalizarea atenției asupra informațiilor relevante, declanșarea unor procese afective pozitive sau negative, diverse prelucrări ale informațiilor. Pot rezulta, astfel, motivații pozitive (de atracție) sau motivații negative (evitative sau confruntative), cu diferite grade de complexitate și intensitate;
 - *mechanisme de inhibiție motivațională* – de exemplu, de focalizare atențională, neangajarea în activitate sau renunțarea la ea [176, p. 414].

Tabelul 1. 2.

Relația dintre interpretările subiective ale factorilor interni/externi și mecanismele motivaționale aferente

| Interpretare | Mecanisme motivaționale posibile |
|---|--|
| - lipsă de efort sau de atenție, poate oboseală; | - motivație de apropiere, mobilizare și interes crescut pentru a relua rezolvarea sarcinii; |
| - incapacitate, lipsa abilităților și a resurselor; - stimă de sine scăzută la nivel general | - motivație negativă, de evitare a unor sarcini asemănătoare în viitor, dar de confruntare a situației problematice (ex. căutarea unor modalități de compensare a deficitelor); - așteptări viitoare de eșec în sarcini similare; |
| - profesorul nu a fost suficient de clar în prezentare, colegii au deranjat ora. | - motivație de apropiere, mobilizare și interes crescut pentru sarcini similare în viitor. |

Apud: [176, p. 415]

Analizând Tabelul 1. 2., observăm o corelație dintre interpretările subiective ale personalității cu factorii interni/externi. Aceste interpretări variază în dependență de subiect și de mecanismele specifice. În unele situații mecanismele motivaționale posibile fiind multiple generează și stări afective specifice, uneori chiar neprevăzute.

Semnificațiile pedagogice ale motivației învățării necesită luarea în considerare a trei aspecte principale de care profesorii trebuie să țină seama:

- să fie concepută ca o construcție psihică;
- să fie percepută ca un esențial vector al personalității, care direcționează conduita studentului;
- să fie evaluată ca o variabilă care a asigurat și asigură continuu organizarea interioară a comportamentului în cele mai multe dintre acțiunile sale.

După locul pe care-l ocupă motivația în structura activității de învățare, vom distinge:

- motive stimulatorii (lauda, încurajarea, aprecierea obiectivă, relații socio-afective tonice, respectul opiniei, organizarea logică și sistematică a informațiilor etc.);
- motive inhibitive (situații contradictorii, teama de notă, pedeapsa, aprecierea subiectivă, indiferența, monotonia);
- motive adaptive și dezadaptive, caracterul lor polar este dat de finalitățile formative ale procesului de învățământ, tipul și structura metodologiei educaționale, gradul de insatisfacție, pe care-l provoacă în personalitatea studentului, precum și de un anumit tip de relații educative specifice climatului educațional etc.

În cercetarea noastră, când ne referim la motivație, ca fiind legată de trebuințele imediate ale studenților, putem deosebi:

- *motivația cognitivă* ce este legată de nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial. Acest tip de motivație se manifestă sub forma curiozității față de ceea ce este nou, de inedit, de complexitate și prin gradul ridicat de toleranță față de un anumit risc. Denumirea de motivație cognitivă este dată cu preponderență procesului de cunoaștere, înțelegere. Prin mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației au loc, în mod progresiv, explorarea, reproducerea, înțelegerea anumitor fenomene și dorința de a crea ceva nou;

- *motivația afectivă* care-i determinată de nevoia studentului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în anturajul lor. Studenții învață din dorința atât de a satisface orgoliul părinților, cât și pentru a nu le pierde dragostea sau afecțiunea. În grupa academică sau la locul de muncă motivația afectivă apare sub forma acceptării unor sarcinii și posturi din dorința studentului sau angajatului de a nu fi considerat incapabil sau rău intenționat;

- *motivația pozitivă*, manifestată prin relaționarea directă și proporțională a rezultatelor obținute și a comportamentului promovat (valoarea soluțiilor) cu satisfacțiile personale. Motivația pozitivă nu poate fi aplicată „tale-quala” în grupa academică. Marea diversitate a structurilor psiho-intelectuale ale studenților face ca satisfacția să fie percepută diferit de la student la student. Satisfacția depinde de felul de a fi, de a gândi, de a concepe rostul și valorile vieții de fiecare student în parte. De aceea, trebuie să se construiască în grupa de studenți o structură consecventă a motivației pozitive, ce ar oferi fiecărui student tipul de satisfacție la care este sensibil;

- *motivația negativă*, generată de folosirea unor factori motivatori adversivi. În acest proces sunt relevate: a) riscul necunoașterii limbajului străin în activitatea profesională a studentului, care are un efect motivațional mai mare ca orice sancțiune, b) necunoașterea limbajului străin nu este o nonvaloare pentru student; aici fiind necesară o reproiectare a sistemului de motivații [97, p. 13].

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor studenților din grupă: fiecare student judecă nevoile din perspectiva experienței individuale. Într-o grupă de studenți cu o „istorie” săracă de relații motivaționale, orice tactică motivațională este privită /acceptată cu suspiciune;
- atitudinea profesorului poate fi un factor decisiv de succes ori eșec; el va privi motivarea prin participarea individuală, ca pe o metodă de fundamentare a rolului fiecărui student;
- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele va contribui la motivarea studenților;
- modul în care este aplicată tactica de motivare a studenților: o practică impusă va fi întâmpinată cu mai multă rezistență decât cea în care există o consultare/consiliere prealabilă;
- stilul de management educațional: un profesor autoritar va avea o forță de convingere mult mai apatică și lipsa dorinței de cooperare a studenților va facilita dispariția motivației [97,p. 14].

Clasificarea *motivelor învățării și tipul de motive competitive* (după A.K. Маркова) sunt prezentate astfel :

1. motive externe, care includ:
 - a) motive sociale largi;
 - b) motive poziționale;
 - c) motive ale colaborării sociale;
2. motive interne, inclusiv:
 - a) motive cognitive largi;
 - b) motive cognitive instructive;
 - c) motive ale autoinstruirii.

La rândul lor, motivele interne și externe conduc la formarea motivelor competitive [147, p. 77].

Din perspectiva celor două categorii ale motivației și comportamentului studenților

I. Neacșu [76] realizează o analiză comparativă, pe care o reproducem mai jos:

Studenți motivați de succes:

- își propun, de regulă, scopuri realiste și pe care le duc la îndeplinire cu succes, fără tergiversări;
- își amintesc mai ușor sarcinile încă nerezolvate;
- dobândesc mai ușor o privire de ansamblu asupra unor sarcini complexe și rețin mai ușor pe cele la care li s-a fixat un termen;
- trăiesc timpul ca dimensiune care se poate împărți și distribui, în care sarcinile pot fi ierarhizate după criterii obiective și pe baza unei decizii independente;
- nu acordă atenție prea mare activităților simple, din lipsă de interes și de concentrare, rezolvările sunt mai greoaie cu greșeli deseori fără acoperire, cele dificile fiind privite cu mai multă atenție, rezolvate mai repede și cu soluții uneori interesante (manifestări de creativitate) etc.

Studenți motivați de insucces:

- își propun, de regulă, scopuri înalte (pentru a realiza o reabilitare după insuccesele înregistrate) sau după un șir întreg de insuccese, se opresc asupra unor scopuri modeste care le garantează cea mai mare probabilitate de succes;
- nesiguranța care urmează neîndeplinirea unei sarcini la nivelul fixat, are drept efect o reducere a perspectivei temporale; sarcinile cu termen apropiat sunt apreciate ca actuale și deci se implică în ele pe motivul existenței unui pericol iminent;
- trăiesc timpul ca o dimensiune ce mărește tensiunea dintre ei și sarcini; se simt mereu amenințați de timp;
- optează frecvent pentru probleme simple în care insuccesul este mai puțin anticipat; la acestea lucrează atent, cu grijă pentru a le garanta minimum de succes, păstrează mult timp acest câmp al succesului probabil etc. [76, p. 159].

Motivația trebuie să constituie, atât pentru profesor, cât și pentru student, un punct de plecare bine conturat în activitatea didactică și corect formulat, având și un suport material adecvat. Numai în cazul unei motivații corecte și corespunzătoare, ea devine intrinsecă ca atare, și nu intrinsecă în sensul că poate fi folosită pentru scopuri proprii, ca orice alt instrument de lucru. O motivație corectă, având inițial o finalitate bine conturată, urmărește, în primele etape, instalarea dorinței și plăcerii de a învăța, apoi trecerea la transformarea acesteia în dorința de a folosi cele asimilate [97, p. 27].

În concluzie, motivația studentului pentru învățare este și rămâne o problemă actuală atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, cât și pentru profesorul care se confruntă cu situații dificile, deoarece învățarea depinde de: unele aspecte înnăscute ale sferei comportamentale; maturizare; oboseală; modificarea conduitei datorată consumului de alcool, droguri; modificări care au loc în funcțiile receptoare și receptorii; modificările conduitei provocate de accidente etc. Teoria motivației și actualizarea sinelui a lui A. Maslow se releva de importanța crucială în fundamentarea teoretică prezentată extins în cuprinsul acestui capitol.

1.3. Concluzii la capitolul 1

Ca rezultat al cercetării literaturii psihologice și pedagogice ce ține de teoria și metodologia formării motivației pentru învățare și al cercetării condițiilor respective, concludem:

1. Motivația este un proces complex ce desemnează un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri, care susțin și orientează realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini ale personalității.
2. Motivația” și „motivul” sunt un ansamblu de factori care declanșează activitatea omului, fiind și ca o caracteristică a procesului care stimulează și menține activitatea comportamentală la un anumit nivel, ca forță motrice a întregii dezvoltări umane, iar motivele și factorii de formare respectivă constituie sfera motivațională a personalității, ce conduc la motivația învățării, în general și la studenți, în special.
3. *Învățarea* este o activitate planificată, un model de acțiune dinamică, un plan de acțiune prin care se reconstruiește și dezvoltă sistematic cunoștințe, idei și moduri prin care putem fundamenta, examina și valida adevăruri, prin activitatea personalității studentului, de formare și devenire a propriei individualități. Ea întrunește mai multe forme: învățare prin receptare; învățare prin descoperire; învățare conștientă; învățare mecanică, toate fiind funcționale în didactica universitară. Or, învățarea ca activitate de cunoaștere întotdeauna este determinată de interesul și motivația celui ce învață.
4. Un loc important în procesul de învățare îl ocupă *strategiile de stimulare a motivației* studenților pornind de la motivația profesorului și modul cum își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare prin demersuri didactice motivate, ce implică studentul în mod activ și îi captează interesul, transformându-l în subiect și partener al actului de instruire.
5. Raporturile de intercondiționare și interdependență funcțională dintre educație și motivație sunt analizate și valorificate la nivel teoretic prin următoarele relații: motivație-

cogniție; motivație-competență; motivație-personalitate; motivație-performanță; motivație-afectivitate.

6. Motivația este axată pe valorile generale cu deschideri spre formarea profesională inițială a viitorilor specialiști ca rezultat al motivației învățării prin caracterul de mobilizare, de angajare a potențialului psihic în adaptarea la finalitățile învățământului, în condițiile societății în continuă schimbare.
7. Orice metodologie de predare-învățare-evaluare trebuie să fie fundamentată teoretic, să fie justificată de o *motivare* a ei prin argumente atât psihologice, pedagogice, cât și pragmatice, care ar contribui, în mod principial, la eficientizarea acesteia.

2. REPERE METODOLOGICE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

2. 1. Conceptualizarea formării motivației pentru învățare la studenți

Motivația pentru învățare a reprezentat întotdeauna un subiect important în preocupările specialiștilor din pedagogie și psihologie. În prezent, poate mai mult ca oricând, este necesar să ne îndreptăm atenția asupra acestui fenomen, luând în considerare schimbările ce au loc în societatea modernă, care au un impact considerabil asupra dezvoltării personalității.

Motivația învățării reprezintă totalitatea mobilurilor ce declanșează și susțin energetic și direcționează activitatea de învățare, după cum afirmă J.M. Monteil [74]; I. Neacșu [76, 77]; P. Mureșan [75]; E. Dimitriu [40]; M. Florea; A. Chiriac [22]; M. Ionescu, V. Chiș [59]; D. Patrașcu [86]; P. Atkinson [132]; L. Bazel [5,6]; M. Pruteanu [98] etc.

Motivația pentru învățare este axa primordială a succesului universitar. În viziunea noastră, prin conceptul de motivația învățării desemnăm un ansamblu de factori interni ai personalității studentului, care-i orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Motivația pentru învățare are patru dimensiuni *comportamentală, personală, socioculturală și cognitivă*.

✓ *dimensiunea comportamentală* reglează aspectul dinamic și potențialul de a direcționa conduita. Acest potențial este structurat de scopuri și necesități distribuite ierarhic, iar prin extindere de planuri și acțiuni, ne remarcă: de ce unii studenți pot urmări simultan mai multe scopuri, pe când alții le abandonează serial.

✓ *dimensiunea personală* exprimă dorința de creștere a propriului prestigiu și a statutului personal, iar trebuința de bază o constituie afirmarea puternică a sinelui și presupune necesitatea de implicare personală, de autodezvoltare și autonomie.

✓ *dimensiunea socioculturală* reflectă necesitatea de funcționare socială asigurată prin prisma mai multor trebuințe de interacțiuni (contacte sociale) de acceptare pozitivă ale celorlalți la propria persoană, de participare angajată în activități de grup, de poziție apreciată în grup, de relații armonioase și implicare civică.

✓ *dimensiunea cognitivă* reprezintă necesitatea individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine. Această dimensiune este centrată în jurul necesității de a cunoaște și de a înțelege informațiile cuprinse în sarcina de învățare, de a descoperi noi cunoștințe și a le poseda, de a formula și a rezolva probleme diferite – toate acestea provoacă impulsul și angajamentul cognitiv la studenți [41, pag. 233].

Aceste dimensiuni susțin optimal motivația de învățare la studenți, reflectând importanța ideilor studentului, intereselor și obiectivelor sale, a succesului preconizat de student, precum și starea afectivă capabilă să producă o motivație negativă sau pozitivă pentru a învăța.

În activitatea universitară, de multe ori ne întrebăm de ce unii studenți nu învață și nu au interes față de procesul de învățare, de ce nu sunt respectuoși, iar alții învață bine și se implică cu interes în sarcinile universitare? Toate acestea au loc, deoarece la baza comportamentului individului stau mai multe mobiluri: tendințe, interese, idealuri etc. Aceste mobiluri sunt motivele care susțin și întăresc sau nu susțin și slăbesc anumite fapte sau acțiuni în procesul de învățare.

Motivele învățării sunt anumite trebuințe de bază (auto-realizarea și afirmarea prin succes), impulsul curiozității fiind o prelungire a reflexului de orientare, dorința de a fi performant, teama de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale [46, p. 22]. Motivele cognitiv-instructive se formează și în baza anumitor modificări pozitive intervenite în motivația învățării, cum ar fi conștiinciozitatea, independența, *eficiența stimulilor*, rolul motivului ca generator de idei, acesta fiind un motiv intern. Aici poate fi adusă în discuție dependența caracterului motivației, inclusiv al motivelor cognitiv-instructive, de metoda de organizare și de desfășurare a activităților didactice. Viitorul motiv-scop îndeplinește o dublă funcție: una de activare, de mobilizare energetică și funcția de direcționare a conduitei. În acest sens, există o lege a optimismului motivațional despre care am menționat, de aceea orice act de învățare este plurimotivat. Din compunerea motivelor și imboldurilor apare o rezultantă, un grad de motivare față de sarcina respectivă, care capătă expresie concretă într-o anumită mobilizare energetică sau nivelul de activare cerebrală.

Un rol important îl prezintă identificarea și fundamentarea *condițiilor psihopedagogice* cu privire la formarea motivației pentru învățare, ce determină succesul activității de învățare și eficacitatea procesului de învățământ.

Analizând cercetările științifice pedagogice ce sunt legate de problemele funcționării modernizate a sistemelor pedagogice, îmbunătățirea eficacității procesului de învățământ, etc. este unul din aspectele centrale care ne provoacă interes, constituie identificarea, justificarea și validarea condițiilor pedagogice, ce asigură succesul în procesul activităților întreprinse.

Termenul „*condiție*” este o categorie filozofică care reflectă relația unui obiect față de fenomenele lumii înconjurătoare, în afara cărora el nu poate exista, o componentă esențială a unui complex de obiective, din prezența căruia, în mod necesar, rezultă existența acestui fenomen.

În psihologie, termenul „*condiție*”, de regulă, este prezentat în contextul dezvoltării psihice care s-a dezvoltat prin intermediul combinației de motive interne și externe ce

determină dezvoltarea psihologică umană, influențând asupra procesului de dezvoltare, dinamicii și rezultatelor finale.

În literatura științifică, în general, termenul „condiție” constituie:

- ✓ împrejurare de care ceva depinde;
- ✓ reguli stabilite în unele domenii ale vieții, diferitor activități;
- ✓ un mediu în care totdeauna ceva are loc.

Pedagogii, ca și psihologii, ocupă o poziție similară, privind „condiția” ca un set de influențe variabile naturale, sociale, interne și externe, ce contribuie la dezvoltarea fizică, morală și psihică a personalității, comportamentului, educației și instruirii, formării personalității.

Deci termenul „**condiție**” este și o categorie psihopedagogică, în cadrul căruia sunt reprezentați factorii psihologici și pedagogici care determină realizarea aplicativă a procesului de formare a motivelor pentru învățare.

Cercetătorul B. И. Андреев menționează că, prin *condiții psihopedagogice* înțelegem rezultatul selectării de către pedagogi a unor metode, procedee și forme de organizare a învățării, cu un scop anumit, pentru atingerea acestuia.

În viziunea noastră, prin termenul *condiții psihopedagogice* de formare a motivației învățării, *înțelegem ansamblul de contexte și măsuri necesare, ce contribuie la formarea eficientă a motivației învățării la studenți.*

Sistemul de condiții psihopedagogice, cu privire la formarea motivelor pentru învățare la studenți include:

- *condițiile generale;*
- *condițiile specifice.*

Condițiile generale ale formării eficiente a motivelor pentru învățare la studenți sunt:

- climatul psihologic pozitiv;
- axarea pe abordările psihologice și pedagogice fundamentale;
- relații sociale favorabile;
- starea sănătății psihofizice și sociale, etc.

Condițiile specifice de formare a motivelor pentru învățare la studenți sunt:

- modelul pedagogic de formare a motivelor pentru învățare la studenți;
- strategiile didactice variate, inclusiv interactive;
- proiectarea unor activități cu caracter psihologic direct orientate la formarea motivelor pentru învățare;
- conexiunea activităților specifice cu cele generale;

-profesorii motivați cu statut social favorabil;

-abordări individualizate etc.

Condițiile psihopedagogice de formare a motivelor pentru învățare la studenți pot fi prezentate astfel (Figura 2.1.)

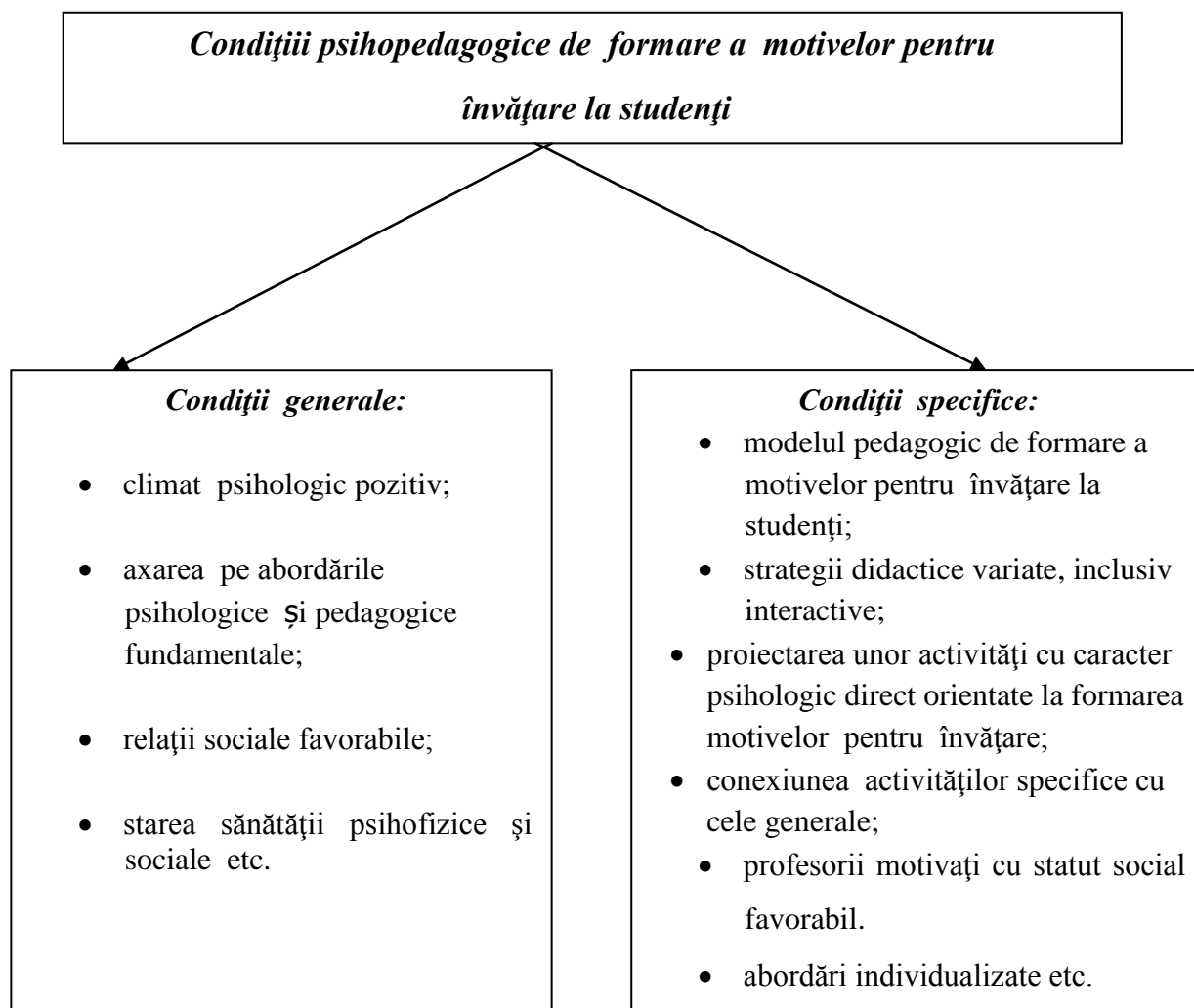


Figura 2. 1. Condiții psihopedagogice de formare a motivelor pentru învățare la studenți

Caracterizând *climatul psihologic* ca o condiție psihopedagogică de formare a motivației învățării la studenți, vom menționa că este de o importanță incontestabilă în procesul învățării, deoarece, utilizând în procesul de învățământ cele mai efective metode, vor fi ineficiente, dacă nu se va ține cont de factorii psihologici. *Climatul psihologic* este considerat un element-cheie în procesul formării motivației învățării eficiente la studenți. La nivelul grupului de studenți, climatul psihologic reprezintă realitatea intuitivă, o caracteristică specifică a grupului de studenți respectiv. Termenul „climat psihologic” reprezintă ambianța intelectuală și morală care predomină într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și al stărilor emoționale existente”[24, p.100]. Elementele care caracterizează climatul psihologic al grupei sunt: caracteristicile

relațiilor sociale din grupul de studenți, comportamentele studenților în diferite situații, tipul de autoritate exercitat, gradul de (ne) încredere între cadrul didactic și studenți. Atmosfera psihologică capătă valențe deosebite în procesul învățării la studenți, deoarece ea apare atunci când studenții au dorința de a învăța și au tangențe de învățare.

Climatul psihologic este o caracteristică inerentă în grupul de studenți, în procesul învățării și poate fi definit ca un fenomen care reprezintă un domeniu dinamic de relații în care se desfășoară activitatea grupului de studenți. De problema formării climatului psihologic în grupurile de studenți au fost preocupați cercetătorii A. Маслоу, Д.Б. Эльконин etc.

Climatul psihologic favorabil în grupul de studenți promovează o însușire eficientă a materialului de învățare, dezvoltării depline a personalității lor, formării motivației învățării eficiente la studenți. Crearea atmosferei psihologice favorabile la studenți este o componentă importantă a activității pedagogice, deoarece emoțiile negative au un impact negativ asupra motivației de învățare și realizare a personalității. Climatul psihologic nefavorabil duce la scăderea dezvoltării personalității în grupul de studenți, fiind asociat cu o predominanță de emoții negative și are un impact negativ asupra formării motivației învățării la studenți.

Abordările psihologice și pedagogice – condiție de formare a motivației învățării la studenți.

Abordările psihologice și pedagogice selectate corect, ne permit să identificăm căile principale și modalitățile de realizare cu succes a *formării motivației învățării la studenți*.

Aceste abordări sunt:

* *abordarea activității personale* prevede încadrarea studenților în variate tipuri de învățare și formare a creativității la studenți în învățământul universitar, conform potențialului lor.

**abordarea umanistă* prevede relevarea aceluși potențial al studentului, care-i dă posibilitate de a se auto-actualiza ca personalitate, evidențiind unicitatea și recunoașterea parității sale, opiniilor de valoare care se bazează pe sistemul umanist de perfecționare a omului.

Abordările selectate sugerează organizarea procesului de formare a motivației învățării la studenți în instituțiile de învățământ universitar în condițiile învățării autoreglate și interactive.

În lucrare am determinat *criteriile generale* ale motivației învățării formate la studenți, ținând cont de specificul problemei cercetate și de condițiile pedagogice (factorii pedagogici și psihologici). După părerea noastră, criteriile generale sunt de natură *cognitivă și motivațională*.

Criteriul cognitiv se caracterizează prin:

- existența cunoștințelor teoretice, metodologice și practice a materialului de învățare universitar;

- abilității de aplicare corectă a cunoștințelor obținute în procesul studierii și dobândirii cunoștințelor noi;
- necesității îmbogățirii permanente a cunoștințelor generale și speciale – profesionale universitare.

Criteriul motivațional prevede motivația de învățare exprimată prin:

- dorința de a înțelege esența învățământului universitar și învățării autoreglate;
- abilității și aptitudinii de colaborare reciprocă dintre pedagog-student în procesul formării motivației de învățare;
- aprecierii adecvate a caracterului și orientării motivației de învățare personale;
- abilității de corespundere a caracterului motivației personale cu cerințele învățământului universitar.

Analizând condițiile generale de formare a motivelor pentru învățare la studenți, ne permitem să selectăm următoarele *principii*:

- *cunoașterea și valorizarea caracteristicilor psiho-sociale ale studentului;*
- *axarea pe student;*
- *învățarea activă;*
- *instruirea interactivă;*
- *influența motivației asupra învățării.*

În activitatea didactică, profesorii folosesc diverse modalități care contribuie la stimularea motivației de a învăța. Examinând aplicarea principiilor didactice, am constatat că și ele au drept efect la formarea unor motivații în activitatea de instruire. Aceste principii pot fi aplicate cu randament în orice activitate de către studenți, dar nivelul acestui randament nu este atât de important și nu provoacă deosebit interes la studenți. De aceea, e necesar de respectat niște condiții și, nu în ultimul rând, strategiile didactice, care consolidează motivația învățării. Astfel, *principiile de formare a motivației* sunt corelate cu *strategiile învățării la studenți*, deoarece orice strategie aplicată corespunde *cerințelor pedagogice*. În lucrare sunt identificate *principiile* conform cărora am examinat fenomenele pedagogice.

Cunoașterea și valorizarea caracteristicilor psihosociale ale studentului. Acesta are la bază ideea, că putem realiza procese instructiv-educative reușite, bazându-ne doar pe bunul simț, studentul se caracterizează prin utilizarea celor mai diverse forme de învățare, de cercetare, de activități politice, culturale sau sociale etc. Pentru înțelegerea acestui principiu este important să cunoaștem capacitățile intelectuale ale studentului, nivelul de dezvoltare. În această primă fază „nu avem de-a face cu o degradare sau deteriorare a acestor capacități, ci cu o dezvoltare puternică a lor”. Și aici sunt diverse opinii, deoarece sunt zone în care se operează corect și eficient cu concepte și zone în care activitatea este numai un proces de cercetare. Prin urmare,

studentul cu care lucrăm, ca ființă vie cu particularitățile psihice proprii, este uneori extrem de complicat de abordat. Numai în măsura în care reprezentarea noastră despre el va fi și ea adecvată, putem construi un proces educativ adecvat, putem proiecta, organiza și desfășura cursuri, seminarii, lucrări practice, capabile să dezvolte cu adevărat cunoașterea, valorile și acțiunea proprie a acestora.

Iată de ce, deosebit de important este să se cerceteze cum se construiește azi situația de învățare, cum se desfășoară relațiile educative speciale. Primul element care cere să fie identificat în procesul învățării este aflarea reprezentărilor, a percepțiilor personale ale studenților, a modurilor de cunoaștere, apreciere și acțiune. Se cere în mod stringent să se studieze dificultățile de înțelegere, modul de participare la propria formare. Nu este lipsită de importanță să cunoaștem starea de la care pornim și tendințele în cazul acestei stări, cum sunt organizate cunoștințele și acțiunile practice, participarea la învățare, la muncă, condițiile care facilitează dezvoltarea lor, ce probleme apar în practica cotidiană, în ce mod se realizează competențele profesionale, ce sentimente intelectuale sunt prezente (curiozitate, aspirație intelectuală etc.), ce restructurări în procesul cognitiv și acțional pot fi întreprinse, ținând cont și de obstacolele existente [77, p. 124].

Un alt principiu psihopedagogic al motivației învățării este principiul centrării pe student, ce are la bază conceptul axării pe cel ce învață. Abordarea educației din perspectiva centrării pe cel ce învață presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui student, dar, în același timp, presupune și necesitatea ca studenții să-și asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum să-și administreze învățarea. Învățământul modern presupune o metodologie axată pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. „Activ” este studentul care „depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe. „Activismul exterior” vine deci să servească drept suport material „activismului interior”, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia”. Piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată. Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorința de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligență de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții. O învățare eficientă, durabilă, este aceea care are la bază participarea activă a studentului la descoperirea informațiilor, a sensului și utilității lor. În activitățile tradiționale, formele predominante de organizare a studenților sunt cele frontale, când lucrăm simultan cu întregul grup și toți studenții rezolvă aceeași sarcină de lucru.

În activitățile centrate pe student sunt dominante activitățile individuale și în grupuri mici. Pentru crearea unui cadru eficient de învățare este importantă echilibrarea instruirii frontale, individuale și de grup. La fiecare activitate se introduce un element nou (tehnică, strategie, formă de organizare), iar după evaluarea rezultatelor se renunță la anumite aspecte și se aplică altele. Fiecare activitate devine un mic experiment didactic prin care se confirmă sau se infirmă diferitele ipoteze de lucru pe care a fost fundamentată cercetarea [35, p. 124].

Principiul învățării active se bazează pe asumțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa și a face) și două modalități principale de dialog (dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți) [76]. Dialogul cu sine implică autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți (profesor, autor de carte), a discuta. Observația – aceea ce fac alții (directă sau vicariantă) implică receptivitate, iar *A face* – orice activitate de învățare în care studentul face ceva (realizează un experiment, realizează o analiză critică a unei lucrări, susține o prezentare orală).

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a *învățării active*, se cere o combinaire potrivită a componentelor învățării active: dacă studenții își scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de execuția acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții [10, p. 215].

Principiul învățării active presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea faptelor, prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile);
- înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate [10, p. 65].

Studenții construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și/sau cred. Aceasta este esențial, deoarece ei posedă reprezentări, căci invariabil, indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea academică. De multe ori, aceste elemente (de „pre-cunoaștere”, căpătate în contexte informale) sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi și aplicate impropriu în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare [34].

Studenții formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor lor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși

alternative plauzibile și, evident, folositoare, atunci încep să-și rafineze achizițiile anterioare și să adauge unele noi.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este nu doar simplu activă (individual activă), ci interactivă, care are la bază conceptul de reciprocitate definit de M. Bruner ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv” [14, p. 124]. Tot el afirmă că reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului”.

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

Cercetătoarea M. Bocoș din România susține că *instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc. între aceștia* [10, p. 8].

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

Fără îndoială, este adevărat că acela care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său.

Aspectele importante ale învățării:

- ✓ Învățarea este mediată de mediul social în care studenții interacționează unii cu alții și beneficiază de oportunitățile de a-și împărtăși și confrunța ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și înțelegerea se adâncește.
- ✓ Învățarea eficientă necesită preluarea de către studenți a controlului asupra propriei învățări.
- ✓ Studenții de succes știu când au nevoie de informații suplimentare și când nu au înțeles ceva. Ei sunt metacognitivi, adică sunt conștienți și capabili de monitorizarea ideilor, gândurilor și cunoștințelor lor.
- ✓ Transferul – capacitatea de a aplica cunoștințe în situații noi și este afectat de gradul în care ei învață pentru înțelegere (și învață cu înțelegere!) [42, p. 53].

Realizarea acestor principii are loc în implementarea strategiilor de formare a motivației învățării, ce se bazează și pe construcția personală a studentului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă studenții își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.

Un alt principiu psihopedagogic al motivației învățării este ***principiul influenței motivației asupra învățării***.

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

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

Condițiile și principiile psihopedagogice de formare a motivației în procesul învățării la studenți constituie un element determinant al sistemului *de mijloace pedagogice*. Aceste mijloace sunt: *activitatea independentă a studentului și metodele activ-participative*.

Plecând de la considerațiile teoretice expuse și necesității formării motivației învățării eficiente la studenți în cadrul universitar, am decis să elaborăm și să aprobăm un construct pedagogic care ar îmbina toate aspectele teoretice/epistemologice abordate în cercetarea noastră. Modelul psihopedagogic de formare a motivației învățării reprezintă o construcție teoretico-praxiologică pentru realizarea cu succes a procesului de instruire și educare în conformitate cu aspirațiile și posibilitățile studenților în ciclul universitar.

Modelul psihopedagogic elaborat de noi are drept finalitate formarea motivației învățării la studenți în ciclul universitar. Funcționarea modelului psihopedagogic este favorizată de procesul de monitorizare/evaluare care are drept scop eficientizarea procesului de învățare în ciclul universitar. Aspectele fundamentale ale modelului psihopedagogic de formare a motivației învățării la studenți sunt: condițiile și principiile psihopedagogice, strategiile, dimensiuni ale motivației, obiective, conținuturi, strategii de formare a motivației învățării, monitorizare/evaluare (Figura 2. 2. *Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți*).

Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți

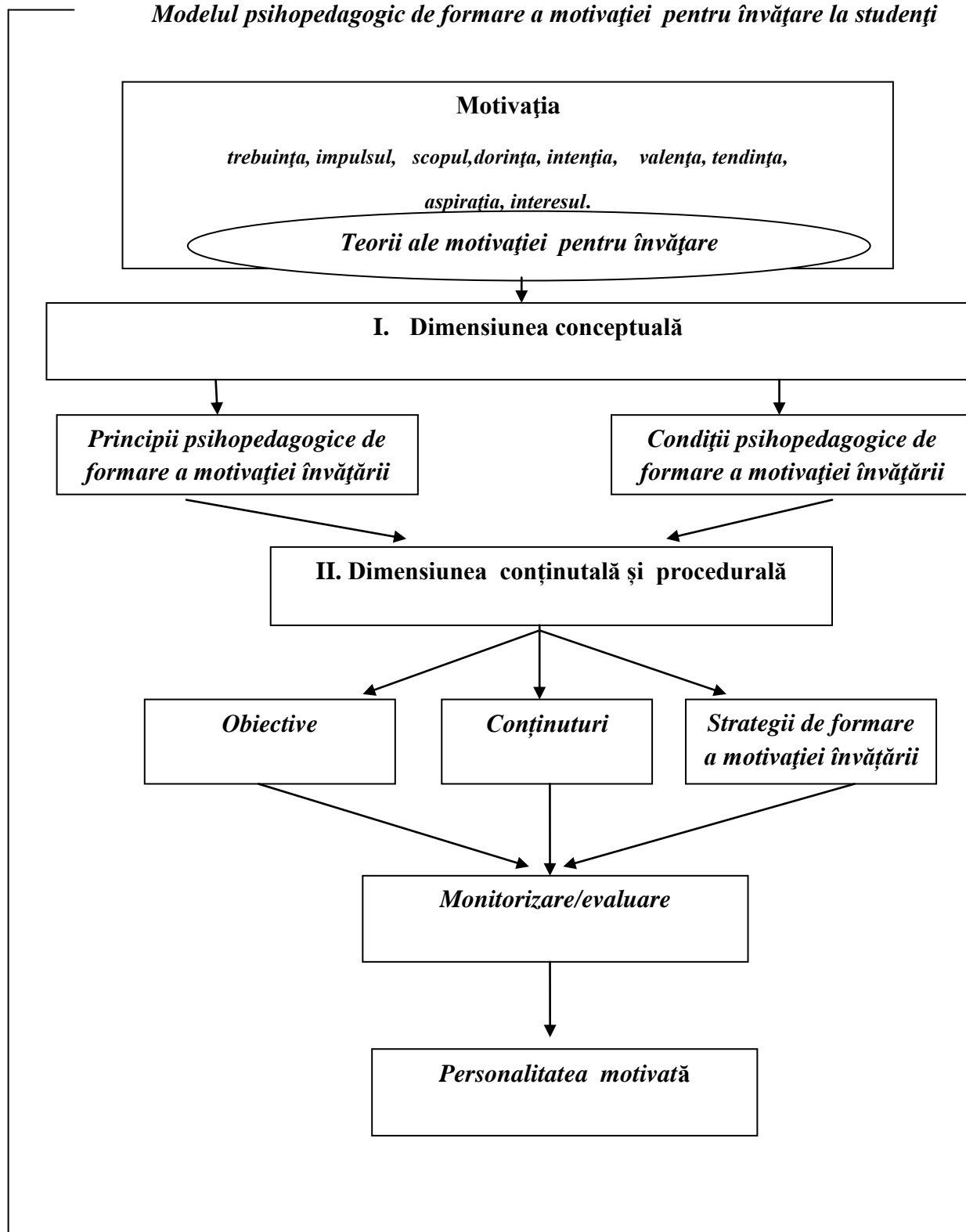


Figura 2. 2. Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți

Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți este construit din **fundamente pedagogice**, care conceptualizează teoretic și practic formarea personalității cu motivație sporită. Structura modelului este axată pe teorii ale motivației pentru învățare și dimensiuni ale motivației. De asemenea, **fundamentele pedagogice**, care constituie o parte a Modelului, prin: **teorii ale învățării, principii și condiții** pedagogice.

Teorii ale motivației pentru învățare sunt acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoașterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații științifice cu valoare funcțională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante. Învățarea are două concepte importante, dintre care:

- explicația bazată pe raționamentul deductiv;
- explicația bazată pe raționamente nedeductive.

Analiza teoriilor învățării permite evidențierea a două tendințe complementare: *tendința conexionistă și tendința funcțională*. Valorificarea celor două tendințe este implicată la nivelul celor mai importante teorii ale învățării, dezvoltate ca „sisteme de enunțuri științifice”, dintre care:

- *teoria condiționării operante;*
- *teoria structuralismului genetic;*
- *teoria acțiunilor mintale* care include: etapa formării acțiunii materiale; etapa formării acțiunii externe; etapa formării acțiunii interne;
- *teoria educației intelectuale* având la bază mai multe modele, dintre care modelul activ, modelul iconic, modelul simbolic etc.
- *teoria condițiilor învățării*, dintre care: învățarea de semnale – învățarea stimul-răspuns – învățarea de lanțuri verbale – învățarea unor asociații verbale – învățarea prin discriminare – învățarea de noțiuni – învățarea de reguli – învățarea prin rezolvare de probleme;
- *teoria holodinamică a învățării;*
- *teoria învățării depline.*

Teoriile asupra motivației învățării, sunt complementare, căci fiecare este rezultatul aprofundării unei categorii sau a alteia de factori care pot influența interesul studenților pentru activitatea zilnică. Fiecare teorie abordează un aspect diferit al unei realități cu un mare grad de complexitate și de diversitate, așa încât nu se poate afirma că una dintre ele ar putea fi socotită mai puțin credibilă decât celelalte, întrucât fenomenele pe care le aduc în atenție sunt obiective.

Motivația pentru învățare are 2 dimensiuni: *conceptuală și procedurală*.

Astfel, dimensiunea *conceptuală* se fundamentează pe următoarele *principii psihopedagogice de formare a motivației învățării, analizate în detalii anterior:*

- ***Cunoașterea și valorizarea caracteristicilor psiho-sociale ale studentului*** se caracterizează prin utilizarea celor mai diverse forme de învățare, de cercetare, de activități politice, culturale sau sociale etc.

- ***principiul centrării pe student*** presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui student și asumarea unui înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum să-și administreze învățarea.

- ***principiul învățării active*** se bazează pe învățarea prin experiență și prin dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți;

- ***principiul instruirii interactive*** se axează pe ideea participării fiecărui student în cadrul grupului pentru rezolvarea unei sarcini comune;

- ***principiul influenței motivației asupra învățării***, care depinde de o serie de factori.

Condițiile psihopedagogice de formare a motivației în procesul învățării la studenți constituie un element determinant al sistemului *de mijloace pedagogice*. Aceste mijloace sunt: *activitatea independentă a studentului și metodele activ-participative*.

Dimensiunea procedurală include:

➤ ***Obiective***

În ceea ce privește stabilirea obiectivelor generale, acestea sunt:

- dezvoltarea *puterii intelectuale* a studenților prin studiul specialității;
- creșterea interesului studenților pentru învățare;
- asigurarea studentului cu procedee și metode care să-i stimuleze învățarea.

În acest scop, trebuie ajutat studentul, viitorul profesor, să atingă rezultate înalte, practicând o instruire orientată spre dezvoltarea personalității, iar cadrul didactic universitar să întreprindă măsuri în vederea sporirii ***motivației***, care nu constă doar în căpătarea unor rezultate foarte bune (note) la unele discipline de specialitate, ci pentru toată viața, căci el va fi acea persoană care va forma în continuare personalități culte și cultivate. Așa putem califica sensul pozitiv al *globalizării educației* care „devine o condiție specifică oricărei educații de calitate, una din direcțiile de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice, axată pe formarea personalității pentru o lume în permanentă schimbare”, căci lexemul *calitate* îl remarcăm și îl întâlnim astăzi din ce în ce mai des în revistele de specialitate, suporturi de cursuri universitare, ghiduri etc.

Esențial pentru motivație este faptul că instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. Motivația, mai bine zis, intensitatea motivației este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de îndeplinit. În contextul problemei abordate, subiectul este studentul,

viitorul profesor. Conștientizarea și afirmarea propriei identități, contactul cu structurile sociale, pregătirea pentru profesie, orientarea spre ceva nou, ceva interesant – acestea sunt doar câteva dintre problemele unui tânăr de azi, probleme care îl determină să fie student. Activitatea studentului este înțeleasă nu doar ca formă esențială de manifestare a omului ca personalitate, ci și ca proces prin intermediul căruia se realizează nu numai adaptarea propriilor stări și răspunsuri la mediul extern, dar și la transformarea și adecvarea situațiilor și stărilor mediului la propriile trebuințe și scopuri. Desfășurarea optimă a activității, ghidată de scop, reclamă nu numai simpla prezență a unui motiv, ci și un anumit grad de intensitate al lui. Astfel, apare problema interdependenței reușitei și performanței activității de intensitatea impulsului motivațional.

Conținuturile procesului instructiv-educativ sunt selecționate prin metodologii pedagogice speciale din patrimoniul cultural al omenirii. Conținutul învățării este reprezentat de un ansamblu de valori esențiale pentru dezvoltarea personalității potrivit obiectivelor preconizate.

Organizarea conținuturilor se realizează prin:

Monodisciplinaritatea, care se referă la modul clasic de organizare a conținuturilor pe discipline separate, corespunzătoare domeniilor cunoașterii. Prezintă avantajul de a oferi studenților siguranța avansării lineare, ascendente pe un traseu bine delimitat.

Interdisciplinaritatea, care implică un anumit grad de integrare între domenii științifice și moduri de abordare precum și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbul de ordin conceptual și metodologic între domenii științifice diverse.

Multidisciplinaritatea, ce se realizează prin juxtapunerea anumitor cunoștințe din mai multe domenii, în scopul evidențierii aspectelor comune ale acestora.

Pluridisciplinaritatea, care reprezintă structurarea conținuturilor din diverse domenii științifice în jurul unei teme.

Strategiile de formare a motivației învățării sunt: *autovalorizarea, conștientizarea valorii sarcinii, constituirea unor expectanțe pozitive, implicarea celui care învață în fixarea scopurilor.*

Ansamblul *condițiilor externe* oferite studentului pentru a realiza un obiectiv prefigurat și *interne* ce se referă la caracteristicile subiectului situației de învățare (nevoi, scopuri, atitudini, valori, stil de învățare, structură cognitivă, voință de a învăța etc.), demonstrează necesitatea de formare a motivației pentru învățare. Anume aceste condiții corelează cu abordarea motivației sub aspectul sursei (intrinsecă și extrinsecă).

În procesul de **evaluare** ne referim la metodele de evaluare, care sunt adecvate, variate, pentru a măsura realizarea finalităților scontate. Feedback-ul este oferit la toate disciplinele. Există o corelare evidentă între finalități de studii, activități de învățare, metode de evaluare, susținută de politicile instituției, este utilizată o gamă vastă de metode, tehnici care caracterizează învățământul centrat pe student.

Personalitatea bine motivată este rezultatul dezvoltării unitare prin procesul învățării, a însușirii înnăscute și dobândite sub influența motivelor, care se caracterizează prin dinamism, activism, interes, inițiativă, sârguință etc.

Motivația învățării este constituită din totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare. Învățarea aparține întotdeauna individului, este un proces al lui, un proces individual, caracteristică ce se menține și la nivel uman, unde, deși acțiunile de instruire și educare au un caracter psihosocial, interpersonal și colectiv, învățarea nu numai că nu încetează să decurgă ca proces individual, dar își amplifică această notă, devenind o formă sui-generis de activitate.

Activitatea de învățare are la bază un ansamblu de motive, din a căror compunere se obține o rezultantă, respectiv, un grad de motivare față de sarcina de învățare și, respectiv, un nivel de implicare în acesta. Gradul de motivare se obiectivează într-o anumită mobilizare energetică, într-un nivel de activare cerebrală. Acesta influențează în mod direct activitatea de învățare, prestația celui care învață.

Personalitatea profund motivată se obiectivează în *formarea unui sistem de competențe*. Este studentul/absolventul la finele studiului, apt și profund pentru a profesa într-un anumit domeniu.

Astfel, cadrul didactic are nevoie și de competențe multiple, constituite din cunoștințe de diferite categorii, din capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini și valori.

Condițiile psihopedagogice de formare a motivației studenților pot avea impact asupra elaborării manualelor, ghidurilor, suporturilor de curs, adică a tuturot produselor curriculare, începînd cu modul de prezentare a acestora, atractiv, prin punerea diferitor probleme, cît și prin varietatea conținutului sarcinilor didactice, care trebuie să țintească spre întărirea motivației intrinseci de învățare. Implicarea studenților în procesul de planificare a sarcinilor de învățare, în explorarea conținuturilor recomandate, în luarea deciziilor cu privire la modul de prezentare a rezultatelor activității, dar și a criteriilor de evaluare a acestora – sunt doar cîteva pîrgii motivaționale importante.

În concluzie, abordînd relația dintre condițiile și principiile psihopedagogice, dimensiunile motivației, obiectivele, conținutul procesului de învățămînt, strategiile educaționale, monitorizarea/evaluarea – toate aceste aspecte fundamentale ale modelului psihopedagogic conturează, o dată în plus, că au o contribuție extrem de valoroasă în procesul formării motivației pentru învățare la studenți.

2.2. Strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți

În mediul academic tot mai des se vehiculează termenul de strategie. O strategie devine eficientă în condițiile utilizării acesteia într-o situație de instruire sau alta. Sensul general al conceptului de strategie este acela de *modalitate de concepere, linie de orientare în viziune sistemică și pe termen mediu sau scurt a proceselor educaționale* [58, p. 147).

Strategia poate fi analizată atât la nivel macro (pedagogia sistemelor), cât și la nivel micro (al proceselor instructiv-educative).

În sens pedagogic larg, conceptul de strategie se referă la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației.

În sens pedagogic restrâns, strategiile se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității educaționale, integrate sistemic și operațional, care vizează construirea experiențelor de învățare, formarea de abilități etc.

Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate, constituind o schemă procedurală astfel dimensionată, încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenții, de resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaștere, de mobiluri, de credințe, de valori.

În general, strategiile sunt definite ca *activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile, în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop*. Schmeck a definit strategiile ca patern-uri ale activităților de procesare a informației, pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare, iar S.Derry le-a definit ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare (Apud Leino, 1989).

Literatura pedagogică evidențiază diferite definiții ale conceptului de strategie:

- Ansamblu de metode generale implicate în reușita actului de instruire;
- Un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile, în vederea atingerii obiectivelor;
- Ansamblul mijloacelor puse în lucru, pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare;

- Combinarea specifică, oportună, conjuncturală de metode, mijloace, forme de organizare, resurse material și temporal, tipuri de învățare;
- Modalități de programare a evenimentelor didactice;
- Ansamblu de decizii adecvate fiecărei situații concrete;
- Mod concret de corelare a metodelor, în funcție de forma de organizare;
- Un mod de a pune studenții în contact cu materia de învățat;
- Ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor;
- Operația de proiectare, organizare și realizare a unei înlănțuiri de situații de predare și învățare etc. [13, p. 145].

Din punct de vedere *psihopedagogic*, strategiile se compun din [60, p. 149]:

- Tipuri de experiențe de învățare;
- Stiluri de învățare alese;
- Motivația pentru învățare;
- Metode și procedee de instruire și autoinstruire;
- Mijloace de învățământ;
- Organizarea conținuturilor instructiv-educative;
- Configurația sarcinilor de învățare;
- Dirijarea și monitorizarea învățării de către profesor;
- Metodele, tehnicile și probele de evaluare gândite de profesor sau de studenți;
- Formele de organizare a activității etc.

Din punct de vedere *psihosocial*, strategiile cuprind:

- Relațiile educaționale profesor-elev;
- Interacțiunile socio-cognitive și procesele interpersonale;
- Comunicare educațională și formele sale etc.

Astfel, E. Joiță [61] vorbește de generarea unor condiții de eficientizare a strategiilor prin: găsirea de variante de comportamente; proiectarea mai multor soluții de rezolvare; combinarea elementelor; îmbinarea situațiilor; evitarea unui singur model tip; afirmarea alternării, schimbării; depășirea restricțiilor; analiza cauzelor dificultăților; depășirea elementelor subiective; afirmarea raționalității; antrenarea studenților în concepere etc.

Abordarea strategiilor didactice se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracterul activ-participativ al celor ce învață.

Strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare – învățare – evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice la parametrii de calitate superioară [76].

Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D. Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea și utilizarea unui material academic sau tehnic.

Strategiile didactice reprezintă o manieră de abordare a educației necesară pentru realizarea unui scop specific prin traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activității de formare – dezvoltare permanentă. Ele oferă ocazii benefice de învățare trainică, ușoară, captivantă, având, în același timp, un pronunțat caracter activ-participativ din partea studenților prin comunicare și învățare cooperantă.

Nu se poate neglija faptul că *strategiile didactice* descrise în literatura de specialitate, pot fi evidențiate și în adaptarea individului (studentului) la mediul academic în contextul sarcinilor de învățare dar activitatea de învățare, mai ales academică, are notele ei definitorii care o delimitează de adaptarea la mediu [Woolfolk, 1998, p.397].

Principalele criterii în raport cu care se stabilesc strategiile didactice sunt [60]:

- Concepția educațională, pedagogică și didactică a perioadei;
- Concepția educațională, pedagogică și didactică a profesorului;
- Sistemul principiilor didactice generale și specifice disciplinei de studiu;
- Obiectivele generale ale disciplinei, obiective ale capitolului, ale temei;
- Natura și specificul conținutului științific;
- Particularitățile colectivului de studenți;
- Experiența cognitivă de învățare pe care o au studenții;
- Natura probelor și formelor de evaluare;
- Ambianța educațională, climatul universitar;
- Timpul academic;
- Subiectivitatea cadrului didactic. Literatura de specialitate menționează setul deprinderilor de studiu ca o resursă importantă a succesului academic, care sunt frecvent descrise în termeni de *strategii de studiu*.

Glenn-Cowan (1995) realizează unul dintre cele mai sistematizate inventare ale acestor strategii în care include:

- strategii de concentrare a atenției asupra temei studiului;
- strategii de management al timpului alocat studiului;
- strategii de stabilire a priorităților în îndeplinirea sarcinilor de învățare;
- strategii de ascultare și luare de notițe în timpul receptării informațiilor;
- strategii de lectură.

Strategiile de studiu eficientizează învățarea academică și exprimă poate mai accentuat decât oricare dintre celelalte tipuri de strategii, autonomia și competența.

Aspecte teoretice referitoare la educația în și *pentru autonomie*, subliniază rolul deosebit al profesorului ca facilitator în procesul de învățare prin punerea la dispoziția și asigurarea formabilului cu tot ce înseamnă aspecte procedurale ale învățării: întărirea motivației pentru învățare, sprijin pentru învățare independentă, încrederea în forțele celui care realizează învățarea, transmiterea metodologiei specifice învățării autonome, construirea progresivă a competenței de învățare a învățării, cât și exemple rezultate din practică.

Au fost identificați relativ mulți factori externi și interni ce influențează dispoziția și capacitatea individului de a adopta o formă de învățare independentă, începând cu sistemul educațional (extern), continuând cu gradul de structurate a mediilor de învățare, și până la aplicarea diferitor strategii de învățare, precum și accesul la resurse adecvate.

Desigur, nu putem concepe unilateral dezvoltarea *autonomiei*; de aceea, în practică, acestea sunt utilizate în paralel, completându-se reciproc.

În vederea formării motivației studenților, în activitățile teoretice și practic-aplicative, sunt recomandate strategiile bazate pe munca individuală, pe rezolvarea în mod independent a problemelor, armonizate cu strategiile care stimulează reflecția personală. Ausubel și Robinson [3, p. 447-450] prezintă câteva strategii pe care le pot utiliza cadrele didactice în munca lor de formare a motivației studenților, ce pot fi aplicate cu succes:

- dezvoltarea unui punct de vedere realist;
- evaluarea trebuințelor celui care învață;
- dezvoltarea impulsului cognitiv;
- captarea interesului, utilizarea competiției;
- predarea în absența motivației etc.

Printre acestea, putem menționa: *tehnica întrebărilor succesive și a disonanței cognitive; cultivarea unei atitudini pozitive față de propria activitate de învățare și a implicării depline în actul învățării; utilizarea unor strategii didactice interactive, care să-i plaseze pe studenți în postura de activism; valorificarea tuturor resurselor cognitive, metacognitive, afective și acționale de care dispun studenții.*

Așa cum le-am abordat în teza noastră, dar și în literatura pedagogică, în general, strategiile reprezintă o manieră modernă și eficientă de a raporta conținutul destinat studiilor, având o poziție personală, pe temeiuri raționale, argumentative, ceea ce motivează studentul să se implice în activitățile de învățare. Studentul poate formula idei și soluții care-i aparțin lui sau altora. Implicându-se constructiv prin formularea de alternative consistente și acceptabile, manifestând respect pentru autenticitate, realism și pragmatism față de diversitatea de opinii, față de regulile

confruntării și dezbaterii academice, conduita de învățare devine atât autonomă, cât și colaborativă, deschisă comunicării și atitudinilor pozitive față de valorile comune ale etosului și axiologiei umane.

Motivația, fiind un factor psihologic ce influențează comportamentul, are o influență maximă asupra studenților, deoarece le *determină* comportamentul în situația de învățare. Strategiile sunt nucleul ordonator în misiunile universității privind formarea inițială axată pe student, pe potențialul lui de învățare, pe stilul care pune în centru auto-responsabilizarea metodologică.

În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și/sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare între acei care învață prin promovarea strategiilor didactice interactive axate pe lucrul în grup.

Strategiile didactice interactive ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a studenților organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în realizarea obiectivelor preconizate [10, p. 26]. Ele sunt proiectate pentru a forma motivația pentru învățare. Or, esențial pentru motivație este faptul că instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. Relația dintre motivație, mai bine zis, dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de îndeplinit.

Anume aplicând strategiile didactice interactive studentul se implică și sarcina complexă pe care o are de realizat devine rezolvabilă, de aceea ele se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor. În acest caz studentul descoperă, inferează, imaginează, construiește și redefinește sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități și solicitând procese psihice superioare de gândire și creație, ca urmare a eforturilor individuale și colective, al interacțiunii educatului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Acel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile auto-evaluative.

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile studenților.

În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe student să devină răspunzător și participant în procesul de construire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Desfășurarea optimă a activității orientată spre un scop reclamă nu numai simpla prezență a unui motiv ci și un anumit grad de intensitate a lui. Astfel apare problema interdependenței reușitei și performanței activității de intensitatea impulsului motivațional.

Interacțiunea socială favorizează emergența conflictelor sociocognitive, stimulative pentru învățare, modifică reprezentările personale și favorizează două principii de învățare:

1. primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acțiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare-acomodare-echilibrare (conflict cognitiv);
2. al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict sociocognitiv și restructurare cognitivă.

În aceste cazuri, comportamentul motivat se bazează pe relația dintre motivație și scop, de aceea „motivația ca stare internă se exteriorizează și se exprimă întotdeauna prin comportament”. De aceea, strategiile didactice interactive se caracterizează prin următoarele:

- Studenții își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
- Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse.
- Sunt promovate alternativele metodologice de predare-învățare-evaluare.
- Sarcinile de învățare vor solicita informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității.
- Evaluarea va fi mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare.
- Sunt promovate învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme.

Elementele componente ale unei strategii didactice interactive sunt:

- Metodele, tehnicile și procedeele;
- Mijloacele de învățământ;
- Formele de organizare;
- Conținuturile;
- Timpul disponibil.

Prin activitățile de învățare, pe care studentul le îndeplinește, motivul învățării și implicării deține un rol important. Motivul reprezintă în sine o entitate operațională compusă care generează, susține și direcționează comportamentul. Actele motivate se caracterizează prin înaltă selectivitate și finalitate. Ele pot include motivul în propria structură, astfel încât exercitarea unor verigi se transformă în factor facilitator al executării verigii următoare. Scopul, fiind imaginea mintală anticipată a rezultatului sau obiectivului dorit, izvorăște și este generat de

starea de motivație. Motivul nu trece în mod direct și univoc în scop, ci este supus în prealabil unui proces mai detaliat sau mai sumar de analiză, de evaluare.

Elaborarea strategiilor didactice interactive valorifică două căi de acțiune:

1. o cale de *acțiune teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și metode într-o *metodă de bază*, cu extrapolarea calităților acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung;
2. o cale de *acțiune practică*, bazată pe stilul educațional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia, dar și propriile sale resurse de inovație didactică.

Deoarece strategiile didactice interactive presupun și activități desfășurate în microgrup, ne-am pus următoarele întrebări:

- Când învățarea este mai productivă: atunci când studenții lucrează singuri sau atunci când se află în grup?
- Ce diferențe apar în interacțiunea dintre studenți și în calitatea procesului de învățare datorită relațiilor de colaborare sau celor competitive dintre ei?

Răspunsurile ne-au determinat să analizăm factorii favorizanți ai învățării prin cooperare, precum și pe cei care îngreunează activitatea în grup.

Prin interacțiunea bazată pe cooperare, membrii grupului își promovează reciproc reușita: oferind și primind asistență și sprijin; realizând schimburi de resurse și informații; oferind și primind feed-back; cerând părerea colegilor; promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale; obținând beneficii de pe urma eficienței grupului.

Rezultatele învățării sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară prin cooperare. Acestea pot fi definite:

- Performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- Raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică;
- Concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus;
- Motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare;
- Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt;
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice;
- Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine;

- Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- Competențe sociale sporite;
- Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățatură, cadre didactice și alte persoane.

Vorbind despre factorii de care depinde organizarea strategiilor didactice interactive, C. Oprea (2008, p. 34), identifică următoarele variabile:

- variabile care țin de profesor (stilul didactic);
- variabile care țin de colectivul de studenți (particularitățile grupei, mărimea colectivului, gradul de motivare, atitudinile și nivelul de pregătire);
- variabile care țin de curriculum (finalitățile, conținutul, experiențele de învățare);
- variabile care țin de organizarea școlară (timpul școlar, spațiul școlar, resurse umane).

Se recomandă folosirea unor strategii didactice interactive, care pun în centrul activității studentul, favorizează schimburile interrelaționale între studenți, stimulând activismul subiectului în interacțiunea sa cu ceilalți, dar și cu conținuturile vehiculate.

În proiectarea unei strategii didactice interactive se țin cont de următoarele elemente:

- stilul de conducere al activității instructiv-educative;
- modul în care se va produce învățarea (prin cooperare, prin competiție, prin colaborare, prin cercetare, prin descoperire, prin problematizare, prin experimentare, prin aplicații practice etc.);
- căile și modalitățile care vor conduce la provocarea învățării dorite: metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învățământ (materialele didactice, echipamente, noi tehnologii etc.);
- formele de organizare a activității (frontală, colectivă, pe grupe, în microgrupe, individuală, mixtă);
- modul de participare a studenților la activitate;
- timpul necesar aplicării strategiei alese;
- tipul de dezvoltare vizat (cognitivă, afectivă, socială, practic aplicativă);
- modul de prezentare a conținuturilor;
- cadrul în care are loc experiența de învățare etc.

Astfel, strategiile didactice le putem clasifica în dependență de interactivitate [20]:

1. *Strategii interactive de dobândire de noi cunoștințe.* Ele presupun metode de predare/ învățare reciprocă, implicarea studentului în activități de grup, participarea cadrului didactic la activitate ca mediator al evenimentelor sau ca coparticipant alături de studenți la construirea cunoașterii.

2. *Strategii interactive de exersare și aplicare* a noilor informații. Ele presupun activități care se bazează pe cooperare sau competiție, în vederea formării și dezvoltării priceperilor, deprinderilor și abilităților de a aplica în practică ceea ce s-a învățat.
3. *Strategii interactive de evaluare*. Ele presupun implicarea studenților în procesul propriei evaluări, stimulând reflecția personală asupra propriei activități de învățare, conștientizând erorile și modalitățile de acoperire a lacunelor, având ca scop primordial ameliorarea și corectarea procesului, soldate cu îmbunătățirea rezultatelor și stimularea învățării și nu sancționarea.

În cadrul predării-învățării interactive studenții sunt experți prin aceea că demonstrează:

- bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile);
- înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate;
- cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și/ sau cred;
- formularea noilor cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja;
- beneficiază de oportunitățile de a-și împărtăși și confrunța ideile cu alții. În acest proces, ideile individuale se reconstruiesc și înțelegerea se adâncește;
- transferul – capacitatea de a aplica cunoștințe în situații noi [34].

Ca urmare a asimilării (uneori identificării) *învățării* cu inteligența, cunoașterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învățării academice sunt descrise fie ca strategii cognitive, fie ca strategii ale gândirii (strategii de conceptualizare, înțelegere, de rezolvare de probleme), fie ca strategii mnemonice (de recunoaștere, păstrare, reactualizare a cunoștințelor). Precizarea rolului altor mecanisme psihice (motivația, atenția etc.), a controlului și reglării în învățare, a condus la descrierea strategiilor de învățare ca strategii de control și autoreglare, de adaptare sau de studiu.

Mai mult, strategiile de învățare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conținut, conținutul lor se află în fine și complexe conexiuni cum ar fi deprinderile intelectuale și deprinderile de studiu, stilul cognitiv și stilul de învățare.

Pentru a putea practica o învățare autentică, studenții trebuie să învețe cum să învețe, adică să-și dezvolte competențe metacognitive. Un rol important în acest proces îl au cadrele didactice, care trebuie să-i ajute pe studenți să conștientizeze faptul că ei trebuie să devină responsabili pentru propria învățare și să utilizeze adecvat toate resursele cognitive, afective și motivaționale de care dispun.

Promovarea unor *strategii interactive de formare a motivației învățării* în cadrul grupului trebuie să pornească, în primul rând, de la cunoașterea caracteristicilor și a tipurilor specifice de relații sociale existente în cadrul grupului academic.

Organizarea grupului, în conformitate cu anumite scopuri, determină implicit, distribuirea de sarcini fiecărui membru, aspectul cel mai semnificativ în organizarea activității grupului fiind structurarea de roluri, prin care fiecare membru este investit cu sarcini și funcții determinate. Distribuirea acestor roluri implică însă atât autocunoaștere, cât și intercunoaștere.

Instruirea interactivă urmărește formarea unor atitudini de cooperare, ascultare, toleranță, evitare a conflictului, prin luarea deciziilor în echipă, implicând astfel două dimensiuni fundamentale: *comportamente cognitive și comportamente sociale* care interacționează și se intercondiționează în rezolvarea sarcinilor în echipă.

Activitățile abordate trebuie să fie adaptate, în funcție de așteptările studenților, pe baza consultării, într-un mod cât mai echitabil și mai susținut, a fiecăruia în raport cu ceilalți.

M. Bocoș [10] precizează că există etapa de proiectare didactică și etapa de realizare efectivă a sarcinilor:

- *etapa de proiectare didactică* – care constă în analiza resurselor psihologice ale membrilor grupului, nivelul de inteligență, selectarea activităților educative adecvate contextului, identificarea de către cadru didactic a modului eficient de a ghida studenții etc.;
- *etapa de realizare efectivă a sarcinilor* în care accentul cade pe activitatea studentului.

De precizat că activitatea în grup implică, dincolo de momentele de reflecție, gândire și elaborare colectivă – „a învăța să trăiești împreună cu alții” – și momente de reflecție, gândire și elaborare individuală – „a învăța să fii”.

Nu numai cercetarea, dar și experiențele cadrelor didactice cu metodele colaborative evidențiază efectul benefic al interacțiunii studenților. Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a lor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Gruparea și sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- studenții se implică mai mult în învățare, decât în abordările frontale sau individuale;
- odată implicați, ei își manifestă dorința de a împărtăși celorlalți ceea ce experimentează [35, p. 56].

Când nu există posibilitatea de a grupa studenții altfel decât în perechi, se pot totuși derula „activități interactive” [20]. Cei doi pot lucra împreună pentru:

- ✓ discutarea unui text/a unei imagini/a unei sarcini de lucru/a unei întrebări adresate de cadrul didactic;
- ✓ formularea de întrebări (de adresat cadrului didactic/colegilor) referitoare la: o temă de lucru, testarea reacțiilor la un text/imagini/document sonor etc.
- ✓ realizarea unui dialog;
- ✓ evaluarea și/sau corectarea temei fiecăruia (interevaluarea);
- ✓ rezumarea unei lecții la final;
- ✓ formularea unor concluzii;
- ✓ compararea notițelor;
- ✓ studierea unui caz, realizarea unui experiment sau a unei cercetări.

De asemenea, un rol important o au alegerea, selectarea, utilizarea strategiilor, metodelor, procedeele adecvate. În acest sens, se recomandă pregătirea și antrenarea subiecților în selectarea strategiilor/modelelor de învățare, în combinarea lor în funcție de scopuri, probleme de rezolvat, etapa cunoașterii, instrumentele disponibile. Se vor da prioritate învățării prin cercetare, învățării experiențiale, învățării situaționale/contextuale, învățării generative, învățării progresive, după etapele cunoașterii, învățării prin cooperare și colaborare, învățării prin rezolvarea de probleme ș.a.

Pot fi utilizate cu succes analizele critice, rezolvările de probleme și situații, studiile de caz, metodele inductive și deductive, modelarea, procedeele de interpretare și argumentare, procedeele de procesare mentală și de organizare cognitivă a informațiilor (scheme, rețele, hărți cognitive), tehnicile de colaborare/cooperare, dezbateri și negociere, procedee de proiectare a verificării ipotezelor ș.a.

O altă dimensiune de strategii, ce contribuie la formarea motivației învățării la studenți, sunt strategiile motivaționale ale învățării. După părerea cercetătorilor M. Bocoș, L. Crenguța-Oprea, **strategiile de formare a motivației învățării**, sunt demersuri acționale, operaționale și flexibile (ce au posibilitatea de a se modifica, schimba), coordonate la obiective și situații instructiv-educative, prin care se creează condițiile formării motivației învățării la studenți.

În „eticheta” de *strategie motivațională* propunem strategii motivaționale ale învățării, care se bazează pe următoarele:

1. Implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării. Eficacitatea sistemului motivațional va crește, dacă în procesul învățării și al instruirii se va *fixa un scop prioritar clar, determinarea și delimitarea acestuia în mod precis în structura acțiunilor întreprinse. În acest sens, se verifică legătura puternică ce se poate stabili între două componente ale acțiunii de*

învățare: scopul și motivul cu valoare de principiu, norme sau chiar reguli practice, codificate cel mai adesea sub forma metodelor și procedeele acționale. Scopurile pot fi diferite, în dependență de anumite criterii:

- *fixarea progresivă a unor scopuri, la început mai apropiate, apoi, treptat, al unora mai îndepărtate;*
- *individualizarea fixării scopurilor în funcție de personalitatea proprie, având în vedere și stabilitatea intereselor private ca atitudini pozitive față de un domeniu;*
- *aprecierea evoluției studenților să se facă, mai ales, în termeni pozitivi, conform scopului stabilit; dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării;*
- *cunoașterea progreselor făcute de studenți în atingerea obiectivelor învățării, se va face frecvent, dar în special după etapele importante ale conținutului procesului cunoașterii, și ale scopului urmărit;*
- *evitarea unor presiuni sau bariere prea puternice exercitate din afară în vederea atingerii obiectivelor cu orice preț.*

Fixarea unui scop prioritar clar, determinarea și delimitarea acestuia în mod precis în structura acțiunilor întreprinse reprezintă esența motivației învățării.

2. Strategii de construire a unor expectații pozitive și implicit a încrederii în forțele proprii (fixarea unor scopuri clare, accentuarea importanței învățării, gradarea sarcinilor de învățare în pași mici). *Prin acest procedeu, educatul poate îmbogăți obiectivul învățării în sens calitativ, adăugându-i experiențe personale sau informații din alte surse. Se realizează prin:*

- *permeabilizarea și susținerea activităților cognitive prin citirea unor surse bibliografice, ce pot lărgi aria informațiilor interesante;*
- *crearea condițiilor care să faciliteze manifestarea strategiei “gestiunii energiilor motivaționale”, sub forma legilor optim-ului motivațional. Woolfolk include în categoria strategiilor afective: gândirea independentă, dezvoltarea intuiției cu privire la egocentrism, antrenarea înclinației spre corectitudine, curajul intelectual, perseverența, încrederea în acțiune, strategii de a face față anxietății, limitarea competiției, controlul nevoii de a câștiga.*

3. Conștientizarea valorii sarcinii: angajarea în sarcini de învățare corespunzătoare propriilor nevoi și interese, înțelegerea legăturii dintre sarcina actuală și problemele cotidiene de viitor, finalizarea scopurilor. În acest sens o importanță o are *starea de curiozitate, care se realizează prin:*

- *planificarea orelor care trebuiesc studiate, stabilind natura sarcinilor obligatorii sau facultative, a modului de realizare, a finalităților urmărite, precum și a modului de evaluare;*
 - *diferențierea temelor de studiu pe categorii de dificultate corespunzător obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini imediat controlabile care au ca efect deplasarea centrului de greutate de la presiunea evaluării sumative (de moment) la cea formativă;*
 - *folosirea tehnicilor aferenței de control pozitiv (feed-back), care îi permite studentului să găsească explicații valide pentru modul de funcționare a proceselor cognitive și relaționale, să le controleze și dirijeze în conformitate cu sensul dorit sau așteptat, să le compenseze, amelioreze sau chiar restructureze;*
 - *crearea unei motivații suplimentare de ordin relațional, care facilitează asimilarea comportamentelor de muncă în grup, integrează studentul și-i dezvoltă dorința de sincronizare informațională, îi dezvoltă atitudinea post-acțională favorabilă autoformării și autodirijării;*
 - *aplicarea creativă a tehnicii acțiunilor întrerupte sau neterminate (fenomenul „Zeigarnik”), conform căreia o acțiune întreruptă la timpul potrivit poate menține pe o perioadă lungă de timp starea tensională favorabilă dorinței de a continua;*
 - *dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp;*
 - *evitarea noutăților extreme, de complexitate foarte crescută în raport cu dezvoltarea intelectuală.*
4. **Autovalorizarea:** evidențierea progreselor realizate în fiecare etapă de îndeplinire a sarcinii, reamintirea reușitelor din etapele anterioare ale activității de învățare.

Elementul important îl constituie nivelul de aspirație al studentului, care este rezultatul unui raport complex și dinamic dintre imaginea de sine, nivelul performanțelor anterioare, evaluarea condițiilor generale și particulare în care se desfășoară activitatea. Odată format, nivelul de aspirație devine un factor motivațional esențial care direcționează eforturile studenților în atingerea obiectivelor academice.

5. **Dezvoltarea sentimentului autoeficacității.** Pentru a putea practica o învățare autentică, durabilă, autonomă și automotivată, studenții trebuie să devină capabili să-și cunoască propriile procese cognitive și să le poată controla și regla, deci trebuie să-și formeze și să-și exerseze competențe de tip metacognitiv.

Eficacitatea sistemului motivațional va crește, dacă în procesul instruirii vor fi respectate câteva elemente cu valoare de principiu, norme sau chiar reguli practice, codificate cel mai adesea sub forma metodelor și procedurilor acționale.

O modalitate de motivație care poate fi relevantă pentru învățarea studenților este cel care se concentrează pe trei tipuri generale de credințe motivaționale incluzând:

- *credințele proprii eficacității* (asta înseamnă credințe ale capacității unei persoane de a realiza sarcina);
- *credințe despre valoarea sarcinii* (credințe despre importanța, interesul și valoarea sarcinii);
- *orientarea obiectivelor* (concentrarea este pe stăpânirea și învățarea sarcinii, pe note sau pe motive extrinseci). [172, p. 323].

Strategiile motivațional-afective care optimizează (susțin, intensifică, mențin) motivația individului pentru toate acțiunile și activitățile desfășurate, optimizează și motivația lui pentru învățare, dar numai în relație cu celelalte categorii de strategii.

Multe studii (unele chiar mai vechi) asupra strategiilor învățării, abordează aceste strategii ca strategii de adaptare pe principiul că „Ambele tipuri de strategii au la bază învățarea unor priceperi (deprinderi) de auto-management și autoreglare a proceselor cognitive în scopul producerii unui rezultat comportamental [59, p. 57].

Strategiile de formare a motivației învățării la studenți ocupa un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea activității didactice se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, care este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării-învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate. Strategiile de formare a motivației învățării prefigurează traseul metodic cel mai potrivit și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare/învățare, astfel se pot preveni erorile și evenimentele nedorite din activitatea didactică. Fiecare profesor dorește să utilizeze cea mai eficientă strategie care să asigure succesul demersului didactic, de aceea a fost necesar să propunem niște strategii eficiente de formare a motivației învățării, care în rezultatul utilizării, vor asigura eficacitatea și eficiența în învățare la studenți. Strategiile de formare a motivației învățării la studenți se bazează pe sprijinul reciproc, stimulează participările individuale, solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranța față de opiniile și părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Aceste strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți sunt niște strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (Figura 2. 3).

Componentele strategiilor de formare a motivației pentru învățare sunt sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității educaționale, sistemul metodologic respectiv sistemul metodelor și procedurilor didactice, sistemul mijloacelor de învățământ, sistemul obiectivelor operaționale. Astfel, strategiile de formare a motivației învățării, *utilizate și realizate* în lucrare,

constituie un sistem complex și coerent de mijloace, metode și tehnici ce duc la formarea motivației învățării cu rezultate scontate.

Specific strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți, este faptul că ele promovează interacțiunea dintre personalitățile participanților, ducând la formarea motivației învățării cu rezultate evidente. Realizarea strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți este prezentată mai detaliat în cadrul activităților didactice (*din cadrul experimentului formativ*).

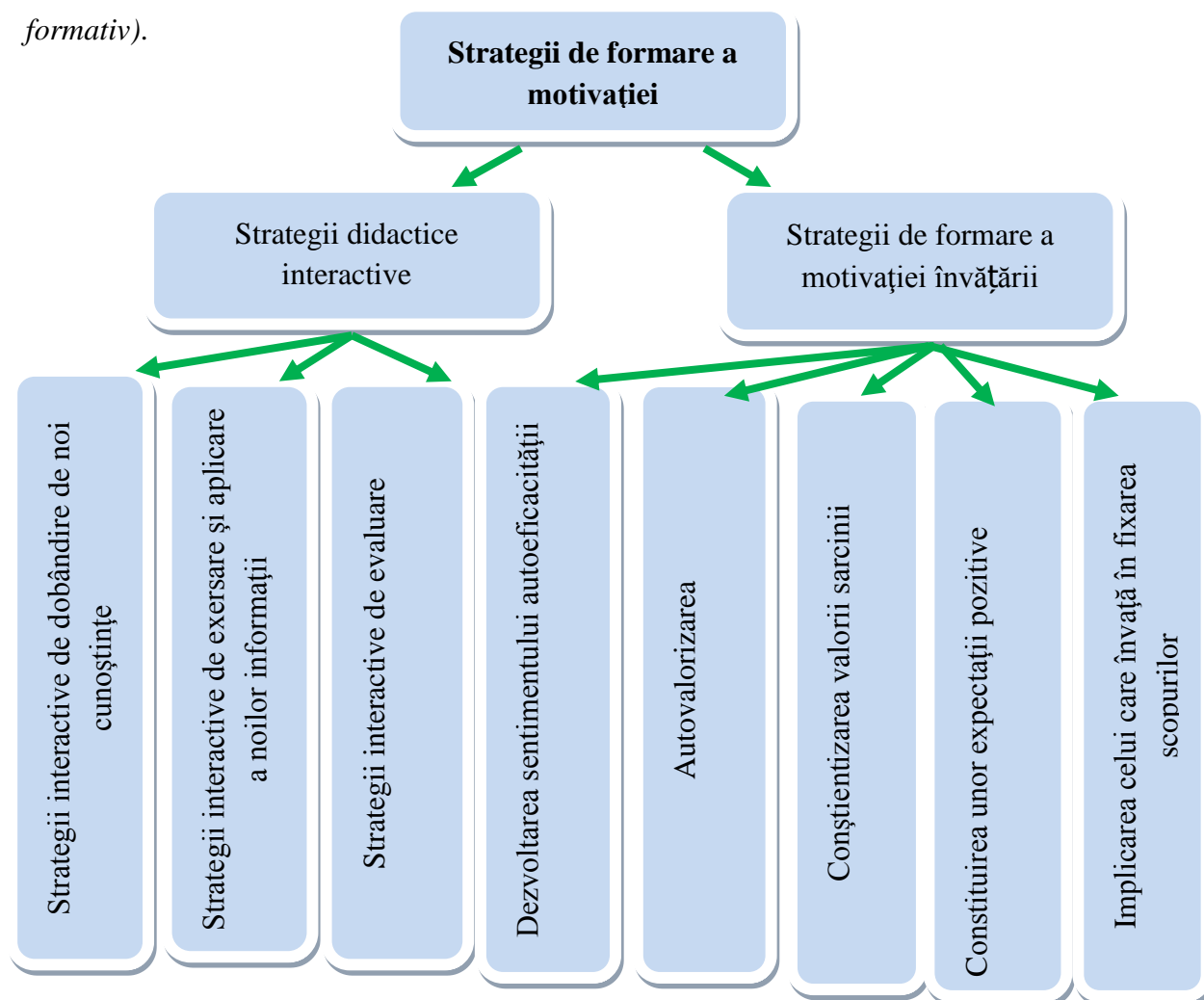


Figura 2. 3. Strategii de formare a motivației

În activitățile de învățare, cadrul didactic trebuie să opteze pentru cele mai adecvate strategii didactice interactive și strategii de formare a motivației învățării, deoarece ele se influențează și se completează reciproc, de aceea este necesar să organizeze un mediu propice unei învățări autentice și să-l plaseze pe student în centrul procesului educațional.

Utilizarea, în mod preponderent, a unor strategii didactice de formare a motivației învățării îl plasează pe student în centrul procesului instructiv-educativ, stimulându-l să se implice efectiv în derularea activităților teoretice și aplicative, valorificând spiritul lui de

inițiativă, independența și potențialul creator, solicitând capacitățile sale de investigare și reglare a propriilor sale procese cognitive, afective, motivaționale.

În vederea dezvoltării motivației studenților, în activitățile teoretice și practic-aplicative, sunt recomandate strategiile bazate pe formarea motivației pentru învățare, dintre care: autovalorizarea, conștientizarea valorii sarcini, constituirea unor expectații pozitive implicarea celui care învață în fixarea scopurilor, precum și munca individuală, rezolvarea în mod independent a problemelor, armonizate cu strategiile care stimulează reflecția personală, interacțiunea cu ceilalți, asumarea în mod conștient și responsabil a sarcinilor didactice, sporirea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea spiritului de inițiativă, independența gândirii, implicarea efectivă.

Auto-valorizarea/punerea în valoare a propriei personalități, studentul a fost încurajat și ghidat să o facă continuu în demersul nostru experimental, inclusiv prin metodele interactive, în care opinia studenților și produsul realizat de ei sunt apreciate și promovate. *Conștientizarea valorii/importanței sarcinii didactice* de la curs se operează printr-o multitudine de strategii didactice interactive, începând, în mod firesc cu cele de predare/dobândire a cunoștințelor teoretice și practice și terminând cu cele de evaluare, tehnica *Mozaicul* aplicată și analizată de noi, discuțiile de tip Panel, având un rol semnificativ în acest sens. Strategiile motivaționale de creare a *expectațiilor pozitive/de orientare spre optimul valoric* interacționează cu strategiile interactive, prin care nu se evaluează în mod strict doar calitatea produsului final elaborat de studenți, contând mult procesul de învățare/implicare la toate etapele de proiectare și învățare din cadrul metodologi ERRE: evocare-realizare a sensului – reflecție – extindere. *Implicarea celui care învață în realizarea obiectivelor* dezvoltă sentimentul de autoeficiență și se focusează pe aspecte practice relevante în procesul de instruire.

În concluzie, menționăm că strategiile interactive de formare a motivației învățării fac parte din strategiile didactice și ocupă un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea activității se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Ele se bazează pe sprijinul reciproc; realizează schimburi de resurse și informații; oferă și primesc feed-back; cerând părerea colegilor; promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale; obținând beneficii de pe urma eficienței grupului.

Toate strategiile didactice evidențiază o dată în plus că problemele de motivație ale studenților sunt extrem de diverse, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte, în funcție de particularitățile psihologice ale

studentilor și de cele pedagogice ale mediului de învățare, ale conținuturilor și ale contextelor abordate.

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Valorificarea teoriilor referitoare la conceptul de formare a motivației pentru învățare elaborate de J. Nuțin, I. Neacșu, A. Cosmovici, D. Sălăvăstru, M. Golu, P. P. Neveanu, B. Молчановский, Л. Шипелевич a condus la concluzia că aceasta include o serie de condiții, dimensiuni, principii psihopedagogice specifice care favorizează și stimulează motivația de învățare.
2. Condițiile și principiile psihopedagogice de formare a motivației în procesul învățării la studenți constituie un element determinant al sistemului *de strategii pedagogice*, cele mai importante fiind *activitatea independentă a studentului și metodele activ-participative*.
3. Incursiunea realizată în evoluția conceptului de strategie didactică a condus la concluzia că aceasta reprezintă activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile, în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop, fiind evaluată în termeni de conexiune inversă și de impact asupra personalității..
4. Strategiile didactice interactive au la bază teoriile învățării centrate pe student, învățării active bazate pe colaborare și cooperare, cu rol primordial în stimularea motivației de învățare și de dezvoltare generală a personalității studentului.
5. Analiza abordărilor cu referire la *strategiile de formare a motivației pentru învățare și strategiile didactice interactive* ne-a permis să identificăm elemente comune: interacțiune, schimburi de informații, realizarea obiectivelor stabilite, influență reciprocă etc.
6. Proiectarea strategiilor didactice interactive orientate spre formarea motivației pentru învățare la studenți, se axează pe corelarea dintre stilul de conducere al activității educaționale; modul în care se va produce învățarea; metodele, procedeele/tehnicele, mijloacele de învățământ; formele de organizare a activității; modul de participare a studenților la activitate; tipul de dezvoltare vizat; modul de prezentare a conținuturilor.
7. Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți este construit din fundamente pedagogice care conceptualizează teoretic și practic formarea personalității motivate, bazându-se pe toate componentele funcționale ale motivației: trebuința, impulsul, dorința, intenția, valența, tendința, aspirația și interesul.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A STRATEGIEI DE FORMARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

3. 1. Diagnosticarea nivelului de motivație pentru învățare la studenți

Cercetarea experimentală s-a axat pe rezultatele investigației teoretice privind conceptul de motivație și a strategiilor de formare a motivației pentru învățare. Abordarea strategiilor didactice interactive a constituit bază pentru elaborarea și validarea strategiilor de formare a motivației pentru învățare la studenți. În acest scop, au fost stabilite **obiectivele**:

- identificarea stării de fapt existente la momentul inițierii investigației experimentale cu privire la nivelul formării motivației a studenților implicați în eșantionul de cercetare;
- evidențierea posibilelor soluții în vederea formării motivației la studenți pentru învățare prin aplicarea strategiilor didactice interactive;
- stabilirea contribuției strategiilor didactice interactive privind formarea motivației pentru învățare la studenți, în vederea certificării pentru profesia didactică – nivelul I cu dreptul de a preda în învățământul general obligatoriu;
- construcția și validarea instrumentarului de evaluare a componentelor motivației din perspectiva SDI;
- rezumarea ideilor finale în concluzii, ca urmare a rezultatelor înregistrate de studenții din grupul experimental și compararea acestora cu rezultatele subiecților grupului de control.

Cercetarea realizată cu scopul de a forma motivația pentru învățare la studenți prin aplicarea strategiilor didactice interactive a vizat, la prima etapă, un demers investigativ de natură constatativă, ale cărui date au fost utile în inițierea strategiei de lucru, valorificabilă în abordarea complexă a studiului realizat. În acest sens, prima parte a acestui capitol este dedicată ilustrării contextului metodologic al investigației constative, la prima etapă experimentală, prin prezentarea eșantioanelor de subiecți implicați în cercetare, metodologiei de cercetare, instrumentelor.

Experimentul a fost realizat pe parcursul anului 2013, cu 106 studenți (98 de fete și 8 băieți) de la Universitatea de Stat „T.G. Șevcenko” din Tiraspol (Facultatea Pedagogie și Psihologie), Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din or.Tighina. Vârsta medie a studenților a fost de 20 de ani.

Scopul experimentului de constatare: diagnosticarea motivației pentru învățare la studenți în învățământul universitar.

Metode și tehnici de investigație:

La etapa de constatare am aplicat un set de metode:

- analiza și sinteza teoretică;
- chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*”;
- chestionarul „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*”.

Chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*” include 4 itemi.

Răspunsurile la *primul* item demonstrează cât de important pentru studenți este interesul personal al învățării în ciclul universitar (*dimensiunea personală*).

Itemul al *doilea* reflectă necesitatea de funcționare social-culturală ce se asigură prin prisma mai multor trebuințe de interacțiuni, acceptare pozitivă ale celorlalți la propria persoană (*dimensiunea socio-culturală*).

Al *treilea* item verifică aspectul dinamic și potențialului de a direcționa conduita (*dimensiunea comportamentală*).

Itemul al *patrulea* identifică sferile cognitive în activitatea de învățare a studenților și reprezintă necesitatea individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine (*dimensiunea cognitivă*).

Demersul aplicării chestionarului la etapa de constatare a rezultat din evidențierea funcției motivaționale prin care se stimulează dorința de a cunoaște în procesul de predare-învățare-evaluare și atitudinea pozitivă a studentului.

La început, respondenții au fost puși la curent cu scopul aplicării chestionarului, fapt care a urmărit sporirea veridicității datelor colectate. Pe parcurs, au fost oferite instrucțiuni referitoare la completarea chestionarelor (a sublinia răspunsul pe care îl consideră corect, a adăuga în caz de necesitate alte sugestii avute). Chestionarul aplicat indică o prezență obiectivă a necesității de a forma la studenți un mediu al motivației în procesul învățării.

Exemplu:

I. Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ...

1. Cariera dorită;
2. Încadrarea în atmosfera universitară;
3. Obținerea stimei celor din jur;
4. Autorealizarea în domeniul științific;
5. Creșterea vocației profesionale;
6. Menținerea autorității personale în colectivul de studenți;
7. Creșterea simțului răspunderii, sârguinței și calităților de lider;

8. Autorealizarea potențialului personal;
9. Succesul în învățământul profesional;
10. Realizarea în viață.

Rezultatele *primului item* „*Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru...*” sunt prezentate în Figura 3.1.

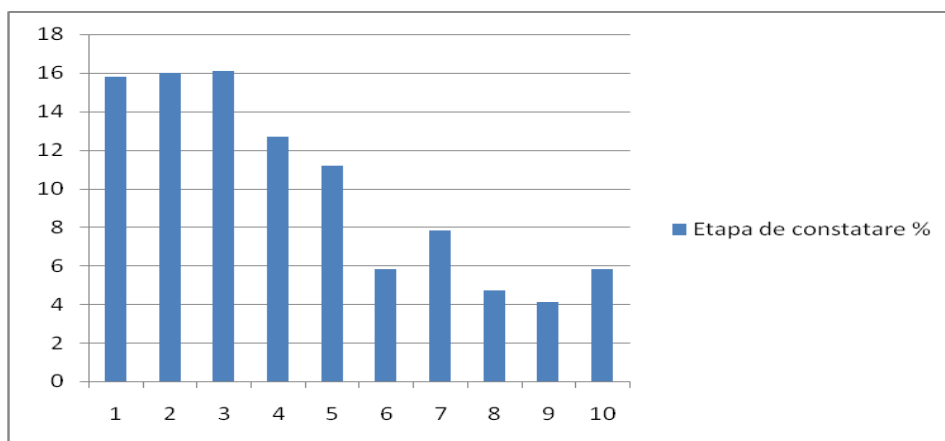


Figura 3. 1. Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru...

1. Cariera dorită. 2. Autorealizarea în domeniul științific 3. Menținerea autorității personale în colectivul de studenți. 4. Încadrarea în atmosfera universitară 5. Sporirea responsabilității sânguinței și calităților de lider. 6. Obținerea stimei celor din jur. 7. Creșterea vocației profesionale. 8. Autorealizarea potențialului personal. 9. Realizarea unui studiu independent. 10. Succes în învățământul profesional.

Am realizat, mai întâi, o analiză globală a motivației de care dispun studenții investigați, iar apoi am considerat în ce măsură studenții investigați manifestă, preponderent, una dintre cele două forme ale motivației, motivația intrinsecă sau motivația extrinsecă.

Am constatat că există subiecți ai cercetării care pledează mai mult pentru *Cariera dorită* – 15,8%, pentru *Sporirea responsabilității, sânguinței și calităților de lider* – 11,2%, pentru *Obținerea stimei celor din jur* – 5,8%, pentru *Autorealizarea potențialului personal* – 4,7%, ceea ce denotă că studenții doresc să facă studii universitare pentru integrarea cu succes în societate. Majoritatea studenților manifestă, preponderent, o motivație extrinsecă, însă – 27,14% sunt pentru motivația intrinsecă.

La itemul al doilea *Ce posibilități pe viitor vă oferă învățarea în ciclul universitar...* studenții au înregistrat păreri diferite. Răspunsurile sunt prezentate în Figura 3. 2.

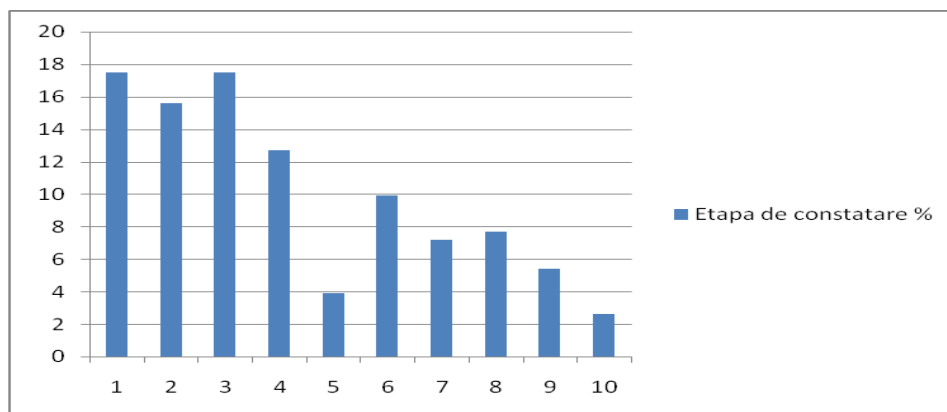


Figura 3. 2. Ce posibilități pe viitor vă oferă învățarea în ciclul universitar...

1. Pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă.
2. Pentru autoinstruire.
3. Pentru dezvoltare generală.
4. Pentru a crea o familie de succes.
5. Pentru a obține cunoștințe și deprinderi profesionale.
6. Pentru a fi solicitat să activez în proiecte.
7. Pentru îmbogățirea culturii generale.
8. Pentru respectul de sine.
9. Pentru a avea un statut social înalt.
10. Pentru a călători peste hotare.

Învățarea academică pentru fiecare student este privită diferit. În ceea ce privește această problemă, studenții știu care sunt caracteristicile învățării eficiente, dar nu tot timpul le implementează. Scopul se regăsește în ceea ce-și propune să obțină subiectul prin activitatea de învățare. În mod curent, scopul este orientat motivului și, odată fixat, consolidează motivația care l-a impus. Atunci când scopul este extern față de activitatea de învățare, eficiența învățării depinde de semnificația pe care o are scopul propus pentru cel în cauză. Cele mai semnificative răspunsuri s-au înregistrat, Pentru dezvoltare generală – 17,5%, Pentru extinderea în cultura actuală generală – 7,2%. De aici evidențiem rolul pe care motivația îl îndeplinește față de învățare, deoarece răspunsurile denotă implicare în activitatea socio-culturală și prevenirea eșecurilor. Rezultatele obținute la itemul *Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar* le prezentăm în Figura 3. 3.

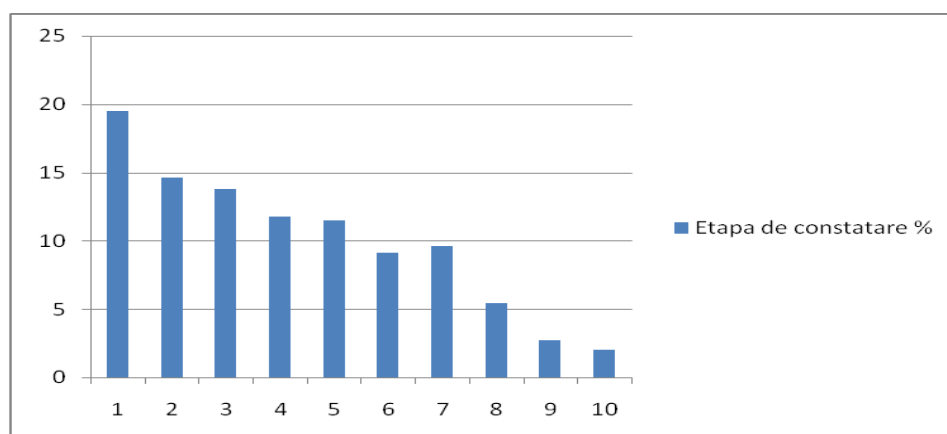


Figura 3. 3. Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar...

1. *Adaptarea la viața studențească.*
2. *Înșușirea competențelor profesionale.*
3. *Dezvoltarea spiritului de disciplină.*
4. *Încadrarea în activitatea de învățare universitară*
5. *La formarea abilităților organizatorice, de trai în cămin.*
6. *Îndeplinirea exigențelor pedagogice.*
7. *Formarea valorilor morale.*
8. *Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios.*
9. *Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grupă.*
10. *Asigurarea reușitei viitoarei activități profesionale.*

Analizând Figura 3. 3. la itemul *Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar...*, studenții au ales răspunsurile: *Adaptarea la viața studențească* 19,5%, *Dezvoltarea spiritului de disciplină* 13,8%, *Formarea abilităților organizatorice viețuind în cămin* – 11,5%, *Formarea valorilor morale* – 9,6%, etc., ceea ce denotă că studenții nu conștientizează pe deplin rolul comportamentului în procesul învățării în ciclul universitar.

Itemul 4. *Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...*a relevat următoarele răspunsuri (Figura 3. 4.):

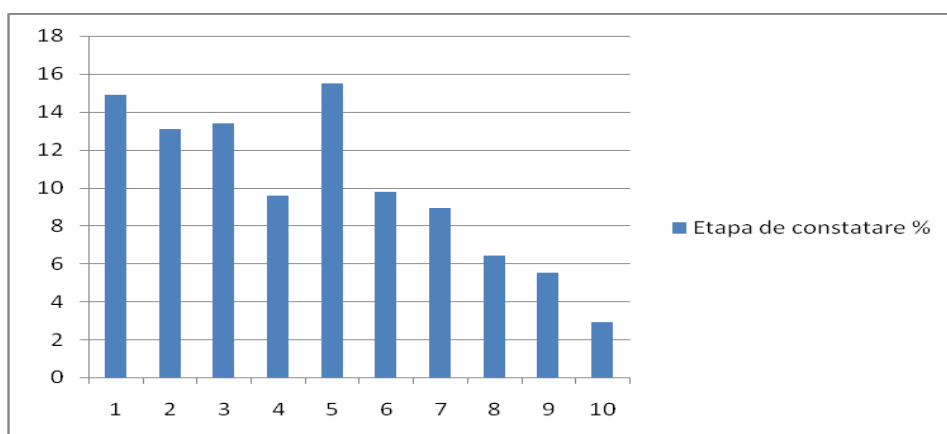


Fig. 3. 4. *Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...*

1. *Satisfacția cognitivă în procesul de studiu.*
2. *Formarea competențelor cognitive profesionale.*
3. *Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice.*
4. *Asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde.*
5. *Obținerea notelor înalte.*
6. *Dezvoltarea creativității profesionale.*
7. *Dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale.*
8. *Participarea cu succes la discuții științifice.*
9. *Satisfacție și îmbogățire intelectuală.*
10. *Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe.*

Constatăm deci că din rezultatele înregistrate, studenții învață pentru că învățarea ca atare le oferă, într-o anumită măsură, satisfacție. Pornind de la premisa că fiecare student are anumite tendințe pozitive legate de trebuințe, de împlinire, de competență, rezultă cele mai semnificative răspunsuri: *Obținerea notelor înalte* -15,5%, *Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice* – 13,4%, *Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe* – 2,9%. Acestea stimulează, amplifică și influențează astfel eficiența învățării.

Concluzie. Comparând și analizând rezultatele obținute în baza chestionarului „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar”, s-a constatat că motivația studenților pentru învățare a fost influențată de sistemul de activități, și predomină mai mult motivația extrinsecă –72,86%.

Motivația, fiind un factor psihologic ce influențează comportamentul, are o acțiune benefică asupra formării profesionale și determină modelul subiectiv al cauzalității obiective, acumulată în timp, transformată în timp și transpusă prin învățare și educație în sfera internă a persoanei. Relația dintre motivație, mai bine zis, dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității, pe care subiectul o are de îndeplinit.

O condiție de o importanță incontestabilă pentru învățare eficientă a studenților în ciclul universitar este **climatul psihologic**, deoarece, utilizând în procesul de învățământ cele mai efective metode, ele vor fi ineficiente, dacă nu se va ține cont de atmosfera psihologică. Respectiv, la etapa de constatare am realizat chestionarul „Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți” (Anexa1). Scopul acestui chestionar este de a evalua **climatul psihologic** în grupele de studenți. Criteriile de apreciere a atmosferei psihologice favorabile în grup sunt:

- ✓ nivelul înalt – dacă a marcat de la 60 până la 80 puncte;
- ✓ nivelul mediu – dacă a marcat de la 40 până la 60 puncte;
- ✓ nivelul scăzut – dacă a marcat de la 10 până la 40 puncte.

Analizând rezultatele cercetării climatului psihologic în *grupul experimental* am constatat că 22,0% de respondenți caracterizează atmosfera psihologică – favorabilă, iar 30,0% de respondenți caracterizează atmosfera psihologică cu un nivel mediu al favorabilității și 48,0% de respondenți caracterizează atmosfera psihologică cu un nivel scăzut.

Dacă am compara rezultatele cercetării atmosferei psihologice la *grupul experimental* cu rezultatele obținute din *grupul de control*, vom menționa că 12,0% de respondenți caracterizează atmosfera psihologică – favorabilă, 36,0% – caracterizează atmosfera psihologică cu un nivel mediu al favorabilității și 52,0% – caracterizează atmosfera psihologică nefavorabilă. Pentru o vizibilitate mai bună rezultatele sunt prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1.

Nivelul atmosferei psihologice favorabile în grupele de studenți (etapa de constatare)

| Grupul de studenți | Nivel înalt al atmosferei psihologice | Nivel mediu al atmosferei psihologice | Nivel scăzut al atmosferei psihologice |
|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <i>grupul experimental</i> | (22,0%) | (30,0%) | (48,0 %) |
| <i>grupul de control</i> | (12,0%) | (36,0%) | (52,0%) |

Astfel, analiza datelor din Tabel ne relevă că majoritatea studenților, din grupurile educaționale caracterizează atmosferă psihologică în colectiv – nefavorabilă, ceea ce afectează negativ motivația pentru învățare și, implicit, randamentul acesteia.

Analizând datele din Tabelul 3. 1., menționăm că, pentru a forma și a menține un climat psihologic favorabil în grupul de studenți, este necesar ca pedagogul să implice studenții în activități colective și de grup. Conținutul și formele activităților colective și de grup organizate trebuie să aducă satisfacție emoțională fiecărui membru al grupului de studenți.

Concluzie. Din datele obținute, din demersul formativ al cercetării și din interpretarea lor în baza chestionarului „Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți, am constatat următoarele: formarea și menținerea unui climat psihologic favorabil în grup va avea o contribuție incontestabilă la formarea motivației învățării eficiente și la prevenirea eșecurilor academice la studenți.

3.2. Valorificarea experimentală a strategiei de formare a motivației pentru învățare la studenți

Dirijarea procesului de învățare poate fi asigurat cu succes prin aplicarea unor activități bine organizate în baza principiilor și strategiilor bine selectate și structurate a conținuturilor stabilite anterior, a metodelor aplicate. Esențial este de a concretiza tipul de activități necesare în activitatea respectivă, precum și specificul, structura și funcția acestora.

În cadrul Modelului pedagogic elaborat în lucrare, a fost inclus un spectru larg de metode, procedee și sarcini de lucru. Acestea au urmărit identificarea drumului parcurs de cogniție, adică succesiunea transformărilor primare ale modelelor verbalizate, care sunt caracteristice pentru studiere, dar și compararea lor obiectivă, ca motivație a învățării.

Experimentul formativ s-a desfășurat cu grupul experimental, fiind format din 53 de studenți în cadrul orelor de curs și seminare (Facultatea de Pedagogie și Psihologie).

Scopul experimentului formativ: implementarea diverselor activități de învățare în procesul didactic, ce vor contribui la formarea motivației învățării la studenți.

Experimentul formativ a fost realizat timp de un semestru, fiind selectate diverse strategii didactice interactive eficiente. Pentru fiecare subiect predat am elaborat activități care au fost implementate în procesul didactic. Organizarea acestor activități a avut scopul de a-i motiva pe studenți să participe activ, să se implice eficient în învățare. Utilizarea diverselor strategii didactice de învățare pe tot parcursul etapei de formare au condus la rezultate deosebite. Sunt puțini profesori care explică importanța și utilitatea folosirii acestora în învățare. Într-o astfel de situație, ar trebui aplicat următorul algoritm:

- să-i facem studentului cunoscută strategia de învățare;
- să prezentăm avantajele/dezavantajele strategiei;
- să prezentăm avantajele strategiei comparative cu alte metode de învățare deja familiare;
- să evidențiem în fața studentului că există și posibilitatea combinării/modificării contextuale a strategiilor de învățare.

Cea mai eficientă învățare este prin cunoașterea capacităților proprii de a învăța. De mare valoare este cunoașterea interesului propriu pentru studiu, pentru munca intelectuală, precum și cunoașterea interesului de a învăța ceea ce trebuie (creșterea motivației de a învăța să înveți este un lucru interesant).

Una dintre strategiile utilizate în cadrul orelor de curs, care a contribuit la formarea motivației învățării la studenți, la captarea atenției sunt *întrebările introductive*. Prin intermediul acestor întrebări formulate corect am avut posibilitatea să-i activizăm pe studenți și să le trezim interesul pentru subiectul ce urma să fie studiat. Această tehnică durează aproximativ cinci minute la începutul orelor și este potrivită pentru toate disciplinele. Întrebările introductive necesită un efort mental pentru a răspunde la ele, activizând studenții pe tot parcursul orelor.

Există trei tipuri de întrebări introductive: axate pe analogie, exprimarea opiniilor și prognozare (sau fantezie). Întrebările introductive bine formulate trebuie să îndeplinească o serie de cerințe:

- să constituie o introducere la un subiect nou;
- discuția întrebării să dureze nu mai mult de cinci minute la începutul orei;
- să stimuleze gândirea studenților;
- să nu-i forțeze pe studenți să-și reamintească temele studiate anterior;
- răspunsul la întrebare nu implică prezentarea unor cunoștințe specifice;
- răspunsul nu poate fi găsit în enciclopedie;
- opțiuni de răspuns pot fi multe;

- toate răspunsurile primite se scriu pe tablă;
- orientează gândirea într-o nouă direcție;
- influențează asupra creșterii interesului și motivației;
- necesită atenție la finalul orelor.

Începând orele de curs cu *întrebările introductive*, profesorul câștigă mai multe avantaje:

- întrebările plasate dețin o varietate de răspunsuri și toți studenții își exprimă părerea personală indiferent de nivelul de capacitate și performanță;
- studentul involuntar este atras să participe activ în acest proces;
- profesorul le oferă studenților posibilitatea să gândească mai clar și mai profund.

Exemple de întrebări introductive axate pe analogie, exprimarea opiniilor și prognozare:

- Cum credeți, ce este comun și ce diferă dintre om, personalitate și individualitate ?
- Expuneți-vă părerea: ce legătură găsiți între psihic, personalitate și abilități?
- Cum credeți, putem presupune că animalele sunt personalități? (*Anexa 2*).

Desigur, înainte de a studia materialul nou, studenții nu pot da răspunsuri corecte la toate *întrebările introductive* – dar căutarea în sine, provocarea stimulează gândirea lor și îi motivează să participe activ pe tot parcursul procesului de învățare.

O altă metodă, pe care am aplicat-o în cadrul orelor este *Interogarea multiprocesuală*. Ea conține întrebări diverse ce se referă la cercetarea și studierea unui conținut științific. Voi ilustra cu un exemplu această metodă la tema *Conceptul de personalitate*. Această metodă vizează șase categorii de întrebări.

Întrebările literale sunt cele care cer informații exacte. De obicei, ele nu necesită decât memorarea răspunsurilor, iar studentul nu trebuie decât să știe, pe termen scurt, informațiile specifice care au fost prezentate pentru a răspunde bine la aceste întrebări. În mod obișnuit, răspunsurile la întrebările literale se găsesc în text. Ele nu-i cer studentului decât să expună ceva ce a fost deja spus. Contribuția sa este neglijabilă. Se crede, adesea, că studenții care învață cel mai bine sunt cei cărora le plac cel mai mult întrebările literale. Unii cercetători însă au constatat că, deoarece răspunsurile la aceste întrebări sunt fie corecte, fie incorecte, mulți studenți foarte buni le consideră cele mai pretențioase și mai amenințătoare.

- *Cum definiți conceptul de personalitate?*
- *Care dintre științele cunoscute cercetează conceptul de personalitate?*
- *Care sunt cele trei ipostaze ale subiectului uman luat ca personalitate?*

Întrebările de traducere le cer studenților să transforme informațiile. O astfel de întrebare le va cere, de exemplu, să-și imagineze situația, scena sau evenimentul despre care învață și să descrie ce văd. Întrebările de traducere îi îndeamnă pe studenți să restructureze sau să transforme

informațiile în imagini diferite. Studenții care răspund la astfel de întrebări vor descrie imaginea pe care o văd sau sunetele pe care le aud în timpul lecturii. Ce li se cere să facă este, de fapt, să trăiască mental o experiență senzorială și apoi să folosească limbajul pentru a transmite experiența lor altora. Acesta este deja un proces activ și creativ, care îl angajează pe student.

- *Cum vă imaginați model unitar al personalității?*
- *Ce anume a adus nou perspectiva structural-sistemică cu privire la personalitate?*

Întrebările interpretative le cer studenților să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Studentul trebuie să se gândească în ce fel anumite idei sau concepte se leagă pentru a avea sens. El trebuie să înțeleagă conexiunile dintre idei și să construiască diverse contexte pentru aceste idei. Astfel de întrebări stimulează speculații interesante. Sanders consideră că întrebările de interpretare sunt esențiale în gândirea la nivel superior și mulți cercetori cred că înțelegerea este, în fond, interpretare.

- *Cum explicați relația individ-persoană-personalitate?*
- *Cum explicați înlocuirea frecventă a termenului de „personalitate” cu cel de „persoană”?*
- *Ce deosebire există între individ și individualitate?*

Întrebările aplicative le oferă studenților ocazia de a rezolva probleme sau de a duce mai departe diverse probleme de logică sau raționamente întâlnite în lectura sau în experiențele lor de învățare. Întrebările analitice sunt cele care ridică probleme de genul: „Este acest eveniment explicat în mod adecvat?” sau „Exisă alte reacții sau împrejurări care explică lucrurile mai bine sau mai rațional?” Studentul poate să-și pună întrebări despre planul de cercetare al unui experimentator sau poate să pună sub semnul întrebării validitatea raționamentului.

- *În ce constă specificul noțiunii psihologice de „personalitate”?*
- *Exisă alte definiții care explică acest concept mai bine sau mai rațional?*

Întrebările sintetice implică rezolvarea de probleme în mod creativ, pe baza unei gândiri originale. Dacă întrebările aplicative îi pun pe studenți să rezolve probleme bazate pe informații pe care ei le dețin deja, întrebările sintetice le permit să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor, pentru a rezolva o problemă în mod creativ. Întrebările sintetice le cer studenților să creeze scenarii alternative.

- *De ce personalitatea umană necesită o abordare interdisciplinară?*
- *Care sunt avantajele și limitele tipurilor de definiții ale personalității descrise de G. Allport?*

Întrebările evaluative le cer studenților să facă judecăți de genul bun/rău, corect/greșit, în funcție de standardele definite de ei înșiși. Aceste întrebări presupun că studentul înțelege

conținutul și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate face judecăți. Este o integrare și o înțelegere complexă, care personalizează procesul de învățare și îi dă studentului posibilitatea de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Întrebările evaluative îi pun pe studenți să judece calitatea informațiilor sau propriile lor comportamente prin prisma noilor informații.

- *Care este punctul de vedere al psihologiei contemporane cu referire la divergențele metodologice în abordarea personalității?*
- *Care este relevanța conceptului de „construct personal” în înțelegerea personalității?*

Cel mai important lucru este să recunoaștem ce se întâmplă pe măsură ce întrebările evoluează dincolo de nivelul celor literale, și anume faptul că studenții încep să se implice activ în construirea sensurilor. Ei dezvoltă aceste sensuri folosindu-și propriile cuvinte și expresii bazate pe experiențele lor de învățare, care sunt unice.

Dialogul, care se naște în urma acestor întrebări, îi expune în continuare pe studenți unei game largi de idei și unor exprimări diferite, care largesc vocabularul, dezvoltându-le cadrul conceptual și capacitatea de a articula idei noi și creative. Depășind nivelul de interogare literală, profesorii demonstrează că pun accent pe gândirea critică a studentului. Aceștia, la rândul lor, devin conștienți că acumularea de informații este doar un fel de învățare și că, pentru ca aceste informații să capete valoare, ele trebuie integrate, analizate și folosite pentru un anumit scop. De asemenea, studenții ajung să înțeleagă că ceea ce contează nu sunt doar cunoștințele de pe pagina tipărită și nici cele formulate în cuvinte de profesor, ci că și ceea ce este în mintea lor are valoare. Ei ajung să înțeleagă că cunoștințele sunt sensurile pe care aceasta le-a construit integrând ideile și conceptele noi între cele pe care le avea dinainte.

O altă strategie didactică ce contribuie la stimularea motivației pentru învățare la studenți, pe care o aplicăm frecvent în practica pedagogică, inclusiv în cercetare, este *jocul didactic*. Utilizând în practica mea pedagogică (mai mult de zece ani) diverse jocuri didactice, am încercat să realizez legătura nu numai cu tema de studiu, dar, de asemenea, am luat în considerare și interesele studenților. Jocurile nu ar trebui să fie considerate ca o activitate secundară sau ca o modalitate de a „omorî” timpul, valoarea educațională a acestora și posibilitățile motivaționale le-au plasat într-o poziție-cheie în procesul de învățare. Totodată, jocurile didactice provoacă în procesul de învățare un component emoțional pozitiv, consolidând legăturile interpersonale de grup și promovând unitatea grupului.

Jocul didactic constituie o metodă deosebit de valoroasă de acumulare de noi cunoștințe și de dezvoltare a vocabularului studenților. Îmbinarea elementului instructiv și a exercițiului,

pe de o parte, cu procedeele de joc, care-i oferă caracterul distractiv, pe de altă parte, determină trăsătura fundamentală a acestui tip de activitate.

Jocul didactic „contribuie sistematic la lărgirea, precizarea, fixarea, aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor însușite prin posibilitatea pe care o dă de a fi reluat într-un cadru, într-un context sau o formă nouă ” [29, p. 35].

Astfel, studenții au ocazia de a opera cu diferite cunoștințe, de a le aplica în situații de viață provocate în mod special prin acțiunea jocului. Ceea ce este mai important în legătură cu valoarea jocului didactic este influența pe care acesta o exercită în stimularea și dezvoltarea tuturor proceselor psihice. Orientarea dominant formativă a jocului se manifestă în faptul că procesul de asimilare a cunoștințelor este subordonat exersării și perfecționării memoriei, imaginației, senzațiilor, percepțiilor, atenției și a gândirii. Însăși structura jocului didactic, prin problema didactică pe care o cuprinde, solicită de la studenți un efort intelectual pentru a stabili anumite relații, pentru a efectua niște clasificări, pentru a face deducții, comparații sau abstractizări.

Conform criteriului jocuri ce vizează dezvoltarea psihică se includ și cele intelectuale care, la rândul lor, se pot diferenția în:

- jocuri vizând precizarea, îmbogățirea cunoștințelor (jocuri cognitive);
- jocuri de dezvoltare a capacității de comunicare orală sau scrisă;
- jocuri de exersare a pronunției corecte;
- jocuri de atenție și orientare spațială;
- jocuri de dezvoltare a memoriei;
- jocuri de dezvoltare a gândirii;
- jocuri de dezvoltare a perspicacității;
- jocuri pentru dezvoltarea imaginației și creativității;
- jocuri pentru stimularea inhibiției voluntare și a capacității de autocontrol;
- jocuri de expresie afectivă.

II: *După sarcina didactică urmărită cu prioritate, jocurile didactice se împart în:*

- jocuri pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor;
- jocuri de verificare și evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- jocuri de transmitere și însușire de noi cunoștințe, care se folosesc numai în situațiile deosebite.

O parte din jocurile didactice sunt un mijloc de îmbogățire a cunoștințelor despre obiectele și fenomenele înconjurătoare, iar altele au ca scop direct precizarea, sistematizarea și verificarea cunoștințelor.

Fazele structurii jocului didactic sunt [16, p. 98]:

1. *Problema jocului didactic* reprezintă o situație care are un scop cognitiv, divizat în sarcini intermediare de realizare pe parcursul întregului proces instructiv. În aceste situații studentul este pus în condiția de a obține cunoștințe, de a găsi metode pentru a acționa și de a lua atitudine față de problema studiată.

2. *Regulile jocului didactic* reprezintă niște condiții care asigură soluționarea sarcinii didactice și determină caracterul activității cognitive.

3. *Motivația* vizează motivele de activitate cognitivă a studentului.

4. *Procesele de joc* presupun modalitățile de soluționare a sarcinii didactice printr-un grup de acțiuni ce au scopuri comune – cel organizațional și cel cognitiv.

5. *Conținutul jocurilor didactice* este un sistem de cunoștințe în domeniul unui obiect de studiu.

6. *Componența rezultativă* – care conține soluționarea problemei cognitive.

Pentru a determina formarea și dezvoltarea personalității se propune realizarea *jocului didactic pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor*. Pentru aceasta profesorul va forma 4 grupuri, fiecare grup va primi câte un coșuleț identic cu talonașe, fiecare talonaș conține câte un stadiu de dezvoltare a personalității a următorilor autori: Erikson, Freud, Cattell, Eysenk.

Astfel, fiecare grup va trebui să identifice câte un stadiu al dezvoltării personalității:

- Grupul 1–Erikson;
- Grupul 2 –Freud;
- Grupul 3–Cattell;
- Grupul 4–Eysenk.

După ce se vor identifica stadiile, fiecare grup va trebui să explice semnificația fiecărui element din stadiu prin intermediul desenelor, schemelor, astfel încât să ofere o prezentare originală, timpul de pregătire – 5 min.

În analiza tipurilor de valori se va realiza *jocul de verificare și evaluare a cunoștințelor*, priceperilor și deprinderilor. Pentru aceasta profesorul va forma 4 grupuri, fiecare grup va primi un bol, în care vor fi elemente ale următoarelor tipuri de valori: valori morale, materiale, juridice, religioase. Timp de 3-4 minute fiecare grup va trebui să identifice elementele următoarelor valori:

Gr.1 – valorile morale;

Gr.2 – valorile materiale;

Gr.3 – valorile juridice;

Gr.4 – valorile religioase.

După aceasta, fiecare grup prezintă definiția valorii ce a avut-o de identificat, precum și elementele sale. Va câștiga acea echipă care va prezenta mai multe definiții. Jocul didactic îmbină elementele instructive și formative, cu elemente distractive și pot fi utilizate în predarea diferitor discipline de învățământ în cadrul seminarelor (*Anexa 2*).

Metoda *Știu - Vreau Să Știu - Am Învățat* am utilizat-o în scopul lecturării textelor expositive și presupune identificarea, de către studenți, a punctului de plecare (Ce știu despre subiect?), a aspectelor pe care doresc să le cunosc în timpul activității (Ce vreau să știu?) și ceea ce au dobândit în procesul de învățare (Ce am învățat?). La prima etapă de lucru Studenții, grupați în perechi, elaborează o listă cu tot ceea ce știu despre tema propusă pentru discuție. Cadrul didactic desenează pe tablă un tabel cu rubricile de mai jos:

| | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|
| ȘTIU Ce știu? | VREAU SĂ ȘTIU Ce vreau să știu? | AM ÎNVĂȚAT Ce am învățat? |
|-------------------------|---|-------------------------------------|

Ulterior, câteva perechi de studenți comunică grupei ideile inventariate. Informațiile cu care este toată lumea de acord se consemnează în coloana *Știu*. A fost utilă gruparea informațiilor pe categorii. În coloana *Vreau să știu* se notează neclaritățile și întrebările adresate de studenți la tema abordată. Urmează etapa de realizare a sensului prin lectura unui text, prin expunerea profesorului sau cercetarea unor resurse bibliografice.

După finalizarea lecturii studenții revin asupra întrebărilor din coloana *Vreau să știu*. Răspunsul la acele întrebări este trecut în coloana *Am învățat*. Tot aici se notează și informațiile noi, în legătură cu care studenții nu au pus întrebări de la început. Dacă au rămas întrebări fără răspuns studenții sunt îndrumați spre acele surse unde ar putea afla răspunsul. În încheierea lecției studenții revin la schema *Știu - Vreau să știu - Am învățat* și analizează ce au învățat din lecție. Unele din întrebările lor s-ar putea să fi rămas fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, întrebările pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigațiile ulterioare și astfel stimulăm motivația de învățare de lungă durată

Metoda SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii), ca metodă de menținere a implicării active a gândirii studenților în citirea unui text și de monitorizare a gradului de înțelegere a acestuia stimulează învățarea, făcând-o în una mai conștientă și mai plină de sens.

Etapele *Metodei SINELG*: Înainte de a începe lectura textului, studenților li se cere să noteze tot ceea ce știu despre tema/problema ce va fi abordată în text. Este important să scrie tot ceea ce le vine în minte referitor la subiectul respectiv, indiferent dacă este corect sau nu. Ideile produse de studenți sunt inventariate și scrise pe tablă. Studenții sunt invitați să citească textul cu mare atenție. În timpul citirii textului studenții marchează în text sau pe marginea lui următoarele semne:

| | |
|---|--|
| √ | acolo unde conținutul de idei confirmă ceea ce ei știau deja; |
| – | acolo unde informația contrazice sau este diferită de ceea ce știau; |
| + | în cazul în care informația citită este nouă pentru ei; |
| ? | în dreptul ideilor care li se par confuze, neclare sau în cazul în care doresc mai multe informații despre un anumit aspect. |

În anumite cazuri se recomandă simplificarea procesului de marcare prin utilizarea doar a două semne (de ex. semnul „+” informațiile noi și semnul „?” informațiile neclare, problemă), pentru ca atenția cititorului să se focalizeze pe informațiile noi și nu pe ceea ce el știa deja. După marcarea semnelor oferim studenților un moment pentru reflecție cu privire la cele citite în text. Se formează perechi și timp de 5 minute discută despre convingerile personale, care s-au confirmat sau nu, comparând lista de idei proprii cu textul studiat și marcat.

Se lucrează individual și grupează informațiile din text pe categorii într-un tabel, având următoarea structură:

| √ | - | + | ? |
|---|---|---|---|
| | | | |

În final are loc o discuție cu întreaga grupă unde se punctează informațiile cu care au fost toți de acord, se discută dezacordurile, se clarifică anumite aspecte și sunt indicate resursele bibliografice pentru completări.

Conform algoritmului său, *metoda instruirii reciproce* este centrată pe patru strategii de învățare:

- *Rezumarea* înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit.
- *Punerea de întrebări* se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul.

- *Clarificarea* presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.
- *Prezicerea* se referă la exprimarea a ceea ce cred studenții că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Metoda are două variante de utilizare, pe care le-am încercat și pe care le-am considerat eficiente:

- în prima, grupa primește același text de studiat și este împărțită în patru grupuri, în fiecare dintre acestea studenții având același rol: primul grup este format din rezumatori, al doilea din întrebători, al treilea din clarificatori, iar al patrulea de prezicători.

În final, după lucrul pe text, fiecare grup își exercită rolul în fața celorlalte grupuri.

- în a doua variantă, după ce se împarte textul în părți logice, studenții sunt divizați în atâtea grupe câte părți are textul respectiv; în fiecare grupă există câte patru studenți-un rezumator, un întrebător, un clarificator și un prezicător.

După lucru pe text, fiecare grupă află de la cealaltă despre ce a citit, apoi fiecare membru al fiecărei echipe îi învață pe colegii din alte grupe ceea ce a lucrat.

Avantajele metodei *predării/învățării reciproce*, la care ader și eu, alături de alți practicieni, sunt: este o strategie de învățare în grup, care stimulează și motivează; ajută studenții în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent; dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă; stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și pricepera de a de a selecționa esențialul.

Dezavantaje metodei, pe care le recunoaștem și ne străduim să le atenuăm permanent sunt: obișnuirea studenților cu un anumit rol și, implicit, dificultatea lor de a se acomoda cu un altul; după lucrul în grup, studentul poate obosi și nu se mai concentrează suficient atunci când un coleg îi predă. Un anumit număr de experiențe au pus în evidență “efectul de învățare”, adică beneficiul personal pe care un student poate să-l obțină dintr-o învățare oferită de el însuși colegilor săi.

Un student “puțin dotat” înregistrează performanțe superioare după ce a avut de acționat ca “învățând” un alt student, decât după ce a avut de realizat complet un exercițiu . Printre modalitățile aplicate de evaluare, remarcăm: observarea, corectarea reciprocă, autocorectarea etc.

În demersul nostru formativ am aplicat pe larg și metoda studiului de caz se află la baza formelor de învățământ propuse de către Graduate School of Business Administration of Harvard. Ea a fost inițiată în Franța, în 1926, de către Andre Siegfried. Ulterior, s-a bucurat de o

extindere mai largă în sectoarele învățământului superior, apoi în cele ale educației, în general. R. Yin dă următoarea definiție a studiului de caz: „o cercetare empirică ce analizează un fenomen contemporan în contextul vieții reale, granița dintre fenomenul respectiv și context fiind incertă, o analiză în care sunt utilizate surse multiple de date”.

Astfel, un studiu de caz poate fi o situație umană complexă unică, de exemplu, o decizie majoră cu consecințele ei, un proiect ce se implementează, un eveniment important etc., care urmează să fie investigate în contextul lor concret. În viața socială există evenimente unice, nerepetitive, situații rare sau extreme, chiar critice, destul de problematice, care pot fi analizate, investigate într-un studiu de caz singular sau multiplu. Posibilitatea de control asupra fenomenului este mică sau chiar nulă. Întrebările la care răspunde studiul de caz sunt „cum” și „de ce” a avut loc un fapt, un anumit eveniment, o situație, o decizie.

Robert E. Stake definește studiul cazului ca „studiul unui singur caz, particular și complex, în vederea înțelegerii funcționării lui, cu circumstanțele importante”. În continuare, precizează: „studiul cazului nu reprezintă o alegere metodologică, ci o alegere a obiectului de studiu”. Din punctul de vedere al scopului cercetării, în funcție de care se face și alegerea cazurilor, Robert E. Stake identifică trei tipuri:

Studiul cazului intrinsec, în care cercetătorul se concentrează pe descrierea în profunzime a unui fenomen unificat, fără a urmări testarea ipotezelor sau datele lui generale;

Studiul cazului instrumental, realizat în vederea clarificării unei teorii sau a unei probleme mai generale;

Studiul unor cazuri multiple(colective), în care se încearcă generalizarea caracteristicilor și mecanismelor. Așa după cum spunea Donald T. Campbell, studiul de caz poate fi privit ca un pas mic spre o teorie mare.

Învățarea bazată pe studiul de caz presupune angajarea activă și interactivă a studenților în desfășurarea de activități de analizare și dezbateri colectiva a unui „caz”, de identificare și examinare a variantelor de acțiune și de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori.

Astfel, învățarea bazată pe studiul de caz are tangență și cu învățarea prin cooperare, contribuind și ea la dezvoltarea comportamentelor sociale ale studenților, indiferent dacă analizarea și soluționarea cazului se realizează frontal, pe grupe sau individual. În ultimele două situații, etapa de discutare a variantelor de soluționare se realizează cu participarea întregului colectiv de studenți.

Cazul reprezintă o situație-problemă reală, decupată din realitate, situație care, valorificată în context educațional, explicată, analizată, evaluată și soluționată în cadrul activităților colective ale studenților, asigură premisele necesare formulării de către aceștia a noi

recomandări, concluzii, reguli, legități. Studenții își argumentează soluțiile sau deciziile făcând referință la cunoștințele, legile și teoriile învățate deja.

Învățarea bazată pe studiu de caz este o metodă didactică activă care are un șir de avantaje: îi motivează intrinsec pe studenți și îi implică în activitate; oferă posibilitatea de a se confrunța cu situații-probleme veridice, extrase din realitate și șansa de a le soluționa; îi pune pe studenți în situația de a-și utiliza cunoștințele și capacitățile pe care le dispun în realizarea de demersuri inductive și deductive, în dobândirea și descoperirea noului; este un exercițiu activ și interactiv bazat pe argumentări, descoperiri și soluționări; îi determină pe studenți să manifeste o atitudine critică și spirit critic față de diferite variante de soluționare a cazului, argumentând în mod rațional varianta optimă; presupune dezbateri colective, în cursul cărora se produc schimburi intelectuale, confruntări, argumentări, formulări de concluzii; presupune participarea tuturor studenților la dezbaterile și soluționarea cazului prin cooperare; studenții ating cele mai complexe nivele de gândire și învățare activă, trecând de la aplicare la analiză, sinteză și evaluare.

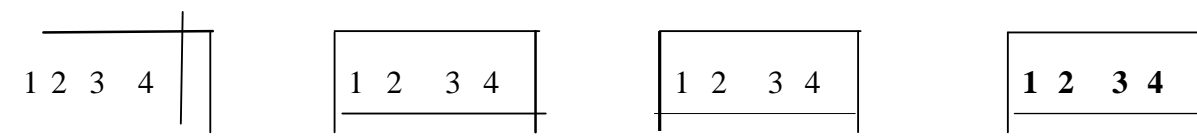
Particularitățile studiului de caz țin de prezentarea unei situații în dimensiunile ei caracteristice care permite angajarea viitorului specialist într-un proces de reflecție mai global în legătură cu faptele trăite.

În această situație, el are rolul de consultant în cazul care se discută, iar profesorul conduce învățarea, ghidează studenții, le oferă puncte de sprijin, validează soluția și obține feedbackul formativ și sumativ.

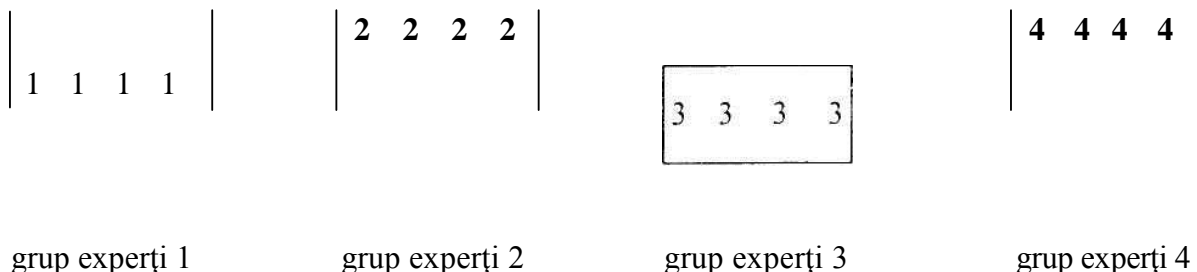
Profesorul în nici un caz nu va impune propriul punct de vedere referitor la situația în discuție, dar va încuraja studenții să se implice cât mai activ în dezbateri fiind critici și propunând cât mai multe variante de soluționare.

O altă metodă foarte importantă în stimularea motivației pentru învățare la studenți este cea a *Mozaicului*, care se bazează pe distribuirea sarcinilor de învățare unor grupuri de studenți astfel ca în urma colaborării fiecare student să aibă întreaga schemă de învățare. Învățarea diferențiată se bazează pe ideea că unii studenți pot cunoaște mai bine anumite aspecte ale conținutului (specializare), dar că toți studenții au aceleași cunoștințe generale despre întregul subiect.

Numărarea studenților și împărțirea lor pe grupe după un algoritm specific este foarte importantă. Studenții se împart în 4 grupuri inițiale de câte 4, fiecărui student din grup atribuindu-se câte un număr de la 1 la 4.



Textul ce urmează a fi studiat se împarte în prealabil în 4 părți de dimensiuni și grade de dificultate similare. Urmează reșezarea studenților în sală: toți cei cu numărul 1 vor forma un grup de experți, același lucru se întâmplă pentru studenții cu celelalte numere obținându-se astfel patru grupuri de experți:



Studenții din grupurile de experți au sarcina de a învăța cât mai bine partea din materialul de studiu care le-a fost atribuită pentru a o preda colegilor lor din grupurile inițiale. Pentru aceasta, studenții discută problemele și informațiile cele mai importante și se gândesc la o modalitate de a le prezenta, de a preda, partea pregătită de ei colegilor din grupul inițial.

Profesorul intervine ca moderator și facilitator oferind consultanță studenților când aceștia ajung în momente de impas.

După îndeplinirea sarcinilor de lucru din fiecare grup de experți, studenții specializați fiecare într-o anumită parte a lecției revin în grupurile inițiale și predau colegilor lor partea pregătită cu ceilalți experți. În fiecare grup inițial vom avea 4 studenți specializați fiecare într-o parte diferită a lecției și fiecare dintre aceștia va preda partea lui. Astfel fiecărui student îi revine responsabilitatea predării și învățării de la colegi. Este foarte important ca evaluarea sau verificarea să se facă din întregul cunoștințelor acoperind toate părțile lecției. Astfel toți studenții sunt stimulați/motivați să învețe toate părțile lecției predate de colegii lor.

Seminarele, ca formă de instruire consacrată în învățământul universitar, reunesc grupe de studenți care, împreună cu lectorul, dezbate teme și probleme legate de obiectul de studiu, constituind un mod de a dobândi mai multe aptitudini și sunt ideale în a stimula o abordare aprofundată și activă a conținuturilor.

Se pune accent pe învățarea profundă, activă, dezbateră, soluționarea problemelor etc. Seminarele dezvoltă *capacități*: analitice, intelectuale, organizatorice, de colaborare și

comunicare. Metodele interactive descrise anterior se utilizează în mod preponderent la seminare.

Tipuri de capacități dezvoltate în timpul seminarelor

| Capacități analitice | Capacități organizatorice | Capacități de comunicare | Capacități de colaborare |
|--|---|---|---|
| <i>gândire critică</i> <i>interpretare</i> <i>sinteză</i> <i>identificare a</i> <i>ideilor de bază</i> | <i>pregătirea unui</i> <i>studiu de caz</i> <i>conducerea</i> <i>discuțiilor</i> | <i>formulare de întrebări</i> <i>acceptarea opiniilor</i> <i>diferite</i> <i>prezentare de materiale</i> <i>celuilalt</i> | <i>activitate în grup</i> <i>negociere</i> <i>toleranță</i> <i>răbdare</i> <i>respectul opiniei</i> |

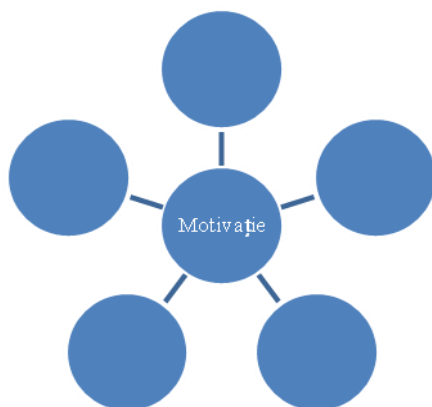
Metodele didactice folosite în cadrul seminarelor sunt cele *centrate pe învățare*, pe dezvoltarea abilităților de cooperare, pe comunicare și relaționare și pe evaluare.

Seminar tematic Subiectul : *Motivația*

Introducere

Activitatea I. Identificarea noțiunii de motivație.

Se propune să se formeze grupe și să construiască ciorchinele noțiunii „motivație”.



Desfășurarea seminarului

Activitatea II. Se propune să se formeze 4 grupe, din fiecare grup se propune liderul ce va alege sarcina de lucru pentru grupul dat:

1. gr. *Descrieți felul de motivație și motive.*
2. gr. *Explicați categoriile de trebuințe, după piramida lui A. Maslow.*
3. gr. *Argumentați relația dintre motivație și personalitate.*

4. gr. *Elaborați o schemă cu genericul Motivația.*

Activitatea III. Prezentarea și comentarea sarcinilor.

Dezbateri : Care este motivația participării voastre în cadrul seminarului?

Turul galeriei

- Elaborați postere de sinteză tematică pentru elucidarea temei „*Pentru ca studentul să fie un subiect motivat în învățare, profesorul urmează.....*” Sintetizați schematic.

Încheiere

- Comentați afirmația: *Când învăț, de ce învăț. Când nu învăț, de ce nu învăț?*
- Formulați o sarcină didactică (la un subiect din una din disciplinele școlare/ ora de dirigiență/ activitate extrașcolară) pentru un elev ca să vrea să se implice în activitate.
- *Dacă aș fi profesor, i-aș motiva pe studenții mei pentru învățare în felul următor...*

O strategie generală de învățare care poate fi utilizată în cadrul multor metode didactice ca: dezbateră, simularea, asaltul de idei, exercițiul etc., care are o contribuție extrem de valoroasă la formarea motivației pentru învățare la studenți, este *cooperarea*.

Cooperarea poate fi folosită în diverse momente ale predării-învățării, cum ar fi în cadrul seminarelor, pentru efectuarea unor experiențe în echipe, în cadrul lucrărilor de laborator, la lucrările care necesită eforturi de echipă, în studiul unei bibliografii mai vaste etc.

Echipele de cooperare pot fi formate din studenți cu un nivel de pregătire relativ asemănător (omogen) sau pot fi formate din anumiți membri ai grupului studentesc cu niveluri de pregătire deosebite (neomogene). *Cooperarea* sporește eforturile individuale ale învățării, ca urmare a îmbinării lor cu eforturile și inteligența grupului. În condițiile contemporane, relațiile interdisciplinare, relațiile dintre colective capătă o pondere și importanță tot mai mare. De aceea, învățarea în grup, prin cooperare, este nu numai o metodă de formare a spiritului de cooperare reciprocă și de socializare, ci și o metodă care asigură eficiența învățării la studenți.

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficiență sporită o temă complexă teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile grupului. „Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului că reușita este posibilă fie tuturor, fie nici unuia dintre participanți.”[29,p.79].

Învățarea prin *cooperare*, în viziunea noastră, este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele modalități de lucru cu grupurile mici de studenți (Anexa 2).

Scopul învățării prin cooperare este dezvoltarea intelectuală a studenților, adică a capacității de a gândi pentru a rezolva probleme, a înțelege, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient.

Învățarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există și diferențe cognitive, apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învățării. Grupul funcționează mai bine, dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ. În acest fel, studenții lucrează împreună, în perechi, în grupuri mici, pentru a rezolva aceeași problemă, a explora o temă nouă sau a crea idei noi. Ei se pot afirma și își pot dezvolta abilitățile, învață să comunice eficient, să rezolve conflicte. Atunci când grupurile de cooperare sunt ghidate de obiective clare, studenții se implică în multe tipuri de activitate, ceea ce contribuie la o însușire mai bună a subiectelor explorate.

De exemplu:

- Continuați enunțul: *Dacă aș fi profesor i-aș motiva pe studenții mei pentru învățare în felul următor...*

Cadrul didactic organizează cu auditoriul o discuție dirijată, luând în considerație și răspunsurile, pe care le-a scris pe poster:

1. *Care din răspunsurile colegilor credeți că i-ar convinge cu adevărat pe studenți că au nevoie de școală ? De ce?*
2. *La care dintre soluțiile propuse de colegi, credeți că studenții ar găsi contraargumente ?*
3. *Ce contraargumente ar prezenta studenții?*
4. *Cum profesorii vă motivau pe voi, când erați studenți, pentru învățare?*
5. *Care modalități de motivare erau cele mai reușite? De ce?*

Învățarea prin cooperare are la bază lucrul în grup. La studierea temei *Conceptul de personalitate*, profesorul a realizat următoarele activități. În identificarea motivelor personalității, profesorul va forma 4-5 grupuri, oferindu-le la fiecare câte o fișă, unde este schițată o piramidă. Grupurile vor trebui să elaboreze 5 motive fundamentale ale personalității grupului din care fac parte, pe care le consideră cele mai importante, conducându-se după modelul motivațional ierarhic al lui Maslow, timpul de pregătire – 3

minute. După aceasta, reprezentatul grupului va prezenta în fața tuturor setul de motive elaborat.

Pentru a caracteriza scopurile personalității, perspectivele și orientarea, se propune găsirea soluției întru a stopa degradarea personalității la etapa actuală, care se manifestă prin uitarea valorilor spirituale și al patrimoniului cultural. Elementele-cheie ale discuției sunt: *scopurile, perspectivele, orientarea personalității la etapa actuală*. Pentru aceasta se formează 2 echipe: procurorii și avocații. Procurorii vor condamna fenomenul dat, avocații vor apăra cu vehemență.

Pentru a analiza conștiința de sine și autoaprecierea, se formează 4-5 grupuri ce vor trebui să analizeze fenomenul dat prin intermediul întrebărilor:

- *De ce este necesară conștiința de sine și auto-aprecierea pentru personalitate?*
- *Cum se manifestă în societatea noastră conștiința de sine și autoaprecierea?*
- *Ce soluții propuneți pentru ca conștiința de sine și autoaprecierea să devină valori indispensabile pentru personalitate?*

Timpu de pregătire – 3 minute, după care fiecare grup va prezenta realizările.

Profesorul formează 4 grupuri, fiecare grup va primi câte o fișă ce indică câte o clasificare de temperament, după mai mulți autori:

- Grupul 1– clasificarea după Hipocrate;
- Grupul 2– clasificarea după Pavlov;
- Grupul 3– clasificarea după James;
- Grupul 4– clasificarea după Jung.

Membrii grupului au cooperat în studiul acestor clasificări, pentru ca mai apoi să prezinte în fața colegilor portretul pentru fiecare temperament, ținând cont de caracteristicile fiecărui tip în parte

De la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, organizarea experiențelor de învățare, altfel decât individual, a parcurs câteva etape. Dacă în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare, procesul și produsul sunt în egală măsură importante. Orientarea către realizarea unui produs, ca rezultat al procesului de învățare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop și, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă.

Concluzionăm că, fiind respectate cerințele de învățare, activitățile structurate și organizate conform standardelor și profesorul oferindu-le un bun model al acestei activități, în rezultat, studenții vor fi motivați să învețe.

Implementarea acestor strategii didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorință de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligența de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții.

Utilizarea acestora în activitatea de predare-învățare-evaluare contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității studentului, asupra formării motivației de învățare și de debut profesional de succes.

Contribuția noastră în demersul formativ prezentat și analizat se focusează pe aplicarea creativă a strategiilor didactice descrise în contextul transnistrean, monitorizarea lor, dar și pe promovarea acestora printre studenți și printre profesori și demonstrarea direcționată a aportului lor formativ-atitudinal în sporirea motivației de studiu.

3. 3. Analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentale

În experimentul de control au participat 53 de studenți din grupa experimentală și 53 de studenți din grupa de control de la Universitatea de Stat „T.G. Șevcenko” din Tiraspol (Facultatea Pedagogie și Psihologie), Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din or. Tighina.

Scopul experimentului de control constă în *validarea strategiilor de formare a motivației pentru învățare a studenților-pedagogi*.

Metode și tehnici de investigație:

Pentru a atinge obiectivele propuse am aplicat un complet de metode:

- analiza și sinteza teoretică;
- chestionarul „*Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar*”;
- chestionarul „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*”;
- chestionarul „*Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice*”.

Chestionarul „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar” include 4 itemi. Scopul aplicării chestionarului a inclus și marcarea altor factori care sporesc sfera motivației. Demersul aplicării chestionarului de verificare a rezultat din evidențierea funcției motivaționale prin care se stimulează dorința de a cunoaște în procesul de predare – învățare-evaluare și atitudinea pozitivă a studentului.

La început, informatorii au fost puși la curent cu scopul aplicării chestionarului, fapt care a urmărit sporirea veridicității datelor colectate. Pe parcurs, au fost oferite instrucțiuni referitoare la completarea chestionarelor (a sublinia răspunsul pe care îl consideră corect, a adăuga, în caz de necesitate, alte sugestii avute). Chestionarul aplicat indică o prezență obiectivă a nevoii de evaluare la studenți a motivației formate în procesul învățării. Rezultatele experimentului de constatare sunt prezentate în plan comparativ cu cele obținute la etapa de control. În urma analizei chestionarului, am ajuns la următoarele deziderate.

Itemul 1 al chestionarului este reprezentat în Figura 3. 5. și în Tabelul 3. 2.

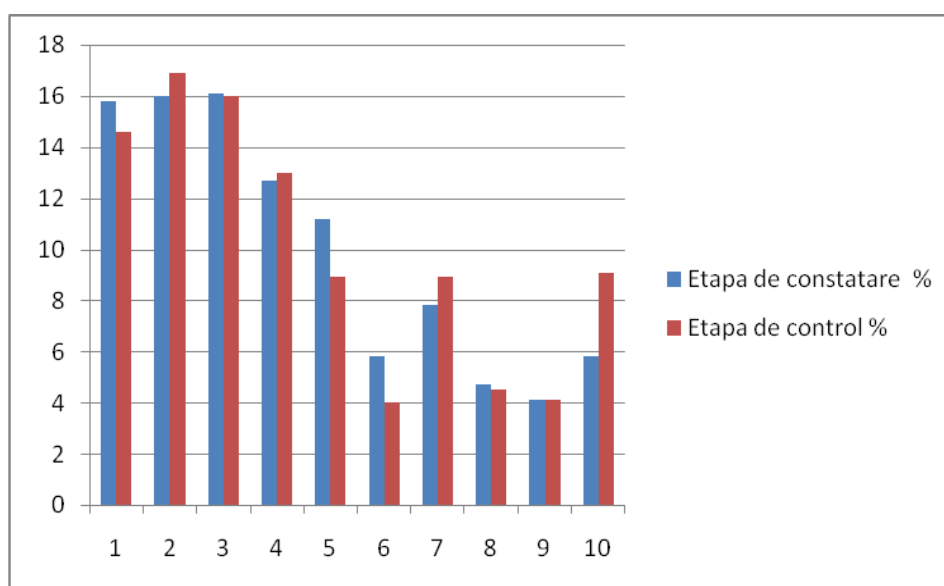


Figura 3. 5. Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru...

1. Cariera dorită. 2. Autorealizarea în domeniul științific. 3. Menținerea autorității personale în colectivul de studenți. 4. Încadrarea în atmosfera universitară. 5. Creșterea simțului răspunderii, sârguinței și calităților de lider. 6. Obținerea stimei celor din jur. 7. Creșterea vocației profesionale. 8. Autorealizarea potențialului personal 9. Realizarea unui studiu independent. 10. Succes în învățământul profesional.

Tabelul 3. 2.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților *la itemul 1* (dimensiunea personală)

| Nr. | <i>Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ...</i> | Etapa de constatare % | Etapa de control % |
|-----|---|-----------------------|--------------------|
| 1 | cariera dorită | 15,8 | 14,6 |
| 2 | autorealizarea în domeniul științific | 16,0 | 16,9 |
| 3 | menținerea autorității personale în colectivul de studenți | 16,1 | 16,0 |
| 4 | încadrarea în atmosfera universitară | 12,7 | 13,0 |
| 5 | creșterea răspunderii, sârguinței și calităților de lider | 11,2 | 8,9 |
| 6 | obținerea stimei celor din jur | 5,8 | 4,0 |
| 7 | creșterea vocației profesionale | 7,8 | 8,9 |
| 8 | autorealizarea potențialului personal | 4,7 | 4,5 |
| 9 | realizarea unui studiu independent | 4,1 | 4,1 |
| 10 | succes în învățământul profesional | 5,8 | 9,1 |

Analizând rezultatele studenților la itemul 1, se observă schimbări de opinii, privind aspectul general al învățării, se pune accentul pe succesul în învățământul profesional, de exemplu, răspunsul *pentru* succesul în învățământul profesional *a crescut semnificativ de la* 5,8 până la 9,1%. Studenții au remarcat creșterea vocației profesionale, *crescând cu 1,1%*, iar – *pentru carieră* – a scăzut de la 15,8 până la 14,6 %.

Itemul 2 al chestionarului este prezentat în Figura 3.6. și Tabelul 3.3.

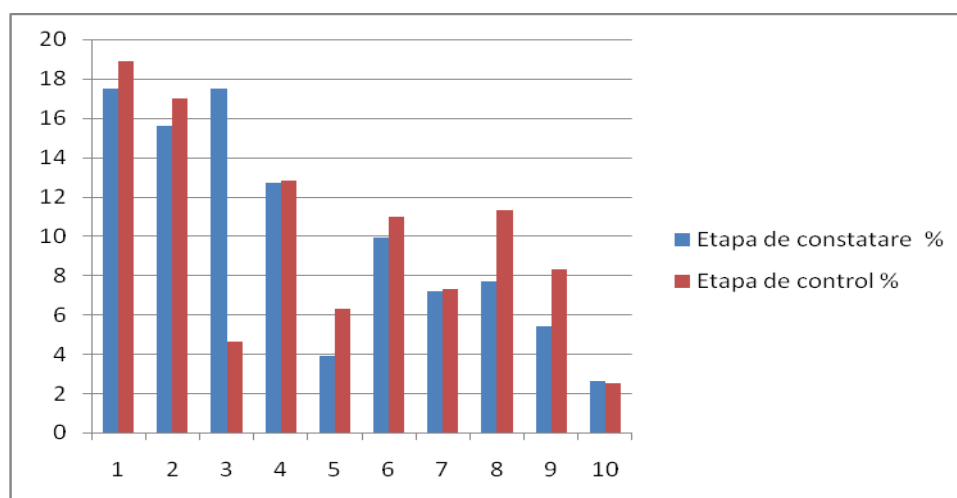


Fig. 3. 6. Ce posibilități ne oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar ...

1. Pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă.
2. Autoinstruire.
3. Pentru dezvoltare generală.
4. Pentru a crea o familie de succes
5. Pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale.
6. Pentru a fi solicitat să activez în proiecte diferite.
7. Pentru extinderea culturii generale.
8. Pentru respectul de sine.
9. Pentru a avea un statut social înalt.
10. De a călători peste hotare.

În Tabelul 3.3. sunt prezentate datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 2 „Ce posibilități ne oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar ...”

Tabelul 3.3.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 2 (dimensiunea socio-culturală)

| Nr. | Ce posibilități ne oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar ... | Etapa de constatare % | Etapa de control % |
|-----|--|-----------------------|--------------------|
| 1 | pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă | 17,5 | 18,9 |
| 2 | Autoinstruire | 15,6 | 17,0 |
| 3 | pentru dezvoltare generală | 17,5 | 4,6 |
| 4 | de a crea o familie de Succes | 12,7 | 12,8 |
| 5 | pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale | 3,9 | 6,3 |
| 6 | pentru a fi solicitat să activez în proiecte diferite | 9,9 | 11,0 |
| 7 | pentru extinderea culturii generale | 7,2 | 7,3 |
| 8 | pentru respectul de sine | 7,7 | 11,3 |
| 9 | pentru a avea un statut social înalt | 5,4 | 8,3 |
| 10 | de a călători peste hotare | 2,6 | 2,5 |

Din Tabelul 3.3. concluzionăm ideea că procentajul la răspunsul *Pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale* s-a mărit de la 3,9 până la 6,3% . De asemenea, a crescut răspunsul *Pentru a avea un statut social înalt* de la 5,4 până la 8,3 % și autoinstruirea –de la 15,6 până la 17,0%. Aproximativ la același nivel a rămas răspunsul *De a călători peste hotare*, 2,6 -2,5 %. Itemul 3 al chestionarului este înregistrat în Figura 3.7. și Tabelul 3.4.

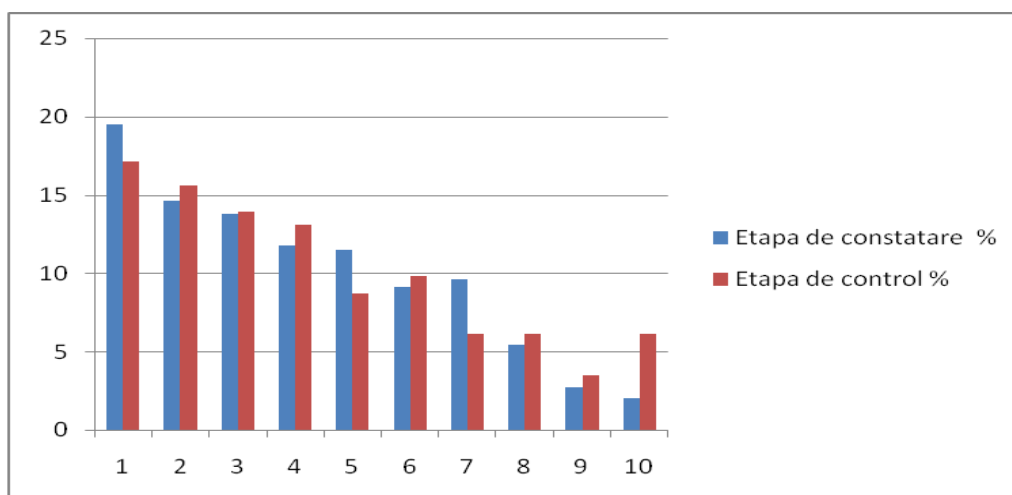


Figura 3. 7. Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar...

1. *Adaptarea la viața studentească.*
2. *Însușirea competențelor profesionale.*
3. *Dezvoltarea spiritului de disciplină.*
4. *Încadrarea în activitatea de învățare universitară.*
5. *La formarea abilităților organizatorice viețuind în cămin.*
6. *Îndeplinirea exigenței pedagogice.*
7. *Formarea valorilor morale.*
8. *Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios.*
9. *Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup.*
10. *Asigurarea reușitei viitoarei activități profesionale.*

În Tabelul 3.4. sunt prezentate datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 3 „Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar”

Tabelul 3. 4.

Datele statistice răspunsurilor studenților la *itemul 3* (dimensiunea comportamentală)

| Nr. | <i>Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar..</i> | Etapa de constatare % | Etapa de control % |
|-----|---|-----------------------|--------------------|
| 1. | Adaptarea la viața studentească | 19,5 | 17,1 |
| 2. | Însușirea competențelor profesionale | 14,6 | 15,6 |
| 3. | Dezvoltarea spiritului de disciplină | 13,8 | 13,9 |
| 4. | Încadrarea în activitatea de învățare universitară | 11,8 | 13,1 |
| 5. | La formarea abilităților organizatorice viețuind în cămin | 11,5 | 8,7 |
| 6. | Îndeplinirea exigenței pedagogice | 9,1 | 9,8 |

| | | | |
|-----|---|-----|-----|
| 7. | Formarea valorilor morale | 9,6 | 6,1 |
| 8. | Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios | 5,4 | 6,1 |
| 9. | Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup | 2,7 | 3,5 |
| 10. | Asigurarea reușitei viitoarei activități profesionale | 2,0 | 6,1 |

Analizând Tabelul 3. 4., remarcăm ideea că au crescut în procente cu 1-1,5% răspunsurile *Însușirea competențelor profesionale*, *Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup* și răspunsul *Asigurarea reușitei viitoarei activități profesionale*, cu 4,1%, ceea ce denotă conștientizarea rolului pentru învățare în activitatea profesională.

Analiza itemului 4 din chestionar este reprezentat de Figura 3. 8. și Tabelul 3. 5.

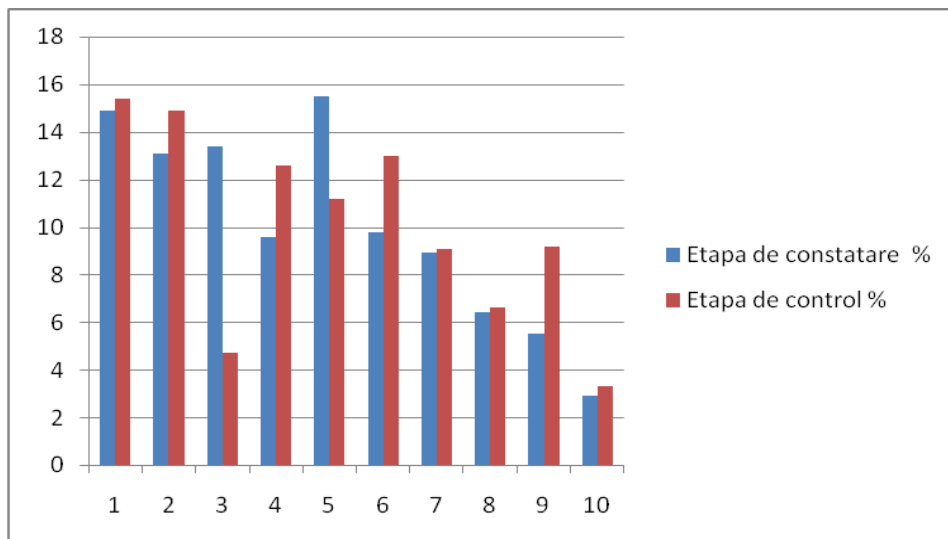


Figura 3. 8. Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...

1. *Satisfacția cognitivă în procesul de studiu.*
2. *Formarea competențelor cognitive profesionale.*
3. *Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice.*
4. *Asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde.*
5. *Obținerea notelor înalte.*
6. *Formarea creativității profesionale.*
7. *Dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale.*
8. *Participarea cu succes la discuții științifice.*
9. *Satisfacție și îmbogățire intelectuală.*
10. *Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe.*

În Tabelul 3. 5. sunt prezentate datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 4 „Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...”.

Tabelul 3. 5.

Datele statistice răspunsurilor studenților *la itemul 4* (dimensiunea cognitivă)

| Nr. | „Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...” | Etapa de constatare % | Etapa de control % |
|-----|---|--------------------------|-----------------------|
| 1. | satisfacția cognitivă în procesul de studiu | 14,9 | 15,4 |
| 2. | formarea competențelor cognitive profesionale | 13,1 | 14,9 |
| 3. | dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice | 13,4 | 4,7 |
| 4. | asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde | 9,6 | 12,6 |
| 5. | obținerea notelor înalte | 15,5 | 11,2 |
| 6. | formarea creativității profesionale | 9,8 | 13,0 |
| 7. | dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale | 8,9 | 9,1 |
| 8. | participarea cu succes la discuții științifice | 6,4 | 6,6 |
| 9. | satisfacție și îmbogățire intelectuală | 5,5 | 9,2 |
| 10. | conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe | 2,9 | 3,3 |

Din Tabelul 3. 5. se observă că a crescut semnificativ gradul de *Satisfacție față de îmbogățire intelectuală* – a crescut de la 5,5 până la 9,2%. Răspunsul studenților la itemul *Formarea creativității profesionale* a crescut de la 9,8 până la 13,0% și la răspunsul *Asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde* a crescut de la 9,6 până la 12,6%, ceea ce denotă că studenții sunt motivați pentru învățare și doresc să devină specialiști bine pregătiți în domeniu.

Pentru detectarea existenței dinamicii la etapa de control și semnificația statistică a datelor experimentale am utilizat metoda statistică comparativă a indicilor de la etapa de constatare și de la etapa de control prin analiza diferențială - χ^2 după criteriul lui Pearson.

$$\chi^2_{empir} = \sum_{i=1}^N \frac{(Empir_i - Teor_i)^2}{Teor_i}$$

Tabelul 3. 6.

Calcul tabelar criteriului χ^2 Pearson

| Nr. | Răspunsurile studenților la întrebarea numărul unu: „ <i>Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru...</i> ” | Frecvența empirică | | Frecvența teoretică | | $(f_{\text{E}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$ |
|---------------|--|---|--|---|--|--|
| | | Etapa de constatare $f_{\text{E}1}$ | Etapa de control $f_{\text{E}2}$ | Etapa de constatare $f_{\text{T}1}$ | Etapa de control $f_{\text{T}2}$ | |
| 1 | cariera dorită | 196 | 88 | 140,05 | 143,95 | 44,098 |
| 2 | autorealizarea în domeniul științific | 173 | 183 | 175,56 | 180,44 | 0,073 |
| 3 | menținerea autorității personale în colectivul de studenți | 152 | 182 | 164,71 | 169,29 | 1,935 |
| 4 | încadrarea în atmosfera universitară | 139 | 142 | 138,58 | 142,42 | 0,002 |
| 5 | creșterea simțului răspunderii, sârguinței și calităților de lider | 100 | 100 | 98,63 | 101,37 | 0,038 |
| 6 | obținerea stimei celor din jur | 92 | 36 | 63,12 | 64,88 | 26,069 |
| 7 | creșterea simțului vocației profesionale | 88 | 86 | 85,81 | 88,19 | 0,110 |
| 8 | autorealizarea potențialului personal | 56 | 50 | 52,27 | 53,73 | 0,525 |
| 9 | realizarea unui studiu independent | 48 | 44 | 45,37 | 46,63 | 0,301 |
| 10 | succes în învățământul profesional | 36 | 199 | 115,89 | 119,11 | 108,657 |
| Valori | | 1080 | 1110 | 1079,99 | 1110,01 | 181,808 |

Deci $\chi^2_{\text{exper.}} = 181,808$ comparăm acest indice cu cel din tabel luând în considerație că,
 $df = 10-1=9$

După tabel $\alpha=0,05$ și $df=9$, iar punctul critic $\chi^2_{0,05;9}=16,919$ и ($\chi^2_{0,01;9}=21,666$).

Dacă $\chi^2_{\text{exper.}} = 181,808 > \chi^2_{\text{cr.}}=16,919$, atunci diferența frecvenței la etapa de constatare și la etapa de control este autentică din punct de vedere statistic.

Analogic găsim valorile lui χ^2 la întrebările 2,3,4,5și 6.

Tabelul 3. 7.

Rezultatele după criteriul χ^2

| Întrebările | $\chi^2_{\text{exp.}}$ | $\chi^2_{\text{кр.}}$ | Valoarea statistică |
|---|------------------------|--|---------------------|
| 1. Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ... | 181,808 | $\chi^2_{0,05;9}=16,919$ $\chi^2_{0,01;9}=21,666$ | Semnificativ |
| 2. Ce posibilități ne oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar ... | 201,879 | | Semnificativ |
| 3. Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin... | 101,865 | | Semnificativ |
| 4 Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar. | 91,989 | | Semnificativ |

Pentru prelucrarea statistică a datelor, în vederea comparării indicatorilor cantitativi, a

fost utilizată formula:

$$t = \frac{(p_1 - p_2)}{\sqrt{\frac{p_1 \cdot q_1}{n_1} + \frac{p_2 \cdot q_2}{n_2}}}$$

$$n_1 = n_2 = 106$$

unde p_1 și p_2 – procente comparabile exprimate în %;

$q_1=1-p_1$ și $q_2=1-p_2$ – exprimate în %;

$k=n_1+n_2-2$ și $t_{0,05}(\infty)=1,96$.

Rezultatul t_{emp} trebuie să fie egal sau mai mare decât $>1,96$

$$t = \frac{(3,3 - 18,0)}{\sqrt{\frac{3,3 \cdot (100 - 3,3)}{106} + \frac{18,0 \cdot (100 - 18,0)}{106}}} = 3,55 > 1,96 = t_{emp}.$$

Tabelul 3. 8.

Semnificația medie întrebărilor din chestionar

| Întrebări | Etapa de constatare | Etapa de control |
|--|---------------------|------------------|
| <i>Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ...</i> | 3,7 | 4,6 |
| <i>Ce posibilități ne oferă pe viitor Învățarea în ciclul universitar ...</i> | 4,4 | 4,8 |
| <i>Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...</i> | 5,1 | 5,3 |
| <i>Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar.</i> | 5,2 | 5,4 |

În Figura 3. 9. vom prezenta grafic dinamica motivelor învățării la studenți la etapa de constatare și la etapa de control.

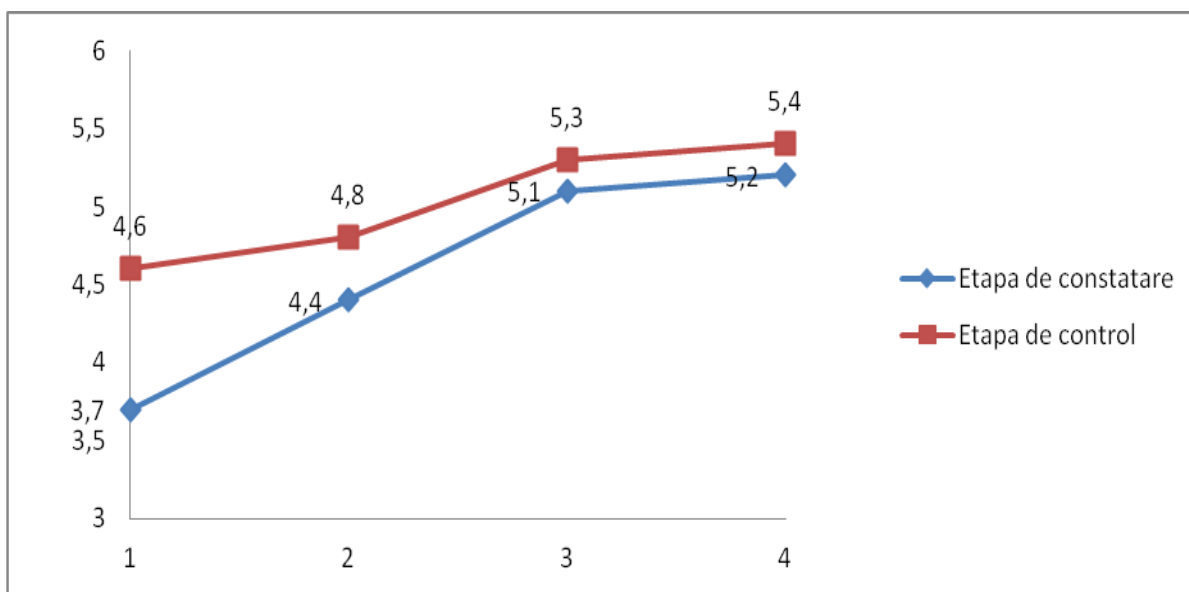


Fig. 3. 9. Dinamica motivelor învățării la studenți la etapa de constatare și la etapa de control

Concluzii. După cum relevă datele din Fig. 3. 9., dinamica motivelor învățării la studenți s-a modificat esențial. Validarea experimentală a sistemului de condiții, strategii și mijloace psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenți ne-a oferit date experimentale ce descoperă modificările calitative a motivației învățării studenților din grupele experimentale. Am demonstrat că sistemul de condiții și mijloace psihopedagogice asigură formarea motivației învățării la studenți. Comparând și analizând rezultatele obținute în baza chestionarului „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar”, s-a constatat că motivația studenților pentru învățare a fost influențată de sistemul de activități, condiții și strategii interactive de formare a motivației.

Pentru reflecția dinamicii motivaționale a fiecărui student, au fost aplicate fișe de observare individuală sistematică și fișe de autoevaluare prin chestionar.

Sistemul de activități considerate stimulatoare, modalitățile didactice inovative, creative și interactive de învățare au fost apreciate de studenți, deoarece le-a format motivația intrinsecă, prin felul de a învăța și a cunoaște cât mai mult, dar și a se ajuta reciproc.

Tabelul 3. 10.

Nivelul atmosferei psihologice favorabile în grupele de studenți (etapa de control)

| Grupul de studenți | <i>Nivel înalt</i> atmosferei psihologice | <i>Nivel mediu</i> atmosferei psihologice | <i>Nivel scăzut</i> atmosferei psihologice |
|----------------------------|---|---|--|
| <i>grupul experimental</i> | 53,0% | 40,0% | 7,0% |
| <i>grupul de control</i> | 11,0% | 33,0% | 56,0% |

În Tabelul 3.10. sunt prezentate rezultatele comparative dintre nivelul atmosferei psihologice în grupele de studenți la etapa de constatare și etapa de control. În urma aplicării la etapa de control a chestionarului „*Evaluarea climatului psihologic al învățării în grupul de studenți*”, am constatat că 53% dintre studenții grupei experimentale caracterizează atmosfera psihologică din grup prin: stabilitate emoțională, relații reciproce binevoitoare, stare veselă de spirit, disponibilitate, simpatie reciprocă etc. În general, studenții caracterizează climatul psihologic fiind favorabil. În grupul de control 56% dintre respondenți caracterizează atmosfera psihologică din grup prin: activitate de comunicare scăzută, atitudine negativă față de activitatea în comun, învinuiri în situații dificile, lipsă de unitate în grup etc.

Tabelul 3. 11.

Nivelul atmosferei psihologice favorabile în grupele de studenți (etapa de constatare și etapa de control)

| Grupul de studenți | <i>Nivel înalt</i> atmosferei psihologice | | <i>Nivel mediu</i> atmosferei psihologice | | <i>Nivel scăzut</i> atmosferei psihologice | |
|----------------------------|---|------------------|---|------------------|--|------------------|
| | Etapa de constatare | Etapa de control | Etapa de constatare | Etapa de control | Etapa de constatare | Etapa de control |
| <i>grupul experimental</i> | 22,0% | 53,0% | 30,0% | 40,0% | 48,0 % | 7,0% |
| <i>grupul de control</i> | 12,0% | 11,0% | 36,0% | 33,0% | 52,0% | 56,0% |

Analiza datelor din Tabelul 3.11. ale testării la etapa de constatare și etapa de control a subiecților din cele două grupuri, a scos în evidență următorul aspect: în grupul experimental s-a constatat climatul psihologic favorabil, iar răspunsurile studenților din grupul de control ne indică un climat psihologic mai puțin favorabil (Anexa 3). Așadar, accentul pus de noi pe nevoile fiecărui student și pe crearea unui mediu prietenos de învățare s-au soldat cu succes, contribuind la dinamica pozitivă a rezultatelor experimentale calitative și cantitative.

Așa cum am menționat anterior, un loc central în cadrul activității didactice la studenți îl ocupa *strategiile de formare a motivației învățării*, deoarece proiectarea și organizarea activității didactice se realizează, în funcție de decizia strategică a profesorului. Strategiile de formare a motivației învățării prefigurează traseul metodic cel mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare/învățare, astfel se pot preveni evenimentele nedorite/accidentele din activitatea didactică.

Utilizând chestionarul „*Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice*”, am constatat care strategii și metode didactice și în ce măsură provoacă interes studenților și îi motivează în procesul învățării.

În Figura 3. 12. prezentăm grafic potențialul motivațional a strategiilor și metodelor didactice utilizate practic.

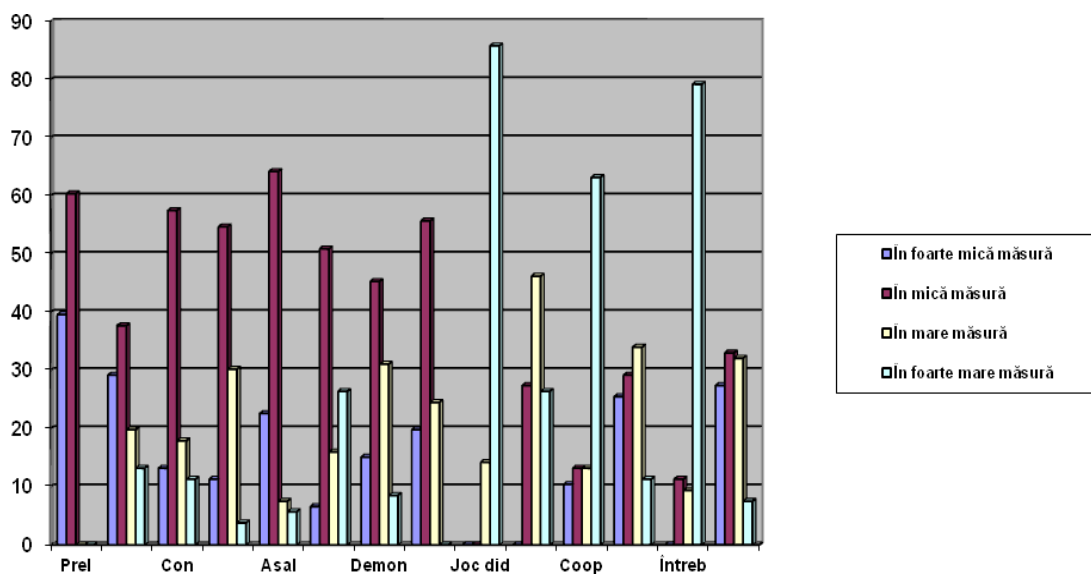


Figura 3. 12. Potențialul motivațional a strategiilor didactice

Conform datelor prezentate din Fig. 3. 12., la chestionarul „*Studierea potențialului motivațional al strategiilor didactice*”, am constatat că studenții au ales din șirul de strategii și metode enumerate următoarele: *jocul didactic, cooperarea (învățarea în echipă sau grup prin studiu de caz, mozaic și SINELG) și întrebările introductive la începutul orelor*, indicând că aceste metode provoacă interes și motivează învățarea într-o măsură mai mare decât celelalte strategii didactice utilizate (Anexa 3). Este justificată asemea deducție, deoarece aportul interactivității în sporirea randamentului didactic și, implicit, al motivației, s-a demonstrat de către noi, atât din perspectivă teoretică, cât și practică.

Concluzie. Utilizând chestionare analizate, s-a constatat că motivația studenților pentru învățare a fost influențată de sistemul de activități, condiții și strategii motivaționale. Din abordarea efectuată vom menționa că studenții au înțeles importanța, în însușirea materialului despre conștientizarea învățării atât pentru cunoaștere, cât și pentru viață. Motivația, fiind un factor psihologic ce influențează comportamentul, are o acțiune benefică asupra formării profesionale și determină modelul subiectiv al cauzalității obiective, acumulată în timp, transformată și transpusă prin învățare și educație în sfera internă a persoanei. Iar relația dintre motivație, mai bine zis, dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de îndeplinit.

3. 4. Concluzii la capitolul 3

Optând pentru formarea motivelor de învățare de către studenți, am implementat și am valorificat un sistem de activități în cadrul cursului și seminarului universitar.

1. Etapa de diagnosticare a motivării învățării studenților la Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din or. Tighina ne-a demonstrat că motivația pentru învățare este generată de anumite condiții, care determină necesitatea cognitivă, valoarea educativă a conținutului didactic și activitatea personală de cercetare și studiere a studentului.
2. Pe parcursul etapei experimentului de formare, pe un eșantion de 53 de studenți din grupa experimentală, s-a ținut cont de dimensiunile: conceptuală și operațională: aspectele psihopedagogice ale motivației învățării; strategiile interactive de formare a motivației, conținuturi etc. Am aplicat un variat material didactic, am realizat activități diverse etc. Cerințele de învățare, activitățile structurate și organizate conform standardelor sunt deziderate ce conduc la formarea și stimularea continuă a motivației învățării.
3. În baza unor chestionare speciale aplicate, s-a constatat că motivația studenților pentru învățare a fost influențată de sistemul de activități, condiții și strategii motivaționale. Din

- analiza efectuată, concluzionăm că ei au conștientizat importanța în însușirea materialului privind conștientizarea învățării atât pentru cunoaștere, cât și pentru viață.
4. Fundamentată pe datele studiului teoretic, cercetarea experimentală a parcurs cele trei faze clasice ale experimentului: 1. *constatare*, centrat pe determinarea nivelului motivației pentru învățare la studenți; 2. *formare*, care a vizat verificarea, aplicarea **Modelului psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți**, constituit din dimensiunea conceptuală și dimensiunea procedurală, ce se axează pe obiective, unități de conținut, strategii de formare a motivației pentru învățare. Aceste intervenții s-au realizat în grupele experimentale. 3. *faza de control* a avut ca obiectiv măsurarea gradului de manifestare a motivației pentru învățare, interpretarea și compararea rezultatelor înregistrate de grupul experimental (G.E) și de control (G.C.).
 5. Datele finale, raportate la datele experimentului constatativ, demonstrează relevanța diferențelor obținute în cazul grupelor experimentale, comparativ cu grupele de control. Validitatea datelor experimentale au fost demonstrate de diferențele rezultatelor dintre grupuri, inclusiv de rezultatele aplicării strategiilor didactice interactive, dintre care *interogarea multiprocesuală, lucrul în grup, jocul didactic, mozaicul, instruirea reciprocă, știu-vreau să știu-învăț, SINELG-ul, învățarea prin cooperare*.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele teoretice și practice, obținute prin cercetarea realizată, despre formarea motivației de învățare a studenților, certifică soluționarea problemei cu privire la fundamentarea și valorificarea contextuală a sistemului de condiții de formare a motivației pentru învățare la studenți (pedagogice, psihologice și metodologice) creând un cadru motivațional și didactic/metodologic adecvat privind eficientizarea procesului și a rezultatelor academice ale studenților. Acestea au contribuit la dezvoltarea personalității prin fundamentarea, argumentarea, proiectarea și aplicarea *Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți*.

Sinteza aspectelor teoretice și aplicative a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Studiile reprezentative din domeniul psihologiei, pedagogiei, psihosociologiei arată că motivația este un proces ce desemnează *un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri, care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini și comportamente*. Astfel, se explică faptul că motivația are la bază un scop precis, clar și chiar cuantificat, o conștiință clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace

adecvate, aflate la îndemâna persoanei și, nu în ultimul rând, o voință fermă și deliberată, matură, prin care convingerea că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul și că reușita depinde de propriile acțiuni și nu de fenomene exterioare, aleatorii.

2. Motivația pentru învățare este axa primordială a succesului universitar și înglobează un ansamblu de factori interni ai personalității studentului, care-i orientează, organizează și susțin eforturile în învățare, corelând pe cele patru dimensiuni *comportamentală, personală, socioculturală și cognitivă*. În procesul de învățare, formarea motivației poate fi realizată prin: trezirea interesului și dorinței de a învăța; crearea condițiilor optime de însușire a conținutului în așa mod, încât aceasta ulterior să devină factor de studiere; claritatea scopului și a obiectivelor activității didactice; perspectiva rezultatului și a aplicării în practică a celor însușite; oferirea unor tipare-model la care ar putea apela în situații concrete de viață etc.
3. Sinteza literaturii de specialitate pe problema strategiilor didactice, în general, și strategiile de formare a motivației învățării, în special, a condus la ideea de determinare a celor mai eficiente strategii, dintre care *implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării, construirea unor expectații pozitive, conștientizarea valorii sarcinii, autovalorizarea, dezvoltarea sentimentului eficacității*. Acestea au la bază implicarea și interacțiunea studenților în activitatea de învățare, cu scopul dinamizării și eficientizării acesteia, pentru reușita personală, profesională și socială a studentului.
4. Ca rezultat al analizelor efectuate, a fost elaborat *Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți* care a fost valorificat în cadrul experimentului pedagogic. Modelul a favorizat formarea motivației pentru învățare la studenți, acestea manifestându-se în cadrul prelegerilor și seminarelor universitare, relevante de caracteristici precum *independența gândirii*, demonstrată, în special, de capacitatea de producere rapidă a unui număr mare de idei, în cadrul învățării prin cooperare; prin *capacitatea de integrare* a elementelor diverse în același câmp perceptiv, în cazul aplicării strategiei *interogarea multiprocesuală*; *capacitatea de transformare și combinare* a ideilor în procesul desfășurării jocului didactic. Având la bază teorii ale motivației pentru învățare, dimensiuni ale motivației, *principii și condiții psihopedagogice, competențe profesionale, strategii de formare a motivației învățării, centrarea pe student*, modelul elaborat și-a demonstrat eficiența.

5. Prin cercetarea noastră am contribuit la extinderea cercetărilor în domeniul didacticii universitare cu privire la rolul metodologiei interactive, în special, și a stimulării motivației de învățare ca bază solidă pentru dezvoltarea personalității și pentru viitoarea carieră profesională, în general, evidențiind aspecte psihopedagogice funcționale, necesare și utile actului didactic postmodern.
6. Modelul pedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți este important pentru toți actorii educaționali, inclusiv pentru cadrele didactice și manageriale, dar și pentru studenți în calitate de beneficiari direcți ai acestuia, devenind funcțional în diverse contexte de învățare formală și nonformală. De asemenea, Modelul va putea fi valorificat în continuare din diverse perspective pedagogice și psihologice prin deschiderile ce le oferă abordării motivației intrinseci și extrinseci de învățare pe tot parcursul vieții, învățarea universitară, fiind o punte de legătură temeinică între învățarea școlară și cea permanentă, în calitate de adult, la locul de muncă și nu numai.

Recomandări practice:

1. *Instituțiilor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice:* instruirea cadrelor didactice în vederea utilizării extinse și variate a strategiilor de formare/dezvoltare/stimulare a motivației pentru învățare; implementarea *Modelul psihopedagogic de formare a motivației pentru învățare la studenți* în cadrul cursurilor universitare și seminarelor și extrapolarea valorificării lui în formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale.
2. *Echipei manageriale universitare:* diversificarea ofertelor de studiu și cercetare pentru studenți, atragerea mai intensivă a angajatorilor în cooperarea cu universitățile, inclusiv în cadrul seminarelor practice și a cercetărilor pentru tezele de licență și masterat, pentru a spori relevanța praxiologică a învățământului; crearea condițiilor pentru mobilitatea academică a studenților și pentru varierea mediilor de învățare.
3. *Cercetătorilor în domeniul științelor educației/al științelor socio-umane etc.:* extinderea perspectivelor de abordare a motivației pentru învățare în mediul academic și contextualizarea diferențiată a acestora; crearea unor grupe mixte în proiectele de cercetare pentru abordarea interdisciplinară a problematicii în cauză.
4. *Conceptorilor de piese curriculare:* dezvoltarea și adaptarea în curricula, manuale, ghiduri a unor strategii de formare/dezvoltare/stimulare a motivației învățării, inclusiv în contextul în care universitățile de masă devin accesibile și pentru tinerii cu

potențial academic mai modest; crearea de soft-uri educaționale pentru învățarea independentă și pentru colaborarea studenților în diferite rețele profesionale. Condițiile pedagogice de stimulare a motivației de învățare la studenți se vor valorifica în mod infuzional, inclusiv prin prezentarea atractivă a reperelor informaționale cu trimiteri diverse la surse virtuale, dar și prin diversificarea strategiilor didactice propuse pentru învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu G. O psihologie a educației. Iași: Editura Polirom, 2005. 403 p.
2. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. Herseni Ioana). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
3. Ausubel D., Robinson, F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 218 p.
4. Bandura A. Studenții dotați și dirijarea instruirii lor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 208 p.
5. Bazel L. Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: USM, 2006. 26 p.
6. Bazel L. Dezvoltarea motivațiilor de învățare a limbilor străine. În: Revista Univers Pedagogic, nr. 1, 2006. p. 40-45
7. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
8. Bocoș M. Instruire interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară, 2002. 378 p.
9. Bogdan A.T. Psihologie generală și socială, vol. 1-2. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
10. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Editura Polirom, 2004, 376 p.
11. Bonciu C. Instrumente manageriale psihosociologice. București: ALL, 2000. 216 p.
12. Bontaș I. Pedagogie. București: Editura ALL Educațional, 1994, 319 p.
13. Borozan M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2011. 385 p.
14. Bruner J.S. Pentru o teorie a instruirii, (trad.) București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 204 p.
15. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 326 p.
16. Cadrul european de referință pentru limbile străine. Uniunea Europeană, 2002- 2012.
17. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău–București: Editura Litera Internațional, 2003. 148 p.

18. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1997. 159 p.
19. Cartaleanu T., Cosovan O. ș.a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2008. 204 p.
20. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002. 320 p.
21. Chiriac A. Conceptualizarea educației interculturale în contextul învățământului superior. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2011.
22. Cioban-Pilețcaia A. Bazele științifico-teoretice ale motivației studierii cursului gimnazial de matematică (în baza elementelor de algebră). Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007
23. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002. 190 p.
24. Cosmovici, A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996. 253 p.
25. Cosmovici, A., Iacob, L. *Psihologia școlară*. Iași: Editura Polirom, 1998. 304 p.
26. Coșeriu E. Competența lingvistică: ce este ea în realitate? În: *Limbaje și comunicare*. Iași: Editura Polirom, 1995. p. 40-57
27. Cozărescu M., Ștefan L. *Psihologia educației. Teorie și aplicație*. Iași: Editura Polirom, 2004. 168 p.
28. Crețu, D., *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*, Editura Imagic Sibiu, 1999.
29. Cristea S. *Dicționar de pedagogie Chișinău-București*: Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, 2000. 398 p.
30. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010. 400 p.
31. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Colegium, Polirom, 2002 . 464 p.
32. Dave R. *Fundamentele de educație permanentă*. București: Editura Didactică și Psihologică, 1990, 430 p.
33. Davitz, J., Ball, S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică Pedagogică, 1987.
34. *Didactica universitară: Studii și experiențe* (coord. M. Șevciuc). Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p.
35. *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău, 2011, 377 p.
36. Dorobăț A., Fotea M. *Româna de bază. Manual pentru studenții străini*. Vol. I-II. Iași: Institutul European, 1999. vol. I, 262 p.; vol. II, 301 p.

37. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 262 p.
38. Drăgan I. (coord.) *Psihologia învățării. Timișoara: Editura ExcelSior, 2009. 162 p.*
39. Dumitraș T. Concepția predării/însușirii limbii române în grupele alolingve. Chișinău, 1999, 117 p.
40. Dumitriu Gh. *Condiții psihosociale ale învățării școlare*. Teză de doctorat. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1997. 298 p.
41. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Chișinău, 2010, 359 p.
42. Gagne R., *Condițiile învățării//Trad.: Noveanu E., Lăzărescu A.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
43. Galperin P. Studii de psihologia învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1975, 275 p.
44. Ghibu O. Pentru o pedagogie românească. Antologie de scrieri pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1987, 332 p.
45. Golu M. *Fundamentele psihologiei. Volumul I-II.* București: Editura Fundației România de mâine, 2007. 840 p.
46. Golu P. *Motivația un concept de bază în psihologie.* București: Editura Didactică și pedagogică, 2006. 128 p.
47. Goraș-Postică V. Interactivitatea – un indicator important de calitate în didactica universitară. Reflecții academice pe marginea dezbaterilor cu studenții filologi. În: STUDIA UNIVERSITATIS. Seria Științele Educației. Chișinău: CEP USM nr. 9, 2007. p. 41-45.
48. Goraș-Postică V. Portofoliul proiectării universitare din perspectiva calității și a centrării pe student. Studia Universitatis. Seria „Științe ale educației”, nr.9 (29), Chișinău: USM 2009. 13-16 p.
49. Guilane-Nachez E. Șansa e de partea ta! Metode și tehnici de autocunoaștere. Iași: Editura Polirom, 2003. 296 p.
50. Guțu VI. Învățământul superior și știința în contextul integrării europene. Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. În: Materialele Conferinței științifice interuniversitare. Chișinău, 2007. p. 42-47
51. Guțu VI. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: Editura CEP USM 2007. 141 p.
52. Guțu VI. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. În: *Revista Didactica Pro...*, nr. 1, 2011. p. 2-7

53. Guțu VI. Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe. În: Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: Strategii, forme, metode, materiale conferinței științifice internaționale. Bălți, 2005.
54. Guțu VI., Silistraru N., Platon C. ș.a. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar. Chișinău: Editura CEP USM, 2003. 234 p.
55. Hayes N., Orrell S. Introducere în psihologie. București: Editura ALL Educațional, 2010. 544 p.
56. Huberman A. Cum se produc schimbările în educație. În contribuție la studiul invocației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1987. p. 5-25
57. Iacob D. *Competență și schimbare*. București: Editura de înalte Studii Militare, 1996.
58. Ionescu M. (coord.) *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna învățământului. 1998.
59. Ionescu M., Chiș V. *Strategii de învățare – predare*. București: Editura Științifică, 1992.
60. Ionescu I., Preda V., Bocoș M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 240 p.
61. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002. 243p.
62. Jude I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 363 p.
63. Jung C.G. *Tipuri psihologice*, București: Editura Humanitas, 1996.
64. Lazăr A. *Motivația de performanță*, în volumul I „Cercetări de științe sociale” al Centrului de științe sociale, Târgu Mureș, 1982.
65. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău, 2010. 122 p.
66. Macavei E. *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: EDP, R.A., 1997. 514 p.
67. Mamali C. *Balanța motivațională și coevoluție*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
68. Marcus S., David T., Predescu A. *Empatia și relația profesor - elev*. București: Editura Albatros, 1987.
69. Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău, 1997, 195 p.
70. Miclea M. *Psihologie cognitivă*. Cluj-Napoca: Editura Gloria, 1999. 234 p.
71. Mih V. *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, vol.2. 261 p.

72. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p.
73. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei, 1988. 216 p.
74. Monteil J.M. *Educație și formare*. Iași: Editura Polirom, 1997.
75. Mureșan P. Învățarea eficientă și rapidă. București, 1990. 271 p.
76. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990. 371 p.
77. Neacșu, I., *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2010. 334 p.
78. Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1999. 282 p.
79. Neculau A. Manual de psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 2003. 186 p.
80. Neculau, A, Cosma, T. (coord.), *Psihopedagogie*. Iași: Editura Spiru Haret, 1994.
81. Nicolau I. Tratat de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1996, 370 p.
82. Neveanu P.P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
83. Neveanu P. P., Zlate M., Crețu T. *Psihologie școlară*. București: Editura Universității, 1987.
84. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 485 p.
85. Oprescu V. *Dimensiunea psihologică a profesorului*. Craiova: Editura Scrisul românesc, 1983.
86. Patrașcu D. Tehnologii Educaționale. Chișinău: Î.S.F.E.P. Tipografia Centrală, 2005. 704p.
87. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
88. Piaget J. Psihologie și pedagogie, (trad. Răutu Dan). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 164 p.
89. Piaget J. Psihologia inteligenței, (trad. Răutu Dan). Chișinău: Editura Cartier, 2008. 202 p.
90. Piaget J. Psihologia copilului. Chișinău: Editura Cartier, 2005. 160 p.
91. Piaget J. Biologie și cunoaștere, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1971.
92. Piaget J. Nașterea inteligenței la copil, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

93. Pop Gh. Motivație, comportament, anticipare. În „Determinarea și motivarea acțiunii sociale”. Editura Academiei R.S.R., 1981.
94. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 389 p.
95. Poștan L. Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului educației pe parcursul vieții. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. www.cnaa.acad.md
96. Procesul Bologna. Convenții. Declarații. Comunicate. Chișinău, 2007, 61 p.
97. Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve. O analiză de necesități. Chișinău 2009. 83 p.
98. Pruteanu M. Formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi (în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar). Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008. 148 p.
99. Purice M., Gutu V. Limba română în școlile alolingve. Chișinău: Editura Lumina, 1992, 136 p.
100. Purice M. Îndrumar la limba română (verbul) (material didactic pentru alolingvi). Iași: Bonitas, 2005, 38 p.
101. Radu I. Didactica teoriei instruirii. Pitești: Editura Paralela 45, 2005. 312 p.
102. Radu I. Cum se scrie un text științific. Disciplinele umaniste. Iași: Polirom, 2008. 296 p.
103. Râșcanu R. Elemente de psihologia comunicării. București: Editura Universității, 1995.
104. Repida T. Problematizarea în pedagogia universitară. Chisinau: Editura USM, 2009.
105. Repida T. Problematizarea în predarea-învățarea științelor educației (cadru teoretico-aplicativ) Studia Universitatis: Seria Științe ale Educației : nr. 5(35), 2010. p. 101-105.
106. Roșea Al., Zorgo B. Aptitudinile. București: Editura Științifică, 1972.
107. Roșea Al. Motivele acțiunii umane. Cluj: Institutul de psihologie al Universității din Cluj, 1943.
108. Rusnac Gh. (coord.). Integrarea științei și a învățământului superior. Chișinău: CEP USM, 2007. 164 p.
109. Sadovei L. Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p.
110. Salade D. Educație și personalitate. Cluj: Editura Casa Cărții de Științe, 1995.
111. Sartre J.R. Psihologia emoției. București: Editura L.R.I., 1997.

112. Savca L. Psihologia personalității în dezvoltare. Chișinău, 2003. 172 p.
113. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2009. 232 p.
114. Silistraru N. Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi. Încă un pas în educație. Chișinău, 2002. p.26-32
115. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. Chișinău: USM IȘE, 2001. 226 p.
116. Slama-Cazacu T. Strategiile comunicaționale și manipularea. Iași, 2000. 198 p.
117. Socoliuc N. Cojocaru V. Formarea competențelor pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
118. Solcan A. Problematizarea - strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Teza de doctorat. Chișinău, 2003. 157 p.
119. Stanciu M. Didactica postmodernă. Fundamente teoretice. Suceava: Ed. Universității, 2003. 220 p.
120. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Editura Lyceum, 1997, 96 p.
121. Strah I. Dezvoltarea deprinderilor de vorbire în limba română a studenților străini prin intermediul enunțului monologat oral și scris. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: USM, 1999. 22 p.
122. Șevciuc M. Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la studenții claselor primare. Teza de doctorat. Chișinău, 1999. 163 p.
123. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006. 384 p.
124. Vintilescu D. Motivația învățării școlare. Timișoara: Editura Facla, 1977.
125. Vințanu N. Educația universitară. București, 2001. 272 p.
126. Vîgotski S.L. Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. În „Opere psihologice alese”, vol.I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
127. Vlăsceanu L. Decizie și inovație în învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
128. Zlate M. Leadership și management. Iași: Editura Polirom, 2004. 234 p.
129. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași, 1999. 124 p.
130. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Polirom, 2009. 334 p.

În rusă:

131. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. - Казань.: КГУ, 1996. - 552с.
132. Аткинсон Р.К. Человеческая память и процесс обучения. Москва: Издательство Прогресс, 1980. 528 с.
133. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 1977. 304 с.
134. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1995. 575с.
135. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. 323 с.
136. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва, Воронеж: МГУ-ВГУ, 1997. 378 с.
137. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Том 4. Москва: Наука, 1984. 446 с.
138. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Журавская. – Спб., 2011. – 26 с.
139. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 1999. 268 с.
140. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж, НПО "МОДЭК", 2001. 432 с.
141. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. Питер, 2000. 187 с.
142. Ильин Е.П. Мотивы человека: Теория и методы изучения. Киев, 1998. 289 с.
143. Канарская О.В. Теоретические основы формирования положительной учебной мотивации. СПб. 2002. 344 с.
144. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 288 с.
145. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. Москва: МГУ, 1971. 178 с.
146. Лысенко А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук /А.В. Лысенко. - Майкоп, 2005. - 203 с.
147. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 191 с.

148. Маслов А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 467 с.
149. Малыхин, А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения : автореф. дис... канд. пед. наук / А.О. Малихин / Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. - Киев, 2000. 20 с.
150. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1998. - № 5.
151. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва: Русский язык. Курсы, 2002. 320 с.
152. Немов Р.С. Психология: В 3 книгах. Кн.1. Москва: Владос, 1997. 388 с.
153. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Высшая школа, 1981. 366 с.
154. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: 1986. 265 с.
155. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. Кн. 1. Москва: Владос, 2001. 576 с.
156. Рогова Г.В., Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
157. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: Уч.пед.гиз, 1946. 546 с.
158. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: АПН СССР, 1973. 388с.
159. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб. Речь, 2005. 456 с.
160. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов на Дону: Ростовский гос. ун-т, 2000. 376 с.
161. Шайхиева Т. Методология исследования учебных мотивов студентов (на примере предметов русского языка)/Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Сб. материалов научно-практической конференции. Варшава. Варшавский ун-т, 2006. 145-154 с.
162. Шипелевич Л. Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современной технологии. Москва: Смысл, 2000. 228 с.
163. Щукин А.Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам. Москва: 2002. 88 с.
164. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 446 с.
165. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 396 с.

166. Ярошевский М.Г. История психологии. Москва, 1990. 324 с.

În engleză:

167. Alderman M.K. Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning, 3 edition. Routledge, 2007. 360 p.

168. Brophy J. Motivation Students to Learn, 3 edition. Routledge, 2010. 360 p.

169. Dembo M.H. Motivation and learning strategies for college success. A self-management approach. 2nd ed. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 346 p.

170. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, 2000. 212 p.

171. Elliot A.J., Dweck C.S. Handbook of competence and motivation, 1 edition. The Guilford Press, 2007. 704 p.

172. Pintrich P.R., Schunk D.H. Motivation in education: Theory, research, and applications, (3rd Edition). Pearson, 2007. 448 p.

173. Keller J.M. Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. Springer, 2010. 364 p.

174. Latham G.P. Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice, Second Edition SAGE Publications, Inc. 2011. 456 p.

175. Mendler A. Motivating Students Who Don't Care: Successful Techniques for Educators. Solution Tree, 2009. 80 p.

176. Ryan R.M. The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford University Press, USA, 2012. 598 p.

177. Shah J.Y., Gardner W.L. Handbook of Motivation Science, 1 edition. The Guilford Press, 2007. 638 p.

178. Vroom V.H., Deci E.L. Management and Motivation (Penguin business). Penguin Books Ltd. 1998. 400 p.

179. Vroom V.H. Work and Motivation, 1 edition. Jossey-Bass, 1994. 397 p.

180. Wentzel K., Wigfield A. Handbook of Motivation at School, 1 edition. Routledge, 2009. 704 p.

181. Wlodkowski R.J. Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults, 3 edition. Jossey-Bass, 2008. 528 p.

În franceză:

182. Bain D. Schneuwly B. Vers pédagogie du texte. Revista Le Français aujourd'hui, 1987. nr.9. 13-23 p.
183. Viau R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent: éditeur ERPI, 2003. 161 p.
184. Viau R. La motivation dans la création scientifique. Editeur Presses Université du Québec, 2011. 167 p.

Surse internet:

185. Calotă E. Învățarea motivată la studenți: exploarări și straegii formative
<http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Ianuarie/Calota%20Emilia%20-%20Invatarea%20motivata%20la%20studentii%20de%2010-15%20ani/REZUMATUL2.pdf>(accesat 15.092014)
186. Crudu G. Motivația pentru învățare-o provocare
<http://socioumane.wordpress.com/2013/08/27/motivatia-pentru-invatare-o-provocare-gabriela-crudu/>(accesat 30.08.1014)
187. Murray Н. Книга онлайн „Психологические механизмы мотивации человека...doktor-lib.com/book/396.../14-motivdcionnaya-summlciya.html (accesat 26.07.2012)

Chestionarul I „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul universitar” (etapa de constatare)

Dragi studenți !

Vă rugăm să răspundeți la itemii din chestionarul propus mai jos. Răspunsurile voastre vor fi utilizate la cercetarea motivelor activității de învățare în învățământul universitar.

Scrieți despre sine:

Numele (după dorință).....

Vârsta.....

Genul.....

Anul de studiu.....

Cerințele chestionarului :

1. Chestionarul este alcătuit din 4 itemi. Pentru fiecare item sunt date 10 variante de răspunsuri.
2. Citiți atent fiecare item și toate variantele de răspunsuri.
3. Apreciați răspunsurile care au o mai mare însemnătate pentru dumneavoastră (după sistemul de 10 puncte).
4. Propuneți varianta răspunsului dumneavoastră, dacă el nu este în variantele prezentate.

I. Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ...

(dimensiunea personală).

11. Cariera dorită.
12. Încadrarea în atmosfera universitară.
13. Obținerea stimei celor din jur.
14. Autorealizarea în domeniul științific.
15. Dezvoltarea vocației profesionale.
16. Menținerea autorității personale în colectivul de studenți.
17. Creșterea responsabilității, sârguinței și calităților de lider.

18. Autorealizarea potențialului personal.
19. Succesul în învățământul profesional.
20. Realizarea unui cadru independent.

II. Ce posibilități vă oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar...

(dimensiunea socioculturală).

1. Pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă.
2. Autoinstruire.
3. Pentru dezvoltare generală.
4. Pentru a crea o familie de succes.
5. Pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale.
6. Pentru a fi solicitat să activez în proiecte.
7. Pentru încadrarea în cultura actuală generală.
8. Pentru respectul de sine.
9. Pentru a avea un statut social înalt.
10. De a călători peste hotare.

III. Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar

(dimensiunea comportamentală).

1. Adaptarea la viața studentescă.
2. Însușirea competențelor profesionale.
3. Dezvoltarea spiritului de disciplină.
4. Încadrarea în activitatea de învățare universitară.
5. La formarea abilităților organizatorice, pentru traiul în cămin.
6. Îndeplinirea exigenței pedagogice.
7. Formarea valorilor morale.
8. Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios.
9. Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup.
10. Asigurarea reușitei în viitoarele activități profesionale.

IV. Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...

(dimensiunea cognitivă)

1. Satisfacția cognitivă în procesul de studiu.
2. Formarea competențelor cognitive profesionale.
3. Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice.
4. Asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde.
5. Obținerea notelor înalte.
6. Formarea creativității profesionale.
7. Dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale.
8. Participarea cu succes la discuții științifice.
9. Satisfacția și îmbogățirea intelectuală.
10. Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe.

Comentariu pentru anchetatori

Răspunsurile la *primul item* ne vor demonstra cât de important pentru studenți este interesul personal al învățării în ciclul universitar (*dimensiunea personală*).

Itemul *al doilea* reflectă necesitatea de funcționare social-culturală ce se asigură prin prisma mai multor trebuințe de interacțiuni, acceptare pozitivă a celorlalți la propria persoană (*dimensiunea socioculturală*).

Al treilea item reglează aspectul dinamic și potențialul de a direcționa conduita. (*dimensiunea comportamentală*).

Itemul *al patrulea* identifică sferele cognitive în activitatea de învățare a studenților și reprezintă necesitatea individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine (*dimensiunea cognitivă*).

Tabelul 1. 1.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților *la itemul 1* (dimensiunea personală)

| Nr. | <i>Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ...</i> | Etapa de constatare | | |
|-----|--|---------------------|------------------|---------|
| | | Grupa experimentală | Grupa de control | Total % |
| 1. | carierea dorită | 8,7 | 7,1 | 15,8 |
| 2. | autorealizarea în domeniul științific | 7,9 | 8,1 | 16,0 |
| 3. | menținerea autorității personale în colectivul de studenți | 8,9 | 7,2 | 16,1 |
| 4. | încadrarea în atmosfera universitară | 6,6 | 6,1 | 12,7 |
| 5. | creșterea simțului răspunderii, sârguinței și calităților de lider | 6,6 | 4,6 | 11,2 |
| 6. | obținerea stimei celor din jur | 2,9 | 2,9 | 5,8 |
| 7. | creșterea simțului vocației profesionale | 3,9 | 3,9 | 7,8 |
| 8. | autorealizarea potențialului personal | 2,5 | 2,2 | 4,7 |
| 9. | realizarea unui studiu independent | 2,3 | 1,8 | 4,1 |
| 10. | succesul în învățământul profesional | 3,2 | 2,6 | 5,8 |

Tabelul 1. 2.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 2 (dimensiunea socio-culturală)

| № | Ce posibilități pe viitor vă oferă învățarea în ciclul universitar ... | Etapa de constatare | | |
|-----|--|---------------------|------------------|---------|
| | | Grupa experimentală | Grupa de control | Total % |
| 1. | Pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă | 9,1 | 8,4 | 17,5 |
| 2. | Autoinstruire | 8,8 | 6,8 | 15,6 |
| 3. | Pentru dezvoltare generală | 8,1 | 9,4 | 17,5 |
| 4. | De a crea o familie de Succes | 5,9 | 6,8 | 12,7 |
| 5. | Pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale | 1,8 | 2,1 | 3,9 |
| 6. | Pentru a fi solicitat și să activez în proiecte diferite | 5,1 | 4,8 | 9,9 |
| 7. | Pentru extinderea culturii generale | 3,5 | 3,7 | 7,2 |
| 8. | Pentru respectul de sine | 4,2 | 3,5 | 7,7 |
| 9. | Pentru a avea un statut social înalt | 3,6 | 1,8 | 5,4 |
| 10. | De a călători peste hotare | 1,3 | 1,3 | 2,6 |

Tabelul 1. 3.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 3 (dimensiunea comportamentală)

| № | „Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar” | Etapa de constatare | | |
|-----|--|---------------------|------------------|---------|
| | | Grupa experimentală | Grupa de control | Total % |
| 1. | Adaptarea la viața studentescă | 10,1 | 9,4 | 19,5 |
| 2. | Înșușirea competențelor profesionale | 7,2 | 7,4 | 14,6 |
| 3. | Dezvoltarea spiritului de disciplină | 7,4 | 6,4 | 13,8 |
| 4. | Încadrarea în activitatea de învățare universitară | 6,1 | 5,7 | 11,8 |
| 5. | Formarea abilităților organizatorice viețuind în cămin | 5,9 | 5,6 | 11,5 |
| 6. | Îndeplinirea exigenței pedagogice | 5,1 | 4,0 | 9,1 |
| 7. | Formarea valorilor morale | 4,1 | 5,5 | 9,6 |
| 8. | Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios | 2,7 | 2,7 | 5,4 |
| 9. | Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup | 1,4 | 1,3 | 2,7 |
| 10. | Asigurarea reușitei viitoarei activități profesionale | 0,9 | 1,1 | 2,0 |

Tabelul 1. 4.

Datele statistice răspunsurilor studenților *la itemul 4* (dimensiunea cognitivă)

| № | „Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...” | Etapa de constatare | | |
|-----|--|---------------------|------------------|---------|
| | | Grupa experimentală | Grupa de control | Total % |
| 1. | Satisfacția cognitivă în procesul de studiu | 7,7 | 7,2 | 14,9 |
| 2. | Formarea competențelor cognitive profesionale | 6,6 | 6,5 | 13,1 |
| 3. | Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice | 6,8 | 6,6 | 13,4 |
| 4. | A asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde | 4,8 | 4,8 | 9,6 |
| 5. | Obținerea notelor înalte | 7,4 | 8,1 | 15,5 |
| 6. | Formarea creativității profesionale | 4,6 | 5,2 | 9,8 |
| 7. | Dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale | 4,1 | 4,8 | 8,9 |
| 8. | Participarea cu succes la discuții științifice | 3,3 | 3,1 | 6,4 |
| 9. | Satisfacția și îmbogățirea intelectuală | 3,4 | 2,1 | 5,5 |
| 10. | Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe | 1,7 | 1,2 | 2,9 |

Chestionarul II

„Evaluarea climatului psihologic în grup” (metoda A. Fidler)

Scopul: evaluarea climatului psihologic în grupul de studenți.

Materiale utilizate: cheia chestionarului, tabele.

Instrucțiuni: În tabel sunt prezentate perechi de cuvinte opuse după sens, prin intermediul cărora aveți posibilitate să descrieți climatul psihologic a colectivului dvs. Fiecare răspuns din scala de 10 puncte se apreciază de la stânga la dreapta, fiind notată de la 1 la 8 puncte.

Cu cât e mai la stânga plasat semnul +, cu atât e mai favorabil climatul psihologic în grup.

Criteriile de apreciere a climatului psihologic în grup:

- ✓ nivelul înalt – dacă a marcat de la 60 până la 80 de puncte;
- ✓ nivelul mediu – dacă a marcat de la 40 până la 60 de puncte;
- ✓ nivelul scăzut – dacă a marcat de la 10 până la 40 de puncte.

Reieșind din răspunsurile respondenților, am identificat climatul psihologic în grupele de studenți.

Tabelul 1. 5.

Nivelul atmosferei psihologice favorabile în grupele de studenți

| Grupul de studenți | Nivel înalt atmosferei psihologice | Nivel mediu atmosferei psihologice | Nivel scăzut atmosferei psihologice |
|----------------------------|--|--|---|
| <i>grupul experimental</i> | 32,0% | 40,0% | 28,0 % |
| <i>grupul de control</i> | 12,0% | 36,0% | 52,0% |

Proiecte de activități didactice

Exemplu 1

Disciplina: Psihologie generală

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevcenco

Subiectul: Conceptul de personalitate

Tipul de evaluare: curs

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- ✓ Noțiuni generale despre personalitate (individ, personalitate, individualitate)
- ✓ Teorii ale personalității
- ✓ Tipuri de personalitate
- ✓ Trebuințele ca izvor al spiritului activ al personalității

Obiective:

- O1. să identifice noțiunile generale despre personalitate (individ, personalitate, individualitate);
- O2. să analizeze teoriile personalității;
- O3. să compare tipurile de personalitate;
- O4. să aprecieze trebuințele ca izvor al spiritului activ al personalității.

Strategia didactică:

Metode și procedee: întrebări introductive, prelegerea, dezbateră, studiul de caz, expunerea.

Forma de organizare: în echipă, frontală, în grup.

Materiale didactice: fișe.

Bibliografie:

1. Calancea Angela. Psihologia personalității, Chișinău, Ed. Tipografia Centrală, 2006.
2. Cosmovici Andrei. Psihologie generală, Iași, Ed. Polirom, 1996.
3. Crețu Romeo Zeno. Evaluarea personalității, Iași, Ed. Polirom, 2005.
4. Savca Lucia. Psihologia personalității în dezvoltare, Chișinău, 2003.
5. Ștefăreț Adelina. Psihologia personalității, Chișinău, Ed. Visual Design, 2012.

Structura demersului didactic

| Etapele cursului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|---|-------------|---|------------------------|---------------------|--------|
| 1. Introducere | | Se expun studenților obiectivele cursului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | Expunere | Frontală | 5 min |
| 2.Desfășurarea cursului | | Se propune un set de întrebări pentru formarea unei imagini despre nivelul de percepere a studenților referitor la termenul de personalitate și de stimulare a interesului studenților pentru învățare: 1. Cum credeți, ce este comun și ce diferă dintre om, personalitate și individualitate ? 2. Expuneți părerea: ce legătură găsiți între psihic, personalitate și abilități? 3. Cum vă gândiți, putem presupune că animalele sunt personalități? | Întrebări introductive | Frontală | 5 min |
| | O1 | Profesorul oferă o caracterizare a noțiunilor generale despre personalitate (individ, personalitate, individualitate). | Prelegerea | Frontală | 10 min |
| | O2 | Profesorul va forma 4-5 grupuri. Fiecare grup va primi câte 2 pag. despre teoriile personalității, sarcina prevede studierea materialului primit ,după care acesta va fi expus și se va crea o dezbatere asupra teoriilor personalității. | Dezbaterea | În grup | 15 min |
| | O3 | 1.Profesorul oferă o scurtă caracterizare a tipurilor de personalitate | Prelegerea | Frontală | 15 min |
| 2.Totodată, pentru realizarea acestui obiectiv profesorul oferă 2 articole, unde se evidențiază | | Studiul de caz | În echipă | 20 min | |

| | | | | | |
|-------------|----|---|-------------------------|-------------------------|--------|
| | O4 | tipurile de personalitate. Studenții vor analiza articolele în două echipe, după care vor identifica tipurile de personalitate prin comparare. Profesorul explică conceptul de trebuință după care se apreciază trebuințele ca izvor al spiritului activ al personalității prin intermediul unei dezbateri | Expunerea Dezbaterea | Frontală | 15 min |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate, în special, se revine asupra întrebărilor introductive, pentru a observa, dacă studenții au răspuns veridic, în lipsa unei pregătiri în acest sens. | | Individuală Frontală | 5 min |

Exemplul II

Disciplina: Filozofie

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevcenco

Subiectul: Antropologia filosofică

Tipul de evaluare: curs

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- ✓ Caracteristicile antropologiei filozofice
- ✓ Conceptele fundamentale ale antropologiei filozofice
- ✓ Omul și condiția umană
- ✓ Libertatea ca dimensiune a personalității

Obiective:

- O1. să identifice caracteristicile antropologiei filozofice
- O2. să analizeze conceptele fundamentale ale antropologiei filozofice
- O3. să analizeze omul și condiția umană
- O4. să aprecieze libertatea ca dimensiune a personalității

Strategia didactică:

Metode și procedee: întrebări introductive, prelegerea, dezbaterea, demonstrarea

Forma de organizare: frontală, în grup

Materiale didactice: fișe

Bibliografie:

1. Elena Puha, Nicolae Stratone. Antropologie filozofică, Editura Bucovina, 1995.
2. <http://www.humanistica.ro/engleza/anuare/2012/Continut/14.Sovrea.pdf>
3. <http://www.scoalarosu.ro/rom-files/revista/pdf/12/libertate.pdf>

Structura demersului didactic

| Etapele cursului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|-------------------------|--------------------|--|---------------------------|----------------------------|---------------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele cursului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | | | 5 min |
| 2.Desfășurarea cursului | | Se propune un set de întrebări pentru formarea unei imagini despre nivelul de percepere a studenților referitor la problematica omului, analizată de domeniul filozofiei, care este antropologia filozofică și de stimulare a interesului studenților pentru învățare. 1. Ce caracteristici îi atribuieți omului viitorului? 2.Ce este comun între biologie, sociologie și antropologie? 3. Cum credeți, ce aspecte studiază antropologia filozofică? | Întrebări introductive | Frontală | 5 min |
| | O1 | Profesorul va oferi caracterizarea antropologiei filozofice, studenții efectuează notițe. | Prelegerea | Frontală | 10 min |
| | O2 | Profesorul formează 5-6 grupuri, fiecare grup va primi câte o fișă, unde va fi indicat câte un concept al antropologiei filozofice. Timpul de pregătire: 3-4 min, după care, fiecare grup va explica conceptul; după | Dezbaterea | În grup | 20 min |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--------------|----------|--------|
| | O3 | <p>fiecare explicație se vor acorda întrebări ce vor susține desfășurarea unei dezbateri pe marginea fiecărui concept în parte.</p> <p>Profesorul expune unitatea de conținut: Omul și condiția umană. Studenții efectuează notițe.</p> | Prelegerea | Frontală | 15 min |
| | O4 | <p>Se propune studenților să demonstreze faptul că libertatea reprezintă o dimensiune a personalității prin intermediul a 5 argumente.</p> | Demonstrarea | Frontală | 15 min |
| 3.Concluzii | | <p>Se trag concluzii pe marginea activităților realizate. Profesorul va propune ca studenții să realizeze timp de 5 min un rezumat al temei predate.</p> | | | 10 min |

Exemplul III

Disciplina: Psihologie generală

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevenco

Subiectul: Conceptul de personalitate

Tipul de evaluare: seminar

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- ✓ Motivele personalității.
- ✓ Scopurile personalității, perspective și orientare.
- ✓ Conștiința de sine și autoaprecierea.

- ✓ Formarea și dezvoltarea personalității.
- ✓ Centralizarea personalității în psihologie.

Obiective:

- O1. să identifice motivele personalității;
- O2. să caracterizeze scopurile personalității, perspectivele și orientarea;
- O3. să analizeze conștiința de sine și autoaprecierea;
- O4. să determine formarea și dezvoltarea personalității;
- O5. să aprecieze centralizarea personalității în psihologie.

Strategia didactică:

Metode și procedee: problematizarea, jocul didactic, cooperarea, conversația/dezbaterea.

Forma de organizare: în grup, frontală.

Materiale didactice: fișe, coșuleț cu talonași.

Bibliografie:

6. Calancea Angela. Psihologia personalității, Chișinău, Ed. Tipografia Centrală, 2006.
7. Cosmovici Andrei. Psihologie generală, Iași, Ed.Polirom, 1996.
8. Crețu Romeo Zeno. Evaluarea personalității, Iași, Ed.Poirom, 2005.
9. Savca Lucia. Psihologia personalității în dezvoltare, Chișinău, 2003.
10. Ștefărtă Adelina. Psihologia personalității, Chișinău, Ed. Viyual Design, 2012.

| Etapele seminarului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|----------------------------|-------------|--|--------------------------|---------------------|--------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele seminarului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | | | 5 min |
| 2.Desfășurarea seminarului | O1 | În identificarea motivelor personalității, profesorul va forma 4-5 grupuri, oferindu-le la fiecare câte o fișă, unde este schițată o piramidă, grupurile vor trebui să elaboreze 5 motive fundamentale ale personalității grupului din care fac parte, pe care le consideră cele mai importante, conducându-se după modelul motivațional ierarhic al lui Maslow, timpul de pregătire: 3 min. După aceasta reprezentatul grupului va prezenta în fața tuturor setul de motive elaborat. | Cooperarea | În grup | 10 min |
| | O2 | Pentru a caracteriza scopurile personalității, perspectivele și | Conversația dezbatere | În echipă | 15 min |

| | | | | | |
|--|----|--|---|---------|--------|
| | | <p>orientarea, se propune găsirea soluției pentru a stopa degradarea personalității la etapa actuală, care se manifestă prin uitarea valorilor spirituale și al patrimoniului cultural. Elementele-cheie ale discuției sunt: scopurile, perspectivele , orientarea personalității la etapa actuală. Pentru aceasta se formează 2 echipe: procurorii și avocații, procurorii vor condamna fenomenul dat, avocații vor apăra cu vehemență.</p> | | | |
| | O3 | <p>Pentru a analiza conștiința de sine și autoaprecierea se formează 4-5 grupuri ce vor trebui să analizeze fenomenul dat prin intermediul întrebărilor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de ce este necesară conștiința de sine și autoaprecierea pentru personalitate? 2. cum se manifestă în societatea noastră conștiința de sine și autoaprecierea? 3. ce soluții propuneți pentru ca conștiința de sine și autoaprecierea să devină valori indispensabile pentru personalitate? <p>Timpul de pregătire: 3 min, după care fiecare grup va prezenta realizările.</p> | <p>Problematizarea Instruirea reciprocă</p> | În grup | 15 min |
| | O4 | <p>Pentru a determina formarea și dezvoltarea personalității se propune realizarea unui joc didactic, pentru aceasta profesorul va forma 4 grupuri, fiecare grup va primi câte un coșuleț identic cu talonașe, fiecare talonaș conține câte un stadiu de dezvoltare a personalității a următorilor autori: Erikson, Freud, Cattell, Eysenk. Astfel, fiecare grup va</p> | Jocul didactic | În grup | 20 min |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--------------------------|----------|--------|
| | O5 | <p>trebui să identifice câte un stadiu al dezvoltării personalității: Grupul 1-Erikson, Grupul 2 –Freud, Grupul 3-Cattell, Grupul 4-Eysenk.</p> <p>După ce se va identifica stadiile, fiecare grup va trebui să explice semnificația fiecărui element din stadiu prin intermediul desenelor, schemelor, astfel încât să ofere o prezentare originală, timpul de pregătire: 5 min.</p> <p>Pentru a aprecia centralizarea personalității în psihologie, se va organiza o discuție pe marginea acestui conținut, unde studenții își vor expune punctele de vedere.</p> | Conversația dezbateră | Frontală | 10 min |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate, după care profesorul apreciază activitatea studenților în cadrul seminarului. | | | 5 min |

Exemplul IV

Disciplina: Filozofie

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevenco

Subiectul: Axiologia. Cultura.

Tipul de evaluare: seminar

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- Obiectul de studiu al axiologiei
- Tipurile de valori
- Problema culturii în filozofie
- Artă ca fenomen social

Obiective:

O1. să identifice probleme de studiu ale axiologiei

O2. să analizeze tipurile de valori

O3. să aprecieze problema culturii în filozofie

O4. să estimeze rolul artei în dezvoltarea culturii Republicii Moldova

Strategia didactică:

Metode și procedee: conversația, jocul didactic, dezbateră, eseul

Forma de organizare: frontală, în grup

Materiale didactice: coșuleț cu talonașe

Bibliografie:

1. Petre Andrei. Filozofia valorii, Iași, 1997.
2. Râmbu Nicolae. Tirania Valorilor, București, 2006.
3. <http://ro.scribd.com/doc/9604584/Filosofia-Culturii>
4. <http://ro.scribd.com/doc/142312411/Filosofia-Valorilor-Book>

| Etapele seminarului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|----------------------------|--------------------|--|---------------------------|----------------------------|---------------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele seminarului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | | | 5 min |
| 2.Desfășurarea seminarului | O1 | Se propune ca să se indice care sunt problemele ce le studiază axiologia; fiecare student oferă câte o viziune în acest sens, ceilalți îl ascultă și vin cu completări. | Conversația | Frontală | 10 min |
| | O2 | În analiza tipurilor de valori se va realiza următorul joc, pentru aceasta profesorul va forma 4 grupuri, fiecare grup va primi câte un coșuleț identic cu talonașe, fiecare talonaș conține câte un element al următoarelor tipuri de valori: valori morale, materiale, juridice, religioase, timp de 3-4 min, fiecare grup va trebui să identifice elementele următoarelor valori: Gr1 – valorile morale; Gr2 – valorile materiale; Gr3 – valorile juridice; Gr4 – valorile religioase. După aceasta, fiecare grup va prezenta definiția valorii ce a avut-o de identificat, precum și elementele sale. | Joc didactic | În grup | 15 min |
| | O3 | Se va aprecia problema culturii în filozofie prin intermediul unei | Dezbateră | Frontală | 15 min |

| | | | | | |
|-------------|----|--|------|---------|--------|
| | | discuții, în care se vor încadra toți studenții. | | | |
| | O4 | La această etapă se prezintă eseurile la tema: Rolul artei în dezvoltarea culturii Republicii Moldova. După ce fiecare student va prezenta eseu, se va realiza o analiză pentru a observa cine a realizat cel mai original eseu. | Eseu | Fontală | 25 min |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate, iar, mai apoi, profesorul va propune studenților să-și aprecieze activitatea din cadrul seminarului. | | | 10 min |

Exemplul V

Disciplina: Limba română pentru alolingvi

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevcenco

Subiectul: Limba și societatea

Tipul de evaluare: seminar

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- Noțiuni de limbă națională, limbă oficială, limbă moartă.
- Mediu lingvistic și impactul lui asupra vorbitorilor.
- Procedeele de formare a cuvintelor: prefixarea și sufixarea.

Obiective:

O1. să identifice vocabularul tematic;

O2. să susțină o discuție despre mediul lingvistic din Republica Moldova și impactul lui asupra vorbitorilor;

O3. să alcătuiască cuvinte cu cele mai frecvente prefixe și sufixe;

O4. să-și exprime atitudinea și puterea de convingere într-o situație de comunicare.

Strategia didactică:

Metode și procedee: jocul didactic, modelarea, dezbateră

Forma de organizare: în echipă, în grup, frontală

Materiale didactice: fișe

Bibliografie:

1. Berzoi Ludmila. Limba română pentru alolingvi, Chișinău, Ed. CEP USM, 2009.
2. Purice Mihai. Îndrumar la limba română (verbul) (material didactic pentru alolingvi), Chișinău, Ed. USM, 1995.
3. Galben Raisa. Limba română pentru studenții alolingvi: curs avansat, Chișinău, Ed. CEP USM, 2011.

| Etapele seminarului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|-----------------------------|--------------------|---|---------------------------|----------------------------|---------------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele seminarului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate | | | 5 min |
| 2. Desfășurarea seminarului | O1 | Se formează 3 echipe, fiecare echipă va avea de prezentat noțiuni despre limba națională, limba oficială, limba moartă, timpul de pregătire: 4 min, se va forma și un juriu din 4 membri care va monitoriza activitatea. Imediat ce echipele vor finisa activitatea, se prezintă definițiile, ideea jocului este de a prezenta cât mai multe definiții despre limba națională, limba oficială, limba moartă. Va câștiga acea echipă care va prezenta mai multe definiții. | Jocul didactic | În echipă | 10 min |
| | O2 | La această etapă se expun eseurile cu tematica: Mediul lingvistic din Republica Moldova și impactul lui asupra vorbitorilor. | Eseul | Frontală | 20 min |
| | O3 | Se formează 5 grupuri, profesorul oferă fiecărui grup fișe. Grupurile vor avea de | Jocul didactic | În grup | 15 min |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--|---------------------------------|-----------------------------|
| | O4 | <p>alcătuit cuvinte cu cele mai frecvente prefixe și sufixe, cuvintele se vor scrie pe fișe , timpul de pregătire: 4 min. După care, fiecare grup va prezenta cuvintele formate, va câștiga grupul care va avea mai multe cuvinte formate.</p> <p>Pentru ca studenții să-și exprime atitudinea și puterea de convingere într-o situație de comunicare, se propune crearea unei situații de comunicare unde vor participa 5 membri ai grupului de studenți</p> <p>După prezentarea situației, ceilalți studenți vor aprecia activitatea prin intermediul unei dezbateri.</p> | <p>Modelarea/ Studiul de caz</p> <p>Dezbaterea</p> | <p>Frontală</p> <p>Frontală</p> | <p>10 min</p> <p>10 min</p> |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate, iar, mai apoi, profesorul va propune studenților să-și aprecieze activitatea din cadrul seminarului. | | | 10 min |

Exemplul VI

Disciplina: Psihologie generală

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevcenco

Subiectul : Temperamentul

Tipul de evaluare: curs

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- ✓ Definiția temperamentului
- ✓ Bazele fiziologice ale temperamentului
- ✓ Tipologii și portrete temperamentale

- ✓ Interacțiunea temperamentului cu alte însușiri ale personalității

Obiective:

- O1. să definească temperamentul;
- O2. să identifice bazele fiziologice ale temperamentului;
- O3. să analizeze tipologii și portrete temperamentale;
- O4. să demonstreze interacțiunea temperamentului cu alte însușiri ale personalității.

Strategia didactică:

Metode și procedee: cooperarea, asaltul de idei, prelegerea, prezentare video, dezbateră

Forma de organizare: frontală, în grup

Materiale didactice: fișe, proiector, calculator

Bibliografie:

1. Cosmovici Andrei. Psihologie generală, Iași, Ed. Polirom, 1996.
2. Crețu Romeo Zeno. Evaluarea personalității, Iași, Ed. Poirom, 2005.
3. Lieury Alain. Manual de psihologie generală, Oradea, Ed. Antent, 1996.
4. Ștefărtă Adelina. Psihologia personalității, Chișinău, Ed. Viyual Design, 2012.

| Etapele cursului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|-------------------------|-------------|--|--------------------|---------------------|--------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele cursului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | | | 5 min |
| 2.Desfășurarea cursului | O1 | Se propune studenților să identifice caracteristicile temperamentului, sub acest aspect se scrie pe tablă conceptul de temperament și studenții vor oferi câte o caracteristică. | Asaltul de idei | Frontală | 5 min |
| | O2 | Profesorul va indica câteva definiții ale conceptului de temperament, studenții vor efectua notițe. | Prelegerea | Frontală | 5 min |
| | | Profesorul va indica care este baza fiziologică a temperamentului, pornind de la concepțiile lui | Prezentare video | Frontală | 15 min |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--------------------------|----------|--------|
| | O3 | <p>Hipocrate și Pavlov, prin intermediul unui material video.</p> <p>Profesorul formează 4 grupuri, fiecare grup va primi câte o fișă ce indică câte o clasificare de temperament, după mai mulți autori: Grupul 1 – clasificarea după Hipocrate; Grupul 2 – clasificarea după Pavlov; Grupul 3 – clasificarea după James; Grupul 4 – clasificarea după Jung. Membrii grupului vor coopera în studiul acestor clasificări, pentru ca mai apoi să prezinte în fața colegilor portretul pentru fiecare temperament, ținând cont de caracteristicile fiecărui tip în parte.</p> | Cooperarea | În grup | 25 min |
| | O4 | <p>Profesorul va prezenta interacțiunea temperamentului cu alte însușiri ale personalității.</p> <p>După aceasta, se va iniția o dezbatere pe marginea acestei teme.</p> | Prelegerea Dezbaterea | Frontală | 15 min |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate. Profesorul va propune ca studenții să | | | 10 min |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | realizeze timp de 5 min un rezumat al temei predate. | | | |
|--|--|--|--|--|

Exemplul VII

Disciplina: Filozofie

Instituția: Universitatea de Stat T.G. Șevcenco

Subiectul: Gnoseologie – teoria cunoașterii

Tipul de evaluare: seminar

Timpul: 80 min

Unități de conținut:

- Conceptul de gnoseologie, după mai mulți autori
- Obiectul și subiectul cunoașterii
- Tipurile de cunoaștere
- Tipuri de adevăr

Obiective:

- O1. să definească conceptul de gnoseologie după mai mulți autori;
- O2. să identifice obiectul și subiectul cunoașterii;
- O3. să compare tipurile de cunoaștere;
- O4. să analizeze tipurile de adevăr.

Strategia didactică:

Metode și procedee: cooperarea, demonstrarea, diagrama Wen

Forma de organizare: în echipă, frontală, în grup

Materiale didactice: fișe

Bibliografie:

1. Botez A. Realism și relativism în filozofia științei contemporane, Ed. DAR, București, 1993.
2. Flonta M. Cunoaștere și analiză, volum omagiu, București, Ed. ALL Educațional, 1998.
3. Flonta M., Cognito. O. Introducere critică în problema cunoașterii, București, Ed. ALL Educațional, 1994.
4. Florian M., Filozofie generală. Metafizică și epistemologie, București, Ed. Garamond Internațional, 1995.

| Etapele seminarului | Obiectivele | Conținutul activității | Metode și procedee | Forma de organizare | Timpul |
|-----------------------------|-------------|---|--------------------|---------------------|--------|
| 1. Introducere | | Se expune studenților obiectivele seminarului, metodele și sarcinile ce vor fi realizate. | | | 5 min |
| 2. Desfășurarea seminarului | O1 | Se propune următoarea activitate: profesorul va forma | Cooperarea | | 15 min |

| | | | | | |
|-------------|----|---|--------------|--|--------|
| | | 4-5 grupuri, va împărți la fiecare grup câte o fișă, unde este indicat un autor. Fiecare grup va trebui să coopereze într-un ritm alert și să scrie definiția autorului respectiv, timpul de pregătire: 3 min, după care fiecare definiție va fi expusă în fața colegilor. | | | |
| | O2 | Se formează 2 echipe, prima echipă reprezintă obiectul cunoașterii, cea de-a doua – subiectul cunoașterii, timp de 3 min fiecare dintre echipe va trebui să aducă cât mai multe argumente pentru a demonstra elementul ce-l reprezintă. Toată activitatea adică argumentele vor fi scrise pe un poster amplasat pe tablă. | Demonstrarea | | 20 min |
| | O3 | Se desenează pe tablă Diagrama Wen, pentru a indica caracteristicile și deosebirile dintre cunoașterea comună și cunoașterea științifică. | Diagrama Wen | | 10 min |
| | O4 | Se formează 4 grupuri. Fiecare grup va avea sarcina de a oferi caracteristici ale unui anume tip de adevăr. Membrii grupului vor coopera într-un ritm alert și eficient în aducerea acestor caracteristici. După aceasta, grupurile vor prezenta activitatea realizată. | Cooperarea | | 20 min |
| 3.Concluzii | | Se trag concluzii pe marginea activităților realizate. Profesorul propune studenților să-și noteze | | | 10 min |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | activitatea din cadrul seminarului prin evidențierea argumentelor. | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Chestionarul I „Cercetarea motivelor activității de învățare a studenților în ciclul
universitar” (etapa de control)

Tabelul 3. 6.

Datele statistice ale răspunsurilor studenților la itemul 1 (dimensiunea personală)

| Nr. | Studiile universitare îmi vor fi de folos pentru ... | Etapa de constatare % | Etapa de control % | | |
|-----|--|-----------------------------|-----------------------|----------------------|-------|
| | | | Grup exp. | Crup de contr. | Total |
| 1. | carierea dorită | 15,8 | 9,4 | 5,2 | 14,6 |
| 2. | autorealizarea în domeniul științific | 16,0 | 8,5 | 8,4 | 16,9 |
| 3. | menținerea autorității personale în colectivul de studenți | 16,1 | 8,3 | 7,7 | 16,0 |
| 4. | încadrarea în atmosfera universitară | 12,7 | 6,6 | 6,4 | 13,0 |
| 5. | creșterea simțului răspunderii, sârguinței și calităților de lider | 11,2 | 4,7 | 4,2 | 8,9 |
| 6. | obținerea stimei celor din jur | 5,8 | 2,9 | 1,1 | 4,0 |
| 7. | creșterea vocației profesionale | 7,8 | 6,1 | 2,8 | 8,9 |
| 8. | autorealizarea potențialului personal | 4,7 | 3,5 | 1,0 | 4,5 |
| 9. | realizarea unui studiu independent | 4,1 | 2,8 | 1,3 | 4,1 |
| 10. | succes în învățământul profesional | 5,8 | 5,6 | 3,5 | 9,1 |

Tabelul 3.7.

Datele statistice răspunsurilor studenților *la itemul 2* (dimensiunea socio-culturală)

| № | Ce posibilități ne oferă pe viitor învățarea în ciclul universitar ... | Etapa de constatare % | Etapa de control % | | |
|-----|--|--------------------------|-----------------------|----------------|-------|
| | | | Grup exp. | Grup de contr. | Total |
| 1. | Pentru a putea concura la obținerea unui loc de muncă | 17,5 | 10,1 | 8,8 | 18,9 |
| 2. | Autoinstruire | 15,6 | 9,7 | 7,3 | 17,0 |
| 3. | Pentru dezvoltare generală | 17,5 | 4,3 | 0,3 | 4,6 |
| 4. | De a crea o familie de succes | 12,7 | 4,2 | 8,6 | 12,8 |
| 5. | Pentru a obține cunoștințe și deprinderi culturale | 3,9 | 4,7 | 1,6 | 6,3 |
| 6. | Pentru fi solicitat să activezi în proiecte diferite | 9,9 | 6,1 | 4,9 | 11,0 |
| 7. | Pentru încadrarea în cultura actuală generală | 7,2 | 3,8 | 3,5 | 7,3 |
| 8. | Pentru respectul de sine | 7,7 | 6,8 | 4,5 | 11,3 |
| 9. | Pentru a avea un statut social înalt | 5,4 | 5,4 | 2,9 | 8,3 |
| 10. | De a călători peste hotare | 2,6 | 1,3 | 1,3 | 2,5 |

Tabelul 3. 8.

Datele statistice răspunsurilor studenților *la itemul 3* (dimensiunea comportamentală)

| № | „Ce schimbări în comportamentul dvs. vă provoacă învățământul universitar” | Etapa de constatare % | Etapa de control % | | |
|-----|--|-----------------------|--------------------|---------------|-------|
| | | | Gr. exp. | Gr. de contr. | Total |
| 1. | Adaptarea la viața studentescă | 19,5 | 11,9 | 5,2 | 17,1 |
| 2. | Însușirea competențelor profesionale | 14,6 | 9,1 | 6,5 | 15,6 |
| 3. | Dezvoltarea spiritului de disciplină | 13,8 | 9,3 | 4,6 | 13,9 |
| 4. | Încadrarea în activitatea de învățare universitară | 11,8 | 8,4 | 4,7 | 13,1 |
| 5. | La formarea abilităților organizatorice, viețuind în cămin | 11,5 | 5,8 | 2,9 | 8,7 |
| 6. | Îndeplinirea exigenței pedagogice | 9,1 | 6,1 | 3,7 | 9,8 |
| 7. | Formarea valorilor morale | 9,6 | 3,9 | 2,2 | 6,1 |
| 8. | Încadrarea într-o comunitate socială a tineretului studios | 5,4 | 3,9 | 2,2 | 6,1 |
| 9. | Cooperarea în activitatea de învățare universitară cu colegii de grup | 2,7 | 3,1 | 0,4 | 3,5 |
| 10. | Asigurarea reușitei viitoare activități profesionale | 2,0 | 4,3 | 1,8 | 6,1 |

Tabelul 3. 9.

Datele statistice răspunsurilor studenților *la itemul 4* (dimensiunea cognitivă)

| № | „Dezvoltarea sferei cognitive la studenți se manifestă prin...” | Etapa de constatare % | Etapa de control % | | |
|-----|---|--------------------------|-----------------------|---------------|-------|
| | | | Gr. exp. | Gr. de contr. | Total |
| 1. | Satisfacția cognitivă în procesul de studiu | 14,9 | 8,2 | 7,2 | 15,4 |
| 2. | Formarea competențelor cognitive profesionale | 13,1 | 9,5 | 5,4 | 14,9 |
| 3. | Dezvoltarea gândirii creative și a memoriei logice | 13,4 | 4,1 | 0,6 | 4,7 |
| 4. | Asimilarea cunoștințelor și abilităților profesionale profunde | 9,6 | 7,8 | 4,8 | 12,6 |
| 5. | Obținerea notelor înalte | 15,5 | 3,6 | 7,6 | 11,2 |
| 6. | Formarea creativității profesionale | 9,8 | 8,7 | 4,3 | 13,0 |
| 7. | Dezvoltarea percepției, atenției și imaginației profesionale | 8,9 | 6,7 | 2,4 | 9,1 |
| 8. | Participarea cu succes la discuții științifice | 6,4 | 4,3 | 2,3 | 6,6 |
| 9. | Satisfacție și îmbogățire intelectuală | 5,5 | 5,9 | 3,3 | 9,2 |
| 10. | Conștientizarea și analiza lacunelor în cunoștințe | 2,9 | 2,1 | 1,2 | 3,3 |

Chestionarul II

„Evaluarea climatului psihologic în grup” (metoda A. Fidler)

Scopul: evaluarea climatului psihologic în grupul de studenți.

Materiale utilizate: cheia chestionarului, tabele.

Instrucțiuni: În tabel sunt prezentate perechi de cuvinte opuse după sens, prin intermediul cărora aveți posibilitate să descrieți climatul psihologic a colectivului dvs. Fiecare răspuns din scala de 10 puncte se apreciază de la stânga la dreapta, fiind notată de la 1 la 8 puncte. Cu cât e mai la stânga plasat semnul +, cu atât e mai favorabil climatul psihologic în grup.

Criteriile de apreciere a climatului psihologic în grup:

- ✓ nivelul înalt – dacă a marcat de la 60 până la 80 de puncte;
- ✓ nivelul mediu – dacă a marcat de la 40 până la 60 de puncte;
- ✓ nivelul scăzut – dacă a marcat de la 10 până la 40 de puncte.

Reieșind din răspunsurile respondenților, am identificat climatul psihologic în fiecare grup aparte.

Tabelul 3. 10.

Nivelul atmosferei psihologice favorabile în grupele de studenți (etapa de constatare și etapa de control)

| Grupul de studenți | Nivel înalt atmosferei psihologice | | Nivel mediu atmosferei psihologice | | Nivel scăzut atmosferei psihologice | |
|----------------------------|------------------------------------|------------------|------------------------------------|------------------|-------------------------------------|------------------|
| | Etapa de constatare | Etapa de control | Etapa de constatare | Etapa de control | Etapa de constatare | Etapa de control |
| <i>grupul experimental</i> | (22,0%) | (53,0%) | (30,0%) | (40,0%) | (48,0 %) | (7,0%) |
| <i>grupul de control</i> | (12,0%) | (11,0%) | (36,0%) | (33,0%) | (52,0%) | (56,0%) |

Chestionarul III

„Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice”

Dragi studenți!

Vă rugăm, indicați măsura în care strategiile și metodele enumerate în tabel motivează învățarea.

Scopul – de a constata în ce măsură și care strategii și metode didactice, din șirul prezentat, provoacă interes și motivează învățarea la studenți.

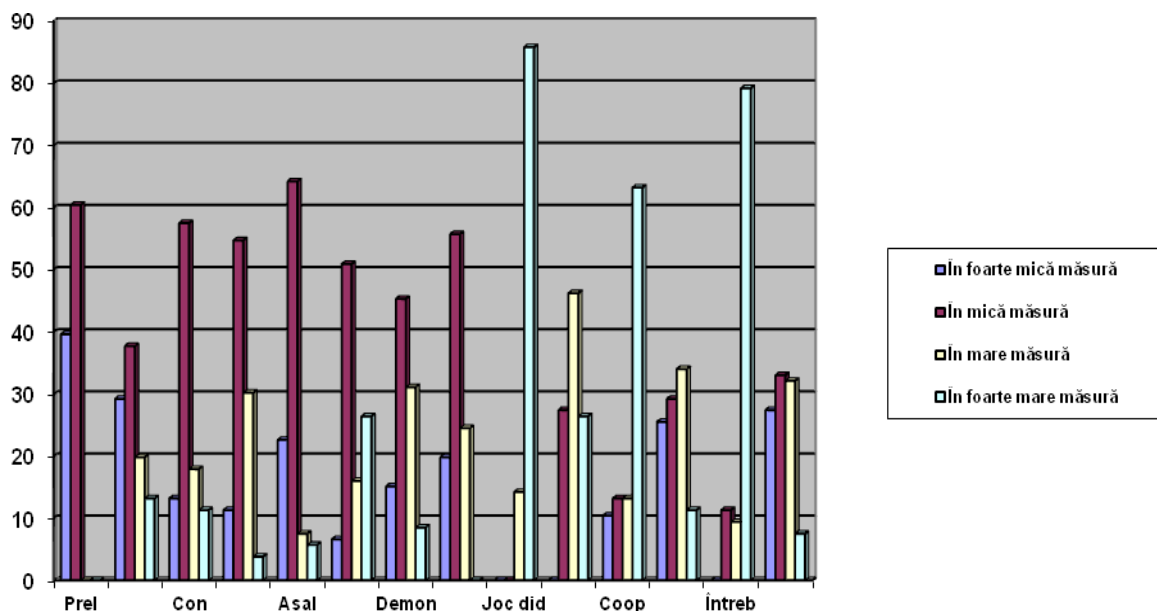
Prelucrarea și interpretarea datelor: calculați numărul total de puncte însumând cifrele respective.

Între 0 și 25 de puncte – în foarte mică măsură

Între 25 și 50 de puncte – în mică măsură

Între 50 și 70 de puncte – în mare măsură

Între 70 și 90 de puncte – în foarte mare măsură



Tabelul 3.11., „Studierea potențialului motivațional a strategiilor și metodelor didactice”

| <i>Strategii și metode didactice</i> | <i>În foarte mică măsură</i> | <i>În mică măsură</i> | <i>În mare măsură</i> | <i>În foarte mare măsură</i> |
|---|------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| Prelegerea | 39,6 | 60,4 | 0 | 0 |
| Dezbaterea/discuția | 29,2 | 37,7 | 19,8 | 13,2 |
| Conversația | 13,2 | 57,5 | 17,9 | 11,3 |
| Studiul de caz | 11,3 | 54,7 | 30,2 | 3,8 |
| Asaltul de idei | 22,6 | 64,2 | 7,5 | 5,7 |
| Modelarea | 6,6 | 50,9 | 16 | 26,4 |
| Demonstrarea | 15,1 | 45,3 | 31,1 | 8,5 |
| Problematizarea | 19,8 | 55,7 | 24,5 | 0 |
| <i>Jocul didactic</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>14,2</i> | 85,8 |
| Studiul de carte | 0 | 27,4 | 46,2 | 26,4 |
| <i>Cooperarea (învățarea în echipă sau grup)</i> | <i>10,4</i> | <i>13,2</i> | <i>13,2</i> | 63,2 |
| Exercițiul | 25,5 | 29,2 | 34 | 11,3 |
| <i>Întrebări introductive la începutul orelor</i> | <i>0</i> | <i>11,3</i> | <i>9,4</i> | 79,2 |
| Altele | 27,4 | 33 | 32,1 | 7,5 |

CV-ul AUTORULUI

Numele de familie și prenumele Staricov Estela

Data și locul nașterii - 16 noiembrie 1968, or. Bălți. R. Moldova

Cetățenia - R. Moldova

Studii superioare:

Universitatea de Stat din Tiraspol, (Chișinău) 1987-1993, Facultate de Pedagogie, Specialitatea Pedagogie și Psihologie preșcolară.

Studii de doctorat: Universitatea de Stat din Moldova, 2006-2010;

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Domeniile de interes științific: pedagogie generală, dezvoltare curriculară, pedagogie universitară, teoria și metodologia instruirii etc.

Activitatea profesională (instituție/organizație, funcție, perioada de activitate)

- Septembrie 2013 - pînă în prezent, lector universitar, Catedra Disciplini Generale, Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din or.Bender (prin cumul)
- Septembrie 2009-2013- lector universitar, Facultatea Pedagogie și Psihologie , Catedra de Psihologie, Universitatea de Stat „T.G. Șevcenko” din or.Tiraspol.
- 2001-2009- lector universitar, Catedra Disciplini Generale, Filiala Universității de Stat „T.G. Șevcenko” din or.Bender.
- 1998-2001- profesor de limbă moldovenească pentru alolingvi, școala nr.18 din or.Bender
- 1993-1998- metodist, grădinița de copii nr.42 din or.Bender
- 1988-1993- educador , școala internat pentru copii orfani din or.Bender

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale -

1. Serviciul de orientare profesională și plasare a studenților.
2. Реализация компетентного подхода при переходе ПГУ им. Т.Г.Шевченко на новые образовательные стандарты.
3. Иновационные пути повышения эффективности подготовки специалистов.

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale)

1. Международная Научная Конференция «Биографический метод в современном гуманитарном знании» 5-6 сентября 2008, Одесса: Одесский Национальный Университет им. И.И.Мечникова, сообщение на тему: «Личность Психолога и научный путь: Э.Ш.Натанзон».
2. Научно-Практическая Конференция «Проблемы образования и подходы их решения» 3 декабря 2008, Бендеры: БПФ ПГУ им.Т.Г.Шевченко, сообщение на тему: „Значение супружеских отношений в социальной политике государства”
3. Международная Научная Конференция «Культурно-исторический и социально-психологический потенциал личности в условиях трансформации общества» 25-26 сентября 2009, Одесса: Одесский Национальный Университет им. И.И.Мечникова, посвящена 120-летию со дня рождения С.Л.Рубенштейна.



4. Научно-Практическая Конференция «Проблемы политехнического образования и подходы их решения» 5-6 декабря 2009, Бендеры: БПФ ПГУ им.Т.Г.Шевченко, comunicarea „Câteva condiții pedagogice cu valențe motivaționale în procesul de învățământ”
5. Conferința Științifică Internațională „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate” 15 noiembrie 2013, Chișinău: USM, 2013, comunicarea „Aspecte psihopedagogice ale motivației în contextul procesului de învățare”
6. Conferința Științifică Internațională „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective” 21 noiembrie 2014, Chișinău: USM, 2014, comunicarea „Particularitățile motivației pentru învățare la studenți”

Lucrări științifice și științifico-metodice publicate - 12 articole științifice și metodice, 5 materiale ale comunicărilor științifice, 5 manuale, 3 ghiduri etc.

Cunoașterea limbilor:

Limba română- limbă maternă, excelent

Limba rusă – excelent

Limbile franceză – nivel intermediar

Date de contact (adresa, telefon, email): or. Bender, 12 Octombrie 67; tel. 060240002, e-mail: staricov-estela@rambler.ru

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sînt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele STARICOV ESTELA

Semnătura

Data