

SPECIFICUL MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA PUBERTĂȚII

Liliana MATROS, master în Științe ale Educației

programul de studiu Psihopedagogia învățământului preuniversitar, UST

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Articolul tratează problema motivației pentru învățare la vârsta pubertății. În lucrare sunt definite concepte precum motivație, motiv, motivație pentru învățare în accepțiunea diverșilor cercetători; sunt scoase în evidență particularitățile motivației pentru învățare specifice vârstei preadolescenței.

Abstract. The article treats the problem of motivation for learning at the age of puberty. The paper defines concepts such as motivation, motive, and motivation for learning in the acceptance of different researchers; the particularities of learning motivation specific for pre-adolescent age- are highlighted.

Actualmente motivația este definită ca un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop. Din acest enunț se desprinde o caracteristică de bază a motivației: existența unui scop de atins [5, p. 6].

D. Sălăvăstru conchide că „motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității” [8, p. 69] .

A. Cosmovici susține că „motivația include totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat. Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact cauzele interne ale comportamentului” [3, p.199].

M. Golu face următoarea distincție între motivație și motiv: „Prin termenul de motivație definim o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Așadar, prin motiv vom înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete”. Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care pot apărea. De asemenea, ele pot determina individul să urmărească un scop sau altul și să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile [6, p. 476].

Prin motivația învățării, Albu E. înțelege totalitatea mobilurilor care declanșează și dinamizează activitatea de învățare. Constituie motive ale învățării anumite trebuințe de bază de autorealizare, de afirmare prin succes școlar / parașcolar, apoi impulsul curiozității; dorința de a obține note bune pentru a satisface părinții sau pentru a fi printre premianții clasei; teama de pedeapsă sau de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale etc. Motivul este cel care activează, mobilizează și reglează conduita celor implicați în procesul de instruire; constă în stabilirea și atingerea unor scopuri, acesta fiind factorul cheie în motivația oamenilor [1, p.19].

Toți specialiștii și practicienii sunt unanim de acord asupra faptului că nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare, ci, de regulă, învățarea școlară și nonșcolară se

desfășoară sub influența și controlul unor seturi complexe de motive, ale unei ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis, care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează ori întrerupe învățarea [7, p.74].

J.M. Viau și R. Keller demonstrează cu succes faptul că motivația în context școlar este înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de condițiile în cadrul cărora se realizează învățarea și de percepțiile pe care elevul le are cu privire la o anumită activitate didactică. Motivația diferă, prin urmare, de alte stări afective precum pasiunea sau interesul pentru o activitate deoarece acestea din urmă se manifestă spontan, în timp ce motivația implică alegerea deliberată de a se angaja și de a persevera pentru a atinge un anumit scop. După cum subliniază J.M. Viau, această distincție este foarte importantă deoarece, în spațiul școlar, cadrul didactic impune adesea activități de învățare elevilor, iar motivația acestora de a le realiza nu este în mod obligatoriu însoțită și de un interes imediat sau de o pasiune intelectuală pentru acestea [apud 11, p. 10].

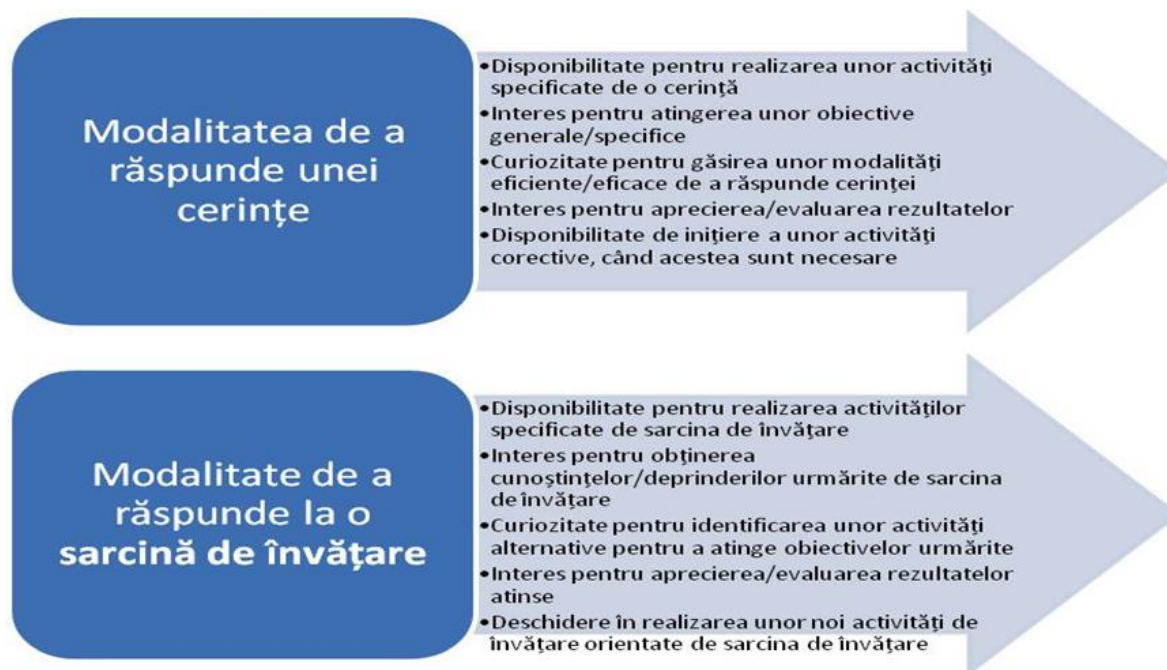


Figura 1. Caracteristici ale motivației în sens generic și în context școlar (după Șt. Popenici și C. Fartușnic)

Motivația pentru învățare se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi, deprinderi, capacități etc.

Motivația în sens generic are un vedere modalitatea de a răspunde unei cerințe oarecare, indiferent de natura, contextul sau obiectivele urmărite.

Motivația în context școlar se referă la modalitatea elevilor de a răspunde unor sarcini de învățare specifice, urmărind anumite obiective, definite în cadrul acestor sarcini. Având în vedere această distincție, cei mai relevanți factori de influență ai motivației pentru învățare sunt clasificați în trei categorii:

- ✓ individuali (capacitatea unui elev de a se automotiva),

- ✓ familiali (capacitatea membrilor familiei de a influența nivelul de motivație al unui copil),
- ✓ școlari (capacitatea persoanelor din spațiul școlar de a influența nivelul de motivație al elevilor – cadrele didactice, echipa de conducere, psihologul, consilierul sau mediatorul școlar etc.) [11, pp. 42-43].

Urmărind sugestiile lui J.M.Viau, în ceea ce privește caracteristicile individuale, cele mai importante aspecte sunt legate de:

- ✓ percepția de sine (generală, specifică);
- ✓ percepția valorii unei activități (scopuri, perspectivă de viitor);
- ✓ percepția competenței proprii în realizarea cu succes a unei activități;
- ✓ percepția controlului deținut în realizarea unei activități: atribuirea unor cauze (de exemplu, factori interni precum talentul, capacitățile intelectuale, efortul depus sau factori externi precum percepția cadrului didactic, programa școlară etc.)

Influența familiei este covârșitoare asupra interesului elevului pentru învățare, în general și pentru învățarea în context școlar, în particular. Sub această influență, un copil poate fi stimulat să-și mențină sau chiar să-și îmbunătățească rezultatele școlare, să atingă un nivel acceptat de părinți, să aprofundeze o disciplină sau să recupereze o eventuală rămânere în urmă. Părinții sau alți membri ai familiei pot constitui un factor deosebit de important de motivare însă, în egală măsură, pot să influențeze negativ deschiderea unui copil pentru studiu.

Situația socio-economică modestă a familiei poate reprezenta o barieră importantă în menținerea motivației pentru învățare, afectând negativ toate elementele motivaționale importante: de la valorizarea utilității educației până la condițiile studiu. Este vorba despre un cerc vicios al sărăciei și autoblămării, în care lipsa resurselor împiedică obținerea resurselor, amplificând descurajarea și lipsa de inițiativă. Din această perspectivă, lipsa de motivație a unor elevi este inevitabilă și de înțeles [11, p. 45].

Totuși, nu trebuie însă de ignorant faptul că o mare parte a elevilor care sunt demotivați provin din familii care nu sunt într-o situație de dezavantaj socio-economic și care oferă copiilor lor toate condițiile necesare activităților școlare. Acest lucru indică faptul că resursele sunt o condiție necesară, însă nu și suficientă pentru asigurarea motivației elevilor.

Există numeroase arii în care părinții trebuie să intervină pentru a-și ajuta copiii în situațiile în care aceștia traversează o depresiune motivațională, dar ceea ce trebuie subliniat este însă faptul că motivarea nu poate fi stimulată de fiecare dată cu ajutorul unor strategii de recompensă extrinsecă (materială, simbolică etc.). În cele mai multe situații elevii își doresc ca aceștia să le ofere o securitate afectivă, teoriile atașamentului subliniind rolul deosebit pe care îl joacă relațiile copilului cu părinții în dezvoltarea acestuia. Nevoile primare pe care părinții trebuie să le satisfacă sunt cele privind siguranța și grija, alături de cele legate de sprijin și încurajare/recunoaștere. Astfel, copiii au șansa de a-și dezvolta

fundamentul de securitate, de a-și construi o imagine pozitivă despre sine și despre ceilalți. Acest lucru presupune empatie, respect reciproc și devotament – elemente ce au nevoie de timp pentru a fi cultivate. De asemenea, implică anumite competențe din partea părinților (de comunicare, interrelaționare, negociere etc.) ce nu sunt automat dobândite prin statutul deținut [11, p. 46].

Există încă foarte mulți profesori, care au obișnuința de a impune un ritm foarte strict în învățare, de a da sarcini similare, cu termene foarte precise tuturor elevilor din clasă, așteptând un răspuns-standard din partea elevilor, aceasta fiind direcția comună în care profesorii sunt evaluați, atât de către părinții elevilor, cât și de către sistemul de învățământ: succesul la examenele sau testările naționale. Din păcate, această abordare promovează o focalizare excesivă pe ceea ce este predat/transmis elevilor.

Focalizarea efortului la clasă într-o proporție covârșitoare asupra conținuturilor reduce acest sprijin la unul de natură cognitivă și, uneori, tehnică. Se pierde astfel dimensiunea socio-afectivă și, odată cu ea, dimensiunea motivațională: devine primordial ca o lecție să asigure succesul. În felul acesta dispare șansa răspunsurilor creative (inclusiv cele greșite sau incorecte) și, odată cu ea, personalizarea învățării. A preda înseamnă din ce în ce mai mult astăzi a oferi sprijin, a media, a asista, a ghida printr-o anumită disciplină didactică [11, p. 47].

A. Băban, de asemenea, susține că motivația pentru învățare, ca imbold spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori. Între aceștia se includ factorii sociali și culturali, convingerile și valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare [2, p. 164].

Factorii sociali și culturali acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferența dintre cultura urbană și cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio-economic crescut și cea a familiilor cu statut socio-economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- ✓ valorii pe care o acordă învățării de tip școlar (pentru unii învățarea în școală este foarte importantă, pentru alții însă experiența de viață are o importanță mai mare);
- ✓ tipurilor de interacțiune pe care le încurajează în activitatea de învățare (cooperare sau competiție);
- ✓ concepțiilor despre competență (pentru unii competența se referă la dobândirea de cunoștințe aprofundate, pentru alții la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- ✓ experiențelor de învățare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației unui subiect pentru învățare este implicit. Astfel, copilul interiorizează valori și practici, care se

manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile școlare [2, p. 164].

Factorii contextuali influențează orientarea persoanei, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:

- ✓ tipul sarcinilor de învățare (sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare);
- ✓ relația de autoritate în clasă (autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare);
- ✓ utilizarea formală și informală a recompenselor (recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung);
- ✓ modalitatea de evaluare (orientarea spre competență din cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță);
- ✓ timpul acordat unei sarcini de învățare (un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva elevii);
- ✓ modalitatea de grupare a elevilor (gruparea rigidă pe abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și a motivației pentru învățare) [2, p. 164].

Convingerile și valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte, și comportamentele motivaționale, pe de altă parte.

Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:

- ✓ expectanțele legate de autoeficacitatea în sarcină (ineficiența percepută în sarcini de învățare determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini);
- ✓ teoriile proprii despre inteligență (conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare în cazul unei percepții negative despre propriile abilități intelectuale);
- ✓ tipul atribuțiilor pe care le fac elevii (atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare, demotivează persoana pentru activitățile de studiu percepute ca generatoare de eșec);
- ✓ locusul de control pentru învățare (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivați pentru învățare);
- ✓ valoarea acordată sarcinii de învățare (cu cât învățarea este mai strâns legată de scopul elevului, cu atât valoarea acesteia va fi mai mare și va crește nivelul de implicare în sarcină).

Preadolescența este un stadiu disponibil de dezvoltare cognitivă, care ajunge să se exprime la parametri maximi numai în condiții de stimulare de către mediu și educatori și a existenței motivației proprii și a implicării efective în sarcini cognitive [10, p. 198].

Transformările psihice la care este supus preadolescentul sunt generate de trebuințele pe care le resimte. După M. Zlate, elevul la această vârstă se confruntă cu o serie de nevoi sau nevoile descrise în perioadele anterioare cunosc o prefacere semnificativă: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență și nevoia modelelor. Nevoia de a ști este prezentă începând cu perioada școlarului mic; acesteia i se adaugă la pubertate nevoia de creație, care se transformă în adolescență în nevoia creației cu valoare socială [apud 10, p. 194].

Întrucât pentru majoritatea preadolescenților învățarea este preocuparea centrală și aria celor mai semnificative afirmări, motivația pentru învățare înregistrează anumite transformări.

T. Crețu afirmă că în constelația motivelor care susțin efortul pentru învățare, cele mai importante sunt interesele cognitive. Ele pot să se manifeste în raport cu disciplinele pentru care elevii au deja înclinații. Sunt selective și diferite ca intensitate, sunt conștientizate și invocate în toate tipurile de alegeri. Deși, în cea mai mare măsură, se mulțumesc cu sursele școlare obișnuite, spre finalul stadiului încep să fie folosite culegerile de texte, de probleme, etc. De asemenea, se amplifică motivația extrinsecă reprezentată de prețuirea de către societate a învățaturii, a calității de persoană cultă, de om bine informat. Rămân încă motive ale învățării recompensele materiale și dorința de a-și păstra prestigiul. Sunt puternic implicate trebuințele de autorealizare și autoafirmare.

La 12 ani poate să apară o ușoară scădere a interesului pentru învățare. Aceasta se exprimă mai accentuat la băieți și constă în neglijarea temelor, scăderea notelor, neimplicarea în desfășurarea orelor [apud 9, p. 259].

Chiar și elevii care au fost foarte buni în clasele primare și în clasa a 5-a, din dorința de a fi acceptați de grupurile informale și de a nu fi considerați tocilari, nu vor să mai fie premiați și nu mai învață cu consecvență și profunzime [10, p. 261].

Această situație revine pe un făgaș normal atunci când preadolescenții:

- ✓ încep să-și dea seama că performanțele școlare vor conta în viitor;
- ✓ au demonstrat grupurilor că sunt de-ai lor;
- ✓ îi așteaptă examene grele sau teze cu subiect unic;
- ✓ s-au maturizat ei înșiși, în ansamblu, și se gândesc mai mult la viitor;
- ✓ încep să se intensifice trebuințele de autorealizare și autoafirmare [apud 9, p. 259].

Autoarea americană P. Vail, analizând nevoile personale ale oricărui copil confruntat cu o problemă școlară, identifică o serie de aspecte extrem de interesante, relevante și pentru înțelegerea condițiilor în care motivația unui elev pentru activitățile de învățare propuse de școală pot să fie afectate în mod negativ. Cercetătoarea arată că, în primul rând, copiii au nevoie să se bucure de sentimentul de apartenență, iar cei care se confruntă cu un deficit de motivație nu fac o excepție în acest caz: ei vor avea tendința să părăsească anumite grupuri de colegi cu care împărtășeau interese comune, să întrerupă comunicarea chiar și cu cadrele

didactice cu care aveau relații strânse, să devină dezinteresați de orice comunitate de învățare sau comunitate de practici din spațiul școlar.

În egală măsură, copiii au nevoie de apropierea și autoritatea adulților, de reperele pe care aceștia le reprezintă în dezvoltarea personală. Cei care sunt lipsiți de aceste experiențe au un handicap important pentru că nu au o persoană care să le orienteze alegerile, să le sprijine atunci când își asumă anumite riscuri sau care să-i motiveze atunci când au nerealizări. Confruntarea cu sarcini școlare care depășesc cunoștințele sau abilitățile de care un elev dispune la un moment dat reprezintă un foarte bun exemplu de situație în care intervenția unui adult (profesor sau părinte) este esențială. Un exercițiu pe care nu-l poate rezolva poate să devină pentru acest copil o dovadă că nu este înțeles, o justificare pentru a renunța în a mai depune efort la o anumită disciplină, o confirmare a imaginii negative de sine sau un motiv de teamă pentru consecințele eșecului (dezamăgirea părinților sau a profesorului, obținerea unei note scăzute, reacții nepotrivite ale unor colegi etc.). În aceste condiții, un adult poate identifica și poate asista copilul să depășească aceste bariere [11, pp. 50-51].

Efectele lipsei de intervenție în cazul manifestării unui deficit de motivație în spațiul școlar încă din clasele primare afectează profund negativ evoluția școlară în nivelurile superioare de învățământ. Încrederea în sine, fiind unul dintre principalele ingrediente ale acesteia, ajunge să fie profund afectată încă din primii ani de școală, chiar dacă anumite comportamente o camuflează. Astfel, spre sfârșitul gimnaziului, elevul va căpăta o serie de „obișnuințe ale demotivării”, stereotipuri de gândire și de comportament extrem de nocive pentru performanța școlară și profesională viitoare. În lipsa unei intervenții adecvate, elevul demotivat va căuta, în cel mai bun caz, unele refugii în activitatea școlară (o disciplină, un profesor sau o activitate extracurriculară favorită, căreia să i se dedice) sau, de cele mai multe ori, va încerca să găsească un mod de a finaliza, cu o minimă implicare, un anumit nivel de învățământ. Este vorba, în ultimul caz, despre un veritabil abandon motivațional, școala devenind un loc pe care îl frecventează numai datorită presiunilor celor din jur, cu totul deconectat de nevoile și aspirațiile sale.

Trăsăturile care pot să indice un grad mai scăzut sau mai ridicat de demotivație se modifică odată cu trecerea elevului în ciclul gimnazial sau liceal, și vizează următoarele aspecte (adaptare după Rathvon):

- ✓ interpretează foarte ușor sugestiile, sfaturile sau observațiile celor din jur ca și critici;
- ✓ exprimă o sensibilitate exagerată cu privire la propriile sentimente, dar îi lipsește empatia pentru sentimentele celorlalți;
- ✓ adoptă o atitudine detașată, de nepăsare, cu privire la rezultatele școlare;
- ✓ stabilește ușor relații de prietenie cu ceilalți colegi care au rezultate slabe la învățătură sau comunică mult mai des cu aceștia în comparație cu ceilalți colegi;
- ✓ își ascunde opiniile și trăirile cu privire la experiențele școlare în discuțiile cu membrii familiei;

- ✓ etichetează profesorii ca fiind nedrepti, răi și chiar limitați;
- ✓ devine extrem de selectiv în efortul pe care îl depune, dedicându-și energia pentru una-două discipline sau activități extracurriculare și fiind total dezinteresat de celelalte;
- ✓ adesea este incapabil să își organizeze timpul și să-l facă atractiv pentru sine, declarându-se frecvent plictisit, atât la școală cât și acasă;
- ✓ deseori se plânge de faptul că alți membri ai familiei primesc mai multă atenție decât el, învinovățește ușor pe alții pentru propriile probleme, găsește „confirmări” pentru respingerea activităților școlare în orice insucces înregistrat la școală;
- ✓ are o idee foarte confuză cu privire la utilitatea absolvirii nivelului de învățământ respectiv cât și, în general, cu privire la propriul parcurs școlar și profesional viitor;
- ✓ își exprimă explicit dorința de a fi „în media clasei” și dezaprobă eforturile celor care se luptă pentru a fi printre cei mai buni din clasă [11, pp. 55-56].

Astfel, în contextul perioadei de pre-pubertate sau pubertate, elevul demotivat ajunge să se exteriorizeze din ce în ce mai puțin, hiperactivitatea fiind înlocuită adesea cu o detașare sau cu o tăcere visătoare. El devine, de asemenea, din ce în ce mai conștient de atuurile sale în „războiul” cu actorii școlii sau cu familia, fiind din ce în ce mai puțin dispus spre compromis și din ce în ce mai inflexibil în a se angaja în rezolvarea sarcinilor școlare. Problema cea mai spinoasă o constituie, paradoxal, spațiul tot mai mare pe care îl lasă curriculum-ul efortului individual, nemediat de cadrul didactic cât și faptul că numărul profesorilor cu care acesta intră în contact la școală crește. Din păcate, scade în aceeași măsură și timpul pe care aceștia îl au la dispoziție pentru a observa, analiza și remedia deficitul de motivație al unui elev. În plus, presiunile din partea părinților și familiei devin din ce în ce mai ridicate, odată cu apropierea examenelor decisive pentru continuarea studiilor, insuccesele adâncind lipsa de încredere în forțele proprii, într-un adevărat cerc vicios.

În fața acestor provocări, elevul demotivat își găsește uneori refugiul și aparenta protecție într-un grup de colegi/prieteni aflați într-o situație asemănătoare. Este o alegere la fel de nocivă ca și cea a propriei însingurări, deoarece nu numai că acești colegi nu vor face nimic pentru a-l ajuta, ci îi vor confirma și legitima percepțiile ce determină lipsa lui de motivație pentru activitățile formale de învățare. Apartenența la acest grup îl face să nege că are o problemă, dar îl și ajută să găsească noi strategii pentru a face față intervențiilor familiei sau profesorilor. Desigur, există o multitudine de cauze care pot să afecteze nivelul de motivație al unui elev, însă cunoașterea modului în care aceste cauze sunt percepute de către respectivul elev reprezintă cheia înțelegerii mecanismelor care au declanșat această stare de fapt [11, p. 57].

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare constituie două dintre dificilele probleme ale muncii educatorului. Ele se pot realiza mai bine dacă vom reuși să cunoaștem personalitatea elevului și evoluția ei, prin raportare la natura elementelor programului educațional, aflate în strânsă legătură cu planul

constelațiilor motivaționale. Avem în vedere, în mod deosebit, concentrarea atenției, întărirea feedbackului informațional, întărirea și diversificarea modelelor de acțiune, conștientizarea și justificarea consecințelor actelor comportamentale, utilizarea recompenselor și constrângerilor, stabilirea unui climat psihosocial nestresant ș.a. [7, p.75].

În concluzie, elevul preadolescent care nu este atras de o anumită disciplină școlară și care nu găsește în profesor un sprijin în menținerea pe linia de plutire a rezultatelor școlare tinde să dezvolte o întreagă paletă de sentimente sau comportamente negative. Profesorii ar trebui să încerce să afle care sunt lucrurile de care elevii sunt interesați, care sunt lucrurile care-i pasionează și să găsească modalitățile cele mai potrivite de a stimula progresul lor și de a le dezvolta o atitudine pozitivă, deschisă față de învățare și față de școală. Cu cât elevii sunt mai mult ajutați în stabilirea și realizarea scopurilor prin situațiile create de profesor în procesul de învățământ (respectând particularitățile de vârstă și individuale, profesorul fixează în mod diferențiat sarcini elevilor săi), cu atât motivele activității lor se consolidează mai ușor, devin mai eficiente.

Bibliografie

1. Albu E. Psihologia educației. Cluj-Napoca: Napoca Star, 2009.
2. Băban A. (coord.) Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, 2001.
3. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Editura Polirom, 2005.
4. Cuciureanu M. (coord.) Cultura elevilor și învățarea. București: ISE, 2014.
5. Cuciureanu M. (coord.) Motivația elevilor și învățarea. București: ISE, 2015.
6. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: România de Măine, 2000.
7. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
8. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004. 288 p.
9. Sălceanu C. Psihologia dezvoltării umane. Craiova: Sitech, 2016. 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
10. Sion G. Psihologia vârstelor. București: Editura Fundației România de Măine, 2003.
11. Popenici Ș., Fartușnic C. Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Didactica Publishing House, 2009. Disponibil la: https://www.researchgate.net/profile/Stefan_Popenici/publication/277709200_Motivatia_pentru_invatare_Motivation_for_learning/links/557070ab08ae193af41ffff8.pdf (vizitat 15.01.2018).