

Ion-Ovidiu Pânișoară

Profesorul de succes
59 de principii
de pedagogie practică

Ediția a II-a

POLIROM
2015

Cuprins

<i>În loc de prefață. De la principiile didactice „tradiționale” la principiile de pedagogie practică</i>	7
1. Principiul automotivării cadrului didactic.....	13
2. Principiul competenței cadrului didactic.....	17
3. Principiul cunoașterii pedagogice.....	19
4. Principiul autorității didactice.....	21
5. Principiul libertății de alegere.....	25
6. Principiul construirii independenței.....	29
7. Principiul primelor impresii.....	35
8. Principiul familiarității.....	37
9. Principiile ambianței.....	41
10. Principiul efectului placebo.....	45
11. Principiul personalizării relației.....	47
12. Principiul empatiei.....	51
13. Principiul creării unei conexiuni emoționale cu elevul.....	55
14. Principiul flexibilității.....	57
15. Principiul încrederii.....	59
16. Principiul reciprocității.....	63
17. Principiul conștientizării.....	65
18. Principiul coerenței între comunicarea verbală și comunicarea nonverbală.....	69
19. Principiul dialogului.....	75
20. Principiul întrebărilor.....	79
21. Principiul feedbackului.....	83
22. Principiul ascultării active.....	87
23. Principiul participării active.....	91
24. Principiul lucrului în echipă.....	95
25. Principiul interactivității.....	101

26. Principiul atractivității informației.....	105
27. Principiul creativității.....	109
28. Principiul motivației.....	113
29. Principiul manipulării.....	119
30. Principiul dovezii sociale.....	127
31. Principiul managementului performanței școlare.....	131
32. Principiul managementului conflictelor educaționale.....	135
33. Principiul conducerii clasei.....	139
34. Principiul gestionii situațiilor de criză educațională.....	145
35. Principiul consecvenței comportamentale.....	149
36. Principiul non-escaladării.....	155
37. Principiul relației dintre atitudini și comportament.....	157
38. Principiul diminuării pierderilor.....	163
39. Principiul persistenței în timp a informațiilor.....	165
40. Principiul pedepsei și recompensei.....	167
41. Principiul consecințelor logice.....	171
42. Principiul consolidării.....	175
43. Principiul relației predare-invățare-evaluare.....	179
44. Principiul descongestionării informaționale.....	183
45. Principiul diferențierii instruirii.....	185
46. Principiul stabilirii corecte a obiectivelor educaționale.....	189
47. Principiul standardelor de performanță.....	191
48. Principiul explicației.....	195
49. Principiul autoevaluării.....	197
50. Principiul disonanței cognitive.....	201
51. Principiul rarității.....	205
52. Principiul mentoring-ului și coaching-ului.....	207
53. Principiul bunului model/bunelor practici.....	211
54. Principiul schimbării educaționale.....	215
55. Principiul succesului.....	221
56. Principiul încurajării.....	227
57. Principiul evitării gândirii stereotipe.....	229
58. Principiul nondiscriminării.....	233
59. Principiul nonagresivității comportamentale.....	237
<i>Bibliografie</i>	241

28. Principiul motivației

Motivația școlară reprezintă într-o asemenea măsură „coloana vertebrală” a unui proces de învățământ eficient, încât am putea considera că avem de-a face cu o lege fundamentală de funcționare a procesului instructiv-educativ. Într-adevăr, conform definițiilor prezente în literatura de specialitate, „motivația este ceea ce energizează, direcționează și susține un comportament” (Steers și Porter, *apud* Saal, Knight, 1988, p. 256) și „motivația se referă la factorii interiori individului care stimulează, mențin și canalizează comportamentul în legătură cu un scop” (Huffman, Vernoy, Williams, Vernoy, 1991, p. 381). Avem de-a face așadar cu un element central în dezvoltarea unui proces de învățământ eficient.

Desigur că problematica motivației este extinsă și ea poate fi tratată în cărți anume dedicate acestui subiect (pentru detalii, vezi și Pănișoară, Pănișoară, 2005). Ceea ce dorim să subliniem aici sunt două perspective: modul în care motivația elevului influențează rezultatele procesului de învățământ (perspectiva „tradițională” de studiere a motivației școlare) și modul în care motivația profesorului pentru ceea ce face influențează motivația elevului de a învăța.

Referitor la acest din urmă aspect, rezultatele diferitelor studii prezente în literatura de specialitate (vezi și Atkinson, Atkinson, Smith, Bem 2002) relevă faptul că este statistic relevant faptul conform căruia profesori motivați înseamnă elevi mai motivați. Iată de ce elemente ca principiul competenței cadrului didactic sau principiul cunoașterii pedagogice sunt piese de bază în construcția unui proces de învățământ eficient.

Dincolo de lanțul motivația cadrului didactic – motivația elevilor, putem analiza mai multe tipuri de motivație; într-o prezentare succintă, putem vorbi despre:

- motivația de putere, prin care indivizii simt nevoia să-i domine pe ceilalți, să-i supună controlului lor pe cei din jur. Nevoia de putere poate fi definită și ca „nevoia de a câștiga recunoaștere, influență sau control asupra altor persoane sau asupra unor grupuri” (Morris, 1990, p. 428);
- nevoia de afiliere reprezintă nevoia de a menține relații sociale cu alte persoane. Astfel, Stanley Schachter (*apud* Baron, Kerr, 2003) a observat

că, după o perioadă de izolare prelungită, indivizii experimentează în mod frecvent o anxietate inexplicabilă. Conform lui Crouse și Mehrabian (*apud* Carlson, 1993), indivizii care au o nevoie de afiliere puternică tind să încerce mai mult să se întâlnească cu alte persoane și să stabilească relații de prietenie cu acestea. În plus, își văd propriile abilități sociale ca fiind importante și tind să devină anxioși când se află în situația ca alte persoane să le evalueze aceste abilități (sunt stresați dacă, spre exemplu, alții „pun în discuție” modul în care ei știu să comunice sau în cazul unui conflict cu prietenii în care sunt reclamate deficiențe de comunicare).

- nevoia de a ști (curiozitatea) își găsește rezolvarea prin intermediul activității de explorare (curiozitatea se pare că este o nevoie innăscută, încadrabilă în categoria motivelor intrinseci). Este un tip de motivație folosită în plan școlar, totuși nestimulată îndeajuns de mult (deși, gândind dinamica lecțiilor prin prisma nevoii de a ști, implicarea elevilor ar fi mai profundă și mai de durată). Berlyne (*apud* Coon, 1983) a făcut următorul experiment: le-a prezentat unor copii mai multe desene de complexități diferite; copiii au petrecut mult mai mult timp în studierea deseneilor mai complexe în comparație cu cele mai simple. De altfel, acest fenomen este prezent în viața dumneavoastră de fiecare zi: nu vi s-a întâmplat să stați până târziu în noapte la televizor pentru a vedea un film (ori să citiți la aceeași oră înaintată o carte captivantă) doar pentru a vedea „cum se termină”? În acele momente vă era stimulată motivația pentru curiozitate. Din nou, nu putem să nu subliniem importanța acestei motivații insuficient exploatate, deoarece profesia de cadru didactic presupune cu preponderență stimularea, activarea și consolidarea unei asemenea motivații.
- nevoia de aprobare este și ea o constantă a vieții noastre. R. Harre (*apud* Hayes, Orrell, 2003) susține că unul dintre motivele fundamentale pentru comportamentul social este respectul social. Mai precis, nimănui nu i-ar plăcea să fie văzut negativ de către ceilalți (în special de către persoanele care contează pentru el). Gândiți-vă la următoarea ipostază: v-ați luat un lucru care vă place foarte mult (un articol de vestimentație), dar nimeni, absolut nimeni nu consideră că vă stă bine. Cât timp o să mai fiți încântat de respectiva achiziție? Aprobarea socială acționează foarte puternic, ea reprezentând o pârghie însemnată în „arsenalul” didactic: prin aprobare sau dezaprobare cadrul didactic are la dispoziția sa unul dintre cele mai importante instrumente de formare a personalității elevilor.
- motivația de realizare. Cei care sunt motivați de această trebuință încearcă să atingă standarde de excelență. Indiferent dacă va exista sau nu o recunoaștere, laude, bani, nevoia este puternic susținută intrinsec, se acționează „cu toată forța” pentru cele mai bune rezultate. Conform lui Weiner (*apud*

Bower, Bootzin, Zajonc, 1987), în urma studiilor efectuate, în viața de zi cu zi, cei cu motivație de realizare mai înaltă tind să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să sfârșească prin eșec. Persoanele cu motivație de realizare mică aleg fie sarcini extrem de ușoare, cu succes sigur (chiar dacă cu recompensă mică), fie sarcini extrem de dificile în legătură cu care nu pot fi blamați de eșec.

Am prezentat mai sus doar câteva dintre cele mai importante motivații. Lista lor este departe de a se opri aici. Mai mult decât atât, aceste tipuri de motivații sunt rareori „pure”, putând înregistra în practică mai degrabă o largă paletă de combinații posibile. Astfel, Medvec, Medey și Gilovich (apud Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2005) au observat un lucru interesant privind motivația și sentimentele implicate de poziționarea pe diferite trepte ale unei ierarhii. Ei au încercat să răspundă la întrebarea: cine este mai fericit pentru câștigarea medaliilor olimpice – cel de pe locul doi (medaliat cu argint) sau cel medaliat cu bronz (și situat, ca atare, pe locul trei)? La o primă vedere răspunsul ar fi simplu: cel situat mai sus în ierarhie ar trebui să fie și cel mai fericit de performanța sa. Ei bine, aici cercetătorii au avut de-a face cu un aparent paradox: cel situat pe locul trei era mai fericit decât cel care câștigase argintul. Motivația? Autorii au descoperit că dacă era relativ ușor pentru cel situat pe locul al doilea să se vadă pe sine ca fiind aproape de locul unu (ceea ce ar fi fost asociat imediat cu mult mai multă faimă), o asemenea perspectivă îi oferea imediat o oarecare dezamăgire că nu a putut atinge această performanță. În schimb, pentru cel situat pe locul al treilea perspectiva era cu totul alta. El se putea vedea pe sine ca, în urma unei greșeli minore, să se situeze pe locul al patrulea și astfel să piardă podiumul.

Este limpede importanța educațională a unui astfel de studiu. Observând motivațiile elevilor, putem mai ușor să adaptăm procesul educațional la necesitățile acestora (și, prin aceasta, să avem de-a face cu un proces de învățământ mai eficient). Nu întotdeauna perspectiva cadrului didactic este și perspectiva elevului. Luând exemplul de mai sus, dacă un cadru didactic s-ar putea aștepta – firesc, am putea spune – să identifice la un elev situat pe locul secund la un concurs o satisfacție și o bucurie mai mare, decât la cel situat pe locul imediat următor, vedem că lucrurile nu stau întotdeauna așa. Acest lucru este cu atât mai important cu cât cercetările în domeniu arată că emoțiile pozitive îi ajută pe oameni să gândească mai creativ și să fie mai deschiși spre a face față unor situații stresante din viața proprie.

Dar orice se poate face prin motivație? Am întâlnit cadre didactice care afirmau – foarte convinse de adevărul celor spuse – că pe unii elevi „nu-i motivează nimic”. Acești profesori relatau – în sprijinul celor declarate – întregul

evantai de încercări pe care le făcuseră pentru a-i motiva pe respectivii elevi, încercări care, până la acea dată, fuseseră sortite eșecului. Drept răspuns le aduceam în atenție ceea ce ne sugerează Daniels (2007), citându-l pe Robert Mager: să îndreptăm un pistol încărcat spre capul persoanei căreia îi cerem să facă un lucru (dar pe care aceasta din urmă nu îl face!). Dacă nici în fața acestei amenințări respectivul nu se conformează cererii dumneavoastră, atunci, spune Mager, este o problemă de instruire (el chiar nu poate să facă respectivul lucru); în schimb, dacă în situația extremă îl va face, este o problemă de motivație. Mai precis, nu am găsit mecanismele potrivite pentru a-l face să reacționeze cum vrem noi. Evident că o asemenea perspectivă este o exagerare, însă este o exagerare voită. Întrebați-vă care dintre elevii care vă fac probleme astăzi ar rezista unui „motivator” cum este cel descris mai sus. Dacă nu găsiți nici unul, înseamnă că trebuie să vă reexaminați modul în care reacționați față de aceștia și să căutați mai adânc acele resorturi la care și elevii în cauză să răspundă.

În sfârșit, o altă axă importantă pentru analiza noastră este axa intrinsec-extrinsec în motivația școlară. *Motivația intrinsecă* se referă la recompense interne obținute de individ, satisfăcătoare din punct de vedere personal, care îl motivează pe acesta să acționeze într-un anumit fel datorită propriilor interese și plăceri (Huffman, Vernoy, Williams, Vernoy, 1991, p. 388). Motivația intrinsecă este valoroasă deoarece elementul de întărire/motivator „reprezintă o parte cuprinsă în însăși structura sarcinii” (Carlson, 1993), fiind „cea care susține comportamentul datorită unor scopuri pe termen lung sau preferințelor individuale ale cuiva” (apud Bower, Bootzin, Zajonc, Hall, 1987, p. 299). Ea presupune așadar un comportament motivat doar de plăcerea individului de a face acel lucru, consolidarea (engl. *reinforcement*) fiind pur și simplu inclusă în sarcină.

De exemplu, constituie motivație intrinsecă să ascuți o melodie care îți place, să citești o carte pentru că vrei tu (nu „pentru că trebuie”), să urci pe munte pentru plăcerea de a urca pe munte, să înveți pentru că îți place materia etc.

La polul opus, *motivația extrinsecă* este presupusă de ghidarea prin anumite motive care conduc la evitarea unei pedepse sau la primirea unei recompense exterioare persoanei. Așadar, motivarea extrinsecă presupune performarea unor comportamente pentru receptarea unor aspecte tangibile, particulare, de stimulare exterioară. Când acestea dispar, fie că este vorba despre pedeapsă, fie despre recompensă, acțiunea se întrerupe și ea (dacă este exclusiv susținută extrinsec).

Observând că cele două tipuri de motivație se pot combina și susține reciproc, este de dorit ca la vârstele fragede, când se face exces de motivare

extrinsecă, să se adauge și motive intrinseci pentru stimularea copiilor. Cercetările din domeniu indică, surprinzător, aparent paradoxal, faptul că durata unor activități considerate plăcute se reduce dacă se atribuie pentru acea activitate și o recompensă, deci se adaugă o motivație extrinsecă; câteodată aceasta poate avea un impact benefic (pentru că prin motivația extrinsecă s-a ajuns astfel mai repede la obiectiv), pe de altă parte se pot înregistra și urmări negative (timpul de desfășurare a unei activități plăcute pentru indivizi s-a redus). Depinde de acele persoane (părinți, profesori, manageri etc.) cum știu să aleagă să manipuleze combinația celor două tipuri de motivație pentru a atinge rezultatele dorite.

Cercetările care ne susțin afirmațiile au fost inițiate de către Greene, Lepper și Nisbett (apud Carlson, 1993, pp. 366-367), respectiv E. Deci (apud Dempsey, Zimbardo, 1978, pp. 217-219). Greene, Lepper și Nisbett au divizat în trei grupuri distincte un colectiv de copii care împărtășeau aceeași pasiune pentru desen. Membrilor unuia dintre grupuri li s-a promis un premiu pentru desen, copiilor din al doilea grup li s-a acordat același premiu, fără să fie anunțati în prealabil, iar cei din al treilea grup nu au primit nici un premiu, deși au petrecut același timp desenând. După o vreme, li s-a dat din nou tuturor șansa să deseneze, fără să mai fie menționat vreun premiu. Concluziile au fost deosebit de interesante: subiecții-copii din primul grup au petrecut de două ori mai puțin timp (pentru a executa a doua sarcină) decât copiii din celelalte două grupuri (deși toți erau pasionați de desen). Așadar s-a evidențiat, o dată în plus, că uneori recompensele externe diminuează plăcerea de a desfășura o activitate de dragul acelei activități și copiii trebuie stimulați de la vârste fragede prin dezvoltarea unor motive de natură intrinsecă.

În aceeași direcție ne orientează și experimentul organizat de E. Deci. Grupând studenții în două echipe, acesta le-a dat spre rezolvare anumite puzzle-uri „intrinsec” motivatoare. Membrii unuia dintre grupuri primeau între 1 și 4 dolari, în funcție de rezolvările intermediare, pe când cei din grupul numărul doi nu primeau nimic. Toți subiecții erau liberi să plece când rezolvau sarcina. S-a întâmplat că subiecții din primul grup au terminat mult mai repede sarcina, ceea ce înseamnă, conform experimentatorului, că „de îndată ce au primit banii pentru a face ceva distractiv, motivația intrinsecă s-a redus, subiecții devenind dependenți de recompensa externă” (apud Dempsey, Zimbardo, 1978, p. 218).

Există și alte cercetări recente care, la fel ca și cele prezentate mai sus, demonstrează practic apariția unei motivații mai reduse, prin acordarea de recompense pentru activități pe care oamenii sunt intrinsec motivați să le desfășoare. Explicația este relativ simplă: în situația în care se acordă

recompensare externă, sarcina este percepută ca *trebuind* să fie realizată pentru a obține recompensa.

- ✓ *Gândiți-vă permanent cum să vă motivați elevii și cum să vă motivați pe dumneavoastră înșivă pentru a desfășura ore cu adevărat atractive și motivante pentru cursanți. Și, mai ales, nu doar acoperiți o nevoie, creați una nouă care să vă convină dumneavoastră. Surprindeți-vă elevii permanent!*