

## PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

### NEVOIA DE DEZVOLTARE PERSONALĂ PRIN AUTOMOTIVARE ȘI AUTOEFICACITATE ÎN PROFESIA DIDACTICĂ

### NECESSITY OF PERSONAL DEVELOPMENT BY SELF MOTIVATION AND SELF EFFECTIVENESS IN TEACHING WORK

**Violeta VRABII**

**Cuvinte – cheie:** automotivare, autoeficacitate, empowerment, nevoia de dezvoltare personală.

#### Rezumat

*În lucrare sunt generalizate idei ale autorilor despre nevoia de dezvoltare personală, automotivare, autoeficacitate. Sunt identificate caracteristici pentru motivarea/automotivarea în profesia didactică. Scopul cercetării constă în determinarea corelației și diferențelor de manifestare a automotivării și autoeficacității la cadrele didactice. Iar constructul empowerment va fi un construct ipotetic de evaluare/autoevaluare a propriei dezvoltări; o capacitatea de a dezvolta strategii și a colabora cu alții.*

**Keywords:** self motivation, self-efficacy, empowerment, personal development, the need for development.

#### Abstract

*In this article are generalized the authors' ideas about the necessity of personal development, self – motivation and self - efficacy. There are identified characteristics for motivation/ self-motivation in teaching profession. The purpose of research stand for determination of correlations and expression of self - motivation and self - efficacy differences at didactic personnel. However, the empowerment construct will be a hypothetical one in assessment and self-assessment; a capacity of strategies development and collaboration with others.*

Dezvoltarea personală a cadrului didactic reprezintă un proces continuu ce duce la realizarea nevoilor personale, la o adaptare mai bună și satisfacție personală în profesia didactică.

Astăzi, ca niciodată, nevoia de dezvoltare va crea premise pentru motivare/automotivare, menținerea cadrului didactic în profesia didactică, deoarece

observăm o tendință de descreștere a prestigiului profesiei didactice, iar tinerii nu prea sunt entuziasmați în alegerea carierei didactice. În acest context, motivarea pentru profesia didactică a devenit o necesitate primordială, iar implementarea nevoii de dezvoltare – o tendință actuală ce ar oferi sens implicării cadrelor didactice în mod activ în schimbările din

procesul educațional, interrelaționar.

În acest sens, perceperea și implementarea dezvoltării personale ca pe un beneficiu ce va oferi sens și semnificație activității, va corela un echilibru afectiv, va ajuta cadrele didactice la *confruntările* ce intervin în procesul schimbărilor

*sociale, dar și în relațiile cu ceilalți, cu sine.* Deci, dezvoltarea personală a cadrelor didactice va fi direcționată de nevoia de dezvoltare, de motivația internă.

Mai jos, expunem generalizat unele concepte ce identifică structurat nevoile umane după mai mulți autori (tab. 1).

Tabelul 1.

**Nevoile umane în conformitate cu teoriile de conținut**

Teorii / Nevoi	Maslow	Herzberg		Alderfer	Mc Clelland	Model integrat
Nevoi personale	Autoactualizare	Factori motivatori	Munca în sine Realizarea Posibilități de dezvoltare Responsabilitate	Nevoia de creștere	Nevoia de realizare	Nevoia de realizare
	Stimă		Avansare			Nevoia de autonomie
			Recunoaștere		Nevoia de putere	
			Statut			
Nevoi sociale	Nevoi sociale	Factori de igienă	Relații interpersonale cu colaboratorii, cu conducerea, subordonații Politica și administrarea organizației Condiții de lucru, salarii, viață personală	Nevoi de asociere	Nevoia de afiliere	Nevoia de afiliere
Nevoi economice	Securitate și siguranță	Factori de igienă	Relații interpersonale cu colaboratorii, cu conducerea, subordonații Politica și administrarea organizației Condiții de lucru, salarii, viață personală	Nevoi de existență		Nevoi de existență
	Nevoi fiziologie					

Deci, analizând aceste teorii / nevoi, observăm că ele urmăresc să precizeze diversitatea nevoilor pe care le au oamenii și condițiile în care ei vor fi motivați să-și satisfacă aceste nevoi într-un mod în care să contribuie la performanță. În același context, precizăm că A. Maslow a dezvoltat cel dintâi model teoretic al nevoilor și propunea o teorie a ierarhiei trebuințelor, oferind un răspuns la întrebarea: *Ce motivează,*

*care sunt factorii motivației?* Astfel, în accepțiunea lui A. Maslow, omul posedă un număr de trebuințe înnăscute care activează și direcționează comportamentul, considerând că individul își ierarhizează nevoile urmând să le satisfacă într-o anumită ordine, în funcție de priorități [apud 3, p.68].

Generalizând nevoile dezvoltării, reprezentate în tabelul 1, identificăm faptul că în toate tipologiile există tendințe spre

nevoi de dezvoltare, creștere, autorealizare determinate de o motivare internă.

Astfel, în teoria lui Herzberg, intitulată „teoria celor doi factori”, sunt incluși **în rândul factorilor igienici**: salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, nivelul și calitatea controlului, politica și procedurile companiei și relațiile interpersonale. Prin urmare, autorul consideră că acești factori nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției. Iar, la rândul lor, factorii de dezvoltare care conduc la motivare și satisfacție sunt:

*natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală și avansarea* [apud 4, p.31].

Deci, teoria lui Herzberg identifică factorii motivatori care contribuie la dezvoltare, iar realizarea lor va duce la mărirea numărului de cadre didactice responsabile, performante.

În același context, reprezentăm generalizat relația dintre teoriile motivaționale ale lui A. Maslow și Alderfer (tab. 2.). Observăm că autoîmplinirea și dezvoltarea sunt pe poziția nevoii de rang înalt al motivației intrinseci.

Tabelul 2.

### Relația dintre teoriile motivaționale ale lui Maslow și Alderfer



Plecând de la teoria trebuințelor umane a lui A. Maslow, Alderfer comprimă sistemul format din cinci categorii ale lui A. Maslow în unul cu trei categorii: nevoi legate de existență, relații și dezvoltare (tab.2). În opinia lui Alderfer, motivația persoanei este provocată de o forță internă, în dorința de a satisface nevoile clasificate în cele trei categorii: nevoi de existență (E), nevoi relaționare (R), nevoia de dezvoltare personală, autoîmplinire (D). Prin urmare, teoria ERD a lui Alderfer nu

propune o ierarhie rigidă a trebuințelor și permite mișcarea în sus și în jos în cadrul ierarhiei. Contrar teoriei lui A. Maslow, în acest model nu ar exista ierarhie de prioritate între categoriile de nevoi, modelul dat fiind mai flexibil. Prin urmare, teoria ERD prezintă interes în mod special pentru implicațiile sale în motivarea extrinsecă și intrinsecă. *Motivatorii intrinseci* satisfac în special *nevoile de dezvoltare*, în timp ce *motivatorii extrinseci* satisfac în special necesitățile existențiale și relaționale,

de aceea la început, această teorie a fost aplicată la contextele de muncă [apud 3, p.67].

Astfel, în accepțiunea lui Alderfer, toate cele trei categorii de nevoi pot fi operaționale în același timp, iar premisele fundamentale ale modelului lui Alderfer sunt: cu cât mai mult sunt satisfăcute nevoile de ordin inferior, cu atât mai mult sunt dorite necesitățile de ordin superior; cu cât mai puțin sunt satisfăcute nevoile de ordin superior, cu atât mai mult este dorită satisfacerea trebuințelor inferioare.

De aceea, rezultă că nevoia de dezvoltare personală este mai puțin dependentă de factorii existenței, iar nevoia de dezvoltare este factorul capabil să mențină mereu în formă cadrele didactice pentru a face față schimbărilor din procesul educațional, precum și interrelaționării eficiente cu subiecții educaționali – elevii, colegii, familia. Iar automotivarea, adică capacitatea personală de a găsi motivații suficiente de puternice pentru activitate chiar și în situații sau contexte de rutină, mai puțin interesante sau atractive, dar importante pentru afirmare și evoluția personală și implică un grad crescut de responsabilitate.

În același context, automotivarea este determinată de nivelul de inițiativă în stabilirea unor obiective provocatoare, inclusiv încrederea că ai aptitudini și competențe pentru atingerea obiectivelor propuse; credința că atunci când depui suficient efort, vei reuși cu succes.

Prin urmare, *automotivarea* presupune utilizarea propriilor gânduri și acțiuni pentru a crește nivelul motivației față de îndeplinirea unei anumite sarcini, fără influență din exterior; automotivarea este de natură interioară și în esența sa este *atitudine, dispoziție,*

*emoție*; este un imbold, un stimulent. Automotivarea este sursa de inspirație ce susține comportamentul și acțiunile personale orientate spre învățare; este un mecanism important care ne poate ajuta să realizăm scopurile independente de presiuni din partea altora. Astfel, automotivarea întărește încrederea în sine, îmbunătățește stima de sine și ne dă putere și energie să ne autodirecționăm eforturile și să perseverăm în atingerea scopurilor stabilite [1, p. 208].

Un studiu elocvent despre *motivația în profesia didactică* aparține autorilor K. Goh și L. Atputhasamy de la Nanyang Technological University (Singapore), intitulat „Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?”. Ei consideră că există, în general, trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: *motivația extrinsecă* – cuprinzând elemente ce remunerează activități și alte beneficii, cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă; *motivația intrinsecă* – bucuria, satisfacția de a preda și mediul școlar în care se desfășoară procesul instructiv – educativ; și *aspectele altruiste* – comportamente prosociale formate din *empatie și raționamente morale*, faptul că profesiunea de cadru didactic oferă ocazia de a deveni un element hotărâtor în viața celor tineri, în deciziile majore pe care aceștia din urmă le vor lua [apud 4, p. 31].

Cu referire la cadrele didactice, menționăm că *motivația în muncă* poate fi definită drept o *disponibilitate internă* care potențează și *actualizează o energie* ce conferă sens, direcție și continuitate comportamentului. Ea poate fi înțeleasă ca o *ancoră în procesul autoreglării persoanei*. Prin aceasta se explică de ce una și aceeași

influență externă produce efecte diferite la persoane în momente diferite ale existenței lor și posibilitatea persoanei de a activa specific. Comportamentul uman se exprimă printr-o manifestare selectivă, activă, persistentă, prin reacții preferențiale, refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții, ceea ce se datorează în mare măsură complexității fenomenului motivațional [apud 3, p.68].

De aceea, pe perioada carierei, unul dintre cele mai importante aspecte este *menținerea motivației* cadrului didactic, deoarece astăzi observăm o decădere *motivațională* și o *reorientare* a elevilor, precum și a cadrelor didactice spre alte specializări. Această tendință și mai mult ne obligă să *re-direcționăm* aspectele motivaționale ale cadrelor didactice spre satisfacție, bucurie, altruism, nevoi de dezvoltare personală.

În încercarea de a avea o viziune integră asupra motivației în sistemul psihic uman și a relației acestuia cu alte structuri vom prezenta unii factori ce integrează procesul motivațional/automotivațional pentru a explica judecățile și interferențele sociale ale schimbărilor ce intervin în societate, precum și acele transformări ce au loc în persoana cadrului didactic. Astfel, o abordare privind dezvoltarea cadrului didactic, ce ține cont de motivele și determinantele profesionale au propus-o Jesus și Lens în 2005. Pornind de la construcțiile mai multor teorii motivaționale, autorii creează un *model integrativ* al motivației pentru profesia didactică.

*Modelul integrativ* (Jesus, Lens, 2005) are ca dimensiuni teoretice de sprijin modelul neajutorării învățate,

reformularea atitudinii și modelul așteptare–valoare sau modelul discrepanței motivaționale. În cazul profesorilor, neajutorarea învățată, în opinia acestor autori, se referă la faptul că antecedentele situaționale răspunzătoare de lipsa de satisfacție a cadrelor didactice includ stări în care obiective puternic valorizate sunt cuplate cu o așteptare scăzută pentru realizarea lor, iar baza reușitei profesionale reprezintă valoarea percepută a obiectivelor [7, p. 121] În acest caz, *autoeficacitatea* rezultă din atribuirile pe care le face individul, iar convingerile, puterea autoeficacității formează baza pentru așteptările legate de performanțe [7, p. 125].

În opinia acestor autori, *motivația intrinsecă* a profesorilor are rădăcini în autodeterminarea și orientarea cadrelor didactice spre profesia aleasă. Cu cât este mai mare dorința personală a subiectului să continue cariera didactică cu atât va fi mai mare motivația intrinsecă. Deci, autoeficacitatea rezultă din atribuirile pe care le face persoana, iar convingerile eficacității formează o bază pentru *așteptările* legate de performanțe [7, p.125].

Autorii propun în modelul integrativ al motivației pentru profesia didactică încă două elemente: teoria autoeficacității a lui A. Bandura și teoria automotivației a lui Deci și Rayn [6].

Se poate menționa, conform modelului Jesus și Lens, că atunci când aleg profesia didactică persoanele au o valorizare ridicată a obiectivelor pe care și le propun în formarea elevilor și dezvoltării, au așteptări ridicate vizavi de performanțele pe care le vor realiza în activitatea și evoluția lor personală. *Angajamentul profesional* de succes

va fi coordonat de motivația intrinsecă, automotivația, bazată pe dorința personală și convingerile eficienței, care pentru așteptările legate de performanțe. Prin urmare, menționează autorii, între aceste dimensiuni: automotivare – autoeficacitate există o legătură directă, semnificativă.

În același context, A. Bandura descrie două tipuri de comportamente în situațiile dificile: *centrate pe evaluarea sarcinii* și *centrate pe evaluarea de sine*. Cei centrați pe evaluarea sarcinii își activează resursele pentru găsirea soluției, iar cei centrați pe evaluarea de sine își activează și își consumă energia psihică reflectând asupra propriei inadecvări [6].

D. Goleman expune următoarele teze cu privire la eficacitatea personală: ”Convingerile oamenilor despre capacitățile lor au un efect profund asupra acestor capacități. Capacitatea nu este o prioritate fixă. Există enorm de multe variante în care această capacitate poate fi folosită. Cei care au această eficacitate personală nu sunt amenințați de eșec, ei abordează lucrurile în așa fel încât să le poată stăpâni fără să se îngrijoreze în privința diverselor dezastră posibile” [2, p.117].

În esență, autoeficacitatea percepută, conștientizată poate fi înțeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse datorită cunoștințelor și abilităților posedate. Mai mult decât atât, autoeficacitatea depinde de modul în care oamenii simt, gândesc și acționează. La rândul său, autoeficacitatea este influențată de patru surse majore: *experiența anterioară*, ce se referă la experiența personală acumulată de subiect ca urmare a confruntării cu diverse sarcini; *experiența dobândită prin învățarea vicariantă*, care pornește de la observarea celorlalți pe baza *modelelor*

și angajarea persoanelor în diverse acțiuni; *persuasiunea verbală*, care constă în exprimarea unor încurajări și gânduri binevoitoare; *starea fiziologică și psihologică* din momentul anticipării și desfășurării sarcinii, adică semne precum oboseala, durerea, anxietatea sporită sau calmul exagerat pot ghida gândurile și judecățile subiecților despre puterea, rezistența și capacitățile lor în anumite situații. În esență, autoeficacitatea percepută, conștientizată poate fi înțeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse datorită cunoștințelor și abilităților posedate [1, p.208].

Prin urmare, nevoia de dezvoltare depinde de automotivarea și autoeficacitatea în profesia didactică, iar acestea se pot manifesta diferit.

Astfel, înaintăm ipoteza *cercetării*: Presupunem că între variabilele automotivare și autoeficacitate există o corelație semnificativă, iar manifestarea fiecărei variabile este dependentă de diferențe ale dimensiunii individuale, sociale a persoanei cadrului didactic.

**Scopul cercetării:** determinarea nivelului de manifestare al automotivării, al autoeficacității cadrelor didactice și corelația dintre ele.

Pentru a determina corelațiile dintre aceste două variabile, precum și manifestarea acestora, noi am realizat în lunile ianuarie – martie, anul 2016 un experiment de cercetare în care au fost implicate 198 de cadre didactice, dintre care 48 cu funcție de conducere, 53 – activează în gimnaziu, 47 cadre didactice activează în colegiu și 50 cadre universitare.

**Lotul experimental** a fost astfel format din grupuri de cadre didactice diferite ca persoane în dimensiunea individuală (genul, vârsta) și socială (funcția și instituția unde activează persoana).

Pe lotul dat s-a implementat **Testul de examinare a nivelului automotivării**. Testul conține 12 enunțuri, pentru fiecare enunț se aleg variantele de răspuns ce caracterizează persoana în majoritatea cazurilor și în cea mai mare măsură. Răspunsurile la enunțuri vor fi cu opțiunile: deloc, foar-

te rar, 50/50 din cazuri, adesea, foarte des. Analizând răspunsurile și calculând punctajul obținut, se face scorul final din care se identifică calificativele: neîncredere, suficient de bine, atitudine favorabilă. În fig. 1 sunt prezentate rezultatele variabilei automotivare.

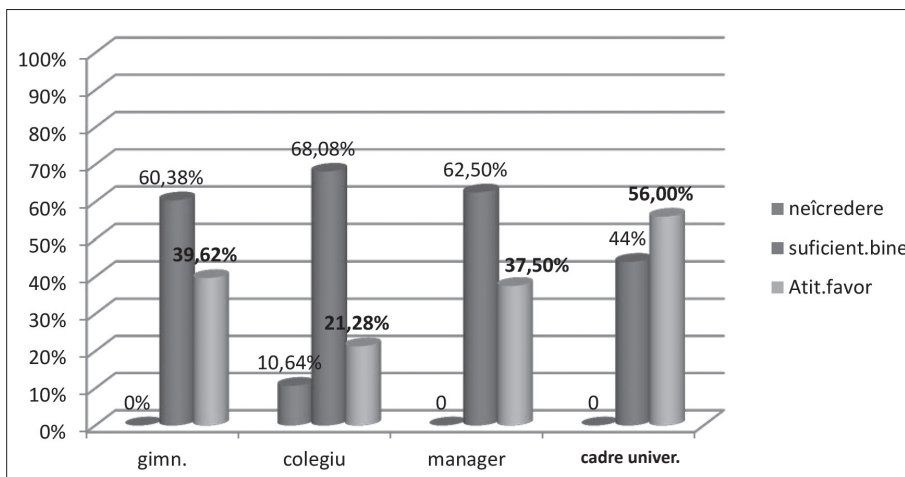


Fig. 1. Rezultatele pentru automotivare

În acest context, observăm că *atitudine favorabilă* este calificativul cu care se identifică cel mai frecvent cadrele didactice universitare – 56%, urmate de cadrele ce activează în gimnaziu – 39%, situate pe poziția a treia sunt cadrele didactice cu funcții manageriale – 37,5%, iar 21,28% reprezintă cadrele din colegiu.

La calificativul *atitudine suficient de bună* am obținut: 68,08% răspunsuri aparțineau cadrelor didactice de la colegiu, urmate de cadrele didactice cu funcție managerială – 62,5%, pe poziția a treia se află cadrele didactice din gimnaziu – 37,50%, și 44% au revenit cadrelor universitare.

Analizând generalizator datele statistice acumulate prin testarea grupurilor, observăm că predomină două

coordonate: *suficient de bună* și *atitudine favorabilă*, iar calificativul *neîncredere* este prezent doar la cadrele didactice din colegiu.

Pe același lot experimental s-a realizat și **Scala de măsurare a autoeficacității** (Ralph Schwarzer și Matthiar Jerusalem, 1995). Această scală conține 10 itemi. Astfel, se propune respondenților să aleagă varianta ce-i caracterizează cel mai bine din opțiunile: foarte puțin – 1 p.; puțin – 2 p.; așa și așa – 3 p.; mult – 4p.; foarte mult – 5p. După prelucrarea itemilor se obțin următoarele calificative: autoeficiență foarte scăzută, scăzută, ridicată, foarte ridicată.

După implementarea Scalei de măsurare a autoeficacității am identificat următoarele rezultate (fig. 2):

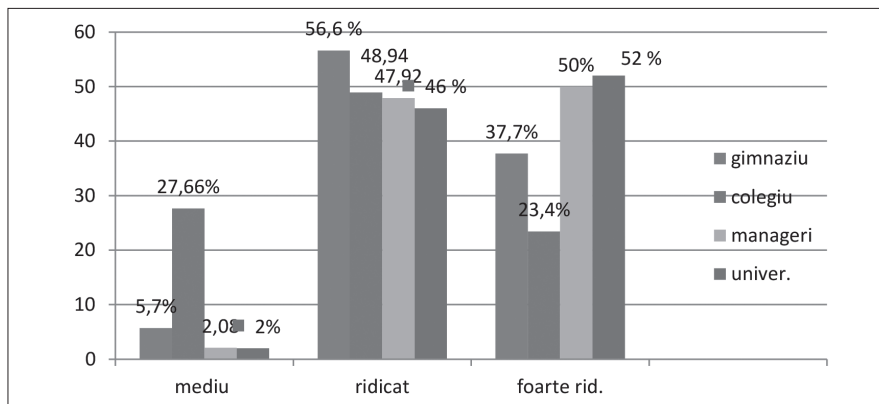


Fig.2. Rezultatele pentru autoeficacitatea

Analiza comparativă a autoeficacității respondenților din lotul experimental a evidențiat cel mai mare procentaj la calificativul *autoeficacitate medie* la cadrele didactice de la colegiu – 27,66%, urmate de cadrele didactice de la gimnaziu cu 5,7%, cote de 2% pentru cadrele didactice cei cu funcție de conducere și cele universitare; la calificativul *autoeficacitate ridicată*, observăm că scorul de 56,6% a fost acumulat de cadrele didactice ce activează în gimnaziu, 48,94% au revenit cadrelor didactice care activează în colegiu, 47,92 – celor cu funcții manageriale, urmate de cadrele universitare – 46%; la calificativul *autoeficacitate foarte ridicată*, au acumulat cel mai mare punctaj la cadrele didactice universitare – 52%, urmate de cadrele didactice cu studii manageriale – 50%, apoi de cadrele didactice ce activează în gimnaziu și punctajul cei mai scăzut – 23%, a revenit cadrelor didactice de la colegiu.

Prin urmare, am identificat diferențe de manifestare a autoeficacității cadrelor didactice în dependență de dimensiunea socială.

Structura generală a rezultatelor identificate la lotul experimental este reprezentată în tabelul 3.

Generalizând datele din tabelul 3 la criteriul vârsta respondenților lotului experimental, concluzionăm: cea mai mare rată procentuală o are vârsta 46-56 ani cu 43% (85 persoane), urmată de vârsta 36-45 ani – 31,3% (62 persoane), și de cei cu vârsta peste 57 ani – 15,1% (30 persoane). Totodată, cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 23 – 35 ani sunt cei mai puțin numeroși – 10,6% (21 persoane). Deci, după criteriul vârstă, predomină cadrele didactice cu vârsta 45-56 ani. În acest context, se impune obiectivul de a mări numărul de cadre didactice tinere motivate în profesia didactică.

Tabelul 3.

**Analiza generalizatoare a rezultatelor variabilelor  
automotivare - autoeficacitate**

Vârsta/ apreciere	Cadre didactice din gimnaziu/53 p.		Cadre didactice din colegiu-47 p.		Cadre didactice cu funcție de conducere/48 p.		cadrele didactice univ. /50 p.	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
23-35 ani	7	13%	10	21,27%	4	8,3%	-	0
36-45 ani	8	15%	10	21,27%	21	43,7%	23	46%



46-56 ani	30	57%	12	25,54%	19	39,7%	24	48%
57... ani	8	15%	15	31,92%	4	8,3%	3	6%
<b>AUTOMOTIVARE</b>								
Neîncre- dere	0	0	5	10,64%	-	-	-	-
Atit.sufici- ent de bună	32	60,38%	32	68,08%	30	62,5%	22	44%
Atitudine favorabilă	21	39,62%	10	21,28%	18	37,5%	28	56%
<b>AUTOEFICACITATE</b>								
Medie	3	5,7%	13	27,66%	1	2,08%	1	2,0%
Ridicată	30	56,6%	23	48,94%	23	47,92%	23	46%
Foarte ridi- cată	20	37,74%	11	23,40%	24	50,00%	26	52%

Rezultatele acumulate pe lotul experimental arată că automotivarea, la fel ca și autoeficacitatea, sunt variabile dependente de diferențe individuale și sociale ale persoanei cadrului didactic.

În același context, pentru a deter-

mina corelația dintre variabilele autoeficacitate și automotivare am utilizat metodele parametrice de prelucrare statistică a datelor cu ajutorul testului Pearson. Rezultatele obținute sunt redate în tabelul 4.

Tabelul 4.

#### Relația dintre autoeficacitate - automotivare

		Autoeficacitate	Automotivare
Autoeficacitate	Pearson Correlation	1	.444**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	198	198
Automotivare	Pearson Correlation	.444**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	198	198

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Datele din tabelul 4 arată o corelație semnificativă la pragul  $p < 0,001 (r = 0,44)$ , ceea ce ne face să constatăm următoarea legătură: cu cât este mai intensă automotivarea cu atât este mai înaltă autoeficacitatea, ceea ce ar însemna, de fapt, că acele cadre didactice care își găsesc motivare personală sunt mai eficiente personal, adică știu să comunice persuasiv, își pot controla starea fiziologică și psihologică, au o experiență anterioară temeinică și se dez-

voltă prin educație continuă. Prin urmare, acele persoane care sunt eficiente personal găsesc resurse, dorințe, nevoi de dezvoltare pentru motivarea personală.

Din cele analizate privind corelația automotivare – autoeficacitate, am stabilit o corelație semnificativă, întrucât autoeficacitatea este influențată direct de automotivație: cu cât este mai intensă automotivarea cu atât este mai înaltă autoeficacitatea. La fel, menționăm și

diferențe semnificative de manifestare a variabilelor în funcție de dimensiunea individuală și socială a persoanei cadrului didactic din lotul experimental.

De aceea, considerăm că este nevoie de strategii, politici ce ar permite implementarea nevoii de dezvoltare personală a cadrului didactic pentru a fi cât mai motivat/automotivat și eficace personal în profesia didactică. La rândul lor programele de dezvoltare personală vor servi ca strategii eficace de implementare a nevoii de dezvoltare.

În calitate de instrument ce ar evalua/autoevalua implementarea nevoii de dezvoltare personală prin automotivarea și autoeficacitatea în profesia didactică poate servi sursa convingerii, **puterea psihologică** – *empowerment*, propusă de Bruscazioni.

O putere psihologică - *empowermentul* reprezintă un construct și un instrument de evaluare și de autoevaluare a sentimentului puterii psihologice în *dobândirea încrederii în sine*, de învățare a *speranței* ce derivă din controlul asupra evenimentelor *prin participare și angajare* personală sau profesională. Deci, *empowermentul* reprezintă conceptul cu o orientare „pozitivă” spre evaluarea și folosirea resurselor proprii și a celor exterioare.

În acest context, Bruscazioni (1994) menționează că *empowerment* este: „procesul de amplificare, prin buna utilizare a propriilor resurse actuale și potențiale ce pot fi dobândite, a posibilităților pe care subiectul le poate pune în practică și le poate face operative”. Din această perspectivă, nivelul de *empowerment* al unui subiect, individual sau colectiv, îl constituie amploarea evenimentului de „posibilități” dintre care poate alege. Diverse dimensiuni pot fi reunite în doi factori principali: un „protagonism” intern pozitiv în sine sa, deoarece persoana se simte protagonistă pentru că a dobândit un sentiment de stăpânire a propriei vieți și o „încredere” externă în ceilalți [apud 5, p.68].

În figura 3 reprezentăm elementele constitutive ale noțiunii putere psihologică= *empowerment*.

Prin urmare, elementele puterii psihologice sunt: percepția autoeficienței; motivația pentru acțiune și participare; atribuire în interiorul sinelui a cauzalității; percepția competenței; speranța în viață; ideologia influenței posibile. Acest construct poate fi un indicator pentru evaluarea și în egală măsură pentru autoevaluarea sentimentului puterii psihologice și a succesului personal precum și a celui profesional al cadrului didactic.

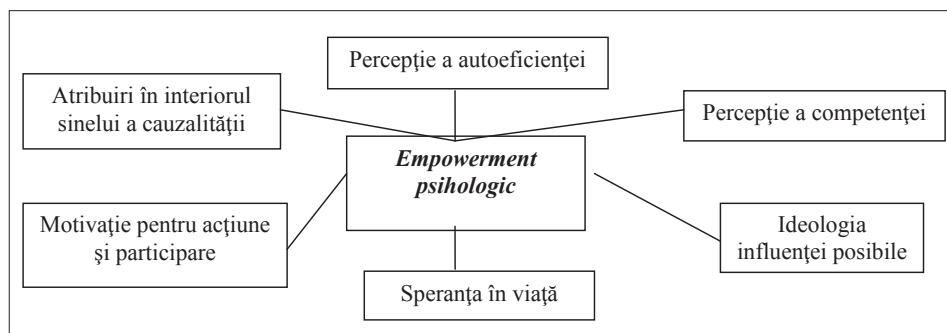


Fig.3. Elementele noțiunii de *empowerment psihologic*

Prin urmare, cadrul didactic urmează a fi conștient și responsabil de ceea ce devine. Kieffer (1981) identifică următoarele însușiri necesare pentru realizarea empowermentului:

- o atitudine personală, o conștiință de sine („sense of self”) care promovează implicarea socială activă;

- capacitatea de a face o analiză critică a sistemelor sociale și politice care definesc propriul mediu;

- capacitatea de a dezvolta strategii de acțiune și de a găsi resurse pentru atingerea propriilor scopuri;

- capacitatea de a acționa în mod eficient în colaborare cu alții pentru a defini și atinge scopuri colective [apud 5, p.69].

**Concluzii:** Perioada carierei, fiind unul dintre cele mai importante aspecte, necesită menținerea motivației cadrului didactic, deoarece astăzi observăm o decădere motivațională și reorientare a elevilor, precum și a cadrelor didactice spre alte specializări. Această tendință și mai mult ne obligă să redirecționăm aspectele motivaționale ale cadrelor didactice spre satisfacție, bucurie, altruism nevoi de dezvoltare personală. Între automotivare și autoeficacitate este o corelație semnificativă, iar diferențele de manifestare a variabilelor sunt dependente de dimensiunea individuală și socială a persoanei cadrului didactic.

De aceea, considerăm că este nevoie de strategii, politici ce ar asigura implementarea nevoii de dezvoltare personală a cadrului didactic, ceea ce va permite motivarea/automotivarea în profesia didactică, va spori prestigiul și eficacitatea personală a cadrului didactic.

În același context, recomandăm: a se crea condiții de motivație în munca

didactică prin disponibilitatea internă de ancorare în procesul autoreglării personale; se impune creșterea eficacității și motivării personale a cadrului didactic prin învățare vicariantă, adică implicare activă în formare/dezvoltare continuă; Cadrele didactice urmează să-și formeze capacitatea de a dezvolta strategii prin implicare în programe de dezvoltare personală; Cadrele didactice, precum și ceilalți subiecți educaționali trebuie să-și dezvolte o atitudine personală și o conștiință de sine ce promovează implicare activă, colaborare, interrelaționare, o analiză critică constructivă față de sistemele sociale și schimbările din procesul educațional.

## Bibliografie

1. Focșa-Semionov S. *Învățarea autoreglată*. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
2. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008.
3. Micle M. *Motivație – modele clasice și integrative*. În: Revista de Psihologie/Serie nouă. Tomul 54, nr.1-2, 2008, p. 67-78.
4. Pânișoară G., Pânișoară Î. *Motivația pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București, 2010, 170.
5. Zani B., Palmonari A. (coord.) – *Manual de psihologia comunității*. Iași: Polirom 2003.
6. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Издательство Евразия, 2000.
7. Jesus S. N., Lens W. – *An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation, Applied Psychology*, an International Review, Volume 54, Issue 1, January, 2005.

**VRABII VIOLETA**, drd, lector univ., IȘE., Chișinău.

Primit la redacție 21.06.2017