

CARMEN GABRIELA LIȘMAN
GABRIELA-MONICA ASSANTE

„Hai că poți!”

Ghid de automotivare
pentru studenți
și nu numai



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI

Carmen Gabriela LIȘMAN, Gabriela-Monica ASSANTE

„Hai că poți!”

Ghid de automotivare pentru studenți și nu numai

Acest ghid a fost conceput cu sprijin financiar provenit prin proiectul „Incluziune socială pentru o educație echitabilă” (Edev), finanțat prin Fondul de Dezvoltare Instituțională 2023 CNFIS-FDI-2023-F-0577.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Andrei Holman, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Lect. univ. dr. Liliana Bujor, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Redactor: Elena Buscă

Tehnoredactare: Florentina Crucerescu

Copertă: Manuela Oboroceanu

ISBN 978-606-714-828-2

ISBN online: 978-606-714-832-9

Toate drepturile rezervate. Este interzisă reproducerea totală sau parțială a acestei cărți, prin orice procedeu electronic sau mecanic, fără permisiunea scrisă a Editurii Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

© Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2023

700539 – Iași, str. Munteni, nr. 34, tel./fax: (0232) 314947

[http:// www.editura.uaic.ro](http://www.editura.uaic.ro)

Carmen Gabriela LIȘMAN, Gabriela-Monica ASSANTE

„Hai că poți!”

Ghid de automotivare
pentru studenți și nu numai



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI
2023

Carmen Gabriela Lișman este doctor în psihologie și psihoterapeut sistemic acreditat de Colegiul Psihologilor din România. Lucrează ca psiholog la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași și la cabinetul său individual de psihologie, având expertiză în psihoterapie sistemică de cuplu și familie, psihologie clinică și psihologie organizațională. Activitatea sa de cercetare include tematici precum psihologia de cuplu și psihologia moralității, dar și motivația, iar publicațiile sale se regăsesc atât în jurnale ISI (cu factor de impact) precum *Psihologija*, *Studia Psychologica*, *Social Sciences*, *Education Sciences*, cât și în volume colective.

Gabriela-Monica Assante este asistent universitar al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, doctor în psihologie la Universitatea Sapienza din Roma (2017) și doctor în științele educației la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (2023). A desfășurat activități de cercetare în domeniul dezvoltării gândirii critice și a conștientizării critice, al dezvoltării cetățeniei digitale, empatiei și moralității. A publicat în diferite reviste ISI (cu factor de impact în zona roșie și zona galbenă), precum *Frontiers in Psychology*; *Sustainability*; *Behavioural Sciences*; *Croatian Journal of Education*; *Psychology*, *Health and Medicine*. Director al unui proiect de cercetare oferit de Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (Granturi pentru tineri cercetători), finalizat cu succes în anul 2023.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

LIȘMAN, CARMEN GABRIELA

„Hai că poți”: ghid de automotivare pentru studenți și nu numai /

Carmen Gabriela Lișman, Gabriela-Monica Assante. -

Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2023

Conține bibliografie

ISBN 978-606-714-828-2

I. Assante, Gabriela-Monica

159.9

Cuprins

Introducere	7
1. Activități extracurriculare în context academic	11
2. Motivația...un bun aliat	19
2.1. Modelul ierarhiei trebuințelor	21
2.2. Modelul ARCS privind motivația	32
2.3. Teoria stabilirii obiectivelor.....	44
2.4. Teoria motivației de reușită.....	53
2.5. Teoria autodeterminării	62
3. Angajament (social, cognitiv, afectiv) sau cum poți fi mai implicat	79
4. Reglare emoțională în contextul învățării.....	89
5. Personalitate. Trăsături ce optimizează motivația	113
6. Valori. Cum să-ți dezvolti calea spre reușită.....	127
În loc de concluzii... ..	135
Referințe.....	137

Introducere

În primul rând, te felicităm pentru că ești aici, în această etapă, aceea de a-ți continua studiile, având probabil aspirații multiple și dorința de reușită profesională. Mânat de curiozitate, explorezi acum acest scurt ghid care a fost gândit și conceput pentru tine, tocmai pentru a-ți dezvolta motivația în contextul academic. Punctul de plecare al său a fost o cercetare care s-a desfășurat în perioada mai 2023 – septembrie 2023 la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași și care a avut drept scop identificarea celor mai importanți factori ce ar putea contribui la o implicare mai mare a studenților în activitățile extracurriculare, oferite gratuit de serviciile, departamentele și facultățile instituției.

Dorim să le mulțumim tuturor participanților noștri, studenți înscriși la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, care au răspuns afirmativ solicitării noastre și ne-au ajutat astfel să concepem atât studiul, cât și acest ghid. Sperăm că lucrarea de față le va fi de ajutor tuturor celor implicați în procesul de educație: studenți și nu numai.

Am încercat să conturăm, în paginile ce urmează, câteva idei lesne de parcurs în ceea ce privește principalele componente ale cercetării: *participarea studenților la activitățile extra-curriculare* și *determinanții* principali ai acesteia – *motivația autonomă, angajamentul cognitiv, reglarea emoțională* prin diverse strategii și aspecte ce țin de *personalitate* sau *valori*. Mai mult decât a aduce în prim-plan informații teoretice despre aceste concepte, informații ce se regăsesc în studiile științifice, ne-am dorit să vă provocăm să lucrați cu voi înșivă. Prin urmare, acest mini-ghid cuprinde o serie de exerciții de autodezvoltare, cu scopul de a vă crește motivația, de a deveni mai implicați, de a vă ajuta să gestionați emoțiile copleșitoare sau de a vă cunoaște mai bine.

Perioada în care se desfășoară educația universitară coincide cu perioada de maturizare psihologică a adolescentului. Treccerea de la ciclul de studii preuniversitare la cel academic este adeseori resimțită ca un șoc. În timp ce foarte mulți se adaptează pe parcursul primului semestru, o parte dintre tineri se redresează cu ceva mai multă dificultate. Indiferent de cum vei resimți întregul proces, sperăm ca acest volum să-ți fie de folos, iar studentia pe care o vei trăi să fie una din perioadele de care îți vei aminti cu drag mai târziu.

Mai întâi, o poveste...

Piatra din mână

(după Carrière, J-C., 2013)

„Se povestea pe vremuri în China – și în India – o întâmplare destul de asemănătoare.

Un tânăr, căruia îi plăceau de când era copil pietrele prețioase, a hotărât să se facă giuvaiergiu. A pornit, așadar, în căutarea unui meșter care să-l învețe meseria și a fost primit de cel mai vestit. La prima lecție, meșterul i-a pus în palmă o piatră de jad, i-a închis-o în pumn și i-a spus:

– Ține pumnul strâns vreme de un an. Cu bine.

Și l-a trimis acasă.

Tânărul s-a întors în casa părinților săi, cu piatra strânsă în pumn și tare supărat. Cum se poate, se întreba el, ca meșterul să-mi fi cerut un lucru atât de prostesc și atât de greu de îndeplinit? Cum să stau cu pumnul strâns vreme de un an, fără să-l deschid o clipă? De ce această poruncă fără nicio noimă?

Cu toate acestea, în pofida întrebărilor iscate de valul de mânie care-l cuprinsese la început, tânărul, care se tot gândea la ce i se ceruse, a izbutit să țină pumnul strâns vreme de douăsprezece luni, chiar și noaptea, în somn.

La împlinirea sorocului, s-a dus înapoi la meșter, a deschis pumnul și i-a dat piatra.

– Ce trebuie să fac acum? a întrebat el.

Meșterul i-a răspuns:

– Am să-ți pun altă piatră în mână și ai să stai așa un an.

De această dată tânărul și-a arătat mânia: Încă un an? De unde această poruncă fără rost, ivită în mintea unui prost bătrân? El, care dorea să se facă giuvaiergiu, de ce să nu învețe meseria cum se cuvenea?

În vreme ce striga, meșterul i-a pus în mână altă piatră. Fără să-și dea seama, tânărul a strâns piatra în pumn și a spus deodată:

– Piatra asta nu e jad!”

1. Activități extracurriculare în context academic

În cazul în care nu ești deja familiar cu aceste activități, ei bine, ne referim aici la:

- Conferințe științifice și studentești, de popularizare a științei;
- Workshopuri științifice sau studentești;
- Traininguri de dezvoltare personală;
- Internshipuri;
- Stagii de practică sau de locuri de muncă;
- Voluntariat;
- Activități cultural-artistice (de ex. Corala „Universitas”);
- Consiliere în carieră;
- Consiliere psihologică;
- Mentorat etc.

Mai multe despre aceste activități poți regăsi accesând periodic site-ul oficial al universității (<https://www.uaic.ro/>) sau al

serviciilor pentru studenți (<https://www.uaic.ro/studenti/cariera/>) ori canale de comunicare specifice ([https:// 360.uaic.ro/](https://360.uaic.ro/)).

De ce se organizează astfel de activități în universitate, dar mai ales de ce să participi? Înainte să citești, în paginile următoare, despre factorii care contribuie semnificativ la implicarea studenților în astfel de activități, credem că ar trebui mai întâi să știi ce spun studiile despre participarea la activitățile extra-curriculare (de aici înainte AEC). Acestea indică numeroase beneficii, de care tu ai putea să te bucuri și pe care să le folosești ca un avantaj în parcursul tău personal și profesional:

-  În primul rând, aduc cu sine o creștere a performanțelor academice (Eccles & Barber, 1999; Silliker & Quirk, 1997), o atitudine pozitivă față de școală (Davalos et al., 1999; Mahoney, 2000; Marsh, 1992) și o stimă de sine mai mare și/sau concepții de sine specifice (Holland & Andre, 1987; Marsh, 1992; Zhang, 2001), ceea ce va duce și la o probabilitate mai mică de abandon școlar, mai ales în primul an de facultate, când foarte mulți studenți înclină să renunțe la studii.
-  AEC, în special trainingurile de dezvoltare personală, workshopurile, mentoratul etc., oferă șansa și sprijinul pentru a-ți construi relații cu facultatea, cu colegii, cu universitatea în ansamblu. Contribuie (pentru studenții din

anul I) la depășirea provocărilor cu care te-ai putea confrunta atunci când te adaptezi la noul context academic.

 S-a dovedit că aceste activități sunt de mare valoare, cu impact pozitiv asupra dezvoltării personale și educaționale, promovând dezvoltarea abilităților de viață și simțul responsabilității civice (Astin & Sax, 1998). Cu alte cuvinte, în cadrul acestor întâlniri ai șansa să-ți dezvolti noi competențe, dar și, mai important, să continui dezvoltarea psiho-emoțională, a abilităților sociale atât de valoroase în contextul relațiilor pe care le vei dezvolta, fie personale, fie profesionale. De pildă, rezultatele unui studiu relevă că implicarea în asociații studențești poate oferi niveluri mai înalte de adaptare instituțională, autonomie, facilitarea relațiilor între egali și dezvoltarea carierei (Almeida, Guisande & Paisana, 2012). Mai multe despre aceste asociații poți afla tot de pe pagina oficială a universității (<https://www.uaic.ro/studenti/asociatii-si-ligi-studentesti/>).

 Studenții din anul II, ciclul de licență, odată ce au trecut de perioada de acomodare specifică primului an, conform rezultatelor unor studii, manifestă un interes sporit față de universitate și activitățile propuse de aceasta, comparativ cu orice alt an (Hora et al., 2020; Pattengale & Schreiner,

2000). Aceștia caută să își îmbogățească experiența universitară prin construirea unui portofoliu de angajabilitate și prin stabilirea de relații dincolo de ora de curs, iar toate acestea pentru a-și dezvolta în continuare sentimentul de apartenență. Cu cât studenții simt că aparțin mai mult comunității academice, cu atât mai probabil va fi pentru ei succesul academic și social (Ahn & Davis, 2020; Fernandes et al., 2017; Freeman et al., 2007; Tinto, 2017; van Gijn-Grosvenor & Huisman, 2020).

-  Alte studii indică o relație pozitivă între AEC și dezvoltarea carierei, în sensul că aceste activități le pot ghida studenților alegerile ocupaționale și, desigur, realizările profesionale de mai târziu, ca adulți (Hong, Milgram & Whiston, 1993; Tchibozo, 2007).
-  Un rol esențial pentru studenți al AEC este cel pe care acestea îl pot juca în creșterea angajabilității. Ceea ce este interesant de subliniat și din partea ta de reținut este percepția pe care o au recrutorii despre participarea pe perioada studenției în activități care nu sunt obligatorii. În timp ce studenții, dintre toate categoriile AEC menționate, valorizează cel mai mult internshipul, considerându-l ca având un efect direct și semnificativ pentru angajabilitate, angajatorii văd implicarea în AEC dintr-un alt unghi. Ei

vor considera că acești tineri sunt motivați și dornici să învețe, indiferent de tipul de activitate la care au participat.



La fel de importantă este și comparația dintre rezultatele academice și participarea la AEC. În timp ce studenții consideră că rezultatele academice îi vor ajuta mai mult la angajare, recrutorii nu pun atât de mare preț pe acestea, ci vor valoriza mai mult acele abilități dobândite pe parcursul implicării și în alt tip de activități, decât simpla participare la cursuri și rezultatele bune (Nuijten, Poell, & Alfes, 2017).



Însă, și mai interesant, este faptul că participând la AEC încrederea în sine și în propriul potențial crește, astfel încât și performanța academică este mai mare (Bakoban & Aljarallah, 2015; Saqib, Raheem, Iqbal, Salman, & Shahzad, 2018). Nu înseamnă, așadar, că ea nu va conta în parcursul tău sau că nu te va conduce spre obiectivul tău major.

Îți lăsăm mai jos câteva exemple de traininguri organizate cu scopul dezvoltării personale în cadrul departamentului dedicat studenților și absolvenților (<https://www.uaic.ro/studenti/cariera/>):

- *Managementul timpului;*
- *Start în studenție (în special pentru boboci);*
- *Construiește-ți un CV care să atragă atenția;*
- *Interviul de selecție;*

- *Public speaking;*
- *Dicția și importanța cuvântului în discurs;*
- *Strategii de luare a deciziilor;*
- *Tehnologie pentru studenți;*
- *Pași simpli pentru scrierea licenței / disertației;*
- *Brandul personal în studenție;*
- *Strategiile de coping. Cum te pot ajuta în situațiile dificile;*
- *Strategii de reglare emoțională. Cum să te descurci cu emoțiile copleșitoare;*
- *Învăță să înveți;*
- *Cum susții o prezentare de succes?;*
- *Care este superputerea ta? Elemente de psihologie pozitivă;*
- *Cum să te împrietenești cu frica?;*
- *Capcanele gândirii noastre și capacitatea decizională;*
- *Ce vrei să devii când o să te faci mare?;*
- *Știința, simplu – comunicarea științei pe înțelesul tuturor.*

Sperăm că ți-am stârnit interesul să vrei să afli mai multe despre cum te poți dezvolta în universitate sau pe parcursul academic, astfel încât competențele și abilitățile tale de la final să te ajute sau să te inspire să-ți găsești mai bine locul din punct de vedere profesional, dar și să simți că ai făcut alegerea bună.

2. Motivația...un bun aliat

„Educația este ceea ce rămâne după ce ai uitat tot ce ai învățat la școală.” (A. Einstein)

Pentru că *„nimic nu este mai practic decât o teorie bună”* (K. Lewin), dorim să-ți aducem în atenție principalele modele teoretice ale motivației. Este important să facem o scurtă trecere în revistă a câtorva idei importante, care ne pot oferi o viziune mai clară asupra conceptului, astfel încât să înțelegem cum putem fi mai motivați în acțiunile noastre de zi cu zi, atunci când vrem să ne atingem un obiectiv personal sau profesional.

Din momentul în care ne naștem, am putea să spunem că suntem înclinați natural spre învățare și suntem curioși să explorăm mediul înconjurător. Ulterior, pe tot parcursul creșterii noastre avem curiozitatea și motivația mai multă sau mai puțină de a ne dezvolta. La fel de firesc este ca unii dintre noi să-și piardă sau să-și diminueze aceste abilități pe parcursul vieții, temporar, în strânsă legătură cu un context specific, sau per ansamblu.

Există o serie de factori care modelează înclinația noastră naturală spre învățare, iar contextul educațional este unul extrem de important, pentru că acesta va influența cel mai mult atitudinile

noastre față de dobândirea de cunoștințe sau de creștere și dezvoltare.

Motivația, alături de curiozitate, de exemplu, care se manifestă inițial ca o predispoziție înăscută, iar ulterior devine o trăsătură de personalitate, poate constitui forța sau „aliatul” care îi poate ajuta pe cei aflați în procesul de învățare să caute noutatea cognitivă sau experiențială. Este energia care susține orice astfel de proces de abordare a unui context nou, adesea provocator, și care stimulează prin anticiparea reușitei.

Cred că și mai important este să înțelegem încă din capul locului că educația nu înseamnă *doar* a parcurge un manual, o carte, a da un examen sau mai multe examene. Presupune și aceste lucruri, firește, însă trebuie să o vedem ca pe un proces care durează toată viața.

Cu privire la teoriile explicative pentru motivație, trebuie să știi că unele se concentrează asupra conținutului, altele asupra procesului, unele cu aplicabilitate în mediul educațional, altele în mediul organizațional, iar altele fac trimitere la sportul de performanță și așa mai departe. Ne-am oprit la următoarele teorii, cu scopul de a-ți clarifica conceptul de motivație:

- *Modelul ierarhiei trebuințelor* (Maslow, 1943);
- *Modelul ARCS al motivației* (Keller, 1987, 2012);

- *Teoria stabilirii obiectivelor (Goal-Setting Theory, Locke & Latham, 1990);*
- *Teoria motivației de reușită (McClelland, 1987);*
- *Teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1980, 1985b, 1991).*

2.1. Modelul ierarhiei trebuințelor

(Maslow, 1943)

Teoria lui Maslow propune existența a cinci categorii de nevoi umane: fiziologice, de securitate, de dragoste și de apartenență, stimă de sine și autorealizare (Maslow, 1943). Totodată, ea avansează ideea că aceste nevoi sunt ierarhizate, implicând o satisfacție secvențială. Prin urmare, nevoile de bază se află la nivelul inferior și se cer a fi îndeplinite înainte de orice altă nevoie superioară, de exemplu, nevoia de hrană sau siguranță înaintea nevoii de respect sau de autorealizare.

Trebuințele fiziologice includ nevoile de hrană, apă, aer, adăpost, dar și trebuința de somn, dorința sexuală, exercițiul fizic, activismul (trebuința de activitate, nevoia de stimulare), la fel cum tot atât de firești sunt înclinațiile spre inerție, lene, efort minim.

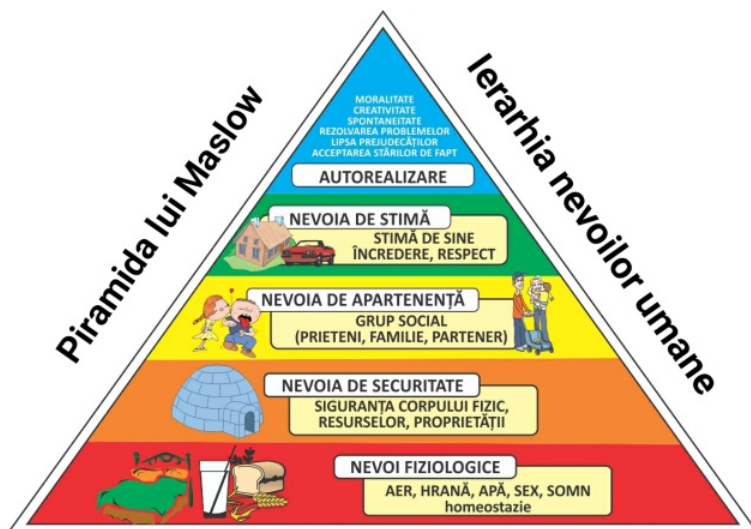


Figura 1. Ierarhia nevoilor umane (Maslow, 1943).

Un concept extrem de interesant de reținut aici și utilizat de Maslow pentru a explica funcționalitatea acestor trebuințe este cel de *homeostazie*, adică înclinația naturală a organismului uman spre a menține o stare de echilibru. Oamenii vor căuta să-și satisfacă trebuințele neîmplinite. Acestea vor fi cele dominante și vor motiva comportamentul de căutare și satisfacere. Faptul că trebuințele bazale, cele fiziologice, se cer a fi îndeplinite în primul rând face, de pildă, ca persoana căreia îi lipsește hrana, siguranța, dragostea sau respectul, să fie mult mai motivată să-și asigure hrana decât orice altceva. Întreaga filosofie de viață a acestei persoane va gravita în jurul ideii de sațietate, iar un loc în care

există hrană din belșug va fi idealul său. Orice altceva (iubire, libertate, respect, sentimentul solidarității, dorința de succes etc.) va trece în plan secund sau va fi considerat ca și inexistent.

Acestea sunt modalități extreme de a sublinia rolul fundamental al trebuințelor bazale, atrage atenția promotorul teoriei, prin imaginarea unor condiții critice de existență, care însă cu greu se regăsesc într-o societate funcțională. Ele sunt subliniate mai degrabă teoretic doar cu scopul de a ascunde motivațiile superioare și de a nu obține o viziune clară asupra capacităților umane. Evident că „odată stomacul umplut”, ar adăuga Maslow, o astfel de persoană va cauta împlinirea unor trebuințe superioare.

Un alt concept important este cel al gratificării, ceea ce presupune satisfacerea unei trebuințe și eliberarea organismului de dominația unei trebuințe mai degrabă bazale, permițându-i astfel să fie preocupat de a-și satisface altele, mai degrabă sociale.

Persoanele cărora le-a fost satisfăcută mereu sau timp îndelungat o trebuință în trecut (în special în copilărie) vor fi mai tolerante și mai reziliante în viitor. Acestea se vor adapta contextului prezent, chiar dacă sunt private de satisfacerea acelei trebuințe pe moment. Acest lucru funcționează și în sens invers. (Maslow, 1943)

Trebuințele de securitate se referă la nevoia de siguranță, de stabilitate, dependență, protecție, lipsa fricii, anxietății sau a

senzației de haos; trebuința de ordine, structură, lege, limite, nevoia de a fi protejat etc. Aceste trebuințe funcționează după același principiu ca și cele precedente, în sensul că privarea de ele va conduce la o mobilizare a întregului organism către o satisfacere imediată. Pot avea, așadar, capacitatea de a domina ființa și de a organiza aproape în exclusivitate comportamentul uman.

În cazul unui comportament funcțional, nevoia de siguranță, de exemplu, se va manifesta ca o preferință sănătoasă pentru familiar, dar în același timp menținându-se interesul pentru noutate și necunoscut. Vom regăsi, așadar, la aceste persoane, o înclinație spre un job sigur, un sistem care să ofere protecție ori un partener care să protejeze, poate nevoia de a avea un fond de economii pentru sănătate ori bătrânețe etc. La polul opus, adesea extrem, vom regăsi un comportament atipic, de căutare frenetică a familiarului, securității, o intoleranță la incertitudine, nou și necunoscut, o senzație acută de vulnerabilitate, ca și cum întregul context social este nesigur și periculos. De exemplu, la persoanele cu anxietate severă sau tulburare obsesiv-compulsivă, vom întâlni acest tipar de căutare a protecției, un comportament bazat pe tot felul de ritualuri, de înlăturare a oricărui pericol și, implicit, o nevoie cronică, disperată de a organiza și stabiliza lumea (Maslow, 1943).

Trebuințele de apartenență și dragoste implică atât oferirea, cât și primirea afecțiunii, iar acestea vor apărea în momentul în care sunt satisfăcute nevoile fiziologice și cele de securitate. Enumerăm aici nevoia de a avea prieteni, un partener, copii, familie, nevoia de a te conecta la grupul de apartenență, la comunitate, de a simți că ai sau prinzi rădăcini, că ai acel sentiment că ești de-al locului. Aceste nevoi nesatisfăcute provoacă un sentiment acut de singurătate sau însingurare, de înstrăinare, de respingere, de lipsa rădăcinilor. Regăsim adesea astfel de sentimente la persoanele care s-au mutat frecvent, la copiii ai căror părinți s-au mutat deseori, la cei care emigrează, la cei care au fost nevoiți să se despartă forțat sau dureros de familie, casă ori prieteni. La polul extrem, nesatisfacerea acestei nevoi conduce la patologii severe și la un sentiment profund de neadaptare.

În contextul social, al educației sau al dezvoltării personale, vom întrevedea că prezența grupurilor de suport, a asociațiilor de un anumit fel, poate să reprezinte o formă de a satisface măcar parțial această nevoie de conectare și apartenență (Maslow, 1943).

„Orice societate bună trebuie să satisfacă trebuința de securitate, dacă vrea să supraviețuiască și să rămână sănătoasă.” (Maslow, 1943)

 Exercițiul nr. 1

ROLURI PERSONALE

Lucrează pe o fișă sau un jurnal personal, notând toate rolurile pe care le ai (de student/ă, fiu/fiică, nepot/nepoată, prieten/ă, coleg/ă, angajat/ă etc.). În dreptul fiecărui rol va trebui să identifice calitățile personale în raport cu acel rol (ex: ca prieten sunt devotat, de încredere; ca fiu sunt destul de neascultător; ca nepot sunt foarte iubit; ca angajat, sunt muncitor etc). Caută să obții cât mai multe exemple care definesc respectivele calități și, implicit, rolurile tale. Vei obține în final câteva fațete ale personalității tale.

 Ce observi? Cum te simți analizând rezultatul? Ce poți să spui despre asta? Cu ce rămâi în urma activității?

Trebuințele de stimă și respect fac trimitere evidentă la nevoile pe care oamenii le au în ceea ce privește dorința lor de a fi evaluați pozitiv, de a fi apreciați și respectați de ceilalți într-o măsură înaltă. În cadrul acestei categorii, Maslow distinge: dorința de putere, de reușită, de adecvare, măiestrie, competență și dorința de reputație bună sau de prestigiu (accentul fiind pus în acest caz pe respectul ce vine din partea celorlalți), de statut și

faimă, de atenție, dominație, recunoaștere, nevoia de importanță, demnitate și apreciere.

Odată satisfăcute, aceste trebuințe vor atrage după sine sentimentul de valoare, de încredere în sine, de putere, sentimentul de adecvare, sentimentul de a fi util și necesar lumii. La polul opus se află sentimentul de inferioritate, de vulnerabilitate, de slăbiciune. Dacă nu devine patologic, atunci este resimțit ca o descurajare, însă într-o formă cronică poate conduce la tendințe nevrotice sau de compensare. (Maslow, 1943)

„Stima de sine cea mai stabilă, așadar și cea mai sănătoasă, se bazează pe respectul meritat acordat de ceilalți, nu pe faimă, celebritate sau adulație nejustificată.”
(Maslow, 2013, p. 104)

„Nimeni nu te poate face să te simți inferior fără consimțământul tău.” (Eleanor Roosevelt)

Exercițiul nr. 2

AUTOAPRECIEREA ATUNCI ȘI ACUM

Răspunde la următoarele întrebări referitoare la experiențele pe care le-ai avut în copilărie. Dacă nu ai fost crescut de părinți, scrie numele persoanelor care te-au crescut.

1. Ce mesaje pozitive ai primit de la mama și / sau tata?

2. Ce mesaje negative ai primit de la mama și / sau tata?
 3. Ce mesaje referitoare la propria persoană ai primit în școală?
 4. Ce factori te-au ajutat să îți dezvolti autoaprecierea?
 5. Ce alți factori ți-au afectat negativ autoaprecierea?
 6. Ce mesaje negative te mai influențează și astăzi?
 7. Ce mesaje pozitive te mai influențează și astăzi?
 8. Cinci lucruri care îmi plac la mine sunt...
 9. Cinci lucruri pe care le-am realizat sunt...
 10. Cinci moduri în care am grijă de propria mea persoană sunt...
 11. Calitățile cu care mă mândresc sunt...
 12. Câteva moduri în care pot să-mi îmbunătățesc autoaprecierea sunt...
 13. Îmbunătățirea autoaprecierii ar presupune...
-  Ce observi? Cu ce rămâi în urma exercițiului?

Trebuința de actualizare a sinelui. Această nevoie se referă la dorința de împlinire de sine a oamenilor, în sensul de atingere a potențialului maxim de dezvoltare, în acord cu predispoziția naturală. La acest nivel, diferențele între persoane

pot atinge grade foarte mari, singurul aspect comun fiind faptul că toate celelalte tipuri de nevoi au fost satisfăcute.

„Oamenii trebuie să fie ceea ce pot să fie. Trebuie să rămână fideli propriei naturi.” (Maslow, 1943)

Exercițiul nr. 3

O VERSIUNE MAI BUNĂ A MEA (prima parte)

Pentru această primă parte a exercițiului te invităm să te gândești și să așterni pe fișa de lucru câteva idei legate de **auto-dezvoltare** în direcția dorită de tine. Poate că vei dori să fii mai relaxat/ă, mai angajat/ă în ceea ce faci, mai energic/ă sau mai creativ/ă, mai reflectiv/ă, mai sociabil/ă, mai satisfăcut/ă, mai fericit/ă sau mai sănătos/sănătoasă etc.

Dorința de a deveni o versiune mai bună a ta îți poate conecta motivația cu acțiuni specifice sau viceversa. Vei putea folosi, în aceste acțiuni concrete de creare a unei versiuni mai bune, acele trăsături care reprezintă punctele tale forte, abilitățile și competențele tale.

Trebuie să-ți imaginezi înainte de toate cum îți dorești să devii! Așadar, care sunt obiectivele personale și profesionale? Notează-le așa cum îți vin! Fără cenzură! Nu îți face griji despre

cum le poți atinge. Acum este vorba doar despre ceea ce-ți dorești!
După ce vei fi epuizat toate ideile, completează frazele de mai jos:

Această versiune a mea îmbunătățită mă va face mai fericit/ă sau satisfăcut/ă pentru că...

Este ceva bun pentru mine, pentru că...

Este ceva ce mi-am dorit dintotdeauna, pentru că...

Este ceva ce trebuie să devin pentru că...

Partea a doua a acestui exercițiu o vei regăsi în activitatea cu nr. **16**.

„Începe de unde ești. Folosește ceea ce ai. Fă tot ce poți.”
(Arthur Ashe, 1943 – 1993; a fost primul jucător de tenis de culoare selectat de United States Davis Cup și singurul jucător de culoare care a câștigat trei titluri de Grand Slam)

Rolul teoriei lui Maslow în educație ar trebui văzut din perspectiva psihologiei umaniste: necesitatea de a conlucra cu copilul sau cu adultul de pe o poziție de egalitate, stimulând dezvoltarea potențialului acestuia. Educația, în această viziune, nu se face cu autoritate, ci se bazează pe *educația afectivă*, cea care pune accent pe emoții, pasiuni, valori, caracter. Maslow pledează pentru

abordarea holistică a individului, care produce schimbări în imaginea de sine, în comportament, în relaționarea cu mediul. Învățarea nu reprezintă doar o simplă însușire de informații și fapte.

Abordările educației umaniste pun, așadar, accent pe *autonomia* individului, pe *creșterea responsabilității* în procesul de învățare, pe *susținerea nevoii de afecțiune*, pe recunoașterea *sentimentului propriei valori* (a copiilor) și a respectării acestora, în care *profesorul încurajează* un mediu educațional deschis (Khatib, Sarem, & Hamidi, 2013). Această viziune pledează pentru un rol diferit al profesorului de cel tradițional, bazat pe autoritate: copiii învață mai bine de la adulți creativi, spontani, entuziaști, suportivi, care nu se rezumă la a transmite doar informații seci, ci caută semnificații. Acest lucru presupune că au la rândul lor o stimă de sine înaltă, iar prin activitatea lor nu doresc să controleze, să-și manifeste puterea, ci să inspire și să înalțe stima de sine a celor aflați în plin proces de dezvoltare.

2.2. Modelul ARCS privind motivația

(Keller, 1987)

„Tratează-i pe oameni ca și cum ar fi ceea ce trebuie să fie și-i vei ajuta să devină ce sunt în stare să fie.” (J. W. Goethe)

Acest model teoretic (ARCS – *attention, relevance, confidence, satisfaction* – *atenție, relevanță, încredere, satisfacție*) s-a născut din dorința de a înțelege influențele majore asupra motivației de a învăța și a fost dezvoltat inițial de către Keller (1979, 1983), având la bază două concepte – expectanță și valoare, iar ulterior a fost dezvoltat ca un model cu patru componente. Ea presupune că oamenii sunt motivați să se angajeze într-o activitate dacă aceasta este percepută ca satisfăcându-le anumite nevoi personale (aceasta reprezintă valoarea) și, de asemenea, dacă au sentimentul că o pot finaliza cu succes (aspectul ce ține de expectanță).

Această teorie, deși se regăsește într-un ghid dedicat studenților și, în mod special, tehnicilor de automotivare, se adresează mai degrabă celor care conduc actul de predare-învățare. Vom include, așadar, în cele ce urmează recomandări și sfaturi de la propunătorul modelului teoretic pe care le poți adapta la munca ta individuală sau la proiectele care includ prezentări la seminar.

Cele patru componente prezente în modelul final au fost dezvoltate pe baza rezultatelor provenite din cercetare, pe baza analizelor a diverse strategii motivaționale ce se regăseau în diferite arii privind motivația umană, în manuale practice sau interviuri cu practicieni. În plus, dorința autorului a fost să redea teoriei un acronim pe măsură. Așa s-a născut modelul ARCS, bazat pe patru categorii de elemente necesare dezvoltării și susținerii motivației studenților (sau elevilor): *atenție, relevanță, încredere, satisfacție*.

Atenția este unul dintre elementele centrale ale motivației și o condiție pentru învățare. Este important ca atenția să fie captivată de către cel care instruiește, dar și mai important să fie susținută pe toată perioada învățării.

Marea provocare pentru profesori este să stârnească entuziasmul și curiozitatea pentru cunoaștere și să le mențină, obținând un echilibru între plictiseală sau dezinteres și suprastimulare sau anxietate (provocată de anticiparea performanței). (Keller, 1987)

Iată câteva recomandări pe care autorul le propune cadrelor didactice, în special pentru captarea și menținerea atenției la curs și din care un student poate selecta pentru activitatea sa, ca de pildă pentru prezentarea unui seminar sau proiect (Keller, 1987, p. 4):

🔔 Introdu un fapt care pare să contrazică experiența anterioară a auditoriului.

🔔 Oferă un exemplu care pare să nu exemplifice conceptul nou introdus.

🔔 Introdu simultan două fapte/principii/idei ce par ambele plauzibile, însă doar una să fie adevărată.

🔔 Joacă-l din când în când pe „avocatul diavolului” în prezentările tale (acest lucru presupune să introduci spre dezbateri idei și credințe noi, cu care nu trebuie să fii de acord).

🔔 Variaza formatul prezentării/seminarului.

🔔 Variaza tonul vocii, folosește-ți întregul corp pentru a comunica când ai în față un public (un ton foarte ridicat crește pulsul, obosește și induce stres, iar un ton monoton poate conduce la pierderea atenției celorlalți).

🔔 În cazul prezentării unor informații mai puțin atractive, folosește jocul de cuvinte, dacă este potrivit.

🔔 Folosește umorul în introduceri.

🔔 Fă analogii pline de umor pentru a explica ceva sau pentru sumări.

 Exercițiul nr. 4

CHESTIONARUL INCIDENTELOR CRITICE

(Barkley & Major, 2020)

La intervale regulate pe parcursul semestrului, îți recomandăm să răspunzi la întrebările de mai jos pentru a-ți monitoriza atenția și concentrarea asupra momentelor critice întâmpinate în învățare. Răspunsurile te vor ajuta să ai o perspectivă mai bună asupra procesului și progresului.

1. În ce moment din această săptămână, în timpul orelor de curs sau în timpul efectuării sarcinilor, ai fost cel mai implicat?

2. În ce moment din această săptămână, în timpul orelor de curs, ai fost cel mai distanțat?

3. Ce acțiune sau comportament realizat de cineva din sala de curs în această săptămână ți s-a părut cea/cel mai importantă/important sau utilă/util?

4. Ce acțiune întreprinsă de cineva din sala de curs a fost cea mai confuză în această săptămână?

5. Ce te-a surprins cel mai mult la cursul din această săptămână?

Relevanța este cea de-a doua categorie pentru stimularea motivației care oferă un răspuns pentru întrebarea pe care studenții o vociferează des „*De ce trebuie să studiez asta?*”. Cei ce construiesc designul unui curs sau al unei prezentări pot pune accent atât pe importanța pe care o poate avea conținutul predării pentru viitorul profesional al studentului, cât și pe învățarea ca scop în sine, un proces care ar trebui valorizat ca atare. Autorul modelului ARCS al motivației subliniază că ar putea exista și o a treia cale, și anume să se pună accent pe *proces*. Participanții unui curs ar putea găsi relevanță nu atât în conținut, cât mai ales prin satisfacerea altor trebuințe, cum ar fi cele de apartenență sau realizare, dacă tot am vorbit de piramida lui Maslow. Astfel, cei interesați să-și satisfacă nevoia de afiliere sau apartenență ar putea găsi că participarea la acel curs este interesantă și, totodată, relevantă pentru că au ocazia să interacționeze cu alți colegi, să lucreze în echipă, să coopereze etc. sau ar putea descoperi că prin intermediul respectivului curs își pot stabili anumite obiective cu dificultate medie, care să îi responsabilizeze în atingerea lor.

Recomandări în ceea ce privește relevanța (Keller, 1987):

 Crearea de oportunități pentru studenți care să le crească responsabilitatea, influența interpersonală și autoritatea.

 Satisfacerea nevoii de afiliere prin creșterea încrederii, prin oportunitățile de interacțiune cooperantă, fără riscuri.

 Suport în ceea ce privește nevoia de realizare, oportunități de a atinge standarde de excelență în condiții de risc moderat.

 Invitați Alunni, care să le prezinte cu entuziasm studenților parcursul lor.

 Propriul entuziasm al celui care prezintă seminarul/proiectul.

 Oferirea de alternative celorlalți în a-și organiza munca, exercițiul dat, pe măsură ce proiectul se desfășoară.

Încrederea în reușită este cel de-al treilea element major al modelului care promovează motivația în procesul de învățare. Există persoane care reușesc în ceea ce-și propun indiferent de dificultățile pe care le întâlnesc pe parcurs și există persoane care eșuează, chiar dacă șansele păreau de partea lor. Ingredientul-cheie care face diferența între aceste două categorii de persoane este încrederea în reușită.

Persoanele care au succes (reușesc în ceea ce-și propun, pentru că definiția succesului este diferită de la o persoană la alta)

îl atribuie abilității și efortului lor, nicidecum norocului sau gradului de dificultate al sarcinii (Keller, 1987). Cercetările au arătat că aceste persoane se implică, iubesc să se implice în sarcină și nu sunt preocupate de greșelile pe care le-ar putea face, ci tind să creadă că își pot atinge obiectivele prin acțiunile lor.

La polul opus, se află persoanele care își propun să reușească pentru un anumit scop, ca de pildă un student care își dorește ca prin succesul academic să-i facă mândri pe părinții săi, fiind condus în permanență de dorința de a impresiona, dar și de teama de eșec. Există din ce în ce mai multe cazuri de anxietate de performanță, întâlnite la adolescenți sau chiar la adulți, iar în spatele acestei temeri se află frica de a nu fi pedepsit sau respins ori judecat, precum și teama de a nu mai fi iubit, acceptat, valorizat. Frica de eșec este, în general, asociată cu alte frici mai profunde, iar în aceste cazuri produce și efectele cele mai destabilizatoare.

„Teama de eșec este adesea foarte puternică, mult mai mare decât realizează profesorii. Prin urmare, cea mai mare provocare este să dezvolte la cei aflați în procesul de învățare încrederea, în pofida competitivității și a controlului extern pe care îl exercită.” (Keller, 1987)

**SFATURI PENTRU A SPORI ÎNCREDEREA
ÎN REUȘITĂ (Keller, 1987):**

 Stabilește scopuri realiste.

 Fă un plan de lucru care să te conducă la atingerea obiectivelor.

 Organizează-ți materialul de învățat astfel încât provocările să fie graduale și să-ți ofere senzația că te descurci.

 Cere feedback pentru felul în care te-ai descurcat.

 Oferă feedback studenților pentru munca sau progresul lor, dacă ești profesor sau tutore.

 Dacă urmărirea excelenței este un scop, nu înseamnă că dacă nu ai atins excelența de fiecare dată, acest lucru reprezintă un eșec.

 Prețuiește și învață să te simți bine cu fiecare realizare autentică.

Prin urmare, este foarte important ca profesorii să creeze studenților impresia că succesul este posibil la un anumit nivel, în condițiile depunerii unui efort corespunzător, *dacă acest scenariu*

este realist. Acest lucru presupune o bună calibrare între obiectivul de atins și doza de efort necesară și pe care trebuie să o evalueze în permanență cel care construiește designul procesului de învățare. Pentru că, în cazul în care succesul nu este posibil printr-un efort rezonabil, procesul de instruire poate că ar trebui regândit sau studenții care nu îl pot atinge să primească consiliere.

Exemplele cele mai grăitoare în acest sens sunt încurajările nerealiste pentru acea categorie de tineri care au întâmpinat dificultăți în etapa anterioară de pregătire (ciclul preuniversitar) și nu au obținut rezultate foarte bune, dar cu toate acestea au fost orientați/îndemnați să se înscrie și să parcurgă un ciclu de licență, pe principul că este bine să-și continue educația. Confrunțați cu un nivel de dificultate și mai mare, aceștia resimt de cele mai multe ori un sentiment accentuat de inadecvare, de neputință, de eșec, ajungând să dezvolte anxietate sau depresie, trăind cu impresia că nu sunt suficient de buni, în general, că nu vor reuși în niciun fel. În aceste situații, consilierea vocațională timpurie (în preuniversitar) ar putea orienta aceste persoane către un traseu mult mai potrivit și, implicit, către reușită și sentimentul de adecvare.

Cel mai mare obstacol în calea succesului tău este neîncrederea în tine însuși.

„Dacă tu crezi că ești prea mic să faci o diferență, încearcă să dormi în cameră cu un țânțar.” (Dalai Lama)

Satisfacția care provine din însăși participarea la o anumită activitate este un deziderat pentru participanții la procesul de învățare. Vorbim de motivație intrinsecă, atunci când cineva este motivat să învețe pentru că îi place să facă acest lucru (vezi Teoria autodeterminării, Deci & Ryan, 1980).

Această ultimă categorie inclusă în modelul ARCS provine din cercetările care au încercat să surprindă ce îi face pe oameni să se simtă bine, când vine vorba despre realizările lor. Una dintre ideile centrale este că persoanele vor fi mai motivate și mai antrenate într-o sarcină pe care o desfășoară dacă atât aceasta, cât și recompensa pe care o primesc sunt foarte clar definite. Pe de altă parte, rezultatele studiilor au mai relevat un aspect interesant, și anume că recompensarea extrinsecă pentru o activitate care era deja percepută ca fiind plăcută poate să conducă la scăderea interesului. Acest lucru se datorează controlului care este perceput ca fiind extern de către cel care făcea deja activitatea cu plăcere. Acest control exercitat de către un adult sau o autoritate (cea a profesorului) diminuează motivația intrinsecă.

Keller (1987) propune, prin modelul său teoretic, câteva strategii de recompensare și creșterea satisfacției:

 Feedbackul pozitiv imediat, prin verbalizare, poate stimula stima de sine a celui care a realizat o sarcină dificilă. Prin

urmare, poți cere un feedback profesorului sau tutorelui sau chiar colegilor, dacă nu l-ai primit.

 Dacă stăpânești deja o sarcină, implică-te în a-i ajuta pe ceilalți care nu pot să o îndeplinească încă.

 Recompensează-te cu ceva imediat ce ai obținut o performanță din proprie inițiativă.

 Notează-ți undeva reușita sau progresul. Fii recunoscător!

 Folosește autoevaluarea pe alocuri.

Există o probabilitate foarte ridicată ca în contextul academic supravegherea, feedbackul sau recompensa imediate să lipsească din partea tutorilor, dat fiind numărul mare de studenți participanți la curs sau activitate. Pe de altă parte, rezultatele studiilor subliniază efectele benefice ale feedbackului, ale încurajării interacțiunilor între colegi sau ale mentoratului, astfel încât ai putea pune în aplicare aceste sfaturi interacționând, de exemplu, cu studenții din anii mai mari atunci când ai de realizat proiecte sau participând la întâlnirile oferite de asociațiile studențești ori la activitățile extracurriculare.

 Exercițiul nr. 5

EXERSAREA RECUNOȘȚINȚEI

Acest exercițiu te va ajuta să vezi partea pozitivă din viața ta, reușitele de orice fel, progresele, chiar dacă aparent par lucruri mărunte. Folosit cu regularitate, va produce o schimbare semnificativă în atitudinea ta, în judecata cu care apreciezi situațiile, în starea ta emoțională. Vei fi mai puțin pesimist ori încrâncenat în a te concentra pe ceea ce nu merge. Așadar, folosește tehnica jurnalului și notează-ți zilnic sau măcar săptămânal următoarele:

 Ceva ce am făcut bine azi/săptămâna aceasta...

 Azi/zilele acestea m-am bucurat când...

 Mă simt mândru/mândră când...

 Azi/săptămâna aceasta am realizat/reușit să...

 Am avut o experiență pozitivă când...

 Am făcut ceva pentru cineva...

 M-am simțit bine când...

 Am fost mândru/mândră de altcineva...

 Azi/săptămâna aceasta a fost interesant deoarece...

 Mă simt bine când asist la...

 Azi/săptămâna aceasta am realizat că...

2.3. Teoria stabilirii obiectivelor

(Goal-Setting Theory, Locke & Latham, 1968-1990)

Credem că foarte mulți dintre voi, cei care parcurgeți aceste rânduri, au auzit despre obiectivele SMART, chiar dacă se vorbește mai mult despre ele în pedagogie, în științele educației. Acronimul este simplu și atrăgător, ușor de reținut, reprezentând cele mai importante caracteristici ale obiectivelor, pe care deseori te vezi nevoit sau nevoită să le stabilești în activitățile tale, indiferent de domeniu. Așadar, vorbim despre obiective bine **st**abilite (*smart*), **m**ăsurabile, posibil de **at**ins (*attainable*), **r**elevante și un **t**imp stabilit cu precizie în care vor fi atinse (*time-bound*).

Autorii acestei teorii, ce pune accent pe obiective și pe legătura acestora cu performanța în sarcină (Locke & Latham, 1968-1990), semnalează importanța motivării acțiunilor noastre, fie de învățare, fie organizaționale, prin *obiective bine formulate*, prin necesitatea primirii de *feedback* (dacă lucrăm individual) sau

a oferirii de feedback (în cazul managementului echipei) și prin *angajamentul* pe care ni-l asumăm odată cu ele.

În analiza sa privind motivația pe durata realizării unei sarcini, Locke (1968) atrăgea atenția asupra a trei aspecte importante:

1. *Obiectivele înalte produc un nivel de performanță mult mai ridicat, decât în cazul stabilirii de obiective ușor de atins;*

2. *Obiectivele înalte, dar și specifice vor conduce la o performanță mult mai mare, decât acele obiective care sunt formulate vag (de genul „fă tot ce poți”, „fii mai bun”, „străduiește-te mai mult” etc.);*

3. *Intenția de a te angaja într-un comportament are rolul de a modela alegerile comportamentale de mai târziu (cu alte cuvinte, dacă intenționezi să faci un lucru, există foarte mari șanse să faci acel lucru).*

Cu referire la mediul organizațional, cercetătorul a indicat faptul că obiectivele clar formulate și feedbackul adecvat îi pot motiva pe angajați. O performanță mai mare va fi atinsă dacă aceste obiective setate, dar, mai ales, acceptate, sunt înalte sau, altfel spus, mai dificile. Oamenii vor fi mai motivați să muncească mai mult pentru a le atinge. Un element-cheie, în această ecuație, este *gradul de dificultate* pe care îl stabilește managerul echipei

ori un profesor la clasă. Să ne amintim de modelul anterior (modelul ARCS) care preciza cât de importantă este componenta încrederii în reușită și care se va menține doar în condițiile calibrării perfecte între gradul de dificultate setat al unui obiectiv de atins și gradul de efort necesar ca acesta să fie îndeplinit.

„Obiectivele afectează performanța prin direcționarea atenției, mobilizarea efortului, creșterea persistenței și motivarea dezvoltării de strategii.” (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981).

O recenzie a studiilor existente în această direcție, a legăturii dintre obiective și performanță (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981), ne-a indicat că în 90% dintre acestea, rezultatele arată clar că obiectivele provocatoare și specifice, feedbackul motivant sau recompensa și sprijinul oferit vor conduce la o performanță mai bună, în condițiile în care abilitățile au fost controlate (ca variabilă în studiu).

Gândindu-ne la mediul educațional, este foarte important ca obiectivele să fie *asumate* de către voi, participanți în procesul de învățare, dar și să *învățați să formulați* propriile obiective de

realizat în munca individuală. De ce? Ei bine, așa cum este menționat anterior, odată ce vă cunoașteți standardele pe care doriți să le atingeți, acestea vor avea capacitatea de a vă:

- ✓ menține atenția către direcția pe care o aveți de parcurs,
- ✓ ajuta să vă mobilizați înspre țelul dorit,
- ✓ crește persistența,
- ✓ dezvolta căi/mijloace/strategii de atins obiectivul respectiv.

În lucrarea de referință *A Theory of Goal Setting & Task Performance* (1990), Locke & Latham subliniază alte cinci caracteristici pentru stabilirea cu succes a obiectivelor:

1. CLARITATE. Să-ți amintești în permanență acronimul *SMART* și să formulezi obiective clare, măsurabile și care pot fi atinse într-un anumit interval de timp etc., astfel încât să știi când ai realizat ceea ce ți-ai propus. În cazul în care te gândești la ceva ideal, fără să formulezi în termeni specifici (de ex., *să fii mai curajos, să obții mai mult respect, să înveți mai bine* etc.), ei bine, nici măcar nu-ți vei putea da seama dacă ți-ai atins obiectivul. „*Să obțin cu două puncte mai mult la testul următor*”, „*să parcurg 1 km pe jos în fiecare zi, timp de 30 de zile*”, „*să citesc notițele, imediat după terminarea cursului*”, „*să-mi notez întrebările pe care le am pentru săptămâna*

viitoare” etc. sunt exemple de obiective specifice, care, cu siguranță, aduc mai multă claritate.

2. **PROVOCARE.** Este necesar ca obiectivele să fie suficient de provocatoare încât să-ți trezească interesul, dar, în același timp, să fie realiste, posibil de atins. Să te disciplineze, și nu să te împovăreze.
3. **ANGAJAMENT.** Atunci când este un obiectiv personal, poți folosi tehnica vizualizării și să-ți imaginezi cum va arăta viața ta, atunci când îl vei atinge. Folosește o hartă cu pași și strategii care să te conducă spre obiectivul dorit.
4. **FEEDBACK.** Măsurarea progresului făcut este în esență un feedback pe care îl ai în ceea ce privește obiectivul de realizat. Alege-ți un moment anume din zi/ săptămână pe care să-l dedici analizei și să vezi unde a mers bine și unde nu, astfel încât să ajustezi din mers. De asemenea, învață să ceri feedback de la alții (colegi, profesori, mentori etc.).
5. **COMPLEXITATEA SARCINII.** Analizează foarte bine dificultatea sarcinii și eventual învață să „spargi” un obiectiv mai mare în etape mai mici, pentru a nu fi copleșit. Termenele-limită sunt de folos, cu condiția să fie și realizabile (însăși scrierea acestui ghid care îți este dedicat a reprezentat un obiectiv complex, provocator, ce a trebuit realizat în etape cu termene-limită și cu un angajament pe măsură ☺). În cazul în

care sarcina este prea complexă sau obiectivul nerealist, ajustează și-ți va fi mai ușor să rămâi motivat!

Exercițiul nr. 6

FORMULAREA OBIECTIVELOR ÎN ÎNVĂȚARE

(Weimer, 2002)

„Dacă nu știi unde mergi, cum vei ști când vei ajunge acolo?”.

Formulează minim 5 rezultate sau obiective de învățare așteptate. Asigură-te că sunt clare, specifice și măsurabile! Ele trebuie să descrie ce ar trebui să știi să faci sau la ce rezultat te aștepți la finalul sesiunii de învățare (de exemplu: la sfârșitul unui curs, unui seminar sau în ceea ce privește parcurgerea cu succes a unei discipline).

Pasul 1. Stabilește obiective personale de învățare. Alege elemente care te motivează să lucrezi la ele în lunile următoare.

Pasul 2. Descrie într-o propoziție obiectivul de învățare în termeni generali. Începe cu „eu” și formulează obiectivul în mod pozitiv și activ. Descrie ceea ce urmărești. Formulează-l activ, în sensul că precizezi rezultatul dorit. Nu enunța ceea ce nu dorești, ci ceea ce dorești să se întâmple. Exemplu: *„Eu accept și folosesc feedbackul primit”.*

Pasul 3. Pe o scală de la **0** la **5** definește nivelul de realizare pe care dorești să-l atingi (unde „5” înseamnă o performanță optimă în raport cu obiectivul propus). Scrie o scurtă descriere. Acesta poate fi o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini: *să cunoști și să aplici ceva anume, să înveți să faci ceva, să înveți să fii într-un anumel fel (în raport cu tine sau ceilalți). Tu știi cel mai bine!*

Exemplu de nivel de realizare dorit: *„Accept și folosesc feedbackul primit. Am o atitudine deschisă și cer feedback. Accept cu plăcere feedbackul venit din partea colegilor și a supervisorului. Cer explicații și am o conversație despre acesta pentru a-l înțelege cu adevărat. Pe baza discuției, elaborez un plan pentru a pune în aplicare feedbackul relevant. Verific ulterior dacă performanța mea s-a îmbunătățit în ceea ce privește feedbackul care mi s-a oferit”.*

Pasul 4. Indică nivelul actual de performanță, oferindu-ți o notă pe scala de la **0** la **5** și descrie-l pe scurt. Acest pas poate indica o serie de măsuri ce trebuie luate pentru a-ți putea îmbunătăți performanța.

Exemplu: *„Sunt deschis pentru a primi feedback dar doar dacă vine din partea unor persoane de încredere. Îmi este greu să cer feedback sau să selectez feedbackul relevant. Gândesc un plan pentru a-l pune în aplicare.”* (poate vei acorda nota 2 sau 3 pe scală, dorindu-ți să atingi nivelul 5 pe mai departe)

Pasul 5. Propune strategii pentru atingerea obiectivului.

Exemplu: *„Exersezi primirea feedbackului cerându-le colegilor mei părerea despre comportamentul meu în sarcinile de grup”.*

 Exercițiul nr. 7

AUTOEVALUARE ȘI MONITORIZARE

(Barkley & Major, 2020; Weimer, 2002)

Jurnalul de învățare oferă un context potrivit pentru monitorizarea învățării și pentru explorarea strategiilor și stilurilor individuale de învățare. Reflectând la practicile de învățare, vei putea observa cu mai mare ușurință punctele tale forte și punctele slabe în stilul tău. Poate chiar ai putea găsi soluții la problemele legate de învățare. Acest exercițiu este unul de asumare a responsabilității privind propria învățare. În plus, vei exersa abilitățile necesare pentru a deveni independent și autodidact.

Varianta 1. Jurnalul de învățare va fi construit în jurul obiectivelor fixate anterior. Astfel, în fiecare zi vei nota în jurnal răspunsul la următoarele întrebări:

a. Cât de bine mi-am atins obiectivul propus?

b. Ce strategii sau resurse am folosit pentru a-mi atinge obiectivul?

c. Ce mi-a permis astăzi să învăț cel mai mult?

d. Ce aș face diferit dacă aș avea mai mult timp la dispoziție?

e. Care sunt ideile care mi s-au părut cele mai interesante și de ce?

Varianta 2. Dacă îți este greu să răspunzi la întrebările de mai sus, îți propunem următoarele întrebări la care ar trebui să poți răspunde cu ușurință în fiecare zi. Poți alege să răspunzi la cea care consideri că se potrivește cel mai bine situației tale:

- *Astăzi, eforturile mele de a învățare au fost foarte reușite (sau nereușite) deoarece*

- *Astăzi am avut o problemă în încercarea de a*

- *Mâine voi încerca să rezolv această problemă prin*

- *Astăzi am făcut un progres important în înțelegerea mea. Lucrul care m-a ajutat a fost*

- *Astăzi am reușit în sfârșit să fac progrese pentru că ...*

- *Cea mai ușoară (sau cea mai grea) parte (a cercetării pentru proiect, a acestei teme, a seminarului/cursului de astăzi) a fost*

- *Am nevoie de ajutor cu ..., așa că mâine (sau în seara asta ori după ore) voi*

- *Sunt mândru/mândră de mine astăzi pentru că am*
- *Astăzi, am schimbat modul în care ... pentru că*
- *Un lucru pe care l-am învățat astăzi despre modul în care învăț este*
- *Am folosit bine timpul astăzi pentru că am*
- *Trebuie să fac o treabă mai bună în ceea ce privește ... în timpul următoarei sesiuni de curs pentru că*

2.4. Teoria motivației de reușită

(Acquired Needs Theory sau Three Needs Theory –
McClelland, 1987)

„Lucrul cel mai important este să fii gata în orice moment să sacrifici ceea ce ești pentru ceea ce ai putea deveni.”
(Charles Dickens)

„Există două tipuri de oameni care îți vor spune că nu poți face o diferență în această lume. Cei care se tem să încerce și cei care se tem că vei reuși.” (Ray Goforth)

McClelland, psiholog și profesor la Harvard, a dedicat teoriei motivației de reușită peste treizeci de ani de cercetare, conducând diferite studii. El a identificat trei categorii de nevoi

principale care îl motivează pe om și care se manifestă în strânsă legătură cu mediul de lucru:

- *REALIZARE* – Persoana care are această nevoie dominantă preferă să-și stabilească obiective înalte și să își asume riscuri calculate. De asemenea, urmărește să primească feedback pentru progresele sale și poate manifesta o preferință pentru munca individuală, pentru că astfel rezultatele lor sunt mult mai clare, mai vizibile.

Când această trebuință este foarte accentuată, persoana respectivă s-ar putea să își dorească foarte tare să câștige, să fie în top cu orice preț. Dimpotrivă, când este foarte diminuată, persoana în cauză nu-și va asuma deloc riscuri, temându-se de eșec.

De regulă, nevoia de realizare îi determină pe oameni să muncească cu plăcere, să caute provocările, să depășească așteptările și, desigur, să se bucure de succes. De aceea, este foarte posibil ca aceste persoane să caute să schimbe situația sau locul (dacă este vorba de job) în cazul în care aceasta nu le satisface nevoile.

- *AFILIERE* – Cel care caută să-și atingă această nevoie dorește să aparțină grupului și va căuta să se facă plăcut, fiind adesea de acord cu ceea ce dorește grupul. Preferă colaborarea, mai mult decât competiția, evitând riscurile. Îi vom regăsi pe cei cu această nevoie în munca în echipă, ei evitând să lucreze singuri.

- *PUTERE* – Cel dornic de putere va dori să-i influențeze și să-i controleze pe ceilalți, va iubi disputele pe care va dori să le câștige. Este, așadar, înclinat spre competiție, dar și spre victorie, va căuta să câștige statut și recunoaștere. Teoreticianul McClelland susține că persoanele cu această nevoie pot deveni buni lideri într-un mediu organizațional, asta dacă trebuința de putere nu este foarte accentuată, caz în care poate conduce la un regim autoritar și la o scădere a performanței celorlalți. Totodată, aceste persoane pot fi atrase de recunoaștere și faimă, într-o manieră complet diferită de cei care doresc să reușească de dragul succesului. Pot fi membri în echipa unui proiect, pot avea un job până când ocazia de a urca pe o poziție mai înaltă în organizație se ivește, iar atunci vor abandona proiectul/sarcina în desfășurare în căutarea faimei/recunoașterii sau bogăției.

În general, trebuința dominantă va ieși la suprafață, în funcție de experiența de viață și de cultura unui individ.

 Exercițiul nr. 8

PLANUL MEU DE CARIERĂ

1. Unde sunt acum?

Describe situația ta actuală...

2. Analiza SWOT pentru cariera mea:

punctele mele tari: _____

punctele mele slabe: _____

oportunități: _____

amenințări: _____

3. Unde vreau să ajung (peste 3-5 ani)?

4. Ce îmi lipsește în prezent pentru a ajunge acolo unde îmi doresc?

5. Care sunt obiectivele mele?

6. Cum le pot atinge?

7. Alte resurse de care am nevoie:

8. Să mă asigur că sunt pe drumul cel bun!
(Monitorizare, evaluare, actualizare)

 Exercițiul nr. 9

ANALIZA SWOT

S – Strengths Punctele tale tari	W – Weaknesses Punctele tale slabe
• Care sunt calitățile și talentele tale? • Care sunt valorile tale? • Ce trăsături de personalitate te definesc? • La ce ești cu adevărat foarte bun? • Ce calificări / certificări ai și crezi că te avantajează? • Ce abilități recunosc alții la tine și pentru care ești recompensat? • Ce faci tu cel mai bine dintre cei cu care înveți sau lucrezi? • De ce ești tu cel mai mândru/cea mai mândră? • Ce experiențe sau resurse ai și pe care alții nu le au?	• Ce calificări sau competențe îți sunt necesare, dar nu le ai pentru a avea succes în activitatea ta profesională din prezent sau în ceea ce planifici să faci în viitor? • Ce prejudecăți crezi că ai? • Ce obiceiuri proaste ai și vrei să le îndrepti? (e.g. întârzii la întâlniri, procrastinezi etc.) • Ce faci doar pentru că trebuie să faci, și nu pentru că ești motivat? • Există vreo trăsătură de personalitate care te ține pe loc? • Ce recunosc alții adesea la tine ca fiind o slăbiciune? • În ce aspect ești vulnerabil/ă? • Ce experiențe sau resurse nu le ai, dar pe care alții le au?

O – Opportunities Oportunități	T – Threats Amenințări
• Cum ai putea folosi punctele tari în avantajul tău? • Ce oportunități apar pentru persoanele care fac aceste lucruri bine? • Care sunt lucrurile pe care iubești să le faci și la care ești bun/ă? • Cum îți poți minimiza slăbiciunile? Dacă acestea nu te-ar mai ține pe loc, ce ai putea face? • Unde te vezi lucrând? Unde crezi că ai dovedi potențial maxim? • Ce schimbări importante sunt în domeniul de interes și de care dintre ele crezi că poți profita în cariera ta? • Știi despre posturi vacante în domeniul în care vrei să activezi? • Ce știi despre tehnologiile din domeniul de interes? Dar despre legislație? • Ce/cine anume din anturajul tău te încurajează să mergi mai departe?	• Sunt în general amenințări legate de domeniul de interes educație/profesie)? • Sunt cumva schimbări în domeniul în care activezi care te-ar putea dezavantaja în activitatea ta? • Sunt tehnologii vechi pe care ești nevoit să le folosești în domeniul tău și nu te ajută să te dezvolti și să înveți mai multe? • Știi pe cineva sau crezi că ar putea fi cineva să concureze cu tine pe aceeași poziție și care sunt avantajele lui în comparație cu ale tale? • Care sunt situațiile în care te simți tensionat(ă)? • Dacă nu te ocupi de slăbiciuni, ce probleme crezi că ți-ar putea crea? • Ce provocări crezi că te așteaptă? • Ce obstacole au întâlnit alții care s-au confruntat cu o situație similară cu a ta?

 Exercițiul nr. 10

O POVESTE DE SUCCES

(adaptată după Ferlazzo, 2023)

Scopul acestui exercițiu urmărește să îți dea încredere prin raportarea la anumite modele de viață. Uneori, când cunoaștem o persoană care a depășit cu succes diferite provocări, ne simțim mai motivați și mai încrezători în propriile puteri.

Ce trebuie să faci?

Scrie câteva rânduri despre povestea de succes a cuiva din familia ta, cineva cunoscut sau mai puțin cunoscut, despre care ai citit sau ai auzit. Structurează-ți textul răspunzând la următoarele întrebări:

Cine este această persoană?

De ce o consideri de succes?

Cu ce perioadă din viața ta seamănă povestea?

Cu ce experiență a ta rezonază povestea?

Care sunt câteva dintre dificultățile cu care această persoană s-a confruntat și pe care a trebuit să le depășească pentru a reuși?

Cum a reușit, singur sau cu ajutor? Care au fost resursele sale?

Care au fost obstacolele sale?

Ce lecții înveți din experiența de viață a acestei persoane?

Când te-ai simțit ca el/ea?

Ce spune povestea aleasă de tine în termeni de nevoi și temeri?



Exercițiul nr. 11

ANALIZA CONTEXTULUI PERSONAL ȘI SOCIOCULTURAL

Acest exercițiu urmărește identificarea atitudinilor și convingerilor care te-au adus la facultate. Ele ar putea fi cele care ți-ar putea influența motivația și comportamentul academic.

Evaluează cu DA sau NU întrebările de mai jos, iar apoi scrie un rezumat referitor la modul în care experiențele tale personale, sociale și culturale îți influențează motivația actuală. Care consideri că sunt punctele forte pentru a a-ți atinge obiectivele? Care sunt domeniile pe care trebuie să le îmbunătățești pentru a-ți asigura succesul la facultate?

1. *Ți-a plăcut viața de licean?*
2. *Ai fost implicat în activități extracurriculare în liceu?*
4. *Părinții și/sau frații tăi au urmat cursurile unei facultăți?*
5. *Părinții tăi doresc să te specializezi într-un anumit domeniu?*
6. *Aspirațiile tale sunt aceleași cu ale părinților tăi sau ale altor membri ai familiei?*
7. *Îți plătești singur educația?*
8. *Ai responsabilitatea de a îngriji copii în timpul facultății?*
9. *Ești mai în vârstă decât majoritatea studenților din grupa ta?*
10. *Ai întâlnit studenți cu aceleași interese ca ale tale?*
11. *Ai reușit să faci față cu succes factorilor de stres din viața academică?*
12. *Ți s-au îndeplinit până acum așteptările legate de viața academică?*

2.5. Teoria autodeterminării

(SDT, Deci & Ryan, 1980, 1985)

„Cei mai buni profesori sunt aceia care îți spun încotro să-ți îndrepti privirea, dar nu-ți spun ce trebuie să vezi.”
(Alexandra K. Trenfor)

Cea de-a cincea teorie pe care ne-am propus să o abordăm în acest ghid este o teorie a motivației umane care surprinde aspectele psihologice care-l energizează pe individ să acționeze. Aceasta se focalizează asupra percepțiilor, cognițiilor, emoțiilor și nevoilor umane ca factori de predicție, dar și de reglementare a comportamentului, respectiv a rezultatelor (Ryan & Deci, 2000). În timp ce teoriile anterioare tratează conceptul de motivație ca un tot unitar, teoria autodeterminării (SDT) distinge între motivația autonomă și motivația controlată (extern).

Să ne reamintim că acest ghid a căpătat contur din dorința de a înțelege și de a vă oferi sprijin practic în ceea ce privește creșterea și susținerea motivației în contextul academic, având la bază o cercetare realizată la Universitatea „Alexandru Iona Cuza” din Iași (Assante & Lișman, 2023) și care abordează, printre alte variabile, motivația autonomă ca predictor important al implicării studenților în activitățile extracurriculare. Mai concret, odată cu prezentarea acestei teorii, înțelegem *ceea ce putem face fiecare*

dintre noi pentru a ne spori determinarea, angajamentul și persistența în a ne urmări obiectivul până la finalizare.

Dacă anterior se făcea distincția între motivație intrinsecă și extrinsecă, această teorie prezintă mult mai rafinat tipurile de motivație ce ne determină nu doar cantitatea de efort depusă în acțiunile noastre, ci și calitatea sau menținerea comportamentelor noastre în funcție de tipul de motivație activat (Deci & Ryan, 2012).

SDT se înscrie în rândul teoriilor organismice, prin esența sa, spre deosebire de cele mecaniciste. Aceste direcții trebuie văzute ca niște poli ai unui continuum (Deci & Ryan, 2012). Metateoriile mecaniciste văd omul ca fiind pasiv și având nevoie de o anumită forță care să opereze asupra sa, pentru ca el să acționeze. Așa este, de pildă, teoria condiționării operante (Skinner, 1971). Hrana, apa sau alte derivate, precum banii, sunt stimuli externi care pun oamenii în acțiune. La celălalt pol, se află teoriile organismice, ca de pildă *teoria social cognitivă* (Bandura, 1996) sau *teoria dezvoltării cognitive* propusă de Piaget (1971), care văd omul ca fiind un organism activ, cu o înclinație înnăscută spre acțiune, spre explorarea mediului, în orice caz, care se poate motiva singur. SDT, consideră autorii săi, are meritul de a acoperi anumite lacune existente în celelalte teorii organismice, susținând această tendință înnăscută spre dezvoltare a omului.

Motivație autonomă. Se pare că nimic nu reflectă mai bine latura pozitivă a naturii umane, decât o poate face motivația intrinsecă, adică tendința firească de a face o activitate sau a te implica într-o acțiune din plăcere, cu interes, cu bucurie sau vitalitate, din atracția manifestată pentru nou, pentru explorare, precum și pentru învățare (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2012). Cel mai bun exemplu este jocul la copii, prin care ei explorează mediul cu o curiozitate înnăscută și un firesc dincolo de orice recompensă sau întărire care ar putea veni din exterior. O situație similară se manifestă și în cazul adulților în momentul în care sunt atrași de o activitate din pură plăcere, fără constrângere sau presiune externă (de regulă, activitățile din timpul liber).

Exemplele în care aceste comportamente sunt desfășurate în mod natural, de la sine, cu plăcere, reprezintă prototipul motivației autonome, cunoscută fiind mai degrabă ca *motivație intrinsecă*. În contrast cu aceasta, *motivația extrinsecă* este acel tip de motivație care vine din exterior sub forma recompenselor sau pedepselor, cu scopul de a determina implicarea și rămânerea într-o acțiune sau activitate cu scopul finalizării sale. Oamenii sau copiii pot fi astfel motivați de note, bani, premii, promovare pe scara ierarhică, de aprobarea socială, ori, dimpotrivă, pot fi motivați să facă/finalizeze o activitate pentru a nu fi sancționați.

Teama de pedeapsă sau teama de eșec apar ca urmare a utilizării excesive a motivației extrinseci.

Pentru a diferenția și a înțelege mai bine nuanțele celor două forme majore de motivație, cercetările inițiale (Deci, 1971) s-au axat pe a evalua dacă nu cumva recompensele, ca formă de motivație extrinsecă, odată integrate în activitatea făcută cu interes, de la sine, nu ar putea conduce la o motivare mai puternică. Rezultatele au fost uimitoare și controversate: *recompensele nu fac altceva decât să slăbească, să submineze motivația intrinsecă (când activitatea este deja făcută cu plăcere), cu atât mai mult cu cât aceasta este una așteptată (participanții știu că vor fi recompensați)!*

O meta-analiză ulterioară acestor studii (Deci et al., 1999) a evidențiat acest rezultat, adăugând câteva detalii importante:

- Recompensele diminuează motivația intrinsecă;
- Feedbackul pozitiv crește motivația intrinsecă;
- Supravegherea, evaluările, pedeapsa, deadline-urile subminează motivația intrinsecă;
- Libertatea de a alege a celor implicați într-o activitate, recunoașterea sentimentelor lor, luarea în calcul a perspectivei acestora conduc la creșterea motivației intrinseci. (Ryan & Deci, 2000)

Aceste rezultate sunt explicate de către cercetători, prin faptul că oamenii, atunci când sunt motivați din interior să se implice în vreo activitate, ei caută să-și satisfacă două nevoi psihologice fundamentale: *nevoia de competență* și *nevoia de autonomie*. Presiunea, pedeapsa sau constrângerea nu fac altceva decât să submineze nevoia de autonomie, la fel cum feedbackul negativ anulează sentimentul de eficacitate atât de necesar satisfacerii nevoii de competență.

Motivația internalizată este conceptul prin care autorii teoriei subliniază faptul că anumite contingente externe (ca de pildă recompensele) ar putea să conducă la dezvoltarea motivației autonome, prin acest proces de internalizare, mai ales când acestea vin din partea unor persoane semnificative. Acest proces se realizează în parte și datorită unei alte nevoi fundamentale pe care oamenii o au, alături de competență și autonomie – *nevoia de relaționare*. Cu alte cuvinte, teoreticienii (Ryan et al., 1985) au încercat să răspundă întrebării dacă poate fi dezvoltată motivația autonomă plecând de la stimulare externă. Răspunsul este afirmativ, doar că acest proces este unul gradual, iar internalizarea se realizează mai mult sau mai puțin, rezultând patru forme distincte:

Reglare externă – forma clasică, bine-cunoscută, a motivației extrinseci, în care internalizarea nu s-a produs; avem de-a

face cu o motivație controlată din exterior. În acest stadiu, studenții care au participat la studiul nostru (Assante & Lișman, 2023) au aderat la idei precum *„Particip la activitățile opționale oferite de UAIC pentru că alții mă vor răsplăti material doar dacă depun suficient efort și particip (de exemplu, profesor, tutore, părinte, asociație, angajator etc.)”* sau *„...pentru că astfel voi obține aprobarea altora (de ex. profesor, tutore, supervisor, colegi, familie etc.)”*.

Reglare introiectată – forma în care oamenii au internalizat parțial o motivație extrinsecă, au preluat-o, însă nu o consideră ca fiind a lor. Stima de sine, egoul sau sentimentul de vinovăție sunt cele care reacționează și ghidează motivarea unei persoane. De exemplu, ar spune *„particip la activitățile opționale pentru că trebuie să-mi demonstrez că pot”* sau *„...pentru că mă face să mă simt mândru/ă de mine”* ori *„... pentru că altfel îmi va fi rușine de mine, dacă nu mă implic”*.

Reglare identificată – implică acceptarea comportamentului făcut ca fiind unul însușit pe deplin și în acord cu valorile persoanei, cu o semnificație personală pe care o atribuie acțiunilor lor (de exemplu, ar alege răspunsuri precum *„particip la activitățile extracurriculare, pentru că a depune eforturi și a te implica se aliniază cu valorile mele personale”*).

Reglare integrată – este forma internalizată în profunzime, persoanele acționează cu un sentiment deplin de voință și alegere („*particip pentru că cred că această activitate este interesantă*”).

Demotivarea apare atunci când oamenii nu simt că au abilitățile necesare pentru a finaliza o acțiune sau nu identifică rezultatele care ar putea apărea ca urmare a comportamentului lor (de ex., „*nu particip, pentru că simt că îmi pierd timpul sau pentru că nu cred că merită să te implic*” etc.).

Rezultatele studiului privind participarea studenților în activitățile organizate de universitate (Assante & Lișman, 2023) au arătat că motivația autonomă este un predictor semnificativ, dar și mai important, că aceasta este influențată de capacitatea de reglare emoțională (prin recadrare cognitivă și refoculare pozitivă) și că la rândul său are influență asupra angajamentului cognitiv, toate aceste variabile conducând la o mai mare participare a studenților în activitățile opționale.

Implicațiile teoriei SDT:

- persoanele motivate în acțiunile lor de motivația autonomă se bucură de o stare psihologică mai bună;
- persoanele motivate intrinsec obțin rezultate academice mai înalte, sunt mai implicate în procesul de învățare și declară mai puține emoții negative;

- motivația autonomă conduce la o implicare în activitate cu mai mult entuziasm;

- feedbackul pozitiv, climatul suportiv cresc motivația autonomă (de exemplu, munca individuală va deveni o valoare internalizată);

- suportul oferit de profesori de-a lungul cursului poate avea drept rezultat o înțelegere mai bună și mai în profunzime a materialului parcurs și o implicare mai mare a studentului în procesul de învățare, care vor conduce la rezultate academice mai bune;

- dacă nevoile de bază de competență, relaționare și autonomie sunt satisfăcute pe parcursul dezvoltării unui copil, atunci acesta va înclina să fie motivat intrinsec în activitățile sale;

- nevoile de bază nesatisfăcute conduc la o orientare a motivației puternic controlată (tânărul, adultul de mai târziu va căuta motivarea doar prin recompensă sau va face un lucru doar pentru a evita implicațiile negative).

(Deci & Ryan, 1980; 1985b; 1991; 2000; 2012; Ryan, Connell, Deci, 1985; Ryan & Deci, 2000)

 Exercițiul nr. 12

MANAGEMENTUL TIMPULUI. AUTOEVALUARE

Cât de bine reușești să îți gestionezi timpul și sarcinile academice? Acest exercițiu îți va evidenția oportunitățile de dezvoltare.

 Răspunde pe scurt la întrebările de mai jos. După finalizarea sarcinii, reflectează asupra aspectelor dificile.

 *Puteți estima cu exactitate câte ore vă sunt necesare în fiecare săptămână pentru a învăța?*

 *Reușiți să respectați termenele-limită de predare a unor lucrări?*

 *Începeți din timp să elaborați lucrările pe care trebuie să le predați la finalul semestrului?*

 *Realizați zilnic o listă a activităților pe care urmează să le desfășurați?*

 *Evitați suprapunerea unor evenimente sociale peste timpul alocat studiului?*

 *Sunteți implicați într-o activitate care să necesite mai puțin de zece ore pe săptămână?*

 *Stabiliți obiective specifice pentru fiecare perioadă de studiu?*

 *Începeți să învățați pornind de la cea mai dificilă temă pe care o aveți?*

 *Reușiți să învățați tot ce v-ați propus pe parcursul celor mai productive ore de studiu din zi?*

Exercițiul nr. 13

MATRICEA EISENHOWER

Această matrice are scopul de a te ajuta să ierarhizezi activitățile în funcție de priorități. Realizează programul zilnic sau săptămânal completând cadranele de mai jos. Împarte activitățile zilnice sau săptămânale în funcție de importanța lor.

	<i>Urgent</i>	<i>Puțin urgent</i>
<i>Important</i>		
<i>Neimportant</i>		

 Exercițiul nr. 14

RITMUL PROPRIU

Acest exercițiu urmărește să te faci să-ți conștientizezi propriul ritm. Astfel, programând activitățile importante în perioadele în care ești cel mai energic, vei avea mai multe șanse de succes.

Împărțiți programul zilnic în grupe de câte două ore începând cu ora trezirii. În dreptul fiecărui interval atribuiți una dintre etichetele de mai jos:

- „*energie maximă*”;
- „*vibrant*”;
- „*în control*”;
- „*la 70%*”;
- „*distras*”;
- „*ritm încetinit*”;
- „*obosit*”;
- „*înfometat*”.

După ce ți-ai făcut acest grafic, vei ști mult mai bine cum să-ți organizezi timpul pentru studiu individual. Sperăm doar că nu ai un curs sau seminar în dreptul lui „*distras*” sau „*înformetat*” 😊!

Exercițiul nr. 15

SISTEMUL Cornell

Sistemul Cornell te ajută să iei notițe într-un mod organizat. Acesta presupune pregătirea prealabilă a hârtiei de scris, prin organizarea spațiului acesteia în trei părți.

1. Mai întâi se organizează foaia/spațiul de notițe ca în imaginea de mai jos, lăsând câțiva centimetri în partea de jos. Spațiul de deasupra liniei orizontale se împarte printr-o linie verticală, trasată în stânga, la aproximativ un sfert din lățimea foi.

2. În timpul audierii, în interiorul celor trei spații se vor nota informațiile. Coloana din dreapta este destinată conținutului prezentat, de aceea este cea mai extinsă. Coloana din stânga este pentru a-ți nota întrebările care îți apar în minte pe durata unui curs de pildă, să faci conexiuni cu semnificație pentru tine, să notezi reflecții personale sau cuvinte-cheie.

3. Spațiul de jos va servi rezumării conținutului de pe acea pagină.

 Acest sistem de notare te va ajuta foarte mult atunci când vei dori să asimilezi întregul conținut al unei discipline pentru un examen.

• Idei principale • Întrebări • Cuvinte-cheie	Notițe
	Rezumat

Exercițiul nr. 16

O VERSIUNE MAI BUNĂ A MEA (a doua parte)

Am început acest exercițiu la capitolul dedicat teoriei lui Maslow, care propune în vârful piramidei sale nevoia de actualizare a sinelui sau, altfel spus, nevoia de a dezvolta o versiune a noastră mereu mai bună. Această nevoie se dorește a fi una motivată intrinsec și nicidecum impusă din exterior ca un standard de atins.

Pentru a te ajuta să continui acest exercițiu, îți oferim câteva repere la care să reflectezi, din dorința de a identifica variabilele potrivite pentru tine, atunci când îți construiești un model ideal de a fi.

Așadar, fă-ți un plan care să cuprindă:

- **O dată** la care îți dorești să fi atins anumite obiective personale;

- **O perioadă intermediară** care să te ajute să evaluezi progresul;

- **O persoană** cu rol de **coach/prieten/suporter**;

- **Modul și frecvența** prin care această persoană de sprijin intervine, te ghidează, te verifică;

- **Scopul tău.** Îți dorești să fii mai disciplinat în muncă, să faci performanță? Îți dorești să fii mai rezilient emoțional? Îți dorești o relație sau să-ți îmbunătățești, în general, relațiile? Dorești să obții poate o condiție fizică mai bună?

În funcție de cum vrei să arate varianta ta ideală și conform tehnicii de formulare a obiectivelor specifice, scrie câțiva pași concreți care să te conducă mai repede spre o versiune îmbunătățită a ta, având grijă să te folosești de resursele stabilite (timp, persoană de ajutor etc.).

Acest exercițiu necesită o bună capacitate de vizualizare a unui obiectiv pe termen lung.

- Cum este să descrii această experiență a vizualizării tale în viitor, într-o variantă ideală sau mult îmbunătățită? Poate fi foarte ușor pentru unii sau destul de provocator pentru alții.

- Acest exercițiu de vizualizare a ta în viitor te poate ajuta să generezi mai ușor idei concrete?

- Cât de concrete sunt ideile? Dar realiste? Există posibilitatea să le pui în practică?

- Chiar dacă ai dificultăți în a găsi pașii necesari în a obține versiunea dorită, s-ar putea totuși să poți vizualiza ceea ce vrei să fii/devii.

- Experiențele susțin ideea că atunci când o persoană are o imagine clară despre ceea ce vrea să devină, chiar dacă are dificultăți în a identifica modalități concrete prin care să ajungă acolo, acest lucru ajută persoana să rămână focusată asupra procesului și asupra țelului personal.

Poate ne vei împărtăși ce a funcționat pentru tine: vizualizarea versiunii ideale sau pașii concreți, ori poate amândouă?

Recomandări

Carte:

Chandler, S. (2007). *100 de căi spre automotivare. Schimbă-ți definitiv viața*. Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2020). *Focus. Motivația ascunsă a performanței*. Curtea Veche Publishing.

Video/Website:

Why Maslow's Hierarchy Of Needs Matters

Humanistic Learning

selfdeterminationtheory.org

The power of yet, Carol S Dweck. TEDx Talks (<https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic&t=178s>)

Tim Urban: Inside the mind of a master procrastinator TEDx Talks (<https://www.youtube.com/watch?v=arj7oStGLkU&t=195s>)

How to gain control of your free time, Laura Vanderkam, TEDx Talks (<https://www.youtube.com/watch?v=n3kNIFMXslo&t=4s>)

3. Angajament (social, cognitiv, afectiv) sau cum poți fi mai implicat

După cum ai văzut în secțiunile anterioare, motivația reprezintă un bun aliat în reușita și succesul academic. Însă, motivația nu reprezintă o condiție necesară și suficientă pentru a reuși. Un alt aliat care te-ar putea susține să rămâi pe drumul cel bun este angajamentul tău față de tot ceea ce ține de activitatea academică. Angajamentul și implicarea în activitățile curriculare, dar și în cele extracurriculare, pot sprijini dezvoltarea cognitivă și succesul tău în acest domeniu. Una dintre cele mai vechi asocieri ale termenului de angajament cu învățarea apare într-o lucrare a lui Pascarella și Terenzini (1991) care a vizat impactul studiilor superioare asupra studenților. Concluzia lor cea mai puternică a fost și cea mai puțin surprinzătoare. Pur și simplu, cu cât este mai mare angajamentul studentului în activitatea și experiențele academice, cu atât este mai mare nivelul de asimilare a cunoștințelor și de dezvoltare cognitivă. Aceste concluzii au apărut în prim-plan și un deceniu mai târziu, când un alt cercetător (Edgerton, 1997, p. 32) a subliniat necesitatea ca studenții să se „implice în sarcinile” din clasă pentru a înțelege cu adevărat conceptele disciplinei. De fapt, cantitatea de timp și de efort pe care o dedici studiilor și altor activități caracteristice experienței academice va

duce la succesul tău. Bineînțeles că este deopotrivă relevant modul în care instituția de învățământ organizează resursele și oferă diferite experiențe și oportunități de învățare (Barkeley, 2009).

Barkeley (2009) susține că profesorii și cadrele didactice universitare au tendința de a descrie implicarea studenților în două moduri. Primul este prin declarații precum: *„Studenții implicați sunt cu adevărat interesați de ceea ce învață; ei vor să învețe”*; *„Când studenții sunt implicați, ei depășesc așteptările și merg dincolo de ceea ce li se cere”* sau prin utilizarea cuvintelor precum: „pasiune” și „entuziasm” pentru învățare. Afirmatiile anterioare reflectă o perspectivă a angajamentului care își are rădăcinile în motivație. Al doilea mod este prin afirmații precum: *„Studenții implicați încearcă să dea un sens informațiilor învățate”* sau *„Studenții implicați în sarcini academice folosesc abilități cognitive de ordin superior, precum analiza informațiilor sau rezolvarea problemelor”* (Barkley, 2009). Această idee reflectă o altă perspectivă asupra angajamentului, cea care face legătura între angajament și învățarea activă. Dacă învățarea este privită ca un proces dinamic ce constă în a oferi semnificație noilor informații prin conexiune cu ceea ce se știe deja, *învățarea devine un proces prin care facem ceea ce gândim și gândim ceea ce facem* (Bonwell și Eison, 1991). Pentru a facilita acest proces, unii profesori implică în predare strategii precum învățarea bazată pe

probleme, învățarea în colaborare și cercetarea la nivel de licență. Acestea pot fi considerate „pedagogii ale angajamentului”, deoarece ți se cere să înveți în mod activ în timp ce realizezi sarcinile disciplinei respective (Edgerton, 1997, p. 32).

Indiferent de perspectiva la care profesorii aderă, fie că valorizează în primul rând elementele motivaționale sau pe cele de învățare activă ale angajamentului, ambele sunt necesare. Nu neagă nimeni faptul că o sală plină de studenți entuziaști și motivați este un lucru minunat. Totuși poate deveni lipsită de sens, din punct de vedere educațional, dacă entuziasmul nu se reflectă în învățare. La fel este și atunci când, deși studenții învață în mod activ, o fac cu reticență, resentimente și nu sunt implicați. Angajamentul este rezultatul motivației și al învățării active. Fiind mai degrabă un produs decât o sumă, nu poate avea loc în absența vreunui element. În timp ce motivația și învățarea activă combinate promovează angajamentul, unii profesori fac mai mult pentru studenții lor: ei doresc să fie cu adevărat transformați în urma experiențelor educaționale. În proporții variabile, *orice experiență de învățare generează schimbare, dar învățarea transformatoare presupune o schimbare profundă și completă* (Barkeley, 2009).

Conceptul de angajament al studenților are o natură multi-dimensională, incluzând elemente comportamentale, cognitive,

sociale și afective (Bowden, Tickle & Naumann, 2021; Ketonen și colab., 2019).

Angajament comportamental

Din perspectivă comportamentală, accentul este pus pe comportamentele tale de angajare în activități care sunt legate de rezultatele învățării (Krause & Coates, 2008). Angajamentul studenților este „calitatea efortului pe care studenții însșiși îl dedică activităților cu scop educațional care contribuie direct la rezultatele dorite” (Hu și Kuh 2002, p. 555). Deși cea mai mare parte a responsabilității pentru învățare îți revine, instituțiile de învățământ superior sunt responsabile pentru generarea unor condiții de învățare stimulative. Oportunitățile, experiențele și resursele oferite de către instituția de învățământ vor avea un impact asupra nivelului de învățare și dezvoltare (Zhoc și colab., 2018).

Angajament cognitiv

În ceea ce privește angajamentul cognitiv, acesta este energia pe care o investești pentru a înțelege idei complexe și pentru a depăși cerințele minime. Ne referim aici la investiția psihologică pe care o faci în învățare cu scopul de a înțelege și stăpâni cunoștințele (Newmann și colab., 1992). Dacă ești implicat cognitiv deseori exprimi o dorință de a depăși cerințele minime și o preferință pentru provocare. Acest lucru ar trebui să îți extindă

frontierele cunoașterii și să contribuie la formarea unui angajament durabil față de studiu (Krause & Coates, 2008). Angajamentul cognitiv poate fi evaluat prin afirmații precum: *„îmi place provocarea intelectuală de la cursurile la care particip”* sau *„obțin foarte multă satisfacție din studiul individual”* (Zhoc și colab., 2018).

Angajament social

Angajamentul social este mai greu de definit. Deseori, când se vorbește despre angajamentul social se face referire la angajament civic. Acesta se referă în mod explicit la responsabilitățile cetățenești. Angajamentul social are o componentă politică, implicarea în activități precum participarea la vot sau implicarea în discuții politice, și una socială, cum ar fi voluntariatul (Van Den Wijngaard și colab., 2015). Angajamentul social este o atitudine de responsabilitate care va lua forma aplicării uneia sau mai multor capacități în beneficiul colectivității, dincolo de câștigul individual. Astfel, angajamentul social, în context academic, poate fi evaluat cu ajutorul următoarelor afirmații: *„mă simt parte a unui grup de studenți dedicați învățării”* sau *„mă întâlnesc în mod regulat cu alți studenți pentru a discuta despre cursuri”* (Zhoc și colab., 2018).

Angajament afectiv

În ceea ce privește angajamentul afectiv, acesta reprezintă un răspuns emoțional caracterizat de sentimentul de implicare în viața instituției și în activitățile oferite de aceasta (Finn & Zimmer, 2012). Conexiunile afective la școală sunt strâns legate de sentimentul de apartenență, de identificarea cu școala și de sentimentul de relaționare. Toți acești factori influențează mai departe motivația și angajamentul studenților (Appleton și colab., 2008). Angajamentul afectiv poate fi evaluat cu ajutorul următorilor itemi: „*îmi place foarte mult să fiu student*” sau „*îmi place foarte mult în campusul universitar*”.

Implicarea afectivă este asociată cu bunăstarea și învățarea transformativă, în timp ce implicarea cognitivă este necesară pentru succesul academic (Bowden, Tickle, & Naumann, 2021). În plus, acest tip de angajament motivează comportamentele cetățenești și participarea activă la viața comunității (Skinner & Pitzer, 2012). Spre exemplu, activismul politic în spațiul digital necesită, în primul rând, o implicare afectivă legată de un impuls individual, precum identitatea colectivă (Ruitenberg, 2010). Angajamentul afectiv este strâns legat de implicare, de îmbunătățirea sentimentelor de conexiune și de apartenență (O’Keeffe, 2013). În acest fel, gradul de implicare și angajare al studenților poate susține dezvoltarea practicilor cetățenești

(Khademi Ashkzari, Piryaee & Kamelifar, 2018). Prin dezvoltarea implicării și a angajamentului cognitiv și afectiv, se încurajează sentimentul de apartenență al individului la grup și se modelează dezvoltarea identității individuale (Wenger, 2009).

Exercițiul nr. 17

EVALUAREA ANGAJAMENTULUI INDIVIDUAL

(Barkley & Major, 2020)

Următorul exercițiu are rolul de a te ajuta să conștientizezi mai bine propriul angajament. Completează următorul chestionar la începutul și la sfârșitul semestrului.

Folosind o scală de la 1 la 5, unde 1 înseamnă „aproape niciodată” și 5 înseamnă „aproape întotdeauna”, te rugăm să evaluezi fiecare afirmație conform experienței personale anterioare în școală.

1. Am simțit că am avut un oarecare control și am avut posibilitatea de a alege ce pot face la cursuri.

2. Am fost încurajat să explorez în cadrul cursurilor lucruri care mă interesau.

3. Am simțit că am primit sprijinul de care aveam nevoie pentru a avea succes.

4. *Am simțit sprijinul și ajutorul colegilor pentru a reuși.*
 5. *M-am simțit încurajat de către profesori să lucrez cu alți colegi.*
 6. *M-am simțit respectat de către profesorii mei.*
 7. *Mi-au plăcut profesorii mei.*
 8. *Am simțit că profesorilor mei le-a păsat de ceea ce mi se întâmplă.*
 9. *Am simțit că efortul depus la cursuri a fost valoros și interesant.*
 10. *Am aplicat ceea ce am învățat la un curs și la alte discipline sau în afara școlii.*
-  **Reflectează asupra afirmațiilor unde ai atribuit scoruri mici și propune câteva strategii de schimbare.**

Exercițiul nr. 18

REFLECȚII AUTOBIOGRAFICE

(Angelo & Cross, 1993)

Conștientizarea de sine este o componentă importantă în dezvoltarea angajamentului în învățare. În cadrul acestui exercițiu

trebuie să scrii un răspuns la un îndemn care îți cere să reflectezi asupra istoriei tale personale în legătură cu domeniul de studiu ales sau specializarea aleasă. Încercă să faci legătura între propria viață, experiențele proprii și ceea ce studiezi. Explorează-ți propriile convingeri, atitudini, valori, preferințe, cunoștințe de bază, probleme de învățare sau prejudecăți.

Acest exercițiu te poate ajuta să identifici mai ușor sensul și relevanța informațiilor învățate/predate. De asemenea, ai putea descifra punctele tale forte în învățare sau ai putea identifica domeniile pe care dorești să le aprofundezi.

 Așadar, îți propunem să compui un eseu/narațiune în jurul experiențelor anterioare care ți-au modelat atitudinea față de domeniul studiat.

 Identifică câte o experiență din fiecare domeniu: academic, familial, personal.

 Explică cum și de ce experiențele descrise sunt semnificative.

4. Reglare emoțională în contextul învățării

Știm cu toții că emoțiile ne pot face să trăim situații foarte variate, iar uneori extrem de intense și de colorate, ca pe un portativ sau un continuum, cu intensități la fel de diversificate. Copii și adulți, în viața personală sau profesională, în diverse contexte sociale, pot experimenta uneori situații de-a dreptul stângenitoare sau catastrofale tocmai datorită încărcăturii emoționale puternice: crize de furie ale copiilor mai mici sau mai mari, părinți care se resimt ca fiind depășiți și se trezesc țipând la adolescenți, momente de gelozie sau disperare între doi parteneri ai unei relații romantice care-și aruncă unul altuia reproșuri, un șef mânios care „tună și fulgeră” la angajați, un student „înțepenit” de groază în fața foii de examen ș.a.m.d. Toate aceste exemple ne arată ce rol fundamental joacă reglarea emoțională în contextele sociale în care ne regăsim cu toții. Emoțiile, pozitive sau negative, sunt foarte utile, pentru că ele ne oferă informații valoroase despre interacțiunea dintre două persoane ori despre o încărcătură anterioară a cuiva, dar care poate accelera răspunsurile acestuia într-o situație concretă și într-o anumită direcție (Gross, Richards, & John, 2006).

Experimentarea emoțiilor puternice este un lucru specific oricărei persoane. Prezența lor indică necesitatea de a gestiona

situații, evenimente, relații, prietenii etc. Reglarea emoțională optimă este o condiție necesară adaptării sociale.

Pentru că suntem la capitolul despre învățare și dezvoltare în context academic, este important să subliniem rolul emoțiilor pozitive, dar, mai ales, al strategiilor de reglare emoțională în contextul motivării. Vom face încă o dată trimitere către studiul realizat cu ajutorul studenților de la UAIC (Assante & Lișman, 2023) în care am analizat două astfel de strategii (recadrare cognitivă și refocusare pozitivă) cu rol semnificativ în a prezice un grad ridicat de motivare și angajament, ambele conducând în final la o participare mai mare a tinerilor la activitățile opționale realizate de universitate. În general, rezultatele studiilor relatează despre asocierea emoțiilor (pozitive și negative) cu învățarea, în special ca rezultat al gradului de motivare și implicare, și mai puțin ca determinant al acestora din urmă. Odată cu studiul realizat și întocmirea acestui ghid, ne-am propus să subliniem, dincolo de identificarea emoțiilor voastre cele mai frecvente în contextul învățării, rolul important al strategiilor de reglare emoțională și, mai ales, cum ați putea învăța să le gestionați mai bine pe cele negative, cultivând-le în paralel pe cele pozitive.

Experiențele emoționale pozitive au un impact considerabil asupra performanței academice (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). Teoria control-valoare a emoțiilor asociate cu reușita

(Pekrun, 2006; Pekrun și colab., 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007) oferă un cadru foarte bun pentru analiza și înțelegerea efectelor pe care le au emoțiile experimentate în contextul școlar. Plăcerea, speranța și mândria se asociază pozitiv cu reușita academică, în timp ce lipsa de speranță se raportează negativ la succes (Pekrun și colab., 2011). Atât plictiseala, cât și anxietatea sunt predictorii negativi ai acestuia (Daniels și colab., 2009). Desigur că, pe parcursul învățării, tinerii pot experimenta atât emoții pozitive, cât și emoții negative în legătură cu un eveniment. Un studiu interesant a relevat însă că acei tineri care interpretează orice situație provocatoare doar în termeni negativi vor avea în final șanse mai scăzute să atingă performanța, decât cei care au înregistrat și interpretat momentele ca având încărcătură atât negativă, cât și pozitivă (Boekaerts, 2003). Înțelegem, din aceste rezultate, rolul critic și puterea predictivă a emoțiilor pentru performanță.

Un alt studiu care se înscrie pe aceeași linie, prin rezultatele sale (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014), a indicat că în această relație de asociere emoții-performanță intervin mai mulți mediatorii, printre care resursele cognitive, strategiile de învățare, învățarea autoreglată și motivația. Cu alte cuvinte, rezultatele cercetării au arătat că emoțiile vor facilita utilizarea diferitelor strategii de învățare și vor promova diferite stiluri de reglare

emoțională, fie că este vorba de autoreglare sau de reglare externă. De asemenea, emoțiile au efect asupra motivației intrinseci de a învăța, iar diferitele fațete ale motivației contribuie într-adevăr la promovarea și susținerea rezultatelor academice. Emoțiile pozitive sporesc și încrederea în propria inteligență. Studenții ajung să simtă că sunt capabili în domeniul lor și în urmărirea obiectivelor lor. În acest sens și în conformitate cu teoria control-valoare a emoțiilor de reușită, legătura dintre emoții și obiectivele propuse este, totodată, indicată de rezultatele studiului ca fiind una semnificativă.

Faptul că diferite alte studii (Hortop, Wrosch, & Gagné, 2013; Yoo, 2015) au confirmat cele menționate anterior – rolul emoțiilor pozitive în procesul de învățare, în special în cel de autoreglare – ne arată, de fapt, rolul crucial pe care îl au motivația și emoția pentru modelarea comportamentală. Fie că vorbim de rol de mediator, fie de moderator al relației dintre motivația autonomă și implicarea comportamentală, performanța va fi cu atât mai mai bună, cu cât intensitatea emoțiilor pozitive este mai crescută.

Mai departe, înainte de a-ți împărtăși despre strategiile de reglare emoțională (sau coping) și de a-ți propune o serie de exerciții care să te ajute să lucrezi cu emoțiile tale, ne dorim să mai adăugăm câteva informații utile despre emoțiile de reușită, toate

sub egida teoriei control-valoare (Pekrun, 2006; Pekrun și colab., 2007). Aceste trăiri pot fi asociate atât cu un rezultat anticipat, cum ar fi *speranța* și *anxietatea* declanșate de un posibil succes, respectiv eșec, cât și cu unul retrospectiv, asociate cu rezultatele obținute deja, cum ar fi *mândria* și *rușinea*, în strânsă relație cu succesul sau eșecul anterior. La acestea se adaugă și emoțiile activate de sarcina curentă: *plăcerea de a învăța*, *plăciseala resimțită în timpul instruirii la clasă* sau *furia provocată de sarcina de învățare* (Pekrun și colab., 2011). Toate aceste emoții au făcut obiectul construirii unei scale – *Chestionarul emoțiilor de realizare* (Pekrun și colab., 2011) – și pe care o regăsești în exercițiul următor, în scopul auto-monitorizării emoțiilor asociate cu învățarea.

Exercițiul nr. 19

CHESTIONARUL EMOȚIILOR LEGATE DE REUȘITĂ

(Pekrun et al., 2011)

Așadar, monitorizează-ți emoțiile resimțite pe durata procesului de învățare, la curs, în timpul studiului individual sau pe cele declanșate de un examen. Acest lucru te va ajuta să conștientizezi mai bine prezența și ponderea anumitor categorii de emoții.

În cazul în care predomină cele negative, vei ști cu ce fel de emoții ai de lucrat.

Foarte important, acest chestionar nu poate face obiectului vreunui diagnostic!

Emoțiile legate de participarea la curs:

1. *Entuziasm/bucurie*: Mă bucur să particip la curs.
2. *Speranță*: Sunt încrezător atunci când merg curs.
3. *Mândrie*: Sunt mândru de mine.
4. *Furie*: Sunt furios.
5. *Anxietate*: Gândul la ora de curs mă face să mă simt neliniștit.
6. *Rușine*: Mă simt jenat.
7. *Deznădejde*: Mă simt lipsit de speranță.
8. *Plictiseală*: Devin plictisit.

Emoții asociate cu învățarea:

1. *Entuziasm*: Îmi place să dobândesc noi cunoștințe.
2. *Speranță*: Am o viziune optimistă în ceea ce privește studiul.
3. *Mândrie*: Sunt mândru de capacitatea mea.

4. *Furie*: Studiul mă irită.

5. *Anxietate*: Sunt tensionat și nervos în timp ce studiez.

6. *Rușine*: Mă simt rușinat că nu pot asimila cele mai simple lucruri.

7. *Deznădejde*: Mă simt deznădăduit când mă gândesc să studiez.

8. *Plictiseală*: Materia de studiu mă plictisește de moarte.

Emoții asociate cu examenul/testarea:

1. *Entuziasm*: Pentru mine testul este o provocare plăcută.

2. *Speranță*: Am o mare speranță că abilitățile mele vor fi suficiente.

3. *Mândrie*: Sunt mândru de cât de bine am stăpânit examenul.

4. *Ușurare*: Mă simt foarte ușurat.

5. *Furie*: Mă simt destul de supărat.

6. *Anxietate*: Mă simt panicat atunci când dau un examen.

7. *Rușine*: Mă simt rușinat.

8. *Deznădejde*: Mi-am pierdut orice speranță că am capacitatea de a mă descurca bine la examen.

 Exercițiul nr. 20

IDENTIFICĂ STAREA TA EMOȚIONALĂ

A doua variantă de chestionar pe care ai putea-o folosi pentru a identifica mai ușor starea emoțională predominantă este cea propusă de autorii Dembo și Seli (2008). Parcurgând aserțiunile de mai jos, va trebui să evaluezi cât de des ți se întâmplă să simți ceea ce descrie itemul, în termeni de **rar**, **uneori**, **foarte des**.

Cât de des...

... te descurajezi atunci când iei o notă mică la un examen sau la un proiect?

... consideri că ai șanse mari de reușită în context academic?

... îngrijorarea te împiedică să te concentrezi?

...te învinovățești atunci când lucrurile nu merg în favoarea ta?

...te enervezi cu ușurință atunci când ceilalți greșesc?

... ai o toleranță mare la frustrare?

... ai stări de tristețe profundă?

... te simți mândru/ă de realizările tale?

... te plictisești?

 După completarea chestionarului scrie o scurtă descriere a naturii emoțiilor tale.

Strategiile de reglare emoțională sau strategiile de coping sunt adesea considerate același lucru, iar aceasta se datorează faptului că ele se suprapun în mare parte. Reglarea emoțiilor presupune eforturile (automate sau controlate, conștiente sau inconștiente) pe care le fac oamenii pentru a influența emoțiile pe care le trăiesc, atunci când le au, în termeni de cum sunt trăite și, mai ales, exprimate aceste emoții (Gross, Richards, & John, 2006). Strategiile de coping presupun o serie de eforturi mai mult sau mai puțin conștiente pe care o persoană le depune cu scopul de a-și gestiona relațiile cu mediul și care îi pune la încercare capacitatea de reacție (Lazarus & Folkman, 1984). Prin gestionarea acestor relații cu mediul înțelegem gestionarea, de fapt, a situațiilor tensionate, încărcate de stres. Strategiile de coping pot presupune și componente non-emoționale, ca de pildă cognitive sau comportamentale (acțiuni mentale sau acțiuni propriu-zise). Copingul poate fi, astfel, cu orientare asupra problemei, implicând

încercări de a acționa asupra stresorului, sau cu orientare spre emoția declanșată, cu scopul gestionării acesteia.

Este foarte important de subliniat că sunt multe situații în care abordarea unui coping centrat pe problemă poate să fie nerealist sau complet contraindicat, ca de pildă pierderea cuiva drag sau poate ratarea unui examen. În aceste cazuri, un coping centrat pe emoții este mult mai recomandat și o strategie de reglare mult mai eficientă (Lazarus, 1991).

Strategiile de reglare prin *recadrare cognitivă* și *refocusare pozitivă* pe care le-am utilizat în studiul asupra activităților extracurriculare (Assante & Lișman, 2023) sunt identificate ca strategii de reglare cognitivă a emoțiilor (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001), prin care o persoană depune un efort mental conștient cu scopul de a diminua sau înlătura o stare emoțională negativă. Am evaluat și rezultatele au confirmat că aceste două strategii au puterea de a influența în sens pozitiv motivația intrinsecă și angajamentul studenților, determinându-i să participe mai frecvent la activitățile oferite de universitate.

Recadrarea cognitivă reprezintă interpretarea unui eveniment stresant în termeni pozitivi și de creștere personală. Ea mai poate fi numită și resemnificare, iar pentru că are capacitatea de a interveni mai devreme în traseul de exprimare a emoției printr-un comportament, îi poate schimba complet traiectoria (Gross &

John, 2003). De exemplu, la întrebările „*Cum faci față evenimentelor negative? La ce te gândești când ți se întâmplă ceva neplăcut?*” cineva care întrebuițează această strategie ar răspunde astfel: „*Mă gândesc că pot învăța ceva din situația respectivă*”, „*Mă gândesc că pot deveni un om mai puternic, ca urmare a ceea ce s-a întâmplat*” sau „*Caut părțile bune ale situației*” (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001).

Refocusarea pozitivă presupune să te gândești la altceva mult mai plăcut decât evenimentul în sine, identificat ca stresant. Poate fi o formă de dezangajare mentală, dar care poate funcționa adaptativ pe termen scurt. Cu alte cuvinte, este benefic să te gândești la altceva mult mai plăcut, mai frumos cu scopul de a diminua încărcătura emoțională negativă, însă această strategie nu se recomandă a fi folosită pe termen lung, pentru că astfel s-ar asocia cu evitarea situației reale. În termeni exemplificatori, cineva care folosește această strategie ar răspunde la întrebările anterioare astfel: „*Mă gândesc la lucruri mai frumoase decât ceea ce mi s-a întâmplat*”, „*Mă gândesc la lucruri plăcute care nu au nicio legătură cu situația respectivă*” (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001).

Alături de cele două tipuri de reglare, alte strategii de coping cognitiv emoțional pe care persoanele le folosesc și care se regăsesc în chestionarul specific (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven,

2001) sunt: blamarea celorlalți, auto-blamarea, acceptarea, refocusarea pe planificare, ruminarea, punerea în perspectivă sau catastrofarea. Pentru mai multe detalii, cu scopul autocunoașterii, poți consulta articolul sau poți cere unui specialist să te evalueze cu proba validată pe populația românească, alături de alte probe complementare. În ședințe individuale poți descoperi și poți dezvolta mai multe strategii de reglare emoțională sau comportamentală care te pot ajuta în activitățile tale.

Rolul reglării emoționale trebuie înțeles ca având multiple obiective. În primul rând, ne ajută să accesăm emoții plăcute, să ne simțim mai bine, dar, în același timp, ne ajută să ne gestionăm comportamentele mai bine, iar acestea pot fi acțiuni în direcții diferite. Cercetarea lui Tamir (2015) distinge între motive hedonice și cele instrumentale, pentru care oamenii caută să-și regleze emoțiile. Căutarea plăcerii, sporirea situațiilor, a strategiilor de a accesa o stare de bine este un motiv hedonic. Motivarea instrumentală poate avea drept scop performanța (folosești strategii de reglare emoțională pentru că *dorești să faci* o activitate care să te conducă la atingerea unui obiectiv), *cunoașterea* (motivul epistemic) poate avea un scop social (reglarea emoțională cu scopul *relaționării*) sau unul eudaimonic (dorința de reglare emoțională pentru *a fi* mai bun, din dorința de autodezvoltare).

Există foarte multe dovezi empirice în ceea ce privește legătura dintre emoții, cogniții și comportament și, de asemenea, despre motivația de performanță când vine vorba despre reglarea emoțională în contextul academic. Persoanele tind și caută să-și regleze emoțiile atunci când doresc să obțină performanță cognitivă. Studiul lui Tamir (2015) aduce argumente și dovezi din studii anterioare în acest sens, indicând că oamenii vor căuta să-și domolească atât emoțiile pozitive, cât și pe cele negative, din dorința de a se concentra mai bine pe o sarcină. Mai mult, vor căuta să acceseze anumite emoții, din dorința de a promova și un stil cognitiv specific sarcinii. De exemplu, tristețea a fost asociată cu un stil de gândire analitic, pe când fericirea este legată mai degrabă de gândirea creativă.

Fie că ai conștientizat mai mult, fie mai puțin emoțiile pe care le-ai resimțit în relație cu școala sau strategiile pe care le-ai folosit până în prezent, sperăm ca atât informațiile prezentate, cât și exercițiile propuse să te facă să fii și mai curios pentru a-ți explora această latură.

 Exercițiul nr. 21

MEDITAȚIE DE TIP TRANSCENDENTAL

(Benson, 1996; Friedman, Myers, & Benson, 2001)

Meditația, precum și alte tehnici de relaxare sau exerciții de respirație pot diminua momentele emoționale intense, inducând răspunsul de relaxare (opus reacției de tipul „luptă sau fugi”), pot conduce la o mai bună concentrare, la o stare de bine generală, fizică și psihică și, implicit, la o performanță mai bună, indiferent de obiectivele tale sau de domeniul în care activezi. Practicată zi de zi, ca rutină, poate aduce schimbări semnificative în viața ta.

Pasul 1. Alege un cuvânt-cheie sau o frază scurtă care să aibă legătură cu sistemul tău de credințe (în acest caz, una pozitivă, optimistă).

Pasul 2. Stai liniștit într-o poziție confortabilă.

Pasul 3. Închide ochii.

Pasul 4. Relaxează-ți mușchii.

Pasul 5. Respiră încet și natural, iar pe măsură ce faci acest lucru, repetă în tăcere cuvântul, fraza sau rugăciunea asupra căreia te-ai concentrat, în timp ce expiri.

Pasul 6. Asumă-ți o atitudine pasivă. Nu-ți face griji despre cât de bine te descurci. Atunci când alte gânduri îți vin în minte, acceptă-le și lasă-le să treacă, spunându-ți „oh, bine” și revino ușor la repetiție.

Pasul 7. Continuă timp de 10 până la 20 de minute.

Pasul 8. Nu te ridica imediat. Continuă să stai în liniște timp de un minut sau două, permițând altor gânduri să revină. Apoi deschide ochii și stai pentru încă un minut înainte de a te ridica.

 Practică această tehnică o dată sau de două ori pe zi. Folosește-o atunci când vrei să liniștești anxietatea, furia sau stresul cotidian. Cercetările au indicat că tehnicile de relaxare sau meditație au multiple beneficii asupra stării psihologice și fizice, însă două componente au fost accentuate: focus mental și atitudinea pasivă față de gânduri care distrag (Friedman, Myers, & Benson, 2001).

 Video/Website:

Relaxation Response: Dr. Herbert Benson Teaches You The Basics

 Exercițiul nr. 22

MAREA LISTĂ

Înglobând mai multe strategii comportamentale utile cu scopul relaxării și reglării emoționale, îți propunem să pregătești o listă de activități plăcute și preferate de tine, nu neapărat foarte complexe, dar care încorporează diferite principii psihoterapeutice (conectarea cu ceilalți, conectarea cu natura, activitatea fizică, practicarea recunoștinței, practicarea compasiunii și auto-compasiunii, a învăța să trăiești în prezent, focus pe senzații corporale, încetinirea ritmului, scrierea într-un jurnal etc.). Este important să cuprinzi activități ce pot fi făcute acasă, dar și în alte contexte sociale, în care s-ar putea să te regăsești.

În momentele de stres, de încărcătură psihologică negativă, vei putea accesa această listă și vei putea face una din activitățile plăcute ție chiar atunci, oprind (pe cât este posibil) activitatea în care erai implicat.

Îți lăsăm câteva sugestii, dar tu vei ști cel mai bine ce va conține această listă a ta, pe care te provocăm să o completezi cu 100 de activități:

- *Scrie o scrisoare unei persoane dragi*
- *Desenează o imagine*

- *Împarte o masă cu cineva*
- *Ajută pe cineva*
- *Înscrie-te într-un grup de teatru*
- *Muncește afară*
- *Cântă într-un cor*
- *Aleargă*
- *Plimbă un cățel*
- *Împrumută animalul cuiva de companie și plimbă-l*
- *Fă fotografii*
- *Dă muzica tare și dansează*
- *Citește cartea sau poezia preferată*
- *Mergi afară și ascultă păsările*
- *Vizitează o galerie de artă/un muzeu*
- *Mergi la cafenea și ia-ți o cafea sau un ceai*
- *Gătește o rețetă pe care nu ai mai încercat-o*
- *Mergi afară și privește norii*
- *Fă-ți planuri de excursie în locuri în care nu ai mai fost*
- *Etc.*

Exercițiul nr. 23

DESCRIE EMOȚIA

Există multiple feluri de a lucra cu emoțiile tale, astfel încât să le poți conștientiza mai bine și impactul pe care îl au asupra minții tale și asupra comportamentului tău. De foarte multe ori, oamenii confundă emoția cu un gând și invers, iar acest lucru se întâmplă deoarece atunci când o trăire este foarte intensă ea produce automat o serie de gânduri care nu fac altceva decât să amplifice și mai mult emoția.

Pasul 1. Una din tehnicile frecvent utilizate este să încerci să-ți surprinzi emoția (cu care te confrunți destul de des și cu care ai dori să lucrezi) printr-un *desen*. Chiar dacă nu ai talent, dă-ți frâu liber imaginației și încearcă să personifici emoția printr-o imagine mai mult sau mai puțin sugestivă. Nu trebuie să aibă sens pentru altcineva, ci doar să reprezinte felul tău de a o contura.

Pasul 2. În al doilea rând, încearcă să identifici unde anume *în corpul* tău simți cel mai frecvent acea emoție.

Pasul 3. Stabilește *intensitatea* cu care resimți această emoție atunci când apare, fie dându-i o notă pe o scală de la 1 la 10, fie descriind-o și comparând-o cu altceva.

Pasul 4. Notează toate *gândurile*, fără cenzură, care îți trec prin minte în momentele în care emoția respectivă te cuprinde. Vei putea astfel conștientiza ce te face să gândești emoția respectivă, iar ulterior să te ajute să dezvolți un control mai bun al amândurora.

Pasul 5. Scrie un *eseu/narațiune* despre cele descoperite în etapele anterioare. Caută să surprinzi frecvența cu care apare emoția, momentele din zi, unde se simte în corpul tău mai intens, ce gânduri îți provoacă, ce atitudine te face să ai, ce alte emoții mai atrage după sine, ce te face să faci, cum reacționezi, ce spui etc. Încearcă să identifici ce aliați și ce dușmani are, care o fac să apară în viața ta, respectiv să dispară. Adaugă orice altceva are de spus această emoție.

Exercițiul nr. 24

GÂNDURI (NEGATIVE) AUTOMATE vs. GÂNDURI ADAPTATIVE

Deseori putem comite erori în modul în care decodăm mesajele exterioare. Interpretările greșite pe care le facem în diferite situații ne afectează de fapt modul în care ne simțim. Identifică

dacă obișnuiești să comiți vreuna dintre următoarele erori de gândire:

Viziunea binoculară: Privesc lucrurile negative într-un mod care le face să pară mai mari decât sunt în realitate? Privesc lucrurile bune într-un mod care le face să pară mai mici decât sunt în realitate?

Gândire în alb și negru: Mă gândesc la diferite situații numai din perspective extreme sau opuse (de exemplu, bine sau rău, totul sau nimic, alb sau negru)?

Perspectivă negativă asupra lucrurilor: Mă gândesc numai la partea negativă a lucrurilor?

Prezicerea viitorului: Fac predicții despre ceea ce se va întâmpla în viitor, fără a avea suficiente informații?

Transformarea situațiilor în ceva personal: Îmi asum responsabilitatea pentru lucruri pe care nu le pot controla? Mă învinovățesc pentru lucruri pe care nu le pot controla?

Suprageneralizarea: Formulez concluzii generale bazându-mă doar pe un singur eveniment?

Etichetarea: Atribui etichete simple, nedrepte și negative oamenilor sau lucrurilor care sunt de fapt mai complicate decât eticheta?

Minimalizarea: Îmi spun că lucrurile sau gândurile pozitive nu contează atât de mult? Pot să accept un compliment de

la o altă persoană fără să îl contrazic? Transform situațiile bune în lucruri rele?

Gândirea în termeni de etichetări sau de tip „alb și negru” ori pur și simplu catastrofală se poate ușor identifica, printr-un antrenament zilnic de monitorizare a lor – metacogniție – și transformare în gânduri adaptative. Firește, acest lucru necesită exercițiu și consecvență, pentru a deveni conștient de tiparele folosite și pentru a le putea schimba cu altele funcționale.

Exemple de gânduri adaptative (realiste, și nu fals pozitive):

„Această situație nu va dura la nesfârșit.”

„Sunt capabil să fiu îngrijorat/ă și totuși să fac față situației.”

„Sentimentele mele mă incomodează momentan, însă pot să le accept.”

„Aceasta este pentru mine o ocazie de a învăța cum să-mi înfrunt temerile.”

„Sunt în stare să depășesc această situație și să n-o las să mă copleșească.”

„Pot să-mi rezerv tot timpul necesar să mă detașez și să mă relaxez.”

„Nu gândurile mele îmi controlează viața, ci eu o controlez.”

Sunt lucrurile chiar atât de negative?

Uneori tindem să privim diverse situații într-o lumină negativă în timp ce această perspectivă nu este una obiectivă.

Atunci când ai o perspectivă negativă asupra unei situații, răspunde la următoarele trei întrebări:

1. Care sunt dovezile care îmi susțin perspectiva?

Dacă ceva pare cu adevărat rău sau dacă privești ceva într-un mod negativ, *care sunt dovezile* care susțin că lucrurile sunt așa cum susții că sunt?

2. Există dovezi alternative?

Așadar, te gândești că se întâmplă sau s-ar putea întâmpla ceva rău. Există vreo dovadă care să indice contrariul? Există o altă explicație?

3. Ce s-ar întâmpla dacă?

Care este cel mai rău lucru posibil, care ți s-ar putea întâmpla în mod realist, dacă lucrul negativ la care te gândești se întâmplă cu adevărat? Ai mai trecut prin situații negative și înainte? Și totuși cum ai supraviețuit? Au trecut și alte persoane prin această problemă? Cum s-au descurcat?

Recomandări

Carte:

Horney, K. (2010). *Conflictele noastre interioare*. Univers Enciclopedic.

George, M. (2018). *Cum să te relaxezi și să învingi stresul*. Litera.

Goleman, D. (2013). *Emoțiile distructive*. Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2019). *Inteligența emoțională*. Curtea Veche Publishing.

Andre, C. (2010). *Imperfecți, liberi și fericiți*. Trei.

Withey, J. (2022). *Cum să-ți înlănțuești anxietatea*. Pagina de Psihologie.

Withey, J. (2021). *Cum să bagi depresia în depresie*. Pagina de Psihologie.

Stahl, S. (2019). *Vindecarea copilului interior*. Litera.

Tenenbaum, S. (2023). *Furia. Un prețios aliat*. Philobia.

Video/Website:

What's normal anxiety – and what's an anxiety disorder?, Body Stuff with Dr. Jen Gunter, TEDx Talks (<https://www.youtube.com/watch?v=xsEJ6GeAGbo>)

This could be why you're depressed or anxious, Johann Hari, TEDx Talks (<https://www.youtube.com/watch?v=MB5IX-np5fE>)

What causes panic attacks, and how can you prevent them? -

Cindy J. Aaronson (<https://www.youtube.com/watch?v=IzFObkVRSVo>)

Meditatie ghidata - Vindecarea Copilului Interior (<https://www.youtube.com/watch?v=PAHioW8oscU>)

Diaphragmatic Breathing Technique (<https://www.youtube.com/watch?v=oUa9bOsZTYg&t=40s>)

5. Personalitate.

Trăsături ce optimizează motivația

Există trăsături de personalitate care favorizează o implicare mai mare a persoanei în sarcină, conducând-o spre atingerea obiectivelor, ca de pildă, cele care se înscriu în dimensiunea generală a conștiinciozității: ambiția, sentimentul datoriei, sentimentul de eficacitate, perseverența sau capacitatea de planificare și organizare. Studii diferite au analizat asocierea dintre trăsăturile de tip Big Five și realizările academice sau implicarea în atingerea obiectivelor versus evitarea acestora. Astfel, studiul lui Komarraju și Karau (2005) a indicat o asociere semnificativă între angajament și deschiderea spre experiență sau extraversiune, și între performanță, pe de o parte, și conștiinciozitate, neuroticism și deschidere, pe de altă parte. Cu toate acestea, un studiu care a urmărit evidențierea mai clară a asocierilor dintre trăsăturile de personalitate Big Five și orientarea spre învățare sau îndeplinirea obiectivelor (Bipp, Steinmayr, & Spinath, 2008), alături de alte variabile precum inteligența, nu a obținut rezultate consistente. În acest sens, concluzia autorilor a fost că nu putem explica performanța sau comportamentul de motivare doar prin prisma trăsăturilor de personalitate big Five.

Studiul întocmit la UAIC (Assante & Lișman, 2023) a inclus în analiză și o serie de trăsături precum open-minded, creativitate, gândire critică sau munca în echipă, iar rezultatele au indicat că acestea se asociază semnificativ pozitiv cu o rată mai mare a angajamentului și a participării studenților la AEC. Mai concret, *munca în echipă*, *flexibilitatea cognitivă* sau *gândirea critică* sunt predictorii semnificativi ai ratei de participare. Cu alte cuvinte, atât cei care valorizează interacțiunile și cooperarea, cât și cei care dau dovadă că sunt *open-minded* vor căuta să participe mai mult la activitățile oferite de universitate.

Conceptul de *gândire critică* este deseori adus în discuție în spații sociale variate, de la medii educaționale până la spațiul public și media. Abilitățile de gândire critică sunt privite ca panaceu universal în fața volumului mare de informații care ne bombardează zilnic. Aceste abilități pot preveni dezinformarea prin suportul oferit în selecția și managementul informațiilor. Într-o lucrare relativ recentă, Ennis (2016) enumeră paisprezece definiții ale gândirii critice. Însă, cum se întâmplă deseori în științele sociale, toate aceste definiții concurente pot fi privite ca fiind accepții diferite ale aceluiași concept de bază: *gândirea atent îndreptată către un scop bine definit*. Dacă ar fi să simplificăm, *gândirea critică are o natură rațională și are la bază reflecția individuală orientată asupra unei decizii*. Această decizie poate

viza anumite acțiuni sau credințe (Ennis, 1987). Dezvoltarea gândirii critice trebuie corelată cu abilitățile și dispozițiile care îi determină pe indivizi să înțeleagă diversitatea contextelor de viață care impun *discernământ, capacitatea de a lua decizii corecte și de a acționa în cunoștință de cauză*. Abilitățile pot fi identificate direct, în timp ce dispozițiile pot fi identificate în manieră indirectă, prin intermediul factorilor care contribuie la sau împiedică exercitarea abilităților (Assante, 2023).

Fiindcă facilitează transferul de informații și aplicarea acestora în rezolvarea unor probleme noi (Duncan și Pintrich, 1992), *gândirea critică poate să conducă la creșterea motivației intrinseci*. Gândirea critică și motivația intrinsecă acționează în mod sinergic, stimulând totodată și creativitatea. De asemenea, studenții care sunt motivați intrinsec pot aborda învățarea în manieră ludică. Drept urmare, este mai probabil ca aceștia în procesul de învățare să fie înclinați să abordeze o problemă din mai multe puncte de vedere pentru a găsi rezolvarea potrivită (Ryan și Deci, 2000).

Există câteva direcții fundamentale în dezvoltarea gândirii critice:

- ✓ ca rutină, dezvoltată prin exercițiu consecvent;
- ✓ ca proces de luare a deciziilor, prin asumarea deciziei și a consecințelor;

- ✓ ca dezvoltare a unor perspective multiple asupra unei situații – un proces prin care o problemă este abordată din diverse unghiuri și generează soluții multiple.

Exercițiul nr. 25

DEZVOLTĂ O MENTALITATE DE CREȘTERE

(Dweck & Yeager, 2019; Yeager și colab., 2018)

A avea o mentalitate de creștere înseamnă în primul rând să nu mai vezi inteligența sau capacitatea cognitivă ca fiind una fixă, care ți s-a dat din naștere, ci ca o abilitate ce poate fi modelată (Dweck & Yeager, 2019). Acest lucru presupune:

- ✓ încrederea în maleabilitatea/elasticitatea capacității cognitive;
- ✓ acceptarea eșecului ca fiind necesar până la obținerea rezultatului dorit, cu alte cuvinte, să fii dispus să faci greșeli pentru a învăța;
- ✓ să accepți că este necesar să depui un efort pentru a-ți atinge niște obiective, iar dificultatea să nu te descurajeze, trăgând prea repede concluzia că nu poți;
- ✓ să fii dispus să lucrezi la limita zonei tale de confort; de fapt a ieși din zona de confort și să-ți dai voie să greșești înseamnă să te dezvolți;

✓ folosirea limbajului care reflectă caracterul provizoriu al performanței „**NU POT ÎNCĂ**” (vezi Puterea încrederii că poți, puterea lui „nu încă”).

Efortul reprezintă o parte naturală a învățării, iar noi avem potențialul de a învăța majoritatea lucrurilor prin efort. Depășirea obstacolelor reprezintă doar o etapă din acest proces. Dezvoltarea unei mentalități de creștere presupune abordarea greșelii ca pe o oportunitate de învățare și dezvoltare.

Promotorii psihologiei pozitive vorbesc despre „*optimismul învățat*” (Seligman, Rashid, & Parks, 2006), iar acest lucru presupune, înainte de toate, multă flexibilizare cognitivă. În loc să ai o mentalitate fixă și să consideri eșecul sau neputința ca pe un rezultat definitiv, autorii în cauză propun ideea de temporalitate: situația este într-un anume fel doar pentru o anumită perioadă de timp. De aici și „puterea lui NU ÎNCĂ”:

„Nu pot să rezolv această problemă *încă*.”

„Nu mi-am atins obiectivele *încă*.”

„Nu mă descurc *încă*.”

Iată câteva întrebări la care să răspunzi în situațiile de învățare provocatoare, dificile:

Care este cea mai mare greșeală pe care am făcut-o parcurgând lecția/proiectul...?”

Ce pot învăța din această greșeală?

Cum mă poate ajuta această greșeală?

Ce resurse am?

Cum s-au descurcat alții în situații similare?

Cum pot face acest lucru mai eficient?

Ce aș face diferit?

Exercițiul nr. 26

TEHNICA „5 DE CE ”

Remediile rapide pot rezolva problemele, oferind adesea soluții superficiale. Analiza celor 5 întrebări „de ce”, inventată de fondatorul Toyota, Sakichi Toyoda, vizează o înțelegere profundă a ceea ce se întâmplă de fapt în spatele unui rezultat obținut.

Astfel, cu o tehnică uimitor de simplă, când apare o problemă, îi poți descoperi natura și sursa întrebând „de ce” de cinci ori. Prin adoptarea acestei chestionări liniare se încurajează de fapt analiza creativă a surselor problemei.

Ca tehnică de autodezvoltare, o poți folosi ori de câte ori te confrunți cu o problemă. Pe o coală de hârtie, scrie de 5 ori întrebarea „**De ce**” și trece simultan prin aceste întrebări și

răspunsuri, fără să faci presupuneri și fără să te oprești prea devreme.

Exercițiul nr. 27

FORMULEAZĂ ÎNTREBĂRI

Formularea întrebărilor și adresarea lor creează noi posibilități. Formulând întrebări potrivite îți vei deschide mintea către perspective diferite. O întrebare bună poate genera emoții sau poate facilita înțelegerea aprofundată a unui subiect și conștientizarea critică.

Imaginează-ți că în cadrul unui proiect de grup noile soluții sunt respinse cu replici precum: *Nu va funcționa niciodată./Nu am procedat niciodată așa./ Nimănui nu îi va plăcea.* Acum încearcă să formulezi întrebări utilizând cadrele de mai jos (Weston, 2011) :

- *Mă întreb dacă/ de ce ...?*
- *Poate am putea... / asta ar funcționa dacă...?*
- *În ce moduri am putea...?*

 Exercițiul nr. 28

INVESTIGAREA AMĂNUNȚITĂ

(Bradley & Price, 2021)

Atunci când apare o problemă pe care dorim să o rezolvăm, avem nevoie în primul rând de o *perspectivă clară* asupra situației pentru a putea genera soluții.

Gândește-te la o situație ambiguă în care nu știi ce să crezi sau cum să acționezi.

Ipoteze

Investighează *ipotezele* sau presupunerile care însoțesc situația astfel:

- *Am motive să mă gândesc la acest lucru?*
- *Motivele mele cu privire la aceste presupuneri sunt valide?*

- *Cum de m-am gândit prima dată la asta?*

- *Această credință a fost întotdeauna adevărată?*

Colectează dovezi

- *Care sunt dovezile care îmi susțin ipoteza?*
- *Care a fost situația în care am colectat aceste dovezi?*
- *Care este posibilitatea ca situația să se fi schimbat de când am colectat dovezile?*

Formularea problemei

- *Formulează problema.*
- *Poate fi formulată mai detaliat, în părți mai mici?*
- *Acum gândește-te: dacă altcineva ar formula problema cum s-ar schimba situația?*

Utilizarea unei perspective alternative

- *Cum ar privi altcineva problema ? Dacă da, cum?*
- *Găsește o manieră mai bună sau mai puțin bună de a privi problema.*
- *Această perspectivă se poate schimba cu timpul? Dacă da, cum?*

Consecințe

- *Ce se va întâmpla în această situație?*
- *Care sunt șansele ca acest lucru să nu se întâmple?*
- *Care sunt soluțiile alternative?*

Exercițiul nr. 29

OPINII SAU FAPTE?

Suntem în permanență sub influența informațiilor din media, în special cu articole și titluri senzationaliste. Expunerea la astfel de informații ne induce ușor confuzia între *opinii* și *fapte*.

Cum poți deosebi un fapt de o opinie? Faptele sunt în general obiective și verificabile, în timp ce opiniile sunt subiective și lipsite de dovezi. De exemplu: „*Fizica descrie patru tipuri de forțe*” este un fapt; „*Rochia aceea îți stă bine*” este o opinie.

🔔 Exersați-vă abilitățile de gândire critică atunci când citiți sau ascultați știrile. Verificați în ce măsură puteți identifica când cineva exprimă o opinie mai degrabă decât un fapt. Faceți acest lucru adresând următoarele întrebări:

- *Cine spune ce? Ce motive ar putea sta în spatele declarațiilor lor?*
- *Are sens afirmația? Cine nu ar fi de acord cu el și de ce?*
- *Cum poți spune dacă dovezile/argumentele sunt valide? Poate fi verificat prin fapte?*
- *De unde știi dacă prezentatorul este părtinitor sau nu? Ce fel de limbaj este folosit?*

Exercițiul nr. 30

OBSERV, MĂ GÂNDESC, MĂ ÎNTREB

(adaptat după Ritchhart, Church, & Morrison, 2011)

Următorul exercițiu utilizează ca stimul o operă de artă cunoscută. Această rutină subliniază importanța observației ca

prim pas pentru procesul de interpretare care urmează privirii îndeaproape.

Te invităm să cauți o imagine a *Compoziției IV*, pictură de Vassily Kandinsky. Timp de câteva minute, privește-o în detaliu și cu atenție. Lasă-ți ochii să exploreze toate părțile lucrării. Apoi răspunde la întrebările:

Ce observi?

La ce te face asta să te gândești?

Ce te face asta să te întrebi?

Sau:

Ce crezi că se întâmplă în acest tablou?

Ce anume din ceea ce vezi te face să spui asta? sau Ce anume din ceea ce știi te face să spui asta?

Dacă faci acest exercițiu cu un coleg sau o colegă, comparați cele două interpretări.

Exercițiul nr. 31

REAL vs. IDEAL

Cum te-ai descrie ca persoană?

Gândește-te la cum anume ești. Cum te-ai descrie? Este extrem de important să răspunzi cu sinceritate. Nu trebuie să îți fie teamă să descrii acele trăsături de care nu ești prea încântat/ă.

Încearcă să treci de cele mai profunde temeri și rezistențe. Nu confunda dorințele cu realitatea, felul în care ți-ar plăcea să fii cu felul în care ești cu adevărat.

Describe-te într-o manieră imparțială! Nu minimaliza ceea ce nu-ți place la tine, nu exagera ceea ce îți place! Describe-ți personalitatea ca și cum ar fi vorba despre un personaj.

Describe-ți principalele atuuri și puncte slabe...intelectual, fizic, afectiv, emoțional, în relațiile cu ceilalți, din punctul de vedere al calităților, aptitudinilor fizice, competențelor etc. Adaugă tot ce ți se pare pozitiv sau negativ. Fă două liste în paralel: una cu trăsături pozitive și alta cu cele negative. La final compară-le! Unde ai notat mai multe elemente? Care dintre ele are o încărcătură emoțională mai mare pentru tine?

După ce vei fi reflectat la felul în care te-ai descris, fă un exercițiu de imaginație. Scrie un scurt text în care să enumери trăsăturile de personalitate, felul în care ai vrea să fii.

Compară acum textul în care te-ai descris pe tine cum ești cu textul în care ai notat cum ți-ai dori să fii. Dacă ai lucrat cu sinceritate, vei vedea foarte clar ceea ce ți-ai dori să îmbunătățești la tine. Faptul că știi acest lucru este un pas important spre schimbare.

Recomandări

Carte:

Brian, T. (2006). *Schimbând gândirea îți schimbi viața*. Curtea Veche Publishing.

Schwartz, D. J. (2020). *Puterea magică a gândului*. Curtea Veche Publishing.

Kahneman, D. (2015). *Gândire rapidă, gândire lentă*. Publica.

De Bono, E. (2017). *Gândirea paralelă*. Curtea Veche Publishing.

Dobelli, R. (2014). *Arta de a gândi limpede (Die Kunst des Klaren Denkens)*. București, Baroque Books&Arts.

Video/Website:

<https://www.16personalities.com/ro>

6. Valori.

Cum să-ți dezvolti calea spre reușită

Dezvoltarea *relațiilor sociale* reprezintă una dintre valorile care îi determină pe studenții universității să participe la activitățile organizate la nivel academic. În studiul menționat anterior în acest ghid au fost introduse în analiză și alte valori, precum *disciplina, autoritatea, autonomia, nevoia de succes, siguranța materială, dezvoltarea personală*, acestea fiind asociate cu participarea la activitățile opționale, doar că nu sunt și predictorii semnificativi, spre deosebire de dorința de a lega relații cu ceilalți. Afirmam anterior, în capitolul dedicat motivației, mai exact la modelul ARCS (Keller, 1987), că participanții la un curs ar putea găsi relevanță sau semnificație nu atât în conținut, cât în proces, și anume în interacțiunile pe care le-ar putea crea cu ceilalți, sporindu-le astfel plăcerea și interesul pentru acea activitate. Experiența relaționării cu semenii este, prin ea însăși, o manieră de învățare și dezvoltare. Prin urmare, din perspectiva de cursant, ai putea vedea participarea la o activitate ca o șansă de a explora latura ta socială, de a te conecta cu alte persoane mai mult sau mai puțin similare ție, care ți-ar putea aduce un câștig prin conectare, comunicare, dezbaterea unor idei, schimb de informații, cooperare. Puterea grupului este de necontestat în procesul

de dezvoltare atât personală, cât și profesională. Expunându-te, te poți cunoaște prin feedbackul celorlalți și, de asemenea, poți contribui la explorarea de sine a altcuiva.

Valorile, și raportarea la ele, au fost puse în evidență anterior în abordarea psihoterapeutică centrată pe persoană de către Rogers (1964) și, de asemenea, există cercetări mai recente care au subliniat rolul lor important în muncă, educație sau relațiile cu ceilalți (Lundgren și colab., 2012), precum și în terapia pacienților cu diferite simptome psihologice (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005) sau chiar în tratamentul durerii fizice cronice (McCracken & Yang, 2006). Una dintre abordările mai noi ale terapiei cognitiv-comportamentale este cea bazată pe acceptare și angajament (*acceptance and commitment therapy* – ACT, Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), care are drept fundament promovarea unei vieți bazate pe valorile personale. Accentul destul de puternic este pus pe schimbarea comportamentală, ca mediator în procesul de schimbare sau de recuperare al persoanei aflate în terapie, dar ținând cont de valorile principale pe care le are sau le respectă persoana în cauză.

În lucrul unu la unu în cadrul unei ședințe psihoterapeutice, s-a constatat că respectarea valorilor clientului și introducerea lor ca parte din proces oferă nu doar o direcție tratamentului, ci ajută și la consolidarea alianței terapeutice. De aceea,

Wilson și colab. (2010) propun o definiție a valorilor din perspectiva comportamentală și construiesc un scurt chestionar al valorilor care să fie foarte ușor de administrat, dar mai ales perceput ca un mecanism pentru schimbare, nu doar în psihoterapie, ci și în domeniile conexe, cum este cel al motivării și al educației.

Valorile nu sunt obiective, țeluri finale de atins, ci trebuie înțelese ca niște constructe (verbale) similare unor principii care direcționează acțiunea cuiva către un scop. De pildă, rezultatul școlar sau nota pot reprezenta un obiectiv, dar educația este de fapt valoarea din spatele obiectivului. Aceste valori sunt „dynamice” și „evolutive”, funcționând ca niște întăritori intrinseci pentru tiparul de acțiune în care este implicat cineva (Wilson și colab., 2010). Iată de ce este important să luăm în considerare valorile pe care le avem, conștienți mai mult sau mai puțin de ele, atunci când întâlnim obstacole, fie în procesul de educație, fie în cel decizional. În fața unor dileme, pentru găsirea soluției optime, apelul la valorile pe care le avem poate reprezenta o cale de a debloca procesul. Rezultatele studiilor arată, de altfel, că lucrul cu valorile personale se asociază cu o creștere a calității vieții (Wilson și colab., 2010).

 Exercițiul nr. 32

CHESTIONARUL VALORILOR

(Wilson și colab., 2010)

În cele ce urmează se vor regăsi o serie de valori pe care oricine le poate interioriza la un moment dat, într-o anumită măsură și în funcție de contextul în care se regăsește. Desigur că anumite variabile, precum vârsta sau etapa de viață, pot conta pentru felul în care acestea sunt respectate. Ținând cont de momentul la care te afli, încearcă, într-o primă etapă, să atribui gradul de importanță pe care îl au valorile de mai jos, pe o scală de la 1 (deloc important) la 10 (foarte important):

Familia și relațiile de familie (altele decât cele de căsătorie sau de parenting);

Relațiile de cuplu (căsătorie, relații intime);

A fi părinte;

Prietenii/relații sociale;

A avea un job;

Educația/formarea;

Timpul liber/relaxarea;

Spiritualitatea;

Viața comunitară (relațiile civice);

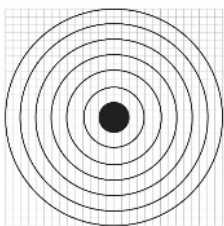
Condiția fizică.

După ce ai acordat fiecăreia o notă, în funcție de importanța pe care o are în general pentru tine, încearcă în etapa a doua să folosești aceeași scală de notare, evaluând de data aceasta acțiunile întreprinse în ultima săptămână în concordanță cu valorile apreciate de tine. Unu (1) înseamnă că acțiunile tale au fost în totală neconcordanță cu valoarea ta, iar 10 înseamnă că acțiunile au fost pe deplin în concordanță cu valoarea.

Exercițiul nr. 33

ȚINTA VALORILOR (Lundgren și colab., 2012)

Diagrama sau ținta valorilor a fost construită ca o tehnică ușor de utilizat tot în domeniul clinic, dar care, la fel ca cea anterioară, poate fi folosită cu succes în domeniul educațional sau organizațional, ca tehnică de coaching. Tot ceea ce îți trebuie, înainte să parcurgi exercițiul, este o țintă imprimată pe patru foi, care să aibă cât mai multe cercuri concentrice încât să-ți ofere suficiente spații libere între acestea.



Pasul 1. Caută să identifici și să notezi valorile pe care le ai în funcție de următoarele patru domenii majore:

Educație (sau muncă) _____

Relații _____

Țimp liber _____

Dezvoltare personală _____

După ce le-ai identificat și notat pe toate, vei avea în vedere să lucrezi cu fiecare categorie pe câte o diagramă (țintă). Vei ține cont de faptul că centrul țintei reprezintă o viață trăită în deplină concordanță cu valorile tale, iar zona periferică reprezintă viața trăită în neconcordanță cu valorile pe care le ai.

Vei nota fiecare din valorile enumerate de tine cu un semn „X”, într-o zonă pe diagramă, în funcție de cât de bine este ea reprezentată în viața ta, mai aproape de centru sau spre periferie. Vei obține patru diagrame cu cele patru domenii majore.

Pasul 2. Identifică obstacolele

Gândindu-te la viața pe care ți-o dorești și la valorile pe care le-ai identificat și le-ai pus într-o anumită zonă pe diagramele create, notează pe o altă foaie toate obstacolele care te împiedică în acest moment să îți trăiești viața în concordanță cu valorile tale.

După ce le-ai notat pe toate, acordă-le o notă pe o scală de la 1 (nu te împiedică deloc) la 7 (te împiedică foarte mult). În felul acesta vei obține o ierarhie clară a dificultăților cu care te confrunți. Vei ști ce obstacol poate fi depășit cu ușurință și care necesită un plan mai elaborat.

Pasul 3. Plan de acțiune

În această etapă ar trebui să te gândești la acțiunile pe care le poți face zilnic în acord cu valorile tale, astfel încât ele s-ar situa în zona centrală a diagramei. Orice mic pas, orice activitate care să fie în concordanță cu acestea ar însemna să trăiești o viață în acord perfect cu ceea ce tu valorizezi: poate fi vorba de acțiuni care să te conducă spre atingerea unui obiectiv sau acțiuni care să reprezinte ceea ce îți dorești tu să devii ca persoană.

Planul tău de acțiune va cuprinde confruntarea cu obstacolele identificate anterior. Ce anume ești dispus să faci pentru a trăi o viață în deplină concordanță cu valorile tale?

Recomandări

Carte:

Frankl, V. E., & Guranda, S. (2009). *Omul în căutarea sensului vieții*. Meteor Press.

Video/Website:

How the worst moments in our lives make us who we are, Andrew Solomon (<https://www.youtube.com/watch?v=RiM5a-vaNkg&t=19s>)

Life Vest Inside - Kindness Boomerang – „One Day” (<https://www.youtube.com/watch?v=nwAYpLVyeFU>)

The Time You Have (In JellyBeans) (https://www.youtube.com/watch?v=BOksW_NabEk)

Robert Waldinger: What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness (<https://www.youtube.com/watch?v=8KkKuTCFvzI&t=233s>)

În loc de concluzii...

Nu ne propunem o încheiere sau o sumarizare, ci ne dorim să aflăm părerea ta despre acest ghid, după ce îl vei fi parcurs și după ce vei pune în aplicare măcar o parte din recomandările practice. Poate ți-a atras atenția vreun exercițiu, în mod special. Poate vei dori să afli mai multe despre un subiect anume ori poate ți-a plăcut una dintre cărțile recomandate.

Scrie-ne un gând al tău pe una din adresele noastre (carmen.lisman@uaic.ro; monica.assante@uaic.ro) sau împărtășește-ne despre lucrurile pe care ai fi dorit să le explorezi mai mult și nu s-au regăsit în paginile acestui ghid.

Referințe

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622-634.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de psicología*, 28(3), 860-865.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Focused autobiographical sketches. Classroom assessment techniques*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 281-284.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

- Assante, G. M., & Lişman, C. G. (2023). How to Increase Students' Involvement in Extracurricular Activities: A Structural Equation Model. *Educ. Sci.*, 13, 1121.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Service participation*, 39(3), 251.
- Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737-2744.
- Barkley, E. F. (2009). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkley, E. F., Major, C. H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. New York: John Wiley & Sons.
- Benson, H. (1996). *Timeless healing: the power and biology of belief*. New York: Scribner.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1454-1464.
- Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect and learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No. 2: Development and Motivation: Joint Perspectives*, 1, 173-189.

- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224.
- Bradley, S., & Price, N. (2021). *Critical thinking: Proven strategies to improve decision making skills, increase intuition and think smarter*. Createspace Independent Pub.
- Carrière, J-C. (2013). *Cercul mincinoșilor. Povești filozofice din lumea întreagă*. Humanitas.
- Daniels, K., Boocock, G., Glover, J., Hartley, R., & Holland, J. (2009). An experience sampling study of learning, affect, and the demands control support model. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 1003.
- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of behavioral sciences*, 21(1), 61-77.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.),

- Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success. A self-management Approach*. New Jersey: Routledge.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Clinical Psychology*, 1, 629.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 17456916188 0416.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.

- Edgerton, R. (1997). Higher education white paper. Philadelphia: Pew Charitable Trusts.
- Ferlazzo, L. (2023). *The Student Motivation Handbook: 50 Ways to Boost an Intrinsic Desire to Learn*. New York: Routledge.
- Fernandes, A., Ford, A., Rayner, G., & Pretorius, L. (2017). Building a sense of belonging among tertiary commuter students: The Monash Non-Residential Colleges program. *Student Success*, 8(2), 31-42.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston: Springer.
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., & Wicks, A. C. (2007). *Managing for stakeholders: Survival, reputation, and success*. Yale University Press.
- Friedman, R., Myers, P., & Benson, H. (2001). Meditation and the relaxation response. In *Assessment and therapy* (pp. 227-234). Academic Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life.
- Hayes, S. C., Stroschal, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Holding, A., Moore, A., Verner-Filion, J., Kachanoff, F., & Koestner, R. (2022). Choosing to lose it: The role of autonomous motivation in goal disengagement. *Motivation and Emotion*, 46(6), 769-789.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of educational research*, 57(4), 437-466.
- Hong, E., Milgram, R. M., & Whiston, S. C. (1993). Leisure activities in adolescents as a predictor of occupational choice in young adults: A longitudinal study. *Journal of Career Development*, 19(3), 221-229.
- Hora, Matthew T., Emily Parrott, and Pa Her. „How do students conceptualise the college internship experience? Towards a student-centred approach to designing and implementing internships.” *Journal of Education and Work* 33, no. 1 (2020): 48-66.
- Hortop, E. G., Wrosch, C., & Gagné, M. (2013). The why and how of goal pursuits: Effects of global autonomous motivation and perceived control on emotional well-being. *Motivation and Emotion*, 37, 675-687.

- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Ketonen, E. E., Malmberg, L. E., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, 69, 196-205.
- Khademi Ashkzari, M., Piryaee, S., & Kamelifar, L. (2018). Designing a causal model for fostering academic engagement and verification of its effect on educational performance. *International Journal of Psychology (IPA)*, 12(1), 136-161.
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51.
- Komaraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567.

- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- The bull's-eye values survey: a psychometric evaluation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 518-526.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, 71(2), 502-516.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of educational psychology*, 84(4), 553.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (2013), *Motivație și personalitate* (3rd). București.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cup Archive.
- McCracken, L. M., & Yang, S. Y. (2006). The role of values in a contextual cognitive-behavioral approach to chronic pain. *Pain*, 123(1-2), 137-145.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher College Press.
- Nuijten, M. P., Poell, R. F., & Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370.
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College student journal*, 47(4), 605-613.

- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pattengale, J., & Schreiner, L. A. (2000). What is the sophomore slump and why should we care. *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*, 8.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. John Wiley & Sons.
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(2), 160-167.

- Ruitenberg, C. (2010). Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity. *Factis Pax*, 4(1), 40-55.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in education. In: Ames, C., Ames, R.E. (Eds.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu*. Academic Press, New York, pp. 13-51.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Saqib, N. U., Raheem, M. A., Iqbal, M., Salman, M., & Shahzad, T. (2018). Effects of extracurricular activities on students. *National University of Science and Technology*.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Silliker, S. A., & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *The School Counselor*, 44(4), 288-293.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and social psychology review*, 20(3), 199-222.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: A survey of graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37-56.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.
- Van Den Wijngaard, O., Beausaert, S., Segers, M., & Gijssels, W. (2015). The development and validation of an instrument to measure conditions for social engagement of students in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(4), 704-720.
- Van Gijn-Grosvenor, E. L., & Huisman, P. (2020). A sense of belonging among Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 376-389.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 207-208.
- Wenger, E. (2009). A Social Theory of Learning. In *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in Their Own Words*, K. Illeris (Ed.), pp. 209-218. Abingdon and New York: Routledge.
- Weston, A. (2006). *Creativity for critical thinkers*. New York: Oxford University Press.

- Wilson, K. G., Sandoz, E. K., Kitchens, J., & Roberts, M. (2010). The Valued Living Questionnaire: Defining and measuring valued action within a behavioral framework. *The Psychological Record*, 60, 249-272.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Paunesku, D., Hulleman, C., Dweck, C., Muller, C., & Duckworth, A. (2018). Where and for whom can a brief, scalable mindset intervention improve adolescents' educational trajectories. PsyArXiv Preprints.
- Yoo, J. (2015). Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: A conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Perceptual and motor skills*, 120(3), 731-746.
- Zhang, L. F. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2), 100-107.
- Zhoc, K. C., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C., & Chung, T. S. (2019). Higher education student engagement scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60, 219-244.

Volumul reprezintă o pledoarie pentru dezvoltarea motivației autonome ca variabilă determinantă pentru angajamentul studenților în activitățile de învățare. Datele cercetării, care stau la baza acestei lucrări, arată rolul important pe care îl joacă reglarea emoțională, motivația autonomă și angajamentul cognitiv în implicarea studenților în activitățile extracurriculare. Acestea din urmă se dovedesc o premisă pentru creșterea performanței academice, pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive față de procesul de învățare, crescând astfel șansa pentru studenți de a crea o legătură cu facultatea și universitatea în ansamblu. Este un argument suficient de solid pentru a ne îndrepta atenția către acest tip de activități și pentru orice alt sprijin am putea oferi tinerilor aflați în procesul de autocunoaștere, de dezvoltare personală și profesională în contextul academic. Din acest considerent, credem că lucrarea propusă este o resursă valoroasă, deoarece combină într-o manieră flexibilă aspectele teoretice cu recomandările practice pe care un student le poate pune în act pentru a-și spori motivația și angajamentul în procesul de învățare. Demersul său este, în esență, unul pragmatic, prin exercițiile propuse și prin mesajul optimist ce transpare din subiectele abordate și recomandările sale.

Prof. univ. dr. Andrei Holman

ISBN online: 978-606-714-832-9



www.editura.uaic.ro

EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI