

MOTIVAȚIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ – CONDIȚIE IMPORTANTĂ A PROGRESULUI SOCIAL

Georgeta PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu PÂNIȘOARĂ

Universitatea din București, România

The article analyses the motivation for didactical career, starting from theoretical approaches (concepts as „what is motivation?”), passing to a concise analyse of main types of motivation for didactical career and finalizing with practical conclusions obtained researching motivation factors in didactical career and modern teacher’s profile in interior of a globalised society, marked by accelerated changes.

Actualitatea temei

Motivația pentru cariera didactică reprezintă astăzi o prioritate a oricărei politici de reformă nu doar în domeniul învățământului ca atare, ci în plan mai larg, social. Într-adevăr, așa cum sistemul de învățământ reprezintă motorul de dezvoltare pentru progresul social, tot așa resursa umană reprezintă elementul-cheie privind succesul și viabilitatea măsurilor de reformă la nivelul sistemului de învățământ.

Problema în cauză este însă departe de a fi una națională. Așa cum vom observa în continuare, o analiză extinsă la nivel mondial denotă nu doar că avem de-a face cu un subiect larg dezbătut, analizat și reanalizat în multe țări, ci mai mult decât atât, că avem de-a face cu o plajă de rezultate extrem de asemănătoare privind factorii care reprezintă resurse motivaționale pentru a alege (ori nu) cariera didactică ca proprie carieră.

Atragerea resursei umane spre învățământ, pentru lucrul la catedră nu este însă singurul aspect dificil al problematicii dezvoltate în studiul nostru. Așa cum vom detalia mai târziu, avem de-a face cu aspecte extrem de dificile, deoarece este important nu doar să ne asigurăm că absolvenții aleg în cunoștință de cauză o astfel de carieră, ci, mai mult, că resursele umane cele mai valoroase sunt atrase spre cariera de dascăl. Pentru a putea atinge un asemenea deziderat, trebuie să investigăm în profunzime natura acestei motivații, specificitatea ei și să identificăm și aspectele negative, factorii care conduc la nealegerea unei asemenea profesii de către unii dintre absolvenți.

În sfârșit, un alt aspect merită menționat aici. Așa cum observă Atkinson (2000) este statistic semnificativă concluzia conform căreia există o legătură pozitivă între motivația elevilor și motivația cadrelor didactice. Mai precis, cadre didactice motivate înseamnă elevi motivați. Evident, reciproca la această sentință este îngrijorătoare: cadre didactice nemotivate pot conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează.

Delimitări conceptuale

Să concretizăm mai întâi cu ce fenomen avem de-a face. Astfel, la nivelul definițiilor, ne vor ajuta câteva instrumente din literatura de specialitate:

„Motivația este ceea ce energizează, direcționează și susține un comportament” [Steers și Porter apud Saal, Knight, 1988, p.256].

„Motivația se referă la factorii interiori individului care stimulează, mențin și canalizează comportamentul în legătură cu un scop” [Huffman, Vernoy, Williams și Vernoy, 1991, p.381]. Conform acestei definiții, „motivația se referă la dinamica comportamentului, procesul de inițiere, susținere și direcționare a activităților organismului” [Goldenson apud Coon, 1983].

Cele trei definiții subliniază:

- ⇒ Dinamica: motivația (1) inițiază/energizează/stimulează; (2) direcționează/canalizează și (3) susține/menține un comportament, totul fiind un proces dinamic, fluent;
- ⇒ Motivația „se plămădește” cu ajutorul unor forțe care există în noi;
- ⇒ Comportamentul generat de motivație este orientat spre satisfacerea unor nevoi (care generic au fost numite „scop”).

Aceste definiții pot fi urmărite evolutiv de cele oferite de către Evans și Johns: „Motivația se referă la influențele care guvernează inițierea, direcționarea, intensitatea și persistența comportamentului” [Evans,

apud Bernstein, Roy, Srull, Wickens, 1991, p.431]; „Motivația reprezintă măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop” [Johns, 1998, p.150].

Astfel, ne putem pune întrebarea: ce mecanisme, ce resorturi sunt acelea care ar fi în măsură să direcționeze cadrul didactic la un efort persistent în legătură cu scopul său: un proces instructiv-educativ eficient, elevi instruiți și motivați la rândul-le? Un aparent paradox al acestei situații ni-l oferă faptul că motivarea pentru cariera didactică este în strânsă legătură cu motivarea altora (cursanților-elevi sau studenți) pentru “ceva”. Mai precis, cadrul didactic trebuie să identifice acele resorturi launtrice capabile de-al motiva să motiveze...

Complexitatea problemei devine și mai evidentă când ne referim la funcțiile motivației, așa cum se regăsesc ele în literatura de specialitate; astfel, în funcție de varietatea și complexitatea motivațiilor existente la un anumit moment într-un context, putem diferenția în anumite momente una dintre următoarele funcții:

- a) funcția de activare difuză și de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic;
- b) funcția de mobil sau factor declanșator al acțiunilor efective;
- c) funcția de autoreglare și susținere a conduitei [Zlate, 2000, p.154].

Practic, aceste funcții exprimă un crescendo al implicării în acțiunile de susținere a motivației. Poate acțiunea să se declanșeze în urma unei trebuințe, care netransformată în motiv nu are forța să declanșeze o acțiune. Este nevoie de o forță mai mare motivațională pentru a trece într-o a doua fază, declanșatoare a acțiunii, corespunzătoare celei de-a doua funcții. Pe tot parcursul desfășurării acțiunii va exista o reglare (accentuarea sau diminuarea impulsurilor ce direcționează conduita). Dacă reglarea funcționează optim, practic activitatea este susținută până la atingerea scopului propus.

Motivația pentru cariera didactică

În anul 2001 chestionarul *Status of the American Public School Teacher*, elaborat sub egida National Education Association, a cerut intervievaților să răspundă selectând dintr-o listă de opțiuni 3 astfel de elemente importante pentru decizia de a alege inițial profesia de cadru didactic și alte trei elemente, care sunt definitorii pentru decizia actuală de a rămâne în interiorul acestei profesii. Cele trei valori majore au fost identificate în ordinea: (1) dorința de a lucra cu persoane tinere (73% dintre cei care au răspuns au optat pentru acest motiv); (2) valoarea și semnificația educației în societate (44%); interesul pentru un anumit domeniu (36%).

În *Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Ministerul Educației Naționale din Franța, publicat în 2002 de *Direction de la programmation et du développement* (DPD) și intitulat *Enseigner un métier pour demain* motivele pentru care este aleasă profesiunea didactică includ printre primele trei aspecte: (1) „dragostea pentru disciplina/materia școlară”, ceea ce poate genera necesitatea de a împărtăși și celorlalți această pasiune pentru un domeniu; (2) plăcerea activității cu o copiii și tinerii; (3) statutul social dobândit astfel și apartenența la o organizație atractivă din punct de vedere social. Este interesantă și concluzia studiului, conform căreia toate aceste motivații care au o aparență pozitivă și legitimă sunt tot atâtea elemente de risc al decepției în momentul în care perspectiva ideală asupra profesiei se confruntă cu o realitate complexă și contradictorie. Această viziune este în perfectă concordanță cu momentele de criză în carieră (destul de frecvente și de profunde la început) pe care numeroasele studii din literatura de specialitate le evidențiază.

O altă cercetare importantă, elaborată de către Wang H.-H., Fwu B.-J. și intitulată *Why Teach? The Motivation and Commitment of Graduate Students of a Teacher Education Program in a Research University* [Proc. Natl. Counc. ROC, vol.11, No4, p.390-400], este analiza principalelor motive pentru care cariera didactică devine un atractor pentru studenți:

- lucrul cu copiii/oamenii, impactul asupra vieții elevilor și, prin aceasta, schimbarea socială care se poate produce;
- creativitatea de care pot da dovadă și autonomia crescută;
- timpul avut la dispoziție (flexibilitatea programului, intervalul de relaxare oferit de către vacanțe etc.);
- securitatea crescută oferită de către un atare loc de muncă.

Drept elemente care au condus la o astfel de alegere (elemente de facilitare a deciziei), autorii enumeră: relativa ușurință cu care se intră în carieră (prin comparație cu altele); influența părinților, identificarea cu un profesor pe care respectivii studenți l-au avut anterior și a funcționat ca un model pentru evoluția personală (interesant de amintit este că și experiența inversă conduce la același rezultat: studenții care au avut de suferit de pe urma comportamentului neadecvat al unui profesor specifică că ar dori la rândul-le să devină cadre didactice pentru ca să ofere un altfel de model decât cel de care ei înșiși au avut parte).

Reîntorcându-ne în spațiul american, într-un bine documentat studiu intitulat *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*, autorul Andre Bishay observă că motivația față de profesiunea didactică tinde să crească pe măsura unei mai mari experiențe și ani petrecuți la catedră. În studiu se remarcă faptul că această motivație crescută se leagă de rolul social al cadrului didactic, existând remarci de tipul „rolul meu este vital pentru societate”. Pe de altă parte, o posibilă explicație ar putea consta și în aceea că profesorii cu vechime la catedră au un control crescut asupra modului în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă (având mai multă experiență decât cei tineri) și poate exista și o anumită automotivație generată de faptul că s-au obișnuit cu ideea de a fi profesori, fiindu-le greu să se „vadă” în altă profesie. Nu este de neglijat nici argumentul oferit de către autorul studiului, care remarcă faptul că profesorii cu vechime dispun de compensații financiare sensibil mai mari decât cadrele didactice tinere, pentru ei demotivarea financiară nefiind atât de puternică. Un alt factor este gradul de responsabilitate deținut; s-a observat astfel că acei profesori care dețineau poziții de responsabilitate (spre exemplu, roluri administrative în școală) declarau și un grad mai mare de satisfacție profesională și de motivație pentru carieră. Dacă este să legăm profesia didactică, în principal, de motivația de realizare, putem observa că o asemenea perspectivă este corectă. Astfel, cu cât cadrele didactice au niveluri de responsabilitate superioară, este de presupus că și motivația de realizare este mai complex îndeplinită, ceea ce conduce, firesc, la un nivel de satisfacție profesională superior. Explicația pe care autorul studiului ne-o oferă este de asemenea concludentă: astfel, creșterea nivelului de responsabilitate poate însemna pentru cadrul didactic respectiv o mai mare implicare, necesitatea de a face față unor provocări mai însemnate și un control mai extins asupra modelului de evoluție a vieții sale profesionale (aceste aspecte fiind în măsură să îmbunătățească nivelul motivației pentru carieră).

O viziune interesantă asupra fenomenului ne este oferită în cercetarea „Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee teachers in England”. Autorii acesteia citează sursele din literatura de specialitate [Mora et al., 2001; Hammond, 2002; Thornton et al., 2002] pentru a concluziona că principalul motiv pentru a urma cariera didactică presupune impactul pe care această profesie îl are în dinamica socială. În ceea ce privește studiul propriu-zis, autorii observă mai multe categorii de factori, importanți pentru cei care aleg cariera didactică. Printre aceștia se enumeră:

1. Factori pragmatici: (1) vacanțele prelungite de care beneficiază cadrele didactice; (2) faptul că profesia didactică oferă o bună securitate a locului de muncă; (3) ușurința cu care se obține acest loc de muncă, odată ce ai calificarea necesară.

2. Factori sociali: (1) sprijinul pe care profesia didactică îl oferă la progresul societății; (2) faptul că este social meritoriu să ai o astfel de profesie; (3) profesia didactică presupune o considerabilă varietate și provocare, pot fi predate o varietate mare de subiecte.

3. Factori legați de activitatea cu copiii: (1) școlile sunt locuri de muncă plăcute; (2) activitatea de predare în sine este un demers plăcut; (3) plăcerea oferită de activitatea cu o categorie specifică de vârstă (copiii); (4) dorința de a ajuta elevii să aibă succes.

4. Factori extrinseci: (1) încurajarea provenită de la alte persoane pentru a urma cariera didactică; (2) în viziunea unora dintre cei intervievați cariera didactică devine o trambulină pentru alte cariere; (3) alegerea profesiei didactice este generată de perceperea subiecților că se află în imposibilitate de a urma o altă profesie.

5. Factori subiecțivi: (1) experiențele anterioare ca elev au generat dorința de a fi profesor; (2) pasiunea pentru domeniul care urmează a fi predat.

În sfârșit, luând spre exemplificare paleta largă de opțiuni oferită de către studiul *Why people choose to become teachers and the factors influencing their choice of initial teacher training route: early findings from becoming a teacher (BaT) project*, realizat de către Hobson A. J., Tracey L., Kerr K. (Universitatea din Nottingham), Malderez A., Pell G. (Universitatea din Leeds) și Simm C., Johnson F. (Institutul de Cercetare Socială MORI) (Research Brief, no. RBX08-04, august 2004), observăm că principalele motive pentru care o persoană va alege o carieră didactică sunt: (1) ajutarea tinerilor în demersul lor de a învăța; (2) activitatea desfășurată cu o categorie de vârstă anume (copii și tineri); (3) modelul pozitiv pe care l-au avut din partea unei persoane care le-a fost profesor; (4) nevoia de a oferi ceva înapoi comunității (în sensul recunoștinței); (5) natura provocatoare a însăși profesiei de cadru didactic; (6) vacanțele îndelungate; (7) pasiunea pentru un domeniu, consolidarea implicării în acest sens; (8) securitatea oferită de către profesiunea didactică; (9) „modelul” negativ oferit de către un cadru didactic în experiența anterioară de elev interviatului, dorința de a fi un profesor mai bun decât cei pe care subiectul însuși i-a avut în trecut; (10) statusul profesional, prestigiul presupus de către profesiunea didactică.

Am selectat până acum o gamă largă de răspunsuri. Totuși, ele se repetă în spațiul de cercetare în care s-au desfășurat studiile respective. Deși vorbim despre spații geografice diferite, putem vorbi însă despre o anumită coerență la nivelul statutului oferit de către profesiunea didactică. Însă, dacă ar fi să lărgim investigația noastră și să analizăm și alte sisteme de învățământ (spre exemplu cel australian, indian sau nigerian) lucrurile ar sta la fel? Ipoteza de la care am pornit este aceea că există un corpus comun de determinante pentru profesia didactică. Acest lucru nu exclude anumite specificități, însă putem să observăm cu acuratețe că profilul persoanei care se îndreaptă spre o astfel de profesiune are anumite linii generale, lucru care ne îndreptățește să considerăm că o viziune nouă și nuanțată asupra modului de atragere și motivare în direcția profesiei didactice reprezintă un demers care poate avea un impact global, dincolo de particularitățile unui sistem de învățământ sau altul.

În studiul efectuat de către Ramachandran V., Pal M., Jain S., Shekar S., Sharma J. (2005) intitulat *Teacher Motivation in India* autorii observă că printre argumentele pro cariera didactică se numără: „noblețea” profesiei, respectabilitatea, securitatea dată de către aceasta ori volumul de muncă mai mic. Referitor la insatisfacțiile care conduc la o demotivare pentru cariera didactică, pot fi numiți cinci astfel de indicatori: (1) determinarea unui număr prea mare de elevi pentru un profesor; (2) problemele generate de către infrastructura școlară; (3) problemele salariale; (4) activitatea cu elevii provenind din comunitățile considerate inferioare din punct de vedere educativ; (5) faptul că profesorul trebuie să desfășoare o activitate suplimentară datorată faptului că elevii nu frecventează permanent școala (printre motive, mobilitatea forței de muncă, ceea ce conduce la „migrații” ale părinților împreună cu copiii lor).

Există, conform aceluiași studiu, patru niveluri la care putem vorbi despre motivație respectiv nemotivare pentru activitatea educativă: (1) nivelul emoțional (stima de sine, aprecierea din partea celorlalți etc.); (2) nivelul financiar; (3) nivelul fizic (infrastructură, condiții de muncă) și (4) nivelul academic (evoluția în carieră, accesul la surse de informare etc.).

Similar celor deja enunțate, în studiul *Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria* se observă că unul dintre elementele importante în motivarea unei persoane pentru o carieră didactică este definit de climatul școlar în general și climatul educațional din clasa de elevi în special. Un astfel de „climat, sigur, sănătos și fericit” este în măsură să catalizeze motivația cadrelor didactice pentru activitatea instructiv-educativă. În studiu este citat un autor în domeniu [Ozigi, 1992] care observă că în Nigeria cadrele didactice sunt „nefericite, frustrate și nemotivate”, punând aceste aspecte pe seama mediului școlar care este nesigur și nesănătos cu o infrastructură deficientă.

Într-un alt studiu, *Motivation of ESL Teachers*, realizat de către Sebnem Suslu de la Hacettepe University (Ankara, Turcia) – The Internet TESL Journal, autoarea îl citează pe Wheatley (2000) care afirmă că „eficacitatea profesorului este în directă legătură cu credința acestuia din urmă referitoare la abilitatea proprie în a influența rezultatele pe care le obțin cursanții”. Este vorba despre faptul că profesorii consideră profesiunea didactică ca una importantă pentru schimbarea socială, esențială pentru evoluția societății prin indivizii care o compun. Același studiu, citându-l pe Dorney (2001, evidențiază o serie de factori contextuali care afectează motivația cadrelor didactice, dintre care: climatul școlar și normele existente în școli; mărimea clasei, resursele și facilitățile școlii, relații colegiale, modul în care este văzut rolul cadrului didactic în societate, managementul școlar. În continuare enumerăm elementele negative observate de către Suslu (luând în calcul literatura de specialitate): (1) factorii emoționali – faptul că trebuie să facă multe lucruri într-un timp scurt poate conduce la o epuizare emoțională; (2) cadrul didactic poate deveni o persoană cinică, frustrată și criticistă în relație cu cei cu care interacționează (și în special cu colegii) afectată fiind de fenomenul de depersonalizare; (3) în sfârșit, dacă cadrul didactic simte că nu are suficiente realizări și satisfacții profesionale, el poate deveni descurajat și deziluzionat.

Goh K.C. și Atputhasamy L. de la Nanyang Technological University (Singapore) au efectuat o cercetare intitulată *Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?* în urma căreia au remarcat faptul că există, în general, trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: (1) motivația extrinsecă (cuprinzând elemente ca remunerarea activității și alte beneficii, cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă); (2) motivația intrinsecă (bucuria de a preda și mediul școlar în care se desfășoară procesul instructiv-educativ); (3) aspectele altruiste (faptul că profesiunea de cadru didactic oferă ocazia de a deveni un element hotărâtor în viața celor tineri, în deciziile majore pe care aceștia din urmă le vor lua). Pornind de la aceste considerații generale, reieșite din mai multe studii apărute în diferite

țări, autorii studiului întreprind propria cercetare, datele obținute dezvoltând următoarea ierarhie a motivelor pentru care ar alege cariera didactică:

A. Nivelul superior: (1) plăcerea de a lucra cu tinerii; (2) plăcerea de a preda; (3) faptul că pot influența în bine personalitatea și viața elevilor; (4) faptul că activitatea didactică este un demers stimulator la nivel intelectual/cognitiv; (5) profesia didactică este una „nobilă”.

B. Nivelul mediu: (1) securitatea locului de muncă; (2) faptul că pentru persoanele cuprinse în cercetare un profesor a servit drept model; (3) resimțirea vocației de a fi profesor; (4) statutul ridicat al profesiei didactice; (5) beneficii financiare (bonusuri).

C. Nivelul scăzut: cum ar fi vacanțele sau încurajarea oferită de către prieteni etc.

O viziune apropiată de anumite aspecte relevate de către cercetările exemplificate anterior este oferită de *Motivacion y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de education primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*, autori Jose Maria Garcia Garduno și Javier Organista Sandoval [Revista Electronica de Investigacion Educativa, vol. 8, no. 2, 2006, Ensenada, Baja California, Mexico]. Autorii au dezvoltat următoarea ierarhie a motivelor pentru care se alege o carieră didactică: (1) propriul interes pentru domeniu; (2) influența familiei; (3) limitările economice/financiare pentru a studia și urma o altă carieră; (4) dificultatea de a intra în cariera care îi interesa (și astfel, așa cum se poate observa și în alte studii), cariera didactică devine un loc de popas, de trecere, o „trambulină” spre alte profesii.

În finalul acestor considerații vom cita studiul *Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian University* (elaborat de către P. W. Richardson (Monash University, Australia) și H. M. G. Watt (University of Michigan, USA) [apărut în *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34, No 1, Routledge, March. 2006, p.27-56]. În cercetarea desfășurată autorii observă că motivația pentru cariera didactică include printre elementele principale vocația pedagogică (perceperea abilităților de a preda), valoarea intrinsecă a profesiei de cadru didactic; dorința de a aduce o contribuție socială importantă, de a forma „viitorul” și de a lucra cu copiii/adolescenții. La celălalt pol al situației, unul dintre factorii motivatori cel mai puțin însemnat este cel de a urma o carieră didactică datorită influenței exercitate de către alte persoane (este interesant să observăm că dacă acest aspect este important pentru alte cariere – a făcut ceea ce i-a spus familia spre exemplu, continuând o tradiția a acesteia – în cariera didactică nu mai este semnificativ).

Între cele două extreme s-au situat și alte motivații (pe care le întâlnim în majoritatea studiilor în domeniu: o experiență pozitivă cu un profesor care a slujit astfel drept model de carieră, securitatea oferită de către un astfel de loc de muncă, timpul mai mare la dispoziție pentru a fi petrecut cu familia etc.).

Un alt aspect important relevat de către studiul amintit este cel al percepției carierei didactice de către intervievați. Aceștia văd profesiunea de cadru didactic ca fiind foarte solicitantă, cerând mult de la cei care o practică (activitate complexă și dificilă, o implicare emoțională majoră, un nivel înalt de deținere a expertizei tehnice/specializării), dar oferind puțin (statut social scăzut și nivel salarial insuficient).

Observăm, așa cum anticipam de altfel, că multe dintre motive se repetă, deși vorbim despre spații geografice diferite, despre culturi diferite, despre sisteme diferite de învățământ etc. Aceste aspecte, desfășurate separat, devin evidente într-o prezentare globală. Pentru exemplificarea acestei concluzii aducem ca argument studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions, International Institute for Educational Planning*, Paris, 2006, unde lista următoarelor motive sunt considerate satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră: (1) dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii; (2) succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le are când observă realizările elevilor; (3) statutul obținut în comunitate prin aceea că exercită o profesie respectată; (4) pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu; (5) condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare, cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.); (6) posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

Demersul experimental

Luând în calcul aceste date (și multe altele generate de către cercetarea teoretică), am inițiat o cercetare-pilot (care va sta la baza unui demers mult mai amplu, acela de a dezvolta un program complex de motivare pentru cariera didactică) prin care am urmărit să conturăm un tablou, un profil al structurii de motivare pentru

cadrele didactice din România. Cercetarea-pilot desfășurată s-a extins asupra a trei dimensiuni, încercând să conjuge atât potențialul oferit de către metodele cantitative de cercetare sociopsihopedagogică, cât și nuanțările utilizării unor metode calitative de cercetare în același areal.

În primul rând, am urmărit modul cum văd un lot de 237 de studenți profilul cadrului didactic pentru a putea face o analiză a modului de dezvoltare a carierei în ochii acestora.

În al doilea rând, am urmărit determinantele carierei pe care un lot de 128 de studenți (din ani terminali, anul IV și anul III, în urma procesului Bologna) le identifică drept trebuințe necesare pentru evoluție și alegere.

În al treilea rând, același proces (chiar dacă s-a folosit un alt instrument de cercetare) a fost urmărit prin feedback-urile oferite de un lot de 90 cadre didactice practice, cu experiență la catedră.

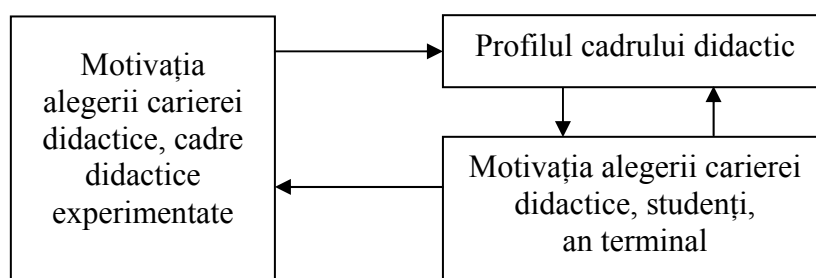


Fig.1. Variabilele încrucișate ale zonelor de intersecție între problematicile atinse.

Pentru a observa profilul necesar unui cadru didactic de succes (deci, implicit motivator pentru persoanele participante), s-a cerut lotului de studenți implicați în această cercetare să descrie caracteristicile amintite în două etape: în primul rând, fiecare dintre ei trebuia să noteze între 5 și 7 astfel de caracteristici pe care le consideră, în mod individual, importante. În al doilea rând, urma un focus-group cu 5-7 participanți care încercă să observe elemente de context comun și diferențele. În al treilea rând, grupurile au trecut la negocierea unor liste unice definite de consens și înțelegerea fiecărui aspect identificat și ridicat în cadrul discuțiilor. În urma centralizării datelor obținute s-a evidențiat următoarea ierarhie:

1. Competență științifică (profesională) și abilitățile de comunicare (cu scoruri egale).
2. Empatie (posibilitatea de a-l înțelege pe celălalt „din interior”).
3. Corectitudine/obiectivitate în tratarea cursanților și în evaluarea progresului acestora.
4. Flexibilitate.
5. Autoritate/capacitatea de a impune respect cursanților.

Aceste date reprezintă un feedback pentru construirea ulterioară a profilului de competențe pe care profesiunea de cadru didactic le implică și a modului în care se poate greșa un sistem de motivare pentru cariera didactică privind aceste competențe prin echilibrul propus între sistemele de formare inițială și pregătire continuă.

Cel de-al doilea indicator s-a structurat pe două temeuri de analiză, cu un demers central, comun totuși: de identificare a elementelor motivatoare pentru cariera didactică atât pe verticală (chestionând studenții de la modulul psihopedagogic din anul terminal, aflați în fața deciziei de a urma sau nu o carieră didactică), cât și pe orizontală (obținând un feedback de profunzime de la cadrele didactice practice privind motivele pentru care se obține retenția în cadrul carierei de cadru didactic).

În ceea ce privește prima parte a cercetării, considerând că studenții din anii terminali nu au încă cristalizată motivația de a urma sau nu cariera didactică (aceasta aflându-se la primele momente de certificare, în evoluție), s-a cerut ca în cadrul studiului să se urmărească o acțiune de investigare în literatura de specialitate a indicatorilor deja consacrați pentru cariera didactică, pentru ca studenții să aibă o acțiune de aderare la unul sau altul dintre indicatori în funcție de personalitatea proprie, de propria grilă de valori. A existat, de asemenea, necesitatea argumentării acestor alegeri.

În investigarea cadrelor didactice mecanismul folosit a fost altul. Luând în calcul ipoteza conform căreia cadrele didactice practice au deja o motivație consolidată pentru propria carieră, acești subiecți nu au mai avut posibilitatea de a se racorda la valori și indicatori deja consacrați de literatura de specialitate. Ei au trebuit să răspundă unui set de întrebări și să aleagă cel mai important indicator pentru care rămân în carieră și cel mai important indicator pentru care ar pleca din carieră. Acest tabel dual a fost necesar pentru a obține

o imagine de echilibru a întregului sistem de motivare, o perspectivă holistă care să conțină și avantaje și dezavantaje. Distribuția rezultatelor a fost următoarea:

Motivele pentru care ar rămâne în profesia didactică:

1. Contactul cu copiii/tinerii care ar fi extrem de pozitiv pentru cadrele didactice.
2. Pasiunea pentru domeniul pe care îl predau.
3. Ajutorul pe care îl pot oferi în dezvoltarea elevilor.
4. Responsabilitatea socială pentru formarea viitorului țării.
5. Timp liber (spre exemplu vacanțele) și flexibilitatea programului.

Motivele pentru care ar părăsi profesia didactică:

1. Salariul necorespunzător (motivația financiară).
2. Birocratizarea activităților presupuse de meseria de profesor (prea multe „hârtii” pe care trebuie să le facă).
3. Lipsa de apreciere adecvată din partea societății
4. Lipsa de motivație a elevilor și a părinților pentru actul instructiv-educativ.
5. Schimbările frecvente ce se petrec la nivelul sistemului de învățământ.

Așa cum se observă, acest prim demers de cercetare a validat una dintre ipotezele de la care am pornit și anume aceea că putem vorbi despre o coerență globală a motivelor pe care le dezvoltă cadrele didactice pentru a alege cariera didactică. Desigur, aceste dovezi experimentale vor trebui completate cu altele. Este important însă să delimităm un cadru general al motivației pentru cariera didactică, în consonanță cu profilul de competențe al educatorului modern și în directă legătură cu evoluțiile sociale impuse de către globalizarea accelerată.

Bibliografie:

1. Alderman K.K. (2004). Motivation for achievement Possibilities for Teaching and S. Atkinson, (2000) An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation Educational Psychology. Vol.20, No1, p.45.
2. Learning (second edition) (cap. 6 Teacher Motivation: Expectation and Efficacy), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
3. Apter M.J., Carter S. (2002). Mentoring and motivational versatility: An exploration of reversal theory, Career Development International, vol.7, iss.5, p.292-295, Bradford Beck R.C. Motivation: Theories and Principles, Prentice Hall, 2004, NY.
4. Bernstein D., Roy E., Srull Th., Wickens C. (1991). Psychology, Houghton Mifflin Company, Boston.
5. Bishay B. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method, Journal of Undergraduate Sciences, Vol.3, nr.3, p.147-155, Harvard University.
6. Borg M.G., Riding R.J. (1991). "Occupational stress and satisfaction in teaching", British Educational Research Journal, Vol.17, p.263-81.
7. Bower G., Bootzin R., Zajonc R., Hall E. (1987). Principles of psychology, Random House, New York.
8. Carlson N. (1993). Psychology. The Science of Behaviour, Allyn and Bacon, Boston.
9. Coon D. (1983). Introduction to Psychology. Exploration and Application, West Publishing Company, St. Paul.
10. Czubaj C.A. (1996). Maintaining Teacher Motivation. Education, 116/3, 372-379.
11. Denis H. (2004). Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee in England, Research in Education Magazine.
12. European Commission (2004) Career guidance.
13. European Commission (2006) Quality assurance in teacher education in Europe.
14. Gorman Ph. (2004). Motivation and emotion, Routledge, Taylor & Francis Group, NY.
15. Hayes N., Orrell S. Introducere în psihologie. - București: Bic All, 2003.
16. Herzberg Frederick and et al. (1993). The Motivation to Work. New Jersey: Transaction Publishers.
17. Huffman K., Vernoy M., Williams B., Vernoy J. (1991). Psychology in action, John Wiley and Son, New York.
18. Lawrence Hardy. (1999). Why teachers Leave? American School Board Journal, 186/7, 12-17.
19. Luce J.A. (1998). Career ladders: Modifying teacher's work to sustain motivation, Education Magazine.
20. Maslow A.H. (1943). A theory of human motivation, Psychological Review, 50, p.370-396.
21. Morgenthaler S.K. (1996). My Mentor: Motivation toward Excellence, Peabody Journal of Education, Vo.71, Nr.1, p.71-76.
22. Morris Ch. (1990). Psychology (seventh edition), Prentice Hall, Englewood Cliffs.
23. Murray E. (1964). Motivation and emotion, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

24. Neacsu I. Motivație și învățare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
25. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivarea eficientă. - Iași: Polirom, 2005.
26. Reiger R.C., Stanq J. (2000). Management and Motivation: An analysis of productivity in education and workplace, Education Magazine.
27. Sall F., Knight P. (1988). Industrial organizational psychology: Science and practice, Pacific Grove, Brooks/Cole Publication.
28. Scott C., Dinham S., Brooks R. (2003). "The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction", Journal of Educational Administration. Vol.41, p.74-86.
29. Shardlow S.M., Nixon S., Rogers J. (2002). The motivation to practice teacher: decisions relating to involvement in practice learning provision, Learning in Health and Social Care, vol.1, p.67-74.
30. Spong M.W. (2005). Education, instruction and motivation, Control System Magazine, IEEE, vol.25, p.10-24.
31. Troman G., Woods P. (2000). "Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform", Journal of Educational Change. Vol.1, p.253-75.
32. UNESCO – Enabling teachers to enable learners, World Education Forum, Dakar, Senegal, 2000.
33. UNESCO (2006). Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction, section 4 Teachers and Learners – cap.16 Teacher Motivation, Compensation and Working Condition, International Institute for Educational Planning, Paris.
34. Wiley C. (1997). What motivate employees according to over 40 years of motivation, International Journal of Manpower, Bradford.
35. Ziglar Z., Savage J. Motivația. O cale spre performanțe deosebite. - București: Business Tech International Press, 1998.
36. Zlate M. Introducere în psihologie. - Iași: Polirom, 2000.
37. www.hsc.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf

Prezentat la 05.06.2008