



PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

DIDACTOGENIA CA FACTOR DE PATOLOGIZARE A CAPACITAȚII DE ÎNVĂȚARE

(elemente pentru o meta-analiză a fenomenului de eșec școlar)

DIDACTOGENY AS A FACTOR PATHOLOGIZING LEARNING ABILITY

(elements for a meta-analysis of the phenomenon of school failure)

CZU: 37.091:37.04

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p43-56

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie

Academia de Administrare Publică, Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2089-9207>

Rezumat

Didactogenia constituie un indicator expresiv al dezadaptării școlare. De îndată ce-și face apariția, ca urmare a greșelilor de comunicare comise - voluntar sau involuntar - de către cadrele didactice, ea pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, dezorganizându-le toată activitatea și toate tipurile de relații. Întrucât, prin energiile pernicioase pe care le posedă, fenomenul avut în vedere dezorganizează procesul de instruire, punând sub semnul îndoielii buna desfășurare a acestuia, este de la sine înțeles că îngrijorările care se impun într-un asemenea caz trebuie să vizeze - mai întâi de toate și în mod special - capacitatea de învățare a școlarii sau, mai exact, modul și măsura în care tipul vizat de capacitate este supus erodării. Datele de care dispunem - ne referim atât la constatările pe care am reușit să le extragem din literatura de specialitate, cât și la propriile observații legate de ținuta comportamentală inadecvată a cadrelor didactice - arată că, ad extremum, influența nefastă pe care didactogenia, în calitatea ei de factor patologizant, o exercită asupra capacității de a învăța își găsește expresie în cel puțin trei ipostaze de factură fenomenologică: (I) apariția retardului școlar; (II) diminuarea capacității de procesare a informațiilor și (III) dereglarea motivației pentru învățare.

Cuvinte-cheie: didactogenie, retard școlar, retrapaj, insucces școlar, oboseală, surmenaj, demotivare

Abstract

Didactogeny is an expressive indicator of school maladaptation. As soon as it appears, as a result of communication mistakes committed - voluntarily or involuntarily - by teachers, it puts undesirable pressure on their disciples, disorganizing all their activity and all kinds of relationships. Since, the phenomenon in question disrupts the training process by the pernicious energies which it possesses, calling into question its proper conduct, it is evident that the worries which appear in such a case must concern

- first of all and in particular - the learning capacity of the pupils or, more precisely, the manner and extent to which the targeted type of capacity is subjected to erosion. The data we have - we refer both to the findings that we have managed to extract from the specialized literature and to our own observations related to the inappropriate behavior of teachers - show that, ad extremum, the detrimental influence that didactogeny, as a pathological factor, has over the ability to learn is expressed in at least three phenomenological situations: (I) the occurrence of school delays, (II) decreased ability to process information, and (III) disrupted motivation to learn.

Keywords: didactogeny, school delay, retake, school failure, fatigue, overwork, demotivation.

Didactogenia, după cum s-a demonstrat în repetate rânduri¹, constituie un indicator expresiv al dezadaptării școlare. De îndată ce-și face apariția, ca urmare a greșelilor de comunicare comise - voluntar sau involuntar – de către cadrele didactice, ea pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, dezorganizându-le toată activitatea și toate tipurile de relații.

În fond, spun specialiștii, tactul pedagogic defectuos al cadrelor didactice, limbajul vulgar și iresponsabil al acestora, pot face ca întreaga activitate de preda-

re-învățare să cadă sub imperiul unei irefutabile stări patologice.

Scopul studiului realizat constă în abordarea teoretică a fenomenului și a demonstra că didactogenia reprezintă un indubitabil factor de patologizare a capacității de învățare.

D. Popovici, bunăoară, menționează, în una din lucrările sale că didactogeniile se regăsesc cu plenitudine în ceea ce poartă numele de *stare patologică*. [1], Or, copiii vin la școală cu dorința să învețe, fiind impulsionați de diverși factori interni

¹ Vezi, în acest sens, Străchinaru, I. Didactogenia. În: S. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică, 1969, pp. 48-49; Платонов, К.К., Дидактогения. În: К.К. Платонов. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Издательство Высшая школа, 1981, с. 35-40; Cuckier, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de Psicoanálisis, 1991, no. 47 (1), pp. 140-145; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998, pp. 25-30; Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 98-100; Sava, F. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 210-211; Șleahțiți, M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L. Pogolșa, N. Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități” (Chișinău, 05-07 noiembrie 2015). Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli), 2015, pp. 35-39; Șleahțiți, M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1-6 sau/și Șleahțiți, M. Burnout versus didactogeny: the reality of a pathologized connection. În: Bulletin of Integrative Psychiatry, New Series, Year XXVIII, no.1(92), March 2022, pp. 105-114 [ISSN 2393-2694; ISSN-L 1453 - 7257] [Journal B+ and Indexed IDB by CNCISIS, Index Copernicus International, DOAJ, Erih Plus, Gale Cengage, CEEOL, Crossref]. Disponibil: <http://dev.buletindepsihiatrie.ro/bpi-nr-1-2022/>

și externi. Se presupune, de la bun început, că tuturor elevilor le este proprie o anumită stare de normalitate, în sensul că interpretorii lor sunt apți pentru învățare. În principiu, aceștia pot soluționa prin efort normal sarcinile cu care se confruntă în școală fără să le fie afectată negativ capacitatea de a prelucra și asimila informații [2].

Situarea elevilor în mediul școlar presupune mai multe ipostaze, desigur corelate. Ei sunt, deopotrivă, receptori activi de informație, participanți la proces (situație în care trebuie să satisfacă anumite norme ale școlii) și posesorii atitudinii pozitive față de procesul la care participă. Toate acestea sunt satisfăcător îndeplinite atunci când elevilor le este proprie *starea de normalitate*. Odată cu apariția didactogeniilor, această stare dispăre. În locul ei, se impune o *stare patologică*, care determină schimbarea felului de a fi al elevilor.

Propriu-zis, starea patologică avută în vedere nu este altceva decât semnul revelator al unui factor agravant care, potrivit aceluiași D. Popovici [3, 17, p. 106], ilustrează existența blocărilor pe dimensiunea proceselor nemijlocit implicare în rezolvarea sarcinilor școlare; prin felul în care se manifestă, ea determină neîmpliniri, deziluzii și numeroase exteriorizări de factură morbidă care, luate împreună sau în mod separat, nu se regăsesc, evident, în ceea ce se cheamă stare de normalitate (când elevii, după cum am menționat deja, sunt, deopotrivă, receptori activi de informație, participanți responsabili la proces și posesorii unor atitudini pozitive față de acest proces).

Întrucât didactogenia, prin energiile periculoase pe care le posedă, patologizează procesul de instruire, punând sub sem-

nul îndoielii buna desfășurare a acestuia, este de la sine înțeles că îngrijorările care se impun într-un asemenea caz trebuie să vizeze – mai întâi de toate și în mod special – capacitatea de învățare a școlărilor sau, mai exact, modul și măsura în care tipul vizat de capacitate este supus erodării [4]. Or, fiind puși în imposibilitatea de a reacționa de o manieră adecvată la tot felul de noțiuni, definiții, reguli, teorii sau studii de caz, cei cărora le revine obligațiunea de „a se pune pe carte” vor „bate pasul pe loc”, nefiind în stare să ajungă la descoperirile și constatările de rigoare. Interpretorii acestora – verbali, armonici, figurativi sau de altă natură – vor înregistra cote reduse de funcționalitate cognitivă, faptul în cauză însemnând că lucrurile au început să meargă prost, înscriindu-se progresiv în parametrii definatorii ai anormalității [5].

Pe un asemenea fundal, lucrurile evoluează contrar regulilor existente. Intervine o realitate care poate fi asemuită în foarte puțină măsură cu un *proces de învățare* centrat pe „angajarea unor dimensiuni cognitive susceptibile să susțină modificări intenționale la nivel de comportament” [6] sau cu un *produs al învățării* realizat în „spiritul și litera” programelor școlare (deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice și atitudini cognitive) [7]. Ceea ce se întâmplă cu adevărat la acest moment poartă în semnele unei acute crize de ordin educațional, a unei tulburări de proporții prin care eforturile orientate spre dobândirea „cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor cognitive” [8] devin – de la o zi la alta - ne semnificative sau chiar zerovalente, încetând să fie expresia fidelă a unor activități de învățare care se produc

fie prin *contiguitate* [9], *generalizare* [8], *discriminare*, *insight* [10] sau *semnificație* [11], fie prin *rezolvarea problemelor* [12] sau *stimularea comportamentelor creatoare* [13].

Datele de care dispunem – ne referim atât la constatările pe care am reușit să le extragem din literatura de specialitate [16, 14], cât și la propriile observații legate de ținuta comportamentală inadecvată a cadrelor didactice - arată că, *ad extremum*, influența nefastă pe care didactogenia, în calitatea ei de factor patologizant, o exercită asupra *capacității de a învăța* își găsește expresie în cel puțin trei ipostaze de factură fenomenologică.

Mai întâi, comportamentul inadecvat al animatorilor procesului de învățământ, nerespectarea de către ei a normelor de comunicare didactică reprezintă factorul care poate conduce la apariția *retardului școlar*, a unei stări care, precum este bine știut, semnifică rămânerea în urmă la învățatură sau – în alți termeni – pierderea contactului cu ritmul firesc de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Compromițând orice tentativă de „obținere a unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, acest tip de retard condiționează, potrivit specialiștilor [17, p.106], neîndeplinirea cerințelor obligatorii ale programului școlar și instaurarea

unei nepotriviri flagrante între „exigențe, posibilități și rezultate”. La faza incipientă, el se caracterizează prin apariția primelor probleme legate de realizarea sarcinilor școlare, prin ieșirea la suprafață a primelor goluri în sistemul de cunoștințe ale elevilor, prin încetinirea vitezei de asimilare a materialului predat în raport cu ceilalți elevi, prin profilarea primelor simptome ale dezinteresului față de învățatură sau/și prin conturarea sentimentului de inutilitate². Dacă nu este sesizat la timp și, respectiv, nu este cumva recuperat în cadrul fazei incipiente, tipul de retard la care ne referim își dezvoltă energiile, intrând, peste o vreme, într-o nouă fază, cea a *retrapajului* propriu-zis. Acum, el se va caracteriza prin acumularea de goluri considerabile în sistemul de cunoștințe ale elevului sau evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor, prin apariția aversiunii față de învățatură sau negarea activității de învățare³. Dacă și de această fenomenul avut în vedere nu va fi supus unei administrări riguroase, atunci el va intra în ultima sa fază, cea a *eșecului școlar formal*. Elevii vor începe să facă dovadă incapacității „de a face față cerințelor școlii, de a-și însuși competențele prevăzute de programele de studii, de a se adapta vieții școlare, de a răspunde probelor de evaluare” [18]. În plus, asta ar mai putea însemna *corigență* sau *repetenție*, adică două sancțiuni dis-

² La această fază, spun specialiștii, retardul școlar este, în fond, de scurtă durată, ceea ce înseamnă că poate fi ușor recuperat dacă e sesizat la timp. Fiind surprins în stadiul său incipient, când se produc primele neajunsuri în asimilarea materialului de studiu, tipul de retard avut în vedere poate fi administrat în termene relativ restrânse. Este de la sine înțeles că într-un asemenea context se poate vorbi despre prevenirea fenomenului.

³ La această fază, precum s-a constatat de nenumărate ori, tipul de retard la care facem trimitere nu mai poate fi prevenit, ci numai combătut. Evident, acțiunile de înlăturare a efectelor nefaste apărute vor antrena un instrumentar psihopedagogic net superior (ca varietate și complexitate) celui utilizat la etapa anterioară.

ciplinare severe susceptibile să pună sub semnul ineficienței nu doar dezvoltarea personalității celui ce studiază, ci și integrarea socială a acestuia.

În al doilea rând, neputința cadrului didactic de-a menține o relație afabilă cu discipolii săi pune la grea încercare *capacitatea de procesare* a acestora. De foarte multe ori, impactul este atât de mare, încât capacitatea pe care o avem în vedere fie că este „forțată peste posibilitățile normale”, fie că este adusă – ceea ce e și mai rău – în „situația de a nu putea funcționa” [19]. În definitiv, mulți dintre acei cărora le revine obligațiunea de a însuși, în mod sistematic, cunoștințe și aptitudini temeinice se văd nevoiți să constate, la un anumit moment, că *au obosit* și că nu mai au puteri pentru a fi pe potriva exigențelor școlare existente. Odată cu aceasta, în sângele și urina lor, dacă e să analizăm lucrurile în termenii lui J. Scherrer [18], apare o doză suplimentară de adrenalină care servește drept cauză pentru creșterea tensiunii psihosenzoriale și a celei intelectuale. Tensiunile avute în vedere, vom reaminti, se află în relație directă cu activitatea sistemelor neuronale care se află în mezencefal (trunchiul cerebral) și care influențează în mod hotărâtor starea de activitate a organismului. Pe un asemenea fundal, intervine, mai devreme sau mai târziu, *dezechilibrul homeostatic*. Coordonarea dintre diferitele funcții și operații ale creierului este în foarte mare măsură - sau chiar definitiv - perturbată. Acumularea de oboșeli zilnice duce, cu timpul, la instalarea stării de *oboseală cronică* sau, după cum obișnuiesc să spună unii autori [19], a stării de *surmenaj*. Când aceasta din urmă intervine, atunci, expresia lui P. Popes-

cu-Neveanu [20], senzația de slăbiciune se intensifică, ea resimțindu-se nu doar în timpul lucrului, ci și înainte ca el să fi început din nou. Dacă profesorii, din lipsă de îndemânare comunicatională, își aduc discipolii la starea de surmenaj, atunci lucrurile se pot agrava la maximum, luând întorsături dintre cele mai neplăcute. Or, precum s-a spus și s-a scris nu o singură dată, trecând prin starea de surmenaj, indivizii – inclusiv școlarii de toate vârstele – devin pesimiști, nu se mai pot bucura de nimic și sunt copleșiți de emoții negative, chiar dacă nu ar avea un motiv real. Concomitent, se observă cum scade simțitor atenția și capacitatea de concentrare a acestora. Accesele de astenie și anxietate devin tot mai frecvente. În plus – și acest fapt este deosebit de îngrijorător - crește semnificativ numărul celor care recurg la fumat, la consumul de alcool, de droguri sau de băuturi energizante. Tot acum, apare riscul automedicației, mulți apelând la tot felul de medicamente ca să poată face față ritmului de activitate [21].

În al treilea rând, atunci când reprezentanții corpului didactic se comportă de o manieră profesională inadecvată, punându-i pe discipolii săi în incapacitatea de a realiza satisfăcător sarcinile proprii procesului de predare – învățare, în mediul acestora din urmă se atestă o scădere semnificativă – dacă nu chiar dramatică – a *motivației pentru învățare*. Tipul vizat de motivație, vom reaminti, reprezintă acele procese interne care determină activarea, orientarea și menținerea comportamentelor axate pe dobândirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi. Fie că sunt de expresie intrinsecă (când cei ce învață resimt interes și plăcere

pentru activitatea în sine⁴) sau de expresie extrinsecă (când activitățile de învățare sunt efectuate de dragul unui scop care nu corespunde naturii acestora⁵), procesele la care facem trimitere își pot demonstra vivacitatea lor doar dacă sunt acompaniate în permanență de anumite recompense. La modul concret, este vorba despre recompensele *informaționale/verbale* (laude, încurajări, *feedback*-uri pozitive cu privire la aptitudinile demonstrate, gesturi de afecțiune etc.) sau *neașteptate* (fapte sau și evenimente cu caracter de surpriză, lucruri care provoacă o bucurie neașteptată), în cazul motivației intrinseci, și, respectiv, despre recompense *tangibile/materiale* (premii, cadouri, bani, diplome, distincții, mențiuni speciale, jetoane, buline etc.) sau *contingente/anticipate* (promisiuni indicând la posibile laude, surprize, premii, cadouri, bonusuri etc.), în cazul motivației extrinseci⁶. Fiind în deplin acord cu nevoile psihologice fundamentale – care se prezintă, precum este știut, în trei variante distincte: *nevoia de autonomie* (conform

căreia, pentru a exista o autodeterminare autentică, individul trebuie să-și aprecieze comportamentele ca fiind inițiate venite din interior, ca o manifestare a voinței personale), *nevoia de competență* (care presupune că autodeterminarea se va înfăptui în măsura în care individul simte că poate realiza un anumit comportament, că este în stare să facă un anumit lucru) și *nevoia de relaționare* (care se referă la necesitatea resimțirii unui sprijin afectiv, a participării și înțelegerii sincere din partea persoanelor semnificative), recompensele avute în vedere sunt acele surse de energie psihomorală fără de care antrenarea plenară a capacității de învățare este de neînchipuit sau, în cel mai bun caz, puțin probabilă.

Rezultatele mai multor investigații cu caracter experimental – cum ar fi, bunăoară, cele obținute de E.L. Deci [24; 25], M.R. Lepper, D. Green și R.E. Nisbett [26] - aduc confirmările necesare. Or, dacă e să le luăm în seamă, putem insista pe ideea potrivit căreia atunci când un

⁴ În acest caz, motivația se regăsește în interiorul activității de învățare și, totodată, în interiorul celui care realizează un asemenea tip de activitate. Drept exemple relevante, ne pot servi jocul sau/și învățarea activă. Or, după cum se întreabă mai mulți specialiști – R.M. Ryan și E.L. Deci, bunăoară [23] -, ce putem constata urmărind după cum se joacă niște copii? Urmărind comportamentul copiilor, afirmă ei, e greu să nu constați că ei par a fi „născuți pentru a învăța” și „a se dezvolta prin ceea ce fac”. În fond, tocmai în asemenea activități intrinsece exemplare „se poate urmări nemijlocit manifestarea plenară a tendinței înnăscute spre autodeterminare”, o manifestare care denotă că oamenii, indiferent de vârstă sau sex, rasă sau origine socială, „preferă să realizeze cu precădere lucrurile pentru care resimt o motivație intrinsecă”.

⁵ Parafrazându-l pe cercetătorul roman D. Nastas [24], putem spune că deși sunt elevi sau studenți care merg la școală considerând că sunt motivați intrinsec, o bună parte din ei o fac, totuși, pentru alte rațiuni, extrinsece activităților de învățare: din sentimentul de datorie, din dorința de a excela social, pentru a avea o carieră de succes, pentru a fi „cel mai bun”, pentru prestigiu sau chiar din obișnuință.

⁶ Pentru mai multe detalii cu referire la cele patru tipuri de recompense, vezi, spre exemplu, Deci, E.L. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum, 1975; Deci, E.L., Ryan, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985; Ryan, R.M., Deci, E.L. *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and Well-being*. In: K.R. Wentzel, A. Wigfield (eds.). *Handbook on motivation at School*. New York: Routledge, 2009 sau/și Nastas, D. *Resorturi motivaționale ale învățării*. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară* (prefață de C. Cucos). Iași: Editura Polirom, 2013, p. 115-131.

comportament al școlarului este motivat intrinsec, e de preferat să evităm recompensele *tangibile* și *contingente*, acordând prioritate recompenselor *informaționale* și celor *neașteptate*. Prin contrast, atunci când suntem siguri că un școlar anume este lipsit în totalitate de motivație intrinsecă, e de preferat să folosim, în paralel cu recompensele *informaționale* și cele *neașteptate*, și recompense cu caracter *tangibil* sau *contingent*. Acestea din urmă, după cum menționează specialiștii [26], vor fi puse în practică pentru „a-i atrage atenția și interesul, în speranța că, treptat, prin creșterea competenței și descoperirea noutății, va dezvolta o motivație instrinsecă”.

Cum motivația pentru învățare și recompensele care o acompaniază constituie un factor determinant al reușitei școlare, este evident că în cazul cadrelor didactice lipsite de scrupule și tact pedagogic o asemenea reușită fie nu va avea sorti de izbândă, fie va înregistra cote extrem de modeste. Modul în care aceste cadrele didactice organizează interacțiunea și comunicarea în condițiile sălilor de instruire – unul centrat pe nerespectarea normelor specifice activităților pe care le ghidează – exercită un neîndoielnic impact negativ asupra dorinței de-a „face carte”, de-a ști cât mai multe lucruri despre lume și mecanismele care o pun în mișcare, de-a putea construi și realiza proiecte temerare de explorare și auto-afirmare. Minimizând – sau chiar reducând la zero – rolul recompensator motivaționale (de la cele *informaționale/verbale* la cele *neașteptate* și de la cele *tangibile/materiale* la cele *contingente/anticipate*), ele nu fac altceva decât să aducă o mare dezordine în procesul de predare-învățare, îndepărtându-l

substanțial de condiția unei „activități de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și la legile dezvoltării psihocomportamentale”.

În viziunea lui J. Reeve [27, pp. 15; 17], care consună perfect cu cele menționate mai sus, există cel puțin trei indicii după care ne putem da seama cum pedagogii didactogeni periclitează ideea de motivație pentru învățare.

Conform primului indice, ei manifestă, de la o zi la alta, un fel de „blocare” în propria viziune, interpretând faptele sau/și fenomenele doar din perspectiva sa, fără a lua în considerare perspectiva celor pe care îi instruiesc.

Cel de-al doilea indice scoate la lumină obișnuința de a întrerupe discipolii în timp ce își prezintă punctele de vedere, își exteriorizează emoțiile sau acționează într-un anume fel.

În baza celui de-al treilea indice, se arată că pedagogul care nu-și respectă discipolii nu doar îi întrerupe intenționat pe aceștia, ci și le prescrie mereu cum ar trebui să gândească, ce ar trebui să simtă și ce fel de linie comportamentală ar trebui să adopte.

Concluzionând, J. Reeve constată că mijloacele dominante prin care pedagogii didactogeni își exercită influența sunt *intruziunea* și *presiunea*; or ei sunt cei care „intervin frecvent în gândurile, trăirile și comportamentele discipolilor și persistă, presându-i să adopte un anumit fel de gândire, să simtă lucrurile într-un anume fel și să aibă o anumită conduită precisă”.

În cele din urmă, J. Reeve propune o listă a greșelilor didactice care, în viziunea lui, blochează capacitățile cognitive ale școlărilor, compromițând, la modul cel mai serios, ideea de motivație pentru

învățare. Într-o variantă comprimată, această listă se prezintă în felul următor [27, pp. 27-28]:

- rigiditate mecanicistă pronunțată manifestată pe tot sau aproape pe tot parcursul procesului de instruire;

- nu se oferă explicații cu privire la cerințele educaționale formulate (discipolilor nu li se explică de ce ar trebui să facă un anumit lucru și care este sensul și rațiunea lui);

- utilizarea unui limbaj presant (prevalarea expresiilor de genul „trebuie să” sau „nu trebuie să”);

- nerăbdare manifestată în momentul în care discipolul răspunde la o materie (se intervine – în mod brutal, adeseori - pentru a grăbi formularea răspunsului, identificarea soluției sau enunțarea concluziei);

- refuzul de a tolera protestele apărute în mediul discipolilor („gata cu comentariile, apucați-vă de lucru!” este genul de abordare pe care îl poți auzi frec-

vent în asemenea cazuri);

- monopolizarea materialelor de studiu (pentru a nu admite ca discipolii să descopere singuri anumite aspecte relevante legate de lumea înconjurătoare sau de propria lor lume; aceste materiale nu sunt distribuite, fiind ținute „la index”).

Impunându-se prin incapacitatea de a fi suficient de atenți, răbdători sau/și respectuoși pe dimensiunea activităților de instruire, toți acei cărora li se potrivește calificativul de pedagog didactogen demonstrează, așadar, că sunt promotorii consecvenței ai unui stil de conduită profesională prin care, de o manieră intenționată sau mai puțin intenționată, importanța motivației pentru învățare este pusă la îndoială sau chiar anihilată⁷.

În **concluzie**, putem aprecia că, în puterea energiilor pernicioase pe care le poartă, greșelile de comunicare comise - voluntar sau involuntar – de către cadrele didactice pun presiuni psihocognitive ne-

⁷ Dacă se ajunge la stadiul de anihilare, putem vorbi despre apariția demotivației. Demotivația, precum s-a demonstrat nu o singură dată, redă unul dintre factorii cei mai nocivi pentru orice organizație (inclusiv, pentru orice organizație din sfera învățământului și, respectiv, pentru orice persoană care își face studiile într-o asemenea organizație). În cazul în care fenomenul avut în vedere devine realitate, se atestă o completă lipsă de energie. Or, după cum afirmă specialiștii, anume acesta este semnul că „ne îndepărtăm de drumul nostru, că investim în ceva ce nu ne va ajuta să creștem și să ne dezvoltăm”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Gorham, J., Christophel, D. Students' Perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. In: *Communication Quarterly*, 1992, no. 40, pp. 239-252; Gorham, J., Millete, D.M. A Comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. In: *Communication Education*, 1997, no. 46(4), pp. 245-261; Mayer, M.C. Demotivation – its cause and cure. In: *Personnel Journal*, 1978, no. 57, pp. 260-266; Rahman, F.U.N., Jumani, B., Basit, A. Motivating and demotivating factors among learners. In: *International Journal of Academic Research*, 2010, no. 2(1), pp. 206-212; Smith, M., Hepworth, M. An investigation of factors that may demotivate secondary school students undertaking project work: implications for learning information literacy. In: *Journal of Librarianship and Information Science*, 2007, no. 39(3), pp. 3-15; Андреева, Т., Юртайкин, Е. Почему опадают яблоки, или внутренняя демотивация. În: *Журнал „Тор-Manager”*, 2002, №22, с. 14-21; Дуб, Г.В. Причины демотивации студентов на уроках иностранного языка в высшей школе. În: *Теория и практика общественного развития*, 2012, №12, с. 170-172; Гатауллин, Р.Г. Мотивация – демотивация – ремотивация. În: *Вестник Башкирского Университета*, 2012, Т. 17, №1, с. 121-129 sau/și Прокина Е.О. Основные причины демотивации персонала и её последствия. În: *Молодой учёный*, 2015, №10, с. 768-771.

dorite pe discipolii lor, erodându-le semnificativ capacitatea de învățare și făcându-i astfel să demonstreze, de la o zi la alta, că au pierdut contactul cu ritmul firesc

de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, că sunt obosiți sau chiar surmenați și că înregistrează o scădere expresivă a motivației pentru studii.

Referințe bibliografice și note

1. Popovici, D. Didactogenii posibile. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-105.

2. Ideea potrivit căreia a spune „capacitate de învățare” înseamnă a avea în vedere că școlarii „sunt în tare să atingă obiectivele proprii procesului de învățare” poate fi întâlnită la mai mulți cercetători din domeniul pedagogiei. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 105 sau/și Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998, p. 37.

3. Capacitatea de a învăța, potrivit specialiștilor, presupune o bună funcționare a interpretorilor (verbali, armonici sau/și figurativi) cu care este dotat școlarul. În mod evident, atunci când învățarea se desfășoară conform principiilor și standardelor existente în domeniu, se atestă dezvoltarea, sporirea funcționalității acestor interpretori. Când, însă, intervine alterarea normalității, interpretorii involuează, încetând să se mai dezvolte, faptul în cauză însemnând că școlarii „nu sunt în stare” să facă față sarcinilor de învățare. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-105.

4. În literatura de specialitate, prin mijlocirea acestei expresii este elucidată, adeseori, specificitatea *procesului de învățare*, felul de a fi al acestuia. Pentru

confirmare, vezi, spre exemplu, Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.). Curs de pedagogie. București: Editura Universității din București, 1988, p. 111 sau/și Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201.

5. Preluăm, din nou, o expresie prin care, în literatura de specialitate, este redată chintesența *produsului învățării*. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201 sau/și Manolescu, M. Procesul de învățământ ca relație predare-învățare-evaluare. Disponibil pe <http://www.cis01.central.ucv.ro/DPPD>.

6. Și de această dată, operăm cu o expresie preluată din studiile lui S. Cristea. Ea vizează, după cum se poate observa, *scopul procesului de învățare*. Pentru confirmare, vezi Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201.

7. *Legea învățării prin contiguitate*, vom reaminti, spune că „o combinație de stimuli care însoțește o mișcare, la apariția sa, tinde să fie urmată de acea mișcare”. Această lege, prin modul în care este formulată, anunță depășirea teoriei pavlovienne a reflexelor condiționate; or, ea desemnează, sintetic, faptul că un anumit model de stimuli (grupare de stimuli; *stimulus pattern*) își obține întreaga putere asociativă (*associative strenght*) în momentul primei asocieri cu un răspuns (*its first pairing with a response*). Cu alte cuvinte,

„primul contact” al elevului cu o anumită situație poate declanșa instantaneu o reacție susceptibilă să influențeze orice alte reacții ulterioare. Învățarea, așadar, poate fi completă *într-o singură* experiență, pe dimensiunea *unui singur contact* cu *stimulus pattern*. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Guthrie, E.R. *The Psychology of Learning*. New York: Harper, 1952, pp. 25-30; Guthrie, E.R. Association by contiguity. In: S. Koch (ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol.2. New York: McGraw-Hill, 1959, pp. 158-195; Prentice-Guthrie, P. Edwin Ray Guthrie: Pioneer Learning Theorist. In: G.A. Kimble, C.A. Boneau, M. Wertheimer (eds.). *Portraits of pioneers in psychology*. Volume II. Washington DC: American Psychological Association, 1996, pp. 137-150 sau/și Negreț-Dobridor, I., Pănișoară, I.-O. *Știința învățării*. De la teorie la practică. Iași: Editura Polirom, 2005, pp. 31-43.

8. În cazul *învățării prin generalizare*, vom reaminti, accentul se pune pe stabilirea unor similitudini evidente între două sau mai multe complexe de stimuli în baza unor însușiri comune ale acestora. După cum obișnuia să spună T.S. Kendler, genul vizat de învățare contribuie, în mod evident, la instaurarea unor situații de învățare în care „stimulii similari produc același răspuns ca stimulul original”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Gluck, M.A., Bower, G.H. Evaluating an adaptive network model of human learning. In: *Journal of Memory and Language*, 1988, volume 27, pp. 166-195; Miller, J., Slomczynski, K.M., Kohn, M.L. Continuity of Learning-Generalization: The Effect of Job on Men’s Intellectual Process in the United States and Poland. In: *American Journal of Sociology*, 1985, no 3, pp. 593-615; Kendler, T.S., Basden, B.H., Bruckner, J.B. Dimensional dom-

inance and continuity theory. In: *Journal of Experimental Psychology*, 1970, vol. 83 (2, pt. 1), pp. 309-318; Kendler, H.H., Kendler, T.S. Vertical and horizontal processes in problem solving. In: *Psychological Review*, 1962, no. 69, pp. 1-16; Kendler, T.S. Concept Formation. In: *Annual Review of Psychology*, 1961, vol. 12, pp. 447-472 sau/și Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 202.

9. *Învățarea prin discriminare*, după cum s-a menționat nu o singură dată, este cea acare oferă posibilitatea de a face distincții fine sau chiar extrem de fine între diverse elemente ale lumii din jur (ființe, obiecte, stări etc.). T.S. Kendler, autorul pe care l-am pomenit deja, ține să menționeze, încă pe la mijlocul anilor ’60 – începutul anilor ’70, că o asemenea organizare a procesului de învățare presupune, în mod prioritar, „reactualizarea unor noțiuni de bază care asigură diferențierea stimulilor apropiați de cei originali, respectiv, a stimulilor care nu produc același răspuns cu stimulul original”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Amitay, S., Irwin, A., Moore, D.R. Discrimination learning induced by training with identical stimuli. In: *Nature Neuroscience*, 2006, no 9, pp. 1446-1448; Feeney, M. An Examination of Discrimination Learning Patterns in Rats as seen through the Extensions of a Transpositional Paradigm. In: *The Huron University College Journal of Learning and Motivation* (London - Ontario), 2003, no 40, pp. 75-100; Hanggi, E.B. Discrimination learning based on relative size concepts in horses. In: *Applied Animal Behaviour Science*, 2003, no. 83 (3), pp. 201-213; Goldstone, R.L. Perceptual learning. In: *Annual Review of Psychology*, 1998, no 49, pp. 585-612; Kendler, T.S.



The Development of discrimination learning: A levels-of-functioning explanation. In: H.W. Reese, L.P. Lipsitt (eds.). *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press, 1979, pp. 51-67; Kendler, T.S. Cross-sectional research, longitudinal theory and a discriminative transfer ontogeny. In: *Human Development*, 1979, no. 22, pp. 235-254; Kendler, T.S., Kendler, H.H. An ontogeny of optional shift behaviour. In: *Child Development*, 1970, no. 41, pp. 1-27 sau/ și Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 202.

10. Este cazul să amintim că *învățarea prin insight* exclude orice explicație bazată pe *noroc*, unde „soluția ar rezulta din repetarea elementelor care, la un moment dat, sunt puse laolaltă din întâmplare”. Potrivit specialiștilor – ne referim, cu precădere, la E.R. Hilgard, G.H. Bower, J.R. Anderson și L. Dubé –, *insight*-ul, ca modalitate de înțelegere a ideilor, fenomenelor și faptelor, se caracterizează prin existența unui moment cognitiv specific: *sesizarea bruscă a posibilității de a modifica favorabil câmpul existențial perceput*. Or, prin acest tip de modificare, „configurația perceptivă poate căpăta o semnificație nouă, o nouă funcție, un nou sens”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Cocoradă, E. *Introducere în teoriile învățării* / Prefață de L.-M. Iacob. Iași: Editura Polirom, 2010, pp. 59-63; Anderson, J.R. *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Worth Publishers, 2000, pp. 240-245; Dubé, L. *Psychologie d'apprentissage*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990, pp. 187-192 sau/și Hilgard, E.R., Bower, G.H. *Teoriile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, pp. 218-221.

11. Din momentul în care își face apariția în sursele de specialitate – este vorba despre anul 1969 –, *învățarea prin semnificație* este văzută în calitate de un model pedagogic performant construit „pe baza relațiilor dintre structura cognitivă, intențiile de învățare, conținuturile de achiziționat și modalitățile de transmitere a cunoștințelor”. Esențialmente, tipul vizat de învățare este condiționat de (i) semnificația logică a noilor cunoștințe rezultată din asociativitatea lor, (ii) existența unor idei anterioare relevante la care să se raporteze materialul de învățat și (iii) prezența în conștiința celui ce învață a intenției de a asocia logic ideile, de a raporta noile cunoștințe la cele vechi. Or, „prin raportarea materialului nou, potențial semnificativ, la ideile relevante din structura cognitivă a celui ce învață apare *sensul*”. Când acest lucru nu se întâmplă, învățarea devine irelevantă, superficială, mecanică. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Ausubel, D.P., Robinson, F.G. *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969; Ausubel, D.P. In defence of advance organizers: A reply to the critics. In: *Review of Educational Research*, 1978, no. 48, pp. 251-257; Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978; Ausubel, D.P., Robinson, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981 sau/și Cocoradă, E. *Introducere în teoriile învățării* / Prefață de L.-M. Iacob. Iași: Editura Polirom, 2010, pp. 153-160.

12. *Învățarea prin rezolvarea problemelor*, vom reaminti, exprimă tipul de activitate cognitivă care, după cum afirmă D.P. Ausubel, „angajează practic cunoștințele dobândite pentru «umplerea unui

gol», facilitând aprofundarea informațiilor și perfecționarea deprinderilor, dar și «înzestrarea elevilor cu noi informații, priceperi, deprinderi». Orice problemă, indiferent de forma, locul și momentul în care își face apariția, redă o chestiune teoretică sau practică ce urmează a fi rezolvată. Ea apare atunci când „subiectul intenționează să-și realizeze un scop sau să reacționeze la o situație – stimul pentru care nu are un răspuns adecvat în memorie”. În fond, rezolvarea de probleme constituie rezultanta unor operațiuni de ordin cognitiv care „transformă o stare de cunoaștere în alta”. Pentru mai multe informații cu referire la acest subiect, vezi Hung, W. Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. In: Educational Technology Research and Development, 2011, no. 59 (4), pp. 529-552; Barrett, T. The problem-based learning process as finding and being in flow. In: Innovations in Education and Teaching International, 2010, no. 47 (2), pp. 165-174; Negreț-Dobridor, I., Pănișoară, I.-O. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Editura Polirom, 2005, pp. 191-219; Dochy, F., Segers, M., Bossche, P.V., Gijbels, D. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. In: Learning and Instruction, 2003, no. 13, pp. 533-568; Norman, G., Schmidt, H. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. In: Academic Medicine, 1992, no. 67, pp. 557-565; Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: Cognitive Science, 1988, no. 12 (2), pp. 257-285; Okon, W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978 sau/și Ausubel, D.P. Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

13. *Învățarea comportamentelor cre-*

ative, vom reaminti, redă o formă complexă de învățare care „realizează în final comportamente individuale și colective orientate preponderent spre căutarea, aflarea noului, originalului și valorosului ca elemente definitive ale creativității”. Centrându-se pe rezolvarea unui tip special de probleme (= *situații-problemă*), tipul vizat de învățare se caracterizează prin aceea că „solicită flexibilitatea gândirii”, insistând pe „aplicarea cunoștințelor dobândite într-o manieră nouă, originală”, „îndeplinirea unor sarcini recunoscutibile” și „implicarea unor intuiții neașteptate”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Guilford, J.P. Personality. New York: McGraw-Hill, 1959; Guilford, J.P. Factors that aid and hinder creativity. In: Teachers College Record, 1962, no. 63, pp. 380-392; Guilford, J.P. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, CA: Robert R. Knapp, 1968; Ausubel, D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968; Mckinnon, D.W. Creativity and transliminal experience. In: Journal of Creative Behavior, 1971, no. 5, pp. 227-241; Mckinnon, D.W. IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. In: I.A. Taylor, J.W. Getzels (eds.). Perspectives in creativity. Chicago, IL: Aldine, 1975, pp. 60-89; Hilgard, E.R., Bower, G.H. Theories of Learning. New Jersey: Prentice - Hall, 1975 sau/și Moraru, I., *Știința și filozofia creației*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

14. Din lipsă de spațiu, vom prezenta doar o parte din lucrările avute în vedere. În ordinea apariției, acestea se prezintă în felul următor: Străchinaru, I. Didactogenia. În: Șt. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică Română, 1969, pp.

- 39-42; Poenaru, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Potolea, D. Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale și incidente în procesele de învățare la elevi. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 12, pp. 43-51; Cukier, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de Psicoanalisis, 1990, no. 47 (1), pp. 140-152; Sillamy, N. Didactogenia. În: N. Sillamy. Dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse, 1995, p. 100 (în versiune românească: Sillamy, N. Didactogenie. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 101); Modrea, M. Didactogenia și condiția cadrului didactic. În: Tribuna învățământului, 1996, nr. 358, pp. 17-22; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998; Iancu, S. Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi „în crunțați” la școală? Iași: Editura Polirom, 2000; Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 98-111; Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде. СПб: Издательство „Образование-Культура”, 2001; Weber, K., Martin, M.M., Patterson, B.R. Teacher behavior, student interest and affective learning: putting theory to practice. În: Journal of Applied Communication Research, 2001, no. 29 (1), pp. 71-90; Truța, E., Mardar, S. Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje. București: Editura Aramis, 2007, pp. 125-135; Sava, F. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucoș). Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221 sau/și Piscunov, N., Piscunov, A. Factorii declanșatori ai didactogeniei și impactul lor asupra elevilor. În: Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul european al Cercetării și Educației: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul european al Cercetării și Educației” (Cahul, Republica Moldova, 07 iunie 2018). Cahul: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 2018 (Tipografia „Centrografic”), pp. 120-126.
15. Mitrofan, N. Rolul școlii și al familiei în cunoașterea și prevenirea unor fenomene de dezadaptare școlară. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 7, pp. 16-19 sau/și Popescu, V.V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: Revista de pedagogie, 1991, nr. 12, pp. 17-25.
16. Ștefan., M. Pentru confirmare și alte detalii cu referire la chintesența fenomenului de eșec școlar, vezi Ștefan, M. Lexicon pedagogic. București: Editura Aramis, 2006, pp. 122-125.
17. Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 106.
18. Scherrer, J. Problèmes physiologiques posés par la fatigue. În: Le Travail Humain, 1962, vol.25, no.3/4, pp. 305-308 sau/și Scherrer, J. La Fatigue. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, pp. 27-28 (în varianta românească: Scherrer, J. Oboseala (traducere – M. Boari). București: Editura Humanitas, 1993, pp. 32-33.
19. Turcu, F., Turcu, A. Oboseală. În: F. Turcu, A. Turcu. Dicționar explicativ de psihologie școlară. București: Editura Eficient, 2000, p. 352.
20. Popescu-Neveanu, P. Oboseală. În: P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie / Referenți științifici: prof. dr. doc. S. Teodorescu și dr. doc. V. Săhleanu.

București: Editura Albatros, 1978, p. 491.

21. Andronic, C. Prevenirea surmenajului intelectual. București: Editura Militară, 2007; Michie, S., Cockcroft, A. Overwork can kill. In: *British Journal of Medicine*, 1996, no. 312, pp. 921-922; Popescu-Neveanu, P. Surmenaj. În: P. Popescu-Neveanu. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978, p. 698 ; Schaffner, A.K. Exhaustion: A History. New York: Columbia University Press, 2016; Sillamy, N. Surmenaj. În: N. Sillamy. *Dicționar de psihologie*. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, pp. 306-307; Rhoads, J.M. Overwork. In: *Journal of the American Medical Association*, 1977, no. 237, pp. 2615-2618; Teodorescu, S. Surmenaj. În: U. Șchiopu (coord.). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997, p. 674; Кобяков, В.Д. Переутомление учащихся и пути его предупреждения. În: *Проблемы аномальных детей и подростков, психокоррекция проблемных детей*. Казань, 1997, с. 12-29; Кобяков, В.Д. Учение без переутомления. În: *Директор школы*, 1997, № 5, с. 14-18; Магамедэминова, М.М., Коротких, В.М., Полякова, С. Р., Осокина, М.М. Признаки утомления и переутомления, их причины и профилактика. În: *Молодой учёный*, 2020, № 8 (298), с. 74-75 [URL:<https://moluch.ru/>

[archive/298/67584/](https://moluch.ru/archive/298/67584/)] sau/și Зотова, Ф.Р. Переутомление учащихся и его предупреждение в условиях современной школы. Казань: Издательство Казанского Государственного Университета, 2004.

22. Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, no. 55, pp. 68-78.

23. Nastaș, D. Resorturi motivaționale ale învățării. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucuș)*. Iași: Editura Polirom, 2013, p. 119, p. 125.

24. Deci, E.L. The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, no. 18, pp. 105-115.

25. Deci, E.L. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum, 1975.

26. Lepper, M.R., Greene, D., Nisbett, R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification” hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, no. 28, pp. 129-137.

27. Reeve, J. How do I motivate others? The concept of motivating style. In: J.M.D. Gomez, E.G. Armas (eds.). *Motivation y emotion: Investigaciones actuales*. Laguna: Universidad de la Laguna, 2010, pp. 15-28; p. 30.

Notă: Studiul de față a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional de cercetare-dezvoltare nr.20.80009.0807.31 „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii” [Prioritatea strategică IV: Provoacări societale] (Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova).

Primit la redacție: 12.05.2022