

CZU: 37.015.3+159.922.7

DOI: 10.36120/2587-3636.v22i4.170-178

MOTIVAREA ELEVILOR PENTRU OBTINEREA PROGRESULUI ȘCOLAR ȘI A PERFORMANȚEI ȘCOLARE

Margareta GHEORGHITĂ, drd.

<https://orcid.org/0000-0003-0729-6265>

UPS „Ion Creangă”

Rezumat. Motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Ea reprezintă un proces psihic important deoarece declanșează și impulsionează acțiunea copilului. Toți elevii pot fi făcuți să învețe, dacă nu chiar „totul”, cum visase Comenius, cel puțin să atingă nivelul standard acceptabil al performanței școlare. Ideea de *mastery-learning* a ajuns scop în lumea pedagogică. Dezvoltarea competențelor profesorilor de a promova practici didactice eficiente la clasă, în scopul motivării elevilor pentru obținerea progresului școlar, a succesului și a performanței școlare este un obiectiv permanent al activității cadrelor didactice. Intervenția lor pedagogică poate influența pozitiv în spațiul școlar deficitul de motivație cognitivă sau socială.

Cuvinte-cheie: motivație extrinsecă, motivație intrinsecă, învățare, intelect, capacitate, performanță.

MOTIVATING STUDENTS TO ACHIEVE SCHOOL PROGRESS AND SCHOOL PERFORMANCE

Abstract. Motivation is the foundation on which educational success is built. It is an important mental process because it triggers and drives the child's action. All students can be made to learn, if not "everything," as Comenius had dreamed, at least to reach the acceptable standard level of school performance. The idea of mastery-learning has become a goal in the pedagogical world. The development of teachers' skills to promote effective teaching practices in the classroom, in order to motivate students to achieve school progress, success and school performance is a permanent goal of teachers' work. Their pedagogical intervention can positively influence in the school space the deficit of cognitive or social motivation.

Keywords: extrinsic motivation, intrinsic motivation, learning, intellect, ability, performance.

Introducere

În psihologie **conceptul de motivație** a apărut pentru a explica reacțiile diferite ale unui organism, în același mediu constant, în funcție de factorii care declanșează, mențin sau stopează un comportament, dar și de factorii care îl orientează. În *Larousse, Marele dicționar al psihologiei* [1, p. 773-777], **motivația** este definită ca reprezentând „procese fiziologice și psihologice responsabile de declanșarea, menținerea și încetarea unui comportament, ca și valoarea apetitivă sau aversivă conferită elementelor de mediu asupra cărora se exercită acel comportament”.

Orientarea comportamentelor arată valoarea pozitivă sau negativă, semnificată a unor stimuli din mediu, estimată după o normă înnăscută sau dobândită (prin învățare sau educație), valență care angrenează, când stimulul este detectat, declanșarea mecanismelor fiziologice sau a conduitelor de investigare sau de evitare. Implicit, consecințele comportamentului pot modifica anumite valențe.

În relația dintre **motivația și dezvoltarea sistemului nervos**, s-a constatat că la naștere doar începe organizarea programelor înnăscute, ele necesită maturizare și experiență în timp, pentru specificitate. La originea comportamentelor motivate trebuie acceptate atât trebuințele organice primare, cu satisfacere indispensabilă pentru supraviețuire, cât și mecanismele sortate de-a lungul evoluției, după eficacitatea lor. Comportamentul nu este declanșat de o configurație preformată, el se conturează după variațiile mediului și modificările determinate de acesta.

Referitor la **motivațiile cognitive și sociale**, omul manifestă încă din stadiul de sugar nevoia de a primi informații (vizuale și auditive), în activitatea de analiză a mediului fiind capabil să deosebească cognițiile noi de cele vechi, prin implicarea proceselor de percepție, învățare și discriminare. Adultul simte în mod activ nevoia de a primi, procesa și găsi un rol sau o explicație informațiilor care provin din mediul său fizic sau social. Procesul motivațional are două etape: în cea ascendentă se identifică tensiunea, iar în cea descendentă se reduce tensiunea.

Rolul motivației în activitățile psihologice. Influența motivației intervine în timpul activităților perceptive cu ajutorul unui mecanism de selecție atențională care vizează obiectele favorizate din mediu, activând unele scheme perceptive. Creșterea motivației extrinseci (cu recompensă) mărește viteza timpilor de reacție, dar și numărul de răspunsuri incorecte. Sporirea motivației influențează pozitiv performanța în cursul învățării unui comportament nou doar până la o anumită cotă (legea optimului motivațional a lui Yerkes și Dodson). Valoarea optimului motivațional este invers proporțională cu dificultatea cerinței. Recompensele externe care conturează motivația extrinsecă au în general rol pozitiv pentru îndeplinirea unor cerințe simple și frecvent rol negativ când subiecții sunt puși să realizeze cerințe cognitive complexe. E posibil ca primirea unei recompense să atragă atenția subiectului asupra unor elemente ale cerinței, în detrimentul altora.

În ediția a XIV-a a volumului *Introducere în psihologie* se consemnează că „motivația este o stare care energizează comportamentul și îi oferă o direcție” [2, p. 506-509]. Teoriile pulsionale evidențiază rolul factorilor interni în motivație, iar teoriile stimulentele rolul motivațional al evenimentelor externe sau al obiectelor dorințelor. Unele stimulente incitative reprezintă întăriri primare, fiind capabile să accentueze comportamentul independent de învățarea prealabilă. Întăririle secundare și-au căpătat statutul de recompense, prin învățarea asocierii lor cu alte evenimente. Motivația stimulativă (dorința de a avea ceva) este tipic asociată cu afectele, obiectul respectiv place. Recompensarea sau consecința afectivă a unei acțiuni oglindește valoarea acțiunii respective, dacă merită sau nu repetată.

În lucrarea *Psihologia dezvoltării umane* [3, p. 83-92], autoarea Ana Muntean descrie automotivarea, considerând că deosebirea dintre nevoile de tip D și cele de tip B din

piramida lui Maslow reprezintă la nivel motivațional ca motivație extrinsecă (dependentă de recompense) și motivație intrinsecă (automotivantă, fără recompense).

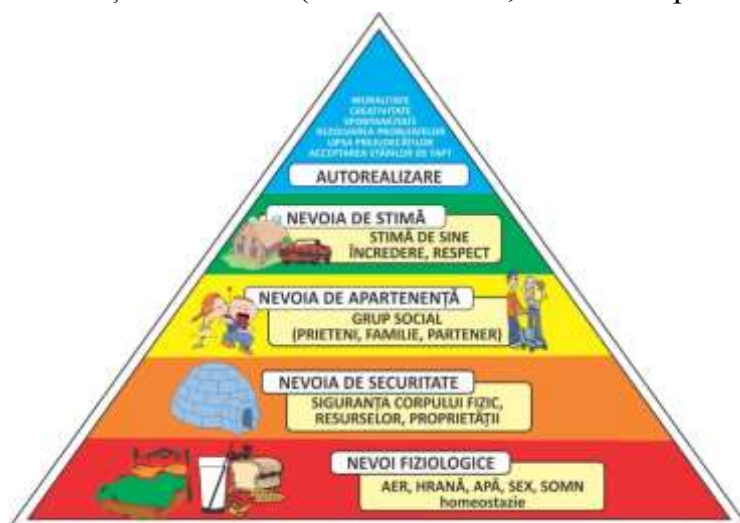


Figura 1. Piramida lui Maslow [4]

În motivația intrinsecă (automotivantă) înțră procese psihologice precum interesul și fascinația (curgerea). Motivație intrinsecă este deosebit de importantă pentru dezvoltare, fiindcă produce utilizarea optimă a potențialului subiectului.

Din punct de vedere emoțional, Ana Muntean susține că se poate vorbi de patru tipuri mari de nevoi: 1. nevoia de dragoste și securitate; 2. nevoia de experiențe noi, de stimulare; 3. nevoia de a fi lăudat și recunoscut ca fiind capabil; 4. nevoia de responsabilități. Pe parcursul dezvoltării importanța lor se schimbă în funcție de diversele momente ale evoluției copilului.

Dacă pentru asigurarea *nevoii de dragoste și securitate* familia are un rol decisiv, *nevoia de experiențe noi și de stimulare* relaționează social copilul, iar satisfacerea ei are o mare importanță în dezvoltarea intelectuală a copilului, este esențială pentru dezvoltarea cognitivă. Jocul și dezvoltarea limbajului sunt cele mai importante din acest punct de vedere, cu ajutorul lor copilul explorează lumea și învață să colaboreze cu ea. În timpul afectat jocului, în viața de familie, se creează experiențe noi. Cel mai important joc este limbajul, iar prin acesta copilul învață să gândească, să relaționeze social. Iată de ce este foarte important rolul familiei pentru dragostea și interesul față de copil, pentru dialogul cu copilul, pentru corectitudinea informațiilor și înțelegerea lor.

Școala influențează progresele și experiențele copilului prin calitățile profesorilor: atitudinile, valorile, credințele lor. Interesul, entuziasmul și receptivitatea profesorilor sunt molipsitoare pentru copil, din nefericire, la fel sunt și aspectele negative. Copilul învață și prin modelele oferite de profesori, nu doar din cărți.

Nevoia de recunoaștere a capacităților și nevoia de a fi apreciat îl motivează pe copil pentru a obține încurajare și răsplată. Pentru a deveni încrezător în posibilitățile lui, copilul are nevoie de încurajări și cereri rezonabile. Pentru a obține progres școlar, profesorul trebuie să ia în considerare nivelul optim de dificultate a sarcinii, pentru a motiva copilul

în pași mici, ca să facă succesul posibil, prin efort rezonabil, în funcție de capacitățile copilului. Capacitatea și ceea ce înseamnă efort nu sunt identice permanent la toți copiii. Ele depind de starea de moment a copilului și de etapa dezvoltării copilului. Recompensele negative (gen bulină neagră, emoticoane cu fețe triste, sancțiuni) pot conduce la apariția unor atitudini de respingere din partea copilului față de învățare, față de efort, față de instituția școlii și o stimă scăzută cauzată de sancțiuni. Aceste finalități nedorite, dar întâlnite în practica pedagogică sunt cauzate de nerecunoașterea calităților copiilor, de lipsa de recompensare de către cadrul didactic. Riscul major este abandonul școlar, care alături de absenteism și analfabetism încep, din păcate, să aibă numere din ce în ce mai mari în România. În această privință școala urmărește motivarea și crearea condițiilor necesare astfel încât copiii să participe la procesul educativ al sistemului de învățământ. Din păcate însă, sunt puține proiectele care abordează o pedagogie axată pe recompensarea copiilor respectându-l și valorizându-i eforturile personale.

Toți copiii au un potențial de învățare pe care școala trebuie să-l stimuleze, să recunoască, să răsplătească eforturile copilului și să nu permită transformarea în indisponibilitate de învățare sancționând greșelile și omițând reușitele, chiar dacă sunt în pași mici.

Nevoia de responsabilități: creșterea independenței copilului. Primele responsabilități trebuie formate și date în cadrul și sub îndrumarea familiei, apoi în cadrul școlii. Școala care educă în primul rând cooperarea și apoi competiția înregistrează un bun nivel academic. Dacă nevoia de experiență a copilului nu este satisfăcută adecvat, dezvoltarea intelectuală, abilitățile lui vor fi diminuate. Dacă recunoașterea și aprecierile sunt acordate copilului doar în funcție de achizițiile înregistrate, nu și după efortul depus, acesta va acumula frustrări, apatie, tendințe distructive, comportamente negative. Uneori sunt răsplătiți doar copiii inteligenți, îndemânatici, nu și cei cu un intelect mai scăzut, emoționali sau neîndemânatici. Pentru aceștia din urmă, orice progres școlar, orice pas mic către performanța proprie înseamnă un efort mult mai mare, iar încurajările sunt mai puține, pentru că realizările lor sunt mai mici. În școli trebuie depășită doar aprecierea realizărilor și nu și a efortului făcut de copil, ceea ce are consecințe asupra dezvoltării copilului în anumite etape. Aceste consecințe pot fi răvășitoare în cazul copiilor cu intelect mai slab ori cu handicap psihic, senzorial, emoțional sau fizic. Pentru acești copii respectul de sine și motivația de a învăța sunt scăzute. Un bun profesor apreciază efortul și ameliorările oricât de mici ale copilului, comparându-l doar cu rezultatele lui anterioare. Progresele școlare trebuie menținute de încurajările părinților și ale profesorilor. Uneori sunt cerințe pentru șanse egale la educație pentru toți copiii, alteori se solicită interes crescut pentru copiii supradotați, iar în alte situații o discriminare pozitivă pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Nu toți oamenii sunt egali în dezvoltarea lor, dar școala poate interveni cu programe personalizate și cu tratare individualizată în educarea copiilor.

În *Psihologia mecanismelor cognitive* [5, p. 225], celebrul profesor psiholog Mielu Zlate analizează rolul mecanismelor psihice de prelucrare primară a informațiilor pe care îl au senzațiile, percepțiile, senzațiile și rolul mecanismelor psihice de prelucrare secundară a informațiilor pe care îl au gândirea, memoria și imaginația, decisive în obținerea progresului școlar și al performanței școlare. În evoluția copilului, în dezvoltarea sa cognitivă, un rol important îl are intelectul. Autorul spune că **intelectul** reprezintă „sistemul de procese, activități, relații superioare (gândire, limbaj, memorie, imaginație, inteligență) ce se constituie și funcționează plenar la nivel uman, ce depășește experiența senzorială, deși se bazează pe ea, în fine, ce izează de proprietățile specifice ale creierului uman, dar se construiește numai prin modelare culturală și integrare socio-culturală” (Paul Popescu-Neveanu) [6, p. 225].

Volumul *Psihologie școlară* [7, p. 199-209], prezintă în viziunea lui Andrei Cosmovici **aspecte motivaționale ale învățării în școală**. Dezvoltarea gândirii copilului progresează în funcție de diverse activități, în special cu scopul soluționării de probleme. Eforturile se bazează pe o motivație, pe un interes al elevilor, altfel nu există progres școlar. Motivația se referă la „totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman”. Unul din motivele fundamentale din procesul educativ este tendința de afirmare a forțelor proprii, motivația de realizare, care se manifestă în strădania de dezvoltare și aplicare a aptitudinilor și în aspirația de a realiza un succes, o performanță într-o activitate recunoscută social. Cele două năzuințe înlesnesc progresul școlar. Motivația de realizare a unei sarcini școlare dobândește intensitate maximă când elevul știe că acțiunile sale vor fi măsurate printr-un standard. Intenția de a înregistra un progres școlar depinde, bineînțeles, de atractivitatea performanței. Un alt factor care orientează eforturile elevului îl reprezintă dificultatea sarcinii de rezolvat. E un paradox faptul că o performanță este mai captivantă când are grad mare de dificultate decât atunci când se realizează ușor. Aspirația de a obține succes școlar e zădărnicită uneori de teama eșecului, deoarece comportamentul elevului aflat în timpul realizării unei sarcini este oscilant între tendințe pozitive alternate cu inhibiții create de temeri.

Motivația școlară extrinsecă apare când elevul nu are un interes direct pentru disciplina predată, ci pentru a primi recompense materiale sau morale, în mod direct sau indirect. Motivația intrinsecă îl face pe elev să fie direct interesat de învățare, de însușirea de cunoștințe. În cadrul motivațional intrinsec apare năzuința spre competență, spre performanță școlară, spre aspirația de a deveni un elev mai bun, el asigură o mare bogăție de trăiri, surse de inspirație și echilibru sufletesc.

În inițierea și dezvoltarea la elevi a motivației intrinseci personalitatea profesorului are un rol esențial. Profesorul trebuie să aibă o mare autoritate care se impune prin tact pedagogic și competență profesională. Poate deveni un model pentru elevi, care vor încerca să îi imite opiniile, atitudinile, comportamentul.

Performanța școlară. Jinga Ioan și Negreț Ion explică în lucrarea *Învățarea eficientă* [8, p. 35-39], de ce „visul lui Comenius” este realizabil! Visul celebrului pedagog ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), exprimat în 1637, era acela de a pune bazele unei *Didactici Magna: o știință care să înfățișeze modul de „a-i învăța pe toți totul”*. Au trecut, de atunci, aproape 400 de ani și lumea pedagogică ajunsese aproape să se „convingă” pe deplin că visul lui Comenius era o utopie. În 1963 însă, un autor, John B. Carroll a reușit să pună la îndoială scepticismul secular care afectase optimismul pedagogic instituit de Comenius și potențat, ulterior, de Jean-Jacques Rousseau.

Carroll atrăgea atenția că imaginea clasică despre puterea de a învăța a copiilor era greșită și că, odată schimbată, se putea constitui, oricând, un model al instruirii apt să determine „învățarea desăvârșită” sau „învățarea deplină” („*mastery learning*”). Raționamentul lui Carroll se baza pe fapte de netăgăduit. Prima afirmație a demonstrației consta în admiterea unui „adevăr incredibil”: toți pot să învețe totul. Oricărui practician această afirmație îi stârnește un zâmbet ironic cu care-l întâmpină pe *teoreticianul de „birou”* sau de „*laborator*”. Carroll demonstrează că vina o poartă practicianul îndoctrinat de teoretician.

Despre ce este vorba? Cea mai rapidă impresie pe care ți-o poți forma despre copiii unei școli este aceea care poate fi obținută consultând notele din catalog. Aproape întotdeauna imaginea grafică va fi o *curbă „în formă de clopot”*.

Curba ("Clopotul") lui Gauss este reprezentarea grafică a (probabilității) repartizării unor valori în funcție de o medie standard. Ea poartă numele matematicianului german de geniu Johann Karl Friedrich Gauss (1777-1855) și, datorită formei, i se spune adesea "*clopotul lui Gauss*" sau "*pălăria lui Gauss*" (de la pălăriile bicorn din timpul lui Napoleon). Cu cât eșantionul cu care se lucrează va fi mai mare, cu atât curba se va apropia mai mult de forma „ideală”.

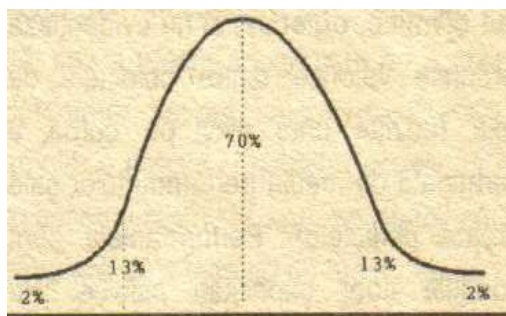


Figura 2. Clopotul lui Gauss (curba lui Gauss)

Este așa-zisa "*curbă a lui Gauss*" care reprezintă distribuția (numită „normală”) din jurul unei „*valori medii*” a tuturor valorilor ce se pot da unei însușiri așa cum se poate regăsi ea la indivizii din orice populație umană. În acest caz, caracteristica avută în vedere este „*capacitatea de învățare*”. Conform „*curbei lui Gauss*”, aceasta ar fi distribuită în orice clasă de elevi, alcătuită eterogen, aproximativ astfel: în orice clasă ar exista „elevi

foarte buni” (circa 2%); „elevi buni” (circa 13%); „elevi mijlocii” (circa 70%); „elevi slabi” (circa 13 %); „elevi foarte slabi” (circa 2 %) [9, p. 92].

Totul pare obișnuit, însă lucrurile sunt departe de a fi așa. Jinga Ioan și Negreț Ion evidențiază în lucrarea *Învățarea eficientă* [8, p. 35-39] că notele înregistrate în catalog indică, de fapt, performanțele de care sunt elevii capabili în momentul evaluării, nu subliniază diferențele valorice dintre disciplinele școlare. În curba lui Gauss poziția unui elev este configurată de media performanțelor școlare la toate disciplinele. **„Performanțele sunt produse ale unor capacități psihice”**. Autorii afirmă că mecanismul și natura acestor capacități sunt neclare. Pot fi înregistrate doar produsele existente la un moment dat, adică performanțele realizate pe baza acestor capacități, dar deosebirea dintre *capacități* și *performanțe* este mare.

Răspunsul dat de Carroll problemei în discuție echivalează cu o „revoluție pedagogică”. Carroll și-a dat seama că nu atât natura ori numărul diferențelor individuale este problema cu care se confruntă practic cadrul didactic, ci felul în care toate aceste diferențe se „reflectă” sau se „exprimă” în procesul instruirii și învățării. Ori, acesta nu frizează infinitul, ci este ... unic.

Numeroasele diferențe dintre elevi au influență asupra vitezei învățării. Astfel, orice populație școlară poate fi definită ca fiind compusă din elevi cu **ritmuri diferite de învățare**: elevi cu „ritm de învățare rapid”; elevi cu „ritm de învățare mediu”; elevi cu „ritm de învățare lent”.

„Curba lui Gauss” poate fi valabilă și din acest punct de vedere, dar trebuie înțeles faptul că ea este valabilă în planul instruirii și nu „în sine”. Elevul cu „ritm lent de învățare” nu este neapărat „prost” sau „slab”; după cum elevul cu „ritm rapid de învățare” nu este neapărat „deștept” sau „bun”. Conform estimărilor (Glaster, 1965, Bloom, 1968 ș.a.), cei mai mulți copii (probabil în jur de 95%) pot învăța complet („deplin”) ceea ce li se predă în școală. **Este, deci, datorია școlii de a găsi mijloacele unei predări eficiente!**

Dacă aproximativ 95% dintre elevi sunt capabili să învețe la nivel convenabil, atunci întregul proces de învățământ trebuie să devină o ... „*luptă împotriva curbei lui Gauss*”. Mai precis, aceasta din urma *trebuie să ia forma unei „curbe în forma de J”*. Altfel spus, procesul de învățământ trebuie desfășurat încât „*cei mai mulți să reușească*”.

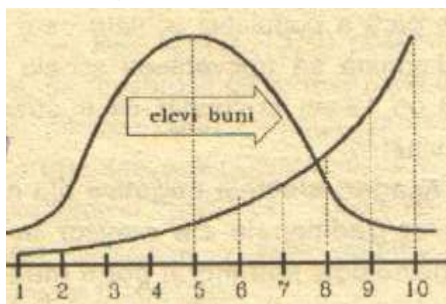


Figura 3. Determinarea eficacității generale a instruirii

În condițiile instruirii de masă, ale învățământului obligatoriu, „*lupta împotriva curbei lui Gauss*” este o obligație profesională și o responsabilitate morală pentru orice cadru didactic. [8, p. 39-40].

Dar cum este posibil să fie înlocuită „curba lui Gauss” cu cea în formă de „J” a instruirii? Răspunsul dat de Carroll (1963) este acesta: „**Respectând ritmul de învățare al fiecărui elev!**”. Modelul lui Carroll e un *model temporal*. În viziunea sa, nivelul învățării atins de un elev este mereu determinat de raportul dintre timpul real de care el dispune și timpul necesar pentru acoperirea unei sarcini de învățare date:

$$\text{Nivelul de învățare} = f\left(\frac{\text{timpul real}}{\text{timpul necesar}}\right).$$

„**Timpul real**” poate fi definit având în vedere două variabile:

- a) perseverența sau cantitatea de timp în care se străduiește să intre în stăpânirea sarcinii de învățat date;
- b) ocazia de învățare sau timpul pus efectiv la dispoziția elevului.

„**Timpul necesar**” (sau „**ideal**”) este definit prin trei variabile: a) aptitudinea pentru disciplina (materia) sau timpul folosit pentru a învăța conținutul unei discipline în condiții ideale; b) capacitatea de înțelegere a instruirii sau aptitudinea elevului de a utiliza instruirea, de a se perfecționa permanent în urma formării oferite.

„*Timpul real*” se va reduce ori de câte ori calitatea instruirii și capacitatea de înțelegere a instruirii vor fi ridicate (este cazul elevilor cu ritm rapid de învățare).

$$\text{Nivelul instruirii} = f\left(\frac{\text{perseverența} + \text{ocazia de învățare}}{\text{aptitudinea pentru obiectul de studiu} + (\text{calitatea instruirii} + \text{capacitatea de înțelegere})}\right).$$

Carroll (1963) pledase pentru o instruire la nivelul cel mai ridicat posibil pentru fiecare elev în mod individualizat, Bloom (1968) și-a dat seama de „*utopia teoretică*” a lui Carroll; el a propus în locul acesteia o idee mai realistă; pe aceea de „*standard minimal acceptabil*” al performanței școlare sau de „*nivel convențional de stăpânire a materiei*”, comun pentru toți elevii.

„*Modelul temporal*” al lui Carroll și Bloom a dat rezultate spectaculoase ori de câte ori a fost verificat în practică. **Într-adevăr, toți elevii pot fi făcuți să învețe, dacă nu chiar „totul”, cum visase Comenius, cel puțin să atingă nivelul standard acceptabil al performanței școlare.** Ideea de *mastery-learning* a ajuns pe neașteptate „la ordinea zilei” în lumea pedagogică. În 1974 s-a observat ca „*modelul temporal*” al lui Carroll și Bloom nu era singura tehnologie aptă să determine „*învățarea desăvârșită*” [8, p. 40-41].

Concluzii. Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar de a promova practici didactice eficiente la clasă, în scopul motivării elevilor pentru obținerea progresului școlar, a succesului și a performanței școlare este un obiectiv permanent al activității profesorilor. Motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Motivația reprezintă un proces psihic important pentru că

declanșează și impulsionează acțiunea copilului, care prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. Este prioritar ca dascălii să fie convinși că este nevoie de intervenția lor pedagogică și că deficitul de motivație cognitivă sau socială poate să fie influențat pozitiv în spațiul școlar.

Bibliografie

1. Bloch H. ș.a (coord.) Larousse. Marele dicționar al psihologiei. Traducere. București: Editura 3Trei, 2006.
2. Smith E.E ș.a (coord.) Introducere în psihologie. ediția a XIV-a, ed. originală Atkinson & Hilgard's, cap. Motivația. Recompensele și motivația stimulativă. București: Editura Tehnică, 2005.
3. Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Colecția Psihologie. Iași: Editura Polirom, 2006.
4. Resursă Internet: Piramida lui Maslow, <http://workshop-revival.ro/piramida-nevoilor-trebuintelor-a-maslow/>
5. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Colecția Psihologie. Iași: Editura Polirom, 1999.
6. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Colecția Psihologie. Iași: Editura Polirom, 1999. p. 225. apud Popescu-Neveanu P. Curs de psihologie generală. București: Tipografia Universității, 1977.
7. Cosmovici A., Iacob L. (coord.) Psihologie școlară. Colecția Psihologie și Științele Educației. Iași: Editura Polirom, 1999.
8. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. Colecția Paideia. București: Editura Editis, 1994.
9. Bîrzea C. Pedagogia succesului. București: P.U.F., 1982.