

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHODIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚII
PSIHOLOGICE VALIDATE ȘTIINȚIFIC**



REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**ROLUL MOTIVAȚIEI INTRINSECI ÎN ALEGEREA PROFESIEI DE
PROFESOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR**

**Conducător științific
Prof. univ. dr. Ștefan Szamosközi**

**Doctorand
Domjan Maria - Katalin**

**CLUJ-NAPOCA
2021**

CUPRINS

Cuprins.....	2
<i>Mulțumiri</i>	3
Introducere	4
Organizarea lucrării.....	4
Capitolul I. Relevanța și obiectivele cercetării	4
Obiectivele studiului	4
Capitolul II. Fundamentarea teoretică a alegerii carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar.....	6
Formarea profesorilor în învățământul primari și preșcolari în România.....	8
Studii și date statistice legate de învățământul românesc	9
Capitolul III. Studiul motivațiilor de alegerea carierei de profesor	11
3.1. Studiul 1. Meta-analiza: Asocierea motivației intrinseci de factorii legați de alegerea carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar.....	11
3.2. Studiul 2a. Studiu de validare a scalei Scala factorilor care influențează alegerea de a fi profesor (Factors Influencing Teaching Choice Scale), adaptare la limba maghiară	15
3.3. Studiul 2b. Studiul schimbării motivației legată de cariera de profesor, studiu longitudinal	24
3.4. Studiul 3. Studiu de validare a indexului Aspirații (Aspirations), adaptare la limba maghiară.....	26
3.5. Studiul 4. Explorarea motivațiilor în alegerea carierei de profesor, analiză de conținut	30
3.6. Studiul 5. Trăsăturile de personalitate ale studenților de la profilul Profesor în învățământul primar și preșcolar	34
3.7. Studiul 6. Reziliența ca modalitate de întărire a motivațiilor legate de carieră	39
Capitolul IV. Concluzii și discuții generale.....	47
Referințe bibliografice	52
Cuvinte și sintagme cheie	57

MULȚUMIRI

Mulțumesc domnului prof. univ. dr. SZAMOSKÖZI ȘTEFAN pentru răbdarea acordată, pentru ajutorul oferit în cercetare și pentru sprijinul acordat la întocmirea lucrării.

Mulțumesc familiei mele pentru sprijinul total, și ajutorul necondiționat.

Mulțumesc profesorilor coordonatori ai instituțiilor partenere pentru amabilitatea lor în administrarea chestionarelor.

Mulțumesc lui dr. Helen M. Watt pentru trimiterea scalei FIT-Choice și pentru acordul dat la adaptarea scalei, lui dr. Tóth-Király István pentru versiunea adaptată la limba maghiară a scalei AMS.

Mulțumesc colegilor profesori pentru suportul acordat și pentru grija pe care mi-au purtat-o, în special doamnelor profesoare Tódor Éva și Koncz Brigitta pentru traducerile în limba engleză, doamnei profesoare Báthori Éva pentru încurajarea în terminarea lucrării și nu în ultimul rând doamnei bibliotecare Makai-Bölöni Judit pentru interesul nelimitat și simpatia acordată.

Mulțumesc persoanelor care au completat voluntar chestionarele sau au participat la programul de reziliență.

Într-o lume a tehnologiei care deschide noi porți spre cunoaștere aș dori să mulțumesc tuturor profesorilor universitari de statistică și SPSS care și-au publicat cursurile pe internet, dând șansa tuturor celor interesați să le urmărească.

Mulțumesc tuturor celor ce m-au ajutat în orice mod la finalizarea tezei de doctorat.

INTRODUCERE

Subiectul ales al studiului este *Rolul motivației intrinseci în alegerea profesiei de profesor în învățământul primar și preșcolar*, lucrarea fiind organizată pe două planuri, pe de o parte urmând prezentarea bibliografiei legată de alegerea făcută de către tineri pentru profesia de învățător și/sau educator, pe de altă parte prezentarea studiilor proprii privind aspectele motivaționale ale alegerii carierei.

Organizarea lucrării

Teza de doctorat se structurează în patru capitole, urmând o dezvoltare logică a temei ținând seama de obiectivele stabilite. Capitolele sunt organizate tematic. Prima parte a lucrării cuprinde bazele teoretice a problemei, analiza literaturii de specialitate, meta-analiza lucrărilor prezentând date empirice, urmată de adaptarea a două scale: Scala factorilor care influențează alegerea de a fi profesor și indexul Aspirății. A treia parte a lucrării prezintă explorarea motivațiilor alegerii carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar, rezultatele cercetării legate de trăsăturile de personalitate a acestor studenți, respectiv a programului de reziliență elaborat pentru ei. La sfârșitul tezei sunt însumate concluziile și discuțiile, respectiv referințele bibliografice.

CAPITOLUL I. RELEVANȚA ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII

Tema este actuală, deoarece pe plan mondial se observă o scădere a numărului profesorilor angajați în sistemul de învățământ, respectiv o tendință de părăsire a profesiei de profesor, rezultând fluctuație mare și deficit de forță de lucru în domeniu. În ultimii zece ani s-a pus accent sporit în fiecare țară pe studierea metodelor de atragere a tinerilor înspre această profesie și pe retenția în cariera de profesor.

Importanța cercetării este subliniată de faptul că la nivel internațional în ultimii 10 ani s-au înmulțit studiile legate de motivația tinerilor, respectiv a profesorilor practicanți pentru alegerea acestei cariere, dar în România s-au efectuat foarte puține studii empirice pe această latură.

Obiectivele studiului

Obiective teoretice

Obiectivul teoretic al prezentei lucrări urmărește depistarea și familiarizarea cu rezultatele cercetărilor de ordin teoretic și a cercetărilor empirice de până acum, cu privire la motivația studenților din filiera vocațională, profil pedagogic de a alege cariera didactică, și de a trage concluzii pe baza lucrărilor publicate în acest domeniu.

Obiective metodologice

Obiectivele metodologice se referă la obținerea informațiilor legate de fiabilitatea scalelor utilizate pentru măsurarea motivației studenților hotărâți să urmeze cariera de profesor în învățământul primar și/sau preșcolar. În acest sens se urmărește adaptarea chestionarului Factors Influencing Teaching Choice Scale (Watt & Richardson, 2007) și Aspirations (Kasser & Ryan, 1996) la limba maghiară, pentru a putea explora motivațiile alegerii carierei de dascăl. Adaptarea chestionarelor a fost necesară deoarece nu existau instrumente de măsurare accesibile a motivației în limba maghiară.

Pe de altă parte, am supus la testare un program de creștere a rezilienței studenților pentru a-i ajuta să facă față așteptărilor studiilor universitare la profilul pedagogic, iar mai târziu cerințelor în planul muncii.

Obiective practice

Obiectivul practic al prezentei cercetări este de a pune în lumină motivația studenților, care urmează calificarea pentru profesia de cadru didactic, analizându-i atât pe baza motivației extrinseci, altruiste, cât și celei intrinseci. Considerăm acest lucru ca fiind de o importanță majoră, deoarece cunoscând motivele care ghidează studentul admis în sistemul de învățământ pentru profilul pedagogic, putem căuta metode motivaționale, prin care acesta să devină potrivit pentru cariera de profesor, devenind capabil să eficientizeze învățarea, să dezvolte competențele necesare, să îmbunătățească priceperile de practică pedagogică, și oferim idei pentru prelungirea menținerii viitorului cadru didactic în sistemul educațional.

Studiul motivației prin folosirea scalei FIT-Choice permite implicarea în cercetările internaționale legate de motivațiile alegerii carierei de profesor a tinerilor, prin date empirice a populației din România. Astfel devine posibil compararea motivațiilor între diferitele contexte socio – culturale a țărilor, în care s-a aplicat acest instrument de măsurare.

Structura tezei de doctorat este prezentată în figura 1.

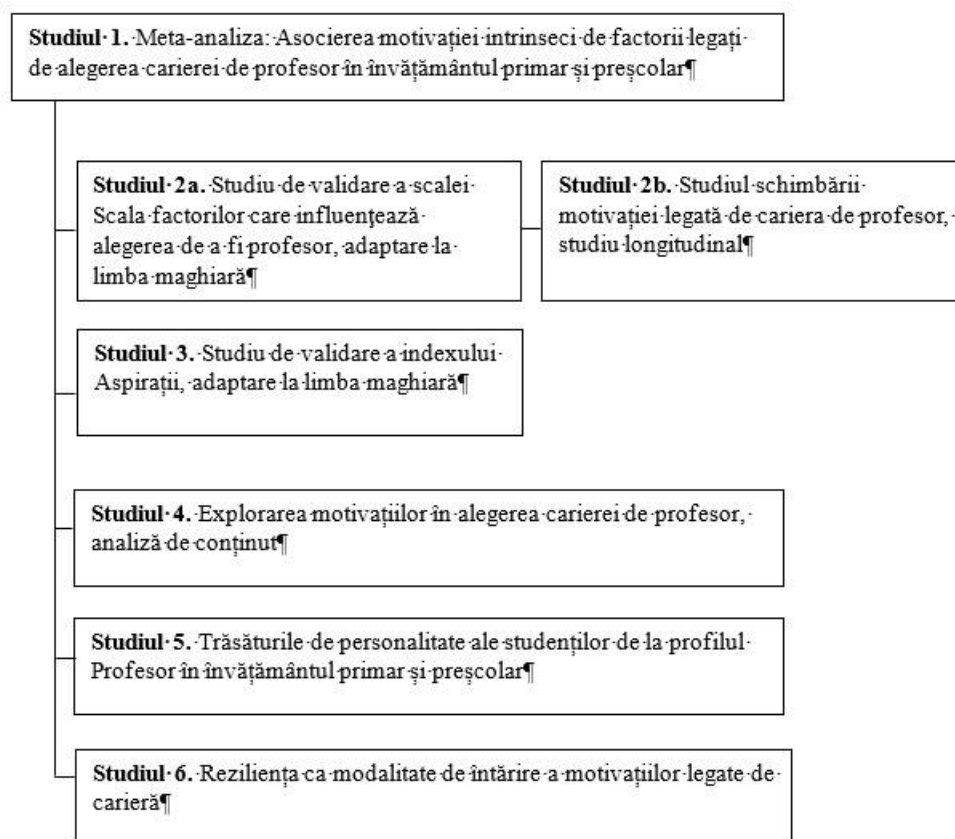


Figura 1. Structura studiilor incluse în teză

CAPITOLUL II. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A ALEGERII CARIEREI DE PROFESOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

În studiul literaturii de specialitate urmărim elementele conceptuale și definițiile acestora, legate de motivație, pentru a vedea cadrul teoretic în care putem discuta problema alegerii carierei de profesor. Pornind de la teoria social – cognitivă (Bandura, 1986), prin structura agenției umane (Bandura, 1991a), ajungem la teorii ale motivației. Definim motivația intrinsecă, extrinsecă, descriem teoria determinării de sine (SDT), modelul expectanță – valoare (Wigfield & Eccles, 2000), principiile și efectele reglementării de sine și evidențiem cum acestea se aranjează în atingerea scopurilor, în implicarea deciderii alegerii profesiei de profesor.

Deci, Vallerand, Pelletier, și Ryan (1991) subliniază că, dacă aplicăm teoria determinării de sine în educație, atunci putem concluziona, că motivația intrinsecă, valorile și procesele regulatorii internalizate aduc cu sine interesul pentru învățare, aprecierea educației și încrederea în propriile capacități și caracteristici. Studiile lor arată că din aceste procese rezultă învățare de înaltă calitate și înțelegere conceptuală, conducând la dezvoltare și reglare personală.

Motivația extrinsecă este definită prin activități pe care le efectuăm pentru a le termina, și nu de dragul lor însele. Deci și Ryan (1985a) propun patru tipuri de motivație extrinsecă pentru determinarea de sine: reglementarea externă, introiecția, identificarea și reglementarea integrată. Reglementarea externă apare prin recompense și sancțiuni. Reglementarea introiectată este forma internalizării, când persoana caută motivele activităților în exterior, la care se supune. Prin identificare persoana internalizează motivele externe ale activităților, iar aceste activități devin apreciate și importante, fiind considerate alese de persoană.

Amotivația apare când oamenii nu observă legătură între activitățile și rezultatele lor, astfel apărând sentimentul de incompetență sau de a nu putea influența decursul lucrurilor, indiferent dacă au motivații intrinseci sau extrinseci (Deci & Ryan, 1985a).

Deci, Vallerand, Pelletier, și Ryan (1991) focusează pe necesitatea pentru competență, necesitatea pentru relaționare și necesitatea pentru autonomie (sau determinare de sine). Competența necesită înțelegerea atingerii rezultatelor externe și interne și a eficacității în diferite preocupări; relaționarea presupune dezvoltarea relațiilor sigure și satisfăcătoare cu alții; autonomia se referă la inițiativele sinelui și reglementarea sinelui în propriile acțiuni. Motivația, performanța și dezvoltarea pot fi aduse la maxim prin asigurarea oportunităților de satisfacere a nevoilor psihologice de competență, pentru relaționare și pentru autonomie. Comportamentul motivat intrinsec derivă din plăcerea și satisfacția de a executa activitățile respective, oamenii sunt interesați și se atașează liber, din voință proprie și fără a aștepta recompense materiale. Aceste comportamente reprezintă prototipul determinării de sine, sunt originare în sine, și susținute pe deplin. Comportamentul motivat extrinsec este exersat pentru a ajunge la consecințele dorite, motivațiile extrinseci fiind de patru feluri: externe, introiectate, identificate și forme de reglementare integrate, conceptul central fiind internalizarea. În SDT internalizarea este un proces de motivare, prin care o persoană este motivată inerent să internalizeze și să integreze reglementarea activităților de care nu este interesată, dar care sunt utile în funcționarea în mod eficient în contextul social; procesul de internalizare și integrare se desfășoară eficient și este o funcție a contextului social. Reglementarea externă (EMER) se referă la comportamentele care sunt inițiate din exterior (de ex. recompensă sau pedeapsă), fiind cea mai departe de determinarea de sine. Reglementarea introiectată (EMIJ) prezintă reguli sau nevoi internalizate, care presează persoana să se comporte într-un anumit fel, sprijinit de recompense promițătoare (ex. creșterea self-ului) sau sancțiuni percepute ca amenințare (ex.

sentimentul de vinovăție). Reglementarea introiectată deși este una internă, nu se consideră self-determinată, deoarece este mai asemănătoare controlului extern, decât reglementării determinate de sine. Reglementarea de identificare (EMID) apare când persoana apreciază comportamentul și se identifică cu el, acceptând procesul de reglementare; acest proces fiind mai aproape de determinarea de sine decât EMER sau EMIJ, deoarece persoana este implicată benevol, simțind alegerea liberă sau intenționată. Reglementarea integrată este procesul reglator complet integrat în sine, valorile, nevoile și identitățile sunt reciproc asimilate cu identificarea. Acest proces este pe deplin self-determinat, apărând mai ales la vârsta adultă. Este în relație cu motivația intrinsecă, dar pe când motivația intrinsecă trezește interes în activitatea în sine, reglementarea integrată declanșează importanța activității pentru rezultatele apreciate.

Vallerand (1997) și colegii săi au alcătuit modelul ierarhic al motivațiilor intrinseci și extrinseci, pornind de la cele trei concepte de bază: motivația intrinsecă (angajarea într-o activitate din plăcere și satisfacție), motivația extrinsecă (angajarea într-o activitate pentru a obține ceva din afara activității) și amotivația (absența relativă a motivației intrinseci și extrinseci); poziționând motivația globală, contextuală și situațională. Motivația globală afectează motivația contextuală, iar aceasta motivația situațională. Motivația contextuală și motivația situațională în general sunt rezultatul influențelor interpersonale și factorilor sociali. Motivația intrinsecă aduce persoanei bucurie și sentimentul libertății și relaxării, implicarea realizându-se pentru procesul în sine; pe când motivația extrinsecă implică tensiune și presiune în individ, cu focusul pe beneficiile rezultate a participării; iar amotivația, când persoana nu este deloc sau foarte puțin motivat de a se implica în activitate, trezește sentimentul incompetenței și expectanțe necontrolabile.

Watt și Richardson (2015) denumesc două tipuri de abordări pentru studiul motivațiilor și credințelor profesorilor: abordarea etică și abordarea emică. Abordarea emică oferă posibilitatea înțelegerii dezvoltării motivației profesorilor de a deveni proeminente de a se schimba și sunt în interacțiune dinamică cu factori legați de elevi, de clasă și școală. Această abordare se concentrează mai mult pe variabilele psihologice acordând mai puțină atenție contextului sau aspectelor contextuale sau situaționale (excepție fac doar câteva abordări). În acest context în teoria expectanță – valoare (EVT) sunt descrise credințele legate de self, care sunt combinate cu diferite tipuri de valori, în termenii abilității și expectanței succesului pentru a prevedea comportamentele de realizare (cum ar fi participarea, efortul și persistența).

Brookhart și Freeman (1992) au analizat 44 de studii care s-au ocupat cu alegerea carierei de profesor. În aceste studii instrumentele folosite au fost elementele de sondaj (chestionare, interviuri, eseuri, ș.a.m.d.) în care s-a cerut ordonare de rang sau alegerea tuturor răspunsurilor care se potrivesc cu motivele alegerii carierei. Deși instrumentele erau foarte diferite, cele mai des amintite pattern-uri erau motivele altruiste orientate spre servicii și alte motivații intrinseci. În studiile din anii '60 motivele erau: satisfacția adusă de această carieră (mai puțin remunerația, a ajuta alții, a ajuta copiii), pregătire pentru viața familială, respectiv dorința de a lucra cu copii și adulți (mai ales la femei), dorința de a împărtăși cunoștințe, de a-și continua studiile și a servi societatea. În anii '80 tendința motivațiilor era să servească, să ajute pe alții, să lucreze cu oamenii, interesul față de copii. S-au văzut diferențe între motivații în funcție de nivelul de predare: cei care urmau să fie profesori în învățământul primar erau centrați pe copii, iar cei care urmau să devină profesori gimnaziali erau centrați pe subiectul de predare și deseori influențați de un fost profesor. Pe parcursul timpurilor motivațiile bărbaților și femeilor s-a schimbat mult, dar tendința ca femeile să se decidă mai repede pentru această carieră a rămas constantă.

Bastick (1999) în studiul său a făcut interviuri de 15 minute cu aproximativ o treime a studenților din programul care pregătește profesori în Jamaica; rezultatele acestui studiu au fost comparate cu singurul studiu major realizat până atunci de Evans în anul 1993, care a folosit ca metodă de cercetare un chestionar trimis prin poștă. Bastick (1999) prin analiză factorială a verificat cei trei factori motivaționali pentru alegerea carierei de profesori: motive extrinseci, motive intrinseci și metode altruiste. Rezultatele arată că cele mai frecvente motivații au fost motivațiile extrinseci, urmate de motivațiile altruiste și în cea mai mică măsură motivațiile intrinseci. Motivațiile bărbaților și femeilor sunt diferite: femeile sunt mai motivate extrinsec, financiar, pe când bărbații sunt motivați intrinsec și altruist; ceea ce este foarte diferit de expectanțe, dar poate reflecta structura socială din anii '90, deoarece în cultura jamaicană predominant familiile au fost întreținute de femei. Motivația primară, cel mai des amintită pentru a alege cariera de profesor este altruismul și dorința de a lucra cu copiii, ceea ce nu este în concordanță cu cele găsite de Bastick (2000a). Motivația extrinsecă este legată cel mai mult de timpul liber aferent acestei profesii (vacanțe lungi, timp suficient pentru a câștiga bani din alte surse), remunerație satisfăcătoare, posibilitatea de a deveni manager, securitate la locul de muncă, status social bun. Motivațiile intrinseci sunt legate de dorința din copilărie de a deveni profesor, de voință și posibilitate de carieră pe tot parcursul vieții. Contribuția socială și dezvoltarea școlară a copiilor și dragostea față de copii este considerată motivația altruistă (Bastick, 2000a). Motivația intrinsecă a arătat tendința de corelație cu vârsta și experiența, ceea ce înseamnă că profesorii mai în vârstă au valorile foarte ridicate la motivația intrinsecă, ceea ce ne permite să presupunem că aceasta îi menține în profesie. Bastick (2000a) a raportat că în alegerea profesiei de profesor cea mai importantă este motivația intrinsecă, urmată de motivația altruistă și în final de motivația extrinsecă. Bărbații sunt mai puțin motivați să devină profesori.

Dörnyei și Ushioda (2011) au definit două dimensiuni ale motivației profesorilor: motivația pentru a preda și motivația de a rămâne în profesie. Astfel motivația profesorilor este alcătuită din: motivație intrinsecă legată de interesul de a preda; influențele sociale contextuale legate de condițiile și constrângerile externe, dimensiunea temporală cu accent pe angajament pe viață; și factori demotivaționali proveniți din influențe negative.

Formarea profesorilor în învățământul primar și preșcolari în România

Formarea profesorilor în învățământul primar și preșcolar în România se realizează atât la nivel liceal (în licee cu profil pedagogic), cât și în universități. Universitățile funcționează în conformitate cu Declarația de la Bologna din 1999 (prin Legea nr. 288 din 24 iunie 2004 și Hotărârea de Guvern nr. 88 din 10 februarie 2005), cu prevederile Legii Educației Naționale nr. 1/2011. Studiile universitare din programele de studii de licență sunt numite Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (PIPP), fiind realizat în trei ani de studii, cu posibilitate de masterat în științele educației. Aceste programe universitare de formare pot fi urmate de absolvenții de liceu cu diplomă de bacalaureat, cât și de cadrele didactice din învățământul primar și preșcolar cu diplomă în domeniu din ciclul liceal, dintr-o școală normală sau dintr-o instituție de învățământ de scurtă durată (calificarea lor fiind educatoare, învățătoare, respectiv institutor în învățământul preșcolar, primar), adică cei care nu au studii superioare în domeniu. Studiul de la acest profil universitar se finalizează cu examen de licență în științele educației, cu diplomă de dublă specializare: profesor pentru învățământul primar și preșcolar, mai târziu absolvenții având posibilitatea de a alege ocupația preferată. Înainte de anii 1990 în România au funcționat două clase de pedagogie în limba maghiară în țară: la Oradea și la Târgu-Secuiesc, ceea ce înseamnă că a fost mare concurență la admiterea în liceele pedagogice, locurile celor două clase fiind împărțite pe județe, în funcție de necesitățile pieței de muncă. În acea vreme

profesia de educator și învățător a fost apreciat, cu remunerație relativ bună, job intelectual sigur ș.a.m.d. La liceele pedagogice s-au orientat elevii cu abilități și capacități foarte bune. După schimbările politice din 1989 reformele aduse în sectorul învățământului a mărit numărul locurilor accesibile pentru această sferă, pe de o parte prin mărirea numărului de locuri din școli, pe de altă parte înființarea noilor instituții pedagogice pentru a face față noilor cerințe a pieței de muncă, în Aiud, Cluj-Napoca, Odorheiu Secuiesc, Satu-Mare, Târgu-Mureș, Zalău. (Bordás, 2021)

Admiterea pentru profilul PIPP atât la nivel liceal cât și a colegiilor cuprinde probe de aptitudini eliminatorii, cuprinzând proba de aptitudini muzicale, proba de aptitudini fizice și proba de aptitudini artistice și un interviu care investighează capacitatea de comunicare, argumentare și dicția (vezi Regulamentul de organizare și funcționare a colegiilor și liceelor pedagogice din România, din 22.03.2019.; Regulamentul-cadru de organizarea și funcționarea învățământului pedagogic în sistemul de învățământ preuniversitar, 2020; Ordin nr. 4812/2020).

Studii și date statistice legate de învățământul românesc

Massari (2014) a studiat de ce este aleasă profesia de profesor pentru carieră în România pe un eșantion de 173 studenți de la profilul PIPP. Massari (2014) a folosit un chestionar cu opt întrebări referitoare la motivele care au influențat alegerea carierei de profesor, ce înseamnă pentru studenți dezvoltarea profesională, care sunt obiectivele esențiale dezvoltării lor în cariera de predare, cum s-au schimbat aceste obiective vizavi de începerea carierei de profesor, ce expectanțe legate de dezvoltarea personală și profesională au și care sunt cele mai relevante motive intrinseci și extrinseci în alegerea carierei de profesor. Primul item a fost punctat pe scală Likert, iar restul itemilor cu răspunsuri deschise. Rezultatele acestui studiu arată că motivele cele mai des amintite în alegerea carierei de profesor primar și preșcolar sunt: vocația de predare, pasiunea și dragostea pentru copii, dorința de a servi societatea, programele de formare pentru această profesie, statusul și dorința de autoritate, condițiile de lucru, influența altora (familie, prieteni), autonomia și flexibilitatea programului, provocarea intelectuală. Motivele frecvent numite sunt altruiste, urmate de cele intrinseci, iar în cea mai mică măsură găsim motivații extrinseci.

Potrivit Eurostat (2021) numărul profesorilor din România în anul 2019 a fost de 478.501, față de anul 2018, când acest număr a fost 480.772, iar în 2017 a fost 481.134, conținând numărul celor care lucrează în dezvoltarea timpurie, în învățământul preșcolar, primar și secundar. Valorile arată o scădere de la an la an a numărului profesorilor: pe când în 2019 în educația preșcolară și primară au lucrat 82.746 cadre didactice, în anul 2014 au fost angajați 86.290. Dacă luăm în calcul că între timp s-a redus efectivul claselor de la 30 de elevi la 28 de elevi, deci pentru același număr de copii este nevoie de mai mulți profesori, atunci scăderea atât de semnificativă a profesorilor angajați în sistemul de învățământ ne pune pe gânduri.

În România în anul 2019 în educația primară și preșcolară au lucrat 5.038 cadre didactice sub 25 de ani, 6.450 cadre fiind în anii 20, pe când având vârsta între 50-59 ani 16.151, între 60 și 64 de ani 6.262, iar peste 65 de ani 941 (conform Eurostat, 2021). Potrivit graficului lui Peticila (2020) privind grupele de vârstă ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, în anul 2018 grupa cuprinsă între vârsta de 40-44 ani a fost cea mai numeroasă, iar profesorii de peste 50 de ani reprezentau mai mult de un sfert.

Pe baza rezultatelor cercetărilor TALIS din 2018 ale OECD (2020), făcute cu implicarea cadrelor didactice între 2013 și 2018, se observă o creștere de 6,2 puncte a

prestigiului sistemului educațional în societate. Se observă, de asemenea, că atât în România cât și în Ungaria, spre deosebire de cadrele didactice din mediul urban (peste 100.000 de locuitori), cadrele didactice angajate în instituțiile de învățământ din mediul rural (sub 3.000 de locuitori) simt cu precădere că munca lor este apreciată de societate. Având în vedere că prestigiul profesiei poate avea rol determinant în alegerea făcută de debutanți în ceea ce privește viitoarea carieră, a fost supusă analizei și ordinea în care cariera didactică a fost menționată alături de alte profesii. Cercetările au demonstrat că cei care au pus cariera didactică pe primul loc în lista preferințelor consideră că această profesie se bucură de apreciere în cadrul societății. Ba mai mult, aceste persoane sunt mai mulțumite de munca lor și au o eficacitate mărită în munca depusă (OECD, 2019, 2020). Totodată, aceste date nu sunt relevante pentru aproape jumătate dintre țările TALIS. O posibilă explicație ar fi motivele diferite pentru alegerea carierei (ex. diferența în criteriile de admitere la facultate și a perfecționării oferite, sau diferențele culturale cu privire la alegerea carierei și a atitudinii față de muncă) (OECD, 2019).

În ceea ce privește nivelul de satisfacție al angajaților, au fost analizate două aspecte: pe de o parte gradul de satisfacție cu privire la condițiile de muncă oferite, iar pe de altă parte satisfacția legată de profesia aleasă. S-a constatat că deseori cadrele didactice prezintă discrepanțe cu privire la cele două aspecte menționate anterior. Pe baza datelor oferite de OECD pentru anul 2013 (OECD, 2014) 10,9% dintre cadrele didactice din România regretă alegerea făcută (media țărilor incluse în cercetare este de 9,5%), iar 29,4% crede că ar fi fost mai indicat să aleagă o altă profesie (media țărilor incluse în cercetare este de 31,6%). Aceste date sunt interesante, deoarece se presupune că cei care au rămas în continuare în sistemul de învățământ regretă oarecum alegerea făcută. Cauzele pot fi multiple deși cercetarea nu oferă detalii în această privință. Ar fi totuși meritorie o analiză a aspectelor care au dus la îndoiala cadrelor didactice cu privire la alegerea de a intra și a rămâne în sistemul de educație.

În România 64,3% dintre cadrele didactice chestionate au fost de părere că dezavantajele profesiei sunt mai puține decât avantajele ei, pe când media țărilor participante la cercetare a fost de 77,4%. Considerăm că această diferență dă de gândit. Comparând aceste rezultate cu cele cu privire la alegerea carierei putem concluziona că majoritatea cadrelor didactice care regretă că a ales această profesie, sau cred că ar fi fost mai nimerit să aleagă un alt drum, rămân în sistem în pofida faptului că sunt de părere că dezavantajele predomină. Prin urmare, dacă analizăm motivația celor care se pregătesc să aleagă această carieră, avem șansa să găsim soluția care, pe lângă faptul că menține cadrele didactice în sistem, le oferă șansa de a se simți folositori și a preveni senzația de burn-out. Însușind toate rezultatele cercetării putem concluziona că un procent de 91,1% dintre cadrele didactice chestionate sunt mulțumite de cariera de profesor (media țărilor fiind de 91,2%, în timp ce în Ungaria procentul este de 88%). Astfel, deși cifra finală include cadre didactice care remarcă trăsăturile negative ale carierei de profesor sau sunt de părere că ar fi fost mai nimerit să aleagă o altă carieră, per ansamblu acestea sunt mulțumite de profesia aleasă.

Pe baza rezultatelor cercetărilor efectuate de OECD pe anul 2018 (OECD, 2020) 13% dintre cadrele didactice chestionate ar prefera să predea într-o altă instituție de învățământ (media țărilor incluse în cercetare fiind de 20%), sunt mai puțin mulțumite de alegerea carierei, prima alegere nu a fost aceea de cadru didactic, sunt relativ tinere și nu au petrecut un timp îndelungat în instituția de învățământ din care doresc să plece. 17% dintre profesori sunt dornici să părăsească sistemul de învățământ în următorii 5 ani (media OECD fiind de 25%), iar în cazul celor de peste 50 de ani procentul este de 6% (mult sub nivelul de 14% al OECD).

CAPITOLUL III. STUDIUL MOTIVAȚIILOR DE ALEGEREA CARIEREI DE PROFESOR

3.1. Studiul 1. Meta-analiza: Asocierea motivației intrinseci de factorii legați de alegerea carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar

Introducere

Din literatura de specialitate reiese că cele mai des amintite motive pentru alegerea carierei de profesor primar și preșcolar sunt următoarele: dorința de a lucra cu copii, dorul de a se împlini intelectual, dorința de a avea contribuție socială, vocația de a preda, pasiunea și dragostea pentru copii, statusul, autoritatea, condițiile de muncă, securitatea la locul de muncă, influența familiei, a prietenilor, flexibilitatea programului de lucru, timpul acordat familiei, stilul de viață ș.a.m.d. (de ex. Bilim, 2014; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Richardson & Watt, 2006, 2010, 2014; Watt & Richardson, 2007, 2008, 2015; Watt, Richardson, & Wilkins, 2014; Weiss & Kiel, 2013).

Din cercetarea pilot legată de cauza preferinței alegerii carierei de profesor și studiile preliminare de meta-analiză a rezultat, că cele mai puternice efecte asupra alegerii carierei sunt legate de valoarea intrinsecă a carierei, abilitățile percepute, lucrul cu copii/adolescenți, formarea viitorului copiilor/adolescenților. Literatura de specialitate (de ex. Alexander, Chant, & Cox, 1994; Bilim, 2014; Cruickshank, 2012; DeLong, 1987; Reif & Warring, 2002; Richardson & Watt, 2006, 2010, 2014; Schutz, Crowder, & White, 2001; Watt & Richardson, 2007, 2008; Watt, Richardson, & Wilkins, 2014; Weiss & Kiel, 2013; Zaidatol Akmaliah & Elias, 2004) marchează și alți factori semnificativi, dar considerăm că aceștia sunt cuprinși în factorii aleși de noi, completați cu satisfacția legată de alegerea profesiei, respectiv (conform analizei anterioare) nu reprezintă importanță ridicată în alegerea carierei de profesor în România, datorită diferențelor culturale. Astfel de factori ar fi: statusul personal și social, timpul petrecut cu familia, salarizarea, securitatea, influența familiei, prietenilor, profesorilor, modelul anterior primit, experiența anterioară, autonomia ș.a.m.d. În urma acestor considerente ca obiectiv a meta-analizei am propus examinarea a patru factori legați de alegerea carierei de profesor: abilități percepute, lucrul cu copii/adolescenți, formarea viitorului copiilor/adolescenților, respectiv satisfacția legată de alegerea profesiei.

3.1.1. Obiective și ipoteze

Obiectivele meta-analizei sunt pe de o parte explorarea cantitativă și calitativă a datelor relevante a cercetărilor anterioare, pe de altă parte realizarea unei sinteze a relațiilor dintre motivația intrinsecă legată de carieră și factorii legați de alegerea profesiei: abilitățile percepute, lucrul cu copii/adolescenți, formarea viitorului copiilor/adolescenților, respectiv satisfacția legată de alegerea profesiei.

Deoarece nu există nici o meta-analiză legată de motivația studenților ce urmează a deveni profesori sau a profesorilor practicanți publicată cu date empirice, considerăm esențială crearea acesteia.

Obiectivul metodologic este de a identifica instrumente potrivite pentru măsurarea motivației studenților de la profilul Profesor în învățământul primar și preșcolar.

Ipotezele cercetării sunt legate de corelația valoarea intrinsecă a carierei cu factorii legați de alegerea profesiei (abilități, lucrul cu copii/adolescenți, formarea viitorului copiilor/adolescenților, satisfacția legată de alegerea profesiei), astfel:

1. Corelația valoarea intrinsecă a carierei cu abilitățile percepute de studenți este semnificativă la studenții care vor deveni profesori.
2. Corelația valoarea intrinsecă a carierei cu lucrul cu copiii/adolescenți este semnificativă la studenții care vor deveni profesori.
3. Corelația valoarea intrinsecă a carierei cu formarea viitorului copiilor/adolescenților este semnificativă la studenții care vor deveni profesori.
4. Corelația valoarea intrinsecă a carierei cu satisfacția legată de alegerea profesiei este semnificativă la studenții care vor deveni profesori.

3.1.2. Metoda și procedura

În această meta-analiză au fost incluse studii în care s-au cercetat asocierile între motivația intrinsecă și anumiți factori legați de alegerea carierei de profesor, măsurate prin teste standardizate sau metode cu grad ridicat de încredere.

Nu am găsit meta-analize anterioare pe această temă bazate pe date statistice în literatura de specialitate.

Identificarea studiilor

Identificarea studiilor s-a realizat prin căutare în bazele de date: ProQuest, PsycINFO, PsycARTICLES, JSTORE, EBSCO, SAGE, Elsevier, wileyonlinelibrary, web of science, Thomson Reuters, ScienceDirect a sintagmelor de căutare: intrinsic motivation, choosing teaching, teaching ability, teaching satisfaction, cognitive profile, professional development, teaching career, professional development, personality, self-efficacy, teacher efficacy, FIT-choice combinate cu: primary/elementary pre-service teacher/ teacher students/ teacher candidates/ prospective teachers/ future teachers.

Selectarea studiilor, criteriile de includere.

Studiile au fost selectate dintre cele găsite în bazele de date având în vedere următoarele criterii de includere:

- studiile să prezinte cercetări legate de studenți care vor deveni profesori
- în cadrul studiilor să fi fost folosite teste standard sau metode experimentale cu grad crescut de încredere
- în studii sunt prezentate date statistice (ca mărimea efectului să poată fi calculată)
- studiile să fie publicate în limbi cunoscute de către autor.

Au fost identificate 894 studii din bazele de date și 31 studii de pe pagina oficială FITCHOICE (www.fitchoice.org), astfel numărul studiilor total identificate fiind 925. După selectarea duplicatelor au rămas 714 studii potențial relevante, iar după citirea abstractelor 173 de studii. Două studii au fost scrise în limbi necunoscute (turcă), astfel rămânând 171 de studii pentru analiza full text. Dintre aceste studii full text au fost excluse 158 în lipsa datelor statistice relevante, rămânând incluse în meta-analiză 13 studii.

În meta-analiză în urma analizei de eligibilitate a cercetărilor au fost incluse 13 studii, fiecare prezentând subiecți ce urmează să devină profesori, articolele prezentând date statistice relevante pentru calcularea mărimii efectului.

Codificarea studiilor

Codificarea caracteristicilor studiilor s-a realizat în mod direct, în baza informațiilor găsite în studii, în prima fază codificând parametrii legați de caracteristicile generale al fiecărui studiu, acestea fiind următoarele: numărul de subiecți, țara în care s-a desfășurat cercetarea,

respectiv subgrupele din țări, instrumentul de măsură folosit, nivelul la care vor preda viitorii profesori (profesor primar, preșcolar, gimnaziu, liceu sau facultate, respectiv profesor necategorizat). În a doua fază s-a codificat corelația dintre motivația intrinsecă și factorii relevanți: abilitate, lucrul cu copiii/adolescenți, satisfacția cu alegerea profesiei, formarea viitorului copiilor/adolescenților.

Studiile incluse în meta-analiză au fost realizate în total pe un număr de 10.951 studenți, din 8 țări. În cercetările incluse instrumentul de măsurare a fost Scala FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice Scale), deoarece în studii nu erau date empirice obținute cu alt instrument de măsurare.

Prelucrarea datelor

Pentru introducerea și codificarea variabilelor, calculul mărimilor de efect a fost folosit Comprehensive Meta Analysis v2, iar pentru realizarea tabelelor și diagramelor a fost folosit din pachetul Microsoft Office, Microsoft Excel 2007.

Analiza datelor s-a efectuat în mai multe faze:

În prima fază s-a realizat stabilirea mediilor mărimilor de efect, pentru a verifica că mărimea de efect este mai mare de 0.

În a doua fază corelațiile dintre motivația intrinsecă și factorii legați de alegerea profesiei, respectiv deviațiile standard au fost transformate în mărimi de efect.

Intervalul de încredere s-a stabilit la 95%. Dacă intervalul identificat include valoarea 0, atunci asocierea motivației intrinseci cu factorii legați de alegerea profesiei este nesemnificativă.

Mărimile de efect au fost calculate conform literaturii de specialitate (Cohen, 1988), în baza căruia interpretarea mărimii efectului se realizează după cum urmează: pentru cel puțin 0,1 mărimea efectului mică, 0,3 mărimea efectului medie și peste 0,5 mărimea efectului puternică.

3.1.3. Rezultate

În prima fază am analizat mărimile de efect pentru cele patru factori legați de alegerea profesiei: abilități, lucrul cu copiii/adolescenți, formarea viitorului copiilor/adolescenților, satisfacția legată de alegerea profesiei pentru totalul subiecților care au luat parte în cercetări.

Asocierile valorii intrinseci a carierei cu cei patru factori examinați sunt moderate, având valoarea mărimii efectului între 0,5 – 0,8. Cea mai ridicată asociere este cu abilitățile percepute ($r=0,715$, $p<0,001$), iar cea mai scăzută cu factorul formarea viitorului copiilor/adolescenților ($r=0,529$, $p<0,001$).

Urmărind studiul detaliat a mărimii efectelor pentru valoarea intrinsecă a carierei și cei patru factori aleși am constatat că rezultatele au un prag ridicat de încredere, deoarece $p<0,001$.

Mărimea efectului pentru motivația intrinsecă legată de carieră și abilitățile percepute

Mărimea efectului a relației dintre valoarea intrinsecă a carierei și abilitățile percepute ale studenților a fost calculată pe baza a 10 articole, cu 16 studii și 10120 de participanți, prezintă valoarea moderată $r=0,715$, $Z=82,114$ ($p<0,001$). Numărul studiilor care ar trebui incluse în această analiză pentru a schimba mărimea efectului pentru $p<0,05$ este de 28069 (Fail-safe N), adică 1754,3 studii pentru fiecare studiu analizat, ca efectul să devină 0.

Mărimea efectului pentru motivația intrinsecă legată de carieră și lucrul cu copiii/adolescenți

Mărimea efectului relației dintre valoarea intrinsecă a carierei și lucrul cu copiii/adolescenți a fost calculată pe baza a 10 articole, cu 15 studii și 9746 de participanți, intervalul de încredere 95%, prezintă valoarea moderată $r=0,628$, $Z=66,014$ ($p<0,001$). Analiza Fail-safe N a arătat că ar fi necesare 17002 studii, adică 1133,5 studii pentru fiecare studiu analizat, pentru valoarea $p<0,05$ ca efectul să devină 0.

Mărimea efectului pentru motivația intrinsecă legată de carieră și formarea viitorului copiilor/adolescenților

Mărimea efectului a relației dintre valoarea intrinsecă a carierei și formarea viitorului copiilor/adolescenților a fost calculată pe baza a 9 articole, cu 11 studii și 7456 de participanți, intervalul de încredere 95%, prezintă valoarea moderată $r=0,529$, $Z=45,791$ ($p<0,001$). Numărul studiilor care ar trebui incluse în această analiză pentru a schimba mărimea efectului pentru $p<0,05$ este de 5994, adică 544,9 studii pentru fiecare studiu analizat, ca efectul să devină 0.

Mărimea efectului pentru motivația intrinsecă legată de carieră și satisfacția legată de alegerea profesiei

Mărimea efectului a relației dintre valoarea intrinsecă a carierei și satisfacția legată de alegerea profesiei a fost calculată pe baza a 8 articole, cu 10 studii și 4605 de participanți, intervalul de încredere 95%, prezintă valoarea moderată $r=0,648$, $Z=48,477$ ($p<0,001$). Numărul studiilor care ar trebui incluse în această analiză pentru a schimba mărimea efectului pentru $p<0,05$ este de 6108, adică 610,8 studii pentru fiecare studiu analizat, ca efectul să devină 0.

3.1.4. Discuții și concluzii ale studiului

Asocierea valorii intrinseci a carierei cu factorii legați de alegerea carierei la studenții care vor deveni profesori după cum reiese din meta-analiză este moderată pentru toți cei patru factori studiați.

Asocierea valorii intrinseci a carierei cu abilitățile percepute arată cea mai ridicată valoare dintre factorii aleși, fiind de $r=0,715$ ($p<0,001$). Această asociere puternică este semnificativă, deoarece arată că cel mai puternic factor în alegerea profesiei este strâns legată de recunoașterea și conștientizarea propriilor abilități, respectiv de identificarea abilităților necesare pentru urmarea carierei de profesor. Recunoașterea și dezvoltarea abilităților proprii a studenților legate de această profesie este necesară pe tot parcursul studențimii, pentru a dobândi rezultate cel puțin satisfăcătoare în folosirea metodelor și procedeele de predare învățate, respectiv aplicarea lor în practica pedagogică. Exploatarea acestor abilități va asigura mai târziu performanța necesară carierei de profesor.

Asocierea valorii intrinseci a carierei cu lucrul cu copiii/adolescenți arată o valoare de $r=0,628$ ($p<0,001$), o asociere puternică la studenții care vor deveni profesori. Considerăm această asociere semnificativă, deoarece are o pondere ridicată în alegerea profesiei. Un profesor cunoaște particularitățile de vârstă a elevilor săi, știe ce fel de sarcini sunt capabili să sfârșească și cunoaște metode pentru a-i activa, a-i ajuta în propria dezvoltare.

Asocierea valorii intrinseci a carierei cu formarea viitorului copiilor/adolescenților are o valoare de $r=0,529$ ($p<0,001$), prezentând cea mai mică valoare dintre factorii analizați. Asocierea puternică este semnificativă, deoarece înseamnă, că cei care aleg să devină profesori

vor să influențeze viitorul elevilor, să-i ajute în dezvoltarea personală pentru a se autorealiza, să-și îndeplinească preferințele, dorințele.

Asocierea valorii intrinseci a carierei cu satisfacția legată de alegerea profesiei arată o valoare de $r=0,648$ ($p<0,001$), o asociere puternică. Aceasta înseamnă, că studenții care vor deveni profesori realizează încă din adolescență sau de la începutul vârstei adulte importanța alegerii potrivite a meseriei, sunt atenți de motivațiile intrinseci la alegerea profesiei și se orientează către arii care pot satisface nevoile și cele mai importante motivații ale lor. Astfel acest rezultat se poate numi semnificativ.

Aceste rezultate arată, că deși sunt diferențe culturale între subiecții care au participat în studiile din meta-analiză, cei mai importanți factori în alegerea carierei de profesor sunt legați de motivația intrinsecă.

Din cele 13 articole analizate toate au folosit pentru cvantificarea motivației scala Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice).

Concludem, că această meta-analiză și-a atins obiectivele propuse.

3.1.5. Limitele cercetării

Din această meta-analiză a fost exclus un număr mare de studii, mai ales din cauza lipsei datelor suficiente pentru calcularea mărimii de efect, criteriile de includere fiind stricte. Astfel studiile incluse au fost puține, doar în număr de 13.

În studiile analizate nu se putea separa bine nivelul la care va preda studentul ajungând profesor, deoarece aceste nivele de predare nu erau bine detaliate, respectiv nu prezentau date separate pentru diferitele nivele de predare. Pe noi ne interesau studenții care vor deveni profesori în ciclul primar și preșcolar, dar în studii foarte rar apăreau date separate pentru această categorie, luându-se împreună toate nivelele de predare. Chiar dacă apărea detalierea nivelelor de predare la descrierea subiecților nici în acest caz nu erau prezentate datele statistice separat pentru fiecare categorie.

Cu toate aceste limite considerăm că studiul și-a atins obiectivele.

3.2. Studiul 2a. Studiu de validare a scalei Scala factorilor care influențează alegerea de a fi profesor (Factors Influencing Teaching Choice Scale), adaptare la limba maghiară

Programul de cercetare a factorilor care influențează alegerea carierei de profesor (FIT-Choice program, www.fitchoice.org) a fost început în anul 2001, de către Watt și Richardson în Australia, din două motive: pe de o parte au fost intrigați de faptul că unele persoane își schimbau cariera pretențioasă, cu status înalt, financiar profitabilă în profesia de profesor și au vrut să înțeleagă acest fenomen, pe de altă parte au explorat motivațiile persoanelor care aleg cariera de profesor (Watt & Richardson, 2012). Forma standardizată a scalei a fost finalizată în anul 2004, modificând versiunea anterioară, adică au scos câțiva itemi, fiind considerați mai puțin importanți sau repetitivi, respectiv au introdus trei noi itemi pentru a mări numărul itemilor din factori (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

Această scală stă la baza prezentului studiu.

3.2.1. Obiective, metode și proceduri

Obiectivul principal al studiului este adaptarea Scalei FIT-Choice la limba maghiară, analizând totodată motivațiile de alegere a carierei de profesor a studenților de la profilul PIPP.

Ipoteza generală este că scala își menține proprietățile favorabile în contextul țării post-comuniste, mediu minoritar, deși vor fi diferențe derivate din contextul cultural. Ipotezele specifice sunt următoarele:

1. Scala își menține proprietățile favorabile, adică Cronbach alpha ridicat pentru majoritatea factorilor scalei.
2. Există diferențe semnificative în ceea ce privește alegerea profesiei ca vocație sau perceperea ca posibilitate de carieră între anii de studiu, în sensul că anul I alege cariera mai mult din vocație sau pentru posibilitatea de carieră percepută.
3. Există diferențe semnificative în privirea percepției emoțiilor pozitive primit de la copii între regiunea Partium și Secuime.

Participanți

În realizarea etalonării scalei au fost implicați un număr de 259 de participanți, fiind livrate 414 de scale, din care au fost returnate 262, dintre care 3 au fost excluse din studiu, fiind incomplete. Participanții sunt studenți la profilul de învățământ primar și preșcolar a universităților din România, cu predare în limba maghiară. Din cei 259 subiecți 85 sunt studenți anul I, 77 studenți anul II și 97 studenți anul III de studii, majoritatea fiind de sex feminin (98,07%), doar 5 de sex masculin (1,93%), ceea ce este sub pragul de 5%, deci nu putem trage concluzii legate de gen. 204 (78,8%) studiază la forma de învățământ zi și 55 (21,2%) la distanță. 251 studenți au completat datele personale legate de vârstă. Vârsta studenților este între 18 – 52 ani, vârsta medie pentru anul I este 22,92 ani (n=79), pentru tot eșantionul este 23,67 ani (N=251). Subiecții au participat voluntar.

Instrument: Scala factori care influențează alegerea de a fi profesor (Factors Influencing Teaching Choice)

Scala dezvoltată de Richardson & Watt (2006; Watt & Richardson, 2007) se compune din mai multe părți, acestea fiind: Partea cu datele demografice, Partea de expunere pentru indicația: „Vă rog, spuneți pe scurt motivul(-vele) principal(e) în alegerea de a deveni profesor”, Partea B – Factori de influență, Partea C – Credințe despre predare, Partea D – Decizia personală de a deveni profesor. (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007)

Partea A – datele demografice și partea de expunere. Partea cu datele demografice – conține numele, genul, vârsta, anul de studii, numărul de copii, cel mai înalt grad de calificare, limba vorbită acasă a participanților, respectiv câteva date privind părinții lor: țara unde s-au născut părinții, cea mai înaltă calificare, ocupația actuală și câștigul anual combinat. Partea de expunere – cuprinde o prezentare legată de motivația în alegerea profesiei de profesor, răspunzând la cererea de a specifica motivul cel mai important în această alegere: „Vă rog, expuneți pe scurt motivul(-vele) principal(e) în alegerea de a deveni profesor”.

Partea de expunere și Partea B urmăresc motivația pentru cariera de profesor.

Partea B – Factori de influență se referă la importanța unor factori în decizia luată de subiecți de a urma profesia de profesor. Această parte avea original 52 de itemi, din care s-au scos 16 itemi, numerotarea rămânând cea originală. Prefața pentru itemurile legate de motivație a fost „Am ales să fiu profesor, pentru că ...”, scris cu litere mari în partea superioară a fiecărei pagini. Această parte conținea 13 factori: abilități – perceperea propriilor abilități necesare pentru această profesie; valoarea intrinsecă a carierei; carieră de rezervă – măsura în care cariera de profesor este considerată alegere de rezervă, secundară; securitatea la locul de muncă; timp alocat familiei; transferabilitatea muncii; alegerea căii ușoare; formarea viitorului copiilor/adolescenților; sporirea echității sociale; contribuția socială; lucrul cu copii/adolescenți; experiențe anterioare de predare și învățare; influența socială. Pe parcursul

standardizării, în urma analizei factoriale factorul timp alocat familiei și alegerea căii ușoare au fost uniți sub numele timp alocat familiei, rămânând în partea motivațională 12 factori. Au fost introduși alți doi itemi pentru factorul formarea viitorului copiilor/adolescenților și factorul sporirea echității sociale. Câțiva dintre acești factori sunt organizați în factori de ordine mai înaltă, astfel: valoarea utilității personale (securitatea la locul de muncă, timp alocat familiei, transferabilitatea muncii, alegerea căii ușoare), valoarea utilității sociale (formarea viitorului copiilor/adolescenților, sporirea echității sociale, contribuția socială, lucrul cu copiii/adolescenți). Partea B cuprinde itemi evaluându-se prin indicatori multipli, cu răspunsuri posibile de la 1 („deloc important”) la 7 („extrem de important”).

Partea C – Credințe despre profesie – cuprinde percepții legate de profesia de profesor. Original avea 15 itemi, din care a fost scos unul, numerotarea rămânând cea originală. Această parte se compunea din cinci factori: carieră de experți; solicitare ridicată; status social; morala profesorului; salariu bun; care la rândul lor sunt grupate în factorii de ordine mai înaltă: cerere de sarcini (carieră de experți, solicitare ridicată), beneficiul sarcinii (status social, morala profesorului, salariu bun). Pe parcursul standardizării factorul status social și morala profesorului s-a unit păstrând numele status social, astfel Partea C compunându-se din patru factori. Pentru factorul carieră de experți s-a introdus un nou item. Itemii din partea C se evaluează prin indicatori multipli, cu răspunsuri posibile de la 1 („nu sunt deloc de acord”) la 7 („extrem de acord”).

Partea D – Decizia personală de a deveni profesor – este alcătuit din itemi relatând satisfacția legată de alegerea carierei. Această parte conține 6 itemi, legați de decizia subiectivă de a alege această profesie, precum și itemi legați de acțiunea de convingere/distragere către/de la profesie. Această parte prezintă doi factori: disuasiunea socială (descurajarea de la profesie de către alte persoane) și satisfacția legată de alegere. Itemii din partea D se punctează prin indicatori multipli, cu răspunsuri posibile de la 1 („nu este adevărat”) la 7 („extrem de adevărat”).

Validitatea și reliabilitatea au fost urmate prin mai multe studii pe populații din diferite țări (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Scala originală a fost dezvoltată pentru populația australiană (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007), iar mai târziu aplicată în țări utilizatoare de limba engleză: Statele Unite, Marea Britanie și Irlanda, apoi traduse în limba germană, croată, olandeză, franceză, mandarină, estoniană, și turcească (Watt & Richardson, 2012).

Procedura

Validitatea de aspect s-a realizat pe baza datelor obținute de la participanți și specialiști. Scala s-a tradus cu acordul autorilor, s-a reformulat, adaptându-se la specificul limbii maghiare.

Validitatea de conținut este urmărită prin stabilirea consistenței interne prin indicele Cronbach alpha (α) a scalei, respectiv analiza factorilor scalei și a itemilor săi standardizată de Richardson & Watt (2006; Watt & Richardson, 2007). Se propune eliminarea itemilor care nu prezintă asociere cu itemii din factorul din care fac parte.

Validitatea de construct ne propunem să-l analizăm prin ANOVA.

Datele au fost colectate în anul academic 2016/2017.

Scala FIT-Choice a fost administrată de către profesori la universitățile amintite, la sfârșitul orelor, studenții fiind asistați de supraveghetori pentru eventualele clarificări, studenții fiind anunțați pentru consimțământ. Durata completării a fost în jur de 20 minute.

Datele obținute au fost prelucrate și analizate cu ajutorul programului IBM SPSS 22, iar pentru realizarea tabelor și diagramelor au fost folosite din pachetul Microsoft Office 16, Microsoft Excel și Word.

Statisticile descriptive, valoarea Pearson au fost folosite pentru compararea datelor. Nivelul de semnificație este stabilit la $p \leq 0,05$.

3.2.2. Rezultate

Validitatea de aspect

Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale a fost tradusă în limba maghiară. Aspectul a fost păstrat cel a scalei originale, propusă de H.M.G. Watt și P.W. Richardson prin copyright, trimis de către ei.

Traducerea a fost supervizată de către 3 persoane: un traducător și profesor de limba engleză, având limba maternă maghiara, de un pedagog și profesor de limba maghiară și de un psiholog. Scala de limbă maghiară a fost retradusă în engleză pentru verificare. Prima variantă a scalei traduse a fost aplicată la 36 studenți care vor deveni profesori.

După completare s-au realizat interviuri cu participanții pentru stabilirea validității de aspect. Evaluarea chestionarelor a fost efectuată și de doi psihologi și doi profesori de limba maghiară.

Validitatea de conținut

Validitatea de conținut, care arată validitatea internă a scalei, se referă la eșantionul itemilor din care este alcătuită scala, respectiv factorii scalei (cu motivațiile, percepțiile și decizia participanților evidențiat de acești itemi).

Consistența internă a fost determinată prin calcularea valorii Cronbach alpha (α), care variază între 0 și 1. Cu cât această valoare este mai apropiată de 1, cu atât scala este considerată mai consistentă, pragul de 0,90 fiind grad înalt de reliabilitate; 0,80 grad moderat spre înalt; 0,70 fiind acceptat ca prag scăzut; iar 0,6 prag de limită (Neill, 2004).

Scala FIT-Choice în limba maghiară prezintă reliabilitatea 0,809 (respectiv 0,808, dacă păstrăm toți itemii) pentru numărul de participanți $N=259$. Valorile Cronbach alpha pentru factorii scalei originale FIT-Choice în limba maghiară pentru numărul de subiecți $N=259$ arată valori între 0,485 – 0,936, astfel: grad înalt de reliabilitate, adică peste 0,9 pentru factorul Salariu bun; grad moderat spre înalt, adică între 0,8-0,9 pentru factorii: Influența socială, Sporirea echității sociale, Abilități, Satisfacția legată de alegere, Experiențe anterioare de predare și învățare, Timp alocat familiei, Securitate la locul de muncă; prag scăzut, între 0,7-0,8 pentru factorii: Lucrul cu copiii/adolescenții, Formarea viitorului copiilor/adolescenților, Status social; prag de limită peste 0,6 arată factorii: Carieră de experți, Transferabilitatea muncii, Contribuție socială, Valoarea intrinsecă a carierei. Sub pragul de limită se află factorii: Carieră de rezervă, Solicitare ridicată.

Prin analiza statistică am urmărit cum se modifică consistența internă a scalei. S-a constatat că, prin eliminarea unor itemi, consistența anumitor factori cresc. Precum autorii scalei recomandă eliminarea unor itemi, pe parcursul adaptării, din motivele diferențelor culturale, am decurs la această metodă. În cazul factorului Valoarea intrinsecă a carierei Cronbach alpha este 0,618, însă dacă se scoate itemul B7 ajungem la o valoare de $\alpha=0,772$. Acest item B7 „Dintotdeauna am vrut să devin profesor” nu este asociat neapărat de valoarea intrinsecă a carierei, este legat mai mult de dorința încă din copilărie de a deveni profesor. În cazul factorului Carieră de rezervă Cronbach alpha este 0,516, însă am observat că itemul B11 nu corelează cu itemul B35 și B48 aflați în același factor. Astfel prin scoaterea acestui item ajungem la un Cronbach alpha de 0,634. În cazul factorului Status social Cronbach alpha este 0,740, dar aici am observat, că itemul C12 nu corelează cu C4 și C8 din același factor. Dacă scoatem itemul C12 ajungem la Cronbach alpha de 0,768. Aceste lipse de corelații între itemi

poate fi datorată echivocității transmise de itemii respectivi. În cazul factorului Solicitare ridicată valoarea $\alpha=0,485$, dar analizele arată că, prin eliminarea oricărui item această valoare nu va crește.

Revizuirea traducerii scalei

Având în vedere diferențele Cronbach α ale celor trei itemi din factorul valoarea intrinsecă a carierei (B7), carieră de rezervă (B11) și beneficiul sarcinii (C12) am recurs la reformularea itemilor.

Scala cu itemii revizuiți a fost aplicată studenților din diferiți ani de studii și profesorilor primari și preșcolari între anii 2017-2020, $N = 336$.

Itemul B7 „Dintotdeauna am vrut să devin profesor” nu este asociat neapărat motivației intrinseci a carierei, în sensul că persoana se simte bine în activitățile legate de această profesie, este legat mai mult de dorința provenită încă din copilărie de a deveni profesor. Caracteristicile limbii maghiare fac posibil reformularea afirmației originale astfel: „Mindig is tanító/tanár akartam lenni.” în loc de „Mindig tudtam, hogy tanító/tanár akarok lenni.”

Itemul B11 „Határozatlan voltam abban, hogy milyen karriert akarok.” a fost schimbat cu „Bizonytalan voltam abban, hogy milyen karriert válasszak.”, iar întrebarea din itemul C12 „Azt gondolja a tanítás tiszteletreméltó karrier?” a fost schimbată cu „Azt hiszi a tanításról, hogy tiszteletreméltó munka?” mai ales, pentru că în limba maghiară noțiunea carierei are o conotație de ceva făcut cu succes, dar un loc de muncă se consideră cu succes doar dacă persoana devine faimoasă, ajunge în poziție de lider sau câștigă foarte mulți bani. În cazul sistemului de învățământ un student greu poate identifica profesia de profesor în acest sens cu o carieră. Noțiunea de carieră de profesor este folosit în cercurile oamenilor calificați, ei știind că orice profesie sau timp petrecut într-o anumită ocupație poate fi considerată carieră.

Valorile Cronbach alpha la cei trei factori afectați de itemii în cauză s-au schimbat astfel: Statusul social a crescut de la 0,740 la 0,791, Valoarea intrinsecă a motivației a crescut de la 0,618 la 0,679, Cariera de rezervă de la 0,516 la 0,591. Se observă, că modificarea itemilor B7, B11 și C12 nu a adus o mărire semnificativă a valorii Cronbach alpha, dar reformularea itemilor a dus la un interval mai mic de modificare a valorii Cronbach alpha a subscalei, dacă itemul în cauză este eliminat.

Deoarece itemii reformulați au fost verificați de patru specialiști în domeniu, credem că nu formularea afirmațiilor/întrebărilor a dus la valorile scăzute ale reliabilității celor trei factori.

Concluziile corectării itemilor sunt: probabil nu din formularea itemilor au rezultat valorile scăzute de Cronbach alpha, ci interpretarea acestor afirmații/întrebări reprezintă caracteristici speciale, legate de contextul socio-cultural al subiecților participanți. Valori scăzute a acestor scale au fost găsite și de alți cercetători. Watt și Richardson (2007) sugerează eliminarea itemilor de această natură pentru compararea internațională.

Validitatea de construct

În vederea examinării validității de construct am analizat relațiile dintre scală și variabilele demografice (mediul de proveniență, regiunea de studiu, forma de învățământ, anul de studii).

Partea de expunere și Partea B reprezintă aspectele motivaționale ale participanților.

Partea de expunere era o parte punctată, unde studenții puteau să scrie liber (fără vreo listă sau indiciu) motivul alegerii profesiei, urmând indicația: „Vă rog, spuneți pe scurt motivul(-vele) principal(e) în alegerea de a deveni profesor”. În unele cazuri răspunsul a fost alcătuit dintr-o propoziție scurtă, adică un singur motiv, alteleori tot locul alocat răspunsului a fost umplut cu motive, ajungând și la numărul de 5 motive. Prin analiza Părții de expunere am

identificat 12 categorii de motive, cele mai des amintite în alegerea carierei de profesor fiind: dragostea față de copii; îi place să fie cu copiii, îi place să se ocupe de copii; educarea copiilor, dezvoltarea abilităților copiilor; vede în profesie o posibilitate de carieră, este o vocație; primește afecțiune pozitivă, se încarcă, atinge rezultate pozitive; această profesie i-a fost dorința din copilărie, a considerat atrăgătoare această profesie; deține abilitățile necesare; se simte util pentru comunitate, societate, influențează generațiile viitoare; ajutorarea copiilor, suport afectiv; experiența în acest tip de activitate; a avut exemplul anterior bun; este sprijinit de familie, profesori, prieteni; altele (cum ar fi: predarea cunoștințelor, metode și tehnici noi de predare, muncă creativă, nemonotonă, schimbarea sistemului de învățământ în viitor, ș.a.m.d.).

Factorul „primește afecțiune pozitivă, se încarcă, atinge rezultate pozitive” are valoarea $\chi^2=5,739$, ceea ce înseamnă că este mai mare de 4,43, caz în care are efect pentru $p \leq 0,2$. Pragul a fost stabilit la $p \leq 0,05$, iar acesta nu corespunde. Situația este asemenea în cazul „dorința din copilărie, profesie atrăgătoare”, unde $\chi^2=5,246$, care este mai mare de 4,00 și în cazul „deține abilitățile necesare”, unde $\chi^2=5,004$ este mai mare de 2,92, dar în ambele cazuri pragul p nu corespunde pragului $p \leq 0,05$ stabilit. Deci nu este diferență semnificativă între amintirea factorilor identificați în funcție de unitatea de învățământ.

Analiza diferenței factorilor identificați cu anul de studiu nu corespund pragului stabilit de $p \leq 0,05$. Astfel valorile arată că nu există diferențe semnificative în funcție de anii de studiu.

Dacă analizăm motivele alegerii profesiei în funcție de regiunea de studiu, putem crea două zone: zona Partium (N=98) și zona Secuime (N=161). Valoarea χ^2 arată că nu este diferență semnificativă între factorii identificați în funcție de regiunea de studiu decât la „primește afecțiune pozitivă, se încarcă, atinge rezultate pozitive” ($\chi^2=5,184$, $p=0,023$), respectiv „dorința din copilărie, profesie atrăgătoare” ($\chi^2=4,826$, $p=0,028$). În cazul „primește afecțiune pozitivă, se încarcă, atinge rezultate pozitive” se arată media mai ridicată pentru regiunea Partium (22,4% față de 11,8%), pe când pentru „dorința din copilărie, profesie atrăgătoare” invers, valorile mai ridicate se arată la cei din Secuime (18,0% față de 8,2%).

Caracteristici descriptive a scalei FIT-Choice (Scala factori care influențează alegerea de a fi profesor) privind Partea B, Partea C și Partea D

Analiza descriptivă a scalei se compune din două părți: analiza scalei originale și analiza scalei finale.

Mediile factorilor scalei originale FIT-Choice pentru N=259 participanți arată că Lucrul cu copii/adolescenți (M=6,29), Valoarea motivației intrinseci (M=5,95) și Satisfacția legată de alegere (M=5,95), respectiv perceperea carierei ca și Carieră de experți (M=5,94), urmată de Abilitățile percepute (M=5,54) prezintă cele mai ridicate valori. Cele mai mici valori sunt prezentate de Cariera de rezervă (M=1,66), Salariul bun (M=2,77), respectiv Transferabilitatea muncii (M=3,58) și Alegerea căii ușoare (M=3,88). Mediile factorilor de ordin mai înalt pentru scala originală arată, că cele mai ridicate medii pe lângă Valoarea motivației intrinseci și Satisfacția legată de alegere, este Cererea de sarcini (M=5,71) și Valoarea utilității sociale (M=5,70), urmată de Abilitățile percepute. Cele mai puțin punctate sunt pe lângă Cariera de rezervă, Valoarea utilității personale (M=4,15) și Beneficiul sarcinii (M=4,17), respectiv Disuasiunea socială (M=4,31).

Mediile factorilor scalei finale FIT-Choice (după analiza factorială) pentru N=259 participanți sunt pentru factorul Timp alocat familiei (M=4,37), și Status social (M=4,99) prezintă valori peste valoarea mijlocie a scalei, iar mediile factorilor mai înalți Valoarea utilității personale (M=4,15) și Beneficiul sarcinii (M=4,43) la fel. Mediile motivațiilor arată, că ordinea factorilor cu mediile cele mai înalte rămâne la fel, adică: Lucrul cu copii/adolescenți

(M=6,29), Valoarea intrinsecă a carierei (M=5,95), Formarea viitorului copiilor/adolescenților (M=5,79) și Abilitățile percepute (M=5,54). La fel, cel mai mic punctaj rămâne cel al factorului Carieră de rezervă (M=1,66), urmat de Transferabilitatea muncii (M=3,58). Diferența este doar că Timpul alocat familiei (M=4,38) se ridică peste valoarea medie de 4, alături de Securitatea la locul de muncă (M=4,35) și Experiențele anterioare de predare și învățare (M=4,87). Nici ordinea percepției profesiei și a deciziei personale în scala finală nu se schimbă, cel mai punctat fiind cariera de profesor percepută ca fiind Carieră de experți (M=5,94), necesitând Solicitare ridicată (M=5,48), cu un Status social mai mult recunoscut (M=4,99), deoarece media este peste valoarea medie 4. Cea mai mică medie rămâne factorul de Salariu (M=2,77). Participanții sunt mulțumiți cu alegerea făcută, sunt satisfăcuți cu alegerea carierei de profesor (M=5,95).

Analiza factorială confirmatorie a scalei FIT-Choice a confirmat cei 14 factori, care acoperă 66,212% a itemilor cu Eigenvalues păstrat peste 1 (1,052), cu metoda de extracție analiza componentelor principale. Testul de sfericitate KMO and Bartlett a avut valoare de 0,827, cu Chi pătrat aprox. 7954,048 (df=1653, p=0,000). Cei 14 factori descriu factorii scalei, doar B11 nu a făcut parte din factorul prestabilit de autori (s-a arătat aparținând de factorul Timp alocat familiei).

Analiza factorială de reducere a factorilor pentru partea B a rezultat șapte factori (în loc de cele 12 din scală), pe care le-am numit astfel: abilități și motivația intrinsecă, motivația extrinsecă și atracția de specificul profesiei, motivația altruistă de a ajuta oamenii/comunitatea, influența experiențelor anterioare de învățare, posibilitate secundară de carieră, alegerea mea sau a celor din jur, încredere în profesie. Pentru partea C am primit patru factori, care acoperă 60,439% a itemilor, pe care le-am numit: credințe despre priceperile necesare profesiei, credințe legate de solicitarea profesorilor, statusul social, morala profesorilor. Pentru partea D am primit doi factori, care acoperă 70,305% din itemi, factorii fiind alcătuite din itemii identici cu cei din scala inițială.

Valabilitatea externă

Pentru stabilirea valabilității externe a factorilor scalei am corelat scalele între ele, pentru a vedea, dacă rezultatele sunt similare cu cele prezentate în studiile anterioare, utilizate în alte limbi în care a fost tradusă scala FIT-Choice. Rezultatele obținute susțin faptul că se vede corelație semnificativă de 0,680 la $p \leq 0,01$ între Valoarea intrinsecă a motivației și Satisfația legată de alegere (N=259), respectiv corelație semnificativă de 0,523 ($p \leq 0,01$) între Securitatea la locul de muncă și Timpul alocat familiei, $r=0,558$ ($p \leq 0,01$) între Securitatea la locul de muncă și Transferabilitatea muncii, $r=0,524$ ($p \leq 0,01$) între Securitatea la locul de muncă și Statusul social, $r=0,519$ ($p \leq 0,01$) între Timpul alocat familiei și Transferabilitatea muncii, $r=0,546$ ($p \leq 0,01$) între Sporirea echității sociale și Contribuția socială, iar $r=0,560$ ($p \leq 0,01$) între Lucrul cu copiii/adolescenți și Satisfația legată de alegere.

Dacă ne uităm la corelația dintre subscalele FIT-Choice și factorii de ordin mai înalt a scalei, observăm că Valoarea utilității personale și a utilității sociale, respectiv Cererea de sarcini prezintă corelație doar cu subscalele din care sunt compuse. Astfel, Valoarea utilității personale corelează cu Securitatea la locul de muncă ($r=0,803$ la $p \leq 0,01$), cu Timpul alocat familiei ($r=0,806$ la $p \leq 0,01$), cu Transferabilitatea muncii ($r=0,790$ la $p \leq 0,01$). Valoarea utilității sociale corelează cu Formarea viitorului copiilor/adolescenților ($r=0,781$ la $p \leq 0,01$), cu Sporirea echității sociale ($r=0,818$ la $p \leq 0,01$), cu Contribuția socială ($r=0,791$ la $p \leq 0,01$), și cu Lucrul cu copiii/adolescenți ($r=0,676$ la $p \leq 0,01$). Cererea de sarcini este în corelație cu Carieră de experți ($r=0,820$ la $p \leq 0,01$) și cu Solicitarea ridicată ($r=0,821$ la $p \leq 0,01$). Factorul de ordin mai înalt Beneficiul sarcinii însă, în afară de subscalele care îl compun (Statusul social

cu $r=0,872$ la $p \leq 0,01$ și Salariul bun cu $r=0,450$ la $p \leq 0,01$) este în corelație semnificativă și cu Securitatea job-ului ($r=0,524$ la $p \leq 0,01$). Între celelalte subscale valorile corelației sunt scăzute sub 0,5.

3.2.3. Discuții și concluzii ale studiului

Scopul cercetării a fost validarea scalei FIT-Choice și adaptarea la limba maghiară.

Majoritatea participanților au fost studenți de gen feminin, arătând lipsa modelului de rol masculin pentru copii la vârstele fragede. Vârsta medie 23,67 ani, mai în vârstă (până la 52 ani) fiind cei ce lucrează deja în învățământ, dar își completează studiile (la forma de învățământ de zi sau la distanță). Limba vorbită acasă a fost dominantă cea maghiară, atât participanții, cât și părinții lor născându-se și trăind în România. Mai puțin de jumătate dintre subiecți nu au declarat câștigul părinților, majoritatea celor declarați se află în categoria medie de salarizare.

Analiza validității s-a realizat prin calcularea validității interne Cronbach alpha și realizarea unei analize factoriale care să permită identificarea constructelor principale. Rezultatele ne arată, că instrumentul tradus are proprietăți psihometrice bune, deci poate fi utilizat în studii viitoare. Pentru scală a fost calculată validitatea chestionarului pentru studenții de anul I de studiu, cât și pentru ceilalți ani de studii, respectiv pentru tot lotul de subiecți. Chestionarul are trei itemi, care sunt interpretați oarecum diferit în acest context cultural, ducând la confuzii. În cazul a doi factori valorile de validitate la anul I. prezintă diferență față de anii II. și III. de studiu, anume în cazul factorului securitate la locul de muncă – validitatea internă a scalei la anul I. este mai scăzută decât la ceilalți ani, respectiv în cazul factorului solicitare ridicată – validitatea internă a scalei la anul I. este mai ridicată decât la ceilalți ani de studiu.

Valorile Cronbach alpha arată valori între 0,745 și 0,936, pentru 4 subscale între 0,625 – 0,697 (Contribuție socială, Transferabilitatea muncii, Disuasiunea socială și Cariera de experți), cel mai scăzut fiind pentru subscale Carieră de rezervă ($\alpha=0,516$) și Solicitare ridicată ($\alpha=0,485$). Credem că valoarea scăzută α pentru aceste subscale se explică cu diferențele culturale în înțelegerea itemilor acestei scale.

Cronbach alpha este mai mare de 0,6 pentru toți factorii, mai puțin pentru Statusul social și Solicitare ridicată. Gratacós și López-Jurado Puig (2016) au găsit factorul Solicitare ridicată având la fel sub valoarea 0,6 (de $\alpha=0,589$), iar sunt unele studii în care nu apare deloc valoarea α a acestei scale.

Ipoteza că scala își menține proprietățile, putând fi aplicat și în contextul minoritar pare a fi adevărată, dar am observat, că sunt diferențe de interpretare derivate din contextul cultural specific eșantionului.

Astfel ipoteza 1. „Scala își menține proprietățile favorabile, adică Cronbach alpha ridicat pentru majoritatea factorilor scalei.” s-a demonstrat (12 subscale având valoarea α între 0,745 – 0,936, 6 subscale între 0,6 – 0,7), în cazul subscalei Carieră de rezervă (α este între 0,5 – 0,6), mai puțin pentru subscale Solicitare ridicată (α este între 0,4 – 0,5).

Ipoteza 2. „Există diferențe semnificative în ceea ce privește alegerea profesiei ca vocație sau perceperea ca posibilitate de carieră între anii de studiu, în sensul că anul I alege cariera mai mult din vocație sau pentru posibilitatea de carieră percepută.” nu s-a arătat adevărat, deoarece nu am găsit diferențe semnificative între anul de studii legate de perceperea profesiei ca și carieră sau vocație.

„Există diferențe în privirea percepției emoțiilor pozitive între regiunea Partium și Secuime.” a fost a treia ipoteză, care pare fi demonstrată, deoarece am găsit diferență

semnificativă între factorii identificați în funcție de regiunea de studiu la „primește afecțiune pozitivă, se încarcă, atinge rezultate pozitive”. Un rezultat secundar este că am găsit diferență semnificativă între regiunea Partium și Secuime la factorul identificat „dorința din copilărie, profesie atrăgătoare”, în sensul că mai mulți studenți din Secuime aleg profesia pentru că a fost dorința lor încă din copilărie, respectiv o consideră a profesie atrăgătoare.

Rezultatele legate de cele mai punctate motivații din partea B a scalei sunt în concordanță cu rezultatele găsite de Richardson și Watt (2006), chiar și cel mai puțin punctatul Carieră de rezervă, însă în cazul celorlalți factori se vede o diferență mică.

Rezultatele scalei legate de percepțiile profesiei (partea C) și a deciziei personale (partea D) se aliniază rezultatelor lui Richardson și Watt (2006), deoarece și ei au găsit, că profesia este percepută una de experți cu un beneficiu scăzut. Rezultatul nostru este interesant deoarece salariul ar trebui să fie legat de statusul social, adică dacă perceperea remunerației este scăzută, aceasta ar trebui să fie legată de perceperea statusului social ca și una mai puțin punctată. Spre deosebire de datele celorlalte studii deja menționate, respondenții noștri apreciază un status social înalt al profesiei, în ciuda faptului că remunerația e percepută scăzută.

Am găsit corelație semnificativă între Valoarea intrinsecă a motivației și Satisfacția legată de alegere ($r=0,680$ la $p\leq 0,01$), ceea ce arată, că studenți la care Valoarea intrinsecă a carierei este ridicată sunt satisfăcuți cu alegerea profesiei de profesor. Corelația semnificativă între securitatea la locul de muncă și timpul alocat familiei ($r=0,523$, $p\leq 0,01$) arată că cu cât se simte în mai mare siguranță persoana la locul de muncă cu atât se poate concentra mai mult pe familie. Pentru explicarea corelației semnificative a Securității la locul de muncă cu Transferabilitatea muncii ($r=0,558$, $p\leq 0,01$) este nevoie de studii viitoare, deoarece nu vedem motivul acestei asocieri. Corelația semnificativă între Securitatea la locul de muncă cu Statusul social ($r=0,524$, $p\leq 0,01$) se poate explica prin faptul că dacă persoana percepe locul de muncă fiind sigură, cu un venit sigur atunci are un status social stabil, respectiv statusul social perceput aduce o siguranță privind încrederea în locul de muncă. Considerăm că explicarea corelației semnificative între Timpul alocat familiei și Transferabilitatea muncii ($r=0,519$ $p\leq 0,01$) necesită mai multe investigații. Corelația semnificativă între sporirea echității sociale și contribuția socială ($r=0,546$ $p\leq 0,01$) se explică prin sentimentul că prin susținerea, ajutarea copiilor din mediu social dezavantajat contribuie la bunăstarea societății, recompensează cele primite de la societate. Corelația între lucrul cu copiii/adolescenții și satisfacția legată de alegere ($r=0,560$ $p\leq 0,01$) arată că dacă se împlinește mai mult dorința de a lucra centrat pe copii, respectiv plăcerea acestui lucru atunci crește satisfacția și bucuria legată de alegerea făcută.

3.2.4. Limitele cercetării și direcții viitoare de cercetare

Limitele studiului provin din faptul că din cele 414 chestionare livrate au fost completate doar 262, deși numărul chestionarelor livrate ar fi acoperit mai mult de 2/3 din studenții actuali la profilul PIPP la secția maghiară. Numărul mărit de persoane ar putea face măsurătorile mai exacte, deoarece doar aproximativ jumătatea studenților de la secțiile maghiare a universităților la profilul Pedagogia primară și preșcolară din țară din anul academic 2016/2017 a făcut parte din cercetare.

E recomandată verificarea fidelității interne a scalei printr-un studiu longitudinal.

3.3. Studiul 2b. Studiul schimbării motivației legate de cariera de profesor, studiu longitudinal

Fidelitatea unei scale se poate verifica printr-un studiu longitudinal, care presupune măsurarea fenomenului cu acest instrument în momente succesive. Conform recomandărilor lui Richardson și Watt (2006) am ales să folosim instrumentul FIT-Choice după aproximativ doi ani și jumătate – 3 ani la aceeași populație la care s-a folosit inițial. Astfel dacă prima dată a fost folosit la un student în toamna anului I de studii, la începerea studiilor la acest profil, atunci testarea a doua să se facă în anul al III-lea în primăvară, înainte de finalizarea studiilor. Literatura de specialitate vorbește de părăsirea profesiei de profesor în primii cinci ani de lucru, de aceea ne-am gândit să verificăm schimbările legate de motivația carierei în acești ani. De aceea am încercat să intrăm în contact cu toți cei 259 de foști studenți în anul academic 2016/2017 pentru verificarea menținerii valorilor scalei FIT-Choice în anii 2019-2020.

3.3.1. Obiective, ipoteza, metoda și procedura

Obiectivul principal al studiului este verificarea menținerii scorurilor scalei FIT-Choice după doi ani jumătate – trei ani de la prima aplicare.

Ipoteza: Scala își menține proprietățile favorabile de aplicabilitate și pe termen lung, nu vor fi diferențe semnificative între cele două momente de măsurare.

Participanți

În acest studiu au fost contactați studenții de anul III, respectiv foștii studenți ai universităților, care la testarea inițială, în anul academic 2016/2017 au studiat la profilul PIPP a celor patru instituții. Din cei 259 de participanți la adaptarea scalei acum au răspuns 98.

Participanții în număr de $N=98$ au avut o vârstă medie 27,28 de ani ($SD=7,302$), cu vârste între 22 și de 55 ani, din regiunea Partium fiind 60 de persoane, iar din Secuime 38 de persoane.

Procedura

În anul academic 2016/2017 am aplicat scala studenților de la profilul Pedagogia învățământului primar și preșcolar, secția maghiară, de la patru instituții din Transilvania. Scala FIT-Choice a fost administrată de către profesori, la sfârșitul orelor în formă hârtie – creion, studenții fiind asistați de supraveghetori pentru eventualele clarificări. Participanții au fost anunțați pentru consimțământ. Durata completării a fost în jur de 20 minute.

În anul 2019 – 2020 am aplicat scala FIT-Choice participanților care au răspuns la cererea noastră de recompletare. Am utilizat forma online a scalei, aplicația folosită a fost Google Forms, fără restricție de timp, anonim, în mod voluntar. Participanții au fost informați de utilizarea datelor demografice și despre confidențialitatea datelor. Completarea a durat în jur de 20 minute.

Prelucrarea datelor

Prelucrarea datelor s-a efectuat cu ajutorul programului SPSS 22, la fel ca în anul 2017, tabelele fiind executate în Microsoft Excel 2016 și Microsoft Word 2016.

Pentru compararea datelor au fost folosite statisticile descriptive, valoarea Pearson. Nivelul de semnificație este stabilit la $p \leq 0,05$.

3.3.2. Rezultate

Pentru testarea menținerii scorurilor în cele două momente ale a testării am folosit testul T atât pentru factorii scalei FIT-Choice, cât și la partea A, unde s-au înregistrat răspunsurile analizate prin analiză de conținut.

Cronbach alpha pentru scala FIT-Choice după măsurătorile actuale este de 0,806. Este interesant faptul, că reliabilitatea subscalei Carieră de rezervă ($\alpha=0,621$) și Valoarea intrinsecă a motivației este scăzută ($\alpha=0,576$), iar pentru Solicitare ridicată și Status social este sub 0,5, dar totuși peste pragul de 0,4. Restul subscalelor prezintă Cronbach α de la moderat la înalt, având valori de la 0,703 la 0,958.

Valorile Cronbach alpha a scalei FIT-Choice pentru cele două măsurători (din anul academic 2016/2017 și anii 2019-2020) prezintă valori între $\alpha=0,537$ și $\alpha=0,859$. Valorile Cronbach alpha se schimbă pentru cele două măsurători, fiecare valoare ridicându-se peste 0,5.

Valorile medii ale factorilor arată astfel: cele mai ridicate valori arată Lucrul cu copiii/adolescenți ($M=6,48$), Carieră de experți ($M=6,34$), Valoarea intrinsecă a carierei ($M=6,26$), Formarea viitorului copiilor/adolescenților ($M=6,02$), Satisfacția legată de carieră ($M=6,00$), Solicitare ridicată ($M=5,93$), Abilități ($M=5,84$), Contribuție socială ($M=5,76$), Sporirea echității sociale ($M=5,57$), Experiențe anterioare de predare și învățare ($M=5,16$), Status social ($M=5,05$), Influența socială ($M=4,90$), Timpul alocat familiei ($M=4,52$), Morala profesorului ($M=4,51$), Securitatea la locul de muncă ($M=4,33$), Disuasiunea socială ($M=4,31$). Cele mai scăzute valori prezintă factorul Carieră de rezervă ($M=1,89$), Transferabilitatea muncii ($M=3,46$), Salariu bun ($M=3,49$), Alegerea căii ușoare ($M=3,58$).

Rezultatele arată că sunt diferențe semnificative în ceea ce privește Abilitățile percepute $t=-2,890$ ($p=0,005$), Valoarea intrinsecă a carierei $t=-2,848$ ($p=0,005$), Carieră de rezervă $t=2,401$ ($p=0,018$), Alegerea căii ușoare $t=2,136$ ($p=0,035$), Sporirea echității sociale $t=-2,556$ ($p=0,012$), Carieră de experți $t=-3,304$ ($p=0,001$), Solicitare ridicată $t=-2,704$ ($p=0,008$), Morala profesorului $t=2,084$ ($p=0,040$), respectiv la factorul de ordin mai înalt Cerere de sarcini $t=-3,677$ ($p=0,000$).

Rezultatele arată că există corelație semnificativă între subscalele FIT-Choice, pentru pragul de încredere de $p\leq 0,01$, în cazul factorilor Valoarea intrinsecă a carierei și Satisfacția legată de alegere ($r=0,665$), Securitate la locul de muncă și Timpul alocat familiei ($r=0,601$), Alegerea căii ușoare și Timpul alocat familiei ($r=0,667$), Statusul social și Morala profesorului ($r=0,813$).

3.3.3. Concluzii și discuții

Obiectivul principal al studiului a fost verificarea menținerii scorurilor a scalei FIT-Choice după doi ani jumătate – trei ani de la prima aplicare, ipoteza fiind: Scala își menține proprietățile favorabile de aplicabilitate și pe termen lung.

Valorile Cronbach alpha nu prezintă diferențe mari de la prima la a doua măsurare, subscalele care au avut reliabilitatea scăzută la prima măsurare arată și aici reliabilitate scăzută, deși itemii care nu au corelat cu subscala din care fac parte au fost reformulați. Explicăm aceste valori scăzute cu conotațiile legate de termenii folosiți în itemii respectivi, prin particularitățile socio-culturale. Precum sugerează autorii acești itemi se pot ignora, dar noi credem că au valoare statistică.

Rezultatele arată că sunt diferențe semnificative pe plan longitudinal, între cele două ocazii de măsurare, în ceea ce privește Abilitățile percepute, Valoarea intrinsecă a carierei,

Carieră de rezervă, Alegerea căii ușoare, Sporirea echității sociale, Carieră de experți, Solicitare ridicată, Morala profesorului, respectiv la factorul de ordin mai înalt Cerere de sarcini. Aceste diferențe ar putea proveni din percepția diferită de pe planul muncii a factorilor, întâlnind alte persoane în câmpul muncii, participanții ajung să se aprecieze mai puțin, astfel abilitățile percepute au o valoare mai scăzută decât la prima măsurare. Totodată a scăzut Valoarea intrinsecă a carierei față de acum aprox. trei ani, respectiv Sporirea echității sociale, ceea ce poate duce în timp la scăderea atât de gravă a motivației, încât să rezulte părăsirea sistemului de învățământ. Însă a crescut semnificativ motivația carierei de rezervă și Alegerea căii ușoare prin această carieră. Dar perceperea profesiei privind a fi carieră de experți și solicitant, respectiv Cererea de sarcini este mai ridicată arată că totuși participanții consideră că investesc mai mult în această carieră decât beneficiază. Surprinzător este că deja în primii doi ani de lucru se pot observa aceste modificări în motivațiile persoanelor.

Trebuie amintit, că o parte a datelor au fost strânse în perioada pandemiei COVID-19, deoarece atunci au trecut cei 2 ani jumătate – 3 ani de la prima măsurare. Astfel rezultatele pot fi explicate în parte din punctul de vedere a întâmplărilor socio-cognitive petrecute în acea perioadă.

3.3.4. Limitele cercetării

Rezultatele pot fi derutante, deoarece din cei 259 de subiecți care au luat parte inițial la prima măsurătoare doar 98 au răspuns cererii de completare repetată a scalei FIT-Choice. Acest număr reprezentând doar în jur de o cincime din foștii studenți la profilul PIPP din anul academic 2016/2017.

O parte a rezultatelor a fost colectată în perioada pandemiei COVID-19, iar afecțiunile socio-cognitive pot influența rezultatele primite.

Considerăm important studiul din punctul de vedere al urmării longitudinale a fenomenului.

3.4. Studiul 3. Studiu de validare a indexului Aspirații (Aspirations), adaptare la limba maghiară

Kasser și Ryan (1993) au dezvoltat pentru testarea teoriei determinării de sine al lui Deci și Ryan (1985a; Ryan & Deci, 2000a) scala numită Aspirations Index, care ne ajută în evaluarea persoanelor privind valorile propagate: valori umane și sănătatea mentală și fizică. Prin acest chestionar putem explora cele mai generale motivații intrinseci și extrinseci, formulate ca aspirații, scopuri de viață. Rezultatele chestionarului pot fi generalizate, fiind independente de gen și de factorii socio-culturali (Ryan, și alții, 1999).

După Frost și Frost (2000) pentru studenții din România este semnificativ mai important succesul financiar, decât pentru americani, deși românii cred în măsură mai mică că prezintă o dificultate atingerea acestui scop. Pentru români acceptarea de sine este cel mai important factor, urmată de afiliație, apoi succesul financiar, cel din urmă fiind sentimentul de comunitate. Tot acest studiu subliniază că succesul financiar prezintă o discrepanță în perceperea sensului, adică românii înțeleg prin succes financiar altceva, decât americanii, succesul financiar pentru români e legat de putere. Pentru grupul american succesul financiar înseamnă a câștiga bani, iar prin acesta obținând securitate (securitate națională, familială). Pentru grupul roman succesul financiar înseamnă nu numai bogăție, ci este legat de self-direction, adică de a-și alege scopurile independente. Astfel românii cred că succesul financiar

depinde mai mult de libertatea și de abilitatea de a atinge succesul prin propriile mijloace. Astfel succesul înseamnă oportunitate și posibilitatea exprimării de sine. Legat de aspirațiile sentimentului de comunitate, fiind o aspirație centrală la ambele grupuri, atât studenții români cât și cei americani arată relație pozitivă cu well-beingul psihologic.

3.4.1. Obiective și ipoteze

Obiectivul principal al studiului este adaptarea Indexului de aspirații (Aspirations) la limba maghiară, analizând totodată aspirațiile studenților de la profilul PIPP în comparație cu alte categorii de persoane. Pentru atingerea acestuia analizăm validitatea de aspect, validitatea de conținut și validitatea de construct a indexului.

Ipoteza generală este: Scala își menține proprietățile favorabile după adaptare.

Ipoteze specifice:

1. Valorile Cronbach alpha rămân ridicate după adaptarea la limba maghiară.
2. Elevii sunt conduși semnificativ de aspirații legate de motivații extrinseci.
3. Aspirațiile legate de motivația intrinsecă a profesorilor este mai ridicată, decât a persoanelor care lucrează în alte profesii.

3.4.2. Metode și proceduri

Participanți

Validarea indexului a fost realizat cu implicarea unui număr de N=246 de participanți, făcând parte din patru categorii: elevi de liceu, studenți, profesori, oameni cu alte profesii.

Vârsta subiecților a fost între 16-65 ani, pe 8 categorii de vârstă. Din cei N=246 de persoane 87% erau femei (n=214), 13% bărbați (n=32). După nivelul de studii participanții pot fi clasificați în patru categorii: cu 8 clase (n=41), cu bacalaureat (n=77), cu studii universitare (n=123) și studii postgraduale (n=6). Privind mediul de proveniență aproximativ 33% au provenit din sat, comună (n=80), 19% din oraș sub 100.000 de locuitori (n=48) și 48% din municipiu sau oraș cu peste 100.000 de locuitori (n=118). Privind tipul de ocupație am stabilit patru categorii: elevi (n=50), studenți (n=69), profesori (n=79), alte profesii (n=48).

Instrument: Aspirations

Indexul Aspirații a fost elaborat de Kasser și Ryan (1996), incluzând șapte subscale, prin câte cinci aspirații. Subscalele urmăresc aspirațiile extrinseci: succesul financiar, recunoaștere socială, aparență atrăgătoare, respectiv aspirațiile intrinseci: relații, afilierea de persoane, sentimentele de afiliere unei comunități și acceptarea de sine. Aspirațiile de sănătate, adică fitnessul fizic și sănătatea nu pot fi categoric asociate nici aspirațiilor extrinseci, nici celor intrinseci. Chestionarul are 35 de aspirații, fiecare având trei forme de analiză: importanța, probabilitatea și gradul de atingere, rezultând astfel 105 itemi. Pentru examinare se aplică o scară de șapte valori (1 – deloc, 4 – moderat, 7 – foarte mult).

Datele demografice prestabilite de elaboratori se referă la vârsta, nivelul de studii, mediul de proveniență (rural/urban).

Validitatea și fiabilitatea acestei scale a fost urmărită prin mai multe studii pe eșantioane din diferite țări (de ex. Rusia), scala originală fiind dezvoltată pentru populația americană.

Procedura și prelucrarea datelor

Scala a fost administrată pentru voluntari, pe hârtie și online prin Google Forms. Completarea a durat aprox. 20 minute. Datele au fost colectate în perioada 2016 – 2020.

Scala originală a fost downloadată de pe pagina selfdeterminationtheory.org în 2015.

Validitatea de aspect este realizat pe baza datelor obținute de la participanți și specialiști.

Validitatea de conținut este urmărită prin stabilirea consistenței interne prin indiciul Cronbach alpha (α) a scalei, respectiv analiza factorilor scalei și a itemilor săi.

Validitatea de construct ne propunem să-l urmărim prin corelațiile scalelor și prin ANOVA.

Datele obținute au fost prelucrate și analizate cu ajutorul programului IBM SPSS 22, iar pentru realizarea tabelelor și diagramelor a fost folosit din pachetul Microsoft Office, Microsoft Excel 2016 și Microsoft Word 2016.

3.4.3. Rezultate

Validitatea de aspect

Scala s-a tradus de către un vorbitor profesionist a limbii engleze și maghiare, s-a reformulat, adaptându-se la specificul limbii maghiare. Scala tradusă a fost retradus din limba maghiară în limba engleză de către doi traducători profesioniști pentru verificare, apoi varianta în limba maghiară a fost aplicată la 30 de elevi pentru verificarea înțeleșului itemilor. Scala tradusă în limba maghiară a fost revizuită de doi profesioniști, doi profesori și un psiholog, toți vorbitori de limba engleză și maghiară la nivel de limbă maternă. Aspectul original a scalei a fost păstrat.

Validitatea de conținut

Validitatea de conținut, care arată validitatea internă a scalei, se referă la eșantionul itemilor din care este alcătuită scala, respectiv subscalele scalei (aspirațiile, importanța, probabilitatea, gradul de atingere, aspirațiile intrinseci și aspirațiile extrinseci).

Consistența internă a fost determinată prin calcularea valorii Cronbach alpha (α), care variază între 0 și 1. Cu cât această valoare este mai apropiată de 1, cu atât scala este considerată mai consistentă, pragul de 0,90 fiind grad înalt de reliabilitate; 0,80 grad moderat spre înalt; 0,70 fiind acceptat ca prag scăzut; iar 0,6 prag de limită (Neill, 2004).

Cronbach alpha pentru *Aspirations Index* este 0,964 pentru toți itemii, iar $\alpha=0,909$ pentru subscale, astfel are grad înalt de reliabilitate. Valorile Cronbach alpha a subscalelor sunt între 0,769 – 0,906.

Prin analiza factorială confirmatorie s-au verificat cei șapte factori a indexului, cu metoda de extracție analiza componentelor principale. Testul de sfericitate KMO and Bartlett a avut valoare de 0,848, cu Chi-pătrat aprox. 25130,312 (df=5460, p=0,000). Cei 7 factori descriu aspirațiile scalei foarte precis, doar Aparența atrăgătoare se împarte între mai mulți factori.

Validitatea de construct

Am analizat corelațiile dintre subscale cu Pearson r și am găsit corelații de peste 0,6 între subscalele: Succes financiar și Aparență ($r=0,606$ $p\leq 0,01$), deci există o asociere pozitivă semnificativă puternică; Acceptare de sine și Sănătate ($r=0,612$ $p\leq 0,01$), ceea ce înseamnă, o asociere pozitivă semnificativă puternică. Avem corelații de peste 0,5 între subscalele Succes financiar și Recunoaștere socială ($r=0,509$ $p\leq 0,01$), ceea ce arată asociere pozitivă

semnificativă puternică între cele două aspirații; Recunoaștere socială și Aparență ($r=0,590$ $p\leq 0,01$), asocierea este pozitivă, semnificativă puternică; Acceptare de sine și Afiliere ($r=0,554$ $p\leq 0,01$), o asociere pozitivă semnificativă puternică; Acceptare de sine și Comunitate ($r=0,575$ $p\leq 0,01$), o asociere pozitivă semnificativă puternică.

Pentru testarea echivalenței grupurilor am derulat testul Levene ca să testăm asumția omogenității. În cazul a șase aspirații valoarea testului Levene este ne semnificativ, deci omogenitatea poate fi asumată. Pentru aspirația Acceptare de sine valoarea testului Levene este semnificativă ($p=0,04$), ceea ce înseamnă că omogenitatea variațiilor nu poate fi asumată. În acest caz, pentru că încalcă presupunerea ANOVA de omogenitate a varianțelor am examinat valoarea Welch. Putem afirma că nu există diferențe semnificative între grupuri nici în cazul aspirației Acceptare de sine, deoarece testul Welch arată $p=0,13$.

Testul One-Way Anova arată diferențe între grupuri la următoarele aspirații: Succes financiar ($F(3, 242)=6,238$ $p=0,000$), Recunoaștere socială ($F(3,242)=5,498$ $p=0,001$), Aparență ($F(3, 242)=8,674$ $p=0,000$), Afiliere ($F(3,242)=3,606$ $p=0,014$), Comunitate ($F(3,242)=6,860$ $p=0,000$), Motivația extrinsecă totală ($F(3,242)=8,993$ $p=0,000$), Motivația intrinsecă totală ($F(3,242)=5,739$ $p=0,001$).

Testul Post Hoc Bonferroni arată că în privința aspirației Succes financiar elevii diferă semnificativ de persoanele de la toate cele trei categorii de loc de muncă/ocupație ($p<0,01$), adică elevii aspiră cel mai mult după succesul financiar, dar între celelalte trei grupe nu este diferență semnificativă. În privința aspirației Recunoaștere socială elevii diferă semnificativ de toate trei celelalte grupe ($p<0,05$), tot așa se întâmplă în cazul aspirației Aparență ($p<0,01$), adică pentru elevi această aspirație este mai importantă decât pentru celelalte trei grupuri. La aspirația de Afiliere elevii diferă semnificativ negativ de grupul de studenți și profesori ($p<0,05$), la fel și în cazul aspirației Comunitate elevii diferă semnificativ negativ de studenți și profesori ($p<0,05$). Legat de aspirațiile de Acceptare de sine și Sănătate nu sunt diferențe semnificative între grupuri. Motivațiile extrinseci sunt semnificativ mai mari la elevi, decât la celelalte trei grupuri ($p<0,01$), iar elevii prezintă motivații intrinseci semnificativ mai scăzute decât studenții sau profesorii, dar se vede o diferență pozitivă semnificativă între studenți și persoanele cu alte profesii.

3.4.4. Concluzii și discuții

Obiectivul principal al studiului a fost adaptarea indexului Aspirații (*Aspirations*) la limba maghiară, analizând totodată aspirațiile studenților de la profilul PIPP în comparație cu alte categorii de persoane.

Am analizat validitatea de aspect, validitatea de conținut și validitatea de construct a indexului. Ipoteza generală: „Scala își menține proprietățile favorabile după adaptare”, pare fi verificată, pe baza Ipotezei 1. „Valorile Cronbach alpha rămân ridicate după adaptarea la limba maghiară.”, deoarece reliabilitatea scalei a fost $\alpha=0,964$, iar pentru subscalele de aspirații a avut valori de la moderat spre înalt (între 0,769 – 0,906).

Analiza factorială confirmatorie a verificat cei șapte factori a indexului, care descriu aspirațiile scalei foarte precis, doar Aparența atrăgătoare se împarte între mai mulți factori.

Am obținut corelații pozitive puternice de peste 0,6 între subscalele Succes financiar și Aparență, ceea ce înseamnă, că aparențele sunt mai importante pentru oamenii care aspiră la succes financiar, respectiv aspirația pentru succes financiar duce la observarea aparențelor. Corelația pozitivă puternică între Acceptarea de sine și Sănătate ne arată, că cei care aspiră sănătatea corpului se evaluează mai ușor și tind spre sănătate mentală. Corelațiile pozitive puternice (peste 0,5) între subscalele Succes financiar și Recunoaștere socială ne arată

importanța legăturii dintre succesul material și cel social, la fel cum corelația între Recunoașterea socială și Aparența. Corelația pozitivă puternică dintre Acceptarea de sine și afiliere, respectiv Acceptarea de sine și Comunitate pune în valoare importanța relațiilor cu alți oameni.

Ipoteza a doua a fost „Elevii sunt conduși semnificativ de aspirații legate de motivații extrinseci.” s-a adevărit, deoarece elevii prezintă semnificativ mai multe aspirații derulate din motivații extrinseci decât studenții, profesorii sau persoanele de alte profesii.

A treia ipoteză: „Aspirațiile legate de motivația intrinsecă a profesorilor este mai ridicată, decât a persoanelor care lucrează în alte profesii.” nu s-a dovedit adevărată, deoarece se arată diferență semnificativă doar între grupul de elevi și profesori, dar între profesori și persoanele aparținând din celelalte categorii nu este diferență semnificativă.

3.4.5. Limitele cercetării și direcții de continuare a studiului

Adaptarea indexului s-a realizat cu doar 246 de persoane, din patru tipuri de ocupație, fiind nevoie de mai mulți participanți pentru a generaliza datele obținute. A fost foarte dificilă colectarea datelor de la persoane cu alte meserii, deoarece completarea a fost voluntară, fără recompense, iar indexul are 105 itemi, care la prima vedere se pare mult pentru persoanele care nu lucrează în domeniul educației sau psihologiei.

În viitor s-ar putea analiza și diferențele moderate de vârstă participanților, nivelul de educație al persoanelor care vor participa în studiu, respectiv mediul de proveniență (urban/rural). Ar fi indicată analiza aspirațiilor după importanța, probabilitatea atingerii și gradul de atingere.

3.5. Studiul 4. Explorarea motivațiilor în alegerea carierei de profesor, analiză de conținut

Sinclair (2008) în studiul său urmărește înțelegerea motivațiilor ce atrag persoanele în educația pedagogică pentru a deveni învățători de ciclu primar. Motivația atrage persoana către cariera de profesor, determină lungimea timpului în care rămâne în educație și în profesia de predare, și măsura în care se concentrează pe cursuri și pe profesie. Sinclair (2008) din literatura de specialitate a identificat zece factori care atrag persoanele către această carieră, acestea fiind: dragostea sau dorința de a lucra cu și pentru beneficiul elevilor; altruismul sau tinderea spre a face diferență în comunitate și societate; influența celorlalți (membrii de familie, foști profesori, sau membrii comunității mai largi); beneficiile percepute sau/și comoditățile profesiei (orarul, orele de lucru, vacanțe, securitatea carierei și salariului); ”chemarea” pentru predare; dragostea de predare sau dorința de a împărtăși știința; natura lucrului de predare (oportunități pentru creativitate și interacțiuni interpersonale cu alții); dorința de a schimba cariera anterioară (insatisfacția cu cariera anterioară sau eveniment de viață stresantă, șomaj sau relocarea geografică); aderarea ușoară la un curs de formare profesională sau obținerea unui job de profesor; statusul prevăzut (și oportunitățile de avansare socială). Studenții ce urmează să devină profesori sunt atrași de dorința de a lucra cu elevii, ghidați de altruism, sub influența altora și a beneficiilor percepute ale acestui job.

Yüce și alții (2013) studiază întrebări legate de decizia făcută pentru a urma cariera de profesor, percepția carierei, și expectanțele majore în Turcia. Pentru analize au folosit un chestionar dezvoltat de ei pentru studenți. Motivațiile de decizie privind cariera sunt extrinseci, altruiste și intrinseci, deși motivele extrinseci și altruiste sunt mai ridicate, studenții luând în

calcul statusul social, condițiile bune de lucru. Femeile au ales această carieră din motive altruiste și intrinseci și au fost influențate de motive extrinseci, pe când bărbații au ales cariera pe bază de motive extrinseci și legate de remunerație. Persoanele aparținând ambelor genuri au expectanțe de durată lungă, plină de provocări și satisfacții.

Low și alții (2011) în Singapore au studiat motivele alegerii carierei printr-o metodă calitativă la persoane implicate în programe de formare pentru profesori. În Singapore profesia a fost bine remunerată cu status relativ înalt și ministerul educației a asigurat multe oportunități și stimulente pentru promovare, dezvoltare profesională și alte recompense bănești sau non-bănești pentru a preveni părăsirea carierei de către profesorii bine pregătiți. Metoda calitativă de măsurare a fost răspunsul liber la întrebarea: „Care a fost motivul principal pentru care au ales cariera de profesor?”. Cercetătorii au decis să utilizeze această metodă, deoarece subiecții își vor aminti cele mai influente și importante motive, respectiv nu au vrut să determine participanții să aleagă din motive preelaborate dacă acestea nu erau principalele lor motive de alegere a predării. Au fost colectate date personale: genul, vârsta, nivelul de educație, locurile de muncă anterioare, dacă a fost careva părinte profesor și cine a avut cea mai mare influență asupra lor legată de alegerea făcută. Rezultatele primite arată că nouă teme au fost identificate ca motive principale, putând fi grupate în cele trei categorii folosite în literatura de specialitate: altruiste, intrinseci și extrinseci. Motive altruiste identificate (41%): dragostea de copii/tineri, dorința de a lucra sau a preda copiilor; pentru a îndeplini o misiune, dezvoltarea copiilor sau ajutarea lor în atingerea succesului; au vrut să contribuie societății, au beneficiat de propria educație; au vrut să răspundă la o chemare mai înaltă. Motivele intrinseci (55%) au fost: interesul în predare, experiența anterioară care i-a făcut să se simtă împliniți și le-a întărit interesul în carieră; deziderabilitatea predării incluzând natura muncii (de ex. munca e provocatoare, prevede învățarea pe tot parcursul vieții, securitatea), i se potrivește acest job și oportunitățile oferite de această muncă; inspirația modelelor de rol (foști profesori, părinți, alți oameni cu rol inspirator); interes deosebit într-un subiect pe care vrea să-l împartă cu studenții, dragostea pentru materie. Motivațiile extrinseci: motive financiare: salariul și recompensele materiale; un prim pas spre o altă carieră mai bună, pentru care are nevoie de skill-urile și cunoștințele dobândite din acest program de formare.

Struyven, Jacobs, și Dochy (2012) a studiat motivația studenților de anul I. care urmează să devină profesori de ciclul primar cu ajutorul Chestionarului Învățare și Studiere (chestionar hârtie – creion), bazat pe motive și expectanțe și două întrebări adiționale, legate de timpul liber și vacanțe, respectiv de echilibrul muncă – familie. Rezultatele celor 1805 studenți din Belgia, Flandra, arată că studenții aleg programul de formare din motive intrinseci și altruiste: dezvoltarea skill-urilor și cunoștințelor care îi vor ajuta în profesia aleasă, pentru a se pregăti pentru cariera aleasă, a urma cursuri interesante și bine gândite, ajutarea copiilor și a face o schimbare în lume, pentru dezvoltarea personală, ș.a.m.d. Ei sunt motivați și extrinsec prin demonstrarea capacităților proprii de a face față cerințelor educației universitare. Femeile pun mai mult accent pe dezvoltarea skill-urilor și cunoștințelor utile, pe participarea la cursuri interesante, pe dezvoltarea personală, pe independență și încredere în sine și abilitatea de a face echilibru între muncă și familie. Bărbații preferă timpul liber și vacanțele lungi și oportunitatea unei vieți sociale active; ei se întrebă mai mult dacă au făcut decizia potrivită în alegerea carierei.

3.5.1. Obiectivele și ipotezele studiului

Considerăm importantă investigarea calitativă a alegerii carierei, deoarece motivațiile de carieră amintite de literatura de specialitate prezintă riscul unor factori neexaminați, legați

de contextul cultural: educație, cultură, religie și mediul social, prejudecăți apărute în studiile interculturale și generalizabilitatea rezultatelor din țările dezvoltate.

Obiectivul studiului este explorarea cantitativă și calitativă a datelor relevante a 311 studenți și investigarea motivelor pentru care au ales cariera didactică, urmând clasificarea apărută la Bastick (1999, 2000a).

Ipotezele studiului sunt:

1. Motivația tipică în alegerea carierei didactice este dragostea pentru copii și dorința de a fi cu ei.
2. Studenții de la PIPP prezintă semnificativ mai multă motivație intrinsecă în alegerea carierei, decât motivație extrinsecă.

3.5.2. Participanți

În studiu au luat parte 311 de studenți care vor deveni profesori în învățământul primar și preșcolar în România. Media de vârstă a fost de 22,77 ani, cel mai tânăr fiind de 18 ani, cel mai în vârstă de 52 ani. Studiul a fost făcut la 5 institute de învățământ diferite din țară.

3.5.3. Metoda și procedura cercetării

Culegerea datelor a avut loc între anii 2016-2018, întrebările fiind adresate personal oral sau în scris, prin mini-interviuri sau cu răspunsuri în scris (pe hârtie, prin Google Forms, e-mail, sau mesaje Facebook).

Participanților, toți studenți la instituțiile amintite, li s-au adresat următoarele: „De ce ați ales cariera de învățător/educator? Vă rog să vă reamintiți care au fost motivele alegerii carierei.”

Răspunsurile primite prin mini-interviuri, în scris prin e-mail, mesaje Facebook sau Google Forms au fost codate pentru analiză.

Prin codare datele au fost transformate într-o formă standardizată pentru a putea fi analizate și pentru a se putea realiza procesarea computerizată. Răspunsurile au fost codate manual de trei codificatori separați. Datele au fost analizate sistematic, repetat de mai multe ori, apoi au fost stabilite categoriile și codurile, ținând cont pe de o parte de conținutul manifest, adică de frecvențele termenilor și formulărilor apărute, pe de altă parte de conținutul latent, adică datele au fost codate în funcție de conținutul semantic prin codurile stabilite după aspectele desemnate, fiind codificate toate categoriile de răspunsuri. Pe parcursul procesului de codare s-au utilizat proceduri analitice (sumarizarea, structurarea).

Procesarea datelor s-a făcut cu programul IBM SPSS Statistics 22 și Microsoft Excel 2016, tabelele s-au realizat cu Microsoft Excel 2016 și Microsoft Word 2016.

3.5.4. Rezultate

Din totalul de $N = 311$ răspunsuri, prin analiză sistematică, am separat 608 itemi, pentru care am identificat 25 de coduri (pentru itemii care apar cel puțin de două ori).

Cele mai des întâlnite motive la studenți a fost dragostea pentru copii (38,9% din participanți), a se ocupa cu copii (28,6%) și transferul cunoștințelor (19,2%), reîncărcare (14,8%), vis din copilărie / a știut din copilărie (12,9%), a fi cu copii (10,3%), abilități (8,4%), suport emoțional pentru copii/ ajutorarea copiilor (8,0%), vocație (6,8%), educarea copiilor

(6,1%) găsește ușor limba comună cu copii (6,1%), influențarea generației viitoare (5,1%). Trebuie amintit că răspunsul vocație a fost folosit cu conotație religioasă în 6 cazuri (1,9%) din cele 21 (6,8%), ceea ce înseamnă, că la acești participanți credința influențează motivația alegerii carierei. 24,4% au amintit și alte motive, cum ar fi: exemplu (bun/rău) (4,5/0,3% dintre participanți), dezvoltarea copiilor (4,5%), experiența anterioară (4,2%), utilitatea socială (4,2), carieră (3,9), frumusețea profesiei (3,9), susținere de la alții (1,9%), „nu există altă carieră pentru mine” (1,9%), obține fericire (1,6), vacanțe/ timp liber (1,0%), schimbarea sistemului de educație (0,6%), suportul elevilor cu nevoi speciale (0,6%). Interesant este că doi studenți au semnalat, că nu vor să devină profesori (0,6%), deși frecventează cursurile universitare acestui profil. La 20,2% a participanților s-au găsit răspunsuri unice (în total 63), prezentând diferite idei legate de această profesie, de copii, de atitudinile, motivațiile și aspirațiile individuale, ș.a.m.d.

Analiza factorială a deosebit 14 factori din totalul răspunsurilor, astfel factorii (numiți de noi) sunt: vis/dorință din copilărie, utilitate personală și socială, reîncărcare emoțională, transferul cunoștințelor și învățarea copiilor, alegerea căii mai ușoare (vacanțe, nu vrea să devină profesori), influențarea noii generații prin educare, centrarea pe copii (dragostea față de copii, ocupația de copii, dezvoltarea copiilor), posibilitate de carieră (cu subfactorul „nu-mi pot imagina altă carieră”), vocație, a profita din timpul petrecut cu copiii (a primi dragoste de la copii, a se înțelege bine cu copiii), suportul copiilor, experiență și abilități, frumusețea profesiei și exemple anterioare, susținerea din partea altora.

Prin clasificarea motivelor în cele trei grupe de motivații, potrivit clasificării apărute la Bastick (1999, 2000a): intrinseci, extrinseci și altruiste, putem observa că motivele alegerii acestei profesii a participanților sunt mai mult intrinseci (amintite de 339 ori), urmate de motive altruiste (121) și foarte puține motive extrinseci (9).

3.5.5. Concluzii și discuții

Obiectivul studiului a fost explorarea datelor relevante a 311 studenți și investigarea motivelor pentru care au ales cariera didactică.

Analiza factorială a deosebit 14 factori din totalul răspunsurilor, astfel factorii (numiți de noi) sunt: 1. vis/dorință din copilărie, 2. utilitate personală și socială, 3. reîncărcare emoțională, 4. transferul cunoștințelor și învățarea copiilor, 5. alegerea căii mai ușoare (vacanțe, nu vrea să devină profesori), 6. influențarea noii generații prin educare, 7. centrarea pe copii (dragostea față de copii, ocupația de copii, dezvoltarea copiilor), 8. posibilitate de carieră (cu subfactorul „nu-mi pot imagina altă carieră”), 9. vocație, 10. a profita din timpul petrecut cu copiii (a primi dragoste de la copii, a se înțelege bine cu copiii), 11. suportul copiilor, 12. experiență și abilități, 13. frumusețea profesiei și exemple anterioare, 14. susținerea din partea altora.

Prima ipoteză a fost: „Motivația tipică în alegerea carierei didactice este dragostea pentru copii și șansa de a fi cu ei”, s-a dovedit a fi adevărată, deoarece cea mai mare pondere a răspunsurilor studenților amintește dragostea pentru copii (38,9%), iar itemul a se ocupa de copii a avut a doua cea mai mare influență în alegerea carierei de profesor (28,6% au numit acest item dintre studenți).

A doua ipoteză a fost: ”Studenții de la profilul pedagogic prezintă semnificativ mai multă motivație intrinsecă în alegerea carierei, decât motivație extrinsecă”, pare a fi demonstrată, precum se vede din rezultatele prezentate. Aceste rezultate sunt în concordanță cu cercetările anterioare ale lui Brookhart și Freeman (1992), Bastick (2000a), Bruinsma și Jansen (2007), Raportul TALIS din 2008, Struyven et al. (2012), Menzies și alții (2015),

Yoshida (2016), Spear, Gould și Lee (2000), respectiv cu însumarea făcută de Heinz (2015), adică rezultatele pentru minoritatea maghiară din România se alătură rezultatelor din țările Australia, Canada, SUA, Caraibe, Hong Kong, Japonia, Irlanda, UK, Norvegia, Belgia, Slovenia. Rezultatele primite sunt contradictorii cu rezultatele studiilor lui Bastick (1999), Weiss și Kiel (2013), Yüce, Şahin, Koçer și Kana (2013), Fokkens-Bruinsma și Carrinus (2014), respectiv Heinz (2015) pentru statele Brunei, Jamaica, Malawi, Zimbabwe, Olanda, Germania și Turcia, unde motivațiile extrinseci, mai ales cele legate de salarizare și statusul social sunt motivele primare în alegerea carierei de profesor. Rezultatele diferă de cele primite de Massari (2014) pentru studenții români, deoarece în studiul de față motivele intrinseci se găsesc în mult mai mare număr, decât cele altruiste, iar în studiul ei motivele altruiste erau cele mai răspândite.

3.5.6. Limitele cercetării și posibilități de continuare

Limitele cercetării prezintă pe de o parte greutatea codificării răspunsurilor, luând și foarte mult timp, pe de altă parte inegalitatea cantității motivelor amintite de participanți, deoarece la unii a apărut un singur motiv, pe când la alții s-au putut identifica și chiar șapte motive.

O altă limită ar fi că nu am putut derula analize pe baza vârstei, deoarece între grupurile de vârstă au existat diferențe în ceea ce privește rata de completare a indexului.

Posibilitatea de continuare ar consta în culegerea datelor de la un număr mai mare de participanți studenți. O altă posibilitate ar fi compararea motivelor de alegere a carierei studenților de la PIPP cu motivele reamintite de către profesori în învățământul primar și preșcolar, respectiv s-ar putea analiza care sunt motivele rămânerii în profesie a cadrelor didactice.

Datele actuale s-ar putea codifica conform celor douăzeci de factori originali ai scalei FIT-Choice și compara cu studiile noastre anterioare.

3.6. Studiul 5. Trăsăturile de personalitate ale studenților de la profilul Profesor în învățământul primar și preșcolar

Acest studiu este menit să reflecteze asupra profilului posibil al profesorului, a trăsăturilor și caracteristicilor persoanelor care studiază la acest profil universitar, respectiv asocierea caracteristicilor de personalitate cu motivațiile alegerii carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar, studiu realizat pentru a verifica dacă studenții de la acest profil, aparținând minorității maghiare din România, prezintă caracteristicile descrise de studiile din literatura de specialitate.

Trăsăturile de personalitate stau la baza alegerilor făcute pe orice latură a vieții, astfel și a alegerilor legate de carieră. După ce am studiat motivația studenților în alegerea carierei, vrem să alcătuim un portret al acestor studenți pe baza caracteristicilor de personalitate.

Mooradian și Swan (2006) presupune că trăsăturile personalității descriu caracterul național. Pe un eșantion din 11 țări de pe cinci continente a găsit asociere între extraversiune și încrederea în word-of-mouth (transmiterii pe cale orală). Ei au găsit dimensiunile culturii ecologice al lui Hofstede (2001) predictive pentru extraversiune la nivel de țară.

Allik (2005) a studiat transferabilitatea scalelor trăsăturilor de personalitate pe baza cercetărilor făcute. Cercetătorul a ajuns la concluzia că majoritatea testelor de personalitate studiate (Eysenck's Personality Questionnaire, Big Five, Revised NEO Personality Inventory,

Rosenberg's Self-Esteem Scale) pot fi convertite pe diferite limbi și culturi, deși rezultatele uneori sunt contradictorii (de ex. Revised NEO Personality Inventory), iar McCrae și alții (2010) au examinat trăsăturile de personalitate la nivel cultural în 24 de culturi și 18 limbi diferite, a 5109 persoane. Ei au observat că scorurile de ansamblu pot fi generalizabile de-a lungul vârstei, genului, grupurilor de relații și arată convergență cu studiile anterioare.

Caprara și alții (Caprara, Barbaranelli, & Livi, 1994; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993) au descris construcția și validarea chestionarului Big Five adaptat la populația italiană. Ei au pornit de la conceptele care descriu personalitatea din dicționarul New Italian Dictionary, prin metoda analizei factoriale au găsit cinci factori. Factorii au fost numiți: conștiinciozitate, extraversiune, liniște versus iritabilitate (legat de stabilitatea emoțională), egoism versus altruism, și convenționalitate (legat de deschiderea spre experiențe). Acestea au arătat corelație cu dimensiunile Big Five, astfel extraversiunea și conștiinciozitatea au fost corespunzătoare cu cele din Big Five, convenționalitatea a corelat negativ cu deschiderea și agreabilitatea, liniștea și egoismul cu stabilitatea emoțională pe când liniștea a corelat pozitiv, iar egoismul negativ cu agreabilitatea. Au concluzionat că Big Five poate fi extins pentru lexicul italian, dar cu mici modificări: extraversiunea și conștiinciozitatea fiind cei mai puternici factori, urmat de liniște și egoism, variații ale agreabilității/ostilității, și stabilității emoționale/neuroticism, cel mai slab factor fiind deschiderea (convenționalitatea).

David, Iliescu, Matu, și Balaszi (2015) au făcut un studiu privind profilul național psihologic și de personalitate al românilor, bazat pe modelul Big Five, pe un eșantion reprezentativ, primind prin metoda analizei de clusteri două profile: „Factor X-”, cu valoarea înaltă la dimensiunea neuroticism și scăzute pentru extraversiune, deschidere, agreabilitate și conștiinciozitate; respectiv „Factor X+”, cu valoarea scăzută pentru dimensiunea neuroticism și valori mai ridicate pentru extraversiune, deschidere, agreabilitate și conștiinciozitate.

3.6.1. Obiective și ipoteze

Obiectivele acestui studiu sunt analizarea și identificarea trăsăturilor de personalitate a studenților de la profilul PIPP și analiza corelației instrumentelor BFQ cu factorii scalei FIT-Choice pentru identificarea relațiilor dintre dimensiunile de personalitate și a factorilor care influențează alegerea carierei de profesor.

Ipotezele studiului sunt:

1. Se pot identifica trăsături de personalitate legate de motivația intrinsecă (Conștiinciozitatea, Stabilitatea emoțională, Deschiderea) la studenții de la profilul PIPP.

2. Trăsăturile de personalitate corelează cu factorii motivaționali la studenții de la profilul PIPP.

3. Trăsăturile de personalitate pot explica apariția factorilor de motivație, respectiv Satisfacția legată de alegerea carierei.

3.6.2. Participanți

În studiu au participat 259 studenți, de la patru centre universitare din țară. Datele personale referitoare la vârstă au fost completate de 251 participanți. Vârsta studenților este între 18 – 52 ani, vârsta medie fiind 23,67 ani (SD=7,657). Participanții provin din 12 județe: Arad (0,77%), Bacău (1,54%), Bihor (12,36%), Brașov (0,39%), Covasna (15,44%), Harghita (40,15%), Maramureș (1,16%), Mures (1,16%), Satu Mare (17,76%), Sălaj (3,47%), Timiș (0,39%), respectiv Pest din Ungaria (0,77%), iar 12 persoane nu au completat datele privind județul de proveniență (4,63%).

3.6.3. Metoda și procedura

Datele au fost colectate în anul academic 2016/2017 pe bază de hârtie – creion. Chestionarul BFQ a fost administrat de către profesori la instituțiile amintite, la sfârșitul orelor, studenții fiind asistați de supraveghetori pentru eventualele clarificări. Studenții au fost anunțați pentru consimțământ și și-au dat acordul pentru folosirea datelor în cercetare. Completarea a durat în jur de 20 minute.

Datele obținute au fost prelucrate și analizate cu ajutorul programului IBM SPSS 22, iar pentru realizarea tabelor și diagramelor au fost folosite din pachetul Microsoft Office 16, Microsoft Excel și Word.

Statisticile descriptive, valoarea Pearson au fost folosite pentru compararea datelor. Nivelul de semnificație este stabilit la $p \leq 0,05$.

Instrumente

1. *Big Five Questionnaire*

Instrumentul folosit a fost Big Five Questionnaire, validată de Caprara și alții (Caprara, Barbaranelli, & Livi, 1994; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993), validată pentru limba maghiară de Rózsa (2008), construită pentru a măsura cinci mari factori a personalității. Acest chestionar conține 132 fraze, egal distribuite pentru cele 10 dimensiuni, și scara de minciună, punctate de la 1 – deloc nu sunt de acord, la 5 – sunt de acord pe deplin.

Dimensiunile principale și subscalele chestionarului sunt:

1. Energie/extraversiune, alcătuită din aspectele: dinamism (se referă la expansivitate și entuziasm), respectiv dominanță (se referă la asertivitate și încredere);

2. Amicalitate, fiind factorul folosit sub denumirea de agreabilitate sau amicalitate versus ostilitate, cu aspectele următoare: cooperativitate/empatie (se referă la îngrijorarea și sensibilitatea pentru ceilalți și nevoile lor), politețe (se referă la blândețe, politețe, docilitate și încredere).

3. Conștiinciozitatea se referă la controlul impulsurilor, având aspectele: scrupulozitate (se referă la fiabilitate, ordine, precizie), respectiv perseverență (se referă la capacitatea îndeplinirii sarcinii și angajamentelor).

4. Stabilitatea emoțională se referă la: control emoțional (capacitatea de a se confrunta adecvat cu anxietatea și emoționalitatea), respectiv control impulsului (capacitatea de a ține sub control iritabilitatea, nemulțumirile și furia).

5. Deschiderea, referitoare la cultură, intelectualitate și deschidere pentru experiențe, având aspectele: deschidere spre cultură (nivelul interesului cultural), deschidere spre experiență (deschidere către noutăți, tolerarea diferitelor valori, interesul față de oameni diferiți, obiceiuri și stiluri de viață).

6. Minciună, pentru a se măsura dezirabilitatea socială.

2. *Scala factorilor care influențează alegerea carierei de profesor (Factors Influencing Teaching Choice Scale)*

Scala factorilor care influențează alegerea carierei de profesor (FIT-Choice Scale) (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007) este un instrument ușor de utilizat pentru evaluarea motivației de a deveni profesor. Scala a fost prezentată anterior, pentru prezenta cercetare folosim adaptarea la limba maghiară făcută de noi.

3.6.4. Rezultate

S-a calculat Cronbach alpha pentru verificarea reliabilității scalei, valorile variind între 0,716 – 0,846, ceea ce arată reliabilitate acceptabilă (peste 0,7) și moderat spre înalt (peste 0,8) (Neill, 2004). Aceste rezultate se conformează rezultatelor primite pentru eșantionul normativ românesc de către Pitariu, Vercellino și Iliescu (2008), pentru eșantionul unguresc ale lui Rózsa (2008) pentru eșantionul din Ungaria, respectiv rezultatelor primite pentru eșantioanele din SUA (α între 0,74 – 0,85), din Spania (α între 0,73 – 0,87) și din Germania (α între 0,65 – 0,85) (Rózsa, 2008). Pentru subscale reliabilitatea este între 0,515 și 0,792, ceea ce arată la subscala Cooperativitate o reliabilitate sub pragul de 0,6, iar valorile la celelalte subscale sunt peste pragul limită de acceptare 0,6.

Valorile celor cinci dimensiuni prezintă valori foarte ridicate (după descrierea lui Rózsa (2008) peste 65 valorile sunt foarte ridicate, între 55 – 65 valori ridicate, între 45 – 55 valori medii, între 35 – 45 valori scăzute, sub 35 valori foarte scăzute). Astfel, dacă construim un prototip pe baza valorii medii a participanților, acesta poate fi caracterizat fiind extravertit, altruist și tolerant, sânguincios, responsabil, echilibrat, creativ. Deoarece eșantionul nostru este alcătuit din femei, folosim pentru comparare datele femeilor din eșantionul lui Rózsa (2008).

Valorile mediilor a eșantionului maghiar sunt mai scăzute decât mediile eșantionului normativ român, respectiv valorile medii a femeilor din eșantionul normativ al Ungariei sunt toate mai scăzute decât cele a eșantionului normativ român. Valorile medii al eșantionului nostru variază, nu se poate generaliza o tendință pentru toate subscalele BFQ legate de situarea față de celelalte două eșantioane.

Dacă comparăm valorile dimensiunilor de personalitate măsurate de BFQ primite în studiu cu valorile versiunii validate de Ion, Vercellino și Iliescu (2010) prin testul t, putem concluda că valorile t sunt semnificative pentru dimensiunile: Energie ($t=-8,22$ la $p\leq 0,001$), Conștiinciozitate ($t=2,41$ la $p\leq 0,05$), Deschidere ($t=-11,37$ la $p\leq 0,001$).

Dacă comparăm valorile dimensiunilor de personalitate măsurate de BFQ primite în studiu cu valorile versiunii validate de Rózsa (2008) pentru femeile din eșantionul maghiar, prin testul t, avem următoarele rezultate: diferența dintre eșantionul analizat și populația din Ungaria la dimensiunea Energie nu este semnificativă ($t=1,923$ la $p=0,056$), dar toate celelalte sunt, astfel diferența la dimensiunea Amicalitate ($t=4,873$, $p=0,000$), Conștiinciozitate ($t=4,018$ la $p=0,000$), Stabilitate emoțională ($t=19,543$ la $p=0,000$) și Deschidere ($t=-8,079$ $p=0,000$).

Pentru scala Minciună avem valoare semnificativă ($t=-10,63$ la $p\leq 0,001$), ceea ce înseamnă că eșantionul nostru diferă de eșantionul normativ din România, având valorile medii mai scăzute. Dacă comparăm aceste valori cu valoarea t pentru eșantionul normativ din Ungaria, avem o valoare semnificativ mai ridicată, decât a eșantionului din Ungaria. Valorile scalei Minciuni prezintă valori scăzute pentru eșantionul nostru și cel românesc (având mediile între 35 – 45), însemnând că avem persoane care au tendința de autocritică sau comportament antisocial, pe când valoarea pentru eșantionul unguresc este foarte scăzut (sub 35), multe dintre persoanele care fac parte din eșantion având tendința de a transmite trăsături de personalitate negative sau au imaginea de sine negativă, respectiv măresc importanța trăsăturilor negative proprii, sau au comportament antisocial. (Valorile medii a acestei scale ar fi între 45 – 55, când nu s-ar arăta tendință de falsificare voită a profilului de personalitate nici în sens negativ, nici în sens pozitiv (Rózsa, 2008). Valorile scalei Minciună ar arăta valori înalte între 55 – 65 puncte, și foarte ridicate peste 65 puncte, ceea ce ar însemna că persoanele vor să prezinte trăsături pozitive, fără să-și accepte trăsăturile negative, greșelile sau fiind foarte naivi (Rózsa, 2008). În cazul nostru avem valori scăzute, deci poate apare influențarea negativă a profilului de personalitate.)

Rezultatele arată corelații pozitive slabe, semnificative la pragul de semnificație $p \leq 0,01$ între dimensiunile Energie și Deschidere, Amicalitate și Deschidere, Conștiinciozitate și Deschidere, corelație negativă slabă semnificativă între Stabilitatea emoțională și Deschidere.

Corelațiile dintre dimensiunile chestionarului BFQ și factorii scalei FIT-Choice nu prezintă valori ridicate ale corelațiilor la prag semnificativ, tendința se vede din corelația pozitivă scăzută semnificativă (peste 0,3 la $p \leq 0,01$) în cazul dimensiunii Conștiinciozitate cu Valoarea intrinsecă a carierei ($r=0,344$), respectiv între Conștiinciozitate și Satisfacția legată de alegere ($r=0,361$).

Corelațiile subscalelor BFQ și factorii FIT-Choice nu arată valori ridicate (peste 0,5) la pragul de semnificație stabilit ($p=0,05$), dar se arată corelație pozitivă scăzută semnificativă între factorul Abilități și dimensiunile scalei BFQ: Dinamism ($r=0,327$), Dominanță ($r=0,339$), Perseverență ($r=0,315$). Factorul Valoarea intrinsecă a carierei corelează semnificativ cu Scrupulozitatea ($r=0,337$), iar factorul Satisfacția legată de alegere cu dimensiunea Scrupulozitate ($r=0,330$) și Perseverența ($r=0,331$).

Pentru a vedea, dacă dimensiunile de personalitate prezic apariția factorilor de motivații, am efectuat analiza de regresie liniară. Am avut predictorii cele cinci trăsături de personalitate, variabilele dependente fiind factorii de motivație FIT-Choice. Rezultatele arată că în cazul dimensiunii Conștiinciozitate (Scrupulozitate) pentru factorul Valoarea intrinsecă a carierei ($R^2=0,118$), dimensiunea Energie (Dinamism, Dominanță și subdimensiunea Perseverența) pentru factorul Abilități percepute ($R^2=0,146$), respectiv dimensiunea Conștiinciozitate (Scrupulozitate, Perseverență) pentru factorul Satisfacția legată de alegere ($R^2=0,130$) valorile sunt semnificative ($p \leq 0,001$), cu valoarea coeficientului standardizat β peste 0,2. Astfel este o relație slabă, dar semnificativă între aceste dimensiuni de personalitate și factorii motivaționali, dimensiunea Conștiinciozitate fiind un predictor al factorului Valoarea intrinsecă a motivației, explicând 11,8% din varianță și poate fi generalizat la populația studenților PIPP, respectiv pentru factorul Satisfacția legată de alegere explică 13% și poate fi generalizat. Un rezultat secundar este identificarea dimensiunii Energie ca predictor pentru factorul Abilități, explicând 14,6% din varianță la prag semnificativ.

3.6.5. Concluzii și discuții

Obiectivele acestui studiu au fost analizarea și identificarea trăsăturilor de personalitate a studenților de la profilul PIPP și analiza corelației instrumentelor BFQ cu factorii scalei FIT-Choice pentru identificarea eventualelor relații.

Valorile Cronbach alpha se situează între 0,71 și 0,84 pentru cele cinci dimensiuni, ceea ce arată a fi reliabilitate acceptabilă (peste 0,7) și moderat spre înalt (peste 0,8), rezultatele conformându-se rezultatelor lui Rózsa (2008) pentru eșantionul din Ungaria, respectiv rezultatelor primite pentru eșantioanele din SUA, Spania și Germania, dar prezintă diferențe față de eșantionul normativ român.

Am avut trei ipoteze, primul fiind: Se pot identifica trăsături de personalitate legate de motivația intrinsecă (Conștiinciozitatea, Stabilitatea emoțională, Deschiderea) la studenții de la profilul PIPP. Această ipoteză s-a dovedit a fi adevărată la toate dimensiunile amintite: Conștiinciozitate, Stabilitate emoțională și Deschidere spre experiențe (pentru toate subscalele lor). Chiar mai mult, la dimensiunea Amicalitate la fel am avut diferență semnificativă între studenții PIPP și populație.

A doua ipoteză: Trăsăturile de personalitate corelează cu factorii motivaționali la studenții de la profilul PIPP, nu s-a dovedit a fi adevărată, deși există tendințe spre aceasta, din analizele statistice nu au rezultat valori suficient de înalte, corelația fiind slabă, dar

semnificativă între trăsăturile de personalitate și factorii de motivație: Conștiinciozitate (Scrupulozitate) și Valoarea intrinsecă a carierei, Energie (Dinamism, Dominanță), (Perseverență) și Abilități, respectiv trăsăturile de personalitate și Satisfacția legată de alegere, adică între Conștiinciozitate (Scrupulozitate, Perseverență) și Satisfacția legată de alegere. Aceste rezultate par a fi diferite de rezultatele primite de Caprara și alții (Caprara, Barbaranelli, & Livi, 1994; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993).

A treia ipoteză: Trăsăturile de personalitate pot explica apariția factorilor de motivație, respectiv Satisfacția legată de alegerea carierei, s-a dovedit. Prin analiza de regresie s-a arătat că există relație slabă, dar semnificativă între unele dimensiuni de personalitate și factorii motivaționali, astfel dimensiunea Conștiinciozitate fiind un predictor al factorului Valoarea intrinsecă a motivației, explicând 11,8% din varianța și poate fi generalizat la populația studenților PIPP, respectiv pentru factorul Satisfacția legată de alegere explică 13% și poate fi generalizat. Un rezultat secundar este identificarea dimensiunii Energie ca predictor pentru factorul Abilități, explicând 14,6% din varianța la prag semnificativ.

Dacă construim un prototip a personalității studentului de la profilul PIPP pe baza valorii medii a participanților, acesta poate fi caracterizat fiind extravertit, altruist și tolerant, sârguincios, responsabil, echilibrat, creativ. Acest profil se alătură profilului „Factor X+” al românilor descris de David și alții (2015).

3.6.6. Limite cercetării și direcții de continuare

O limită a cercetării este numărul scăzut a eșantionului, adică ar trebui comparat eșantionul studenților de la profilul PIPP cu alți studenți, sau cu profesori, persoane cu alte ocupații, acesta fiind și o posibilitate de continuare a studiului.

3.7. Studiul 6. Reziliența ca modalitate de întărire a motivațiilor legate de carieră

În literatura de specialitate reziliența are definiții diversificate, dar este comun în aceste definiții, că se referă la tăria umană, la o perturbare și dezvoltare, la adaptarea prin coping, respectiv rezultate pozitive după expunerea la adversitate (Wald, Taylor, Asmundson, Jang, & Stapleton, 2006). Windle (2011) a conceput definiția rezilienței ca fiind un proces al negocierii eficiente, a adaptării, sau gestionarea surselor de stres sau traumă. Calitățile și resursele individuale, mediul și modul de viață facilitează capacitatea de adaptare. Această experiență în reziliență se schimbă pe parcursul vieții.

Richardson și alții (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990; Richardson, 2002) descrie balanța homeostatică afectată de stresori interni și externi, iar abilitatea de coping în aceste situații este influențată de adaptarea la situațiile anterioare. Ei descriu că aceste situații anterioare, în care apar stresorii, duc la perturbări a homeostazei, în timp reintegrându-se în personalitate în patru moduri posibile: a) această perturbare duce la dezvoltarea și creșterea rezilienței, astfel homeostaza ajungând la un nivel mai înalt; b) persoana trece peste perturbare, ajungând la homeostaza inițială; c) persoana trece peste perturbare, dar cu pierdere al nivelului homeostazei; d) ca rezultatul perturbării persoana dezvoltă strategii maladaptive în lupta cu stresul. Prin urmare reziliența poate fi văzută ca măsură a abilității de coping cu succes cu stresul.

Wald et al. (2006) subliniază, că reziliența are caracteristici multidimensionale care se schimbă în funcție de context, vârstă, sex (gender), timp, de diferențele culturale și diferențele

în viața individuală. Reziliența poate fi văzută ca o abilitate de coping cu stresul și este influențată de sănătatea persoanei.

Fletcher și Sarkar (2013) face o însumare a definițiilor, conceptelor și teoriilor legate de reziliența psihologică. Reziliența psihologică se referă la modul în care persoanele rezistă presiunilor zilnice. Din studiile apărute ei subliniază calitățile, trăsăturile de a face față acestor presiuni: temperament ușor, apreciere de sine (self-esteem) bună, abilități de planificare și context familial și suportiv în familie și în afara ei. Au găsit multe definiții în care reziliența a fost definită ca o trăsătură, proces sau rezultat. Au concluzionat că în cele mai multe cazuri reziliența este considerată ca și o adversitate, a cărei consecință este adaptarea pozitivă la situație. Majoritatea teoriilor prezintă reziliența ca fiind un proces dinamic, care se schimbă în timp, cei mai mulți autori susțin că reziliența este determinată de o serie de factori, care variază în diferitele teorii. Fletcher și Sarkar (2013) sugerează ca psihologii să dezvolte programe de reziliență prin dezvoltarea unor factori protective și promotive, bazându-se pe strategii de evaluări și strategii metareflexive; aceste tehnici ar fi: minimalizarea gândirii catastrofice, confruntarea cu credințele contraproductive, managementul energiei, rezolvarea problemelor, exersarea recunoștinței și întărirea relațiilor.

Martin (2002) subliniază că, deși motivația are o importanță deosebită în succesul academic, studenții pot pierde avantajele academice dobândite, dacă nu au reziliență potrivită față de eșecuri (ex. performanță scăzută, feedback negativ de la profesori), presiune asupra studiilor și stres în mediul academic. Reziliența academică (Martin, 2002) este definită ca abilitatea studentului de a administra în mod eficient eșecurile academice, stresul și presiunea legată de studii. Expertul, bazat pe teoriile motivaționale, evidențiază componentele rezilienței în componente ajutoare, de sprijin: încrederea în sine, focusul pe studiu, valoarea educației; persistența, planificarea și monitorizarea, managementul studiilor; și componente nefolositoare, inhibitoare: anxietate, control scăzut, eșec și autosabotaj. Astfel propune pentru creșterea rezilienței studenților abordarea temelor, credințelor despre sine, atitudini legate de studiu, realizări și școală; abilități de învățare și scopuri pentru a învăța.

Cum reiese din studiile lui Anasuri și Anthony (2018) reziliența este influențată de factori protectivi și factori de risc. Factorii protectivi sunt definiți fiind caracteristici la nivel biologic, psihologic, familial sau de comunitate care reduc probabilitatea apariției problemelor. Factorii de risc afectează nivelul de funcționare al individului și deseori sunt factori pe care persoana nu îi poate controla (de ex. stima de sine scăzută, anxietate, lipsa părinților, sărăcia și atașament slab).

Din diferitele definiții amintite a rezilienței noi considerăm că reziliența este modul de a persista, a se adapta prin coping, a gestiona sursele de stres sau traumă, întoarcerea la bunăstare. Calitățile și resursele individuale, mediul social și modul de viață facilitează capacitatea de adaptare, care totodată este influențată de adaptarea la situațiile anterioare.

3.7.1. Programe de reziliență pentru învățământ

Broadbent și Boyle (2014) descriu un proiect educativ pentru promovarea educației pozitive, rezilienței și bunăstării studenților prin educația valorilor. Astfel proiectul urmează perspectiva națională, implementată de guvernul australian fiind dezvoltat pe baza educației celor nouă valori uzuale stabilite de departamentul educației științifice și training din 2003: îngrijire și compasiune, atingerea performanței (doing your best), corectitudinea, libertatea, onestitatea și încrederea, integritatea, respectul, responsabilitatea și înțelegerea, toleranța și incluziunea.

Torsney și Symonds (2019) au elaborat un program profesional pentru studenți legată de reziliența profesională (PROSPER) pentru a crește abilitatea studenților de a rămâne angajați în munca la clasă, astfel promovând reziliența educațională. Programul lor s-a bazat pe teoria schimbării în intervenție, alcătuit din: schimbarea referitoare la modul cum să rămână angajați față de clasă, schimbarea ulterioară în angajamentul în lucrul cu clasa și schimbarea ulterioară de lungă durată în dispoziția pentru ocupație. Rezultatele calitative a programului au demonstrat facilitarea cunoștințelor studenților, angajamentul de moment și implicarea profesorilor cu studenții. Programul PROSPER s-a derulat prin 30 de lecții de 40 de minute pe o perioadă de 6 săptămâni, focusându-se pe ținte specifice pentru angajamentul momentan în munca cu clasa. Programul a urmat construirea resurselor personale și sociale pentru angajamentul momentan și aplicarea acestuia, acestea fiind: identitatea cursantului, atitudinile de învățare, nivelul perceput a competenței studenților, scopurile educaționale, relațiile dintre studenți și profesori, ca resurse sociale și nivelul competenței percepute a studenților în a-și menține atenția în cazuri când apar factori distractori. La evaluarea programului s-au identificat părțile facilitatoare și limitele ei, dar s-au constatat schimbări calitative pozitive în cunoștințele studenților și în atașamentul momentan în relație cu intervenția, mai ales privind conceptele predate și acțiunile fizice de moment în sarcinile standardizate. Studenții cu abilități mai scăzute au putut profita de abilitățile mai ridicate ale celorlalți studenți prin schimbarea credințelor despre anumite procese psihologice, având impact pozitiv pe competențele și resursele pentru angajament. Totodată nu s-au constatat schimbări notabile în dispozițiile de angajament pe perioada studiilor.

Lang și alții (2020) au creat un curs online pentru suportul educatoarelor din grădinițe pentru a facilita managementul stresului și practicile de reziliență. În program a fost aplicat un pre- și un post-test, pentru a verifica ce înțeleg dascălii prin reziliență, tehnici de reducere a stresului, coping skills, receptivitatea la emoțiile negative a copiilor, feedback legat de materialul de intervenție și informații demografice. Între pre- și post-test participanții au completat online intervenția „Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T)” timp de două săptămâni. Cursul propriu-zis a durat aproximativ trei ore online, alcătuit din cinci lecții pentru a ajuta cursanții să cunoască cum lucrează stresul în corpul omenesc, cum reacționează corpul cursanților supuși la stres și au achiziționat noi strategii de reducere a stresului (credințe, discutarea credințelor, reevaluarea emoțională, respirație controlată, vizualizare). Trainingul a fost administrat la 63 profesori în învățământul preșcolar și a demonstrat că au dobândit mai multe cunoștințe despre stres, reducerea stresului, folosirea strategiilor preventive și au gestionat mai bine reevaluarea reglării emoțiilor, având consecințe pozitive pentru munca lor cu copiii și receptivitatea față de ei.

3.7.2. Actualitatea programului de reziliență

Arnout (2021) definește reziliența psihologică pe timpul pandemiei COVID-19 ca și o abilitate de a schimba atitudini și comportamente când apar evenimente noi sau neașteptate. Separă pe baza literaturii de specialitate următoarele traininguri de reziliență aplicate în timpul pandemiei COVID-19: training de reziliență psihologică, training mindfulness, trening de mediere, trening spiritual, trening de grațitudine, terapie de acceptare și angajament și terapie prin realitatea virtuală.

Pentru favorizarea creșterii rezilienței studenților am dezvoltat un training (program) de reziliență, deoarece în perioada aprilie – iunie 2020 am observat la studenții universității o scădere bruscă a relațiilor sociale, a stimei de sine, a motivațiilor de orientare către un scop,

chiar neglijarea studiilor și a sarcinilor legate de facultate, studenții arătând elemente de anxietate, depresie, ș.a.m.d.

3.7.3. Măsurarea rezilienței

Connor și Davidson (2003) au dezvoltat scala Connor – Davidson Resilience Scale (CD-RISC) pentru măsurarea rezilienței, în tratamentul anxietății, depresiei și reacțiilor de stres. Scala se bazează pe rezultatele mai multor cercetători (de ex. Kobasa, 1979; Rutter, 1985; Lyons, 1991) având itemi care reflectă constructul de rezistență; control, angajament și schimbarea văzută ca o provocare; strategia dezvoltării unui scop sau țel, orientarea spre acțiune, self-esteem ridicat, adaptabilitate la schimbare, skill în rezolvarea problemelor sociale, umor în cazuri stresante, putere și responsabilitate în tratarea stresului, legături afective stabile și experiențe anterioare de succes și realizare; răbdare și abilitatea de a îndura stresul sau durerea. Pornind de la aceste considerente scala a fost construită pentru cuantificarea validă și fidelă a rezilienței pentru a stabili valori de referință a rezilienței pentru populație și cazuri clinice și pentru măsurarea modificabilității rezilienței în tratamentul farmacologic la cazurile clinice. Helmreich și alții (2017) în meta-analiza legată de scalele de măsurare a rezilienței au arătat că Scala de reziliență Connor – Davidson (2003) prezintă un instrument psihometric de calitate având consistența internă (Cronbach α) $>0,70$, iar validitatea arată corelații sau criterii disponibile $>50\%$ din corelații cu $\geq 0,5$. Astfel considerăm că această scală este potrivită pentru măsurarea rezilienței în studiul nostru. Windle et al. (2011) execută o revizuire metodologică a scalelor de reziliență pentru uz general și medical, găsind în total 15 scale de acest tip. Ei ajung la concluzia, că cele mai bune proprietăți psihometrice le au scalele dezvoltate pentru adulți, și anume: CD-RISC, Resilience Scale for Adults și Brief Resilience Scale.

3.7.4. Obiective și ipoteze

Obiective teoretice

Studiul urmărește creșterea rezilienței studenților pe timpul pandemiei Covid-19. Pentru aceasta am dezvoltat un training de reziliență de 8 sesiuni, care este menit să stimuleze studenții în angajamentul față de sarcinile academice, relațiile cu colegii, rezolvarea problemelor, munca cu copiii, tratarea eficientă a eșecurilor, a stresului, a situațiilor dificile ș.a.m.d.

Obiective practice

Ca obiectiv practic ne-am propus să explorăm eficacitatea programului de reziliență alcătuit de noi pentru studenți, pentru a putea fi folosit în viitor în intervențiile de creștere a rezilienței în cadrul academic.

Obiective metodologice

Urmăm ca obiective metodologice obținerea unor informații asupra programului de reziliență, privind mai ales structura programului, necesitatea și structura sarcinilor și exercițiilor, respectiv a prezentărilor teoretice.

Ipoteza generală

Programul de reziliență este eficient în creșterea rezilienței studenților.

Ipoteze specifice

1. Nivelul rezilienței studenților din diferite centre universitare din România este asemănător.
2. Valoarea rezilienței crește semnificativ la studenții care participă la program.

3.7.5. Metoda și procedura

Participanți

La acest program de reziliență au participat voluntar 129 studenți din două universități din țară, de la trei centre universitare, fiind toți la profilul Profesor în învățământul primar și preșcolar. Un student a fost exclus din prelucrarea statistică, datele fiind invalide.

Pentru a verifica eficiența programului la începutul studiului participanții au fost împărțiți în două grupuri în funcție de institutul la care își urmează cursurile: grup implicat în programul de reziliență (grupul de intervenție) (N=61) și grup pasiv (N=67). Grupul implicat în programul de reziliență a participat la activitățile programului, iar grupul pasiv a completat scalele folosite în pre-test și post-test și au primit câteva informații despre reziliență.

Vârsta medie a participanților a fost 22,03 ani, fără diferențe semnificative între cele două grupuri. Participanții grupului implicat în program erau femei, în afară de o persoană de gen masculin, iar în grupul pasiv în afară de doi bărbați toți erau femei, astfel nu s-a putut analiza diferența dintre grupuri pe bază de gen.

Instrumente

Au fost folosite două scale pentru pre-test și post-test: Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) pentru măsurarea rezilienței (Connor et al., 2003) și Academic Motivation Scale for Higher Education Students (AMS) pentru măsurarea motivației (Vallerand et al., 1992).

1. Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

Am ales Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor et al., 2003) pentru utilizabilitatea ușoară în măsurarea rezilienței, fiind un test relativ scurt de autoevaluare, demonstrând proprietăți psihometrice bune, consistență internă ridicată și reliabilitate în test-retest. Autorii scalei recomandă aplicarea în intervențiile de reziliență prin identificarea acestor caracteristici, și întărirea lor, respectiv pentru măsurarea răspunsurilor în intervenții. Scala poate fi folosită pentru investigarea strategiilor de coping cu stresul, dezvăluind comportamentele adaptive sau maladaptive pentru diferite activități sau profesii.

CD-RISC conține 25 de itemi, care vizează cum s-a simțit persoana în ultima lună. Itemii sunt punctați pe o scală de 5 puncte (de la 0 – deloc adevărat, 1 – rar adevărat, 2 – câteodată adevărat, 3 – des adevărat, la 4 – adevărat aproape tot timpul) scorul total poate fi între 0-100, punctajul mai înalt arătând reziliență mai ridicată. Am folosit varianta adaptată la limba maghiară de Kiss et al. (2015). Timpul de completare a scalei a fost de aprox. 5 minute.

Autorii au identificat cinci factori a scalei: F1 – competență personală, standarde înalte, tenacitate; F2 – încrederea în instincte, toleranța afecțiunilor negative, efectele care întăresc în situații de stres; F3 – acceptarea pozitivă a schimbării și relații sigure; F4 – control; F5 – influențe spirituale.

2. Academic Motivation Scale for Higher Education Students (AMS)

Scala motivației academice la studenți (AMS) a fost dezvoltat în franceză, numit Echelle de Motivation en Education, tradus și validat la limba engleză în 1992 de către Vallerand și alții., validitatea și reliabilitatea făcând posibil folosirea în cercetările motivaționale educaționale (Vallerand, și alții, 1992). Elaboratorii scalei s-au bazat pe perspectiva motivațională lui Deci și Ryan (1985a) și Deci, Vallerand, Pelletier și Ryan (1991) care subliniază că comportamentul poate fi motivat intrinsec, extrinsec și amotivat, iar aceste tipuri de motivații sunt măsurate prin șapte dimensiuni de scale diferite, astfel: pentru motivația intrinsecă de a ști, de a realiza și de a experimenta stimularea, pentru motivații extrinseci de

reglementare externă, introiecție și identificare, respectiv pentru amotivație (Vallerand, și alții, 1992).

Astfel scala AMS este alcătuită din 28 itemi, organizate în șapte subscale, măsurând: motivația intrinsecă de a ști (IMTK), motivația intrinsecă de a realiza lucruri (IMTA), motivația intrinsecă de a experimenta, de a trăi stimuli (IMES), motivația extrinsecă de reglementare de identificare (EMID), motivația extrinsecă de reglementare introiectată (EMIJ), motivația extrinsecă de reglementare externă (EMER), și amotivația (AM). Pentru studiul nostru am folosit Academic Motivation Scale Hungarian version (AMS-HUN) for Higher Education Students (Tóth-Király et al., 2017), în care aceste motivații sunt punctate pe o scală de 7 puncte (de la 1 – nu mi se potrivește, 2, 3 – mi se potrivește puțin, 4 – mi se potrivește moderat, 5, 6 – mi se potrivește foarte mult, la 7 – mi se potrivește exact). Timpul de completare a scalei a fost de aprox. 6 minute.

3. Programul de reziliență

Programul de reziliență este alcătuit din opt sesiuni de 60 de minute, urmărind dezvoltarea capacității de reziliență a studenților în situații zilnice stresante, situații legate de viața academică. Programul este alcătuit din elemente de autocunoaștere, informații legate de reziliență, dezvoltarea competenței de percepere a competențelor individuale, de rezolvarea problemelor, dezvoltarea abilităților de comunicare, de feedback, identificarea motivațiilor proprii și recunoașterea motivațiilor celorlalte persoane, metode de recunoaștere a valorilor proprii, care influențează comportamentul, recunoașterea valorilor colegilor, metode de schimbare a motivațiilor proprii, a reglementării emoționale ș.a.m.d.

Procedura

Colectarea datelor și intervenția s-a realizat în timpul sesiunilor programului. După discuțiile introductive și informarea participanților despre scopul programului, la începutul primei sesiuni ei au completat Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), respectiv Academic Motivation Scale for Higher Education Students (AMS), primind indicațiile necesare pentru completare.

Participanții au fost informați că datele programului de reziliență vor fi publicate, fiind asigurați totodată de confidențialitatea privind procesarea datelor personale.

A urmat sesiunea de intervenție alcătuită din opt etape prestabilite, a câte aprox. 60 de minute săptămânal, realizate online.

În primele două sesiuni a programului de reziliență au fost prezentate aspecte ale autocunoașterii, exerciții de autocunoaștere, exerciții legate de scopurile de viață, încredere în sine. Aceste sesiuni au fost urmate de o sesiune legată de valorile de viață și atitudinile pe care le avem în funcție de aceste valori. A urmat o sesiune legată de contactele și susținerea socială, rețelele sociale, având o parte legată de studenții anului de studiu din care fac parte. Sesiunea a cincea a fost alcătuită din exerciții legate de tipurile motivaționale, strategii de coping. La următoarea sesiune au fost prezentate strategii de comunicare și exerciții legate de acest subiect, atât în anturaj necunoscut, cât și în context academic, respectiv de rudenie. Sesiunea a șaptea s-a bazat pe metode de rezolvarea problemelor. A opta sesiune a fost alcătuită din exerciții de gândire pozitivă și flexibilitate.

La ultima sesiune participanții au completat pentru post-test Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) și Academic Motivation Scale for Higher Education Students (AMS), respectiv au fost intervievați despre rezultatele trainingului.

Prelucrarea datelor statistice s-a realizat cu ajutorul programului IBM SPSS 22, tabelele fiind construite în Microsoft Excel 2016.

3.7.6. Rezultate

Înainte de analiza datelor fiecare variabilă a fost examinată folosind distribuția de frecvență cu scopul de a identifica posibilele erori de codare sau datele lipsă.

Media CD-RISC ($M=68,68$, $SD=12,46$) este mult sub nivelul rezilienței măsurat de Connor & Davidson (2003) pentru populația normală $M=80,4$ ($SD=12,8$), dar aproape de populația din Ungaria ($M=69,03$, $SD=11,46$) (Kiss, și alții, 2015).

Am examinat consistența internă și fidelitatea testelor. Pentru CD-RISC valoarea indicele Cronbach alpha pentru pre-test este $\alpha = 0,894$, iar post-test Cronbach $\alpha = 0,915$. Aceste valori arată grad moderat spre înalt (peste pragul de 0,80), respectiv grad înalt de reliabilitate (peste pragul de 0,90). În cazul AMS aceste valori sunt: pre-test AMS Cronbach $\alpha = 0,746$, post-test AMS Cronbach $\alpha = 0,756$. Aceste valori arată grad scăzut (între 0,7-0,8).

Analiza factorială a identificat 6 factori a scalei CD-RISC în pre-test, care acoperă 59,924% a itemilor cu Eigenvalues păstrat peste 1. Testul KMO and Bartlett arată o valoare de 0,810 pentru $p=0,000$. Acesta este peste valoarea 0,6, deci este valoare semnificativă pentru $p<0,001$. În post-test au fost identificați pentru scala CD-RISC la fel șase factori, care acoperă 52,265% a itemilor cu Eigenvalues păstrat peste 1. Testul KMO and Bartlett arată o valoare de 0,869 pentru $p=0,000$. Acesta este peste valoarea 0,6, deci este valoare semnificativă pentru $p<0,001$. Factorii identificați sunt în concordanță cu cele găsite de Kiss și alții (2015), conform adaptării scalei la limba maghiară.

Pentru scala AMS prin analiză factorială am identificat 6 factori în pre-test, care acoperă 66,332% a itemilor cu Eigenvalues păstrat peste 1. Testul KMO and Bartlett arată o valoare de 0,837 pentru $p=0,000$. Acesta este peste valoarea 0,6, deci este valoare semnificativă pentru $p<0,001$. În post-test am găsit pentru AMS cinci factori, care acoperă 67,172% a itemilor cu Eigenvalues păstrat peste 1. Testul KMO and Bartlett arată o valoare de 0,838 pentru $p=0,000$, deci valoarea fiind semnificativă pentru $p<0,001$.

Pentru testarea echivalenței grupurilor la pre-test am derulat testul Levene ca să testăm asumția omogenității. În cazul testelor IMTK ($p=0,89$), IMTA ($p=0,71$), IMES ($p=0,64$), EMIJ ($p=0,07$), EMER ($p=0,41$), AM ($p=0,69$), CD-RISC ($p=0,88$) valorile testului Levene sunt ne semnificative, deci omogenitatea poate fi asumată. În cazul testului EMID valoarea testului Levene este semnificativă ($p=0,02$), ceea ce înseamnă că omogenitatea variațiilor nu poate fi asumată. În acest caz, pentru că încalcă presupunerea Anova de omogenitate a varianțelor vom examina valorile Welch pentru a testa ipoteza noastră.

A fost testată analiza varianțelor unidimensional (One-Way Anova) cu scopul de a compara cele două grupuri pe baza testelor la pre-test. Rezultatele arată că nu există diferențe semnificative între grupuri la pre-test la următoarele scale: IMTK, $F(1,115)= 0,03$, $p=0,84$, IMTA, $F(1,115)=0,38$, $p=0,53$, IMES, $F(1,115)=0,44$, $p=0,50$, EMIJ, $F(1,115)=0,19$, $p=0,65$, AM, $F(1,115)=0$, $p=0,97$, CD-RISC, $F(1,115)=0,01$, $p=0,89$.

În cazul testului EMID, pentru că omogenitatea nu poate fi asumată am examinat valoarea testului Welch. Putem afirma că nu există diferențe semnificative între grupuri nici în cazul testului EMID, $WELCH(1,110)=0,199$, $p=0,65$.

Pe baza testului ANOVA și Welch putem constata că nu există diferențe semnificative între grupuri la momentul pre-testului.

După logica testării eficienței ar trebui testat dacă scorurile se modifică în direcția așteptată de la pre-test la post-test. Pentru a le testa am folosit testul t. Rezultatele arată că scorurile nu se modifică semnificativ de la pre-test la post-test în grupul de control pentru nici unul dintre testele utilizate.

În ceea ce privește grupul de intervenție două subscale a testelor utilizate arată o diferență semnificativă la subscale IMTA ($M=-0,32$, $t(56)=-2,23$, $p\leq 0,05$) și scala CD-RISC ($M=-2,71$, $t(56)=-2,18$, $p\leq 0,05$). În ambele cazuri scorurile se modifică în direcția așteptată, ceea ce înseamnă în cazul nostru creșterea scorurilor de la pre- la post-test.

Ca să testăm eficiența intervenției în continuare trebuie să ne asigurăm că grupul de intervenție are scoruri semnificativ mai bune la post-test decât grupul pasiv. Urmărind logica eficienței am analizat varianțele unidimensionale cu One-Way Anova, numai pentru scalele IMTA și CD-RISC. Pentru ambele teste omogenitatea poate fi asumată, valoarea testului Levene fiind ne semnificativă la scala IMTA ($p=0,851$) și la scala CD-RISC ($p=0,596$).

Conform rezultatelor, chiar dacă scorurile se modifică de la pre-test la post-test, aceste modificări nu sunt semnificative comparând cu grupul pasiv.

3.7.7. Concluzii și discuții

Studiul a urmărit creșterea rezilienței studenților pe timpul pandemiei COVID-19. Pentru acesta am dezvoltat un training de reziliență de 8 sesiuni, care este menit să stimuleze studenții în angajamentul față de sarcinile academice, relațiile cu colegii, rezolvarea problemelor, munca cu copiii, tratarea eficientă a eșecurilor, a stresului, a situațiilor dificile ș.a.m.d.

S-au analizat scalele utilizate în pre-test și post-test. Rezultatele analizei factoriale la scala CD-RISC diferă de rezultatele inițiale a dezvoltatorilor scalei, deoarece am identificat șase factori, corespunzătoare versiunii adaptate de Kiss și alții (2015).

Pentru scala AMS analiza factorială a arătat șase, respectiv cinci factori, ceea ce este în concordanță cu literatura de specialitate (Tóth-Király, și alții, 2017).

Ca obiectiv practic ne-am propus să explorăm eficacitatea programului de reziliență alcătuit de noi pentru studenți, pentru a putea fi folosit în viitor în intervențiile de creștere a rezilienței în cadrul academic. Urmărind logica eficienței la o intervenție putem afirma că: grupurile au fost echivalente la momentul pre-testului, deci prima ipoteză: Nivelul rezilienței studenților din diferite centre universitare din România este asemănător s-a dovedit.

Scorurile în grupul de intervenție au crescut după implementarea intervenției, dar numai la testele IMTA și CD-RISC sunt aceste modificări semnificative. Însă, nu putem confirma ipoteza a doua, conform căreia: Valoarea rezilienței crește semnificativ la studenții care participă la program, pentru că scorurile modificate la post-test nu sunt semnificative comparate cu grupul pasiv. Aceste rezultate pot fi explicate de rezultatele cercetătorilor Zimmer-Gembeck și Skinner (2016). Ei susțin că dispozițiile psihologice cum ar fi percepția competenței de sine și tendința reglementării emoționale sunt dezvoltate gradual într-o perioadă mai lungă.

Am urmat ca obiective metodologice obținerea unor informații asupra programului de reziliență, privind mai ales structura programului, necesitatea și structura sarcinilor și exercițiilor, respectiv a prezentărilor teoretice. Am cerut feedback-ul studenților legat de program, din care s-a evidențiat nu numai necesitatea unor astfel de programe de reziliență pentru studenți, dar și punctele forte a trainingului: exercițiile legate de autocunoaștere, de stabilirea scopurilor individuale legate de viață, respectiv de viața academică, exerciții legate de încrederea în sine, de perceperea competențelor individuale, de rezolvarea problemelor, dezvoltarea abilităților de comunicare, de feedback, identificarea motivațiilor proprii și recunoașterea motivațiilor celorlalte persoane, metode de recunoaștere a valorilor proprii și a valorilor colegilor, metode de schimbare a motivațiilor proprii, a reglementării emoționale. Am

primit feedback pozitiv legat de atmosfera programului, participanții au spus că a fost interesant și foarte variat. Mulți participanți au solicitat continuarea programului în anul academic viitor.

Considerăm că programul de reziliență, deși statistic nu s-a putut demonstra eficacitatea, deoarece nu s-a văzut diferență semnificativă între post-testul grupului de intervenție și a grupului pasiv, a fost folositor pentru studenții participanți.

3.7.8. Limitele și perspectivele cercetării

O limită a cercetării este dificultatea în obținerea datelor grupei pasive în post-test. În pre-test au completat scalele studenții, pentru că data completării era după intrarea în educația online și profesorii lor puteau avea influență mai ușor asupra lor. După două luni foarte greu au reacționat, astfel grupul pasiv a fost redus la număr, potrivit datelor primite.

Ar trebui modificat partajarea în timp a programului, nu referitoare la lungime, pentru că două luni sunt suficiente, dar ar fi nevoie de mai multe activități în această perioadă, integrând mai multe exerciții pentru exersare și aprofundare, mai ales că în feedback-ul studenților au fost amintite câteva teme cu care ar fi vrut să se ocupe mai îndelungat.

Programul de reziliență ar putea fi aplicat la mai multe grupe de studenți pentru a verifica dacă tendințele de creștere a rezilienței pot fi valorificate.

CAPITOLUL IV. CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

Teza de doctorat „Rolul motivației intrinseci în alegerea profesiei de profesor în învățământul primar și preșcolar” și-a propus găsirea motivațiilor alegerii profesiei de profesor, pe de o parte pe plan teoretic, analizând literatura de specialitate, pe de altă parte prin cercetări cu rezultate empirice care să dovedească sau să respingă ipotezele de lucru.

În primul capitol „Relevanța și obiectivele cercetării”, a fost prezentată actualitatea temei, importanța cercetărilor, motivația alegerii temei. Obiectivele și problematica studiului au fost descrise în Introducere.

Obiectivul teoretic a prezentei lucrări a fost depistarea și familiarizarea cu rezultatele cercetărilor de ordin teoretic și empiric, cu privire la motivația studenților de la profilul PIPP de a alege cariera didactică. Acest obiectiv s-a realizat prin al doilea capitol, „Fundamentarea teoretică a alegerii carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar”, prin care este urmărită analiza literaturii de specialitate, respectiv prin Studiul 1. a Capitolului II.: „Meta-analiza: Asocierea motivației intrinseci de factorii legați de alegerea carierei de profesor în învățământul primar și preșcolar”, prin care s-a urmărit familiarizarea cu cercetările în domeniu și determinarea instrumentelor folosite pentru măsurarea motivației studenților de la profilul PIPP. Instrumentul identificat a fost Factors Influencing Teaching Choice Scale, elaborat de Watt și Richardson (2004).

Obiectivele metodologice au fost legate de obținerea informațiilor privind fiabilitatea scalelor utilizate pentru măsurarea motivației studenților hotărâți să urmeze cariera de profesor primar și/sau preșcolar. În acest sens s-a urmărit adaptarea chestionarului Factors Influencing Teaching Choice Scale (în Studiul 2a) și Aspirations (în Studiul 3) la limba maghiară, pentru a putea explora motivațiile alegerii carierei de dascăl. Adaptarea chestionarelor a fost necesară deoarece nu erau instrumente de măsurare accesibile a motivației studenților de la PIPP în limba maghiară. Pentru scala FIT-Choice a fost urmărită schimbare motivațiilor de alegere a profesiei în aproximativ trei ani.

Obiectivul practic al studiului a fost de a exploata datele legate de motivația și trăsăturile de personalitate a studenților, care urmează calificarea pentru profesia de cadru didactic, analizând pe de o parte motivațiile extrinseci și intrinseci, pe de altă parte prin chestionarul BFQ. Acest obiectiv s-a realizat atât prin evaluarea scalelor FIT-Choice și AI, cât și prin analiza de conținut din Studiul 4. Explorarea motivațiilor în alegerea carierei de profesor, respectiv din Studiul 5. Trăsăturile de personalitate a studenților de la profilul Profesor în învățământul primar și preșcolar.

S-a pus în intervenție un program de creștere a rezilienței studenților pentru a-i ajuta să facă față așteptărilor studiilor universitare la profilul pedagogic, iar mai târziu cerințelor în planul muncii, descris în Studiul 6. Reziliența ca modalitate de întărire a motivațiilor legate de carieră, cu rezultatul că programul a fost dorit de studenți și perspectivă ar putea fi aplicat și studenților următori, dar neaducând date statistice evident semnificative în creșterea rezilienței.

Legat de validarea scalelor putem însuma următoarele:

Obiectivul Studiului 2a. a fost validarea scalei FIT-Choice și adaptarea la limba maghiară. Analiza validității s-a realizat prin calcularea validității interne Cronbach alpha și realizarea unei analize factoriale care să permită identificarea constructelor principale. Rezultatele ne arată, că instrumentul tradus are proprietăți psihometrice bune, deci poate fi utilizat în studii viitoare. Valorile Cronbach alpha arată valori între 0,745 și 0,936, pentru 4 subscale între 0,625 – 0,697 (contribuție socială, transferabilitatea muncii, disuasiunea socială și cariera de experți), cel mai scăzut fiind pentru subscala carieră de rezervă (0,516) și solicitare ridicată (0,485). Credem că valoarea scăzută α pentru aceste subscale se explică cu diferențele culturale în înțelegerea itemilor din aceste scale.

Rezultatele scalei legate de percepțiile profesiei și a deciziei personale se aliniază rezultatelor lui Richardson și Watt (2006), astfel studenții consideră că profesia este percepută una de experți cu un beneficiu scăzut. Rezultatul nostru este interesant deoarece salariul ar trebui să fie legat de statusul social, adică dacă perceperea remunerației este scăzută, aceasta ar trebui să fie legată de perceperea statusului social ca și una mai puțin punctată. Spre deosebire de datele celorlalte studii deja menționate, respondenții noștri apreciază un status social înalt al profesiei, în ciuda faptului că remunerația e percepută scăzută.

În Studiul longitudinal 2b. am urmărit verificarea menținerii scorurilor a scalei FIT-Choice după doi ani jumătate – trei ani de la prima aplicare, presupunând că scala își menține proprietățile favorabile de aplicabilitate și pe termen lung. Valorile Cronbach alpha nu prezintă diferențe mari de la prima la a doua măsurare, subscalele care au avut reliabilitatea scăzută la prima măsurare arată și la a doua măsurare reliabilitate scăzută, deși itemii care nu au corelat cu subscala din care fac parte au fost reformulați. Explicăm aceste valori scăzute cu conotațiile legate de termenii folosiți în itemii respectivi, prin particularitățile socio-culturale. Precum sugerează autorii acești itemi se pot ignora, dar noi credem că au valoare statistică. Pe plan longitudinal se arată diferențe semnificative între cele două ocazii de măsurare în ceea ce privește abilitățile percepute, valoarea intrinsecă a carierei, carieră de rezervă, alegerea căii ușoare, sporirea echității sociale, carieră de experți, solicitare ridicată, morală profesorului, respectiv la factorul de ordin mai înalt cerere de sarcini. Aceste diferențe ar putea proveni din percepția diferită de pe planul muncii a factorilor, întâlnind alte persoane în câmpul muncii, ajung să se aprecieze mai puțin, astfel abilitățile percepute au o valoare mai scăzută decât la prima măsurare. Totodată a scăzut valoarea intrinsecă a carierei față de prima măsurare, respectiv sporirea echității sociale, ceea ce poate duce în timp la scăderea atât de gravă a motivației, încât să rezulte părăsirea sistemului de învățământ. Însă a crescut semnificativ motivația carierei de rezervă și alegerea căii ușoare prin această carieră. Dar perceperea

profesiei privind a fi carieră de experți și solicitant, respectiv cererea de sarcini este mai ridicată arată că totuși participanții consideră că investesc mai mult în această carieră decât beneficiază. Surprinzător este că deja în primii doi ani de lucru se pot observa aceste modificări în motivațiile persoanelor.

Obiectivul principal al Studiului 3. a fost adaptarea indexului Aspirații la limba maghiară, analizând totodată aspirațiile studenților de la profilul PIPP în comparație cu alte categorii de persoane. Validitatea de aspect, validitatea de conținut și validitatea de construct a indexului a fost verificată, reliabilitatea scalei a fost 0,964, iar pentru subscalele de aspirații a avut valori de la moderat spre înalt (între 0,769 – 0,906). Analiza factorială confirmatorie a separat cei 7 șapte factori a indexului, care descriu aspirațiile scalei foarte precis, doar Aparența atrăgătoare se împarte între mai mulți factori.

Legat de asocierile dintre aspirații putem spune că am obținut corelații pozitive puternice de peste 0,6 între subscalele Succes financiar și Aparență, ceea ce înseamnă, că aparențele sunt mai importante pentru oamenii care aspiră la succes financiar, respectiv aspirația pentru succes financiar duce la observarea aparențelor. Corelația pozitivă puternică între Acceptarea de sine și Sănătate ne arată, că cei care aspiră sănătatea corpului se evaluează mai ușor și tind spre sănătate mentală. Corelațiile pozitive puternice (peste 0,5) între subscalele Succes financiar și Recunoaștere socială ne arată importanța legăturii dintre succesul material și cel social, la fel cum corelația între Recunoașterea socială și Aparența. Corelația pozitivă puternică dintre Acceptarea de sine și afiliere, respectiv Acceptarea de sine și Comunitate pune în valoare importanța relațiilor cu alți oameni.

Nu am reușit să dovedim că aspirațiile legate de motivația intrinsecă a profesorilor este mai ridicată, decât a persoanelor care lucrează în alte profesii, deoarece se arată diferență semnificativă doar între grupul de elevi și profesori, dar între profesori și persoanele aparținând celorlalte categorii de ocupație nu este diferență semnificativă.

Reflectând asupra studiilor proprii legate de exploatarea motivației intrinseci a studenților de la profilul PIPP, acesta a fost urmărită prin Studiul 2a, Studiul 3 și Studiul 4, primind rezultat că cei mai importanți factori în alegerea carierei de profesor sunt legați de motivația intrinsecă.

Valoarea intrinsecă a carierei de profesor este semnificativ puternic asociată cu abilitățile percepute, astfel recunoașterea și conștientizarea propriilor abilități, respectiv identificarea abilităților necesare pentru urmarea carierei de profesor sunt esențiale în alegerea carierei. Recunoașterea și dezvoltarea abilităților proprii a studenților legate de această profesie este necesară pe tot parcursul studențimii, pentru a dobândi rezultate cel puțin satisfăcătoare în folosirea metodelor și procedeele de predare învățate, respectiv aplicarea lor în practica pedagogică. Exploatarea acestor abilități va asigura mai târziu performanța necesară carierei de profesor. Asocierea valorii intrinseci a carierei cu lucrul cu copiii/adolescenți arată o asociere puternică la studenții care vor deveni profesori. Considerăm această asociere semnificativă, deoarece are o pondere ridicată în alegerea profesiei. Un profesor cunoaște particularitățile de vârstă a elevilor săi, știe ce fel de sarcini sunt capabili să sfârșească și cunoaște metode pentru a-i activa, a-i ajuta în propria dezvoltare. Asocierea valorii intrinseci a carierei cu formarea viitorului copiilor/adolescenților prezintă o asociere puternică, semnificativă, deoarece înseamnă, că cei care aleg să devină profesori vor să influențeze viitorul elevilor, să-i ajute în dezvoltarea personală pentru a se autorealiza, să-și îndeplinească preferințele, dorințele. Asocierea valorii intrinseci a carierei cu satisfacția legată de alegerea profesiei este puternică. Aceasta înseamnă, că studenții care vor deveni profesori realizează încă din adolescență sau de la începutul vârstei adulte importanța alegerii potrivite a meseriei, sunt atenți de motivațiile

intrinseci la alegerea profesiei și se orientează către arii care pot satisface nevoile și cele mai importante motivații ale lor.

Obiectivul Studiului 4. a fost investigarea motivelor pentru care au ales cariera didactică studenții de la profilul PIPP. Analiza factorială a deosebit 14 factori din totalul răspunsurilor, astfel factorii (numiți de noi) sunt: 1. vis/dorință din copilărie, 2. utilitate personală și socială, 3. reîncărcare emoțională, 4. transferul cunoștințelor și învățarea copiilor, 5. alegerea căii mai ușoare (vacanțe, nu vrea să devină profesori), 6. influențarea noii generații prin educare, 7. centrarea pe copii (dragostea față de copii, ocupația de copii, dezvoltarea copiilor), 8. posibilitate de carieră (cu subfactorul „nu-mi pot imagina altă carieră”), 9. vocație, 10. a profita din timpul petrecut cu copiii (a primi dragoste de la copii, a se înțelege bine cu copiii), 11. suportul copiilor, 12. experiență și abilități, 13. frumusețea profesiei și exemple anterioare, 14. susținerea din partea altora.

Motivația tipică în alegerea carierei didactice este dragostea pentru copii și șansa de a fi cu ei, deoarece cea mai mare pondere a răspunsurilor studenților amintește dragostea pentru copii, iar itemul a se ocupa de copii a avut a doua cea mai mare influență în alegerea carierei de profesor. Studenții de la profilul pedagogic prezintă semnificativ mai multă motivație intrinsecă în alegerea carierei, decât motivație extrinsecă, rezultate fiind în concordanță cu cercetările anterioare ale lui Brookhart și Freeman (1992), Bastick (2000a), Jansen și Bruinsma (2007), Raportul TALIS din 2008, Struyven et al. (2012), Menzies et al. (2015), Yoshida (2016), Spear et al. (2000), respectiv cu însumarea făcută de Heinz (2015), adică rezultatele pentru minoritatea maghiară din România se alătură rezultatelor din țările Australia, Canada, SUA, Caraibe, Hong Kong, Japonia, Irlanda, UK, Norvegia, Belgia, Slovenia. Rezultatele primite sunt contradictorii cu rezultatele studiilor lui Bastick (1999), Weiss și Kiel (2013), Yüce et al. (2013), Fokkens-Bruinsma și Canrinus (2014), respectiv Heinz (2015), pentru statele Brunei, Jamaica, Malawi, Zimbabwe, Olanda, Germania și Turcia, unde motivațiile extrinseci, mai ales cele legate de salarizare și statusul social sunt motivele primare în alegerea carierei de profesor.

Obiectivele Studiului 5. au fost analizarea și identificarea trăsăturilor de personalitate a studenților de la profilul PIPP și analiza corelației instrumentelor BFQ cu factorii scalei FIT-Choice pentru identificarea eventualelor relații. Concluziile sunt că se pot identifica trăsături de personalitate legate de motivația intrinsecă (Conștiinciozitatea, Stabilitatea emoțională, Deschiderea) la studenții de la profilul PIPP la dimensiunile: Conștiinciozitate, Stabilitate emoțională și Deschidere spre experiențe (pentru toate subscalele lor). Chiar mai mult, la dimensiunea Amicalitate la fel am avut diferență semnificativă între studenții PIPP și populație. Am găsit tendințe de prezicere a trăsăturilor de personalitate a factorilor motivaționali la studenții de la profilul PIPP: dimensiunea Conștiinciozitate (Scrupulozitate) este oarecum legată de factorul Valoarea intrinsecă a carierei, Energia (Dinamism, Dominanță), (Perseverență) de Abilitățile percepute, respectiv Conștiinciozitatea (Scrupulozitate, Perseverență) de Satisfacția legată de alegere.

În Studiul 6. am urmărit eficiența programului de reziliență dezvoltat pentru studenți pe timpul pandemiei COVID-19. Programul de reziliență este alcătuit din 8 sesiuni, menit să stimuleze studenții în angajamentul față de sarcinile academice, relațiile cu colegii, rezolvarea problemelor, munca cu copiii, tratarea eficientă a eșecurilor, a stresului, a situațiilor dificile ș.a.m.d. Am constatat că nivelul rezilienței studenților din diferitele centre universitare din România a fost asemănător în pre-test. Scorurile în grupul de intervenție au crescut după implementarea intervenției, dar numai la testele IMTA și CD-RISC au fost modificările semnificative, astfel nu putem concluziona că programul de reziliență aduce schimbări semnificative în reziliența studenților. Feedback-ul studenților legat de program arată că sunt

necesare astfel de programe de reziliență pentru studenți, punctele forte a trainingului fiind: exercițiile legate de autocunoaștere, de stabilirea scopurilor individuale legate de viață, respectiv de viața academică, exerciții legate de încrederea în sine, de perceperea competențelor individuale, de rezolvarea problemelor, dezvoltarea abilităților de comunicare, de feedback, identificarea motivațiilor proprii și recunoașterea motivațiilor celorlalte persoane, metode de recunoaștere a valorilor proprii și a valorilor colegilor, metode de schimbare a motivațiilor proprii, a reglementării emoționale. Considerăm că programul de reziliență, deși statistic nu s-a demonstrat eficiența, a fost folositor pentru studenții participanți.

Considerăm că această teză și-a atins obiectivele. Cunoscând motivele care ghidează studentul admis la profilul pedagogic, putem căuta metode prin care să susținem motivațiile de alegerea carierei nu doar până la terminarea studiilor, dar și pe parcursul practicării profesiei, ajutând retenția în această meserie.

Studiul motivației prin folosirea scalei FIT-Choice permite implicarea în cercetările internaționale legate de motivațiile alegerii carierei de profesor a tinerilor, prin date empirice a populației din România. Astfel devine posibilă compararea motivațiilor între diferitele contexte socio – culturale a țărilor, în care s-a aplicat acest instrument de măsurare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Alexander, D., Chant, D., & Cox, B. (1994). What motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19(2), 40-49.
- Allik, J. (2005). Personality Dimensions Across Cultures. *Journal of Personality Disorders*, 19(3), 212-232.
- Anasuri, S., & Anthony, K. (2018). Resilience Levels Among College Students: A Comparative Study from Two Southern States in the USA. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 23(1), 52-73.
- Arnout, B. A. (2021). The role of positive psychology interventions to reduce psychological problems associated with COVID-19 pandemic: Prevention and Therapy Approach. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 4(4), 7-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social Cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991a). Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. În R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pg. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bastick, T. (1999). A Motivation Model Describing the Career Choice of Teacher Trainees in Jamaica. *Biennial Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching*. Dublin.
- Bastick, T. (2000a). The Measurement of Teacher Motivation: Cross-Cultural and Gender Comparisons. *29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research*. New Orleans.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661.
- Bordás, A. (2021). Rekrutációtól a munkavállalásig. Óvó- és tanítóképzős hallgatók a Partiumi Keresztény Egyetemen. În K. Gál, R. Pásztor, & L. Székedi (Ed.), *Perspektívák. Társadalomtudományi kutatások a Partiumi Keresztény Egyetemen*. Presa Universitara Clujeană.
- Broadbent, C., & Boyle, M. (2014). Promoting positive education, resilience and student wellbeing through values education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2007). Educational productivity in higher education: An examination of part of the Walberg Educational Productivity Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 45-65.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Livi, S. (1994). Mapping Personality Dimensions in the Big Five Model. *European Review of Applied Psychology*, 44(1), 9-15.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The Big Five Questionnaire: A new questionnaire to assess the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (ed. 2nd). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor – Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76-82.
- Cruickshank, V. (2012). Why men choose to become primary teachers. *AARE APERA International Conference*. Sydney.
- David, D., Iliescu, D., Matu, S., & Balaszi, R. (2015). The national psychological/personality profile of Romanians: An in-depth analysis of the regional national psychological/personality profile of Romanians. *Romanian Journal of Applied Psychology, 17*(2), 34-44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3&4), 325-346.
- DeLong, T. J. (1987). Teachers and Their Careers: Why Do They Choose Teaching? *Journal of Career Development, 14*(2).
- Deniz, S., Doğan, U., & Şahin, N. (2018). Reasons of Preservice Teachers Attending the Pedagogical Formation Certificate Program for Choosing Teaching as a Profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7*(1), 132-146.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Rev. Psychol 2002*(53), 109–132.
- Eurostat. (2021). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*. Preluat pe 06 03, 2021, de pe https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_perp01&lang=en
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist, 18*(1), 12-23.
- Fokkens – Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research, 65*, 65-74.
- Frost, K. M., & Frost, C. J. (2000). Romanian and American Life Aspirations in Relation to Psychological Well-Being. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(6), 726-752.
- Guvernul României. (2005, februarie 21). Hotărâre nr. 88 din 10 februarie 2005 privind organizarea studiilor universitare de licență. *Monitorul Oficial, 150*. Preluat pe 07 16, 2017, de pe <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/59367>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 21*(3), 258-297.
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Bindre, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 2*. doi:10.1002/14651858.CD012527
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ion, A., Vercellino, D., & Iliescu, D. (2010). Cei cinci mari factori de personalitate în două culturi: Italia și România O perspectivă transculturală. *Romanian Journal of Applied Psychology, 12*(1), 39-41.

- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kiss, E. C., Vajda, D., Káplár, M., Csókási, K., Hargitai, R., & Nagy, L. (2015). A 25-iteemes Connor—Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(1), 93-113.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *J Personality Soc Psychol*, 37, 1–11.
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T): A Short-term, Online Intervention to Increase Early Childhood Educators' Resilience. *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409289.2020.1749820
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A., & Goh, K. C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210.
- Lyons, J. (1991). Strategies for assessing the potential for positive adjustment following trauma. *J Traumatic Stress*, 4, 93–111.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(2), 5-24.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.
- Massari, G.-A. (2014). Motivation for Teaching Career of Students from Early Childhood Education an Primary School Pedagogy. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 1-6.
- Menzies, L., Dr Parameshwaran, M., Trethewey, A., Shaw, B., Baars, S., & Chiong, C. (2015). *Why Teach?*. doi:10.13140/RG.2.2.12227.86567
- Ministerul Educației și Cercetării. (2020, august 13). Regulamentul-cadru pentru organizarea și funcționarea învățământului pedagogic în sistemul de învățământ preuniversitar, din 3.07.2020. *Monitorul Oficial, Partea I nr. 736*.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2109, aprilie 10). Regulamentul de organizare și funcționare a colegiilor și liceelor pedagogice din România, din 22.03.2019. *Monitorul Oficial, Partea I nr. 272*. Preluat pe 03 11, 2021
- Mooradian, T. A., & Swan, K. S. (2006). Personality-and-culture: The case of national extraversion and word-of-mouth. *Journal of Business Research*, 59, 778-785.
- Neill, J. (2004). *How to Choose Tools, Instruments, & Questionnaires for Intervention Research & Evaluation*. Preluat pe 7 9, 2017, de pe <http://www.wilderdom.com/tools/ToolsHowChoose.html>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. (OECD Publishing, Paris,) Preluat pe 07 16, 2017, de pe TALIS: <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (OECD Publishing, Paris) Preluat pe 07 21, 2020, de pe <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. (OECD Publishing, Paris) Preluat pe 03 21, 2021, de pe <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- Parlamentul României. (2004, iulie 7). Lege nr. 288 din 24 iunie 2004 privind organizarea studiilor universitare. *Monitorul Oficial*, nr. 614. Preluat pe 07 16, 2017, de pe <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/53315>
- Parlamentul României. (2011, ianuarie 10). Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. *Monitorul Oficial, Partea I nr. 18*. Preluat de pe https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf?fbclid=IwAR2D96rEGA3w1oiRbRnF4WAsAURWdYr_rto6aqwyp_Zg11YjCR2liGr9at4
- Peticila, M. (2020). *GRAFIC Doar 21,7% dintre profesorii din învățământul preuniversitar sunt tineri, cu vârsta între 18 și 34 de ani, procent care plasează România pe locul 13 în Uniunea Europeană*. Preluat pe 03 21, 2021, de pe <https://www.edupedu.ro/grafic-doar-217-dintre-profesorii-din-invatamantul-preuniversitar-sunt-tineri-cu-varsta-intre-18-si-34-de-ani-procent-care-plaseaza-romania-pe-locul-13-in-uniunea-europeana/>
- Pitariu, H., Vercellino, D., & Iliescu, D. (2008). *BFQ-2 Big Five Questionnaire – 2*. Preluat de pe <https://testcentral.ro/test/big-five-questionnaire-2nd-edition>
- Reif, M. T., & Warring, D. F. (2002). *Why Teach: A Comparative Analysis of Responses From Prospective Teachers Enrolled in Professional Education Programs in 1991/92 with Those in 2000-01*. Minneapolis: University of Saint Thomas.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *J Clin Psychol*, 58, 307–321.
- Richardson, G. E., Neiger, B., Jensen, S., & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33–39.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. În T. C. Urdan, & S. A. Karabenick, *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. Advances in Motivation and Achievement. Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 16B, pg. 139-173). Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing Limited.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2014). Why people choose teaching as a career An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation. În P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. Watt (Ed.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*. Routledge Taylor and Francis.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? În J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Rózsa, S. (2008). *A BFQ Tesztkönyve*. Budapest: ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorders. *Br J Psych*, 147, 598–611.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299-308.

- Sinclair, C. (2008). Initial and Changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: The Mere.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-012-0151-4
- Torsney, B. M., & Symonds, J. E. (2019). The Professional Student Program for Educational Resilience: Enriching Momentary Engagement in Classwork. *Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00220671.2019.1687414
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D., & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pg. 271-359). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pellertie, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P., & Hofman, W. H. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi:10.1080/03057925.2020.1869520
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Clustering teachers' motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 644-656.
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). *Literature review of concepts final report: Psychological resilience*. Toronto, ON: DRDC.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2015). A Motivational Analysis of Teachers' Beliefs. In H. Fives, & M. G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pg. 191-211). Routledge Taylor and Francis.
- Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415-432.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 1-18.
- Yoshida, H. (2016). A Repeated Cross-Sectional Study on Japanese Pre-service Teachers' Motivation to Become Elementary and Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(6), 412-418.

- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev.*, *14*, 295–306.
- Zaidatol Akmaliah, L. P., & Elias, H. (2004). Improving the teaching profession through understanding educators' self motivation. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *19*(1), 25-35.
- Zimmer – Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The Development of coping: Implications for psychopathology and resilience. *Developmental psychopatology*, 1-61.

CUVINTE ŞI SINTAGME CHEIE

motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, FIT-Choice, aspirații, Aspirations Index, motive de alegere a carierei de profesor, trăsături de personalitate, reziliență, CD-RISC, AMS, student la profilul Profesor în învățământul Primar și Preșcolar, studenți PIPP