

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.13>
CZU: 159.9:316.6:37.01

RELAȚIA DINTRE MOTIVAȚIE ȘI COMPETENȚA ENERGIZANTĂ ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Diana-Gabriela CORFU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, orașul Breaza, România
ORCID: 0009-0005-3272-8826
E-mail: corfudiana@yahoo.com

Rezumat. Într-o societate marcată de schimbări rapide și de presiuni educaționale tot mai accentuate, capacitatea elevilor de a se implica activ și de a rămâne motivați în procesul de învățare a devenit o preocupare centrală pentru cercetători, profesori și factori decizionali din domeniul educației. Performanța școlară nu mai poate fi explicată exclusiv prin aptitudini cognitive sau factori structurali, ci implică și dimensiuni afective și motivaționale profunde. Una dintre aceste dimensiuni este competența energizantă – un construct ce reflectă nivelul de energie psihologică, atât cognitivă, cât și emoțională, pe care elevii o investesc în sarcinile școlare. Această energie nu este statică, ci influențată de factori personali, sociali și contextuali. Motivația joacă un rol central în activarea și menținerea acestei competențe. Literatura de specialitate face distincția între **motivația intrinsecă** (bazată pe interes personal, curiozitate și plăcerea de a învăța), **motivația extrinsecă** (ghidată de recompense externe precum notele, laudele sau evitarea pedepsei) și **demotivația** (definită ca lipsa completă a intenției sau dorinței de a învăța). În mod firesc, aceste forme de motivație influențează diferit nivelul de energie investită în procesul de învățare. Totodată, variabilele individuale (precum stima de sine, așteptările de succes și percepția propriilor competențe) contribuie semnificativ la felul în care elevii își gestionează energia în contextul școlar. În paralel, factorii sociali și contextuali – cum ar fi sprijinul oferit de profesori, părinți și colegi, precum și stilul de predare, climatul clasei sau gradul de autonomie acordat elevului – pot amplifica sau inhiba motivația și, implicit, energia psihologică disponibilă pentru învățare. Scopul acestui articol este de a investiga relațiile complexe dintre motivație și competența energizantă la elevii de vârste diferite, printr-o abordare care ia în calcul și variabilele individuale, cât și dimensiunile sociale și caracteristicile contextuale. Astfel, ne propunem nu doar să identificăm corelații relevante, ci și să oferim recomandări practice pentru îmbunătățirea climatului educațional și pentru susținerea motivației elevilor.

Cuvinte-cheie: motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, competența energizantă, variabile individuale, factori sociali și contextuali.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND ENERGIZING COMPETENCE IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Summary. In a society marked by rapid change and increasing educational pressures, the ability of students to actively engage and remain motivated in the learning process has become a central concern for researchers, teachers, and decision-makers in the field of education. School performance can no longer be explained solely by cognitive abilities or structural factors, but also involves deep affective and motivational dimensions. One of these dimensions is energizing competence – a construct that reflects the level of psychological energy, both cognitive and emotional, that students invest in school tasks. This energy is not static, but is influenced by personal, social, and contextual factors. Motivation plays a central role in activating and maintaining this competence. The literature distinguishes between intrinsic motivation (based on personal interest, curiosity and the pleasure of learning), extrinsic motivation (guided by external rewards such as grades, praise or avoiding punishment) and demotivation (complete lack of intention or desire to learn). Naturally, these forms of motivation influence differently the energy invested in learning. At the same time, individual variables (such as self-esteem, expectations of success, perception of one's own competences) contribute significantly to the way students manage their energy in the school context. In parallel, social and contextual factors – such as the support offered by teachers, parents and peers, but also the teaching style, the classroom climate or the degree of autonomy granted to the student – can amplify or inhibit motivation and, implicitly, the psychological energy available for learning. The aim of this article is to investigate the complex rela-

tionships between motivation and energizing competence in students of different ages, through an approach that takes into account both individual variables, but also social dimensions and contextual characteristics. Thus, we aim not only to identify relevant correlations, but also to offer practical recommendations for improving the educational climate and supporting student motivation.

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, energizing competence, individual variables, social and contextual factors.

Introducere. Definiri

Motivația reprezintă un concept central în psihologie și în alte domenii care studiază comportamentul uman. Este esențială pentru înțelegerea motivelor care stau la baza acțiunilor și alegerilor indivizilor. În această lucrare ne propunem să explorăm factori, variabile și categoriile principale ale motivației, concentrându-ne pe conceptul de competență energizantă, un factor motivațional important care afectează performanțele și perseverența indivizilor în diverse contexte.

Motivația este influențată de o serie de factori interni (intrinseci) :

1. Un prim factor intern care susține motivația intrinsecă este interesul elevului pentru materia de studiu. Cercetările realizate de Ainley și Hidi (2002) evidențiază faptul că, atunci când elevii găsesc relevanță și atractivitate într-un anumit domeniu, ei participă mai activ la procesul de învățare și tind să se automotiveze pentru a-și îmbunătăți performanțele.

2. **Nevoia de competență:** Bandura (1997) subliniază că sentimentul de autoeficacitate, adică încrederea în propriile capacități, reprezintă un element central al motivației. În mediile educaționale unde elevii primesc sarcini adaptate nivelului lor și reușesc să obțină progrese vizibile, sentimentul de competență se consolidează, ceea ce duce la o implicare mai mare în învățare.

3. **Autonomia și responsabilitatea personală:** Atunci când elevii percep că au control asupra procesului educațional, motivația lor intrinsecă crește. Reeve și Tseng (2011) arată că posibilitatea de a-și organiza activitățile și de a lucra în ritmul propriu favorizează un nivel mai ridicat de implicare și perseverență.

4. **Curiozitatea și dorința de auto-îmbunătățire:** Studiile lui Kashdan și Steger (2007) arată că elevii cu un nivel ridicat de curiozitate explorează în mod activ noi informații și sarcini, ceea ce duce la o motivație crescută și la o retenție mai bună a cunoștințelor.

5. **Nevoia de autodeterminare:** Teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000) sugerează că

oamenii sunt motivați de dorința de a-și controla propriul destin și de a fi independenți. În educație, elevii care simt că învățarea lor este autodeterminată, nu impusă din exterior, tind să fie mai motivați să își atingă obiectivele.

6. **Valoarea personală atribuită învățării:** Motivația este strâns legată de percepția elevului asupra valorii educației. Valoarea personală a subiectelor studiate este legată de aspirațiile și obiectivele elevului. Eccles și Wigfield (2002) au subliniat că elevii care atribuie o valoare personală ridicată anumitor subiecte vor fi mai motivați să depună eforturi în învățarea acestor subiecte.

7. **Experiențele anterioare de succes:** Amintirile legate de succesele anterioare învățării sau realizării unor sarcini similare contribuie la creșterea motivației. Un studiu realizat de Schunk (1991) a demonstrat că elevii care au avut experiențe de succes în realizarea sarcinilor de matematică au manifestat o motivație mai mare și o încredere mai ridicată în abilitățile lor în rezolvarea problemelor viitoare.

Dintre **factorii externi (extrinseci)**, amintim: recompensele și pedepsele, influența socială, mediul fizic de învățare, structura și organizarea programului educațional, suportul emoțional și climatul clasei, politicile educaționale și sistemul de evaluare, resursele educaționale și accesul la tehnologie.

Înțelegerea categoriilor principale ale motivației este esențială pentru crearea unui mediu educațional care să susțină implicarea și performanța. Atât pentru elevi, cât și pentru profesori, echilibrul dintre motivația intrinsecă și extrinsecă, precum și încurajarea motivației autonome, contribuie la o experiență educațională mai plăcută și mai productivă.

Competența energizantă se referă la sentimentul de capacitate și eficiență pe care indivizii îl experimentează atunci când desfășoară o activitate. Atunci când indivizii simt că sunt capabili să îndeplinească o sarcină la un nivel ridicat, aceasta le alimentează motivația și energia de a continua. Atingerea unor obiective personale și percepția succesului în sarcini contribuie la creșterea motivației

intrinseci, încurajându-i să se angajeze în activități mai provocatoare și mai satisfăcătoare (Ryan & Deci, 2000).

Metodologie și rezultate

Ne propunem să investigăm relațiile dintre motivație și competența energizantă, analizând atât factori individuali, cât și sociali sau contextuali, și anume :

- **Evaluarea impactului motivației intrinseci asupra competenței energizante** la elevi și studenți (investigarea modului în care interesul personal pentru învățare și satisfacția legată de activitățile educaționale contribuie la creșterea energiei cognitive și emoționale disponibile pentru sarcinile academice);

- **Analiza influenței motivației extrinseci asupra competenței energizante** (investigarea rolului recompenselor externe, cum ar fi notele, aprobarea profesorilor sau premiile, în mobilizarea resurselor de energie pentru performanța academică);

- **Explorarea modului în care lipsa de motivație** afectează în mod negativ nivelurile de energie și angajamentul în activitățile educaționale;

- **Determinarea influenței factorilor sociali** (profesori, colegi, părinți) și contextuali (stilul de predare, autonomia educațională) asupra competenței energizante;

- **Explorarea rolului variabilelor individuale** (stima de sine, așteptările de succes, percepția competenței proprii) în influențarea competenței energizante.

Ipotezele cercetării:

- dacă elevii manifestă interes pentru activitățile de învățare din proprie inițiativă, atunci ei vor investi mai multă energie cognitivă și

emoțională în atingerea obiectivelor academice;

- recompensele externe pot stimula energia necesară pentru a realiza anumite sarcini, însă impactul lor este mai puțin durabil decât cel al motivației intrinseci;
- dacă elevii nu au nicio motivație pentru învățare, atunci ei vor manifesta un nivel scăzut de energie și vor avea dificultăți în a se angaja în mod activ în activitățile educaționale;
- dacă elevii dispun de o stimă de sine ridicată și de așteptări pozitive, atunci vor manifesta un nivel mai crescut de competență energizantă comparativ cu cei cu o percepție scăzută asupra propriilor valori.

La cercetare au participat elevi de nivel preșcolar, primar, gimnazial și liceal de la Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, Orașul Breaza. Ca tehnici de investigare, au fost utilizate chestionare privind influența motivației intrinseci și extrinseci asupra competenței energizante; interviuri semi-structurate și scala stimei de sine Rosenberg.

Analiza chestionarelor a evidențiat o *corelație pozitivă puternică* între motivația intrinsecă și competența energizantă. Elevii care au declarat că învață din curiozitate, pasiune sau din dorința de dezvoltare personală au raportat niveluri mai ridicate de energie cognitivă și emoțională. Spre exemplu, un elev de liceu a scris: „*Îmi place biologia pentru că îmi explică lumea. Mă simt motivat chiar și când am teme grele.*” 79% dintre liceeni și 68% dintre elevii de gimnaziu care au bifat itemii privind interesul personal pentru învățare au obținut scoruri peste medie la itemii privind efortul mental și implicarea emoțională.

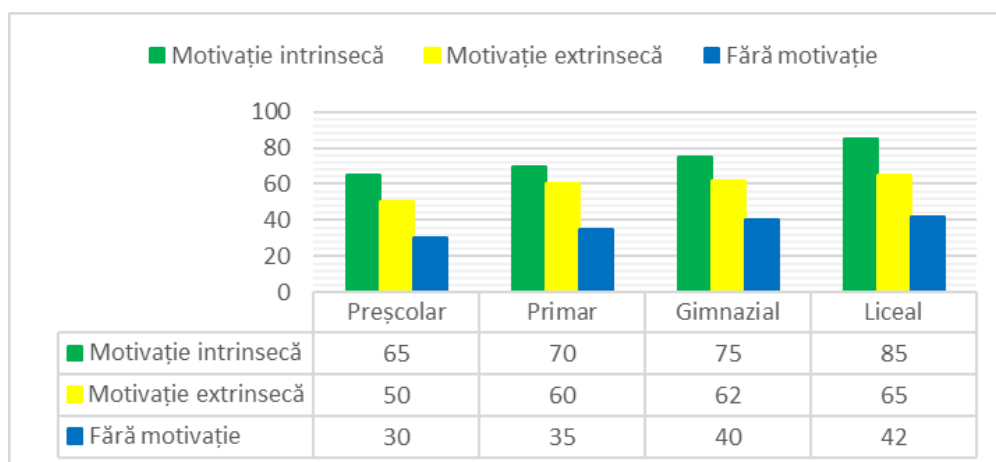


Figura 1. Nivelul competenței energizante în funcție de tipul de motivație și categoria de vârstă

Datele obținute au fost sintetizate într-un grafic comparativ care evidențiază nivelurile competenței energizante raportate la tipurile de motivație (intrinsecă, extrinsecă și absența motivației), precum și la grupele de vârstă (preșcolar, primar, gimnazial și liceal). Analiza arată că elevii din categoriile cu motivație intrinsecă ridicată tind să raporteze mai des trăiri pozitive, cum ar fi interesul, entuziasmul sau dorința de a continua activitatea de învățare. Acești elevi au menționat frecvent stări precum „entuziasm”, „curiozitate”, „concentrare prelungită”, ceea ce denotă un *consum eficient și voluntar de energie psihologică* în sarcinile academice.

Motivația extrinsecă, de tipul „vreau să iau o notă mare” sau „vreau să fiu lăudat de profesor/părinți”, a fost prezentă în 65% din răspunsurile elevilor, mai ales în ciclul gimnazial și primar. Cu toate acestea, energia generată prin astfel de motivații a fost *inconstantă*. De exemplu, un elev de clasa a VII-a a declarat: „Învăț mai mult când știu că urmează o testare importantă, dar imediat după, nu mai am chef să repet.” Scorurile au fost moderate la competența energizantă în rândul elevilor motivați extrinsec, dar au prezentat variații mari între perioadele de evaluare și cele fără presiune externă. Aceste date sugerează că motivația extrinsecă poate *mobiliza temporar energia*, însă nu susține angajamentul constant și profund.

Un segment semnificativ, reprezentând (18%) din totalul elevilor chestionați, a exprimat *lipsă motivație*. Acest grup a înregistrat cele mai scăzute scoruri atât la competența energizantă, cât și la stima de sine. Comentarii tipice: „Fac temele doar ca să nu mă certe părinții.” sau „Nu-mi place nicio materie, toate sunt plictisitoare.” Elevii cu răspunsuri pasive au bifat în mod repetat itemi care indicau lipsă de energie, procrastinare și epuizare rapidă în fața sarcinilor educaționale. Această categorie este expusă unui risc crescut de *absenteism emoțional*, participând formal, dar nu afectiv sau cognitiv, la procesul educativ.

Factorii sociali (sprijinul profesorilor, colegilor și părinților) și factorii contextuali (autonomia, stilul de predare) s-au dovedit *decisivi pentru elevii din toate categoriile de vârstă*. Elevii care au perceput relația cu profesorii ca fiind una pozitivă și încurajatoare au raportat niveluri mai mari de energie. Autonomia educațională (posibilitatea de a alege subiecte de proiect, metode de învățare) a crescut vizibil nivelul de angajament. Un elev din ciclul primar a spus: „Îmi place când doamna ne lasă să lu-

crăm în echipă și să alegem tema proiectului. Atunci chiar mă entuziasmez.” Clasele cu un stil de predare centrat pe elev au înregistrat scoruri cu 20-30% mai mari la itemii privind angajarea emoțională și efortul mental susținut.

Apicarea Scalei Rosenberg a relevat că elevii cu un nivel ridicat al stimei de sine au obținut scoruri înalte la indicatorii competenței energizante. Aceștia și-au caracterizat experiențele școlare prin termeni precum încredere, perseverență și capacitate de a gestiona rezultatele obținute. În opoziție, elevii cu stimă de sine redusă și cu așteptări mai degrabă negative au descris procesul de învățare ca fiind presărat cu dificultăți și lipsă de control asupra performanțelor proprii.

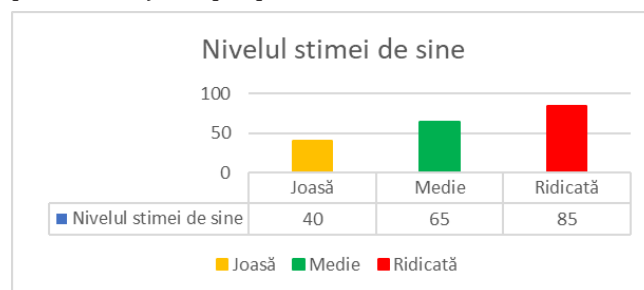


Figura 2. Influența stimei de sine asupra competenței energizante

Se observă o creștere clară a nivelului competenței energizante odată cu creșterea stimei de sine, confirmând că aceasta este un predictor important al implicării active și susținute în procesul educațional. Spre exemplu, un licean cu stimă de sine scăzută a declarat: „Chiar dacă încerc, nu cred că sunt bun. Alții sunt mai deștepți, eu nu am șanse.” Aceste rezultate confirmă că *autoeficacitatea percepută* este un predictor major al competenței energizante și al implicării active în învățare.

Pentru a susține dezvoltarea competenței energizante la elevi și profesori, este esențial să se creeze un mediu educațional care să promoveze încrederea în sine și să ofere feedback pozitiv și constructiv. Profesorii trebuie să ofere elevilor feedback detaliat, orientat atât pe punctele forte, cât și către aspectele care pot fi îmbunătățite. În mod similar, conducerea școlii trebuie să ofere profesorilor feedback constructiv, care să le sporească încrederea în competențele lor didactice. Atât elevii, cât și profesorii ar trebui să fie expuși la sarcini care sunt suficient de provocatoare pentru a le stimula dezvoltarea, dar nu atât de dificile încât să conducă la frustrare și scăderea motivației. Încurajarea autoreglării în rândul elevilor și profesorilor

ajută la dezvoltarea competenței energizante. Elevii care își stabilesc obiective de învățare realiste și își monitorizează progresul pot construi un sentiment de competență sporită. La fel, profesorii care își evaluează propriile practici didactice și își ajustează metodele pot simți o creștere a competenței profesionale.

Figura prezentată mai jos reflectă influența diferitelor surse de sprijin social asupra competenței energizante.

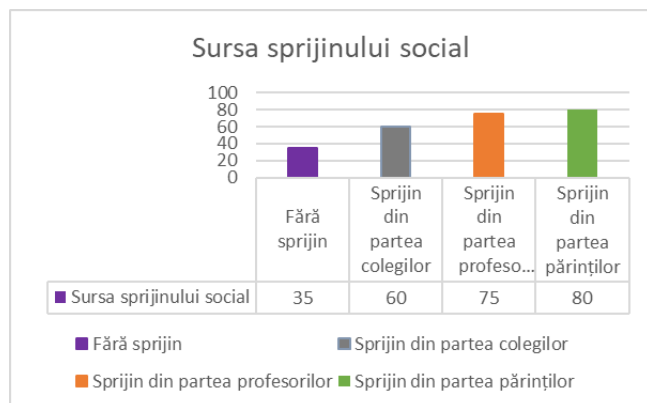


Figura 3. Influența sprijinului social asupra competenței energizante

Se observă că **sprijinul parental** are cel mai mare impact asupra nivelului de energie investită în activitățile educaționale, urmat îndeaproape de sprijinul profesorilor. Elevii fără sprijin consecvent înregistrează cel mai scăzut nivel al competenței energizante.

Concluzii

Cercetarea a evidențiat faptul că motivația reprezintă un factor esențial în determinarea nivelului de competență energizantă al elevilor, adică a energiei cognitive și emoționale investite în activitățile educaționale. Rezultatele au confirmat ipotezele formulate inițial și au relevat o serie de concluzii-cheie. Motivația intrinsecă are cel mai puternic impact pozitiv asupra competenței energizante. Elevii care învață din plăcere, curiozitate sau interes personal sunt mai angajați, mai rezilienți și mai predispuși la implicare susținută. Motivația extrinsecă, deși poate fi eficientă pe termen scurt (de exemplu, în contextul evaluărilor), nu generează același nivel de energie sau implicare profundă. Impactul său este fluctuant și depinde de contextul exterior, ceea ce o face mai puțin stabilă. Lipsa de motivație este asociată direct cu scăderea competenței energizante și cu o stare de dezangajare șco-

lară. Elevii demotivați tind să evite sarcinile, să se simtă copleșiți și să nu găsească sens în activitățile educaționale. Stima de sine și așteptările de succes joacă un rol crucial. Elevii care cred în propriile abilități și se percep ca fiind competenți tind să investească mai multă energie și să se implice activ în învățare. Sprijinul social (din partea profesorilor, părinților și colegilor) și condițiile educaționale favorabile (autonomie, stiluri de predare interactive) contribuie la creșterea nivelului de energie psihologică. Un mediu educațional pozitiv susține dezvoltarea motivației și a angajamentului.

Recomandări

Pe baza concluziilor obținute, pot fi formulate următoarele recomandări cu valoare practică pentru profesori, părinți și decidenții din domeniul educației.

Cadrele didactice trebuie să încurajeze motivația intrinsecă prin utilizarea unor metode active și interactive, precum proiecte interdisciplinare, învățare prin descoperire, sarcini relevante și atractive, să acorde autonomie elevilor, oferindu-le posibilitatea de a alege modalități de învățare sau subiecte de interes, acolo unde este posibil. Este indicat ca profesorii să ofere feedback constructiv și încurajator, care să susțină stima de sine și încrederea în sine și să construiască relații pozitive cu elevii promovând astfel un climat educațional sigur, deschis și empatic.

Părinții trebuie să susțină emoțional eforturile educaționale ale copiilor, fără a pune presiune excesivă pe performanță, să încurajeze curiozitatea și explorarea, chiar și dincolo de curriculumul școlar și să cultive încrederea în sine, valorificând punctele forte ale copiilor și evitând comparațiile dăunătoare.

În școală este recomandată promovarea unei pedagogii centrate pe elev, care să sprijine dezvoltarea motivației intrinseci și să valorizeze efortul, nu doar rezultatul, formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul psihologiei motivației și al relației profesor-elev, implementarea de programe de dezvoltare personală pentru elevi, cu accent pe autoeficacitate, autoreglare și autocunoaștere și evaluarea motivației și energiei școlare ca parte a diagnozei educaționale periodice, pentru a preveni eșecul și abandonul școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AINLEY, M., HIDI, S. *Interest and learning: Theoretical and practical considerations*. În: *Review of Educational Research*, 72(2), 2002, pp. 191-210. ISSN 0034-6543.
2. BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman, 1997, p. 37-45, ISBN 978-0716728504.
3. BARRETT, P., ZHANG, Y., DAVIES F., BARRETT L. *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford, 2015. ISBN 978-1-907842-54-9.
4. D.BERLYNE, E. *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill, New York, 1960.
5. BLACK, P., WILIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London, 1998. ISBN 978-0953887311.
6. CSIKSZENTMIHALYI, C. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, 1990, p. 59-65, ISBN 978-0061339202.
7. DAY, D. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge, 2000, p. 80-92, ISBN 978-0750708185.
8. E. DECI R., RYAN, E. *Intrinsic and Self-Determination in Human Behavior*. Springer, 1985, p. 45-67, ISBN 978-0306420221.
9. E DECI R., RYAN, E. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press, 2000, p. 15-44, ISBN 978-1462528769.
10. ECCLES, J., WIGFIELD, A. *Motivational Beliefs, Values, and Goals*. În: *Annual Review of Psychology*, 2002, p. 109-132, ISSN 0066-4308.
11. G. HATTIE J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009, p. 120-138, ISBN 978-0415476188.
12. B. HAMRE H., PIANITA, R. *Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?* În: *Child Development*, 2005, p. 949-967, ISSN 0009-3920.
13. I. KASHDAN T., STEGER, M. *Curiosity and Pathways to Well-Being and Meaning in Life*. În: *The Journal of Positive Psychology*, 2007, p. 25-43, ISSN 1743-9760.
14. J. LAI K.-W., HONG, K.-S., *Technology Use and Student Learning in Higher Education: A Review of Literature*. În: *Journal of Educational Technology & Society*, 2015, p. 206-222, ISSN 1176-3647.
15. K. REEVE, J., TSENG, C.-M. *Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement During Learning Activities*. În: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, p. 257-267, ISSN 0361-476X.
16. L. ROTTER J. *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*. În: *Psychological Monographs*, 1966, p. 1-28, ISSN 0096-9753.
17. M. SCHUNK D. *Self-Efficacy and Academic Motivation*. În: *Educational Psychologist*, 1991, p. 207-231, ISSN 0046-1520.
18. N. WENTZEL K. *Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers*. În: *Journal of Educational Psychology*, 1998, p. 202-209, ISSN 0022-0663.
19. O. ZIMMERMAN B. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. În: *Theory Into Practice*, 2000, p. 64-70, ISSN 0040-5841.