

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF TEACHERS' INVOLVEMENT IN EUROPEAN EDUCATIONAL PROJECTS

Determinante motivaționale ale implicării cadrelor didactice în proiecte
educaționale europene

Adriana Silvica LEFTER

Journal of Pedagogy, 2026 (1), 253 - 271

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2026.1/253>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2026/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <https://revped.ise.ro/en/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

DETERMINANTE MOTIVAȚIONALE ALE IMPLICĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN PROIECTE EDUCAȚIONALE EUROPENE

Adriana Silvica Lefter*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Chișinău, Republica Moldova
leftersed@gmail.com

Rezumat

Implicarea cadrelor didactice în proiecte educaționale europene a înregistrat, în ultima perioadă, o dezvoltare remarcabilă la nivel internațional și național, aceste proiecte fiind o modalitate eficientă de dezvoltare profesională și inovare pedagogică. Implementarea cu succes a proiectelor educaționale presupune mobilizarea unor competențe profesionale complexe, în special a competenței strategice, care include capacități de planificare, anticipare, luare a deciziilor și adaptare la contexte educaționale diverse. În acest context, motivația cadrelor didactice pentru implicarea în proiecte educaționale europene reprezintă un factor determinant al angajamentului profesional și al valorificării experienței de învățare.

Acest articol își propune să analizeze relația dintre nivelul motivației cadrelor didactice și implicarea lor în proiecte educaționale europene. Cercetarea are un design cantitativ și se bazează pe aplicarea unui chestionar de evaluare a motivației profesionale, structurat pe dimensiuni ale motivației intrinseci și extrinseci. Eșantionul este alcătuit din 57 de cadre didactice din învățământul preuniversitar din România, interesate de inițierea și implementarea proiectelor educaționale internaționale. Informațiile colectate au fost prelucrate statistic pentru a verifica ipoteza care vizează existența unei legături relevante între nivelul motivației și gradul de implicare în proiecte educaționale europene.

Rezultatele studiului indică o predominanță a motivației intrinseci, determinată de dorința de dezvoltare profesională, inovare pedagogică și colaborare internațională,

* Studentă doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova. Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Elena Doamna” Tecuci, Galați, România. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4202-1304>

în raport cu factorii motivaționali extrinseci. Concluziile subliniază rolul proiectelor educaționale europene ca instrumente de formare strategică a cadrelor didactice și oferă repere pentru optimizarea programelor de formare continuă.

Cuvinte-cheie: competență strategică, dezvoltare profesională, motivație profesională, proiecte educaționale europene.

Abstract

The involvement of teachers in European educational projects has experienced remarkable development in recent years at both international and national levels, as these projects represent an effective means of professional development and pedagogical innovation. The successful implementation of educational projects requires the mobilization of complex professional competences, particularly the strategic competence, which includes planning, forecasting, decision-making, and the ability to adapt to diverse educational contexts. In this framework, teachers' motivation to engage in European educational projects represents a determining factor of professional commitment and of effectively capitalizing on learning experiences.

This article aims to analyze the relationship between teachers' level of motivation and their involvement in European educational projects. The research adopts a quantitative design and is based on the application of a professional motivation assessment questionnaire, structured around dimensions of intrinsic and extrinsic motivation. The sample consists of 57 pre-university teachers from Romania who are interested in initiating and implementing international educational projects. The collected data were statistically processed to verify the hypothesis concerning the existence of a meaningful relationship between the level of motivation and the degree of involvement in European educational projects.

The results of the study indicate a predominance of intrinsic motivation, driven by the desire for professional development, pedagogical innovation, and international collaboration, compared to extrinsic motivational factors. The conclusions emphasize the role of European educational projects as strategic tools for teacher training and provide benchmarks for optimizing continuing professional development programs.

Keywords: *European educational projects, professional development, professional motivation, strategic competence.*

1. Introducere

Educația este o instituție socială fundamentală care s-a transformat de-a lungul istoriei, influențată de transformările din știință, economie, cultură, evoluția tehnologiei informației, globalizarea și postmodernitatea, dând naștere unor noi paradigme care pun accent pe elev și pe rolul activ al profesorului ca agent al schimbării.

Gradul de implicare a profesorilor în activitatea didactică și în dezvoltarea profesională continuă este determinat de motivația profesorilor, factor esențial în influențarea calității instituțiilor de învățământ. Numeroși cercetători confirmă că profesorii motivați creează medii de învățare cu impact direct asupra performanței elevilor (Chu et al., 2017; Yue, 2019).

Profesia didactică necesită permanentă formare continuă pentru a fi adaptată evoluției lumii științifice și cerințelor educaționale actuale. Potrivit lui Chu și colab. (2017), formarea profesională a cadrelor didactice îi ajută să răspundă noilor așteptări privind facilitarea dezvoltării competențelor secolului XXI. Yue (2019) concluzionează că metodele eficiente de dezvoltare profesională pot sprijini învățarea și practica didactică.

Cu toate acestea, deși motivația profesorilor a fost studiată pe larg, în literatura de specialitate (Han & Yin, 2016; Ryan & Deci, 2020; Zlate, 1994), studiile care examinează specific motivația pentru implicarea în proiecte educaționale europene rămân rare. Mai mult, cercetările existente vizează preponderent cadrele didactice cu experiență în astfel de proiecte, lăsând insuficient explorat profilul motivațional al profesorilor care nu au participat încă la proiecte europene, dar manifestă interes și disponibilitate pentru a o face.

Prezentul studiu pornește tocmai de la această lacună, conturată în urma activității de formare desfășurate în calitate de Ambasador Erasmus și eTwinning la nivel național, în cadrul căreia numeroși profesori fără experiență anterioară în proiecte europene au manifestat o dorință autentică de implicare, motivată în principal de nevoia de dezvoltare profesională și de dorința de a oferi elevilor experiențe educaționale de calitate.

1.1. Contextul participării cadrelor didactice la proiecte europene

Dezvoltarea și schimbările din educație din ultimii ani au determinat profesorii să identifice oportunități de formare profesională adaptate nevoilor reale ale școlilor. Participarea la proiecte internaționale oferă o gamă largă de experiențe – colaborare în grupuri multinaționale, schimb de bune practici și dobândirea unor noi perspective pedagogice (Biasutti et al., 2015). Comunitățile profesionale reprezintă contextul optim pentru dezvoltarea profesională, cu condiția existenței unei dinamici bazate pe colaborare, încredere și respect reciproc (Lumpe, 2007; Vangrieken et al., 2017). Inițiatorii proiectelor trebuie să cunoască viziunea strategică a școlii și obiectivele pe termen lung ale comunității școlare (Szelei et al., 2020).

Uniunea Europeană promovează și finanțează o serie de inițiative educaționale menite să sprijine educația școlară și formarea profesională. În România, începând cu anul 1996, au fost implementate programe europene relevante – Comenius, Socrates, Leonardo da Vinci, Tineret pentru Europa – ulterior integrate în programul Lifelong Learning și ulterior Erasmus+. Pentru perioada 2021–2027, Erasmus+ beneficiază de un buget de peste 28 de miliarde de euro, ajungând în 2024 la 16,7 milioane de beneficiari, cu o creștere de peste 1,5 milioane față de anul anterior (European Commission, 2024; European Commission, 2025a).

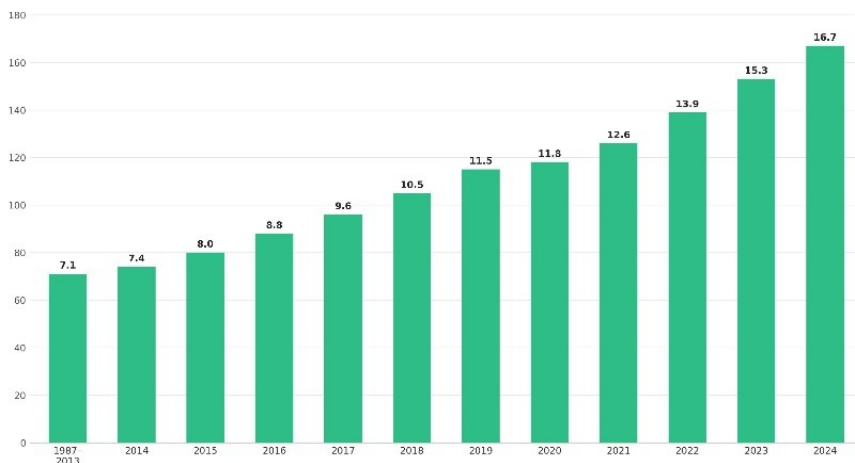


Figura nr. 1. Participanții în mobilități Erasmus și în programele anterioare în perioada 1987 - 2024

Sursa: Annual reports, factsheets and statistics (European Commission, 2025b)

Ciclurile de finanțare 2007–2013, 2014–2020 și 2021–2027 au abordat tematici variate – învățarea de-a lungul vieții, inovarea, cooperarea, diminuarea abandonului școlar, incluziunea socială, tranziția verde și digitală (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, 2024).

Beneficiarii proiectelor Erasmus+ au oportunitatea să dezvolte competențe-cheie – lingvistice, digitale, interpersonale, cetățenie activă – conform Recomandării Consiliului din 22 mai 2018.

Subordonat priorităților europene este și programul eTwinning, o platformă educațională care permite profesorilor și elevilor din Europa să colaboreze în proiecte internaționale fără finanțare, să facă schimb de bune practici și să își dezvolte competențe profesionale. La 31 decembrie 2025, peste 16.000 de profesori din 6.792 de școli din România aveau cont activ în eTwinning, ocupând locul 7 la nivel internațional, iar aproape 30.000 de certificate naționale de calitate au fost acordate în același an (European School Education Platform, 2025).

1.2. Motivația profesională a cadrelor didactice – repere teoretice

Un aspect important în implementarea parteneriatelor educaționale europene și în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice o reprezintă menținerea motivației profesorilor. Termenul de „motivație” se regăsește des în literatura de specialitate și are multiple abordări. Termenul „motivare” își are originea în limba latină, provenind din cuvântul „movere”, sugerând că motivația reprezintă o stare interioară care implică dinamism și acțiune. Conform surselor lexicografice ale limbii române, motivația poate fi definită ca ansamblul factorilor interni care stau la baza declanșării și orientării comportamentului unei persoane. Aceasta include motive, rațiuni și impulsuri, conștiente sau inconștiente, care influențează alegerea acțiunilor și direcționarea acestora către anumite obiective (Noul dicționar explicativ al limbii române, 2002).

Din perspectivă istorică, primele conceptualizări ale motivației în literatura românească aparțin lui Roșca (1943), care o definea ca ansamblu al factorilor interni ce stau la baza comportamentului uman, indiferent de natura lor

înnăscută sau dobândită. Golu (1973) a dezvoltat această perspectivă, considerând motivația expresia subiectivă a cauzalității obiective, rezultată din interiorizarea influențelor externe. Zlate o definește ca „ansamblul mobilurilor interne ale comportamentului – trebuințe, interese, convingeri sau idealuri – care declanșează, orientează și susțin activitatea individului”, subliniind totodată că performanța crește odată cu motivația, însă doar până la un anumit prag, conform legii optimului motivațional (Yerkes & Donson, 1908, apud Zlate, 1994, p. 167).

Ierarhia nevoilor lui Maslow (1943), structurată pe niveluri crescânde de importanță, este relevantă pentru studiul nostru deoarece explică gradualitatea motivației: profesorii care și-au satisfăcut nevoile de bază tind să aspire la niveluri superioare de împlinire, precum dezvoltarea profesională prin experiențe internaționale și recunoașterea competenței în comunități educaționale europene.

În cadrul teoriei autodeterminării, Ryan și Deci (2020) disting între motivația autonomă – care include motivația intrinsecă și reglarea identificată – și motivația controlată, care cuprinde reglarea introiectată și reglarea externă. Această distincție este esențială pentru înțelegerea implicării profesorilor în proiecte educaționale europene: un profesor care participă dintr-o dorință autentică de dezvoltare profesională și din plăcerea colaborării internaționale manifestă o motivație autonomă, în timp ce participarea determinată exclusiv de recunoaștere externă sau presiuni instituționale reflectă o motivație controlată. Cercetările arată că motivația autonomă este asociată cu angajament profesional mai durabil, calitate superioară a practicilor didactice și rezistență mai mare la factorii de stres (Ryan & Deci, 2020).

Relevanța acestui cadru teoretic pentru proiectele educaționale europene este confirmată de studii empirice recente. Gorozidis și Papaioannou (2014) au demonstrat că motivația autonomă – susținută de interesul intrinsec și valorile profesionale – este principalul predictor al angajamentului în activități de formare, iar factorii instituționali pot fie să susțină, fie să inhibe această motivație. Belay și Melesse (2024) au confirmat că motivația intrinsecă și reglarea identificată sunt pozitiv asociate cu participarea la comunități profesionale de învățare, profesorii care participă din convingere personală manifestând un angajament mai durabil. Fernández și colab. (2026) au

identificat că profilurile motivaționale dezirabile în profesia didactică combină motivația intrinsecă cu valori profesionale puternice, acestea fiind asociate cu o mai mare disponibilitate pentru inovare pedagogică. Sinteza acestor perspective teoretice și empirice conturează cadrul conceptual al prezentului studiu: motivația intrinsecă, susținută de teoria autodeterminării și confirmată de cercetări recente, reprezintă factorul determinant al disponibilității cadrelor didactice de a se implica în proiecte educaționale europene. Această concluzie teoretică stă la baza ipotezelor cercetării, conform cărora nivelul motivației intrinseci este asociat pozitiv cu disponibilitatea de implicare și cu percepția valorii profesionale a acestor proiecte.

În cadrul prezentului studiu, prin *participare la proiecte educaționale europene* este înțeles ansamblul activităților prin care un cadru didactic se implică activ într-un proiect Erasmus+ sau eTwinning, indiferent de nivelul de responsabilitate – de la contribuția la implementarea activităților, specifică începătorilor, până la coordonarea și scrierea de proiecte, caracteristice celor cu experiență. Prin *motivația profesorilor* studiul vizează motivația specifică pentru implicarea în proiecte europene – disponibilitatea internă de a investi timp și energie în activități care depășesc cadrul curricular obligatoriu, cu scopul dezvoltării profesionale și al oferirii unor oportunități mai bune elevilor. Această motivație este măsurată în faza sa anticipativă, anterioară primei experiențe efective în proiecte.

1.3. Justificarea cercetării

Motivația în cadrul educațional este un subiect de interes academic crescând (Patall, 2021; Ryan & Deci, 2020). Deși există dovezi consistente privind rolul esențial al motivației profesorilor asupra angajamentului profesional și calității practicilor didactice (Abós et al., 2018; Ryan et al., 2016), investigațiile s-au concentrat preponderent pe motivația elevilor, tratând motivația cadrelor didactice într-o manieră generală, fără a analiza relația dintre dimensiunile motivaționale și implicarea în forme specifice de dezvoltare profesională, precum proiectele educaționale europene.

Expansiunea programelor europene, precum Erasmus+ și eTwinning, a

generat oportunități semnificative pentru dezvoltarea profesională și inovarea pedagogică, acestea devenind instrumente strategice la nivelul sistemelor educaționale. Cu toate acestea, literatura existentă oferă explicații limitate privind factorii psihologici care determină implicarea cadrelor didactice în aceste inițiative. În mod particular, nu este suficient explorată măsura în care motivația intrinsecă și extrinsecă influențează decizia de participare și nivelul de angajament în cadrul proiectelor educaționale europene.

Se conturează astfel un decalaj între dezvoltarea cadrului instituțional european și înțelegerea mecanismelor motivaționale care determină participarea efectivă. Prezenta cercetare răspunde acestei lacune, propunând o analiză empirică a relației dintre motivația profesională și disponibilitatea de implicare în proiecte educaționale europene, într-un context educațional național specific.

2. Metodologia cercetării

2.1. Scopul și ipotezele cercetării

Scopul acestui demers de cercetare constă în investigarea factorilor motivaționali care influențează implicarea cadrelor didactice în proiecte educaționale europene, precum și în evidențierea legăturii dintre nivelul motivației și gradul de disponibilitate a acestora de a se angaja în astfel de inițiative.

În cadrul prezentului studiu, prin *determinante motivaționale ale implicării* sunt înțeleși factorii interni și externi care declanșează, orientează și susțin disponibilitatea cadrelor didactice de a se implica în proiecte educaționale europene. Aceștia au fost operaționalizați prin trei dimensiuni măsurate prin chestionar: motivația intrinsecă, motivația extrinsecă și interesul/valoarea profesională percepută, la care se adaugă factorii organizaționali ca variabile contextuale. Variabila dependentă a studiului o reprezintă disponibilitatea de implicare în proiecte educaționale europene, iar variabilele independente includ nivelul motivației intrinseci, nivelul motivației extrinseci, percepția valorii profesionale și factorii organizaționali, alături de variabile demografice precum mediul școlar, nivelul de predare, vechimea și experiența internațională anterioară.

Este important de precizat că studiul măsoară motivația anterioară implicării efective în proiecte. Participanții au fost selectați din rândul cadrelor didactice aflate în etapa de inițiere, manifestând interes și disponibilitate activă, dar fără experiență consolidată. Această alegere metodologică deliberată reprezintă contribuția originală a studiului: investigarea profilului motivațional al profesorilor în faza premergătoare implicării, fază insuficient studiată în literatura de specialitate.

Pentru clarificarea aspectelor vizate, au fost formulate ipoteze de lucru:

1. Nivelul motivației cadrelor didactice este asociat pozitiv cu disponibilitatea acestora de a se implica în proiecte educaționale europene.
2. Percepția valorii profesionale a proiectelor educaționale europene este asociată pozitiv cu nivelul motivației pentru implicare.

2.2. Instrumentul utilizat

Pentru obținerea datelor a fost elaborat un chestionar structurat în două secțiuni. Prima secțiune cuprinde opt itemi demografici, utilizați ca variabile independente. Cea de-a doua secțiune este alcătuită din șase itemi analizați în raport cu ipotezele de lucru, construiți pe baza Teoriei autodeterminării (Deci & Ryan, 2000) și adaptat după Work Tasks Motivation Scale for Teachers – WTMST (Fernet et al., 2008). Chestionarul vizează: competențele profesionale percepute ca dezvoltabile prin proiecte europene (itemul 9), motivația intrinsecă (itemul 10), motivația extrinsecă (itemul 11), interesul și valoarea profesională percepută (itemul 12), factorii organizaționali (itemul 13) și obstacolele percepute (itemul 14). Itemii din secțiunea a doua au fost evaluați prin scale Likert în cinci trepte – de la dezacord total (1) la total de acord (5) – cu excepția itemului 13, care a utilizat o scală ordinală cu trei trepte (da, parțial, nu), și a itemului 14, evaluat prin bifă multiplă.

Fiabilitatea instrumentului, determinată prin coeficientul Cronbach alfa, a înregistrat: 0,807 pentru motivația intrinsecă – consistență bună, 0,723 pentru motivația extrinsecă – valoare acceptabilă, și 0,881 pentru interesul și rolul profesional – consistență foarte bună.

2.3. Participanții

Datele provin de la profesori fără experiență sau cu experiență redusă în proiecte europene, participanți la workshopuri de formare din cadrul proiectului „Proiectele eTwinning în sprijinul creșterii calității demersului didactic în învățământul preuniversitar”, coordonat de Inspectoratul Școlar Județean Galați. Selecția acestui grup-țintă a fost deliberată: participanții se aflau în etapa de inițiere, manifestând disponibilitate activă pentru implicarea în proiecte europene, ceea ce permite măsurarea motivației în faza sa anticipativă, anterioară experienței efective.

Un total de 57 de profesori (2 bărbați, 55 de femei) au participat la studiu, cu o vârstă medie de 46,9 ani ($SD = 8,9$) și o vechime medie de 19,9 ani ($SD = 8,2$). Din perspectiva nivelului de învățământ, 12,3% provin din învățământul preșcolar, 24,4% din cel liceal, 29,8% din cel gimnazial și 33,3% din cel primar. Experiența în proiecte europene este redusă pentru 35,1% dintre participanți, iar 64,9% sunt fără experiență.

2.4. Procedura

Datele au fost colectate printr-un formular electronic pe platforma Google Forms, aplicat în intervalul noiembrie–decembrie 2025, pe bază de voluntariat, cu garanția anonimatului și protejării datelor conform GDPR. Selecția participanților s-a realizat printr-o procedură nealeatorie, de tip conveniență. Prelucrarea statistică a fost realizată cu ajutorul limbajului de programare Python. Au fost aplicate analiza descriptivă și analiza frecvențelor pentru caracterizarea eșantionului, coeficientul Cronbach alfa pentru consistența internă, teste neparametrice Mann-Whitney U și Kruskal-Wallis pentru compararea grupurilor independente – justificate de distribuția non-normală a datelor și dimensiunea redusă a eșantionului – coeficientul de corelație Spearman și coeficienții Rank-biserial r și Epsilon squared pentru estimarea mărimii efectului.

3. Rezultate

Testul Mann-Whitney U aplicat pentru compararea motivației intrinseci –

dimensiunea învățare de plăcere – în funcție de mediul școlar a evidențiat diferențe semnificative statistic ($U = 374.00$, $p = 0.045$, Rank-biserial $r = 0.26$), cu scoruri mai ridicate în mediul rural ($M = 4.94$) față de cel urban ($M = 4.65$). Mărima efectului de intensitate mică spre moderată sugerează că diferența reflectă o tendință reală, nu un artefact statistic, în contextul unui eșantion redus cu scoruri concentrate la valorile 4 și 5.

Tablel nr. 1. Rezultate motivația intrinsecă (învățare de plăcere) vs. mediu_școală

Index	Mediu_școală	n	M	Mdn	Min	Max
0.00	rural	16.00	4.94	5.00	4.00	5.00
1.00	urban	37.00	4.65	5.00	3.00	5.00

O diferență semnificativă a fost identificată și pentru interesul acordat valorii școlii în funcție de mediul școlar ($p = 0.010$, Rank-biserial $r = 0.41$), cu scoruri mai ridicate în mediul rural ($M = 4.69$) față de cel urban ($M = 4.19$), indicând o asociere moderată între cele două variabile.

Tablel nr. 2. Rezultate motivația intrinsecă și variabilele de îmbunătățire a nivelului de predare prin participarea la proiecte europene

Index	Mediu_școală	n	M	Mdn	Min	Max
0.00	rural	16.00	4.69	5.00	4.00	5.00
1.00	urban	37.00	4.19	4.00	3.00	5.00

Testul Kruskal-Wallis aplicat pentru analiza motivației intrinseci în funcție de nivelul de predare a evidențiat diferențe semnificative ($p = 0.031$, $\varepsilon^2 = 0.12$), indicând o mărime moderată a efectului. Conform lui Cohen (1988), valorile ε^2 între 0.06 și 0.14 sunt de intensitate moderată, ceea ce înseamnă că nivelul de predare explică aproximativ 12% din varianța motivației intrinseci. Scorurile cele mai ridicate au fost înregistrate în învățământul preșcolar ($M = 5.00$) și gimnazial ($M = 4.73$), comparativ cu cel primar ($M = 4.24$) și liceal ($M = 4.36$). Aceste diferențe trebuie interpretate cu prudență, dată fiind distribuția inegală a participanților pe niveluri de predare.

Tabelul nr. 3. Rezultate analiza motivația intrinsecă (îmbunătățirea nivelului clasei) vs nivel de predare

Index	Nivel_predare	n	M	Mdn	Min	Max
0.00	gimnazial	15.00	4.73	5.00	4.00	5.00
1.00	liceal	14.00	4.36	4.00	3.00	5.00
2.00	prescolar	7.00	5.00	5.00	5.00	5.00
3.00	primar	17.00	4.24	4.00	2.00	5.00

Aceste rezultate sugerează că există o diferență semnificativă în motivația intrinsecă de îmbunătățire a activității la clasă în funcție de nivelul de predare. Diferențele observate între grupuri – cu valori mai ridicate în învățământul preșcolar ($M = 5.00$) și gimnazial ($M = 4.73$) față de cel primar ($M = 4.24$) și liceal ($M = 4.36$) – trebuie interpretate cu prudență, dat fiind că distribuția inegală a participanților pe niveluri de predare limitează generalizarea acestor rezultate dincolo de eșantionul studiat.

Tabelul nr. 4. Rezultate analiza factori de sprijin logistic vs nivel de predare

Index	Nivel_predare	n	M	Mdn	Min	Max
0.00	gimnazial	15.00	4.80	5.00	4.00	5.00
1.00	liceal	14.00	4.14	4.00	3.00	5.00
2.00	preșcolar	7.00	4.71	5.00	4.00	5.00
3.00	primar	17.00	4.00	4.00	1.00	5.00

Motivația extrinsecă a înregistrat un indice Cronbach alfa de 0.723 – valoare acceptabilă conform standardelor psihometrice. Analiza factorilor de sprijin logistic în funcție de mediul școlar indică o conexiune moderată, profesorii din mediul rural raportând un nivel mai ridicat de disponibilitate pentru implicarea în proiecte internaționale comparativ cu cei din mediul urban.

Tabelul nr. 5. Rezultate analiză factori de sprijin logistic vs. mediu școală

Index	Mediu_școală	n	M	Mdn	Min	Max
0.00	rural	16.00	2.56	3.00	1.00	3.00
1.00	urban	37.00	2.11	2.00	1.00	3.00

4. Discuții

Nivelul de predare este corelat negativ semnificativ cu motivația intrinsecă bazată pe valori profesionale și cu scorul global de interes, sugerând că profesorii din ciclurile inferioare manifestă un nivel mai ridicat al motivației intrinseci pentru implicarea în proiecte europene, posibil datorită flexibilității curriculare mai mari specifice acestor niveluri. Aceste constatări sunt parțial convergente cu rezultatele lui Gorozidis și Papaioannou (2014), care au demonstrat că motivația autonomă pentru dezvoltarea profesională continuă variază în funcție de contextul instituțional și de nivelul de predare. Diferențele observate trebuie interpretate cu prudență, dată fiind distribuția inegală a participanților pe categorii.

Experiența internațională este pozitiv corelată cu mai multe dimensiuni ale motivației intrinseci – plăcerea de a învăța, dezvoltarea profesională și importanța profesională a participării – sugerând că aceasta contribuie la consolidarea motivației pentru implicare. Acest rezultat este convergent cu concluziile lui Belay și Melesse (2024), care au demonstrat că participarea repetată la activități de colaborare profesională consolidează motivația intrinsecă și angajamentul față de dezvoltarea profesională continuă. Astfel, datele noastre sugerează că implicarea în proiecte europene nu doar reflectă o motivație preexistentă, ci o și amplifică – ceea ce are implicații directe pentru politicile de formare continuă: sprijinirea primei experiențe internaționale a unui profesor poate genera un efect de consolidare a motivației pe termen lung.

În același timp, experiența internațională este negativ corelată cu percepția sprijinului logistic, indicând asocieri inverse de intensitate moderată. Această relație negativă nu indică neapărat un deficit organizațional real, ci reflectă

mai degrabă creșterea autonomiei profesionale și a standardelor de evaluare odată cu acumularea experienței. Profesorii cu experiență internațională consolidată dezvoltă o capacitate mai critică de evaluare a contextului instituțional și o independență profesională mai mare față de suportul organizațional, ceea ce reduce percepția dependenței de sprijinul logistic al școlii. Această interpretare este susținută de teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2020), conform căreia creșterea autonomiei este asociată cu o motivație intrinsecă mai puternică și cu reducerea dependenței de factori externi de reglare.

Intercorelațiile ridicate între competențele profesionale – valori Spearman între $\rho = 0.56$ și $\rho = 0.85$ – confirmă că dezvoltarea competențelor prin proiecte europene are un caracter sistemic și interdependent, concluzie convergentă cu perspectiva formulată de Fernández și colab. (2026).

Predominanța corelațiilor mai puternice cu motivația intrinsecă față de cea extrinsecă confirmă Ipoteza 1 a studiului: nivelul motivației intrinseci este asociat pozitiv cu disponibilitatea de implicare în proiecte educaționale europene. Acest rezultat este consistent cu concluziile teoriei autodeterminării (Ryan & Deci, 2020) și cu datele empirice raportate de Han și Yin (2016), conform cărora motivația autonomă este principalul predictor al angajamentului profesoral în activități de dezvoltare.

Co-ocurența motivației intrinseci și extrinseci, deși de intensitate moderată, confirmă Ipoteza 2 a studiului: percepția valorii profesionale a proiectelor este asociată pozitiv cu nivelul motivației pentru implicare. Profesorii care valorizează profesional proiectele europene manifestă simultan motivație intrinsecă ridicată și o anumită sensibilitate față de factorii extrinseci – recunoaștere, resurse, sprijin instituțional – fără ca aceștia din urmă să fie determinanți principali ai disponibilității de implicare.

Rezultatele privind mediul rural merită o atenție aparte. Motivația intrinsecă semnificativ mai ridicată în rândul profesorilor din mediul rural față de cei din urban poate fi explicată prin mai mulți factori contextuali. Din perspectiva practicii educaționale, cadrele didactice din mediul rural manifestă adesea o dorință mai accentuată de a oferi elevilor lor șanse egale cu cei din mediul urban, proiectele europene reprezentând pentru aceștia nu doar o oportunitate

de dezvoltare profesională, ci și un instrument de validare a calității actului educațional în contexte cu resurse limitate. Această interpretare este susținută de teoria lui Maslow (1943), care sugerează că nevoia de recunoaștere și autorealizare devine mai pregnantă în contexte în care accesul la oportunități de dezvoltare este mai redus.

Între factorii organizaționali se observă corelații pozitive semnificative, de la moderate la ridicate, în special între sprijinul logistic și deciziile transparente, colaborarea cu colegii și sprijinul logistic, sprijinul conducerii și deciziile transparente. Corelațiile dintre factorii organizaționali și dimensiunile motivaționale sunt, în mare parte, nesemnificative, cu câteva excepții negative izolate.

4.1. Limite metodologice și perspective pentru investigații viitoare

O limită importantă a studiului se referă la dimensiunea eșantionului, format din 57 de cadre didactice, ceea ce impune prudență în generalizarea rezultatelor la nivelul întregii populații didactice. În plus, distribuția inegală a participanților pe niveluri de predare și medii școlare limitează comparabilitatea unor rezultate între subgrupuri. A doua limitare derivă din utilizarea metodei auto-raportării, care poate influența răspunsurile prin prisma percepțiilor personale ale participanților, determinată de tendința dezirabilității sociale.

O a treia limitare vizează designul transversal al studiului, care nu permite stabilirea unor relații de cauzalitate între variabilele investigate. Studiile longitudinale viitoare ar putea surprinde evoluția motivației de la faza de inițiere până după prima experiență în proiecte europene, oferind o imagine mai completă asupra dinamicii motivaționale.

Pentru continuarea și aprofundarea cercetărilor în acest domeniu, se propune orientarea studiilor viitoare spre examinarea blocajelor și barierele care influențează implicarea cadrelor didactice în proiecte educaționale europene, din perspectivă personală și organizațională. De asemenea, realizarea unor studii longitudinale ar permite surprinderea evoluției motivației și a competenței strategice în timp, în raport cu experiența acumulată în implementarea proiectelor internaționale.

5. Concluzii

Prezenta cercetare a investigat motivația cadrelor didactice pentru implicarea în proiecte educaționale europene, confirmând predominanța motivației intrinseci – susținută de interesul personal pentru învățare, dorința de dezvoltare profesională și percepția valorii profesionale a participării. Implicarea nu este determinată preponderent de factori extrinseci, ci de o internalizare a valorilor asociate cooperării internaționale, rezultat convergent cu concluziile lui Ryan și Deci (2020) și Han și Yin (2016), care confirmă că motivația autonomă reprezintă forma cea mai stabilă a angajamentului profesional.

Intercorelațiile ridicate între competențele evaluate confirmă că proiectele educaționale europene reprezintă un context formativ sistemic, în care competențele se dezvoltă interdependent – concluzie convergentă cu perspectiva formulată de Fernández și colab. (2026).

În ansamblu, studiul confirmă că principalii determinanți ai implicării cadrelor didactice în proiecte educaționale europene sunt factori motivaționali intrinseci, în special valorizarea dezvoltării profesionale și interesul pentru învățare, în timp ce factorii organizaționali au un rol secundar. Contribuția originală a studiului constă în evidențierea profilului motivațional specific al cadrelor didactice aflate în faza de inițiere – anterioară primei experiențe în proiecte europene – segment insuficient studiat în literatura de specialitate. Rezultatele sugerează că workshopurile de inițiere pe platformele eTwinning și Erasmus+ pot reprezenta un catalizator eficient al motivației intrinseci, cu efecte pozitive anticipate asupra calității și sustenabilității implicării ulterioare.

Referințe

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale. (2024). *Istoric Erasmus+*. <https://www.anpcdefp.ro/scurt-istoric>

- Belay, S., & Melesse, T. (2024). Exploring the link between teachers' motivation for continuous professional development and professional learning communities: A structural equation modeling approach. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241281855>
- Biasutti, M., Hennessy, S., & de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143–161. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000291>
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century skills development through inquiry-based learning*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- European Commission. (2024). *Annual reports, factsheets and statistics*. Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/ro/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>
- European Commission. (2025a). *Erasmus+ Programme Guide 2025*. https://www.erasmusplus.ro/library/Documente/GHIDURI%20generale/Ghid%202025/erasmus-programme-guide-v2.2025_en.pdf
- European Commission. (2025b). *Annual reports, factsheets and statistics*. Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/ro/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>
- European School Education Platform. (2025). *eTwinning statistics and trends 2005–2025*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/connect/people>
- Fernández, P. P., Sánchez, E. V., & Escoriaza, J. C. (2026). Intrinsic and extrinsic motivation in pre-service secondary education teachers in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 49(1), 108–128. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2301974>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Golu, P. (1973). *Învățare și dezvoltare*. Editura Științifică.

- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
 - Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
 - Lumpe, A. T. (2007). Research-based professional development: Teachers engaged in professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education, 18*(1), 125–128. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9018-3>
 - Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
 - Noul dicționar explicativ al limbii române. (2002). Litera Internațional.
 - Patall, E. A. (2021). Self-determination theory: Eminent legacy with boundless possibilities for advancement. *Motivation Science, 7*(2), 117–118. <https://doi.org/10.1037/mot0000223>
 - Roșca, A. (1943). *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*. Institutul de Psihologie al Universității Cluj.
 - Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
 - Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (3rd ed., pp. 385–438). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>
 - Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: The challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education, 46*(5), 780–796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
 - Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
 - Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal for Innovation Education and Research, 7*(5), 248–257. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss5.1506>
 - Zlate, M. (1994). *Fundamentele psihologiei*. Editura Pro Humanitate.
-

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2026/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2026/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*