

**MOTIVAȚIE ȘI ANGAJAMENT
ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ**

**VALERIA NEGOVAN
RALUCA TOMȘA**

**MOTIVAȚIE ȘI ANGAJAMENT
ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ**



**EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2017**

Colecția PSIHLOGIE

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Motivație și angajament în învățarea școlară / coord.: Valeria Negovan,
Raluca Tomșa. - București : Editura Universitară, 2017
Conține bibliografie
ISBN 978-606-28-0567-8

I. Negovan, Valeria (coord.)
II. Tomșa, Raluca (coord.)

37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062805678

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2017
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

Introducere	7
Motivația învățării școlare (Raluca Tomșa).....	9
Perspective teoretice asupra motivației	10
Definirea și caracterizarea formelor motivației	18
Motivația autonomă versus motivația controlată.....	19
Amotivația sau demotivarea elevului în activitatea de învățare.....	23
Motivația extrinsecă pentru învățare	25
Motivația intrinsecă pentru învățare	28
Studii în România	31
Măsurarea motivației școlare – perspectiva teoriei autodeterminării (Valeria Negovan).....	39
Măsurarea motivației școlare sub aspectul surselor ei.....	42
Măsurarea motivației școlare sub aspectul tipurilor de scopuri.....	49
Probleme comune ale utilizării instrumentelor/scalelor de evaluare a motivației școlare	54
Angajamentul școlar – conceptualizare și măsurare (Valeria Negovan)	62
Angajamentul școlar – un construct multidimensional.....	62
Măsurarea angajamentului școlar	67
Motivație și angajament în activitatea și învățarea școlară – două constructe distincte dar interrelaționate (Valeria Negovan, Raluca Tomșa).....	80
Motivația pentru învățarea școlară/academică în relație cu tranziția la un ciclu superior de instruire (Anca Maria Blăjan).....	94
Motivație și integritate academică la elevii de liceu (Smaranda Maria Guțu)....	109
Motivația pentru învățare și percepția stilului parental în adolescență – aspecte corelaționale și diferențiale (Iulia Alexandra Șerbu).....	126

Motivația academică și valorizarea de sine în alegerea domeniului de studii universitare (Georgiana-Maria Țiboacă)	142
Motivația academică și angajamentul școlar în relație cu profilul studiilor la elevii de liceu (Oana Paraschiv)	156
Angajamentul și orientarea scopului învățării în relație cu nivelul educațional (Cristina-Mihaela Ținteșan).....	169

INTRODUCERE

Volumul de față se adresează tuturor specialiștilor interesați de motivație și angajament în învățarea școlară și academică.

În prima parte a volumului propunem o serie de clarificări teoretice utile în problematica motivației și angajamentului în învățare, în timp ce a doua parte reunește o serie de cercetări realizate de absolvenți ai specializării Psihologie din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București.

Într-o perioadă în care mass-media, dar și unele studii vorbesc tot mai frecvent despre scăderea calității învățământului din România, vă invităm să citiți un volum despre educație care este totodată și un rezultat al unui proces de educație formală.

Chiar dacă publicul larg ignoră adeseori aceste aspecte, majoritatea specialiștilor din domeniu consideră că singura paradigmă de actualitate este cea a cercetătorului-practician (*scientist-practitioner*) deoarece pentru a reuși să se mențină la suprafață în oceanul de informație disponibil astăzi, practicianul trebuie să fie înarmat cu gândire critică (pentru a selecta concluziile bazate pe dovezi pe care le va aplica în practică), precum și competențe și abilități pentru a-și testa propriile ipoteze.

De aceea, în volumul de față veți găsi pe lângă incursiunile teoretice și cercetări recente în domeniul psihologiei educației, care atestă că absolvenții FPSE și-au însușit conceptele teoretice necesare fundamentării construcției unui demers investigativ și abilitățile de a finaliza cercetări aplicative corecte, realizate în lumea reală, acolo unde își vor desfășura și ei pe viitor activitatea.

Nevoia de intervenții bazate pe dovezi este crescută în sănătate, educație, protecție socială (în fapt, asistăm la o criză acută de programe bazate pe informații științifice și testate ca atare în orice tip de politici publice). Cu atât mai mult în educație, aflată mai mereu în criză (răsturnarea de valori, subfinanțarea, schimbările sociale), avem nevoie de cercetări reale care să

surprindă mecanismele ce pot duce la fluctuația motivației și a performanțelor, pentru a putea preveni eșecul și poate chiar abandonul școlar.

Am putea spune că trăim într-o lume a paradoxurilor. Pe aceeași planetă există un număr mare de copii care ar face orice ca să meargă sau să rămână la școală (chiar și în condiții dificile – parcurs distanțe mari, clase supraaglomerate etc.) deoarece înțeleg faptul că aceasta este singura lor șansă pentru a ieși din sărăcie, iar mulți dintre ei trăiesc experiența de a vedea cum dreptul lor la educație a devenit în mod injust un privilegiu. În același timp, în special în țările cu un nivel crescut de trai, specialiștii în educație încearcă să propună soluții inovative pentru a crește motivația și angajamentul elevilor. Este obligația noastră ca psihologi să folosim cunoștințele și abilitățile pe care le avem pentru a contribui la creșterea calității în educație oferind informații, date, concluzii și pornind o discuție reală, bazată pe dovezi, despre cum putem retrezi curiozitatea elevilor noștri, sentimentul lor de competență, despre cum putem să sporim motivația și angajamentul acestora în demersul lor de învățare (învățare care ar trebui să dureze întreaga viață - *life-long learning*). Considerăm că prin volumul actual am reușit să creștem vizibilitatea eforturilor foștilor noștri studenți, actual colegi de breaslă, precum și să subliniem modul în care profesorii de la FPSE încurajează învățarea realizată prin demersuri aplicate în comunitate, și astfel să întărim demersuri similare. Numai prin efort științific susținut și în spiritul paradigmei cercetătorului practician, urmat de publicarea rezultatelor, analizarea lor critică, selectarea și utilizarea lor atât de către practicieni cât și de către cercetători, putem să discernem între ce funcționează și ce trebuie schimbat și astfel să menținem viu progresul/ să fim una dintre multele și minusculele verigi ale lanțului uman al progresului.

Intenția noastră nu este să avansăm soluții pentru toate problemele complexe ale educației, ci să contribuim cu studii realizate în România la confirmarea sau infirmarea unor teorii din literatura de specialitate, într-un moment în care tema replicabilității în psihologie a revenit în prim plan. Sperăm ca prin prezentul volum să încurajăm și alte persoane interesate de motivație și angajament în învățare să preia idei pe care le pot aplica în practică sau să demareze propriile investigații în școlile și universitățile în care se află.

Coordonatorii

MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Raluca Tomșa*

Literatura de specialitate dedicată psihologiei educației conține nenumărate încercări de a explica mecanismele prin care comportamentul uman e declanșat, energizat și susținut. Elaborarea unui număr crescut de teorii prezintă atât avantaje, cât și dezavantaje. Astfel, motivația pentru învățare reprezintă un construct complex, neunitar, ce necesită o diversitate de perspective teoretice și modalități de operaționalizare. Cu toate acestea nicio teorie de până acum nu poate fi considerată nici exhaustivă, nici complet eficientă în explicarea și abordarea tuturor situațiilor din practică (Cuciureanu et al., 2015). De asemenea, același argument poate fi plasat și în contextul cercetării - existența unor perspective multiple are potențialul de a contribui la noi descoperiri și aplicații în domeniu (Cook și Artino, 2016).

Pe de altă parte, un număr ridicat de abordări teoretice prezintă și dezavantajul unui anumit grad de neclaritate conceptuală, situație întâlnită și în alte domenii aplicative ale psihologiei. Printre cele mai mari probleme care pot să apară din acest punct de vedere în psihologia motivației, dar nu numai, sunt suprapunerile terminologice și inconsistența definițiilor; cu alte cuvinte se poate constata că același limbaj e folosit pentru constructe distincte, sau că un limbaj diferit e aplicat pentru același construct (Murphy și Alexander, 2000). Astfel de pericole, au fost semnalate în literatură și mai recent. De exemplu, analiza de conținut realizată de Conradi, Jang și McKenna (2014) asupra unui grup de 92 de articole de cercetare publicate în perioada 2003-2013, în 28 de reviste de specialitate, a scos la lumină o serie de probleme la nivelul definirii conceptelor (doar în 17% dintre cazuri au fost prezentate definiții explicite ale variabilelor studiate) și al utilizării termenilor (asocieri ambigue între termeni – în 20% din articole; constructe

* Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

diferite tratate drept sinonime – în 32% din articole; afirmații teoretice eronate – în 20% din articole). În plus, se remarcă faptul că nu s-a constatat o legătură între prezența distorsiunilor conceptuale, și factorul de impact al revistelor în care articolele incluse în analiză au fost publicate (Conradi, Jang și McKenna, 2014).

Perspective teoretice asupra motivației

Luând în considerare această diversitate teoretică și problemele conceptuale asociate, în capitolul de față am optat pentru realizarea unei treceri în revistă a trei teorii contemporane fundamentale pentru motivația în învățare. Acestea sunt de fapt teoriile consacrate, pe care se pune cel mai mare accent atât în literatura internațională, cât și în cea autohtonă – teoria atribuirii, teoria scopurilor și teoria autodeterminării.

Teoria atribuirii, propusă și rafinată de Weiner (1985, 2014), aduce în prim plan rolul pe care percepțiile cu privire la cauzele propriilor reușite și eșecuri îl îndeplinesc în determinarea comportamentului. Există trei dimensiuni în funcție de care aceste interpretări variază: (1) locus intern versus extern – măsura în care persoana consideră că rezultatele obținute se datorează unor factori ce țin de sine sau unor cauze externe; (2) stabilitate – măsura în care cauza unui eveniment se menține sau se schimbă de-a lungul timpului; (3) controlabilitate – câtă putere crede persoana că deține asupra cauzei. Din această perspectivă, de exemplu, ajutorul primit din partea celorlalți este extern, instabil și incontrolabil; efortul personal este intern, variabil și controlabil; aptitudinile sunt interne, stabile și incontrolabile; norocul e extern, instabil și incontrolabil etc. Conform acestei teorii, deși ar fi firesc ca obținerea unui rezultat bun să îi facă pe elevi/studenti să considere că vor reuși din nou, acest lucru se întâmplă doar atunci când ei sunt convinși că performanța se datorează propriilor calități/acțiuni, și nu unor cauze precum norocul (Anderman și Midgley, 1997). În mod similar, după un eșec, elevii își păstrează motivația de a depune efort în continuare doar dacă ei cred că motivul pentru care au eșuat ține de faptul că nu au studiat suficient, sau de altă cauză asupra căreia au control.

În plus, atunci când elevii eșuează, este mai probabil ca aceștia să fie motivați să se străduiască mai mult data viitoare doar dacă ei cred, că insuficiența studiului sau a altui lucru ce ține de propriul lor control a

condus la eșec, mai degrabă decât să atribuie eșecul lucrurilor din afara propriului control.

Astfel oamenii se străduiesc să înțeleagă modul în care funcționează ei înșiși, ceilalți și mediul extern, cu scopul de a folosi cunoașterea pentru reglarea propriului comportament și alegerea cursului propriilor acțiuni. Astfel, comportamentul ajunge să fie mediat de procesul motivațional dictat de atribuiri - inferențele despre sursa, stabilitatea și controlabilitatea cauzei – pe care oamenii le fac mai ales în fața unui eveniment negativ, neașteptat și/sau important (Weiner, 2001).

Întregul mecanism se declanșează în momentul în care se produce un anumit rezultat - de exemplu, elevul primește o notă. Odată cu acest rezultat, apar automat reacții emoționale concordante cu tipul situației (bucurie în cazul unei reușite sau tristețe în cazul unui eșec), iar persoana se întreabă „De ce s-a întâmplat acest lucru?”. Pentru a formula un răspuns, persoana apelează la indicii provenite din surse multiple și variate precum istoricul succeselor și eșecurilor personale, normele sociale, performanța celorlalți (Weiner, 2001).

Tipul atribuirilor diferă în funcție de experiențele anterioare trăite de persoana respectivă. De exemplu, cauza eșecului tinde să fie atribuită propriei persoane (locus intern) atunci când trecutul personal referitor la rezultatul respectiv conține numai experiențe care s-au terminat nefavorabil, sau când cei din jur dovedesc o performanță bună (în contrast cu propriul eșec), sau când altcineva are o reacție emoțională negativă (de ex. se înfurie).

În ceea ce privește experiența emoțională, un rezultat pozitiv pare să se asocieze cu mândria doar dacă motivele care au condus la obținerea lui au o localizare internă – dacă un elev crede că a primit o notă bună doar pentru că profesorul a fost indulgent, atunci e foarte puțin probabil să simtă mândrie și să se autovalorizeze. În plus, interacțiunea dintre locus și controlabilitate pare a fi răspunzătoare pentru emoții precum vinovăție și rușine – de regulă, o cauză internă și controlabilă (efortul) duce la vinovăție, în timp ce o cauză internă dar incontrollabilă (lipsa de abilitate) duce la rușine (Weiner, 2010).

Lista emoțiilor activate de cele două dimensiuni (luate separat sau împreună) poate continua însă pentru explicarea mecanismului motivațional din spatele comportamentelor, ceea ce contează mai mult e acțiunea

conjugată a așteptărilor cu privire la natura rezultatului și a răsunetului afectiv asociat. Astfel, de exemplu interpretarea unui eșec școlar în termeni de lipsă de abilitate reprezintă o atribuire internă și stabilă, motiv pentru care se poate solda cu abandon școlar – stabilitatea determină expectanța eșecului, caracterul intern duce la stimă de sine scăzută (Weiner, 2010).

În context educațional, teoria atribuirii e utilă pentru că ajută la (Alderman, 2004):

- Diferențierea credințelor care sabotează învățarea, de cele care o favorizează;
- Înțelegerea motivelor pentru care unii elevi/studenti nu perseverează;
- Înțelegerea și combaterea lipsei de efort din partea elevilor/studentilor;
- Identificarea unor strategii care pot impulsiona succesul elevilor/studentilor, precum și nivelul lor de încredere în sine;
- Înțelegerea propriilor atribuiri cauzale în calitate de profesor, și a modului în care acestea afectează motivația elevilor/studentilor;

În acest sens, printre demersurile pe care le pot face profesorii se numără (Anderman și Midgley, 1997):

- Să fie atenți la convingerile pe care elevii le afișează pentru a reușite și eșecurile academice anterioare;
- Să provoace atribuiri cauzale neconstructive ale elevilor;
- Să monitorizeze propriile atitudini, să analizeze mesajul transmis elevilor prin intermediul acestora și să le modifice pe cele care inoculează elevilor idei/percepții nefavorabile motivației pentru învățare și, implicit, dăunătoare pentru performanța școlară/academică.

Teoria scopurilor subsumează un set de idei formulate și testate de diverși autori (Ames, 1992; Dweck și Leggett, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer și Patashnick, 1989 s.a.), idei ce s-au dovedit relevante în special pentru înțelegerea motivației academice (Kaplan și Maehr, 2007). Deși terminologia diferă pe alocuri de la un promotor la altul, esența teoriei rămâne aceeași, indiferent de versiune: motivația, comportamentele și strategiile de auto-reglare pentru atingerea obiectivului propus depind de beneficiile pe care persoana le atribuie reușitei, și nu de conținutul specific

al învățării. În varianta clasică a acestei teorii, există două tipuri distincte de scopuri pe care oamenii tind să le asociază cu obținerea rezultatului dorit: scopuri de tip *performanță / abilitate* (*performance / ability goals*) sau scopuri de tip *măiestrie / învățare* (*mastery / learning goals*). Ambele tipuri presupun autoevaluare și a depune efort pentru atingerea unui nivel cât mai ridicat de competență însă ele diferă semnificativ din punct de vedere al modului în care aceste procese au loc (Senko, Durik și Harackiewicz, 2008).

Perspectiva definitorie pentru scopurile de tip *performanță / abilitate* este aceea că utilitatea învățării sau a rezultatului țintit se rezumă la afișarea, dovedirea abilității personale sau, într-o formulare inversă, la ascunderea propriilor limite (Ames, 1992; Anderman și Midgley, 1997; Dweck, 1986; Kaplan și Maehr, 2007). În acest sens, compararea cu ceilalți și preocuparea pentru atingerea succesului definit normativ sunt de bază pentru validarea competenței personale (Senko, Durik și Harackiewicz, 2008) și, mai mult decât atât, persoanele care se ghidează după acest gen de scopuri privesc rezultatul obținut ca pe o confirmare / infirmare a valorii personale, ceea ce poate deveni o amenințare la adresa sinelui mai ales atunci când se investește efort substanțial pe o direcție finalizată cu un eșec (Covington, 1984; Covington și Omelich, 1979).

În contrast, scopurile de tip *măiestrie / învățare* acordă importanță dezvoltării personale odată cu atingerea obiectivului urmărit și implică o apreciere reală pentru învățare, fără a ține cont de recompensele sociale sau materiale ale succesului (Anderman și Midgley, 1997; Covington, 2000). Astfel, dacă scopurile de tip *performanță* vizează demonstrarea competenței, cele de tip *măiestrie* presupun dezvoltarea competenței (Kaplan și Maehr, 2007). În plus, persoanele motivate de creștere personală se raportează la standarde personale, proprii sinelui, atunci când evaluează progresul personal sau atunci când interpretează finalitatea acțiunilor proprii în termeni de succes sau eșec (Senko, Durik și Harackiewicz, 2008). De asemenea, aceste persoane au convingerea că efortul și performanța corelează pozitiv, fapt ce contribuie la alimentarea motivației și a implicării în raport cu dobândirea unor abilități noi sau cu îmbunătățirea nivelului actual de performanță (Ames, 1992).

Potrivit lui Dweck (1998), în spatele scopurilor care orientează și mobilizează persoana, se află credințele acesteia cu privire la maleabilitatea propriilor abilități și atribute. Mai precis, elevii care nutresc convingerea că

inteligența și alte caracteristici personale sunt predefinite și fixe, de neschimbat - adică se ghidează după o teorie de tip entitate (*entity theory*) – tind să prefere scopurile de tip performanță. Pe de altă parte, elevii care dețin o teorie incrementală despre inteligență (*incremental theory*) sunt de părere că abilitățile pot fi cultivate și îmbunătățite prin muncă, și tind să urmeze scopuri de tip măiestrie. Ținând cont de elementele definiției ale celor două tipuri de scopuri, această asociere a lor cu teoriile despre inteligență, pare să aibă sens. Din această perspectivă, obiectivul persoanelor centrate pe performanță devine acela de a se convinge pe sine și pe ceilalți că abilitățile pe care le dețin sunt suficient de bune sau adecvate (Dweck, 1998) – acest lucru e important de demonstrat pentru că ele nu pot fi modificate. În contrast, a crede că abilitățile nu sunt prestabilite ireversibil, ci că țin de propria persoană, e perfect concordant cu urmări dezvoltarea și nu afișarea lor (Dweck, 1998). Scopurile de tip performanță, ar contrazice această perspectivă pentru că ele implică o perspectivă limitativă.

Conform reprezentanților clasici ai teoriei scopurilor, canalizarea eforturilor pe o direcție sau alta (demonstrarea performanței versus dezvoltarea competenței) determină stiluri diferite de abordare a învățării și, implicit, experiențe subiective distincte asociate cu învățarea, precum și rezultate diferite din punct de vedere calitativ. Astfel, se consideră că scopurile de tip performanță tind să se asocieze cu strategii mai puțin eficiente de învățare, ce conduc la o înțelegere superficială, în timp ce scopurile de tip măiestrie favorizează procesarea mai profundă a informațiilor și învățarea eficientă (Anderman și Midgley, 1997; Covington, 2000). În plus, rezultatele propulsate de scopurile de performanță se așteaptă să fie cel mult la fel de bune ca cele propulsate de scopurile de tip măiestrie, dar în niciun caz superioare acestora din urmă (Dweck și Leggett, 1988).

Teoria autodeterminării pornește de la premisa că oamenii dețin o înclinație naturală de a învăța, de a se dezvolta și de a fi proactivi în acest sens, folosindu-se nu doar de elementele din mediul extern, ci și de propriile impulsuri, nevoi și experiențe interioare (Ryan și Deci, 2009). Teoria tratează problematica modului în care factorii biologici, sociali și culturali pot produce efecte de potențare sau de suprimare a capacității oamenilor de a crește și de a-și asigura starea de bine și propune o analiză plasată

preponderent în plan psihologic prin care evidențiază existența unor forme specifice de motivație și a trei nevoi esențiale pentru explicarea și înțelegerea motivației (Ryan și Deci, 2017).

Dezvoltarea teoriei a fost realizată pe parcursul a aproximativ 40 de ani de activitate de cercetare ce s-a soldat cu integrarea sistematică a unor idei noi, consistente cu cele vechi, astfel că, metaforic vorbind, teoria autodeterminării poate fi privită ca un puzzle (Vansteenkiste, Niemiec și Soenens, 2010).

Conform dicționarului Asociației Americane de Psihologie (VandenBos, 2015), conceptul de *autodeterminare* se referă la „procesul sau rezultatul realizării unor comportamente, fără a exista o interferență sau o influență nejustificată din partea altor persoane sau a cerințelor externe; autodeterminarea se referă mai ales la comportamentele care îmbunătățesc circumstanțele în care se află persoana, ceea ce include eficiență în luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, managementul de sine, auto-instruire, auto-susținere” (VandenBos, 2015, p. 954).

Esența teoriei autodeterminării poate fi surprinsă larg într-o frază de tipul „reglarea comportamentului variază pe un continuum de la a fi controlată extern (de exemplu, obținerea recompenselor sau evitarea pedepselor), la a fi autonomă sau motivată intrinsec (de exemplu, distracție, explorarea intereselor), motivația intrinsecă fiind cea care produce o adaptare sănătoasă” (VandenBos, 2015, p. 954), însă teoria e una complexă și, de fapt, cuprinde un mozaic de idei grupate în jurul a cinci mini-teorii (Vansteenkiste, Niemiec și Soenens, 2010) la care a fost adăugată recent una suplimentară (Ryan și Deci, 2017):

1. Teoria evaluării cognitive (*cognitive evaluation theory*) - explică mecanismele prin care factorii de mediu activează sau inhibă motivația intrinsecă.
2. Teoria integrării organismice (*organismic integration theory*) - aduce în prim plan antecedentele și consecințele motivației extrinseci, aflate în strânsă legătură cu constructele de „integrare” și „internalizare” ce definesc patru forme de reglare (externă, prin introiectare, prin identificare și prin integrare).
3. Teoria orientărilor cauzalității (*causality orientations theory*) - mută focusul din planul factorilor sociali și contextuali, în planul diferențelor individuale, evidențiind trei perspective asupra

elementelor din mediu, în funcție de care oamenii atribuie semnificație unora sau altora dintre stimulii prezenți, fapt ce duce la mobilizarea comportamentului – orientare autonomă, controlată și impersonală.

4. Teoria nevoilor psihologice de bază (*basic psychological needs theory*) - a fost formulată pentru a evidenția mai clar legătura dintre nevoile identificate în contextul mini-teoriilor anterioare ca fiind facilitatori ai motivației intrinseci și bine-internalizate, pe de o parte, și starea de bine și funcționarea optimă în diverse arii ale existenței, pe de altă parte. Aceste nevoi a căror satisfacere e deosebit de importantă pentru asigurarea sănătății psihologice sunt: autonomie, competență și afiliere (*relatedness*).
5. Teoria conținuturilor scopului (*goal contents theory*) – definește două tipuri de obiective de viață pe care oamenii le valorizează, și care se asociază diferit cu starea de bine: aspirații intrinseci și aspirații extrinseci. Atunci când se acordă prioritate aspirațiilor intrinseci, starea de bine tinde să fie ridicată, iar atunci când cele extrinseci devin dominante, se constată un efect invers.
6. Teoria motivației bazate pe relații (*relationships motivation theory*) – realizează conexiunea dintre satisfacerea nevoilor de bază și calitatea relațiilor. Satisfacerea în cadrul relației a celor trei nevoi de bază reprezintă liantul dintre suportul social și starea de bine, fiind asociată cu numeroși indicatori pozitivi precum dezvoltarea unui atașament mai securizant, autenticitate, sentimentul de încredere în celălalt și vitalitate crescută a relației.

Readucând discuția în context educațional, teoria autodeterminării poate fi utilizată nu doar pentru a înțelege și explica motivația pentru învățare a elevilor sau studenților, ci și pentru a proiecta și sugera strategii concrete pe care profesorii le pot pune în aplicare pentru a facilita învățarea, activând diverse mecanisme, așa cum au fost ele conceptualizate în cadrul acestei teorii.

De exemplu, autonomia, o nevoie esențială din perspectiva teoriei autodeterminării, și atât de importantă inclusiv în raport cu învățarea, poate fi stimulată prin oferirea posibilității elevilor/studenților de a contribui într-o anumită măsură la unele decizii din interiorul clasei sau cu privire la activitatea de predare-învățare, astfel încât ei să dobândească un sentiment

al controlului (Anderman și Midgley, 1997). În acest sens, se pune accentul pe promovarea rolului profesorului de a susține eforturile elevilor/studentilor în ajustarea sănătoasă a motivației, și nu de a controla învățarea, aplicând motivatori de natură extrinsecă.

Măsurile concrete pe care le pot lua profesorii pentru a potența autodeterminarea nu trebuie să fie unele majore, deosebite sau revoluționare, mai ales că oricum acest lucru e dificil de realizat în anumite condiții (de ex., din cauza restricțiilor impuse de curriculum, sau a încercărilor de autoreglare mai puțin eficiente ale elevilor), ci e suficientă crearea unor situații simple în care elevii/studentii să aibă oportunitatea de a alege. Astfel de situații pot fi: opțiunea de a lucra în echipă cu un coleg versus a lucra independent; alegerea tipului de temă (analiză critică versus recenzie); exprimarea opiniei în raport cu diverse aspecte organizatorice relevante pentru curs (dispunerea băncilor, distribuirea timpului de lucru, reguli ale colaborării profesor-elev/student etc.) (Anderman și Midgley, 1997).

Strategia de a-i încuraja pe elevi să participe la decizii cu privire la propria învățare, poate fi utilizată și pentru dezvoltarea unor abilități esențiale pentru autoreglare, precum luarea deciziilor sau managementul timpului, abilități ce necesită antrenament – astfel, profesorii îi pot stimula pe elevi să aleagă între un număr limitat de variante optime, îi pot ajuta să fragmenteze sarcinile complexe în părți mai ușor de gestionat, sau îi pot ajuta să își monitorizeze progresul (Anderman și Midgley, 1997).

Teoria autodeterminării reprezintă o teorie influentă, care s-a impus în psihologie, reușind să se extindă în multe ramuri ale domeniului (psihologie socială, psihologia personalității, psihologia dezvoltării, psihologia clinică, și chiar neuropsihologie), și dovedind o utilitate remarcabilă în diverse arii de aplicabilitate (de ex., educație, sport, mediul organizațional) (Ryan și Deci, 2017). În psihologia educației, se acordă o atenție deosebită identificării și manipulării factorilor care favorizează și întăresc diverse tipuri de motivație așa cum au fost definite în cadrul teoriei autodeterminării, cea dezirabilă din punct de vedere al eficienței învățării și al stării de bine al elevilor fiind motivația intrinsecă. De aceea, în cele ce urmează vom descrie mai pe larg formele motivației, raportându-ne la teoria autodeterminării.

Definirea și caracterizarea formelor motivației

Cea mai comună și populară distincție este cea dintre motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. Deși această perspectivă este utilă din numeroase puncte de vedere, a opera exclusiv între granițele unei dihotomii extrinsec/intrinsec reprezintă o suprasimplificare – de exemplu, motivația pur intrinsecă pare să fie mai degrabă un ideal, având în vedere că, în orice mediu ne-am afla (la școală, acasă etc.), există și o influență externă, de exemplu, din partea persoanelor din jur (familie, profesori etc.); însă, fără o dimensiune volitivă, de alegere și control pe direcția obiectivului urmărit, factorii de mediu ar acționa cu prea mare ușurință asupra persoanei (Popenici și Fartușnic, 2009). De aceea, pentru a evita limitările potențiale generate de o distincție rigidă extrinsec/intrinsec, nu trebuie să scăpăm din vedere cultivarea și aplicarea unei înțelegeri procesuale, dinamice și contextuale asupra motivației (Popenici și Fartușnic, 2009).

Teoria autodeterminării pare a fi oportună din acest punct de vedere pentru că ea conferă o imagine complexă asupra comportamentului, dezvoltării personale și stării de bine, propunând o abordare ce ia în considerare factorii socio-culturali, personali (de ex., satisfacerea nevoilor de bază) și chiar biologici-evoluționiști, pentru a defini existența mai multor tipuri de motivație. Specificul acestei teorii, în comparație cu alte teorii ale motivației, este tocmai acela că nu tratează motivația ca pe o entitate unitară, ci pune accent pe identificarea multiplelor surse ale motivației și pe analizarea impactului acestor surse asupra calității și dinamicii comportamentale, precum și a modului în care aceste procese pot fi conceptualizate în diverse forme ale motivației (Ryan și Deci, 2017).

De exemplu, oamenii se pot implica într-o activitate (Baker, 2004): (1) voluntar, pur și simplu pentru plăcerea și/sau satisfacția asociate cu experiența în sine → motivație intrinsecă; (2) pentru că activitatea reprezintă o modalitate de a obține ceva anume, o recompensă sau evitarea criticismului/a unui rezultat negativ → motivație extrinsecă; (3) fără a fi motivați nici intrinsec, nici extrinsec, situație în care comportamentele lor nu sunt nici intenționate, nici autoreglate → amotivație. Însă, dincolo de această delimitare conceptuală în funcție de sursele motivației, se constată că, în context educațional și nu numai, cele trei tendințe motivaționale sunt asociate cu rezultate diferite. De exemplu, în cercetarea realizată de Baker

(2004), studenții amotivați au dovedit o adaptare psihosocială mai slabă în raport cu mediul universitar, un nivel mai ridicat de stres general și disconfort în timpul studiului, decât colegii lor. Pe de altă parte, cu cât motivația intrinsecă a studenților a fost mai puternică, cu atât au raportat un nivel mai scăzut al stresului (Baker, 2004).

Așadar, delimitarea mai multor forme ale motivației este utilă pentru dobândirea unei perspective mai clare cu privire la efectele pe care diferite motive le pot avea în plan afectiv, cognitiv și comportamental, favorizând sau împiedicând învățarea, creșterea personală sau starea de sănătate, iar acest demers e cu atât mai important cu cât ceea ce contează mai mult în explicarea și predicția rezultatelor nu pare a fi magnitudinea factorilor care mobilizează comportamentul, ci calitatea acestor factori (Ryan și Deci, 2017).

În cadrul teoriei autodeterminării, formele motivației sunt definite pe două axe: (1) autonomie-control și (2) intrinsec-extrinsec. Prima dimensiune ocupă un loc central în cadrul teoriei autodeterminării și cuprinde un continuum între extrema motivelor intrinseci și extrinseci care conferă sens propriei persoane, activează voința și capacitatea de autosusținere a comportamentelor (motivație autonomă), și extrema contingentelor externe de tip recompensă sau pedeapsă și a factorilor reglatori introiectați parțial (de ex., primirea aprobării, evitarea rușinii) care impulsionează comportamentul (motivație controlată) (Deci și Ryan, 2008). Cea de-a doua dimensiune se referă la distincția dintre motivația intrinsecă, cea care declanșează și menține comportamentul datorită unor motive intrapersonale (interes, plăcere, curiozitate etc.), fiind în totalitate autonomă, și motivația extrinsecă, cea care conferă energie pentru comportamente care duc la un beneficiu separat de experiența în sine, dar care nu presupun neapărat un control extern – motivația extrinsecă, în funcție de specificul ei, poate fi mai mult sau mai puțin autonomă/controlată (Ryan și Deci, 2000a, 2017).

Motivația autonomă versus motivația controlată

Pe traseul dezvoltării teoriei autodeterminării, o nouă conceptualizare a fost adăugată distincției motivație intrinsecă-motivație extrinsecă, mai întâi în plan secundar în cadrul mini-teoriei integrării organismice, odată cu definirea formelor motivației extrinseci, fiind mai apoi evidențiată plener în

cadrul mini-teoriei orientărilor cauzalității. Această nouă componentă din puzzlelel teoriei autodeterminării este dimensiunea autonomie-control, cele două extreme aflându-se în opoziție una față de cealaltă dar și față de amotivație.

Deși unii autori preocupați de teoria autodeterminării apreciază că diferențierea între motivația autonomă și cea controlată este mai importantă decât cea între motivația intrinsecă și cea extrinsecă pentru a înțelege motivația în general (Van den Broeck, 2012), inovațiile aduse de Ryan și Deci cu fiecare nouă mini-teorie reprezintă mai degrabă completări și/sau clarificări ale vechilor conceptualizări, adică nu au o funcție de anulare sau de înlocuire a ceea ce fusese deja elaborat, ci mai degrabă una de întregire, de umplere a locurilor în care se simțeau lacune. Astfel, extinderea teoriei de la motivația intrinsecă-extrinsecă, la motivația autonomă-controlată nu discreditează sau corectează reperatele teoretice referitoare la motivația intrinsecă și la factorii extrinseci care o pot compromite sau susține, ci, acestea rămân neschimbate (Vansteenkiste, Niemiec și Soenens, 2010) .

Conform teoriei autodeterminării, se observă că, în general, oamenii se angajează în trei tipuri de comportamente: autodeterminate, determinate prin control și amotivate (Deci și Ryan, 1985). Comportamentele autodeterminate, indiferent dacă sunt un rezultat al motivației intrinseci sau dacă se petrec într-un context în care se pune problema unor pedepse sau recompense (și comportamentele motivate extrinsec pot fi autodeterminate) reprezintă o alegere a persoanei, în anticiparea faptului că ele vor duce la satisfacerea propriilor nevoi organismice și a obiectivelor personale integrate (integrarea fiind o formă a motivației extrinseci caracterizată printr-un nivel ridicat al autonomiei). Comportamentele determinate prin control își au originea și sunt întreținute nu de alegerile persoanei, ci de presiuni externe sau provenite din stări interne imperative. Comportamentele amotivate nu se află sub controlul persoanei, nu sunt motivate nici intrinsec, nici extrinsec, și prin urmare nu sunt guvernate de intenție, iar persoana simte că nu are nicio putere de a le ajusta pentru atingerea obiectivului urmărit (Deci și Ryan, 1985).

Astfel, vorbim de un continuum al motivației, pe care se regăsesc diversele ei forme (de la motivație intrinsecă, la amotivație, treptele intermediare fiind corespunzătoare diverselor forme ale motivației