SELF-DETERMINATION AND THE ENVIRONMENT – AS FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Oana-Mălina STOIAN
PhD Student, State University of Moldova, Chişinău

Abstract: Self-determination involves understanding the behavior of individuals by referring to its motives that are genuine, individual. A close connection is observed between motivation and self-determination, as both are triggered by internal sources, without neglecting external factors. Therefore, the actions undertaken by the student will be determined by the effort he is willing to undertake, depending on the proposed goal and how it resonates with the feelings triggered. The self-determination theory of motivation (SDT, Deci, 1980) explains the student's commitment, enthusiasm and continued interest in education and learning (Deci & Ryan, 1985).

In the relationship between self-determination and motivation, we must also constantly consider environmental factors, because the student reacts to the educational activity and in relation to its influences/variables.

Keywords: family, learning, development, motivation, reasons

Autodeterminarea presupune o *tendinţă* pe care omul o are încă de la naştere. Aceasta se referă la dorinţa sa firească de a creşte, de a se dezvolta, de a se autodetermina. Pentru realizarea acestor aspecte este necesară raportarea individului la motivele sale, autentice, individuale, unice, în baza motivaţiilor psihologice fundamentale: nevoia de a fi autonom, nevoia de a fi competent/capabil, nevoia de a relaţiona.

Obiectivul general al acestei teorii are în vedere înţelegerea comportamentului persoanelor în aşa fel încât astfel de cunoştinţe să poată fi cuprinse în toate situaţiile pe care indivizii tuturor populaţiilor le pot întâlni şi care pot afecta orice aspect, sferă sau domeniu vital. De fapt, această idee reprezintă şi prima ipoteză a teoriei autodeterminării şi anume aceea că fiinţele umane realizează "activităţi îndreptate spre creştere", concentrându-se în principal pe motivaţia intrinsecă. Deşi s-a evidenţiat de-a lungul timpului de aproape toţi cercetătorii că motivaţia intrinsecă şi motivaţia extrinsecă sunt complet opuse, considerăm că se poate realiza o altă distincţie importantă pentru a diferenţia motivaţiile. În acest sens, **teoria autodeterminării face distincţia dintre motivaţia autonomă şi motivaţia controlată.**

Conform teoriei, motivaţia autonomă include motivaţia care este declanşată de surse interne, dar include şi motivaţia surselor externe dacă individul a identificat valoarea proprie a unei activităţi şi este de părere că reprezintă în mod identic imaginea pe care doreşte să o proiecteze.

Motivaţia controlată constă în:

- *o reglementare externă*: un tip de motivaţie în care conduita persoanei este orientată de recompense şi pedepse externe;

- *o reglementare introjectată*: motivaţia care este generate de acţiuni şi valori parţial internalizate şi motive precum evitarea ruşinii, nevoia de a fi apreciat şi apărarea Eului.

Conform teoriei teoriei autodeterminării, atunci când un individ este condus de o motivaţie autonomă, el se va simţi auto-regizat şi liber. Când individul este ghidat de o motivaţie controlată, el va trăi presiunea de a se manifesta într-un anumit mod şi de a experimenta puţin sau deloc autonomie.

Indivizii îşi orientează acţiunile prin raportare la motivele personale şi nu prin raportare la nevoile celuilalt sau ca urmare a influenţelor externe, aspect ce este valabil şi în cazul elevilor din clasele primare. Aşadar, putem afirma că personalitatea noastră este motivată doar de anumite motive, pe care individul le conştientizează şi pentru care îşi asumă efortul necesar în vederea realizării scopului propus. Dacă motivul este asociat cu emoţii pozitive, atunci şansele ca acesta să producă acţiuni concrete sunt foarte mari.

Prin urmare, acţiunile întreprinse de elev vor fi determinate de efortul pe care acesta este dispus să şi-l asume, în funcţie de scopul propus şi de modul în care acesta rezonează cu trăirile declanşate. Motivele nu reprezintă altceva decât interiorizarea valorilor, ceea ce presupune determinarea caracteristicilor acestora şi a modului în care valorile se corelează cu structura motivaţională. Astfel, activităţile pe care le desfăşoară elevul sunt rezultatul evoluţiei unui set de valori interiorizate, transformate în scopuri clare. Dacă „*învăţarea*" reprezintă pentru elev o valoare, aceasta va fi transformată într-un comportament manifest dintr-o stare intenţionată. Altfel spus, învăţarea (ca valoare) va constitui o „*reflectare a mai multor nevoi de bază*" (Hartmut Bossel, 1976, p.144) cu efecte în dezvoltarea planului motivaţional. O nevoie reprezintă un dezechilibru între „*ceea ce este*" la un moment dat şi „*ceea ce ar trebui să fie*".

Considerăm că şi învăţarea poate fi oarecum definită printr-o astfel de accepţiune, mai ales dacă este raportată la conceptul de „*valoare*", deoarece oferă „*motive şi proiecte de acţiune*" (Ludwing Grunberg). Suntem de părere că *dezvoltarea relaţiei dintre motivaţie şi învăţare* este determinată de tratarea diferenţiată şi individualizată a elevilor de vârstă şcolară mică, aceasta având o importanţă deosebită în dinamica evoluţiei şcolare şi umane. Sunt însă şi teoreticieni care nu sunt de acord cu formularea „*motivaţia de a învăţa*", ci mai degrabă cu „*hotărârea de a învăţa*", cu excepţia situaţiei în care „ *motivaţia de a învăţa a elevului înseamnă că el se hotărăşte să devină capabil a face ceva, ceva care poate fi realizat ca rezultat al învăţării, constituindu-se astfel o motivaţie pozitivă reală"* (Gagné, op.citată, p. 244-245).

Actualitatea acestei probleme este foarte importantă, întrucât în urma cercetărilor/observaţiilor întreprinse de-a lungul timpului la clasă, am observat că elevii claselor primare încep să îşi piardă motivaţia pentru învăţare spre sfârşitul clasei a III-a sau în clasa a IV-a, adică în jurul vârstei de 9-11 ani. Considerăm că acest lucru este cauzat de faptul că un elev care a ajuns la concluzia că nu este capabil să realizeze sarcinile de învăţare, va avea o motivaţie scăzută, deoarece simte că nu este eficient. Deşi se consideră *că nevoia de competenţă*, *de autoafirmare* este înnăscută, aceasta nu poate fi satisfăcută fără implicare în procesul de urmărire a scopurilor personale. Dacă activitatea de învăţare nu reprezintă un scop, atunci elevul nu va fi motivat să

întreprindă acţiunile necesare în vederea îndeplinirii acestuia. Dacă activitatea de învăţare nu este o nevoie pe care o resimte elevul de vârstă şcolară mică, atunci el nu va avea un comportament care să genereze satisfacerea acesteia. Suntem de părere că potenţialul maxim în ceea ce priveşte reuşita şcolară, nu poate fi atins decât dacă elevul este motivat. Pentru acest lucru el trebuie să aibă încredere în forţele proprii şi în competenţele sale.

Din practica educaţională, se observă că elevii din ciclul primar încep să fie slab motivaţi, începând cu sfârşitul clasei a III-a începutul clasei a IV-a. Cu toate că s-au scris numeroase studii legate de motivaţie, nu se precizează suficient de clar care ar fi perioada în care elevii îşi pierd motivaţia pentru învăţare. Considerăm, în baza cercetărilor realizate, că elevii încep să aibă o motivaţie relativ scăzută pentru învăţare în jurul vârstei de 9-11 ani. Deşi există desigur numeroase variabile care influenţează aceste considerente (forma de organizare a familiei în care trăieşte copilul, relaţiile sociale ale acestuia, etc.) este evident faptul învăţarea nu reprezintă pentru elevii slab motivaţi o nevoie, nefiind motivaţi intrinsec.

Mediul în care copilul creşte şi se dezvoltă are un impact major asupra dezvoltării motivaţiei pentru învăţare la elevii din clasele primare. Experienţele pe care le are acesta în familie, vor determina modul în care se raportează la învăţare. R.M. Gagné (*Condiţiile învăţării*, p.47) reliefează însă faptul că „ *o anumită schimbare în comportament prin intermediul învăţării nu este mereu atât de uşoară*". Suntem de acord cu concepţia psihologului american, întrucât învăţarea de tip şcolar va avea loc pe un fond deja existent al copilului, aceasta constituind sau nu o valoare în mediul familial în care elevul se dezvoltă. Acesta mai susţine şi faptul că „*fiinţele umane au o mare tendinţă de a interioriza mediul lor, de a-l manipula simbolic, de a se gândi la el*." Dacă în mediul familial al copilului, concepţia despre învăţare este minimă, atunci copilul va interioriza această manifestare, cu efecte negative în plan şcolar. Putem considera astfel nevoia de a învăţa a elevului de vârstă şcolară mica reprezintă o necesitate doar dacă copilul este dornic să afle mai multe lucruri şi să găsească soluţii la probleme. Acest aspect presupune însă crearea unor situaţii la care el trebuie să se gândească, idee susţinută şi de Gagné (op. citată, p. 59). Rolul cadrului didactic în acest demers este determinant, întrucât trebuie să găsească cele mai potrivite metode didactice care să creeze premisele învăţării. *Orientarea către învăţare* este realizată de către profesor, dacă ne referim la mediul şcolar şi de către familie ca principal grup social extern.

Evidenţierea relaţiei dintre *binomul familie-şcoală* şi componentele procesului de învăţământ, ca bază a dezvoltării unei motivaţii pozitive pentru învăţare este foarte importantă. Pentru realizarea acestui lucru considerăm că primul pilon este reprezentat de familie, care poate „*contribui la apariţia unui suport motivaţional adecvat sau dimpotrivă*" (Alexandru Lazăr, *Situaţii motivaţionale favorabile învăţării de tip şcolar*", p. 5). Prin urmare, mediul familial favorizează dezvoltarea încrederii în sine a elevului, iar interiorizarea acesteia va genera o motivaţie pozitivă faţă de învăţare, mai ales dacă avem în vedere faptul că acest proces presupune transformarea acestora în motive. „ *Această încredere* – precizează V. Pavelcu – *este în mare măsură reflexul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o arată elevului*" (*Psihologie pedagogică. Studii*, p.78).

Cadrul didactic este cel care trebuie să identifice acei factori motivaţionali care îl determină pe elevul din clasele primare să înveţe, chiar dacă familia/mediul familial nu creează premisele pentru aceasta. Şi Al. Roşca în *Motivele acţiunilor umane* (p.248) reliefează acest aspect, precizând că „*atâta vreme cât pedagogul nu ţine seamă de impulsurile, dorinţele, interesele şi aspiraţiile copilului şi nu caută sau nu ştie să le influenţeze şi orienteze într-o direcţie constructivă, activitatea sa profesională nu numai că va fi stânjenită, dar poate deveni şi periculoasă*". Pentru realizarea acestui lucru, considerăm că acesta nu trebuie să folosească stimulente (sau cel puţin nu foarte des), deoarece acestea reprezintă instrumentele de formare a motivaţiei extrinseci. Prin intermediul metodelor didactice adecvate/individualizate, profesorul din clasele primare poate crea situaţia motivaţională care să îl determine pe elev să-şi orienteze comportamentul către satisfacerea nevoii de învăţare. Sigur că şi familia are un rol determinant în acest sens, deoarece poate contribui la dezvoltarea trebuinţei de explorare, a curiozităţii, a cunoaşterii, încă de la vârsta de 1-3 ani, ca bază a dezvoltării motivaţiei pentru învăţare.

În afară de mediul familial, nu trebuie să pierdem din vedere nici rolul cadrului didactic în dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare a elevilor. În acest sens, Deci et al. (1991) consideră că motivaţia de auto-determinare a elevilor este influenţată nu numai de experienţa pe care aceştia o au la şcoală, ci şi de viaţa familială. Astfel, apreciem modelul teoretic propus de Hardre şi Reeve care evidenţiază faptul că:

- cu cât profesorii sprijină mai mult autonomia elevilor, cu atât percepţia lor cu privire la autodeterminare şi competenţă va fi mai pozitivă
- nivelurile motivaţiei de autodeterminare şi a competenţei percepute au în vedere intenţia fie a urma şcoala, fie de a o abandona.

Considerăm că autodeterminarea pentru reuşita şcolară a elevilor din clasele primare se află în strânsă legătură cu persistenţa motivaţională. Studiile arată faptul că în vederea dozării efortului, un rol foarte important îl are *persistenţa motivaţională*. O parte dintre teoreticieni au caracterizat persistenţa drept o componentă motivaţională şi au indicat tratarea ei în cadrul studiilor de motivaţie, alţii au considerat-o o condiţie stabilă a personalităţii umane şi au sugerat studierea sa în contextul studiilor de personalitate, în timp ce o a treia categorie de autori au catalogat-o drept o reacţie a individului la factorii de mediu. Conceptul de persistenţă motivaţională este reliefat prin intermediul unor teorii ale motivaţiei. Acestea subliniază capacitatea indivizilor de a depune efort pentru realizarea unor scopuri propuse:

- Teoria auto-eficienţei (Bandura, 1977)
- Teoria comportamentului planificat şi a stabilirii obiectivelor (Ajzen, 2002)
- Teoria controlului (Carver, 1979)
- Teoria controlului acţiunii (Kuhl, 1983)

Teoriile moderne, cum ar fi cea socio-cognitivă (Bandura, 1981), a stabilirii obiectivelor (Latham & Locke, 1990) sau teoria controlului acţiunii (Khul, 1983), au evidenţiat situaţiile în care motivaţia persistă sau nu pe o perioadă de timp, în ciuda unor impedimente. Făcând un rezumat al acestor trei teorii, Ambrose & Kulik (1999) susţin că persistenţa motivaţională este dependentă de ritmul cu care fiinţele umane îşi

îndeplinesc propriile obiective (ritmul de lucru), de un proces de sincronizare a ritmului de lucru cu propriile obiective şi interese şi de existenţa altor factori externi cu rol facilitator sau de impediment.

Având în vedere aceste aspecte, susţinem faptul că motivaţia este determinantă pentru obţinerea performanţei şcolare, privită ca o capacitate a elevului de a rezolva sarcinile şcolare, în acord cu potenţialul său. Potrivit teoriei autodeterminării, formele autonome ale motivaţiei au ca efect rezultate şcolare bune, precum creşterea interesului şi a persistenţei motivaţionale, în timp ce formele mai puţin autonome produc rezultate negative precum scăderea motivaţiei. Aşadar, susţinem faptul că motivaţia este influenţată de stima de sine şi de recompensele neprevăzute (Osborne, Jones, 2011), dar şi de factori precum interesele, valorile, obiectivele (Hodgins, Brown, Carver, 2007, apud Klepfer, 2015). În studiile recente, s-a început identificarea tipurilor de motivaţie extrinsecă şi realizarea unei legături cu rezultatele şcolare (Ryan, Deci, 2000). În ceea ce priveşte legătura dintre motivaţie şi stima de sine, precum şi impactul relaţiei dintre aceste variabile asupra ratei de absolvire a elevilor, s-a arătat că motivaţia pentru a menţine o stimă de sine sau o imagine de sine pozitivă, reprezintă o caracteristică a omului sănătos (Osborne, Jones, 2011, apud Klepfer, 2015). Motivaţia şi stima de sine au fost puse în legătură cu performanţa academică, satisfacţia şcolară, rata absolvirii (Usher, Kober, 2012, apud Klepfer, 2015). Motivaţia academică a unui elev este în relaţie cu credinţele acestuia cu privire la propriile aptitudini şi poate fi afectată de eşecurile repetate (Nunez, 2011, apud Klepfer, 2015).

Un efect al nivelului scăzut de motivaţie şcolară este abandonul şcolar, cu diviziuni pe plan psihologic, economic şi social (Vallerand, Fortier, Guay, 1997). Acest fenomen este definit de foarte mulţi teoreticieni. O parte susţin că abandonul şcolar reprezintă părăsirea timpurie a şcolii înainte ca elevul să fi atins nivelul de educaţie obligatoriu, dar şi suficient integrării sale viitoare pe piaţa forţei de muncă (Viadero, 2001; Finn, 1989), în timp ce Cristina Neamţu (2003) este de părere că abandonul şcolar reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării şcolii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obţinerii unei calificării sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început. Considerăm că legătura dintre motivaţia scăzută pentru învăţare şi abandonul şcolar este evidentă, aspect prezentat şi de Pintrich & Schunk (1996), Vallerand, Fortier & Guay (1997).

Prin urmare, elevii din clasele primare se vor angaja în rezolvarea sarcinilor şcolare în funcţie de interesul acestora, de autodeterminarea de a ajunge la un anumit rezultat, în baza influenţelor mediului în care cresc şi se dezvoltă. Această teorie este focalizată atât pe conţinutul obiectivelor pe care individul şi le stabileşte în activitatea de învăţare, cât şi pe contextul învăţării în care aceste obiective sunt urmărite. Potrivit teoriei auto-determinării, indivizii sunt concepuţi ca fiind ”organisme active, orientate spre creştere personală, care caută şi se angajează în provocări din mediul lor înconjurător încercând să-şi actualizeze propriile potenţiale, capacităţi şi sensibilităţi” (Deci & Ryan, 2002, p.8).

Bibliografie

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. Psychological Review. 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.19

Bennett, R. (2003). Determinants of Undergraduate Student Dropout Rates on a University Business Studies Department. Journal of Further and Higher Education, 27 (2), 123-141. • Constantin, T., Holman, A., Hojbotă, M. (2012). Development and Validation of a Motivational Persistence Scale. Psihologija, 45 (2), 99 – 120

Fortier, M., Vallerand, R. J., Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model, Contemporary Educational Psychology, 20, 257- 274

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. Journal of Educational Psychology, 95, 347-356. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347

Neamţu, C., (2003). Devianţa şcolară, Iaşi: Polirom

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Teoria autodeterminării şi facilitarea motivaţiei intrinseci, a dezvoltării sociale şi a bunăstării. American Psiholog, 55 (1): 68-78.

Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel, F.E. şi Liporace, M.F. (2017). Teoria autodeterminării: o revizuire teoretică. Perspective în psihologie, 14 (2)

Ungureanu, R. (2014). Strategii de prevenire şi corectare a abandonului şcolar. În L. Şoitu (coord.) Dimensiuni ale Consilierii educaţionale, Iaşi: Institutul European.

https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze/2017-09-22_Constantin/ConstantinLoredana-Rezumat_teza.pdf