

CZU:37.015.3

DOI: 10.36120/2587-3636.v21i3.92-98

FACTORI ȘI MODALITĂȚI DE ASIGURARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE

Florentina MOGONEA, conf. univ. dr.

<https://orcid.org/0000-0002-9141-588X>

Florentin Remus MOGONEA, conf. univ. dr.

<https://orcid.org/0000-0001-6504-8054>

Universitatea din Craiova, România

Abstract. Prezentul studiu abordează problematica motivației învățării, în contextul formării studenților-viitori profesori și din perspectiva unuia dintre cele mai importante roluri din profilul de competență, respectiv cel de motivator.

Cum pot fi identificate motivele reale, nevoile, interesele elevilor, care sunt modalitățile de lucru cele mai atractive, ce instrumente pot asigura o mai bună implicare a elevilor în activitate sunt întrebări și dileme ale oricărui profesor, indiferent de disciplina, de nivelul la care predă, de experiența pe care o are. Sperăm ca demersul nostru să reprezinte o deschidere și un moment de reflecție pentru practicienii în educație.

Cuvinte-cheie: motivație, optim motivațional, învățare, expectanță, satisfacție.

FACTORS AND MEANS OF ENSURING MOTIVATION FOR LEARNING

Abstract. The present study approaches the issue of learning motivation, in the context of training students who are to become teachers and from the perspective of one of the most important roles in the competence profile, namely that of motivator.

How the real reasons, needs, interests of students can be identified, what the most attractive ways of working are, what tools can ensure better involvement of students in the activity represent questions and dilemmas of any teacher, regardless of subject, level of teaching, the experience he has. We hope that our approach will be a starting point and a moment of reflection for practitioners in education.

Key words: motivation, optimal motivation, learning, expectation, satisfaction.

1. Introducere

Motivația reprezintă baza oricărei activități umane. În absența motivației sau în cazul uneia scăzute, implicarea în realizarea unei sarcini nu se realizează la parametri optimi. De asemenea, și situația supramotivării poate avea efecte negative asupra nivelului de satisfacție al persoanei respective. Există o legătură foarte strânsă între motivație – performanță – satisfacție, numeroase teorii psihologice demonstrând și exemplificând mecanismele care intervin. Ca proces psihic, motivația interacționează cu multe dintre celelalte procese, antrenând și potențând activitatea acestora.

Complexitatea acestui proces face destul de dificilă definirea lui. De aceea, literatura înregistrează numeroase perspective de definire a conceptului. Rodicio [apud 1, 126-127] consideră că, mai întâi, trebuie clarificate câteva aspecte privind motivația. În primul rând, ea nu este o caracteristică fizică și, de aici, dificultatea de a fi observată. În al doilea rând, ea reprezintă o piesă dintr-un mecanism complex, care determină conduita, comportamentul oamenilor, dar nu este singura. În baza acestor considerente, autorii

citați realizează o incursiune prin istoricul definițiilor atribuite termenului [1, p. 127]: o stare individuală, influențată de factori precum credințele, interesele, scopurile urmărite și care solicită efort din partea celor care învață (Madrid, 1999); timpul necesar pe care individul este dispus să îl aloce sarcinilor de învățare (Spolsky, 2000); disponibilitatea unei persoane de a rezolva o sarcină, aceasta putând suferi modificări fie din cauza persoanei, fie din cauza circumstanțelor, a contextului (Ortega Martin, 2002); o stare internă care provoacă, ghidează și susține comportamentul (Cole, 2007).

Pentru Dumitru [apud 2, p. 56], motivația reprezintă toate stările interne ale motivelor (nevoile, impulsurile, tendințele), care declanșează, susțin, mobilizează acțiunile individuale, în vederea satisfacerii acestora.

Încercările de clarificare a acestui proces important nu se reduc numai la definițiile numeroase și variate, ci și la diferite teorii și modele, înregistrate de-a lungul timpului, de la teoria arhicunoscută a lui Maslow, a trebuințelor care pot reprezenta baza explicației unor comportamente ale individului, până la altele mai mult sau mai puțin cunoscute, cum este, de exemplu, teoria X și Y a lui McGregor [3].

Una dintre cele mai cunoscute teorii, prezentate și de Espinar Redondo și Ortega Martin [1, p. 127] este cea a lui Gardner, care încearcă o diferențiere între motivația integrativă și cea instrumentală, în contextul general al motivației pentru învățarea unei limbi străine. Prima se referă la dorința celui care învață de identificare cu cultura limbii noi pe care o învață, iar a doua are în vedere faptul că învățarea unei limbi străine nu este un scop în sine, ci un instrument în atingerea altor ținte.

Teoria autodeterminării este o teorie motivațională socioculturală, care se bazează pe calitatea relației profesor – elev, pe nivelul de satisfacție al elevului în activitatea de învățare, pe stimularea autonomiei în învățare a acestuia [4].

O altă teorie privind motivația, cea a lui Vroom, ia în considerare legătura dintre nivelul de expectanță și satisfacție, aceasta din urmă fiind condiționată de echitatea recompensei obținute [3, p. 156] (vezi figura 1).

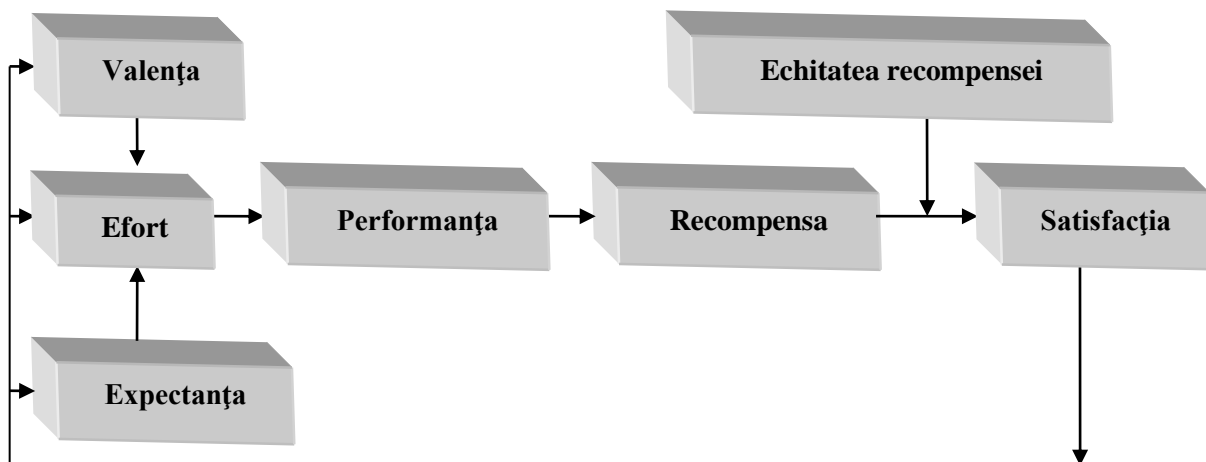


Figura 1. Reprezentarea grafică a teoriei expectanței a lui V. Vroom [3, p. 156]

După cum se poate observa, implicarea individului într-o activitate depinde, deopotrivă, de importanța pe care o atribuie respectivei activități și de așteptările sale.

2. Factori și modalități care susțin motivația învățării

Espinar Redondo și Ortega Martin [1, p. 128], realizând o sinteză din lucrările mai multor autori, propun un listing interesant al factorilor care condiționează motivația. Redăm câțiva dintre cei pe care îi considerăm ca fiind cei mai importanți în realizarea învățării de tip școlar, perspectiva abordării fiind cea a profesorului, mai exact a studentului – viitor profesor: vârsta celui care învață; atitudinile, aptitudinile, metoda de predare, respectiv tipurile de activități care sunt propuse și care se realizează în clasă; forma motivației (intrinsecă, extrinsecă), respectiv sursa și natura motivelor; scopurile urmărite; trăsăturile individuale, personale ale elevului și ale profesorului; caracteristicile mediului de învățare, educațional, familial. Toți acești factori capătă o valoare și un specific aparte în cazul copiilor cu dificultăți de învățare [5].

Pentru un profesor, este importantă declanșarea motivației elevilor pentru activitate, pentru rezolvarea sarcinilor, dar, poate mai importantă și mai dificilă, totodată, este menținerea acesteia la parametri optimi pe tot parcursul activității respective sau pentru o cât mai mare parte din aceasta.

Dar care sunt motivele care îi determină pe elevi să se implice/să nu se implice într-o activitate? Acestea variază de la o generație la alta, de la un individ la altul. De aceea, insistăm pe ideea legată de nevoia unei mai mari flexibilități și creativități din partea profesorului. Formarea inițială și continuă a profesorilor trebuie să aibă în vedere dezvoltarea acestor dimensiuni, precum și a celorlalte competențe care să îi transforme în adevărați agenți de motivare a elevilor și de susținere a lor.

Profesorii trebuie să își adapteze permanent modul de lucru, să găsească mereu modalități noi, atractive, variate de lucru. Pentru generația „native digital”, motivația pentru activitate, în general, pentru activitatea de învățare, în mod special, este cu totul diferită. Așa-numita *gamificare educațională* este o realitate de care fiecare cadru didactic ar trebui să țină cont, în încercarea de echilibrare a raportului dintre motivație și stilul de învățare al elevului [6], de valorificare a gamificării drept tehnică pentru asigurarea motivației pentru învățare [7]. Clasa tradițională este înlocuită de clasa virtuală, interacțiunea directă cu cea on-line. Or, în acest context, asistăm, evident, la o modificare și a rolurilor pe care trebuie să le îndeplinească profesorul [8].

Studiile și cercetările demonstrează faptul că elevii/studentii cu o motivație înaltă și cu un bun comportament de învățare au tendința de a atinge standardele de competență cerute [9].

Unul dintre cele mai cunoscute modele ale motivației este cel propus de Keller [10], bazat pe patru componente motivaționale: interesul, relevanța, expectanța, satisfacția, acestea fiind elemente considerate a fi esențiale și în modelul lui Vroom (vezi figura 1).

O posibilă ancoră pentru stimularea motivației poate fi antrenarea curiozității, mai ales, în contextul erei tehnologizate [11].

Un instrument care poate sta la îndemâna profesorului pentru îmbunătățirea motivației pentru învățare a elevilor poate fi și jurnalul reflexiv [12].

De asemenea, rezolvarea de probleme reprezintă o modalitate eficientă de stimulare a motivației. De altfel, considerăm că orice demers didactic de tip euristic, care are rolul de a provoca, stimula elevul, de a-i antrena toate capacitățile cognitive, metacognitive, emoționale, are mari șanse de a determina o implicare activă a acestuia.

Într-un studiu recent, M. Ștefan [13, 120-122] propune un model de eficientizare a învățării de tip academic, bazat pe stimularea motivației. Modelul, intitulat MOTIVATED, reprezintă o succesiune de mai multe etape, mai mulți pași, într-o derulare algoritmică, ce pot asigura succesul studenților în activitatea de învățare. Redăm, pe scurt, etapele acestui model, descrise de autoare, cu mențiunea că acronimul reprezintă, de fapt, prima literă a denumirii, în limba engleză, a etapelor respective:

- Motivarea (engl. „**M**otivation”) – constă în trezirea curiozității, a interesului studenților față de noua activitate/sarcină, cunoașterea nivelului experienței anterioare;
- Orientarea (engl. „**O**rientation”) – presupune orientarea în noua temă/sarcină, prin studierea resurselor puse la dispoziție, aceasta putând fie realizată fie sub supravegherea profesorului, fie în mod independent;
- Înțelegerea proprie a temei noi (engl. „**T**ranslation”) – dintr-o perspectivă fundamentată pe teoria constructivistă a construirii propriei cunoașteri de către cel care învață, autoarea descrie această etapă ca o secvență în care studenții trebuie să își construiască un mod propriu de înțelegere a aspectelor prezentate, să interiorizeze elementele noi, valorificându-și mecanismele cognitive;
- Interacțiunea (engl. „**I**nteraction”) – raportarea modului propriu de înțelegere la al celorlalți reprezintă un feed-back necesar, care poate duce la ajustări, completări, restructurări asupra modului în care s-a realizat înțelegerea primară a elementelor noi;
- Validarea – (engl. „**V**alidation”) – definitivarea perspectivei asupra noilor conținuturi, ca urmare a confruntării cu grupul, din etapa anterioară;
- Autoevaluarea (engl. „**S**elf-Assessment”) – se bazează pe realizarea autoevaluării privind noua experiență de învățare;
- Transferul transcurricular (engl. **T**ranscurricular approach”) – realizarea de corelații, transferuri interdisciplinare;
- Elaborarea și reflecția (engl. „**E**laboration and **R**eflection”) – formularea concluziilor, a reflecțiilor personale;

- Proiectarea unor direcții noi de acțiune (engl. „Development of the Learning Process”) – așa cum sugerează și denumirea acestei etape, ea reprezintă o deschidere către alte secvențe de învățare.

După cum se poate observa din descrierea etapelor acestui model, motivația este considerată o etapă esențială, explicită, dar și implicită, întrucât declanșarea acesteia la începutul activității trebuie susținută prin diferite alte mecanisme și modalități, până la sfârșitul secvenței de învățare respective.

Crearea unui mediu educațional adecvat trebuie să fie o altă condiție importantă a stimulării motivației. Potrivit lui Bosque și Dore [apud 14], mediul de învățare trebuie să îndeplinească 6 funcții esențiale: să fie informativ, comunicativ, colaborativ, productiv, să ofere „eșafodajul” (scaffolding) învățării, să gestioneze învățarea.

Nu întâmplător, numeroase studii menționează în ansamblul rolurilor profesorului și care sunt corelate cu profilul de competență al acestuia pe cel de facilitator al motivației [15] [16].

3. Concluzii

Este indubitabil faptul că motivația reprezintă una dintre condițiile de bază ale inițierii, desfășurării, finalizării oricărei activități, secvențe de învățare. Ea este dependentă de numeroși factori, atât individuali, personali (ai elevilor, dar și profesorilor), cât și contextuali, sociali, pedagogici etc. Diferențele interindividuale dintre elevi fac cu atât mai dificilă sarcina profesorului de a găsi modalitatea cea mai potrivită de a-i antrena pe elevi. Ca atare, declanșarea motivației elevilor pentru învățare și, mai ales susținerea acesteia la nivel optim, poate fi o adevărată provocare pentru profesor.

Aspectele abordate de noi în acest studiu pot constitui un preambul către o abordare mai detaliată a acestei probleme, și nu doar teoretic, ci mai ales praxiologic. De asemenea, modalitățile descrise reprezintă doar o foarte mică parte din cele care pot fi valorificate în clasă (fie ea tradițională sau virtuală) sau în afara ei. Nu putem spune că există niște „rețete” general valabile pentru toate situațiile, pentru toate persoanele. Este nevoie de multă creativitate, flexibilitate și, de ce nu, experiență din partea profesorului, pentru a face față cu succes tuturor situațiilor didactice, educaționale, manageriale cu care se confruntă.

Bibliografie

1. Espinar R. R., Ortega M. J. L. Motivation: The road to successful learning. În: PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 2015. vol. 17, nr. 2, p. 125-136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563> (vizitat 20.08.2020).
2. Melnic A.S., Botez N. Academic Learning Motivation. În: Academic Learning Motivation, 2014. vol. 17, nr. 2, p. 56-62. http://www.ugb.ro/etc/etc2014no2/11_Melnic,_Botez.pdf (vizitat 21.08.2020).

3. Mogonea F. Profesorul și managementul clasei de elevi. Fundamente teoretice. Ipoteze și soluții aplicative. Sarcini și instrumente de lucru. Profilul de competență managerială a profesorului. Craiova: Universitaria, 2009.
4. Wood R. Students' Motivation to Engage with Science Learning Activities through the Lens of Self-Determination Theory: Results from a Single-Case School-Based Study. În: EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2019. vol. 15, nr. 7, p. 1-22. <https://doi.org/10.29333/ejmste/106110> (vizitat 20.08.2020).
5. Mogonea F.R., Mogonea F. Aspectul motivațional al studiului/învățării în cazul copiilor cu dificultăți de învățare. În: M. Anca (coord.). Evaluarea și intervenția psihopedagogică. Perspective integrative. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011. p. 247-253.
6. Pereira J., Morton J., Gomes L. Exploring the coaction of motivation and learning styles in educational gamification: A preliminary study for understanding 'motivational learning modes'. În: Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences, 2019. p. 73-82. URI:<https://hdl.handle.net/10125/59448> (vizitat 21.08.2020).
7. Glover I. Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington J., Couros A., Irvine V. (eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013. 1999-2008. https://shura.shu.ac.uk/7172/1/Glover_-_Play_As_You_Learn_-_proceeding_112246.pdf (vizitat 22.08.2020).
8. Mogonea F. Reconsidering the teacher's Roles and Skills in the Virtual Classroom. În: I. Roceanu (ed.). Let's build the future through learning innovation. Proceedings of the 10th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education”. Bucharest, April 24 - 25, 2014. vol. 3, p. 288-295. Publisher: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”. Doi: 10.12753/2066-026X-14-185 (vizitat 21.08.2020).
9. Tokan M.K., Imakulata M. M. The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. În: South African Journal of Education, 2019. vol. 39, nr. 1, p. 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1510> (vizitat 21.08.2020).
10. Keller J. M. Motivational design of instruction. In: M. Reigeluth (Ed.) Instructional design theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
11. Oudeyer P-Y., Gottlieb J., Lopes M. Intrinsic motivation, curiosity and learning: Theory and applications in educational technologies. În: Progress in Brain Research, 2016. vol. 229, p. 257-284. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005> (vizitat 21.08.2020).

12. Amirkhanova K. M., Ageeva A. V., Fakhretdinov R. M. Enhancing Students' Learning Motivation through Reflective Journal Writing. *The European Proceedings of Social&Behavioural Sciences EpSBS*, 2016. p. 14-18. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.3> (vizitat 21.08.2020).
13. Ștefan M.A. A Model of Streamlining Academic Learning. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, 2020. nr. 41, p. 119-131. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/10.-AUC_PP_no_41_Stefan_MA_pp.-119-131.pdf (vizitat 21.08.2020).
14. Reamen J. I. D. Motivational factors that enhance students learning/achievements. *Journal of Teaching and Education*, 2015. p. 323-332. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2714297> (vizitat 23.08.2020).
15. Dailey A. Key motivational factors and how teachers can encourage motivation in their Students. University of Birmingham, 2009. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/DailySLAKeyMotivationalFactorsandHowTeachers.pdf> (vizitat 21.08.2020).
16. Mogonea F. Roles and skills necessary for a mentor. Benchmarks on the initial training of teachers. În: C. Condei, E. Lazăr, A.M. Popescu. *Education and Spirituality. Mentoring and flexible pathways in education*. București: Universitară, 2019. p. 14-28.