

CZU: 371.13:159.947.5:004

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4888582>

## CONFIGURAȚII ALE DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU AUTOFORMARE LA CADRELE DIDACTICE ÎN CONTEXTUL VALORIFICĂRII TIC ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

*Ana EREMEI-BEREZOVSKI*

*Universitatea de Stat din Moldova*

Modelul unui profesor valoros este descris ca un bun cunoscător al domeniului și al disciplinei pe care o predă. Dezvoltarea motivației pentru autoformare este determinată de preocuparea cadrelor didactice de a identifica acele aspecte ale activității sale care necesită ameliorări. Nevoia de a se perfecționa continuu, de a corespunde noilor cerințe educaționale, de a învăța din experiența sa și a altora îl determină pe profesor să găsească noi căi și mijloace de reproiectare și optimizare a propriei activități, de promovare a unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

*Cuvinte-cheie: motivație, autoformare, competență, performanțe, dezvoltare profesională, persistență motivațională.*

### CONFIGURATIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION FOR TEACHERS' SELF-LEARNING IN THE CONTEXT OF ICT USE IN THE TEACHING ACTIVITY

The model of a valuable teacher is described as a good expert in the domain and the discipline they teach. The development of motivation for self-training is determined by the concern of teachers to identify those aspects of its activity that need improvement. The need to continuously improve, to meet the new educational requirements, to learn from their and others' experience determines the teacher to find new ways and means to redesign and optimise their own activity, to promote a value system in accordance with the ideal of education.

*Keywords: motivation, self-training, competence, performance, independent development, motivational persistence.*

#### Introducere

Menținerea motivației cadrelor didactice pentru profesie a devenit un deziderat din ce în ce mai dificil de realizat din cauza diversificării problemelor cu care aceștia se confruntă, mai ales în situația de pandemie în care ne aflăm astăzi. În aceste condiții, pentru a nu sista procesul educațional, pentru a putea presta servicii educaționale și în perioada de autoizolare, identificăm posibilitatea relaționării cu elevii de la distanță. Din nevoia de predare a lecției la distanță, utilizând calculatorul, cadrul didactic devine motivat să-și dezvolte noi competențe digitale.

Tentat să găsească căi de depășire a barierei de comunicare online cu elevii, cadrul didactic își dezvoltă motivația pentru autoformare. Optând pentru a dezvolta cooperarea și competiția în cadrul grupului de elevi pe fondul existenței încrederii, respectului reciproc și al gândirii pozitive, contribuie la educația pentru o viață de calitate a individului și a colectivității chiar și în aceste timpuri extrem de dificile.

Sistemul educațional optează pentru un cadru didactic competent, care să poată nu doar să utilizeze și să promoveze valori social-umane, moral-civice, cognitive, culturale și spirituale, dar și să posede competențe digitale pentru a oferi șanse egale tuturor elevilor de a beneficia de studii de calitate chiar și în perioada de pandemie.

Astfel, rolul dezvoltării motivației pentru autoformare este redimensionat prin accentul pus pe nevoia de profesionalizare, dar și a dezvoltării persistenței motivaționale a cadrelor didactice, care presupune asumarea responsabilității prin efortul depus pentru activitatea didactică în propria dezvoltare profesională, prin perspectiva învățării la distanță. Din punctul de vedere al finalităților, motivația pentru autoformare, spre exemplu, prevede de a face ceva real, care poate exercita un efect benefic asupra calității, prin raționalizarea activității, perfecționarea modului de predare cu utilizarea tehnologiilor informaționale, organizarea perfectă a lucrului, semnificarea alternativelor și deciziilor, evaluarea critică a propriei practici etc.

#### Intervenția tehnologiilor informaționale în activitatea didactică și impactul lor asupra motivației pentru autoformare la cadrele didactice

Studierea rolului noilor tehnologii informaționale în procesul educațional în perioada de pandemie este un subiect de actualitate, deoarece necesitatea de a lucra la distanță rămâne a fi forma cea mai potrivită pentru a ne proteja de infectarea cu noul virus COVID-19, despre care încă se cunoaște foarte puțin. În această perioadă

de schimbare, noile tehnologii informaționale reprezintă o sintagmă ce desemnează noi forme de comunicare și transmitere a informației, instrumente de prezentare multimedia care permit un grad ridicat de interactivitate. Comunicarea mediată de computer, utilizând servicii ca poșta electronică (e-mail-ul), grupurile deschise și virtuale de discuție, forumurile, corespondența scrisă (bazată pe text) în timp real (chat-ul), comunicarea prin voce (telefonie web) și comunicarea video (conferințe video), a devenit o realitate de rutină și o componentă normală a unor operații zilnice în educație. Evoluția și succesul cadrelor didactice în această perioadă se datorează utilizării noilor tehnologii informaționale, schimbându-se modul de activitate cu elevii, care până nu demult a fost practică față-în-față. Utilizarea tehnologiilor informaționale asigură comunicarea online, care reduce necesitatea deplasărilor.

Din punctul de vedere al structurii, un sistem digital asigură facilități pentru transferul de cunoștințe prin dezvoltarea și publicarea de conținut educațional sub formă de cursuri sau biblioteci virtuale, prin verificarea și testarea cunoștințelor folosind simulări manageriale, scenarii sau studii de caz pentru evaluare. Așadar, acest sistem este „un ansamblu de metode, tehnici, instrumente și proceduri prin care se asigură furnizarea de programe de învățare sau training, folosind mijloace electronice, precum și evaluarea gradului de asimilare a cunoștințelor” [1].

Tehnologiile care au revoluționat sistemul tradițional de învățare la distanță cu oportunitățile sale sesizate și valorificate la nivelul sistemului educațional au pus accent pe dezvoltarea motivației pentru autoformare la cadrele didactice, în calitate de consumatori.

Felul în care astăzi un profesor își organizează lecțiile și le permite elevilor să participe și să aibă un rol activ în desfășurarea lor va influența, mai departe, gradul de implicare a tinerilor în viața socială și conștientizarea rolului important pe care fiecare dintre ei ar trebui să îl aibă pentru integrarea în societate. Implicarea cadrului didactic în educația elevilor necesită o pregătire inițială de succes, dar și autoformare continuă.

În general, dezvoltarea motivației pentru autoformare la cadrele didactice este legată de un șir de declanșatori ce se modifică și interacționează permanent. De aceea, dezvoltarea motivației nu constituie, pur și simplu, amplificarea atitudinii pozitive sau negative față de autoformare, dar complicarea structurii sferei motivaționale, aflate în spatele acestui proces, a declanșatorilor incluși în sfera motivațională, apariția unor relații noi, mai complexe, uneori chiar contradictorii între acești declanșatori. În procesul de autoformare, axat pe valorificarea motivației de dezvoltare profesională, nu este suficient să cunoști doar motivele-scop. Nu mai puțin importantă este cunoașterea motivelor-stimul, care la cadrele didactice, de exemplu, comportă valențe emotive-afective, dar și valențe cognitive.

#### ***Componente esențiale în dezvoltarea motivației pentru autoformare***

Puțini analiști ai motivației propun modele teoretice și probe de evaluare a dezvoltării motivației capabile să surprindă componente esențiale cum ar fi **efortul** – care reprezintă forța sau energia furnizată de un individ în urmărirea obiectivelor sale și **persistența** – care face trimitere la noțiunea de perseverență și constanță în adoptarea unui comportament sau a actului motivațional.

Persistența motivațională este un concept cu lungă istorie în psihologie, fiind pe cât de utilizat în studiul psihologic, pe atât de ignorat sub aspectul necesității unei definiții conceptuale. La începutul secolului trecut, G.Fernald [2] descrie persistența ca „abilitatea indivizilor de a rezista și de a continua în susținerea eforturilor pentru atingerea succesului, în ciuda oboselii sau a descurajărilor”. Atât experiența cotidiană, cât și cercetarea științifică confirmă faptul că implicarea motivațională (a fi atras de /a intenționa atingerea unor obiective) și persistența motivațională (a persevera comportamentul motivațional în efortul spre atingerea unor obiective ambițioase) sunt două module distincte, între care există o relație slabă de interdependență.

În opinia noastră, *persistența motivațională* formează nucleul dur al motivației individuale, orientarea / implicarea motivațională asigurând doar componenta calitativă și periferică a motivației. De exemplu, persistența motivațională pentru autoformare este un factor de progres, este o conștientizare a importanței propriului mod de „a exista” în profesie, dar și de dezvoltare profesională.

Într-o sinteză dedicată conceptului de persistență din perspectiva comportamentelor orientate spre scop, Meier și Albrecht (2003) susțin că unele teorii evaluează persistența ca o funcție a motivației, abilităților și factorilor de mediu (Tinto, 1982), în timp ce altele o definesc ca un important element al motivației individuale și al intențiilor comportamentale (Bean, 1982). Dintre cei care au abordat persistența comportamentală ca un construct psihologic distinct, cei mai cunoscuți sunt Feather (1961) și Atkinson (1964), citați de Meier și Albrecht (2003). Cei doi autori de asemenea fac distincție între următoarele trei calități ale constructului de persistență: este

situational, specific și orientat către proces; este sensibil la tendințe de personalitate și este un proces cognitiv care începe cu stabilirea scopului, continuă cu o fază metacognitivă, de coordonare și monitorizare și se încheie cu o fază de evaluare a gradului de atingere a rezultatelor propuse [3].

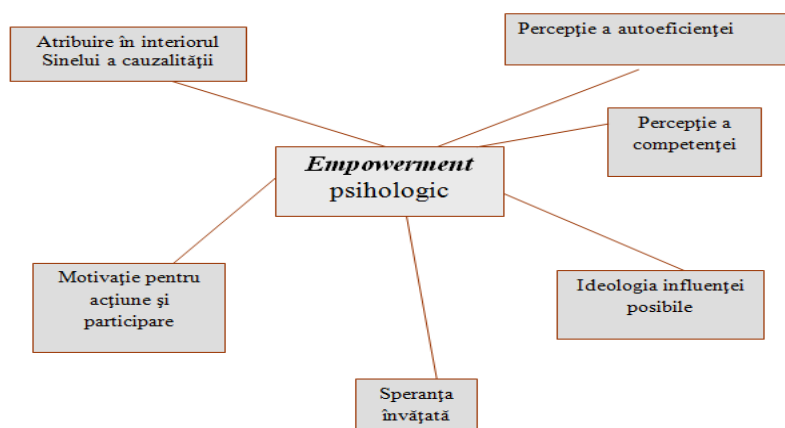
De cele mai multe ori, conceptul de **persistență** este identificabil, la fel ca și criteriile *efort* sau *atenție*, sub forma unei măsuri prin care sunt operaționalizate diverse constructe latente, precum motivația de realizare, rezistența la frustrare. Astfel, deși popularizată în cercetare ca o manifestare a motivației și a capacității de autoreglare în situații specifice, induse experimental, persistența este, așa cum arată și definițiile de mai sus, o tendință personală, determinată genetic și modelată din primii ani de existență. Persistența în sarcină este o măsură convenabilă utilizată în testarea teoriilor motivaționale, fiind operaționalizată ca tăria unui comportament instrumental orientat spre un conținut motivațional, ca rezistență în timp în fața obstacolelor, tentațiilor sau eșecurilor repetate, ca reluare a activității în urma întreruperilor. Cel mai des este operaționalizată ca timpul petrecut în rezolvarea unei sarcini foarte dificile, monotone, uneori concepute în așa fel încât să fie imposibil de rezolvat, sarcini care implică investirea unei energii considerabile pentru a contracara efectele oboselii sau plictiseli.

### **Dimensiuni ale dezvoltării motivației pentru autoformare**

Modelul de motivare a cadrelor didactice se regăsește în cadrul unor dimensiuni ale dezvoltării personale prin asumarea puterii (*empowerment*). În cadrul acestui model, dimensiunile principale sunt reprezentate de percepția autoeficienței, percepția competenței, atribuirea în interiorul sinelui a cauzalității, motivația pentru acțiune și participare, dar și autoformare.

În vederea dezvoltării motivației pentru autoformare la cadrele didactice se impune definirea metodologiei pe care se poate sprijini acest obiectiv. Este importantă elaborarea unui profil clar, care să definească ceea ce cadrele didactice trebuie să cunoască și să știe să facă. Acest profil urmează să fie utilizat ca model-cadru pentru orientarea formării/autoformării pentru dezvoltarea cadrelor didactice. Profilul definit trebuie fondat pe competențe aplicabile cadrului didactic și pe o definiție clară a obiectivelor de atins de către el. Acest profil trebuie să țină cont de dezvoltarea: cunoștințelor specifice disciplinei; competențelor TIC; competențelor pedagogice; capacității de a lucra cu o largă varietate de formabili și de colegi; capacității de a lucra în echipă; contribuției la dezvoltarea instituției de învățământ și a profesiei, în sens general, prin formarea continuă/autoformare.

În cadrul acestui model dimensiunile principale sunt reprezentate de percepția autoeficienței, percepția competenței, atribuire în interiorul sinelui a cauzalității, motivație pentru acțiune și participare, ideologia influenței posibile și speranța învățată. Modelul propus de Bruscaioni (1994) este reprodus în Figura 1.



**Fig.1.** Conceptul de *Empowerment* psihologic.

Sentimentul puterii asumate se poate dobândi prin schimbări succesive la nivelul *convingerilor* care conturează imaginea individului despre sine, despre lumea în care trăiește și despre interacțiunea celor două entități.

*Convingerile* reprezintă imagini și explicații prefabricate despre sine, realitatea înconjurătoare și despre relațiile individului cu această realitate. Sistemul de convingeri ghidează maniera individului de a se raporta la această lume, adică sistemul de atitudini. Multe dintre acestea sunt legate de aspecte pozitive ale vieții care sprijină adaptarea eficientă și armonioasă a individului la mediu și îi conferă o atitudine pozitivă față de sine

și de ceilalți. S-au identificat cinci categorii mari de convingeri autolimitative: *responsabilitatea de sine, auto-evaluarea de sine, orientarea axiologică, atitudinea pozitivă și adaptarea la schimbare* [4, p.61-62].

În literatura axată pe motivație, aspectele amintite mai sus sunt subsumate conceptului de *autoreglare*. Atunci când se vorbește despre autoreglare – ca acțiune a sinelui orientată către sine, în vederea modelării sau controlării proceselor și stărilor interne cu scopul adaptării la mediu, pe seama fenomenului sunt puse mai multe sarcini: alegerea scopurilor dintr-o serie de alternative; conceperea unei modalități de atingere a acestora; anticiparea circumstanțelor adecvate pentru luarea deciziei de a implementa mijloacele propuse; monitorizarea progresului prin comparări succesive cu standardul sau idealul enunțat inițial; flexibilitate în a găsi alternative acționale atunci când strategia aleasă se dovedește disfuncțională și, nu în ultimul rând, capacitatea de a renunța la un scop a cărui atingere se dovedește imposibilă.

Într-o sinteză teoretică dedicată proceselor de autoreglare, Carver și Scheier (1999) analizează capacitatea indivizilor de a persista ca opusă tendinței de a renunța. Autorii menționează că un rol moderator al persistenței îl dețin *expectanțele*, subliniind faptul că procesul de urmărire a scopurilor este, de fapt, o sumă de secvențe care se derulează în succesiunea evaluare-luare de decizii. Dacă expectanțele sunt ridicate, indivizii își vor orienta în continuare efortul spre atingerea scopului, însă dacă aceștia sunt dominați de îndoieli suficient de puternice, apare presiunea către a renunța. Teama și frustrarea sunt mecanisme prin care este semnalizată o modificare a expectanțelor către zona negativă, care pot fi contracarate printr-o încredere ridicată (expectanțe despre sine) ce sprijină urmărirea scopului [5].

#### ***Analiza funcțională a motivației pentru autoformare***

Dintr-o perspectivă teoretică particulară, pentru analiza persistenței motivaționale pentru autoformare la cadrele didactice importantă este *analiza funcțională*, conform căreia motivația pentru autoformare este cel mai bine reprezentată ca un proces care implică două sisteme psihologice interdependente: alegerea scopului și efortul depus pentru atingerea scopului (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991; Kanfer și Hagerman, 1987; Kanfer, 1992, 1999).

În cazul nostru, primul sistem – alegerea scopului – implică dezvoltarea abilităților digitale în procesul de predare-învățare-evaluare. Acestea reprezintă stări viitoare dorite de cadrul didactic. Teoriile cognitive ale motivației, de exemplu, descriu alegerea scopului ca un proces rațional de luare a deciziilor care este determinat de întâlnirea dintre factorii personalității și percepția individuală a situației [6].

Cel de al doilea sistem, *efortul depus pentru atingerea scopului*, se referă la procesele interne de autoreglare, incluzând automonitorizarea, autoevaluarea progresului personal și autoreglarea reacțiilor în funcție de acest progres care îl fac pe profesor capabil să investească timp și efort pentru atingerea scopului stabilit.

Pentru înțelegerea fazelor acțiunilor orientate spre scop, Gollwitzer (1999) propune *modelul Rubicon*, care reușește să distingă între fazele motivaționale și cele voliționale ale acțiunii, încorporându-le în același cadru conceptual, începând cu momentul apariției intențiilor până la dezactivarea scopului în urma atingerii sau renunțării la urmărirea acestuia. Modelul propune patru faze: *deliberarea, planificarea, acțiunea și evaluarea* [7].

*Deliberarea* (analiza consecințelor pozitive și negative ale unor intenții diferite și a alternativelor posibile în funcție de dezirabilitatea și fezabilitatea fiecăreia) este momentul numit și „predecizional”, constituie prima etapă, motivațională, metafora „Rubiconului” subliniind caracterul irevocabil al alegerii, calitate care determină tendința spre tergiversare.

*Planificarea* (conceperea de strategii concrete pentru atingerea obiectivelor selectate în momentul anterior) este faza preacțională sau postdecizională și reprezintă o etapă „volițională”. În această fază sunt cântărite cele mai bune mijloace de acțiune, fiind alese modalitățile cele mai potrivite de a duce la sfârșit intenția acțională; sunt apreciate resursele energetice și de timp, în conjuncție cu alte scopuri personale.

*Acțiunea* sau faza *punerii în act* a strategiilor presupune implementarea acestor planuri. În această fază este momentul în care preponderent sunt reglate energia și tenacitatea urmării scopului; această calibrare se realizează permanent, în funcție de dificultatea obstacolelor care trebuie depășite.

*Evaluarea* sau faza finală, *postacțională*, constituie momentul în care acțiunile sunt evaluate, rezultatele cântărite în lumina obiectivelor inițiale. În această fază sunt stabilite șansele de succes [8].

Pentru a atinge acest scop este nevoie de încrederea în forțele proprii, care este legată de abilitățile/caracteristicile motivaționale personale.

**Factori de dezvoltare a motivației pentru autoformare**

Pornind de la analiza studiilor descrise succint mai sus și de la nevoia de a găsi posibilitatea de dezvoltare a motivației pentru autoformare la cadrele didactice, am identificat 8 factori:

- *Efort* – energia pe care o persoană o pune în slujba atingerii unor obiective motivaționale; forța cu care o persoană duce la îndeplinire acțiuni orientate spre scop.
- *Încredere* – încrederea pe care o persoană o are în capacitatea sa de a-și folosi abilitățile în slujba atingerii obiectivelor stabilite anterior; a face față problemelor sau provocărilor profesionale.
- *Perseverență* – perseverența în efortul direcționat spre atingerea unor obiective stabilite anterior; a rezista motivațional în ciuda obstacolelor, dificultăților sau duratei sarcinii; încăpățănarea orientată spre atingerea obiectivelor stabilite anterior.
- *Scop* – căutarea și alegerea unor obiective incitante; a schița mintal strategii de atingere a acestor obiective; a fi atent la noi oportunități și a fi cu un pas înaintea celorlalți.
- *Organizare* – planificarea și organizarea efortului în vederea atingerii obiectivelor dificile; a identifica resurse necesare, a crea condițiile necesare realizării sarcinilor; a urmări cu consecvență aplicarea pas cu pas a etapelor planificate anterior.
- *Concentrare* – focalizarea pe esențial, pe activitățile asociate scopului și motivației principale; a fi absorbit de ceea ce face; a fi rezistent la factorii perturbatori.
- *Obstacol* – a insista în fața obstacolelor, a căuta și găsi soluții alternative de depășire constructivă a lor, a folosi flexibilitatea în sensul găsirii unei soluții alternative de atingere a obiectivelor inițiale.
- *Ambiție* – nevoia de a fi în competiție și de a-i întrece pe ceilalți sau de a realiza mereu mai mult; dorința de a fi cel mai bun; predilecția de a se compara cu cei mai buni.

**Concluzii**

Prin excelență, profesia didactică presupune permanenta formare și dezvoltare a cadrului didactic, astfel încât acesta să-i poată oferi celui pe care îl învață o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl predă. Cadrele didactice cu persistență motivațională mai mare și cu atitudine favorabilă față de noile tehnologii manifestă performanțe mai ridicate în activitate, angajându-se astfel într-un proces de formare care le va dezvolta cariera didactică pe perioada de pandemie, până la finalul acesteia. Dezvoltarea motivației pentru autoformare este necesară pentru ca profesorul să posede competențele necesare în lumea științifică contemporană și să însușească maniere eficiente de interacțiune cu elevii.

Un cadru didactic care este performant în profesia sa este motivat de rezultatele obținute cu elevii săi să rămână în învățământ și să performeze în continuare. Din această cauză, unul dintre cele mai importante aspecte este dezvoltarea motivației pentru autoformare pe toată perioada carierei didactice. Este important să ținem cont de faptul că nu influențele externe, ci motivația/mobilurile interne determină succesul în educație.

**Referințe:**

1. RADU, I., URSĂCESCU, M., VLĂDEANU, D., CIOC, M., BURLACU, S. *Informatică și management: o cale spre performanță*. București: Editura Universității, 2005.
2. FERNALD, G.G. An achievement capacity test. In: *Journal of Educational Psychology*, 1912.
3. [https://www.researchgate.net/profile/Ticu\\_Constantin/publication/285591985\\_Determinanti\\_ai\\_motivatiei\\_in\\_munca\\_de\\_la\\_teorie\\_la\\_analiza\\_realitatii\\_organizationale/links/566134d808ae4931cd59d14d/Determinanti-ai-motivatiei-in-munca-de-la-teorie-la-analiza-realitatii-organizationale.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ticu_Constantin/publication/285591985_Determinanti_ai_motivatiei_in_munca_de_la_teorie_la_analiza_realitatii_organizationale/links/566134d808ae4931cd59d14d/Determinanti-ai-motivatiei-in-munca-de-la-teorie-la-analiza-realitatii-organizationale.pdf)
4. GERSHON, D., STRAUB, G. *Empowerment – The Art of Creating your Life as you Want it.*, High Point, West Hurley, NY, 1989.
5. CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. Themes and Issues in the Self-Regulation of Behavior. In: *Advances in Social Cognition*, Mahwah, NJ: Erlbaum, vol.XII, 1999, p.1-105.
6. [https://www.psih.uaic.ro/wp-content/persistenta\\_motivationala/public\\_html/articole%20pdf/ARTICOL%203.pdf](https://www.psih.uaic.ro/wp-content/persistenta_motivationala/public_html/articole%20pdf/ARTICOL%203.pdf)
7. GOLLWITZER, P.M. Implementation intentions: Strong effects of simple plans. In: *American Psychologist*, 1999, no.54, p.493-503.
8. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004.

**Date despre autor:**

Ana EREMEI-BEREZOVSCHI, doctorandă, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova; Director al Instituției Publice Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Mihail Berezovschi”.

E-mail: anaeremei@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0425-1598

Prezentat la 09.12.2020