**Motivația pentru învățarea autonomă a
studenților**

**Motivation for autonomous student'
learning**

**Daniel Roman, doctorand,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0003-4202-2964**

CZU: 378.14

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p86-90

Rezumat

Conținutul articolului prezintă idei privind necesitatea formării motivației pentru învățarea autonomă a studenților, proces ce vizează sistemul mecanismelor autoreglatoare, determinate de factori motivatori, centrați pe studiul nevoilor și al comportamentelor. Fiind o puternică forță de stimulare a creativității individuale a studenților, motivația exprimă, în fond, un ansamblu de mobiluri: trebuințe, interese, tendințe, intenții și idealuri, pârghii declanșatoare a motivației pentru învățare, care permit realizarea acțiunilor conform obiectivelor de formare profesională, proiectate în context social. Explicit și implicit, motivația pentru studiul independent constituie un reper dinamizator al procesului de autonomizare profesională.

Cuvinte-cheie: motivația pentru învățare autonomă, studenți, formare profesională, autonomizare profesională.

Abstract

The article develops ideas on the need to form motivation for autonomous students' learning, a process aimed at the system of self-regulatory mechanisms, determined by motivating factors, focused on the study of needs and behaviors. Motivation being a strong force to stimulate the individual creativity of students, expresses, in fact, a set of motives: needs, interests, trends, intentions and ideals, levers triggering the motivation for learning, which allow the achievement of actions in line with vocational training objectives, designed in a social context. Explicitly and implicitly, the motivation for independent study is a dynamic landmark of the professional empowerment process.

Keywords: motivation for autonomous learning, students, vocational training, professional autonomy.

În sec. al XXI-lea devine evidentă „tendința emergenței științelor educației pe fondul extinderii obiectului său de cercetare la nivelul unei activități de autoformare-autodezvoltare profesională permanentă care valorifică o pluralitate de abordări metodologice, intra-, inter- și transdisciplinare” [1, p. 43]. Din perspectiva teoriei constructiviste și în acord cu prevederile documentelor de politici ale sistemului de formare profesională inițială a studenților, deducem că motivația pentru învățarea autodirijată constituie produsul unor interacțiuni multiple între poziționarea

studenților în raport cu autonomizarea procesului de formare profesională și exigențele cadrelor didactice universitare care monitorizează acest proces în intenția de proiectare și realizare a studiului individual în context universitar. În această ordine de idei, se constată că aria definirii motivației este, în general, descrisă cu amănunte în literatura de specialitate, definițiile propuse de autori diverși subliniind anumite aspecte ale motivației, considerate esențiale. În literatura psihologică și pedagogică problema formării motivației pentru învățarea autodirijată a studenților i-a preocupat pe numeroși cercetători. O analiză psihologică sumară prezintă *motivația* ca fiind studiată sub diferite aspecte: determinată de trebuințe (Maslow, 1968, 1991); sub aspect psihosocial (Jung, 1971); generată din interior (intrinsec) (Deci, 1985); condiționată de autoconcepere (Snyder & Williams, 1982; Sullivan, 1989); ca proces ce lămurește scopul activității (H. Heckhausen, 1986); drept formațiune ce cuprinde sistemul de mecanisme autoreglatoare (Bandura, 1991). Abordările evocate din dublă perspectivă permit constatarea că motivația este „responsabilă” de modul în care acționăm, fiind un determinant evident (intern sau extern) al conduitei persoanelor, deoarece „*motivele de creștere* sau *metatrebuințele* presupun scopuri majore, legate de tendința de a-și autoactualiza potențialul și vizează nivelul superior al „*piramidei*”. Studenții care, pe

lângă disciplinele de specialitate, mai frecventează și alte cursuri, realizează și alte și activități suplimentare, pentru a-și lărgi orizontul, demonstrează o motivație în creștere pentru autonomizarea învățării profesiei [2].

Interesul sporit al cercetătorilor privind studiul motivației pentru învățarea autodirijată demonstrează importanța actualizării competențelor profesionale de studiu independent, necesare studenților pedagogi, fiind determinat de nevoia cunoașterii factorilor ce influențează acest proces. În virtutea faptului că motivația are la bază anumite nevoi – tensiuni, anumite acțiuni și comportamente pe care le realizează persoana, pentru satisfacerea nevoilor primare –, cercetătorii au grupat teoriile motivaționale în două mari categorii: centrate pe studiul nevoilor și centrate pe studiul comportamentelor. Frederick Herzberg a lansat o teorie a motivației determinată de două categorii de factori: motivatori și demotivatori. În acest sens, McClelland sugerează că atunci când o persoană are o nevoie puternică, efectul acesteia este de a motiva persoana, folosindu-se de comportamentele învățate pentru satisfacerea ei. Astfel, o persoană cu puternice nevoi de autorealizare își va propune obiective dificile și complexe, va munci mult și își va folosi aptitudinile și experiența pentru realizarea obiectivelor trasate [4, pp. 14-15].

Răspunsurile clare la incertitudinile create, în acest sens, rezultă din cercetările lui McClelland, în care se identifică și se explică caracteristicile performanțelor vizate. În această ordine de idei, comportamentul este orientat spre baza nivelului de aspirații. Succesul prin autogestionarea învățării este considerat ca fiind caracteristica societății moderne. Nivelul de aspirații definește nevoile de succes, care variază de la o persoană la alta și care sunt determinate de performanțele obținute anterior în mediul academic [6, pp. 124-125].

În contextul analizei motivației pentru învățarea autodirijată, subliniem că satisfacerea motivelor superioare îmbogățește lumea interioară, favorizând apariția sentimentelor de bucurie și fericire. Figura 1 prezintă corelațiile funcționale în modelul lui Vroom între expectanțele socioprofesionale, performanțele înregistrate și valența acestora în evoluția profesională a studenților.

Figura 1. Modelul lui Vroom [7, p. 120]

A trăi la un nivel mai înalt al trebuințelor înseamnă eficacitate psihologică maximă, motive și tendințe de dezvoltare profesională afirmate în mediul universitar. Pe lângă aceste caracteristici, motivele de creștere profesională sunt de natură fină, ușor se blochează, sub presiunea condițiilor

sociale care intervin într-o manieră stresantă asupra specialistului în proces de formare inițială.

Analizând metacogniția ca paradigmă de cunoaștere, conștientizăm „rolul activ și autonom al subiectului în activitatea de cunoaștere în procesul de învățare, formarea prizei de conștiință, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției proprii” [4, p. 176]. Motivația, în sine, este o puternică forță de stimulare a creativității individuale și sociale. Ea este una dintre cele mai puternice structuri socioenergizante, care declanșează, amplifică și întreține forțele vitale creative ale indivizilor și grupurilor. Tereza M. Amabile consideră că spiritul creativ se manifestă în toată plenitudinea atunci când oamenii sunt motivați în primul rând de interesul, bucuria și satisfacția activității respective, și nu de presiuni externe. Acest lucru autorul îl numește *principiul motivației intrinseci în creativitate* [5, p. 84].

Din perspectivă behavioristă, sursa motivației sunt consecințele comportamentelor anterioare; din perspectivă cognitivă, sursa motivației este întărirea și structura internă (schemele mentale, credințele); din perspectivă constructivistă, sursa motivației este curiozitatea studentului, capacitatea lui de control asupra mediului extern [2 p. 146]. Se identifică un număr semnificativ de *factori pentru a crește motivația studenților*:

- energizarea continuă a studenților, expectanțe clar formulate;
- fixarea unor obiective pe termen scurt, ce facilitează concentrarea atenției;
- aprecierea corectă și obiectivă;
- stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice și participării active;
- înțelegerea nevoilor, trebuințelor personale ale fiecărui student;
- stilul didactic al profesorului;
- accentul pus pe calitatea activităților educaționale și nu pe cantitate;
- încurajarea participării la activitățile realizate în afara orelor de curs;
- cultura organizațională a instituției de învățământ (un orar și un program educativ flexibil);
- orientarea carierei;
- familia și atitudinea părinților [5, p. 91].

Este demonstrat faptul că *motivația exprimă un ansamblu de mobiluri* (trebuințe, tendințe, oferte, interese, intenții, idealuri) care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atribuții [1, p. 46]. O altă abordare prezentă în literatura de specialitate definește *motivația ca stare ce energizează comportamentul* și îi oferă o direcție, trăită subiectiv sub forma unei dorințe conștiente [3, p. 57]. În condițiile motivației negative în procesul de învățare autonomă, se constată influența distructivă a unor factori

motivaționali agresivi, deși aceștia reprezintă un tip primitiv de motivație, bazat pe amenințare, pedeapsă, blamare. Din aceste motive, poate apărea „demotivația, proces de alterare a motivației, generat de lipsa de interes, dificultate și disconfort psihologic în realizarea obiectivelor persoanei, în context profesional, în realizarea obiectivelor și sarcinilor funcției” [5, p. 3].

Abordările în înțelegerea motivației sunt diferite, pentru că mai mulți teoreticieni au dezvoltat propriile opinii și teorii cu privire la motivație. Nici una dintre teorii nu poate fi considerată ca fiind cea mai completă, fiecare însă aduce contribuție la înțelegerea limitelor comportamentului uman [1, p. 14]. În contextul studierii motivației pentru învățarea autodirijată a studenților, pornind de la acest deziderat, menționăm că „formarea profesională a cadrelor didactice devine importantă în societatea bazată pe cunoaștere, deoarece presupune valorificarea modelelor acționale specifice. Conceptul de „formare” permite, astfel, interpretarea corelației între activitățile de pregătire inițială și activitățile de perfecționare profesională” în scopul asigurării adaptabilității studenților la autodirijarea propriei formări profesionale [8, p. 52].

În concluzie, menționăm că tendințele actuale de evoluție a sistemului de formare pedagogică au condus la consolidarea opiniei privind valoarea incontestabilă a competențelor de autodirijare a procesului de

învățare profesională în societatea cunoașterii și presupune ajustarea permanentă a documentelor de politici ale educației pe direcția includerii unor prevederi specifice pregătirii studenților pentru învățarea autonomă. Adaptarea eficientă, pe măsura acestor transformări, fundamentate pe considerente teoretice și argumente praxiologice, pe strategii didactice inovatoare, în raport cu schimbările benefice ce alimentează autonomia profesională în termeni de autoevaluare în raport cu finalitățile, creează premise pentru autorealizarea și inserția profesională. Din această perspectivă, se constată că în învățământul superior pedagogic se reușește, actualmente, obținerea unor rezultate înalte privind studiul individual, adaptate cerințelor lansate de spațiul educațional european. Conform acestei analize, conceptualizarea atentă și formarea în mediul universitar a unor motive clare de proiectare a învățării autodirijate constituie o activitate oportună în proiectarea activității independente a studenților prin studiu individual. Progresul activității de învățare autodirijată este determinat de conjugarea eforturilor de planificare și aplicarea eficace a unor strategii didactice universitare orientate spre autonomizarea învățării, dar și de caracterul fertil al motivației studenților, afirmată în mediul universitar.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. Instruirea/Procesul de învățământ – Colecția concepte fundamentale în pedagogie Vol. 6. București: Didactica Publishing House. 2017.
2. DULAMĂ, M.E. O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrarea pe competențe. În: Revista de pedagogie. București, 2010, nr. 58 (3), pp. 95-110.
3. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Suport teoretic și aplicație practică. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM. 2009.
4. MIHAI (STĂNCESCU), I. Metacogniție și motivație în dezvoltarea academică. Rezumatul tezei de doctor. București, 2011.
5. NEGOVAN, V. Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse. București: Editura Curtea Veche, 2004.
6. ȚĂMPĂU, C. Învățarea autodirijată. Rezumat al tezei de doctorat. București, 2018.
7. VOVNENCIUC, O. Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronic mixt de lucru (prezențial-distanță). Rezumatul tezei de doctor. Chișinău, 2013.
8. SADOVEI, L., BOȚAN, Al. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013.