

IMPLICAȚII ALE TEORIEI AUTODETERMINĂRII ÎN PRACTICA ȘCOLARĂ

Abstract

The Self-Determination Theory distinguishes between autonomous and controlled motivation. Using its framework, we identified a few implications of the theory for school psychology. We used a sample of 111 psychology students, age varying between 19 and 40, and we took measures of motivation, well-being and satisfaction with school. The results show differences of motivational structure between the first, the second and the fourth year of study and confirmed the orthogonal model proposed by the Self-Determination Theory. Facets of well-being correlate with intrinsic motivation, as expected, and the influence of satisfaction with school on intrinsic motivation is moderated by the year of study. The research draws attention that intrinsic and extrinsic motivation should coexist in school life.

*Sunt întotdeauna gata să învăț, dar nu
întotdeauna îmi place să mi se predea.
Winston Churchill*

Una dintre cele mai grave probleme cu care se confruntă psihologii școlari, dar și societatea în general, este lipsa de motivație spre activitățile școlare. An după an, pentru motive care sunt mai mult sau mai puțin înțelese, numeroși liceeni și studenți nu mai doresc să continue îndeplinirea sarcinilor școlare. Este evidentă necesitatea unei înțelegeri mai profunde a motivației academice.

Pe măsură ce interesul cercetătorilor s-a deplasat dinspre studierea manipulărilor situaționale ale motivației spre studiul diferențelor interindividuale, motivația intrinsecă și cea extrinsecă au fost caracterizate ca poli extremi ai unei singure dimensiuni. Foarte multe chestionare (Amabile și colab., 1994; Lepper și colab., 2005; Cokley și colab., 2001; Guay și colab., 2000) evaluează motivația intrinsecă doar în opoziție cu cea extrinsecă. De regulă, persoanele trebuie să indice măsura în care se implică în activități din motive intrinseci (de exemplu plăcerea) sau extrinseci (de exemplu obținerea aprecierii din partea cuiva).

Studii longitudinale dedicate studiului motivației au folosit adesea aceeași conceptualizare dihotomică. Hardre și Reeve (2003) arătau că, de la ciclul primar la cel universitar, motivația intrinsecă duce la rezultate mai bune (creativitate, performanță) decât motivația extrinsecă (apud Otis și colab., 2005), dar că se constată un declin al motivației intrinseci pe măsura avansării în anii de școală. Această modificare trebuie însă interpretată cu grijă, deoarece aceste studii au câteva limite importante, dintre care ni se pare relevantă cea referitoare la conceptualizarea dihotomică a motivației. Studiile s-au axat fie exclusiv asupra motivației intrinseci, fie au definit motivația extrinsecă în opoziție cu cea intrinsecă; prin urmare, s-a împiedicat măsurarea în mod independent a celor două orientări.

Un studiu realizat de Otis și colaboratorii săi (2005) indica un declin continuu al motivației intrinseci, începând din ultimul an de gimnaziu și terminând cu clasa a X-a. Motivele pentru a merge la școală devin din ce în ce mai puțin

importante; energia este investită în activități sociale și sport, care primesc mai multă importanță.

Deși nu negăm valoarea unor astfel de studii sau proprietățile instrumentelor cu care s-a lucrat, semnalăm totuși că ele nu oferă posibilități mai nuanțate de răspuns. Mai concret, teorii relativ recente susțin că de fapt motivația intrinsecă și cea extrinsecă nu sunt doar capete ale unui continuum motivațional, între ele existând cel puțin încă două forme ale acestui proces.

Teoria autodeterminării

Un cadru teoretic din ce în ce mai utilizat pentru studierea motivației și a stării de bine este cel oferit de teoria autodeterminării (TA) (Deci și Ryan, 1985; Ryan și Deci, 2000). Aceasta ia în calcul tendințele de creștere și trebuințele psihologice fundamentale pentru a explica motivația și starea de bine. Teoria identifică trei astfel de trebuințe: de competență, de relaționare și de autonomie, care par a fi esențiale pentru dezvoltarea socială și bunăstarea psihologică. În concepția autorilor menționați, o trebuință fundamentală presupune o stare de tensiune care dacă este satisfăcută duce la sănătate și stare de bine, iar dacă nu la boală și disconfort psihic. Important este că toate cele trei tipuri de nevoi trebuie satisfăcute pentru ca starea de bine să se manifeste deplin. De exemplu, un mediu care permite doar satisfacerea nevoii de competență, dar nu și a celor de autonomie și relaționare, nu va conduce la un nivel foarte ridicat al stării de bine. Mai mult decât atât, contextele care determină conflicte între trebuințele de bază pot crea vulnerabilitate psihopatologică - luăm ca exemplu cazul copiilor care trebuie să renunțe la autonomie, sub presiunea părinților, dacă doresc să se simtă iubiți.

TA susține că nevoile amintite anterior sunt universale, dar că modul lor de manifestare poate fi diferit, ca urmare a condițiilor diferite de internalizare. Teoria s-a dovedit a fi utilă în predicția și înțelegerea dinamicii motivației în rândul studenților din SUA sau Europa Occidentală; cu toate acestea, în timpul procesului de generalizare, a constituit subiectul unor critici acerbe din partea psihologiei transculturale. Autori precum Brickman și Miller (2001), Yiengar și Lepper (1999) sau Markus și Kitazama (2003) afirmă că teoriile similare TA sunt limitate la culturile vestice și că nu au validitate în restul culturilor (apud Vansteenkiste și colab., 2005).

În general însă cercetările au sprijinit ideea că trebuințele de autonomie, competență și relaționare sunt universale (Sheldon, 2001). În culturile care îmbrățișează norme mai degrabă colectiviste, motivele autonome au efecte similare asupra comportamentului și rezultatelor acestuia ca și în culturile individualiste (un nivel mai ridicat al stării de bine, coping adaptativ în clasă, învățare mai eficientă). Menționăm însă că o serie de studii (Iyengar și Lepper, 1999) au arătat că alegerile făcute de persoane semnificative pot să aibă efect mai mare asupra motivației intrinseci în culturile colectiviste, în comparație cu alegerile personale; de asemenea, autonomia grupului poate să fie mai potrivită decât cea personală (apud Hagger și colab., 2005).

TA are câteva avantaje în studiul motivației. În primul rând, propune o conceptualizare multidimensională a acestui proces. În concordanță cu alte perspective asupra motivației, TA propune o distincție între motivația intrinsecă și cea extrinsecă. Când sunt motivate intrinsec, persoanele se angajează în activități pentru simplul motiv că se vor simți bine în timpul desfășurării lor. În contrast, motivația extrinsecă presupune existența unor motive instrumentale. Până aici,

nimic nou. Teoria arată însă existența a trei forme ale motivației extrinseci, fiecare având nivele diferite de autodeterminare. Astfel, este oferit un cadru tipologic complex pentru examinarea dinamicii diferitelor orientări motivaționale.

Un alt avantaj al teoriei este că fiecare formă motivațională poate fi plasată într-un continuum al autodeterminării. Prin urmare, este posibilă investigarea consecințelor educaționale ale nivelului autodeterminării (de exemplu).

Unul dintre punctele tari ale teoriei este ideea că motivația este maleabilă. Schimbarea orientării motivaționale apare în mod natural prin procesul de internalizare, care se referă la tendința naturală a persoanelor de a interioriza regulile comportamentelor care sunt valorizate social și care au depins inițial de recompensele externe. Teoria atrage atenția asupra faptului că mediul social poate să submineze motivația autodeterminată, când nu sprijină trebuințele fundamentale de autonomie, competență și relaționare.

Motivația în continuum-ul autodeterminării

Spre deosebire de alte perspective care văd comportamentele motivate extrinsec ca fiind invariant non-autonome, teoria autodeterminării susține că motivația extrinsecă poate să varieze foarte mult în ceea ce privește autonomia; cu alte cuvinte, există forme ale motivației extrinseci care pot satisface trebuințele de autonomie, competență și relaționare, depinzând de măsura în care sursa comportamentului a fost interiorizată. Când sunt reglate extern, comportamentele indivizilor sunt controlate de surse externe; această formă de reglare acoperă definițiile cele mai întâlnite în literatura de specialitate pentru motivația extrinsecă. Studenții care realizează proiecte deoarece sunt importante pentru cariera lor sunt motivați extrinsec, la fel ca aceia care le realizează pentru a-și mulțumi părinții. Ambele exemple presupun alte scopuri decât plăcerea activității în sine, însă în primul caz apare implicarea personală și libertatea alegerii, pe când în al doilea apare conformarea la un reglaj extern. Gradul de autonomie diferă deci în cele două exemple.

Tabelul nr. 1 ilustrează taxonomia tipurilor motivaționale, aranjate de la stânga la dreapta în funcție de gradul de autodeterminare.

La capătul din stânga al continuum-ului este starea numită de amotivare, în care indivizii nu percep existența unei relații între propriul comportament și rezultatele acestuia. Este adesea rezultatul sentimentelor de incompetență și de lipsă a controlului, prin urmare din ce în ce mai puțin efort este depus pentru finalizarea comportamentului. Studenții amotivați nu găsesc un motiv bun pentru a studia deoarece, în ochii lor, nu merită (Legault și colab., 2006). Amotivarea este asociată cu plictisul, slaba concentrare în timpul activității didactice, adaptarea deficitară la mediul școlar, un nivel mai ridicat al stresului perceput, la școală și în timpul pregătirii lecțiilor, și, în fine, cu decizia de abandon școlar, mai ales pentru nivelele superioare de școlarizare (Ntoumanis, 2005). Conceptul este similar cu acela de neajutorare învățată (Abramson, Seligman și Teasdale, 1978).

La capătul din dreapta al continuum-ului se află starea clasică de motivație intrinsecă, presupunând îndeplinirea unei activități datorită satisfacției pe care o produce activitatea în sine. Este înalt autonomă și reprezintă prototipul autodeterminării. Experiența motivației intrinseci este caracterizată de plăcere, satisfacție, interes, sentimentul libertății de a alege. Indivizii motivați intrinsec pentru a realiza o activitate se vor implica spontan, fără a aștepta sau a primi

întăriri externe. Este foarte probabil ca o astfel de participare să satisfacă trebuințele fundamentale de autonomie, competență și relaționare.

Tabelul nr. 1. Tipurile motivației în continuum-ul autodeterminării (Ryan și Deci, 2000)

Motivație	Determinare externă				Autodeterminare	
	Amotivație	Motivație extrinsecă				Motivație intrinsecă
Tip de reglare	Fără reglare	Reglare externă	Reglare prin introiecție	Reglare prin identificare	Reglare integrată	Reglare intrinsecă
Cauzalitate	Impersonală	Externă	Oarecum externă	Oarecum internă	Internă	Internă
Procese reglatoare relevante	Involuntare, lipsa controlului	Recompense și pedepse	Implicarea Eului	Importanța personală	Congruența	Interes, plăcere

Motivația intrinsecă nu este însă singura formă de motivație autodeterminată. Strict vorbind, cele mai multe acțiuni umane nu sunt motivate intrinsec, mai ales după prima copilărie, deoarece libertatea de a fi motivat intrinsec este din ce în ce mai îngrădită de presiunile sociale care conduc la activități care adesea nu sunt interesante și presupun asumarea unei mari varietăți de noi responsabilități.

Comportamentele motivate extrinsec acoperă continuum-ul între amotivare și motivație intrinsecă, variind în funcție de gradul de autonomie al reglării.

Comportamentele motivate extrinsec cu nivelul cel mai scăzut de autonomie sunt numite comportamente reglate extern. Asemenea comportamente sunt realizate pentru a satisface o cerință externă sau pentru a primi o recompensă. Reglarea comportamentală este în întregime externă. Comportamentele reglate extern sunt cele care s-au aflat în atenția teoreticienilor învățării operante.

A doua modalitate de reglare are loc prin introiecție. Indivizii au internalizat sursa motivațională care înainte era externă, dar încă nu au acceptat-o. Comportamentele sunt realizate ca urmare a presiunilor interne, autoimpuse, pentru a evita vina sau anxietatea. În cele mai multe cazuri, persoanele sunt motivate să demonstreze abilități (sau să evite eșecul) pentru a-și menține stima de sine. Deși au natură internă, comportamentele de acest fel au în continuare o cauzalitate externă, deoarece persoanele le adoptă pentru că așa trebuie și nu pentru că ei doresc asta.

Reglarea prin identificare este considerată o formă internalizată a motivației extrinseci. Ea se dezvoltă când indivizii decid să realizeze o activitate după ce au estimat valoarea acesteia; comportamentul este acceptat și considerat important pentru propria persoană (Vansteenkiste și colab., 2005). De exemplu, elevii pot alege să studieze pentru că recunosc avantajele personale ale acestei activități. Doar această formă a motivației extrinseci este cu adevărat autodeterminată, pentru că indivizii iau decizia de a-și regla comportamentul.

Forma cea mai autonomă a motivației intrinseci este reglarea integrată. Integrarea apare când reglările anterior identificate sunt asimilate sinelui, ceea ce înseamnă că au fost evaluate și puse în acord cu propriile valori și nevoi. Acțiunile determinate de motivația integrată au multe în comun cu cele determinate de motivația intrinsecă, deși sunt considerate extrinseci pentru că sunt realizate pentru a obține rezultate distincte și nu pentru plăcerea activității.

Merită să subliniem că motivația extrinsecă este un construct cu mai multe fațete, în comparație cu motivația intrinsecă. În timp ce motivația intrinsecă implică în general dorința de implicare în activitate de dragul activității în sine, motivația extrinsecă presupune o mare varietate de motive (dorința de a-i face pe plac profesorului, evitarea provocărilor).

Prin urmare, teoria autodeterminării face distincție între comportamentele motivate autonom (realizate din propria voință și însoțite de sentimentul libertății psihologice) și comportamentele controlate (executate ca urmare a presiunilor sau obligațiilor).

Avantajele nivelului ridicat de internalizare se văd în eficacitatea comportamentală, capacitatea mai mare de efort, o stare de bine mai ridicată și o asimilare mai bună a individului la mediul social. Mai specific, în domeniul educațional internalizarea este corelată cu angajamentul în sarcini, performanțele mai ridicate, învățarea de calitate și notele mai mari; în ceea ce privește starea de sănătate, se asociază cu o mai mare aderență la tratament la persoanele cu boli cronice, cu respectarea regimului de viață la pacienții diabetici și o mai mare implicare în programele de tratare a dependențelor. Avantajele se manifestă însă și în alte domenii, cum ar fi viața religioasă, exercițiile fizice, activismul politic sau relațiile intime (Blais și colab., 1990).

Autonomia și competența. Rolul cadrelor didactice

Un concept fundamental al teoriei autodeterminării privește măsura în care studiul este motivat autonom. Potrivit teoriei, acțiunile autonome sunt cele reglate de sine și prin urmare sunt însoțite de un sentiment al libertății psihologice. Experiențele care consolidează autonomia și factorii de mediu care o promovează (părinți, cadre didactice) sunt cruciale pentru învățarea optimă.

Evenimentele externe care conduc la formarea sentimentului de competență în timpul acțiunii pot crește nivelul motivației intrinseci față de acea acțiune. Ca urmare, provocările de nivel optim, feed-back-ul eficient și lipsa constrângerilor evaluărilor ar facilita motivația intrinsecă, efectele fiind mediate de competența percepută (Vallerand și Reid, 1984). Studiile ulterioare (Ryan, 1982) au arătat că sentimentul de competență nu va duce la creșterea nivelului motivației intrinseci decât dacă este însoțit de percepția autonomiei sau, în termeni atribuționali, de un stil atribuțional intern. Astfel, elevii nu trebuie să trăiască doar sentimentul competenței sau eficacității, ci trebuie și să își perceapă comportamentul ca fiind autodeterminat pentru ca motivația intrinsecă să se evidențieze. Aceasta necesită fie suport contextual imediat pentru autonomie și competență, fie resurse interne disponibile, rezultate din excesul de suport în situații anterioare.

Cercetările au devenit controversate când s-a examinat efectul recompenselor externe asupra motivației intrinseci, mai exact când unele studii au arătat că aceste recompense îngredesc motivația intrinsecă. Deci (1975) a interpretat aceste rezultate în termeni atribuționali, afirmând că recompensele

facilitează perceperea externă a cauzalității (apud Ryan și Deci, 2000). S-ar pune astfel bazele formării unui stil atribuțional extern. Același efect îl au amenințările, termenele limită, directivele, evaluările presante și scopurile impuse. Pe de altă parte, posibilitatea alegerii, recunoașterea sentimentelor și oportunitățile de autodeterminare cresc motivația intrinsecă pentru că permit oamenilor să trăiască sentimentul autonomiei. Cadrele didactice care sprijină autonomia catalizează la elevii lor motivația intrinsecă, curiozitatea și dorința de a găsi provocări. Elevii strâns controlați nu numai că își vor pierde inițiativa, dar vor învăța mai puțin eficient, mai ales dacă învățarea presupune procesare creativă.

Cultivarea formelor autonome ale motivației este un obiectiv atractiv pentru profesori și psihologi școlari, pentru că astfel elevii se vor implica mai des în activități școlare, în absența întăririlor externe. Sprijinirea autonomiei în context școlar produce rezultate pozitive, precum performanțele ridicate sau sârguința (Hagger și colab., 2005).

Antecedentele și rezultatele diferitelor tipuri de motivație au fost descrise de Vallerand (1997). Potrivit modelului propus, un număr de factori sociali (de exemplu stilurile de predare care sprijină autonomia, respectiv cele care accentuează controlul cadrului didactic) au impact asupra tipurilor de motivație, efectul fiind mediat de satisfacerea trebuințelor fundamentale de competență, autonomie și relaționare. Factorii sociali care satisfac aceste trebuințe promovează formele motivaționale cu grad ridicat de autodeterminare. În contrast, factorii sociali care subminează satisfacerea trebuințelor menționate duc la amotivare. De obicei, motivația intrinsecă și reglarea prin identificare sunt predictorii ai rezultatelor pozitive, iar amotivarea și reglarea externă ai celor negative. Rezultatele sunt confirmate de Ntoumanis (2005); în plus, autorul citat arată că autodeterminarea era un predictor al efortului pe care studenții erau dispuși să îl depună în direcția activităților școlare.

Un număr mare de studii corelaționale și experimentale au dovedit avantajele comportamentelor autonome în comparație cu cele controlate: un nivel mai ridicat al stării de bine, o învățare în profunzime, note mai mari și rate mai scăzute ale abandonului școlar (Vansteenkiste și colab., 2005).

Starea de bine

Starea de bine poate să însemne plăcere, satisfacție în viață, emoții pozitive, o viață plină de sens sau sentimente de mulțumire. Filosoful presocratic Democrit susținea că viața cuiva poate fi fericită nu în urma acumulării de posesiuni materiale, ci ca urmare a modului în care persoana fericită reacționează la evenimentele de viață. Acest mod de înțelegere a fost uitat timp de câteva secole, perspectivele lui Socrate, Platon sau Aristotel dominând perioada următoare. Ecourile concepției lui Democrit se regăsesc în înțelegerea stării de bine ca evaluare personală a vieții, incluzând satisfacția în viață (generală sau legată de anumite domenii) și balanța afectivă (Diener și colab., 2003).

Deși starea de bine este tratată adesea ca un construct multidimensional, multe modele o privesc ca fiind o singură variabilă predictor. De exemplu, Adams și colaboratorii săi (1997) sugerau că bunăstarea subiectivă poate fi exprimată printr-un singur scor, care ar indica modul în care indivizii își percep experiențele în domenii multiple ale vieții (apud Harari și colab., 2005). Conform autorilor citați, bunăstarea subiectivă este dată de experiența consistentă și dezvoltarea echilibrată a dimensiunilor existenței umane: fizică, spirituală, psihologică, socială,

emoțională și intelectuală. În ciuda aparentei conceptualizări multidimensionale, modelul arată că de fapt acestea sunt interconectate și integrate într-un sistem. Cuvântul cheie este echilibru, altfel spus indivizii trebuie să aibă o percepție pozitivă similară asupra tuturor celor șase dimensiuni. Această presupunere este consistentă cu filosofia aristoteliană, care promova importanța moderației și a consistenței în toate aspectele vieții.

Nu susținem ideea că un nivel ridicat al stării de bine este scopul spre care trebuie să tindem. Persoanele fericite și-ar putea utiliza creativitatea, încrederea, capacitățile de negociere și sociabilitatea în scopuri care nu sunt benefice societății. Succesul trebuie definit prin urmare în termenii contextului cultural.

Este important să reținem că viața emoțională umană este bogată și că relația dintre emoțiile pozitive și cele negative pe de o parte și calitatea vieții pe de altă parte este foarte complexă. Afirmând că starea de bine presupune trăirea frecventă a stărilor afective pozitive nu înseamnă că susținem că oamenii fericiți nu pot trece prin stări emoționale negative. Câteodată fericirea poate fi adaptativă, iar alteori este nevoie de un nivel de o stare de nefericire sau măcar nemulțumire. O viață exclusiv fericită nu este doar nerealistă, nu este nici măcar o viață dezirabilă.

În ciuda beneficiilor pe termen lung a afectivității pozitive, aceasta poate să aibă costuri ridicate în unele situații sau poate să interfereze cu alte calități dezirabile. De exemplu, o persoană fericită ar putea apela mai des la o metodă euristică de rezolvare a unei probleme des întâlnite, pe când una depresivă nu ar face acest lucru. În lipsa unui feed-back care să vină la momentul potrivit, asemenea strategii euristice nu vor asigura succesul. Se explică astfel rezultatele unor studii în care persoanele fericite făceau dovada unei stereotipii în gândire, bazându-se exclusiv pe scurtături euristice.

Pentru că stările afective pozitive semnalizează în general că totul este în ordine, indivizii mai puțin fericiți ar putea fi mai eficienți în gândirea critică și verificarea erorilor (explicându-se astfel așa numitul „realism depresiv”). Relația balanței afective cu luarea deciziei și rezolvarea de probleme este complexă, potrivirea dintre individ și cerințele situației determinând semnificația adaptativă a oricărui stil emoțional.

Indivizii foarte fericiți pot să fie judecați mai aspru pentru aparenta lor satisfacție – de exemplu pot fi văzuți ca superficiali. Fericirea în contextul unei vieți „boeme” poate fi judecată negativ.

Obiectivele cercetării

Cercetarea noastră urmărește în primul rând verificarea teoriei autodeterminării pe un eșantion românesc de studenți. Cu alte cuvinte, ne interesează dacă motivația intrinsecă și extrinsecă sunt constructe opuse, sau ele (împreună cu formele lor intermediare) au o configurație ortogonală, fiind posibilă deci înregistrarea unor scoruri ridicate pentru mai multe forme motivaționale, indiferent de nivelul lor de autonomie. În al doilea rând, dorim să urmărim modul în care motivația se asociază cu starea de bine, inclusiv în funcție de nivelul de școlarizare (an I, II și IV). În al treilea rând, cercetarea își propune să arate că structura motivațională diferă în funcție de nivelul de școlarizare, ceea ce are implicații profunde asupra considerării orientării motivaționale ca trăsătură de personalitate.

Metodologie

Ipoteze și design

Forme motivaționale cu nivele diferite de autonomie pot să coexiste.

Formele motivației și ale stării de bine se asociază diferit, în funcție de anul de școlarizare.

Structura motivațională diferă în funcție de anul de școlarizare.

Pentru primele două ipoteze am utilizat un design corelațional. Pentru prima am urmărit asocierile pozitive dintre formele cu nivele diferite de autonomie; în cazul în care aceste asocieri apar, atunci motivația intrinsecă și cea extrinsecă nu sunt simple capete ale unui continuum. Pentru a doua ipoteză am urmărit asocierea dintre dimensiunile motivației intrinseci (provocare, curiozitate, autonomie, preferința pentru munca ușoară, dorința de a-i face pe plac profesorului și dependența de profesor) și ale stării de bine (emoțională, intelectuală, psihologică, socială, spirituală și fizică).

Pentru verificarea celei de-a treia ipoteze am utilizat un cvasiexperiment cu design unifactorial, urmărind modul în care anul de școlarizare (I, II sau IV) produce diferențe la nivelul dimensiunilor motivației.

Participanți

Am utilizat un eșantion de 111 participanți, toți studenți ai Universității din Oradea, Facultatea de Științe Socio-Umane, Specializarea Psihologie. Vârsta este cuprinsă între 19 și 40 de ani, cu o medie de 21,98 și o abatere standard de 3,71. Dintre participanți, 13 sunt de sex masculin (11,7%) și 98 de sex feminin (88,3%). Datorită diferenței mari de efectiv, nu am utilizat această variabilă în studiu. 71 dintre ei au absolvit un liceu cu profil uman (64%) și 38 un liceu cu profil real (38%). În ceea ce privește distribuția pe anii de școlarizare, 50 (45%) sunt studenți în anul I, 38 (34,2%) sunt în anul al II-lea, iar 23 (20,7%) sunt în anul al IV-lea*. Doar 9 dintre ei sunt studenți și la altă specializare, iar când s-au colectat datele au fost invitați să se gândească la specializarea Psihologie când răspund.

Instrumente

Chestionarul de evaluare a orientării motivaționale în școală (IEM) (Harter, 1908), care evalua motivația ca și construct bipolar, reformulat pentru a permite o evaluare multidimensională a motivației, de către Lepper și colaboratorii săi (2005). Noul chestionar are șase subscale: provocare, curiozitate, autonomie (corespunzând motivației intrinseci), preferința pentru munca ușoară, dorința de a-i face pe plac profesorului și dependența de profesor (corespunzând motivației extrinseci). Nu s-au calculat factori globali.

Chestionarul stării de bine percepute (Perceived Wellness Survey - PWS) (Adams și colab., 1997) evaluează bunăstarea psihologică generală, oferind un scor total pentru aceasta, dar și șase fațete sau dimensiuni ale acesteia: bunăstarea emoțională, intelectuală, fizică, psihologică, socială și spirituală.

Pentru evaluarea satisfacției cu școala am adresat cinci întrebări vizând satisfacția în legătură cu pregătirea cadrelor didactice, condițiile de

* Datele au fost culese în anul universitar 2006/2007.

studiu oferite, relațiile cu colegii, solicitările la care sunt supuși și relațiile cu cadrele didactice.

O întrebare suplimentară a avut drept scop identificarea factorilor școlari care produc cea mai mare insatisfacție („Ce vă nemulțumește cel mai mult cu privire la viața școlară în universitate?”). Răspunsurile au fost libere, dar s-a cerut identificarea a cel puțin trei motive, dacă este posibil.

Procedură

Participanții au avut sarcina de a completa chestionarele descrise. Culegerea datelor a avut loc la universitate. Timpul necesar pentru completarea chestionarelor a fost între 10 și 15 de minute, dar nu a fost impusă o limită de timp. Ordinea chestionarelor a fost „Satisfacția cu școala”, IEM, PWS. Chestionarele au fost colectate la sfârșitul examinării, iar datele au fost prelucrate cu ajutorul programului SPSS 15.0.

Rezultate și interpretare

Asocieri pozitive între forme motivaționale cu nivele diferite de autonomie

Dorința de a căuta *provocări* în mediul școlar se asociază pozitiv cu scorurile la scala *curiozitate* [$r(108)=.612$, $p<.01$] și *dependența de profesor* [$r(108)=-.392$; $p<.01$]. Dacă prima asociere nu surprinde, dorința de a căuta provocări fiind cu atât mai mare cu cât este și curiozitatea mai mare, este uimitoare a doua corelația pozitivă. În fapt, se asociază pozitiv o formă motivațională cu nivel ridicat de autonomie cu una care are un nivel scăzut. O posibilă explicație este că profesorul este considerat sursa cunoașterii, autoritatea supremă, care trebuie să ghideze, să îndrume. Prin urmare, dorința de a căuta provocări în mediul școlar se asociază inevitabil cu nevoia de ajutor din partea profesorului. Cu alte cuvinte, profesorul este cel care îndrumă direcția în care studenții caută provocările. Nu surprinde asocierea negativă dintre dorința de a căuta provocări și preferința pentru munca ușoară [$r(108)=-.279$; $p<.01$].

Curiozitatea se asociază de asemenea pozitiv cu dependența de profesor [$r(109)=.323$, $p<.01$]. Din nou, este vorba despre o asociere dintre o formă cu nivel de autonomie ridicat și una cu nivel scăzut; explicația este similară cu cea anterioară și accentuează rolul profesorului în actul educațional. Din nou, nu surprinde asocierea negativă dintre curiozitate și preferința pentru munca ușoară [$r(109)=-.385$, $p<.01$].

Preferința pentru munca ușoară corelează pozitiv cu *preocuparea pentru satisfacerea profesorului* [$r(108)=.236$, $p<.05$]. Ne punem întrebarea dacă nu cumva cerințele minimale formulate din partea profesorilor au un nivel prea scăzut; cu alte cuvinte, notele de trecere ar putea fi acordate prea ușor sau condițiile formulate pentru examen ar putea fi prea lejere. Prin urmare, studenții care preferă munca ușoară știu că în același timp satisfac și cerințele profesorilor.

Existența corelațiilor pozitive între forme motivaționale cu nivele diferite de autonomie sugerează că motivația nu este un construct bipolar. Lucrurile nu sunt atât de simple, alb/negru. O abordare multidimensională a motivației, precum este cea a teoriei autodeterminării, permite o analiză mai detaliată și mai exactă a

dinamicii acestui proces. Mai mult decât atât, susținem că formele autonome și mai puțin autonome ale motivației pot și trebuie să coexiste. Nu putem aștepta mereu implicarea benevolă studenților în sarcini neplăcute sau dificile; unele sarcini școlare sunt realizate preponderent ca răspuns la întăriri de tipul notelor școlare.

Tipare de asociere între dimensiunile motivației și ale stării de bine

Am realizat o analiză a tiparelor de asociere a dimensiunilor motivației (provocare, curiozitate, autonomie, dorința de a face pe plac profesorului, dependența de profesor și preferința pentru munca ușoară) cu ale stării de bine (emoțională, intelectuală, psihologică, socială, spirituală și fizică). Rezultatele au fost detaliate în funcție de anul de școlarizare.

Pentru anul I se constată o asociere a următoarelor dimensiuni: provocare, curiozitate, dependența de profesor și starea de bine intelectuală (plăcerea de a fi implicat în activități stimulative mintal). Provocarea și curiozitatea se asociază negativ cu preferința pentru munca ușoară.

Pentru anul al II-lea, tiparul asocierilor este puțin diferit. Se asociază pozitiv provocarea, curiozitatea, autonomia, starea de bine intelectuală și emoțională (satisfacția în legătură cu stima de sine). La acest nivel constatăm apariția a două variabile în plus față de nivelul anterior: autonomia și starea de bine emoțională. Speculând, poate să fie vorba despre o evoluție a nevoilor studenților. Ei preferă acum munca autonomă și nu mai sunt atât de dependenți de profesor, ceea ce are efect și asupra creșterii nivelului satisfacției în legătură cu stima de sine.

Pentru anul al IV-lea patternul asocierilor este din nou diferit. Provocarea se asociază cu dependența de profesor, curiozitatea, starea de bine intelectuală și starea de bine spirituală (satisfacția legată de căutarea/identificarea unui scop în viață).

Diferențe între anii de studiu în ceea ce privește dimensiunile motivației

Am comparat mediile dimensiunilor motivației în funcție de anul de școlarizare. Rezultatele indică un portret motivațional diferit pentru cele trei grupe intrate în comparație (inspectarea coeficienților KS indică faptul că putem utiliza teste parametrice).

Figura nr. 1 ilustrează nu doar comparațiile între mediile grupelor, ci și mărimea mediilor pentru fiecare grupă. Astfel, pentru anul I, curiozitatea este factorul motivațional cel mai important, urmat de provocare. Autonomia și dependența de profesor înregistrează medii mai scăzute, dar similare. Urmează preferința pentru munca ușoară, iar pe ultimul loc, cu potențialul motivator cel mai scăzut, este dorința de a-i face pe plac profesorului.

Pentru anul al II-lea, situația se schimbă puțin, ordinea mediilor fiind curiozitate, autonomie, provocare, dependența de profesor, preferința pentru munca ușoară și dorința de a-i face pe plac profesorului. Pentru anul terminal, ordinea mediilor este provocare, curiozitate, dependența de profesor, preferința pentru munca ușoară, autonomie și dorința de a-i face pe plac profesorului.

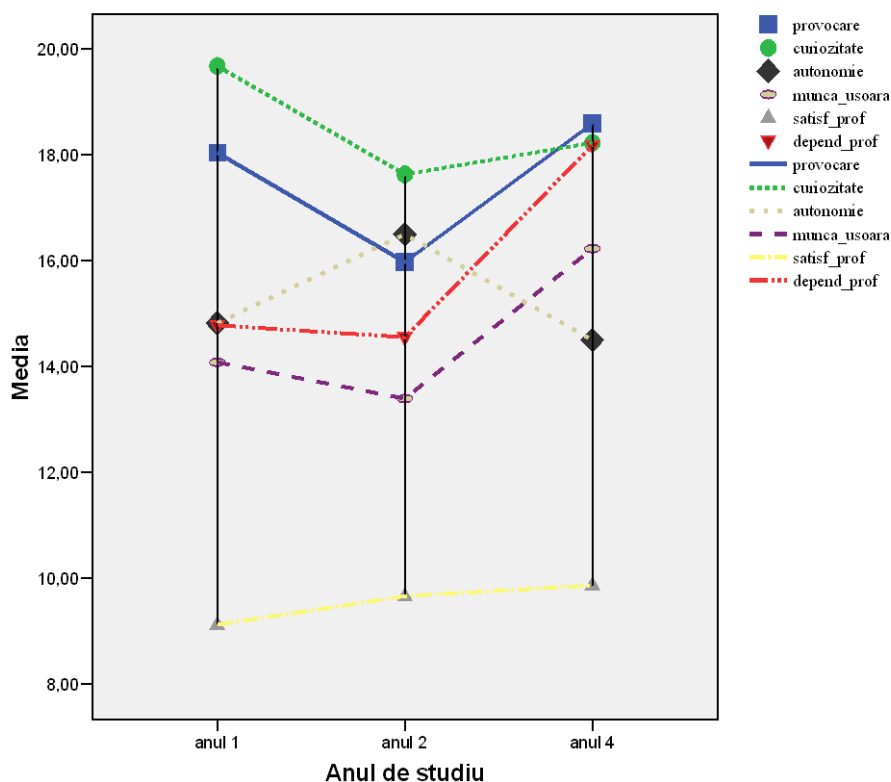


Figura nr. 1. Comparații între mediile dimensiunilor motivației în funcție de anul de școlarizare

Vom lua pe rând fiecare dimensiune, pentru a examina exact între care grupe diferențele sunt semnificative statistic.

Conform figurii 1, *provocarea* înregistrează un nivel ridicat în anul I, este puternic mai scăzută în anul al II-lea și din nou ridicată în anul terminal. Diferențele dintre grupe sunt semnificative [$F(2,107)=11,48$, $p<.01$]. Testul posthoc Bonferroni indică diferențe între anul I și al II-lea, respectiv între al II-lea și al IV-lea. Studenții de anul I așteaptă provocări din partea mediului universitar în general necunoscut, iar cei din anul IV provocări legate de realizarea lucrării de licență (din nou cu final necunoscut) sau de alegerea unor ramuri preferate de studiu. Anul al II-lea este an de tranziție, în care studenții știu la ce fel de provocări trebuie să facă față, prin urmare acest factor scade ca valoare motivațională.

Curiozitatea cunoaște un grafic asemănător, cu nivele mai ridicate în primul și al patrulea an. Diferența față de anul al doilea nu este însă atât de pregnantă. Diferențele sunt semnificative [$F(2,108)=6,43$, $p<.01$], dar conform analizei posthoc apar doar între primul și al doilea an de școlarizare. Curiozitatea este mai scăzută în al doilea an, probabil datorită instalării obișnuinței, dar factorul are în continuare o valoare motivațională ridicată.

Autonomia are un grafic oarecum contrar celorlalte două dimensiuni, înregistrând medii semnificativ mai scăzute în primul și al patrulea an, comparativ cu anul al doilea [$F(2,108)=6,43$, $p<.01$] (direcția diferențelor a fost identificată pe

baza analizei posthoc). Studenții anului I caută sprijin extern, la fel studenții anului IV (primii deoarece au nevoie de îndrumare inițială, ceilalți în primul rând pentru lucrarea de licență). Prin urmare nu este surprinzătoare media ridicată a autonomiei la anul al doilea, comparativ cu celelalte două grupe.

Anul terminal manifestă cea mai mare *preferință pentru munca ușoară*, în timp ce anul I și al II-lea înregistrează medii apropiate. Pragul de semnificație corespunzător valorii F este mai mic de .05 [$F(2,78)=3,78, p<.05$], dar diferențele sunt semnificative doar între anul al doilea și al patrulea. Rezultatele par să indice o adaptare a studenților anului IV la mediul academic. Studenții preferă să depună un efort mai mic pentru discipline care nu îi interesează și să își canalizeze energia spre domenii relevante pentru ei sau spre lucrarea de licență. Prin urmare, este posibilă, așa cum am arătat deja, coexistența unor forme motivaționale cu nivele diferite de autonomie (preferința pentru munca ușoară fiind asimilată stării de amotivație).

Dorința de a-i face pe plac profesorului este factorul motivațional cu forța cea mai scăzută, înregistrând mediile cele mai joase, indiferent de anul de școlarizare. Statistic, datele nu ne permit să afirmăm existența unor diferențe între grupurile intrate în comparație.

Dependența de profesor este ușor mai scăzută în anul al doilea față de primul, dar înregistrează o medie foarte ridicată pentru anul terminal. [$F(2,108)=10,75, p<.01$]; diferențele sunt semnificative între anul I și al IV-lea, respectiv între al II-lea și al patrulea.

Factori care conduc la insatisfacție în mediul academic orădean

Factorii pe care studenții îi enumără ca fiind motive de insatisfacție sunt extrem de diverși, începând cu „dificultăți legate de transfer la alte facultăți” sau „primirea în examen a studenților fără prezențe” și terminând cu „taxe” sau „orar”.

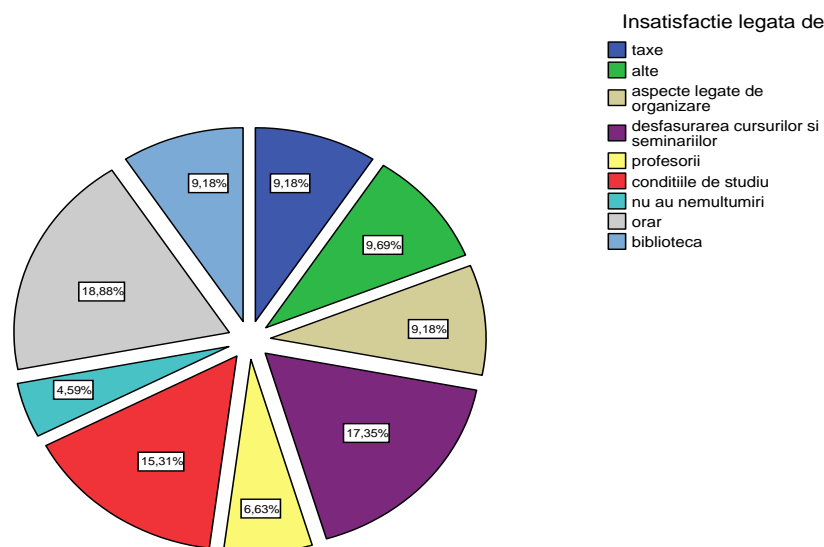


Figura nr. 2. Factori din mediul universitar care duc la insatisfacție

Constatăm că orarul și desfășurarea cursurilor și seminariilor se află în topul nemulțumirilor, urmate de condițiile de studiu oferite de universitate. Când se referă la orar, studenții invocă adesea zilele aglomerate sau „ferestrele”; cu toate acestea, ei ar prefera să aibă în medie șase ore de curs și/sau seminar pe zi, în locul unui program cu mai puține ore. În ceea ce privește desfășurarea cursurilor și seminariilor, studenții reproșează adesea „metodele învechite de predare”, „structurarea cursurilor” sau „lipsa explicațiilor la seminar”.

Unele aspecte legate de organizarea activității secretariatului și a bibliotecii constituie de asemenea motive de nemulțumire. Atât în ceea ce privește secretariatul, cât și biblioteca, studenții acuză mai ales atitudinea personalului care ar trebui să îi ajute.

În ceea ce privește nemulțumirile legate de cadrele didactice, studenții menționează lipsa punctualității, a comunicării dintre profesori, superficialitatea, aroganța, lipsa de pregătire și absența relațiilor informale.

În categoria „alte nemulțumiri” sunt incluse „lipsa reducerilor OTL” sau „dificultăți de obținere a informațiilor”.

Concluzii și limite

Motivația intrinsecă și cea extrinsecă pot și trebuie să coexiste în viața școlară. Prin urmare, problema critică nu este legată de orientarea generală intrinsecă sau extrinsecă, ci de adaptarea motivației la situații specifice. Este adaptativ pentru studenți să caute activități pe care le găsesc plăcute, acordând totodată atenție consecințelor extrinseci ale acelor activități, în contexte specifice. Căutarea plăcerii imediate, fără a acorda atenție întăririlor și constrângerilor externe, poate să reducă performanțele studenților. Pe de altă parte, dând ascultare doar presiunilor și recompenselor externe, motivația intrinsecă va fi subminată, ca și plăcerea de a studia.

Am arătat că asocierea unor forme motivaționale cu nivele diferite de autonomie este posibilă, deci dihotomia simplă motivație intrinsecă – motivație extrinsecă este insuficientă pentru a explica comportamentele școlare. Mergem astfel în direcția confirmării și completării teoriei autodeterminării, în sensul adaptării situaționale a acesteia. Rămâne de văzut dacă formele motivaționale propuse de TA se distribuie într-o configurație ortogonală.

Identificarea unor tipare specifice de asociere dintre formele motivației și ale stării de bine reprezintă de asemenea o completare a teoriei autodeterminării, care nu specifică exact ce înțelege prin „stare de bine”, folosind doar un indice global (în timp ce teoriile recente ale stării de bine propun doi indici, unul cognitiv legat de satisfacția generală în viață sau cu domenii ale vieții, și unul afectiv – preponderența afectivității pozitive).

Studiul nostru realizează un portret motivațional al anilor I, al II-lea și al IV-lea, portret extrem de util în desfășurarea activității de curs și/sau seminar. Informațiile sunt completate de identificarea unor factori extrem de diverși care conduc la insatisfacție în mediul universitar.

Studiul nu a evidențiat existența unei configurații ortogonale a formelor motivaționale, asta și pentru că instrumentul de măsurare aplicat este doar adaptat teoriei autodeterminării și nu pornește neapărat de la asumțiile teoriei. Avem în

lucru un astfel de instrument pentru populația școlară din mediul universitar românesc.

O altă limită a studiului se leagă de conceptualizarea controversată a stării de bine. Am ales să utilizăm modelul lui Adams și al colaboratorilor săi (1997), pentru că oferă un număr relativ mare de fațete ale stării de bine. Din păcate, nu am realizat o evaluare separată a componentelor cognitive și afective, așa cum fac teoriile mai recente.

Bibliografie

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adams, T., Bezner, J., Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion*, 11, 208-218.
- Amabile, T. M. et al (1994). The Work Preference Inventory. Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950-967.
- Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C., Vallerand, R.J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum Press.
- Diener, E., Scollon, C.N., Lucas, R.R. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifacet nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Hagger, M.S. et al (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 376-390.
- Harari, M.J., Waehler, C.A., Rogers, J.R. (2005). An empirical investigation of a theoretically based measure of perceived wellness. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (1), 93-103.
- Guay, F., Vallerand, R., Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale. *Motivation and Emotion*, 24 (3), 175-213.
- Legault, L., Green-Demers, I., Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.

- Lepper, M.R., Corpus, J.H., Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184-196.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school Physical Education using a Self-Determination Theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 444-453.
- Otis, N., Grouzet, F., Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y., Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (2), 325-339.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360), New-York: Academic Press.
- Vallerand, R.J., Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vanksteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 468-483.