

Câtă îndrumare este necesară pentru a avea elevi motivați, capabili de autoreglare comportamentală?

Emil Stan (2021, pp. 96-109) vorbește despre elevi ca fiind nativi digitali, despre reconfigurarea sintonității colectivului și consideră că trăim o criză a învățării, sub obsesia prezentului, fiind imperios necesar să găsim răspunsurile următoarelor întrebări: De ce mersul la școală „nu place” celor mulți? Cum învățăm și ce ne animă efortul? În clasele primare, elevii învață că prin cooperare și prin satisfacerea sarcinilor școlare pot ține ritmul și pot atinge performanțe. Sarcinile voluminoase (inclusiv calificativele primite) sunt adesea resimțite ca presiuni ori ca „surse de stres cronic” (Sun și colab., 2012), chiar atunci când s-au pregătit temeinic pentru evaluări și când școlarii cred că profesorul (ca autoritate) dictează inclusiv modul de a te comporta adecvat. Relația asimetrică profesor – elev trebuie condiționată de o formă de respect reciproc a educabilului față de cel ce impune practicarea normelor școlare, și a celui care educă prin stabilirea acestor norme împreună cu elevii (Welbes și Reuter, 2006).

Teoria de specialitate vine în sprijinul practicienilor prin mai multe modele care au rolul de a modela comportamente: Modelul Fred Jones – permite nuanțarea motivației elevului atât prin acordarea de sprijin, cât și prin descurajarea, de către cadrul didactic, a comportamentelor indezirabile (prin folosirea de elemente nonverbale, paraverbale); Modelul Glasser („terapia realității”), prin care elevul (ființă rațională) este ghidat în a-și controla comportamentul, prin propria voliție; Modelul Kounin („disciplina preventivă” - Bușila și Devder, 2019) – descrie importanța captării atenției și implicarea tranzițiilor eficiente, a efectelor de undă (care necesită un cadru didactic activ în sensul corecțiilor comportamentale), a atenției distributive (profesorul-observator), a controlului simultan a evenimentelor multiple, pentru a facilita concentrarea elevilor; Disciplina diferențiată ca model comportamental de natură proactivă; Modelul modificărilor de comportament (cu accent pe conștientizarea consecințelor întreprinderii unui anumit comportament – Stan, 2009).

Teoria Evaluării Cognitive presupune dinamica antecedente– motivație – rezultate, iar sentimentul de incapacitate și deficitul de opțiuni, limitează incalculabil autonomia motivației academice. Motivația poate varia (până la absență), luând diferite forme (Vallerand și colab., pp. 260-274): a. cea de reglementare externă, comportamentul modelându-se în direcția experimentării de consecințe pozitive; b. reglementare introiectată ce presupune o solicitare externă strămutată într-o reprezentare internă (pe care elevul o practică pentru a reproba acțiuni particulare – de exemplu, studiul în noaptea de dinainte a unui test); c. reglementarea identificată, în sens funcțional, necesită



un individ al cărui comportament e prestat ca o „alegere”; d. amotivația (cel mai slab nivel al autonomiei, lipsind controlul asupra acțiunilor).

În dinamică antagonică, se conturează atât un stil motivațional neautonom (generat de presiuni externe, de controale interne, introiective, de absența stimulării per se), cât și un regim motivațional autonom (ce reclamă satisfacția experimentării activității didactice – spre exemplu, a merge la școală din plăcere, respectiv din opțiune personală); constructele emulative corespondente (valori, obiective, sarcini) pot stârni manifestări creative, o atenție sporită asupra conceptualizării și angajament cognitiv consistent (Miller în Deci și colab., 1995, p. 261).

În scopul egalării performanței, Zenuni și Vehapi (2013, pp. 159-176) au studiat dimensiunea cognitivă adaptivă și dimensiunea comportamentală dezadaptativă. Motivația, din perspectivă multidimensională, măsoară acțiunea deliberată (având motive intrinseci și extrinseci) și observă cauzele conduitelor întreprinse. Dezangajarea (ca dimensiune cognitiv-comportamentală) este definită ca scădere a interesului de a îndeplini cerințele educaționale. Elevii cu performanțe scăzute au demonstrat rate considerabile de dezangajare (52% dintre ei declarând scăderea interesului/angajamentului cu privire la cerințele școlare); tot aceștia dezvoltă strategii de autohandicapare, iar 68 % din totalul de cazuri au înregistrat un nivel minim de orientare educațională.

Studiul lui Shanshan Hu (2018) a testat modelul dinamic corespondent triadei afect-motivație-angajament a lui Linnenbrink (care a concluzionat faptul că nu s-a admis vreo dovadă cu privire la afectul plăcut, drept mijlocitor al relației dintre obiectivele prestabilite și învățare, implicarea comportamentală sau implicarea cognitivă, pentru că: „afectul neplăcut a mediat parțial relația dintre scop și învățare” – 2007, p. 119). Modelul de măsurare propus de Hu, utilizează variabilele latente „afectul plăcut”, respectiv „afectul neplăcut”, ca elemente de motivație intrinsecă (plăcerea lecturii sarcinilor, nerăbdarea, bucuria și interesul privitor la matematică), valorizând implicarea (Hu, 2018, p.63), iar efectele demne de menționat sunt:

- un angajament cognitiv ridicat cu privire la itemul „Profesorul pune întrebări care ne fac să reflectăm asupra unei probleme” [cu o medie de 2.92 (din totalul de 4)];
- o abordare orientată spre performanță cu privire la itemul „La matematică orice efort este util pentru sarcinile viitoare” (cu o medie de 3.07/ 4);
- afectul neplăcut a fost, de asemenea, pozitiv legat de implicarea comportamentală în matematică [rezultat în contradicție cu constatările lui Linnenbrink, care a declarat că: „Afectul neplăcut a fost corelat negativ cu implicarea comportamentală” (2007, p.114)], aliniindu-se modelului „afect-ca-informație” – căci, un elev aflat într-o

dispoziție neplăcută, este motivat să răspundă și să confere atenție detaliilor situației, întrucât afectul neplăcut defigă un angajament prelungit.

Aslam și colab. (2020) au realizat un studiu pentru a implica elevii în actul didactic, nu doar prin sarcina atribuită, ci și printr-o experiență entuziastă și diligentă. Implicarea elevilor la clasă este recunoscută ca variabilă primară, care se manifestă treptat în viața elevilor, devenind un predictor puternic al realizărilor acestora. Cumulul curiozitatea, implicarea cognitivă (ca cel mai dorit obiectiv – constituit din abilități, stăpânire și efort mental, dar suprapuse conduitei, autonomiei și atitudinilor – Christenson și colab., 2012), concentrarea, cognitivul (centrat pe elaborarea și pe înțelegerea de idei dificile), conștientizarea, pasiunea și speranța se raportează la angajamentul elevilor și se extinde la nivel de motivație. Elevii nemotivați (caracterizați ca pasivi, plictisiți, cu atitudine slabă față de învățare, dezamăgiți, nefiind dispuși să-și facă teme) sunt considerați greu de implicat din punct de vedere cognitiv, pentru că nu dobândesc o învățare adecvată, urmărind doar note de trecere la teste. Pentru a deveni gânditori activi, (auto)reglementați și (auto)reflexivi, chiar și în această cercetare s-a ridicat întrebarea: Cât de multă îndrumare este necesară?

Pentru a transmite conceptele esențiale ale curriculum-ului „științific” (conex disciplinelor „de știință”), cercetările susțin că elevii devin mai raționali, mai perseverenți (automotivându-se), dacă au un profesor care folosește strategii motivaționale pretabile a genera schimbări conceptuale. Cu privire la calitatea învățării, implicarea cognitivă este necesară, dar nu suficientă, căci angajamentul cognitiv este un aspect vital învățării autentice a elevilor, aliniată strategiilor motivaționale – motivația fiind optimizată atunci când elevii sunt expuși la un număr mare de variabile motivante (Palmer, 2008). Se poate constata că elevii implicați cognitiv manifestă interes, capabili fiind să-și facă munca cu entuziasm, ținând către cel mai înalt rezultat, în timp ce „școlarii neangajați” își rezolvă sarcinile, dar fără un interes specific și fără a se bucura de sentimentul de apartenență (Skinner și colab., 2009).

Studiul susținut de C. Amanda Obery (2018), urmează liniile trasate de către Fredricks, Blumenfeld și Paris (2004), definind angajamentul în învățare ca un concept-construct care interconectează arii comportamentale, afective și cognitive (fiind opus abandonului școlar). Pentru o abordare holistică a învățării, contextele informale (vizite la muzee, excursii, programe „școală-după-școală”) care promovează o asimilare de natură voluntară devin parte a unei educații extinse, capabilă să dezvolte individul dincolo de limitele cadrelor formale (Banks și colab., 2007, p. 12). Obery a observat angajamentul elevilor în orele de științe, acesta fiind la rândul său divizat în: implicarea de tip afectiv (reacții emoționale – interesul/ sentimentul de apartenență); cea de tip comportamental (timpul petrecut asupra activității, participarea benevolă); cea de tip cognitiv

investiția în învățare ca „indicator mai puțin observabil, mai intern” (Appleton și colab., 2006, p. 429).

Astfel că, utilizarea angajamentului cognitiv și a motivației oferă o abordare unică (de tip alternativă la măsurile tradiționale de focalizare pe cunoașterea de tip conținut), în special în contextele informale (de exemplu, taberele de vară). Experiențele de învățare informală au capacitatea de a opera precum „al treilea spațiu” și de a dăruii elevilor capital științific [fiind voluntare, auto-condușe, deschise (aflate în opoziție cu mediile formale – Wellington, 1990)]; aceste experiențe atipice permit copilului să acționeze în spiritul propriilor scopuri și obiective, generând o manieră fluidă și dinamică a educației.

Tot cu privire la angajament, teoria fluxului propune un mix între interes, concentrare și satisfacție, asigurându-se o „absorbție profundă într-o activitate care este intrinsec plăcută...[unde] individul funcționează la capacitatea sa maximă” (Csikszentmihalyi și colab., 2003, p. 160). Astfel, s-a afirmat: fie că „interesul nostru [este] asupra modului în care implicarea cognitivă ne poate ajuta să înțelegem motivația de a învăța și de realizare” (Greene, 2015, p. 15), fie că „este posibil ca implicarea cognitivă și motivația să fie de fapt foarte asemănătoare... motivația este considerată a fi intenție (internă) și implicarea ca acțiune (observabilă)” (Christenson, 2012, p. 14), pentru că motivația este „deseori prezentă implicit sau explicit în majoritatea caracterizărilor angajamentului” (Sinatra și colab., 2015, p. 2).

Orientările de realizare și convingerile referitoare la sine produc primele trei stări ale pregătirii motivaționale de a acționa (dorință → trebuință → intenție → acțiune), sau ceea ce se numește frecvent faza de planificare, pre-decizională sau pregătitoare a motivației (Huh și Reigeluth, 2017). Constructele motivaționale pot fi considerate drivere (care energizează comportamentul); cele de orientare spre realizare și cele de încredere în sine sunt organizate în jurul domeniului de realizare. Configurațiile complexe (credințele, schemele de sine) nu sunt consolidate ca factori latenți, ci se corelează constituind o entitate singulară: conceptul de sine având ca fațete cunoștințele, dar și componente evaluative (Pomerance și colab., 2021).

J. Wu și colaboratorii (2022) promovează o abordare centrată pe persoană și concentrată asupra motivației intrinseci, nevoii de cunoaștere, curajului și mentalității de creștere. Setea de cunoaștere, poate fi alimentată de către modelele sociale (părinți, cadre didactice), indentificându-se faptul că elevii cu mentalitate fixă (Haimovitz, Dweck, 2016) stagnează pentru că văd eșecul ca fiind dăunător, pe când cei orientați spre creștere văd eșecul ca pe ceva util în dezvoltare (capacitățile lor fiind considerate maleabile), având mai multe șanse de reușită școlară (Romero și colab., 2014) în situații dificile; de asemenea, se mizează pe aprecierea efortului ("Ai muncit mult pentru a învăța

asta!"), și nu a inteligenței în manieră directă („Ești isteț!”), căci s-ar crea mentalități fixe (Mueller, Dweck, 1998).

Însă, pe post de notă critică, indiferent de contextele informale care pot fi cu adevărat „spații terțe” care susțin emanciparea interesului științific în mod echitabil, nimic nu împiedică contextele formale să sesizeze schimbările necesare. Cercetările au postulat că motivația este un antecedent/precursor al angajamentului, reluând opinia oferită acum câțiva ani de Russell, Ainley și Frydenberg (2005): motivația este intenție, iar implicarea este dinamică (tradusă ca acțiune propriu-zisă).

BIBLIOGRAFIE

- Bușila, I., Devder, D. (2019). Managementul situațiilor conflictuale în școală. Accesat pe website-ul: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/233-240_4.pdf la data de 31.12.2024;
- Obery, A. C. (2018). Measuring cognitive engagement and motivation in informal contexts. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. Montana State University, Bozeman, Montana;
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5);
- Zenuni, A., Vehapi, S. (2013). Adaptive cognitive dimension and maladaptive behavioral dimension as motivating factors in school achievement. Thesis, Vol.2, no.1, 2013. (159-176);
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25(5), 247-252;
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13;
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525;
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutierrez, K. D., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Lifelong, life-wide, and life-deep*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Prof. învățământ primar Militaru Raluca-Iuliana
Școala Gimnazială „Mircea cel Bătrân”, Babadag, Jud. Tulcea

