

# **Autonomie, competență și relaționare în învățare**

**Daniela Dumulescu\*, Constantin Valer Necula\*\***

\*Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

\*\*Facultatea de Teologie „Sf. Andrei Șaguna”, Universitatea Lucian Blaga, Sibiu

\*[danieladumulescu@gmail.com](mailto:danieladumulescu@gmail.com)

## **Abstract**

Motivation is a key concept in every educational process. Nowadays, this topic is even more challenging due to the emergence of digitalization and the transformation of learning tools, mechanisms, new life skills requirements etc. In this context, self-determination theory can be an useful theoretical framework for enhancing academic motivation for new generations of learners and provide insights about making learning more meaningful and relevant for them.

## **Autonomie, competență și relaționare în învățare**

Învățarea este parte din povestea fiecăruia dintre noi, o poveste care reflectă evoluția personală, sensurile și semnificațiile pe care le construim și care apoi ne construiesc. Copiii se nasc cu o curiozitate intrinsecă, cu interes față de explorarea lumii și cu o capacitate crescută de învățare. Ei iubesc să învețe, să descopere, să își provoace mereu mintea, să se adapteze (Lowenstein, 1994). Cu toate că astăzi pare mai dificil ca oricând ca școala să mențină curiozitatea, angajamentul și motivația elevilor pentru învățare, cercetările recente din domeniile funcționării psihicului uman pot oferi câteva recomandări utile pentru a promova învățarea academică.

Una dintre asumțiile de bază, de la care ar trebui să pornească orice inițiativă educațională, este aceea că învățarea reprezintă în esență un proces natural al minții umane ce aduce bucurie și contribuie la dezvoltarea sinelui, precum și la poziționarea sa în raport cu lumea. Așadar, învățarea poate fi privită ca o resursă atitudinală cu motivație principial intrinsecă, motivație pe care educația formală o poate valorifica, dacă renunță la sistemele excesive de control și la evaluarea comportamentală și a performanței bazată pe contingente. Acestea din urmă îi fac pe elevi să își piardă plăcerea de a învăța și le dezvoltă sentimentul de incapacitate, teama de eșec,

plictiseala și alienarea socială (Flavell, 1999). Mai mult, provocarea pentru educația formală este aceea de a menține motivația intrinsecă și bucuria pentru învățare într-un context în care digitalizarea și automatizarea proceselor par să interfereze cu educația orientată spre dezvoltarea armonioasă a elevului.

Interacțiunea cu lumea digitală a schimbat felul în care funcționează mintea noilor generații. Mai precis, funcționarea minții nativilor digitali pare să susțină ideea că aceștia au o capacitate mai crescută de procesare a informației (transformare a informației, conexiuni mai rapide), însă efortul cognitiv pe care îl depun în procesul de învățare este mai redus. De asemenea, nativii digitali au o nevoie ridicată de a înțelege procesul personal de învățare, de a avea control asupra acestuia și de a conecta învățarea școlară cu aspecte concrete din experiența personală sau chiar de a fi implicați activ în experiența de învățare. Mai mult, elevii de astăzi își doresc mai mult ca oricând să lucreze în echipă, învață din interacțiune, valorizează deschiderea și starea de bine în procesul de învățare, preferă noutatea și diversitatea. Astfel, în procesul de asumare a educației generației care face trecerea de la cultura cărții la cultura Facebook-ului și a Instagram-ului, valori precum adaptabilitatea, colaborarea, încrederea, eficacitatea, echitatea, autonomia ș.a. sunt esențiale pentru construirea unui sistem educațional vizionar.

Pe de altă parte, indiferent de generația de educabili la care se face raportarea, nu trebuie uitat un aspect extrem de relevant în învățare: unicitatea ființei umane. Acest aspect trebuie privit nu doar ca ipostas biologic, ci și ca ipostas educațional, desprins din cultura ipostazierii eclesial-comunitare. Învățarea este un proces personal de modificare cognitivă, emoțională, comportamentală și morală, specific fiecărui elev, iar maniera în care acest proces are loc devine dependentă de măsura în care structura, metodele și conținuturile educaționale se pliază pe nevoile de învățare individuale. Totodată, învățarea este contextuală și se produce în interiorul unei comunități, raportându-se mereu la experiențele sociale ale celui care învață. De aceea, este necesară o abordare umană a actului educațional, prin care profesorul să răspundă unor motivații de creștere și nu de performanță și să ia decizii potrivite în raport cu potențialul fiecărui elev. Din acest punct de vedere rezultă tot mai important modul în care învățăm să educăm prin învățare, modul în care construim fericirea elevilor prin gestionarea frustrărilor și pierderilor, reziduurilor vieții, elementelor de reziliere nefericită a bucuriei de a învăța (Aguardo și Mena, 2016).

Există o bază solidă de cercetări cu aplicabilitate în educație, derivate din *Teoria autodeterminării* (Ryan și Deci, 2000), care pot să ofere câteva recomandări relevante pentru dezvoltarea motivației intrinseci în scopul învățării generațiilor actuale de elevi. Conform acestei teorii, resursele motivaționale ale elevilor sunt inerente, ele incluzând nevoile/motivațiile psihologice de **autonomie, competență și relaționare**. Îndeplinirea celor trei nevoi în cadrul actului educațional, și nu numai, constituie fundamentul sănătății psihologice, a creșterii, a funcționării optime și a autoactualizării (Deci și Ryan, 2000; Ryan și Deci, 2002). Cercetarea modernă propune chiar constituirea unui contract de fidelizare a educației și formării, o tramă de urgență care să facă să nu se piardă nimic din nevoile motivaționale amintite. Astfel, motivația, centrată pe încredere și autonomie, implică procese construite pe structura neuro-spirituală. Aceasta devine din ce în ce mai mult o prioritate a căutătorilor de soluții viabile pentru educație și învățare, indiferent de vârstă ori preocupare intelectuală (Barbon și Paganelli, 2016).

**Nevoia de competență** se referă la dobândirea, prin intermediul activităților în care este implicat individul, sentimentului că acțiunile și rezultatele sale au un impact pozitiv și sunt recunoscute, valorizate (Ryan și Deci, 2002). **Nevoia de relaționare** implică motivația umană de conexiune socială, de a simți grija celorlalți și apartenența la un grup sau o comunitate (Baumeister și Leary, 1995; Ryan și Deci, 2002). Nu în ultimul rând, **nevoia de autonomie** se referă la exprimarea autentică a sinelui, la sentimentul că persoana este în acord cu emoțiile, dorințele și nevoile sale de învățare (Ryan și Deci, 2002; Skinner și Edge, 2002). Pe seama împlinirii acestor nevoi de competență, sociologii în educație promovează transformarea societății și educației din societate de simplu-consum în societate a consumului de cunoaștere (Osorio, 2003).

## **Autonomia**

Sprijinul și dezvoltarea autonomiei elevilor implică facilitarea și încurajarea acestora să-și identifice și să-și îndeplinească scopurile personale și de învățare. Profesorul eficient realizează acest lucru prin oferirea oportunităților de alegere, explicarea raționamentului din spatele sarcinilor de învățare, empatie și respect pentru ideile elevilor. O serie de cercetări au demonstrat faptul că predarea autonom-asistată (*autonomy-supportive teaching*) este relaționată cu beneficii educaționale, precum: motivație crescută pentru învățare (ex. Reeve și Jang, 2006), gestionarea eficientă a timpului și concentrare crescută, performanțe școlare bune (ex. Vansteenkiste, Zhou,

Lens și Soenens, 2005). O altă metodă de a dezvolta autonomia este aceea de a minimaliza presiunea evaluării și de a facilita un climat educațional fără control extern prin pedepse, maximizarea percepțiilor elevilor că dețin controlul asupra propriului proces de învățare. De asemenea, relevarea unei utilități a conținutului învățat, precum și implicarea în experiențe practice, facilitează internalizarea învățării (Reeve și colab., 2002).

## **Competența**

Nevoia de competență autopercepută este satisfăcută în învățare, dacă profesorul se concentrează asupra comunicării clare a așteptărilor educaționale, stabilirea unor reguli și limite care să faciliteze înțelegerea sarcinilor, implicarea elevilor și reducerea ambiguității. Un element critic în cadrul acestui proces este oferirea de feedback orientat spre competență, prin exprimarea încrederii în abilitățile elevilor de a reuși. Spre exemplu, o activitate care dezvoltă sentimentul de control, competență și autonomie este aceea de a crea elevilor oportunitatea de a învăța cu scopul de a preda colegilor. O serie de studii au arătat faptul că elevii care învață pentru a preda celorlalți sunt semnificativ mai motivați intrinsec și procesează informația în profunzime, comparativ cu elevii care învață pentru a fi testați/evaluați (Kage și Namiki, 1990). Totodată, sentimentul de competență poate fi stimulat prin introducerea unor activități de învățare provocatoare (raportate la zona proximei dezvoltări), care să le permită elevilor să-și încerce și să-și extindă diferite abilități. Mai concret, elevii se vor implica în activități de învățare care au relevanță și valoare personală, pe care le înțeleg, având percepția că dețin controlul asupra pașilor necesari finalizării complete a etapelor de lucru. Prin urmare, feedback-ul trebuie să se concentreze în principal asupra modalității de a înțelege sarcina de învățare, asupra procesului de învățare, astfel încât elevul să îl stăpânească, lăsând în plan secundar atenția asupra rezultatului.

## **Relaționarea**

Nevoia de relaționare este adesea satisfăcută în clasă, dacă elevul simte că este plăcut, respectat și valorizat de profesor. Elevii care înregistrează conectare și acceptare emoțională în clasă sunt mult mai implicați în învățare, deoarece se simt în siguranță să exploreze, să greșească, să își asume propriul proces de învățare etc. Atunci când profesorul promovează un climat pozitiv în clasă, recompensând comportamentele prosociale și acceptarea diversității, elevul învață că poate

să își exprime autentic nevoile și emoțiile. Relaționarea autentică se dezvoltă prin acceptarea și validarea trăirilor elevilor de către profesor, prin transmiterea mesajului că aceștia rămân la fel de valoroși și sunt prețuiți chiar și când nu se comportă conform așteptărilor. În caz contrar, dacă elevii se simt rușinați, anxioși, lipsiți de încredere, mintea lor blochează învățarea și se concentrează asupra gestionării acestor emoții disfuncționale, deci devine incapabilă să mențină active procesele asociate procesării informației (Cozolino, 2017).

## **O viziune educațională**

Elevii care au profesori ce susțin competența, autonomia și relaționarea dau dovadă de angajament educațional mai crescut, se implică în activitățile academice, au competențe sociale și emoționale optime (Cheon și colab., 2012). Desigur, strategiile și practicile educaționale care oferă autonomie, competență și relaționare sunt în strânsă relație cu măsura în care și profesorului îi sunt îndeplinite aceste nevoi, dublate de posibilitatea de a deține resursele interne și externe pentru a facilita actul educațional. Spre exemplu, dacă profesorii se simt controlați excesiv în activitatea lor profesională, sunt mai puțin dispuși să-și sprijine elevii și chiar le oferă mai puțină autonomie acestora (Roth et al. ,2007). De asemenea, presiunea continuă asupra profesorului ca acesta să ofere rezultate, să demonstreze calitatea muncii depuse, duce adesea la strategii ineficiente, bazate pe control extern, reducând astfel motivația elevilor și crescând anxietatea acestora față de performanță sau chiar dezvoltându-le o nesiguranță și deconectare de școală. Așadar, pentru a asigura motivația intrinsecă a elevilor, un sistem educațional eficient trebuie să dețină strategii de creștere a autoeficacității profesorilor drept sursă de motivație pentru aceștia. Cu alte cuvinte, susținerea oferită profesorilor pentru dezvoltarea competenței didactice, calitatea feedback-ului, resursele puse la dispoziție pentru a-și activa strategiile personale de reziliență și valorizarea socială a profesiei didactice sunt factori intrinseci și indirecți care facilitează creșterea personală, academică și relațională a elevilor (Jang, 2017).

În concluzie, factorul-cheie în reușita educației constă în reușita factorilor de decizie din sistemul de învățământ de a răspunde simultan nevoilor motivaționale intrinseci ale elevilor și celor ale profesorilor. În măsura în care un sistem educațional continuă să se concentreze pe contingente externe pentru a produce plus-valoare educațională, e limpede că toți cei implicați direct – elevii și profesorii – vor fi mai demotivați și vor avea performanțe și competențe mai reduse. Pentru a

putea identifica o rută vocațională devine necesar un efort de înțelegere a vocațiilor din care se poate dezvolta viitoarea normă educațională a societății. Insistența pe eficiență și asimilare, sub formă de nucleoni umani în marea rețea a forței de muncă active, poate folosi până la punctul unei implozii culturale cu urmări de neprevăzut momentan. Dacă acceptăm paradigma școlii propuse de gândirea lui Constantin Noica, în care nu se știe cine dă și cine primește în procesul învățării, rezultă posibilă restructurarea unei viziuni educaționale complete, în care atât sufletul elevului, cât și al profesorului încă mai contează.

## Referințe

- Barbon, G., Paganelli R., (2016). *Pensare e attuare la fomazione*. Elledici, Torino.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală*. Ed. Trei, București.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Flavell, J. H. (1999) Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 21-45.
- García A.P, Castaño M.F., (2016), *Aprender a educar. Evitar el mal comportamiento y el fracaso escolar*. Ed. Debolsillo, Barcelona.
- Jang, H.-R. (2017). *Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. Learning and Instruction*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.001>.
- Kage, M., Namiki, H. (1990). The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 38, 36-45.
- Lowenstein, G., 1994. *The psychology of curiosity: a review and reinterpretation*. *Psychol. Bull.* 116 (1), 75–98.

- Osorio, A. R. (2003), *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci, & M. R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, pp. 3-33. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. In L. J. Crockett (Ed.), *Agency, motivation, and the life course: The Nebraska symposium on motivation, Vol. 48*, pp. 77-143. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.