

## NON-COGNITIVE INDIVIDUAL FACTORS AND THEIR IMPACT ON COMMUNICATIVE PERFORMANCE IN A FOREIGN LANGUAGE

*Ovidiu URSA*

*“Tuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca*

*Abstract: The paper examines several aspects of the interdependence between non-cognitive individual factors and communicative performance in a foreign language. Students should be assisted in the pursuit of their language learning goals while maximising their motivation and minimising the negative impact of their inadequate emotional response through appropriate teaching and evaluation methodologies developed by their teacher.*

*Keywords: learning; assessment; motivation; anxiety; communicative performance*

Dezideratul optimizării performanței academice impune căutarea de soluții în domeniul studiilor interdisciplinare, prin încurajarea cercetărilor și intervențiilor realizate de către cercetătorul-practician asupra propriilor demersuri educaționale. Alături de elemente care rămân fundamentale în educație precum rațiunea, cogniția și inteligența, multe studii se focalizează asupra laturii emoționale a procesului didactic. Cercetătorii care investighează constructe hibride precum inteligența emoțională susțin faptul că „abilitatea unei persoane de a-și utiliza emoțiile în vederea facilitării gândirii este capabilă de a declanșa comportamente prin care persoana respectivă are șanse maxime de succes” (Bracket et al., 2004, p. 188).

În domeniul psihologiei educaționale, separarea „cogniției” de „sentimente” sau „emoții”, deși artificială conform unor psihologi (Cosmides, L. și Tooby, J., 2000, p. 98), nu exclude posibilitatea de a studia interconexiunile dintre cele două tipuri de procese în vederea optimizării învățării și evaluării. Din perspectiva experienței nemijlocite în domeniul evaluării competenței și performanței comunicative, considerăm drept justificată deplasarea centrului de greutate al psihologiei educaționale dinspre zona proceselor cognitive înspre studierea resursurilor motivaționale, atitudinale și afective ale principalilor actanți implicați în activități de predare, învățare și evaluare.

Ca urmare a faptului că perspectiva preponderent cognitivă asupra predării și învățării limbilor moderne în universitate este înlocuită de una pragmatică, a devenit obligatorie diversificarea modalităților prin care acest tip de instruire și, implicit, modalitățile specifice de testare și evaluare, pot asigura performanța optimă atât în pregătirea pentru o profesie, cât și în exercitarea acelei profesii după absolvire. Acest proces de optimizare nu poate avea succesul scontat dacă nu sunt luate în considerare și aspectele psihologice, cele care diferențiază studenții și performanța lor în activitățile de instruire, în cele de evaluare, dar și în cele profesionale, care presupun utilizarea limbii străine.

Din această perspectivă, anumiți factori psihopedagogici individuali precum motivația, anxietatea și atitudinea față de învățare joacă un rol important în determinarea gradului de realizare a sarcinilor de lucru abordate în situații de învățare și evaluare. Acești factori de natură emoțională se află în strânsă interdependență cu cei cognitivi, influențându-se reciproc

și influențând performanța și, implicit, aprecierea acesteia de către evaluator. Profilul studentului, alcătuit pe baza analizei acestor variabile emoționale, nu este unul constant, ci unul pasibil de modificări uneori spectaculoase. Pre-existența unor valori individualizate ale acestor factori, care modelează felul în care studentul abordează activitățile de învățare, nu înseamnă că acesta va aborda la fel și o situație evaluativă. Tiparele motivaționale, starea de spirit dinaintea și din timpul unui examen și atitudinea față de acesta pot fi modificate de un număr de factori precum profesorul cu întreaga sa „filosofie” de evaluare și, implicit, calitatea raportului acestuia cu cei evaluați.

Ultimele decenii au marcat orientarea din ce în ce mai insistentă asupra individualității celui evaluat, a trăirilor acestuia în relație cu examenele. Mobilul acestei modificări de perspectivă este faptul că validitatea răspunsurilor celor testați este afectată de factorii individuali afectivi sau non-cognitivi.

Factorii psihopedagogici non-cognitivi sunt reflectați în atitudini, comportamente și strategii – de exemplu, motivația, perseverența sau autocontrolul – cu rol în influențarea succesului în activitățile școlare sau profesionale. Aceștia sunt, de obicei, văzuți în contrast cu cei cognitivi, măsurați prin teste, iar importanța care li se acordă este una crescândă, atât din perspectiva cercetărilor pedagogice, cât și din cea practică, a cadrelor didactice sau a decidenților din domeniul educației, aceștia subliniind necesitatea preocupării pentru dezvoltarea lor în rândul elevilor și studenților. Pe de altă parte, din punct de vedere terminologic, conceptul de factor „non-cognitiv” nu este complet lipsit de ambiguitate, în special atunci când este utilizat dihotomic, în raport cu cel de factor „cognitiv”, dat fiind faptul că orice referire la personalitatea umană este, implicit, marcată de complexitatea tuturor aspectelor acesteia, ceea ce duce, inevitabil, și la întrepătrunderi semantice.

Încă de la începutul anilor '80, apar studii care încearcă să deplaseze centrul de greutate al teoriilor învățării din zona așa-zis „rece” a aptitudinilor intelectuale, a cogniției și strategiilor asociate acesteia, înspre microuniversul complex al resorturilor motivaționale și al rolului pe care acestea îl pot avea în potențarea sau reducerea eficienței învățării (v. de ex. Brown, Bransford, Ferrara, and Campione, 1983, p. 78 apud Reynolds & Miller, 2003, p. 103). De asemenea, se operează clasificări ale diversilor factori psihopedagogici în discuție, clasificări care sintetizează diversele teorii motivaționale în cadrul unor constructe teoretice, cum este cea realizată de Pintrich (1990, p. 33).

- Expectanțe, definite drept convingeri despre capacitatea proprie de a controla, desfășura sau îndeplini o sarcină de lucru;
- Valori, sau reprezentări cognitive ale scopului sarcinii de lucru, ale interesului față de aceasta, precum și ale importanței sarcinii de lucru;
- Componente afective, definite ca reacții emoționale determinate de confruntarea cu o sarcină de lucru, și care afectează resursele cognitive și performanța.

După anii '80, a sporit accentul pus pe aspectele emoționale ale învățării, simultan cu continuarea cercetărilor asupra proceselor cognitive și metacognitive implicate în procesele de predare și învățare. Focalizarea pe acest tip de factori psihologici individuali, non-intelectuali, precum motivația sau atitudinea și sublinierea rolului componentelor afective și emoționale în cadrul procesului de învățare au pus în lumină modul complex în care aceste aspecte se întrepătrund și se condiționează reciproc. Termenul de competență non-cognitivă a fost

introdus de sociologii Bowles și Gintis în 1976 (apud Morrison Gutman & Schoon, 2013) și ulterior analizat în profunzime de mulți alți cercetători, în încercarea de a sublinia rolul altor factori decât cei cognitivi în determinarea succesului pe piața muncii.

Influența exercitată de factorii sociopedagogici și de cei biopsihologici intelectuali și non-intelectuali asupra reușitei școlare este un aspect care se regăsește în anumite studii ale specialiștilor români (Kulcsar, 1978; Nicola, 1992), însă o privire generală asupra literaturii psihopedagogice relevă o anumită predilecție pentru sublinierea primatului factorilor cognitivi în asigurarea achizițiilor de cunoștințe și aptitudini, caracteristică cercetării din perspectivă academică. Realitatea reflectată în activitatea de predare nemijlocită dovedește însă că plasarea pe un plan secund sau neglijarea aspectelor non-cognitive ale personalității studentului poate duce la dificultăți majore de operaționalizare a achizițiilor de învățare, în special atunci când acestea condiționează performanța într-o situație practică specifică profesiei.

Dat fiind faptul că anumiți factori socio-psihologici și afectivi nu sunt direct observabili și, în consecință, sunt dificil de evaluat în mod empiric, cercetătorul-practician se concentrează asupra manifestărilor exterioare care pot schița profilul afectiv, motivațional și atitudinal al studentului. De aici rezultă și dificultatea – frecvent, imposibilitatea – de a stabili delimitări clare între resorturile psiho-afective care au impact asupra progresului în învățarea unei limbi moderne și natura acestui impact.

O perspectivă relevantă asupra principalilor factori psihopedagogici individuali este sugerată de studiile lui MacIntyre și Charos (1996). Aceștia susțin că cele cinci trăsături globale de personalitate – nevrotism, extraversie, deschidere către experiență, agreabilitate și conștiinciozitate (Costa & McCrae, 1992) – sunt implicate în procesul de învățare în primul rând prin intermediul influenței pe care o exercită asupra atitudinilor (concept pe care îl abordăm succint în secțiunea următoare), anxietății, competenței și motivației legate de limba modernă respectivă, mai degrabă decât prin impactul lor direct asupra rezultatelor învățării (Dörnyei, 2005, p. 22). Este evident faptul că o astfel de complexitate de interrelaționări face dificilă elaborarea unor modele teoretice aplicabile varietății de situații cu care cadrul didactic se confruntă la curs.

O abordare a variabilelor psihologice în conexiune cu limbile moderne conduce în mod necesar la evidențierea rolului pe care îl au emoțiile, motivația, anxietatea și atitudinea în comprehensiunea și utilizarea unei a doua limbi pentru comunicare. Valorile diferite ale acestor variabile în funcție de individ determină diferențieri la nivelul achiziționării limbii străine și al performanței comunicative, prin intermediul a ceea ce psiholingviștii denumesc „filtru afectiv”. Ipoteza lansată de Dulay și Burt (1977) a fost preluată de Krashen (1987), care a elaborat o teorie ale cărei influențe au marcat dezvoltarea ulterioară a educației în domeniul limbilor moderne. Variabilele afective implicate asupra cărora s-au concentrat cercetările sunt motivația, încrederea în sine și anxietatea. Acestea pot fie să faciliteze, fie să îngreuneze ritmul acumulării de cunoștințe și competențe lingvistice. Sintetic, ipotezele verificate în cadrul acestor studii pot fi enunțate astfel:

- studenții caracterizați de un nivel ridicat al motivației au, în general, rezultate mai bune în învățarea unei a doua limbi;

- studenții care demonstrează încredere în sine și o imagine de sine pozitivă tind să obțină rezultate mai bune în învățarea unei a doua limbi;
- un nivel redus al anxietății, măsurat atât ca anxietate care îl caracterizează pe individul respectiv, cât și ca anxietate legată de procesul de instruire desfășurat la curs pare a influența pozitiv învățarea unei a doua limbi.

Recunoscând valoarea și relevanța acestei abordări din perspectiva necesarei integrări a factorilor afectivi, considerăm necesară sublinierea rolului pe care îl au elementele *input*-ului educațional, atât în procesele de învățare, cât și în cele de evaluare. Astfel, furnizarea de către profesor a unor materiale cu un nivel ridicat de relevanță pentru student, utilizate conform unei metodologii adecvate scopurilor cursului și realităților situației-țintă, determină modalitatea de abordare a acestora, reducând rezistența pe care studentul are tendința să o manifeste atunci când nu percepe o convergență între aceste elemente de *input* și nevoile de învățare specifice. Din această perspectivă, putem vorbi despre o redefinire a profilului profesorului de limbi moderne, care include calități precum cele de facilitator al învățării, prin crearea unui mediu care își propune să reducă anxietatea studenților, simultan cu stimularea angajării acelor resorturi afective care pot maximiza achiziția de cunoștințe și dezvoltarea competențelor de comunicare. Pe baza experienței nemijlocite, putem susține faptul că informarea din timp a studenților cu privire la metodologia de elaborare și aplicare a unor teste relevante pentru profesia-țintă poate influența aceste constructe psihopedagogice, acestea devenind factori determinanți în perceperea procesului evaluativ drept un continuum de oportunități de învățare și nu doar drept o serie de aprecieri rigide, prin teste sau examene impuse de programa școlară, ale gradului de realizare de către studenți a unor standarde prestabilite.

O relevanță deosebită pentru cercetătorul-practician o au studiile lui R. C. Gardner asupra componentelor motivaționale și afective ale învățării unei limbi străine. La baza cercetărilor sale se află relevarea dublului scop al oricărui program de învățare a limbii străine. Pe de parte, există un scop lingvistic și anume dobândirea competențelor de a citi, vorbi, scrie și înțelege limba și unul non-lingvistic: o mai bună înțelegere a comunității vorbitoare a acelei limbi sau interesul pentru învățarea altor limbi străine. Pornind de la ideile avansate de precursorul și mentorul său, W. E. Lambert, Gardner a identificat corelații semnificative între aptitudine, atitudine, motivație și nivelul de stăpânire a limbii străine. În ceea ce privește relația de egalitate dintre corelație și cauzalitate, considerată ca fiind inexistentă din punct de vedere al statisticii, Gardner (2000, p. 10) avansează ideea că, în anumite condiții, se poate vorbi de posibilitatea unor inferențe care se pot realiza pe baza unor corelații, cum ar fi, de exemplu, cele rezultate din investigarea diferențelor individuale. Astfel, referindu-se la învățarea limbilor străine, o variabilă reprezentată de o anumită diferență individuală poate media, modera, cauza sau influența o variabilă corespunzătoare unei alte diferențe individuale. Principalele variabile urmărite sunt:

- interesul pentru integrarea și identificarea cu un grup ai căror membri vorbesc o altă limbă;
- atitudinea față de situația de învățare, ca reacție evaluativă manifestată în legătură cu școala, materialele didactice, profesorul sau programa de curs;
- motivația, în absența căreia primii doi factori nu pot asigura învățarea limbii străine.

Nuanțarea introdusă de Gardner în investigarea motivației considerate nu doar din punct de vedere al intensității efortului depus de student, ci și din cel al dorinței interioare de a ajunge să stăpânească o limbă străină, dublată de o atitudine pozitivă față de învățare, reprezintă un important progres în înțelegerea resorturilor complexe care modelează procesul de achiziție și învățare, multă vreme focalizate asupra variabilelor exclusiv aptitudinale.

În cazul limbilor străine, studentul caracterizat de o atitudine pozitivă față de învățare, în general, va fi mai motivat să depună eforturi susținute în vederea asimilării și perfecționării cunoștințelor și competențelor considerate necesare. Buck (1984, apud McIntyre, 2002, p. 64) argumentează ideea existenței unei conexiuni între emoții și atitudini, conexiune perceptibilă și în modul de exprimare verbală a preferinței studenților pentru studierea unei anumite materii în defavoarea alteia, prin utilizarea unor verbe și adjective cu nuanțe emoționale (de ex. „ador”, „urăsc”, „plictisitor”, „atractiv” etc.). Cu toate acestea, simpla manifestare a unor atitudini pozitive nu poate susține suficient motivația. Pe lângă conștientizarea scopurilor pentru care învață o limbă străină, este necesar ca studentul să fie ajutat de către profesor să își canalizeze eforturile în direcția reducerii efectelor negative ale unui răspuns emoțional neadecvat, care ar putea să impiedice procesele cognitive necesare într-o strategie eficientă de învățare.

Dacă activitățile didactice curente afectează în măsură diferită sfera emoțională a studenților, cele evaluative, mai precis testele și examenele, au un impact mult mai puternic asupra acestora, date fiind semnificațiile atașate notelor obținute și consecințele determinate de acestea pe plan personal și social. Astfel, devine imperios necesară cercetarea aspectelor psihologice ale învățării și evaluării școlare prin focalizarea asupra principalului beneficiar al actului educațional: elevul sau studentul. Atunci când acesta pare să treacă în planul secund, suntem îndreptățiți să ne întrebăm retoric, asemeni lui Mario Rinvoluceri (2002): „Chiar nu își găsește și psihologia locul în testarea limbilor străine?”.

Comparând situația în care un profesionist nu poate comunica direct într-o limbă străină, fiind nevoit să se bazeze pe serviciile unui traducător-interpret și cea în care respectivul profesionist se „blochează”, deși a parcurs un ciclu de instruire în limba respectivă, putem afirma că impactul negativ asupra succesului interacțiunii și asupra stimei de sine este mai dăunător în cazul celui care se presupune ca a „studiat” limba respectivă, însă nu o poate utiliza eficient.

Pentru a evita astfel de situații, în proiectarea secvențelor de predare-învățare și evaluare este necesară o focalizare mai atentă asupra integrării factorilor psihologici în vederea identificării modalităților în care pot fi exploatate efectele lor pozitive, concomitent cu reducerea acțiunii lor dăunătoare. Mediul propice pentru analizarea motivației, a stării de anxietate și a atitudinii rămâne sala de curs, unde cercetătorul-practician va căuta să identifice cauzele diferențelor individuale în operaționalizarea cunoștințelor teoretice și a competențelor practice.

Dacă promovăm, în cadrul paradigmei educative, ideea că succesul este reflectat de rezultatele studentului la forma de evaluare la care este supus, atunci putem considera că și factorii non-cognitivi vor influența performanța la test a acestuia. În consecință, profesorul va trebui să ia în considerare acest impact și, implicit, să modeleze corespunzător atât procesul de predare-învățare, cât și cel de evaluare.

În concluzie, dezideratul optimizării calității predării, învățării și evaluării limbilor străine, în special a limbilor moderne pentru scopuri specifice presupune luarea în considerare a impactului substratului emoțional-afectiv asupra performanței, date fiind implicațiile pe care le are utilizarea unei alte limbi decât cea maternă. Astfel, proiectarea și aplicarea unor metodologii de predare-învățare-evaluare care minimalizează aspectele psiho-afective poate rezulta într-o pregătire neadecvată a „utilizatorului” acelei limbi străine pentru confruntarea cu situații de comunicare reale. Într-o societate care favorizează multilingvismul și tranziția rapidă de la o limbă la alta, studentul care nu este ajutat să depășească barierele de comunicare în timpul instruirii va suferi din punct de vedere al performanței academice și va fi afectat negativ în exercitarea cu maximă eficiență a profesiei sale ulterioare.

### Bibliografie

Brackett, M. A., Lopes, P., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. În D. Dai & R. Sternburg (editori), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Erlbaum. Accesat la <http://ei.yale.edu/publication/integrating-emotion-cognition-role-emotional-intelligence/>.

Cosmides, L., Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. *Handbook of emotions*, 2, 91-115. Accesat la [www.cep.ucsb.edu/papers/Emotions2000.pdf](http://www.cep.ucsb.edu/papers/Emotions2000.pdf).

Costa Jr, P. T., McCrae, R. R. (1992). *Neo personality inventory-revised (neo-pi-r) and neo five-factor inventory (neo-ffi) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dulay, H., Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. În M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (editori). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York, 95-126.

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, Vol 41(1), 10-24. doi: 10.1037/h0086854.

Gardner, R. C., (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Gutman, L. M., Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people, The Institute of Education, University of London.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.

Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.

MacIntyre, P. D., Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. În Robinson, P. (editor). (2002). *Individual differences and instructed language learning* (Vol. 2). John Benjamins Publishing, 45-68.

Nicola, I. (1992). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Pintrich, R. R., DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. Accesat la <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%2520learning-motivation.pdf>.

Reynolds, W. M., Miller, G. E. (2003). Current Perspectives in Educational Psychology. În *Handbook of Psychology. Educational Psychology* (Vol. 7). John Wiley & Sons.

Rinvoluceri, M. (2002). The strange world of EFL testing: has psychology no place in testing?, *EA Journal*. Accesat la <http://trove.nla.gov.au/work/153102212>.