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

Ovidiu URSA
"Iuliu Haţieganu" 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

Deziderатul optimizării performanţei academice impune căutarea de soluţii în domeniul studiilor interdisciplinare, prin încurajarea cercetărilor şi intervenţiilor realizate de către cercetătorul-practician asupra propriilor demersuri educaţionale. Alături de elemente care rămân fundamentale în educaţie precum raţiunea, cogniţia şi inteligenţa, multe studii se focalizează asupra laturii emoţionale a procesului didactic. Cercetătorii care investighează constructe hibride precum inteligenţa emoţională susţin faptul că ,,abilitatea unei persoane de a-şi utiliza emoţiile în vederea facilitării gândirii este capabilă de a declanşa comportamente prin care persoana respectivă are şanse maxime de succes" (Bracket et al., 2004, p. 188).

În domeniul psihologiei educaţionale, separarea ,,cogniţiei" de ,,sentimente" sau ,,emoţii", deşi artificială conform unor psihologi (Cosmides, L. şi Tooby, J., 2000, p. 98), nu exclude posibilitatea de a studia interconexiunile dintre cele două tipuri de procese în vederea optimizării învăţării şi evaluării. Din perspectiva experienţei nemijlocite în domeniul evaluării competenţei şi performanţei comunicative, considerăm drept justificată deplasarea centrului de greutate al psihologiei educaţionale dinspre zona proceselor cognitive înspre studierea resorturilor motivaţionale, atitudinale şi afective ale principalilor actanţi implicaţi în activităţi de predare, învăţare şi evaluare.

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

Din această perspectivă, anumiţi factori psihopedagogici individuali precum motivaţia, anxietatea şi atitudinea faţă de învăţare joacă un rol important în determinarea gradului de realizare a sarcinilor de lucru abordate în situaţii de învăţare şi evaluare. Aceşti factori de natură emoţională se află în strânsă interdependenţă cu cei cognitivi, influenţându-se reciproc

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

şi influenţând performanţa şi, implicit, aprecierea acesteia de către evaluator. Profilul studentului, alcătuit pe baza analizei acestor variabile emoţionale, nu este unul constant, ci unul pasibil de modificări uneori spectaculoase. Pre-existenţa unor valori individualizate ale acestor factori, care modelează felul în care studentul abordează activităţile de învăţare, nu înseamnă că acesta va aborda la fel şi o situaţie evaluativă. Tiparele motivaţionale, starea de spirit dinaintea şi din timpul unui examen şi atitudinea faţă de acesta pot fi modificate de un număr de factori precum profesorul cu întreaga sa ,,filosofie" de evaluare şi, implicit, calitatea raportului acestuia cu cei evaluaţi.

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

Factorii pshihopedagogici non-cognitivi sunt reflectaţi în atitudini, comportamente şi strategii – de exemplu, motivaţia, perseverenţa sau autocontrolul – cu rol în influenţarea succesului în activităţile şcolare sau profesionale. Aceştia sunt, de obicei, văzuţi în contrast cu cei cognitivi, măsuraţi prin teste, iar importanţa care li se acordă este una crescândă, atât din perspectiva cercetărilor pedagogice, cât şi din cea practică, a cadrelor didactice sau a decidenţilor din domeniul educaţiei, aceştia subliniind necesitatea preocupării pentru dezvoltarea lor în rândul elevilor şi studenţilor. 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, şi la întrepătrunderi semantice.

Încă de la începutul anilor '80, apar studii care încearcă să deplaseze centrul de greutate al teoriilor învăţării din zona aşa-zis ,,rece" a aptitudinilor intelectuale, a cogniţiei şi strategiilor asociate acesteia, înspre microuniversul complex al resorturilor motivaţionale şi al rolului pe care acestea îl pot avea în potenţarea sau reducerea eficienţei învăţării (v. de ex. Brown, Bransford, Ferrara, and Campione,1983, p. 78 apud Reynolds & Miller, 2003, p. 103). De asemenea, se operează clasificări ale diverşilor factori psihopedagogici în discuţie, clasificări care sintetizează diversele teorii motivaţionale în cadrul unor constructe teoretice, cum este cea realizată de Pintrich (1990, p. 33).

- Expectanţe, definite drept convingeri despre capacitatea proprie de a controla, desfăşura sau îndeplini o sarcină de lucru;
- Valori, sau reprezentări cognitive ale scopului sarcinii de lucru, ale interesului faţă de aceasta, precum şi ale importanţei sarcinii de lucru;
- Componente afective, definite ca reacţii emoţionale determinate de confruntarea cu o sarcină de lucru, şi care afectează resursele cognitive şi performanţa.

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

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

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 interelaționări 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;

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

- 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 şi aplicare a unor teste relevante pentru profesia-ţintă poate influența aceste constructe psihopedagogice, acestea devenind factori determinanţi în perceperea procesului evaluativ drept un continuum de oportunităţi de învăţare şi nu doar drept o serie de aprecieri rigide, prin teste sau examene impuse de programa şcolară, ale gradului de realizare de către studenţi a unor standarde prestabilite.

O relevanţă deosebită pentru cercetătorul-practician o au studiile lui R. C. Gardner asupra componentelor motivaţionale şi afective ale învăţării unei limbi străine. La baza cercetărilor sale se află relevarea dublului scop al oricărui program de învăţare a limbii străine. Pe de parte, există un scop lingvistic şi anume dobândirea competenţelor de a citi, vorbi, scrie şi înţelege limba şi unul non-lingvistic: o mai bună înţelegere a comunităţii vorbitoare a acelei limbi sau interesul pentru învăţarea altor limbi străine. Pornind de la ideile avansate de precursorul şi mentorul său, W. E. Lambert, Gardner a identificat corelaţii semnificative între aptitudine, atitudine, motivaţie şi 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.

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

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 susţinute în vederea asimilării şi perfecţionării cunoştinţelor şi competenţelor considerate necesare. Buck (1984, apud McIntyre, 2002, p. 64) argumentează ideea existenţei unei conexiuni între emoţii şi atitudini, conexiune perceptibilă şi în modul de exprimare verbală a preferinţei studenţilor pentru studierea unei anumite materii în defavoarea alteia, prin utilizarea unor verbe şi adjective cu nuanţe emoţionale (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 impedimenteze procesele cognitive necesare într-o strategie eficientă de învățare.

Dacă activităţile didactice curente afectează în măsură diferită sfera emoţională a studenţilor, cele evaluative, mai precis testele şi examenele, au un impact mult mai puternic asupra acestora, date fiind semnificaţiile ataşate notelor obţinute şi consecinţele determinate de acestea pe plan personal şi social. Astfel, devine imperios necesară cercetarea aspectelor psihologice ale învăţării şi evaluării şcolare prin focalizarea asupra principalului beneficiar al actului educaţional: elevul sau studentul. Atunci când acesta pare să treacă în planul secund, suntem îndreptăţiţi să ne întrebăm retoric, asemeni lui Mario Rinvolucri (2002): ,,Chiar nu își găsește și psihologia locul în testarea limbilor străine?".

Comparând situaţia în care un profesionist nu poate comunica direct într-o limbă străină, fiind nevoit să se bazeze pe serviciile unui traducător-interpret şi cea în care respectivul profesionist se ,,blochează", deşi a parcurs un ciclu de instruire în limba respectivă, putem afirma că impactul negativ asupra succesului interacţiunii şi 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 situaţii, în proiectarea secvenţelor de predare-învăţare şi evaluare este necesară o focalizare mai atentă asupra integrării factorilor psihologici în vederea identificării modalităţilor în care pot fi exploatate efectele lor pozitive, concomitent cu reducerea acţiunii lor dăunătoare. Mediul propice pentru analizarea motivaţiei, a stării de anxietate şi a atitudinii rămâne sala de curs, unde cercetătorul-practician va căuta să identifice cauzele diferenţelor individuale în operaţionalizarea cunoştinţelor teoretice şi a competenţelor 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.

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

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 emoţional-afectiv asupra performanţei, date fiind implicaţiile pe care le are utilizarea unei alte limbi decât cea maternă. Astfel, proiectarea și aplicarea unor metodologii de predare-învăţare-evaluare care minimalizează aspectele psiho-afective poate rezulta într-o pregătire neadecvată a ,,utilizatorului" acelei limbi străine pentru confruntarea cu situaţii de comunicare reale. Într-o societate care favorizează multilingvismul şi tranziţia rapidă de la o limbă la alta, studentul care nu este ajutat să depăşească 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.

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 reuşitei şcolare*. Bucureşti: Ed. Didactică şi 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.

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)

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.

Rinvolucri, 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.

BDD-A22237 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:01:37 UTC)