



Adrian Opre | Oana Benga | Adriana Băban
coordonatori

Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare



autori

Catrinel Ștefan

Éva Kállay

Alina Cosma

Sebastian Vaida

Cuprins

Fundamentare teoretică

- 1. Managementul grupei/ clasei: conceptualizări și clarificări terminologice 11
 - 1.a. Perspective psihopedagogice 13
 - 1.b. Premise ale managementului grupei/ clasei 15
 - 1.c. Climatul educațional 16
- 2. Analiza funcțională a comportamentului 19
 - 2.a. Componente cheie în geneza și menținerea comportamentelor 21
 - 2.b. Funcții și beneficii secundare ale comportamentelor dezadaptative 22
 - 2.c. Strategii de analiză a comportamentului 23
- 3. Managementul comportamentelor 27
 - 3.a. Proiectarea intervențiilor de modificare comportamentală 29
 - 3.b. Strategii de modificare comportamentală centrate pe prevenirea comportamentelor dezadaptative 30
 - 3.c. Strategii de modificare comportamentală centrate pe managementul comportamentelor dezadaptative 32
- 4. Monitorizarea și controlul factorilor motivaționali 37
 - 4.a. Reconceptualizarea motivației școlare/ educaționale 39
 - 4.b. Strategii de dezvoltare și menținere a motivației școlare 47
- Bibliografie 53

Aplicații practice / Fișe de lucru

- Anexa 1 61
- Anexa 2 62
- Anexa 3 63
- I. Aplicații practice pentru educatori 65
 - I.1. Managementul comportamentelor de la grupă 67
- II. Aplicații practice/ fișe de lucru pentru învățători 75
 - II.1. Managementul comportamentelor la clasele primare 77
 - II.2. Strategii de dezvoltare și menținere a motivației pentru școlarii mici 84
 - II.2.1. Stabilirea scopurilor 84

| | |
|---|-----|
| II.2.2. Managementul timpului | 94 |
| II.2.3. Controlul distractorilor | 105 |
| II.2.4. Strategii de învățare | 112 |
| II.2.5. Managementul reacțiilor emoționale și al efortului | 120 |
| III. Aplicații practice/ fișe de lucru pentru profesori | 129 |
| III.1. Managementul comportamentelor la clasele gimnaziale | 131 |
| III.2. Strategii de dezvoltare și menținere a motivației pentru școlarii mari | 138 |
| III.2.1. Stabilirea scopurilor | 138 |
| III.2.2. Managementul timpului | 150 |
| III.2.3. Controlul distractorilor | 161 |
| III.2.4. Strategii de învățare | 171 |
| III.2.5. Managementul reacțiilor emoționale și al efortului | 183 |

Managementul grupei/ clasei: conceptualizări și clarificări terminologice

Obiectivele capitolului

1. Familiarizarea cu principalele perspective asupra noțiunii de management al grupei/ clasei
2. Familiarizarea cu relevanța asigurării unui climat educațional pozitiv pentru disciplină și pentru motivația de a învăța

1.a. Perspective psihopedagogice

Managementul grupei/ clasei vizează acele cunoștințe, competențe și activități ale unui cadru didactic, care îi permit creșterea nivelului de implicare al copiilor în activitățile de predare-învățare și a nivelului de asimilare a cunoștințelor, care se transformă ulterior în deprinderi utile de viață. În plus, managementul clasei/ grupei reprezintă principala competență profesională, pe care orice cadru didactic trebuie să o dezvolte la începutul și pe parcursul carierei sale didactice (Zabalza și Marcelo, 1993). Din această perspectivă, Doyle (1986) accentua faptul că problematica managementului clasei/ grupei reprezintă o preocupare continuă a cadrelor didactice pe tot parcursul activității de predare de la clasă/ grupă.

Iucu (2005) a definit managementul grupei/ clasei ca fiind un „domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.”

Bazându-se pe literatura din domeniu, Nault (1994) a definit conceptul de management al grupei/ clasei, ca fiind o serie de activități planificate și realizate de

către cadrul didactic în scopul obținerii unor rezultate de învățare. Acesta a împărțit managementul grupei/ clasei în trei etape, care au loc la momente diferite:

- *faza proactivă* (are loc înaintea acțiunii la clasă) – pregătirea activității la nivel de conținut, metode de predare, materiale;
- *faza activă* (are loc în timpul acțiunii) – modul în care se gestionează interacțiunile cadru didactic-copil pe parcursul orei/ activității;
- *faza retroactivă* (apare după ce a avut loc acțiunea la clasă) – reflectarea asupra experienței de la grupă/ clasă, în vederea optimizării ulterioare a procesului de predare-învățare.

Din perspectiva psihologiei, există o serie de teorii cu aplicații în contextul predării și învățării. Dintre acestea vom ilustra principalele teorii: *behaviorismul*, *cognitivismul* și *constructivismul*.

Conform modelului *behaviorist*, învățarea este conceptualizată ca un proces prin intermediul căruia se achiziționează noi comportamente pe baza unor asociații. Astfel, pe baza acestei teorii, au fost promovate strategiile de tip predare-repetare, cele de memorare sau de management al comportamentului (Carlile, 2004). Tributar unei astfel de abordări, cadrul didactic este cel care: 1) transmite conținuturile de învățat; și 2) structurează și organizează informația. În consecință, rolul copilului este cel de element predominant *pasiv*, care se implică minimal în elaborarea/ procesarea informațiilor predate. Deși multe din metodele de predare, obiectivele didactice, planurile de învățământ și de evaluare rămân ancorate în abordarea behavioristă, este important să se rețină faptul că aceste strategii au relevanță atunci când sunt utilizate în contexte adecvate, iar procesul de predare-învățare poate fi optimizat în măsura în care această abordare este folosită în tandem cu alte aplicații ale teoriilor din domeniul educațional.

Spre deosebire de behaviorism care pune accentul pe comportamentul observabil, *cognitivismul* pornește de la premisa că învățarea este rezultatul *procesărilor informaționale*. De la Piaget (1990) care vorbea despre stadialitatea dezvoltării, continuând cu Buzan (1994) care amintea de conceptul de cartare a minții și ajungând la teoriile mai recente prezentate de Bourne (2003) despre învățarea accelerată, toate pun accent pe procesarea mentală a informației în procesul de învățare. Cognitivismul pornește la fel ca și behaviorismul de la premisa că rolul central în procesul de predare-învățare aparține cadrului didactic, dar spre deosebire de behaviorism accentuează ideea conform căreia cadrul didactic este un *facilitator* al învățării prin: 1) organizarea și structurarea materialului; 2) propunerea unor strategii de învățare sau mnemotehnici; și 3) acordarea unui rol *activ* copilului în învățare prin problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple și aplicații, testare a cunoștințelor pe bază de proiecte.

Constructivismul privește învățarea ca proces dinamic în cadrul căruia cel care învață își construiește propria realitate, sensul și semnificația, pe baza experienței și a cunoștințelor anterioare. Astfel, cunoștințele noi sunt achiziționate și ulterior integrate

în reprezentarea mentală a vechilor cunoștințe, astfel încât rezultă structuri noi, cu un nivel mai ridicat de complexitate. O influență majoră asupra teoriilor din educație aparține *constructivismului social*, care pornește de la premisa că dezvoltarea individuală și funcționarea mentală superioară își au originea în interacțiunile sociale. Participarea la activități comune de rezolvare de probleme duce la internalizarea efectelor activității de grup, astfel încât persoana acumulează noi strategii și cunoștințe despre lume și cultură (Bruner, 1996). Ca urmare, perspectiva socio-constructivistă susține următoarele idei:

- școala este o comunitate de învățare în care responsabilitatea pentru învățare aparține individului, dar ea se realizează practic prin cooperare;
- evaluarea pune accentul pe contribuția socială la produsele învățării (portofolii, proiecte de grup, prezentări de postere etc.);
- școala ca organizație trebuie să fie sensibilă la diferențele de cultură ale elevilor, să promoveze o atitudine incluzivă în raport cu toți copiii, să încurajeze comunicarea cu părinții pentru a promova seturi de valori similare între mediul familial și mediul educațional, dar și să permită construirea unei relații cadru didactic-copii bazată pe respect reciproc.

1.b. Premise ale managementului grupei/ clasei

Iucu (2005) atribuie cadrului didactic o serie de roluri în activitatea sa la grupă/ clasă și în procesul educativ-instrucțional: planificator, organizator, comunicator, coordonator, îndrumător, motivator, evaluator. Aceste roluri se traduc de fapt în competențe pe care cadrul didactic trebuie să și le însușească în munca sa la grupă/ clasă, pentru a se asigura că procesul educativ are loc conform standardelor propuse și că învățarea este eficientă și de durată. Conceptul de management al grupei/ clasei vizează, pe lângă aspectele deja menționate, și o serie de factori sau dimensiuni precum dimensiunea ergonomică, psihologică, socială și normativă (Iucu, 2005):

- Dimensiunea *ergonomică* atinge aspecte precum așezarea copiilor în sala grupei/ clasei, a mobilierului din sală, posibilitatea de a se vedea reciproc și de a interacționa, iluminarea (naturală și artificială) a sălii.
- Dimensiunea *psihologică* vizează elemente precum trăsăturile de temperament/ personalitate, stadiul de dezvoltare în care se află copiii, abilitățile de învățare, motivația și resursele acestora (intelectuale, comportamentale) etc.
- Dimensiunea *socială* urmărește aspecte precum dinamica grupului și interacțiunile dintre copii, aspectele transculturale, diversitatea.
- Dimensiunea *normativă* se referă la existența și respectarea unor reguli stabilite de comun acord. Acestea pot fi reguli explicite, pe care toată lumea le cunoaște și care sunt adesea scrise, pentru a se putea face apel la ele în orice moment, sau reguli implicite, pe care toți le cunosc, dar care nu sunt clar exprimate și nu sunt scrise.

1.c. Climatul educațional

Climatul educațional vizează toate acele aspecte care țin de realizarea și menținerea unei atmosfere de colaborare, în care copilul ca participant și beneficiar activ învață cu plăcere, se implică în activitățile de învățare, manifestă curiozitate și, ulterior, ajunge să fie motivat intrinsec. Perry a fost primul specialist din domeniul educațional care a scris și a accentuat încă din 1908 importanța climatului educațional pentru învățare. Deși nu există încă un consens asupra definiției climatului educațional, se poate spune că acesta reprezintă experiența subiectivă pe care o au copiii în mediul educațional. Cohen (2006) a propus următoarele dimensiuni de bază ale climatului educațional:

- » **Dimensiunea mediu/ structură** se referă la aspecte care țin de modul în care sunt organizate spațiile/ locațiile de desfășurare ale diferitelor activități de la grupă/ clasă. Studiile arată că un mediu educațional care promovează învățarea presupune un număr limitat de copii/ elevi în grupă/ clasă, organizarea și menținerea curățeniei în săli, asigurarea unui nivel de zgomot redus, existența unor spații special amenajate pentru desfășurarea anumitor activități (ex. sală de sport, sală de mese, teren de joacă etc.) și asigurarea resurselor educaționale necesare (ex. cărți, caiete, accesul la materiale didactice diverse etc.).
- » **Dimensiunea de siguranță** vizează, după cum sugerează denumirea categoriei, aspecte precum siguranța fizică și emoțională în raport cu violența fizică sau cu tentativele de intimidare, respectiv percepția copiilor, a cadrelor didactice și a părinților asupra modului în care instituția de învățământ asigură bunăstarea fizică și emoțională a copiilor (se discută în acest context mai ales despre o concordanță între percepția siguranței și siguranța reală asigurată în respectiva instituție de învățământ). Astfel, un climat în care predomină siguranța, responsabilitatea și implicarea are drept urmare un mai mare atașament față de școală și influențează pozitiv dezvoltarea social-emoțională și cognitivă a copiilor (Blum, 2002).
- » **Dimensiunea predare-învățare** se referă în principal la calitatea instruirii. Între calitatea instruirii și performanțele copiilor există o relație de interdependență, deoarece o instruire cu nivel de calitate ridicat se traduce și în performanțe, respectiv în achiziționarea rapidă și corectă a noțiunilor predate. Acest aspect nu trebuie însă limitat la experiențele de învățare din clasă. Fiecare interacțiune cadru didactic-copil presupune aspecte care nu țin exclusiv de dezvoltarea intelectuală (cognitivă), ci și de relaționarea socială, exprimarea emoțiilor, atitudinile civice sau etice. Cercetările din domeniul educațional arată că implementarea unor curriculum-uri de dezvoltare social-emoțională, activități de educație civică, dezbateri, participarea copiilor la proiecte, concursuri au impact pozitiv asupra performanțelor în învățare.
- » **Dimensiunea relaționare** se referă la două aspecte cheie, respectiv colaborarea și

comunicarea la mai multe niveluri: dintre cadre didactice, dintre cadre didactice și părinți, respectiv cadre didactice și copii. Pe de o parte, un climat educațional pozitiv este asigurat în special în cazul acelor instituții în care cadrele didactice colaborează prin împărtășirea experiențelor de la grupă/ clasă și identifică împreună strategii de predare-învățare eficiente. Mai mult, instituțiile de învățământ care valorizează opiniile și expertiza cadrelor didactice prin implicarea lor activă în procesul decizional asigură un climat educațional pozitiv. Pe de altă parte, colaborarea/ comunicarea dintre cadrele didactice și părinți presupune implicarea acestora în activitățile de la grupă/ clasă (detaliat la dimensiunea parteneriat). Cadrele didactice pot promova colaborarea/ comunicarea cu copiii prin diverse atitudini/ comportamente care sugerează deschidere: zâmbetul, tonul potrivit al vocii, disponibilitatea de a răspunde la întrebările copiilor sau manifestarea unor atitudini de calm chiar și atunci când copiii se comportă neadecvat.

- » **Dimensiunea apartenență** se referă la sentimentul afilierii la o comunitate formată din cadrele didactice, părinții și copiii dintr-o instituție de învățământ. Astfel, un climat educațional pozitiv presupune crearea unei identități instituționale/ de grup. Cu alte cuvinte, sentimentul de apartenență se traduce prin convingerea indivizilor că fac parte din ceva mai mare și mai important decât propria persoană. Niveluri ridicate ale sentimentului de apartenență în rândul copiilor de vârstă școlară sunt asociate cu absenteism școlar redus, mai puține probleme de comportament și/ sau emoționale (Cohen, 1990), respectiv cu o percepție pozitivă asupra propriei persoane (Hoge, 1990; Rutter, 1979).
- » **Dimensiunea reguli și norme** reprezintă un alt aspect important, foarte des promovat în instituțiile de învățământ, însă rareori înțeles pe deplin. Mai exact, deși există reguli, acestea sunt rareori respectate și aplicate în mod consecvent. Unele reguli sunt fie foarte laxe, și atunci permit multiple interpretări și scăpări, iar altele sunt foarte rigide și nu permit existența unor excepții, atunci când chiar ar fi cazul. Necesitatea și relevanța regulilor este susținută de faptul că un mediu structurat, bazat pe exprimarea unor expectanțe clare privind comportamentul cadrelor didactice și al copiilor, promovează sentimentul de siguranță, de control și de predictibilitate (Kerr, 2004). În plus, studiile arată faptul că regulile stabilite la nivel instituțional (nu doar la nivelul clasei) sunt asociate în cazul copiilor de vârstă școlară cu mai puține incidente care implică agresivitate și mai puține situații de experiențiere a intimidării.
- » **Dimensiunea morală** se referă la promovarea în mediul educațional a unor valori etice, ale unor norme de comportament și de atitudine. Instituțiile de învățământ joacă un rol esențial în socializarea copiilor, motiv pentru care ele nu trebuie să se centreze exclusiv pe dezvoltarea de abilități cognitive și cunoștințe. Cadrul didactic reprezintă în primul rând un model de comportament pentru elevi, responsabil inclusiv de dezvoltarea caracterului copiilor.

- » *Dimensiunea parteneriate între instituțiile de învățământ și familie/comunitate* reprezintă un alt aspect a cărui importanță este adesea subestimată. Instituțiile de învățământ trebuie să promoveze implicarea părinților în deciziile cu privire la opțiunile educaționale ale copiilor lor, să-i implice activ în activitățile de la grupă/ clasă (ex. excursii, organizarea unor serbări, ieșiri în grup, zile ale „porților deschise”, participarea la activități propriu-zise realizate în grupă/ clasă sau discutarea unor înregistrări). De asemenea, relația cu comunitatea poate fi promovată prin programe de educație civică care pot varia de la reguli de conduită socială până la atitudini privind protejarea mediului înconjurător sau promovarea unor comportamente de voluntariat.

În concluzie, climatul educațional pozitiv asigură copiilor un sentiment de siguranță emoțională și de control al mediului educațional. Aceste caracteristici influențează în mod pozitiv comportamentul copiilor, asigurând niveluri crescute de implicare în activitățile de învățare și frecvența redusă a problemelor emoționale și/ sau de comportament. De aceea, este posibil ca unele dintre atitudinile nepotrivite, comportamentele neadecvate sau reacțiile emoționale negative ale copiilor de la școală/ grădiniță să fie exacerbate de anumite caracteristici negative ale climatului educațional. Înțelegerea oricărei probleme de adaptare a copiilor trebuie înțeleasă raportat la factorii distali (climatul educațional), dar și la factorii proximali (antecedentele și consecințele comportamentului), care vor fi discutați pe larg în continuare.

Temă de reflecție

Alegeți una dintre dimensiunile relevante pentru climatul educațional (proapse de Cohen) și arătați cum o puteți îmbunătăți în instituția în care predați (recomandăm să alegeți o dimensiune care este deficitară în grădinița/ școala la care activați).

Analiza funcțională a comportamentului

Obiectivul capitolului

Familiarizarea cu secvențele implicate în procesul de analiză funcțională a comportamentului

Elevii care manifestă probleme de comportament și disciplină atrag cel mai mult atenția cadrului didactic, deoarece aceste comportamente interferează cu activitățile de învățare. Cel mai adesea, cadrele didactice soluționează aceste probleme intervenind după apariția acestor comportamente indezirabile prin atenționări verbale, excludere, scăderea notei la purtare etc. Însă, de cele mai multe ori, efectul nu este cel așteptat, deoarece intervenția nu ține cont de înțelegerea factorilor care determină și mențin manifestarea acestor comportamente. De exemplu, George și Marius răspund agresiv cadrului didactic (manifestă același comportament, forma este similară), dar George încearcă să obțină atenția și interesul colegilor, pe când Marius încearcă să controleze situația pentru că nu știe răspunsul corect (funcția comportamentului este diferită). În acest context, derularea unei *analize funcționale* ajută cadrul didactic să înțeleagă scopul comportamentului problematic, dar și să identifice planuri de disciplină adecvate nevoilor de la grupă/ clasă.

Analiza funcțională reprezintă un proces sistematic de:

- identificare a scopului sau funcției unui comportament;
- colectare a datelor despre variabilele care influențează comportamentul;
- dezvoltare a unui plan eficient de intervenție, implementare și evaluare a rezultatelor sale.

2.a. Componente cheie în geneza și menținerea comportamentelor

Componentele implicate în acest proces de analiză funcțională a comportamentului sunt: *antecedentele comportamentului (A)*, *comportamentul analizat (B)* și *consecințele comportamentului (C)* (Mih, 2010):

- **A (antecedentele)** reprezintă aspectele care precedă comportamentul analizat. Acestea pot include: *factori externi* (persoane, activități, evenimente, sarcini, locații etc.) și *factori interni* (dispoziții, condiții medicale, dizabilități, probleme de sănătate mintală etc.);
- **B (comportamentul)** reprezintă manifestarea propriu-zisă a comportamentului, care trebuie definit în termeni observabili și măsurabili (operaționalizarea comportamentului):
 - » **Frecvență** – cât de des apare comportamentul;
 - » **Durată** – cât durează comportamentul;
 - » **Latență** – intervalul de timp de la apariția stimulului și manifestarea comportamentului;
 - » **Intensitate** – forța de manifestare a comportamentului (ex. 5 minute de crize de furie vs. 30 de minute de crize de furie).
- **C (consecințele):** aspectele care urmează după comportamentul analizat. Acestea pot fi:
 - » **întăriri pozitive** (recompense) – cresc frecvența de manifestare a unui comportament;
 - » **întăriri negative** – cresc frecvența de manifestare a unui comportament prin evitarea unor posibile consecințe negative;
 - » **pedepse** – reduc frecvența de manifestare a unui comportament.

2.b. Funcții și beneficii secundare ale comportamentelor dezadaptative

Idea de bază a acestei abordări este aceea că orice comportament este amorsat de contextul în care apare și este menținut datorită consecințelor pe care le are. Comportamentele ajung să fie menținute deoarece servesc o anumită funcție pentru persoană. Scopul este acela de a identifica acel comportament problematic și de a-l examina cu atenție prin prisma variabilelor contextuale care îl acompaniază și care îl mențin.

Principalele *funcții ale comportamentelor*, identificate în literatura de specialitate sunt:

Mesaj-cheie

Toate comportamentele se derulează într-un context particular, sunt generate de antecedente (A), sunt menținute de consecințe (C) și au o funcție specifică/ un scop specific.

- **Obținerea atenției** – aceasta poate include atât atenția pozitivă, cât și cea

negativă, copilul căutând atenție atât din partea colegilor, cât și din partea adulților.

- **Evitarea** – copilul vrea să evite o situație sau activitate particulară, cum ar fi: cerințele unei activități/ unei materii, o interacțiune cu o anumită persoană sau cu un grup, o situație neplăcută.
- **Dreptate sau răzbunare** – copilul dorește să se răzbune pe un alt individ sau un grup, atât pentru greșeli reale, cât și cele imaginare sau cele realizate de către un prieten sau membru al familiei.
- **Acceptare și afiliere** – nevoia de a face parte dintr-un grup poate să fie o sursă de motivație puternică pentru comportamentele problematice, copilul dorind să îi impresioneze pe membrii grupului în care speră să intre.
- **Putere sau control** – copilul vrea să domine, să fie cel care conduce, să controleze mediul în care își derulează activitățile; refuză să urmeze regulile sau instrucțiunile celorlalți, refuză să participe la diferite activități.
- **Expresia sinelui** – copilul încearcă să își manifeste independența sau/ și individualitatea, să își exprime propria viziune despre sine.
- **Accesul la recompense imediate, tangibile** – copilul urmărește obținerea unei recompense tangibile (bani sau alte privilegii) sau să se simtă bine.

Temă de reflecție

Gândiți-vă la o situație în care același comportament (sfidarea), poate să aibă mai multe funcții (obținerea atenției, evitare sau control).

2.c. Strategii de analiză a comportamentului

Derularea unei analize a comportamentului se poate face ținând cont de pașii descriși mai jos.

1. Descrierea și definirea comportamentului țintă în termeni concreți, observabili și măsurabili

Pentru a putea derula procesul de analiză funcțională este necesar ca acele comportamente care sunt considerate problematice să fie definite în termeni concreți, care să fie ușor de comunicat și simplu de măsurat. Dacă aceste descrieri comportamentale sunt realizate în termeni vagi, este dificilă stabilirea unui plan de intervenție (Tabelul 1).