

## ***AUTONOMY IN THE FUNCTIONING OF STUDENTS, HIS ROLE IN SCHOOL IMPROVEMENT AND ITS EDUCATION***

**Claudia Marian**

**Assist. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern  
University Center**

*Abstract: Autonomy is a general condition of human evolution, with anatomy and physiology dependent on one side by the subject's age, on the other side by how it is shaped by the environment and educational philosophy and the context of its manifestations. In school the autonomy and its gradual development are causes and effects of correctly motivational functioning and structuring of student and on its progress. From the perspective of self-determination theory, present study proposes an overview of the role played by autonomy as variable of learning objectives and an assessment of the proper use of autonomous structuring of a batch of 120 activities carried out in primary school education. The results indicate a very high directivity of teacher in class activities, with an under -investment of autonomy and detachment of a internal contradictions in functioning of stimulating creativity school methods.*

*Keywords: autonomy, adaptive motivational-pattern, sens of ownership, creativity, intrinsic motivation*

### *Definirea conceptului de autonomie și dimensiunile sale*

In sens general, autonomia unui sistem, inclusiv al celui psihic, se definește, pe de o parte ca o modalitate de acțiune la o schimbare a contextului, pe de altă parte ca și o proprietate caracteristică a acelu sistem (Berar, Albu, 2006). Prezentată ca un contrariu al heteronomiei, autonomia a fost frecvent asociată cu independența sinelui, auto-determinarea, auto-coordonarea, capacitatea de a alege, de a-și stabili prioritățile, cu libertatea persoanei de a-și îndeplini nevoile și dorințele personale, cu încrederea în sine, maturitatea socială, ș.a. fiecare dintre termenii

folosiți exprimând caracteristici ale sistemului psihic în întregime sau caracteristici ale modalităților de acțiune la schimbarea contextului.

Simpla enumerare a acestor termeni cu tangențe evidente la topica autonomiei, sugerează un construct multidimensional ce încorporează dimensiuni cognitive, emoționale, comportamentale / funcționale, atitudinale (Albu 2007) termenii nuanțați exprimând în fapt fațete ale aceluiaș fenomen; definițiile date autonomiei respectă în mare măsură preponderent dimensiunile sale: cognitivă, afectivă, etc. vizând în principal preocuparea autorilor spre o dimensiune sau alta iar construcția definiției încearcă o raportare prin echivalențe, sub sau supraordonare la aceasta. Un bun exemplu în acest sens este definiția conform căreia autonomia ”ar consta în capacitatea de a controla propria viață împreună cu sentimentul că există posibilitatea de a exercita un control” (Albu 2008) reunește dimensiunile fundamentale, cele cognitive și afective cu sugerarea aspectului comportamental.

O astfel de abordare analitică se dovedește utilă mai ales în eforturile psihometrice, de surprindere a calității și nivelului său la un anumit moment dat, nu permite și înțelegerea construirii și evoluției autonomiei în timp. Înțelegerea funcționalității și a dinamicii autonomiei necesită o privire de ansamblu, sintetică asupra fenomenului.

Dinamica autonomiei este surprinsă în definiția dată de Berar (2006) conform căreia autonomia personală este ”o dimensiune majoră a personalității, ca o însușire sau calitate care se formează în ontogeneză prin asimilări ale influențelor externe și acomodări ale subiectului la modelele și particularitățile mediului său de viață și care, pe măsura constituirii, se exprimă în atitudini și comportamente bazate pe norme și valori proprii”. O autonomie reală a adultului trebuie să satisfacă și câteva condiții suplimentare: să fie stabilă în timp, să aibă flexibilitate, să fie ancorată într-un sistem de valori și să fie rezultatul unei proces evolutiv în perspective aceluiaș autor. În această perspectivă autonomia nu este deci niciodată un produs finit, ci un proces aflat într-o dinamică permanentă ce depinde într-o mare măsură de caracteristicile sinelui, ca instanță de control dar și de coordonatele contextului și a obiectivelor stabilite, Faiciuc, (2005) propunând un model complex de interacțiune a factorilor amintiți pentru constituirea autonomiei.

În ecuația determinativă propusă în acest model se regăsesc factori precum: gradul de structurare a psihicului (cu structurarea unor instanțe executive a sinelui, structuri valorice, trăsături de personalitate etc) resurse psihice (atenționale, energetice, menzice, creative, de

autocontrol, coping s.a.) solicitări interne concomitente (impulsuri, dorințe) și constrângeri de ordin intern, reacții cognitive și afective la percepția propriului comportament prin raportare la standardele societății, motivațiile proprii conștiente și nevoi inconștiente, nevoia de autonomie, gradul de structurare a mediului exterior, resursele și oportunitățile oferite, fiecare dintre acestea influențând și fiind influențat de percepția asupra propriilor resurse, de percepția asupra constrângerilor de ordin intern sau extern și de percepția asupra importanței autonomiei și a acțiunii, toate văzute prin prisma percepției asupra raportului cost-beneficii. Reîntâlnim aici reunite principalele dimensiuni ale autonomiei.

Fiecare dintre acești factori își are propriul său dinamism înscris în parcursuri nomotetice sau idiografice, iar evaluarea nivelului de autonomie generat de aceștia ar fi posibil doar prin cunoașterea ponderii cu care participă fiecare factor. Modelul propus oferă o perspectivă teoretică validă, mecanisme coerente de cristalizare a autonomiei dar este pentru moment nefuncțional în stabilirea unor trasee normative ale dezvoltării autonomiei, fiind practic imposibilă cunoașterea valorii tuturor determinărilor cauzale.

### *Originea și dezvoltarea autonomiei*

Oamenii își construiesc treptat capacitatea de a-și regla propriile cogniții, emoții și comportamente printr-o istorie de tranzacții cu mediu, tranzacții prin care ei se implică în activități autoreglatorii care le dezvoltă o autonomie funcțională. Evolutiv, vârsta adolescenței este luată ca reper semnificativ într-un demers de constituire și afirmare a unei autonomii personale, la aceasta participă fiecare etapă evolutivă anterioară. Sintetizând studiile privitoare la dezvoltarea și funcționarea autonomiei, Adams (2009) identifică trei perspective generale, care ar corespunde, în fapt, ordinii ontogenetice de apariție, fiecare dintre perspective punând accentul pe cauzalități prime înnăscute sau dobândite:

a. concepțiile organico-maturaționale bazate în special pe perspectivele psihanalitice, în care autonomia este privită ca un impuls interior de stimulare a detașării și ruperii legaturilor cu părinții, de stabilire a individualității proprii, demers derulat în primii ani de viață. Ea s-ar adresa mai ales dimensiunii emoționale a autonomiei iar studiile principale se axează pe rolul părinților în asigurarea unui bun fundament pentru autonomie, și prin extindere la adolescență, să ofere încredere în sine, rezistență la presiunea congenerilor și în general o bună adaptabilitate.

b. perspectivele ce pun accentul pe sine și pe motivație; autonomia conceptualizată ca rezultatul unei interacțiuni dintre individ și mediu reunește teorii precum cea a autodeterminării (Ryan&Deci), teoria autoeficienței (Bandura), o teorie asupra celor trei rădăcini ale sinelui (Baumeister). Numitorul comun al acestor abordări este tipul de motivație care stă în spatele comportamentelor autonome, autonomia este evidentă în motivația intrinsecă de a avea anumite comportamente și în bucuria de a alege anumite comportamente evitându-le pe altele. Aceste perspective se adresează preponderent autonomiei cognitive și celei comportamentale

c. perspectivele ce pun accentul pe influențe sociale și relații; dezvoltarea autonomiei se construiește ca o tranzacție între individ și mediul interpersonal. Funcționarea autonomă responsabilă social și autoreglarea depind de atașamentele și conexiunile continue cu alții – părinți, congeneri ș.a.; funcționarea autonomă va avea mai multe șanse să existe atunci când schimburile dintre adolescenți și adulți se bazează pe recunoașterea și respectul față de capacitățile adolescentului, atașamentul timpuriu față de părinți facilitând sau împiedicând dezvoltarea capacității de ”metamonitorizare” (capacitatea de a-și monitoriza propriile modele ale sinelui și ale celorlalți, de a se reflecta în acele modele și de a le revizui dacă e necesar) (Kobak & Cole, 1994). Natura și funcționarea relațiilor dintre adulți și copii se modifică pe măsură ce tânărul dobândește capacitatea de funcționare independentă și își dorește mai multe responsabilități și autonomie. Această abordare vizează dimensiunile cognitive, emoționale, comportamentale, valorice ale autonomiei. Orice perturbare a capacității de metamonitorizare implică riscuri de insinuare a tulburărilor internalizate de comportament (Marsh&co, 2003).

În altă ordine de idei, autonomia, ca și orice comportament complex, are forme de manifestare specifice în contexte specifice. În domeniul educațional se vorbește tot mai mult despre o strategie a învățării adultului și anume de învățarea autonomă.

*Învățarea autonomă*, un concept fundamental al educației moderne a fost valorificat preponderent în modul de studiu al adulților și în domeniul asimilării limbilor străine. Prin valențele formative pe care le are, ar merita o aplicație extinsă și pentru alte vârste și pentru alte domenii. Prerechizite ale acestui tipar de funcționare sunt prefigurate în implemetarea unor elemente de gândire critică încă din ciclul preșcolar, elemente care însă nu par a fi coordonate cu alte componente necesare ale dezvoltării unei explicite autonomii a învățării la vârste mici.

Conceptul de învățare autonomă a fost introdus de Holec (1980) și desemnează capacitatea de asumare a propriei învățări, de a-si produce și sustine propria responsabilitate pentru toate deciziile privitoare la diferitele aspecte ale învățării:

- determinarea obiectivelor,
- definirea conținuturilor
- a ritmului de avansare
- selectarea metodelor și tehnicilor necesare,
- monitorizarea procedurilor de achiziționare
- evaluările progresului. (Mousapour Negari G., Donyadary M., 2013)

În acord cu Lazar (2013) cel care învață într-o manieră autonomă ”învață făcând - pe măsură ce își planifică își implementează, își monitorizează progresul prin autoevaluare sau evaluare împreună cu cei din grupul de similaritate”. Învățarea autonomă presupune luarea deciziilor asupra învățării și a modului în care aceasta se produce. E capacitatea de reflectare critică, de luare de decizii și acțiuni independente (Arshiyani P., Pinshkar, K., 2015 după Little 1999) Cel care învață autonom va stabili / propune o seamă de relații psihologice asupra procesului și conținutului învățării. Capacitatea celui care învață de a-și monitoriza propria învățare se dezvoltă pe măsură ce este exersată și se achiziționează instrumente de învățare autonomă, abilități care sunt transferabile altor domenii de studiu (Bohan J., Frie, N., Szymanek, 2015); Autonomia este un factor cheie în participarea celui care învață la achiziționare, conform principiilor constructiviste, accentul nu trebuie să cadă asupra transmiterii informațiilor ci asupra construcției și reorganizării informațiilor (Reinders H., 2010) Autonomia învățării are consecințe favorabile asupra creșterii autoeficienței și a stimei de sine, stimulând autodeterminarea internalizată a comportamentului care se soldează cu o persistență mai mare a celor învățate (Macaskill, A., Denovan A., 2013). Toate aceste caracteristici induse de învățarea autonomă sporesc prin feed-back nu doar achizițiile ci și autonomia personalității și abilitățile de funcționare independentă.

*Obiectivele studiului.* Cunoscută fiind importanța jucată de construirea și dezvoltarea unei corecte autonomii asupra bune funcționări și integrări sociale a viitorului adult și asupra stării sale de sănătate precum și caracterul timpuriu al formării elementelor autonomiei funcționale, considerăm că o analiză a demersurilor educaționale timpurii prin prisma dezvoltării autonomiei nu este neimportantă. În acest sens, studiul de față își propune să analizeze modul în care sunt

planificate și organizate activitățile educaționale desfășurate în ciclurile preșcolare și școlare primare din perspectiva dezvoltării autonomiei copilului. Plasarea analizei în stadiile de început ale dezvoltării ontogenetice e argumentată de imbinarea caracterului înnăscut și dobândit al forțelor ce structurează autonomia în perspectivele teoretice prezentate.

Premisa de la care studiul pornește este aceea că o planificare și o organizare structurantă pentru dezvoltarea autonomiei copilului ar trebui să faciliteze în mod explicit o dezvoltare a mai multor factori predictivi pentru autonomie; dintre aceștia în studiul de față vor fi analizate doar ***facilitarea cognițiilor și a motivațiilor autonome***. Desigur, la aceste vârste nu poate fi vorba de alcătuirea unui demers structurat de învățare autonomă, dar pot fi urmărite pregătirile formării unor competențe specifice, necesare ulterior dezvoltării treptate a autonomiei

*Autonomia cognitivă* constă în ”capacitatea de a raționa independent, de a lua decizii fără a căuta în mod excesiv validarea socială, într-un simțământ de încredere în propria persoană și în credința că ai posibilitatea de a alege”; în acest sens, o gândire autonomă după Lipman (Albu M, 2007) se caracterizează prin îndeplinirea a opt criterii:

- exprimare ușoară a propriilor idei, fără inhibiții, verbale, controlul timidității
- formarea propriilor opinii, scrierea și justificarea lor
- capacitatea de gândire critică
- abilitatea de a pune întrebări, curiozitatea
- dorința de a îmbunătăți propria cunoaștere și de a căuta informație, adică nevoia de cunoaștere
- abilitatea de a lua decizii, fără ca acestea să-i fi fost inculcate
- capacitatea personală de auto-evaluare, analiza cauzelor eșecului și succesului
- capacitatea de a acționa de unul singur, fără ajutor, semn și al responsabilității

*Motivația autonomă*, cuaplicație în comportamentul educațional va fi conceptualizată în paradigma teoriei autodeterminării. Ea include o perspectivă organică asupra funcționării oamenilor în sensul că aceștia au o determinare înnăscută de a-și gestiona mediul; sunt dornici să învețe, să-și dezvolte abilitățile, să asimileze valorile mediului în care trăiesc, etc. Pierderea motivației, sentimentul de incompetență pot fi explicate prin eșecul sau incapacitatea părinților sau profesorilor de a susține forme autonome de autoreglare. Teoria SDT (Guay R., și colab, 2014 după Ryan&Deci, 1985, 2002, 2009) acceptă existența mai multor forme de motivare cu saturație diferită de autodeterminare. Motivația intrinsecă are cel mai ridicat nivel de

autodeterminare, e cea mai autonomă formă de motivare, apare atunci când subiectul se angajează într-o activitate din dorință proprie, din plăcerea și satisfacția obținută prin aceasta. Motivația extrinsecă implică angajarea în acțiune pentru motive ce nu țin de acțiunea în sine. O motivare intrinsecă are efecte pozitive asupra stării de bine pentru că promovează satisfacția în baza nevoilor psihologice pentru autonomie, competență relaționare, ceea ce presupune susținerea tendințelor naturale ale persoanei. Motivația extrinsecă nu este ceea ce e susținută de tendințele psihologice (Vansteenkiste și colab 2004). SDT propune patru tipuri de motivație în funcție de nivelul de autonomie pe care-l induc. De la cel mai scăzut nivel la cel mai înalt, ele sunt:

- A. motivație extrinsecă- se referă la comportamentele care nu sunt internalizate (incluse în structura sinelui), dar sunt reglate de rațiuni exterioare de tipul recompenselor, constrângerilor, pedepselor

-B. reglaj introiectat. Reglajul este introiectat atunci când comportamentul este parțial internalizat/ inclus în structura sinelui dar nu este cu alte aspect ale sinelui (de ex nu e autonom). Acest nivel al internalizării tinde să determine comportamente în absența altor determinări din exterior pentru a satisface nevoile de stimă bazate pe rușine și culpabilitate

- C. Reglaj prin identificare/reglaj identificat (identified regulation) apare atunci când un comportament este realizat dincolo de alegere și dorință proprie, ca atunci când subiectul consideră că această acțiune este importantă

- D. Reglaj integrat (integrated regulation)- apare atunci când activitatea desfășurată este congruentă cu identitatea, valorile și nevoile subiectului. Distincția între ultimele două forme de motivare nu este percepută decât după adolescență

Mulți cercetători au clasificat aceste tipuri de reglaje în două mari categorii: reglaj autonom și reglaj controlat. Reglajul autonom include motivarea intrinsecă și reglajul identificat în timp ce reglajul controlat include motivarea extrinsecă și pe cea introiectată. Reglajul autonom este corelat cu rezultate educaționale pozitive, incluzând performanțe academice ridicate, comportamente valorizate pozitiv (atingerea scopurilor, auto-reglare, emoții pozitive de tipul bucuriei, speranței) în timp ce reglajul controlat e corelat cu performanțele educaționale scăzute, cu emoții negative, burnout, anxietate, depresie, simptome depresive, plicts, etc (Brunet, și colab2015).

Competența școlară percepută este definită ca percepția pe care o are elevul asupra propriilor abilități de învățare, este considerată ca o resursă motivațională corelată cu rezultate educaționale pozitive.

Dezvoltarea reglajului autonom se realizează pe un fundal al relațiilor suportive, figurile centrale în perioada adolescenței sunt parinții și profesorii, care structurează scopuri corecte de dezvoltare a unei orientări pozitive spre școală și asimilare și care prin stilul de predare impun un sentiment de competență elevilor, independente de achizițiile anterioare ale elevului. Mai mult, dacă-și percep profesorii ca și suportivi ai autonomiei lor, elevii mai slabi pot să aibă aceleași beneficii educaționale ca și elevii buni. Rămâne deschisă întrebarea dacă numărul relațiilor suportive sau calitatea acestora este predictoare pentru întreținerea resurselor motivaționale și a succesului educațional (modelul aditiv sau modelul pragului e funcțional).

În plan motivațional, modul în care elevii își definesc succesul e predictiv pentru comportamentul pe care și-l asumă în clasă, încercând să-și atingă scopurile. Teoria scopurilor e focalizată pe două tipuri de scopuri personale: stăpânirea scopurilor și performanță în realizarea scopurilor. Primul nivel e o orientare spre dezvoltarea competențelor, lupta pentru a înțelege, a învăța, îmbunătăți abilitățile la un nivel intrapersonal de referință, în timp ce al doilea nivel presupune demonstrarea acestor competențe în fața altora, de a apărea competent față de norme interpersonale de evaluare. Stăpânirea scopurilor este asociată cu o serie de rezultate pozitive precum căutarea ajutorului, interesului, strategii avansate de studiu, stare emoțională de bine, perseverență, în timp ce scopul performanței e asociată cu motivația extrinsecă, anxietatea, auto-handicaparea, trișarea, comportament disruptiv strategii de studiu superficiale. Din perspectiva dezvoltării autonomiei, orientarea spre stăpânirea scopurilor este mai productivă decât orientarea spre performanță (Ciani, și colab 2010)

*Metodologie folosită* constă în analiza documentelor educaționale – proiecte de lecții, și în monitorizarea tipurilor de răspunsuri date de copii la sarcinile propuse în cadrul a 120 de activități supuse analizei în cadrul comisiilor de obținere a gradului didactic I în învățământ. Din documentele școlare au fost selectate și monitorizate tipurile de obiective formulate pe categorii, iar

*Rezultatele sintetice* obținute arată următoarele:

	Învățământ primar				Învățământ preșcolar			
	Obiectiv	Obiecti	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiective



	e cognitive	ve afective	e psiho-motrice	e ale autonomiei	e cognitive	e afective	e psiho-motrice	ale autonomiei
Număr mediu de obiective /unitatea de predare	4,85	1,4	2,2	17	5,8	2	4,71	5 afective 3 cognitive 4 psiho-motrice
Proporția obiectivelor autonomiei din totalul obiectivelor formulate	10% obiective ale autonomiei afective			5,6 % obiective ale autonomiei afective				
	0,5% obiective ale autonomiei cognitive			3,4% obiective ale autonomiei cognitive				
				4,54% obiective ale autonomiei comportamentale				

- o analiză diferențiată pe ciclul preșcolar și școlar mic indică următoarele: cea mai mare parte a obiectivelor formulate atât pentru ciclul preșcolar cât și pentru școlar mic sunt obiective cognitive, urmate de obiectivele psihomotrice, iar cea mai mică proporție e aceea a obiectivelor afective. O explicație posibilă pentru această realitate este dificultatea de formulare în termeni comportamentali a obiectivelor afective în comparație cu etichetele verbale nuanțate existente pentru obiectivele cognitive și psihomotrice.

Ceea ce este însă inverstat ca și dinamică este scăderea ponderii obiectivelor cognitive la școlaritatea mică față de preșcolaritate; diferența între medii este semnificativă pentru un prag de semnificație de  $p=0,03$ . Ceea ce corespunde tendințelor normative este diferența semnificativă ( $p=0,000$ ) între obiectivele formulate pentru psihomotricitatea celor două cicluri cu avansul evident în ciclul preșcolar.

Rezultate semnificative din perspectiva formării prerechizitelor autonomiei cognitive, afective și comportamentale sunt cele ale formulării explicite a lor în documentele școlare; și aici se înregistrează paradoxul inversării dinamicii normative – la preșcolari sunt formulate semnificativ ( $p=0,000$ ) mai multe obiective cognitive decât pentru perioada școlarității, în timp

ce autonomia afectivă la școlari e mai accentuată decât la preșcolari ( $p=0,00$ ). Normativitatea evoluției se păstrează pentru obiectivele psihomotrice formulate la preșcolari, dar nejustificată este absența lor la școlari.

Din analiza calitativă a formulărilor obiectivelor de autonomie cognitivă în ciclul școlarității apare solicitarea exprimării ușoare a propriilor idei, fără inhibiții, verbale, controlul timidității și formularea propriilor opinii, scrierea și justificarea lor, fără să apară solicitări ale capacității de gândire critic, ceea ce paradoxal apare, într-o proporție foarte redusă 0,4% la preșcolari (în paralel însă, se promovează la nivel de politici educaționale necesitatea dezvoltării gândirii critice, neglijându-se detaliile despre capacitățile normative ale cogniției copilului de a dezvolta astfel de competențe). Și la preșcolari sunt prevăzute în principal aceleași obiectivele de autonomie cognitivă ca și la școlarii mici. Celelate dimensiuni ale autonomiei cognitive prevăzute de Lipman nu sunt formulate explicit în documentele școlare, apar doar ca cerințe spontane, și depi

nd mai ales de intuiția și măiestria educațională a cadrului didactic.

În vee ce privește obiectivele afective formulate, atât la preșcolari cât și la școlarii mici ele ating cel mai adesea valențele motivaționale intrinseci – de tipul participării cu interes la activități, curiozitate (82% din formulări sunt în aceste registre) restul fiind de exprimare liberă a acordului/dezacordului cu situația, personajul, etc.

Pentru obiectivele motrice, autonomia se manifestă prin solicitarea executării unor mișcări libere pe o melodie, executării spontane a unor roluri, etc. În completare autonomia este exprimată în învățământul preșcolar și sub forma libertății de alegere a centrului de activități cu prescripția ca fiecare copil să treacă pe la toate centrele în timpul unei activități.

Analiza tipurilor de activitate desfășurate pentru școlarii mici și cu preșcolarii au următoarea distribuție/ pe secvențe de activitate și ca pondere din totalul activităților.:

Frecvența pe unitate de învățare și ponderea în economia activităților metodelor de predare în învățământul școlar									
Conv ersați a	Observ a ția	Explic a ția	Auto- evaluar ea	Exercițiu l	Metode modern e	Demonst ra tia	proble matizar ea	Munca indep denta	Act de grup
4,5	1,2	2,1	0,5	2,7	0,7	0,35	1,1	0,28	0,42

34,2 %	9,12%	15,92 %	3,8%	20,53%	5,23%	2,66%	8,36%	2,1%	3,1%
-----------	-------	------------	------	--------	-------	-------	-------	------	------

Frecvența pe unitate de învățare și ponderea în economia activităților a metode de predare în învățământul preșcolar									
Conv ersați a	Observ a ția	Explic ația	povestir ea	Exercițiu l	Metode modern e	Demo nstra ția	proble matizar ea	Munca indep n denta	Act de grup
4,5	0,42	2,8	0,62	2,57	1,85	0,57	1,14	0,17	0,1
30,6 %	2,8%	19,04 %	4,2%	17,4%	12,58%	3,8%	7,75%	1,15%	0,68%

Analiza comparativă a celor două tabele scoate în evidență o asemănare destul de mare a strategiilor didactice utilizate în cele două cicluri de învățare, strategii în care ponderile centrării pe adult este relativ crescută (52,7% pentru școlari și 56,92% pentru preșcolari) la care se adaugă activitățile desfășurate în grup sau cele care reclamă prezența adultului (observația, demonstrația, problematizare, exercițiul) iar munca autonomă are o pondere foarte scăzută. Această apropiere poate fi rezultatul politicilor educaționale de trecere a ciclului primar pe forme integrate de organizare a activităților didactice. Dacă rațiunile care determină această schimbare sunt cele ale obiectivelor cognitive, din perspectiva dezvoltării unei motivații intrinseci / autonome ar fi utilă o creștere a proporțiilor activităților cu accent pe funcționarea independentă, mai ales la școlarii mici.

O analiză calitativă se impune aici: în ciuda faptului că unele metode par a distribui responsabilitatea între adult și copil (cum e conversația de exemplu) transpusă în practică deseori e de fapt o monopolizare a responsabilității de către adult. Similar e și cu metodele moderne, de grup. Chiar dacă numeric, ponderea lor nu e foarte ridicată, se dovedesc a fi cronofage, acaparează în medie o treime din timpul alocat activităților. Un plus de viciu îl aduce faptul că analizând producțiile copiilor, ceea ce ar trebui să se soldeze cu o dezvoltare a autonomiei cognitive a copiilor, e în fapt o repetiție stereotipă a antevorbitorilor; în medie numărul răspunsurilor date la astfel de provocări este de 5, din care 4 răspunsuri sunt clișee. Desigur, maniera puțin solicitantă a acestora e valoroasă pentru copii, creează o relaxare și un sentiment al

eficienței de sine și al auto-controlului, putând motiva favorabil achizițiile, dar pe termen lung, devin false percepții.

Desfășurarea multor activități în grup, e în măsură să externalizeze controlul și să diminueze auto-controlul, cu efecte demobilizatoare pe termen lung. De asemenea, ele tind să precipite o motivație pentru performanță și impunere și nu una sanogenă pentru competență.

*Concluzii* Toate aceste rezultate indică, pentru învățământul preșcolar și școlar mic, o neglijare a organizării activităților în scopul formării elementelor constitutive ale autonomiei viitoare și o subvalorificare a autonomiei cognitive compensate de susținerea motivațională dată de autonomia emoțională.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Adams, Gerald R. (coord) Berzonsky Michael D. (coord), Psihologia adolescenței, Manual Blackwell, Ed Polirom, Iași, 2009
2. Arshiyani P., Pishkar K., "A study of Iranian professor s perception of EFL University students authonomy" Journal of Applied Linguistics and Language research, vol 2 (5) 2015, p197-214
3. Albu M., "Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. V, 2007, p. 99–114
4. Albu, M., "Variații ale autonomiei personale în funcție de vârstă" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. VI, 2008, p. 87–104
5. Berar, I., Albu, M. "Evaluarea autonomiei personale la vârsta adolescenței" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. IV, 2006, p. 7–19
6. Bohan J., Frie, N., Szymanek, "Embedding information literacy skills in the psychology curriculum: supporting students in their transition to independent researchers", Enhancement and innovation in higher education, Glasgow, 2015
7. Brunet, J., Gunnell, K., Gaudreau P., Sabiston, C.,- "An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation"- Personality and individual differences 84, p. 2-15, 2015
8. Ciani, Keith D., Middleton, Michael J., Summers, Jessica J., Sheldon, Kennon M., "Buffering against performance classroom goal structures: The importance of

- autonomy support and classroom community” - *Contemporary Educational Psychology* 35 (2010) 88–99
9. Faiciuc L., ”Un model ipotetic pentru comportamentul autonom: baze teoretice - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. III, 2005, p. 41–62
  10. F. Guay et al.”The number of autonomy-supportive relationships: are more relationships better for motivation, perceived competence and achievement?”- *Contemporary Educational Psychology* 38 (2013) 375–382
  11. Kobak R, Cole H., ”Attachment and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology” in: Cicchetti D, Toth SL, editors. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Disorders and dysfunctions of the self. Rochester, NY: University of Rochester Press; 1994.
  12. Lazăr, A.,”Learner autonomy and its implementation for language teacher training”, *Procedia Social and Behavioral Science* 76 (2013) p 460-464
  13. Macaskill, A., Denovan A., ” Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology”- *Studies in Higher Education* 38(1) , 2013 p 124-142
  14. Marsh, P., McFarland, C., Allen J., Boykin Mcelhaney, K., Land, D., ”Attachement, autonomy, and multifinality in adolescent internalizing and risky behavioral symptoms” *Developmental Psychopathology*. 2003; 15(2): 451–467.
  15. Mousapour Negari, G., Mahdih Donyadary –”The Relationship between Self-efficacy, Autonomy and Learners’ English Achievement: A Study of Iranian Students of Medicine” *Journal of Academic and Applied Studies*, Vol. 3(12) December 2013, pp. 14-22
  16. Reinders H.”Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: a framework of independent language learning skills” *Australian Journal of Teacher Education*, vol 35(5), 2010
  17. Vansteenkiste, M., Simons, J., and Lens, W., Kennon M. Deci, S. L.- ”Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, Vol. 87, No. 2, 246–260