

Viorel ROBU
Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Iași, România
Anișoara SANDOVICI
Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Iași, România

UNDERSTANDING STUDENT ENGAGEMENT WITH SCHOOL: A LITERATURE REVIEW

Literature
review

Keywords

Engagement with school
Personal factors
Contextual factors
Developmental and educational outcomes

JEL Classification

I20

Abstract

In recent years, there has been an increasing amount of literature on student engagement with school. There is a large agreement on the predictive role that individual differences in student engagement with school plays in relation to a wide range of educational outcomes and to general adjustment. Numerous empirical studies have attempted to explain how individual characteristics of students (e.g., gender, academic motivation, school-related self-efficacy etc.), family environment (e.g., parent social support, aspirations of parents concerning the adolescents' school trajectory or quality of adolescent-parents relationship), and the school/classroom climate (e.g., social support from teachers and peers, autonomy granted to students, quality of instructional practices etc.) impact student engagement with school and the academic achievement/performance. This paper summarizes the existing literature on antecedents and positive outcomes of student engagement with school. The implications for educational practice and policy makers are discussed.

La ce se refer angajamentul elevilor în coal ?

În ultimii ani, conceptul referitor la angajamentul fa de coal în rândul elevilor a beneficiat de un interes deosebit în rândul cercetătorilor din țările educate (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Finn & Zimmer, 2012; Griffiths, Sharkey & Furlong, 2009; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Lam, Wong, Yang & Liu, 2012b; Lam et al., 2012a). Acest interes poate fi justificat prin concluzia că stimularea angajamentului fa de coal în rândul adolescenților tinde să fie una dintre cele prin care poate fi ameliorat nivelul sczut al rezultatelor școlare, se poate lupta împotriva plictisului și a sentimentului de alienare fa de coal în rândul elevilor și poate fi controlat fenomenul abandonului școlar care, în unele state ale lumii, înregistrează rate îngrijorătoare (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). Dovezile empirice susțin legătura dintre angajamentul fa de coal, rezultatele școlare și calitatea comportamentului manifestat de către elevi, indiferent de nivelul social și economic al familiilor din care aceștia provin (Appleton et al., 2008). Mai mult, în coal, profesorii au posibilitatea să observe formele în care elevii își manifestă angajamentul fa de coal, întrucât acestea sunt intuitive (Finn & Zimmer, 2012): unele se manifestă direct (de exemplu, elevii sunt atenți în timpul lecțiilor sau rezolvă în mod conștient sarcinile în clasă și temele pentru acasă), în timp ce altele se manifestă indirect (de exemplu, în timpul orelor, elevii se angajează în diverse comportamente deviate care interferează negativ cu activitățile instructive pe care profesorii le desfășoară în clasă).

Fiind relativ nou, angajamentul fa de coal a fost conceptualizat și studiat prin utilizarea unei varietăți inconsistente de termeni, care a inclus: legătura afectivă cu școala, identificarea cu școala, conectivitatea cu școala, angajamentul în rândul elevilor, participarea în coal (Appleton et al., 2008; Griffiths et al., 2009). În ciuda variabilității în ceea ce privește definirea și măsurarea angajamentului fa de coal și a conceptelor relaționate cu acesta, există un acord larg cu privire la caracterul multi-dimensional al acestui concept care include trei dimensiuni interconectate: afectiv (emoțional), cognitiv și comportamental (Appleton et al., 2008; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012a; Lam et al., 2012b). Unii cercetători propun o tipologie a dimensiunilor angajamentului fa de coal, care, pe lângă dimensiunile afectiv, cognitiv și comportamental, include o a patra, și anume, dimensiunea academică, aceasta din urmă reunind variabile, precum notele obținute de către elevi, rezolvarea temelor pentru acasă sau timpul alocat de către elevi rezolvării sarcinilor în clasă (Appleton et al., 2008). Alți cercetători adaugă o a

cincea dimensiune, denumită sugestiv prin termenul de *agency* (Gibbs & Poskitt, 2010; Joselowsky, 2007; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). În contextul educației individului uman, acest concept are semnificații care trimit către percepția pe care o persoană o are cu privire la faptul că poate controla circumstanțele în care are loc procesul învățării în care este angajat, într-un context specific, cum este școala (Gibbs & Poskitt, 2010; Reeve & Tseng, 2011). Prezența acestui sentiment în rândul elevilor poate juca un rol important în facilitarea interesului acestora pentru achiziționarea de cunoștințe și învățare, precum și a orientării către propriile lor resurse și acțiuni.

Lam et al. (2012b) argumentează necesitatea diferențierii clare între manifestările specifice angajamentului fa de coal (care pot fi considerate indicatori), variabilele care determină sau facilitează apariția și/sau menținerea acestui complex de manifestări, respectiv efectele (desigur, pozitive) pe care angajamentul fa de coal le are la nivelul individual al elevilor, precum și la nivelul procesului educațional. De aceea, autoarele nu sunt de acord cu tipologia în patru dimensiuni propusă de Appleton et al. (2008), argumentând că timpul pe care un elev îl petrece în realizarea sarcinilor de la coal sau a temelor pentru acasă poate fi considerat un indicator nu numai pentru dimensiunea academică a angajamentului fa de coal, ci și pentru dimensiunea comportamentală. Ca atare, autoarele pe care le-am citat descriu trei dimensiuni ale angajamentului fa de coal: afectiv (referitoare la sentimentele pe care elevii le manifestă în legătură cu mersul la coal, activitatea de învățare și instituția școlii în care învață), comportamental (care se referă la nivelul și calitatea participării elevilor la activitățile școlare și extra școlare), respectiv cognitiv (care se referă la cantitatea și natura strategiilor cognitive la care elevii fac apel, în procesul de învățare). Pe de altă parte, Lam et al. (2012b) propun conceptualizarea angajamentului fa de coal în termeni de stare (pe care unii dintre elevi o pot trăi la un moment dat sau pentru o perioadă consistentă de timp) și nu de trăsătură (dispoziție) non-maleabilă, care nu poate fi supusă intervenției ameliorative. Interpretând angajamentul fa de coal ca stare care poate fi măsurată pe un continuum și care implică aspecte cognitive, afective și comportamentale specifice și este determinată și/sau influențată de anumiți factori contextuali, rezultă că putem interveni pentru creșterea nivelului angajamentului fa de coal în rândul elevilor care prezintă un deficit, prin controlul concomitent al factorilor contextuali.

Un model integrativ al angajamentului în coal

În încercarea de a identifica variabilele care contribuie la determinarea sau facilitarea angajamentului fa de coal în rândul elevilor de

diferite vârste colare (pe care le putem denumi, generic, prin termenul de antecedente), autorii au pornit de la literatura care s-a preocupat de motivația pentru coală, legătura afectivă cu coală și cea care a vizat procesul învățării auto-reglate. În general, au fost identificate două seturi de factori: contextuali și personali/individuali. În cadrul modelului de lucru privind antecedentele și efectele angajamentului față de coală în rândul elevilor, pe care l-au propus (Figura 1), Lam et al. (2012b) diferențiază două categorii de factori contextuali (contextul instructiv motivant pentru elevi, oferit în cadrul formal al colii, respectiv mediul social din coală și familie) și o categorie de factori personali (variabile de natură cognitivă, legate mai mult de procesul efectiv al învățării). În analiza factorilor contextuali care pot determina sau facilita angajamentul față de coală, autoarele valorifică teoria ecologică a dezvoltării individului uman propusă de U. Bronfenbrenner. Aceasta diferențiază mai multe microsisteme – familia, grupurile de socializare reprezentate de covârșnici (prietenii, colegii de coală), coală, locul de muncă și macrosisteme (de exemplu: sistemul credințelor culturale și al practicilor sociale, mediul economic) care se intercondiționează în mod dinamic și, împreună, exercită o influență asupra dezvoltării individului uman. Prin urmare, analiza variabilelor care în mediul familial și de cel promovat în coală este importantă pentru explorarea antecedentelor și a modului în care acestea interacționează, pentru a determina și/sau facilita angajamentul față de coală în rândul elevilor.

Modelul de lucru propus de către Lam et al. (2012b) diferențiază o buclă ciclică între: a) factorii contextuali (instrucția motivantă pe care o oferă profesorii, nivelul ridicat al suportului social din partea acestora, dar și a covârșnicilor și părinților, natura pozitivă a relațiilor interpersonale pe care elevul le stabilește în mediul colar – absența agresivității în aceste relații) și factorii personali (orientarea scopurilor către procesul efectiv al învățării, atribuirea cauzelor succesului sau eșecului eforturilor personale, prezența credinței în eficiența personală) care facilitează angajamentul față de coală al unui elev; b) manifestările în plan afectiv, comportamental și cognitiv ale angajamentului; și c) consecințele pozitive pe care le are angajamentul față de coală (de exemplu: rezultatele colare bune sau foarte bune, adaptarea elevului în planul funcționării emoționale, conduita pozitivă pe care acesta o manifestă în mediul colar și în afara acestuia). Împreună cu factorii personali, cei contextuali facilitează un nivel ridicat al angajamentului elevilor din punct de vedere afectiv (plăcerea în realizarea activităților de învățare, plăcerea de a merge la coală, atașamentul elevilor față de coală în care învață, profesorii și colegii), comportamental (persistența eforturilor pe care elevul le depune în

activitatea de învățare, implicarea activă în sarcinile colare, atenția manifestată la ore, participarea la activitățile extracurriculare) și cognitiv (abordarea meticuloasă a sarcinilor de învățare, conexiunile realizate între cunoștințele dobândite la diverse discipline, utilizarea planurilor de idei, memorarea logică, reflecția asupra propriului stil de învățare, însoțite de percepția eficienței personale în confruntarea cu sarcinile de învățare și în raport cu posibilitatea de a obține rezultate colare bune sau foarte bune). La rândul lui, un nivel ridicat al angajamentului față de coală tinde să se asocieze cu efecte pozitive atât în planul rezultatelor colare pe care elevii le obțin, cât și în cel al adaptării din punct de vedere emoțional la mediul colar, al satisfacției în plan colar, respectiv al atitudinilor și comportamentelor interpersonale pe care elevii le manifestă.

Antecedente ale angajamentului elevilor în coală

Climatul colar și calitatea instrucției

Impactul pe care mediul (instrucția și social) caracteristic unei clase de elevi îl are asupra motivației și calității activității de învățare realizate de către elevi și reflectat în performanțele acestora reprezintă un domeniu de studiu popular în agenda cercetătorilor din domeniul educației (Dotterer & Lowe, 2011; Eccles, 2004; Fredricks et al., 2004; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Lam, Pak & Ma, 2007; Lam et al., 2012b; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Ryan & Patrick, 2001). În clasa de elevi, parcursul și randamentul activității instructiv-formative sunt influențate de variabile care în mai multe contexte interdependente: fizic, social și emoțional, organizațional, cultural și contextul instructiv, care reunește variabilele legate de activitatea de predare-învățare și cea de evaluare (Lam et al., 2007; Shin, 2009). Modul în care profesorii predau și evaluează nivelul achizițiilor realizate de către elevi, precum și credințele, atitudinile și comportamentele acestora tind să influențeze atitudinea și comportamentele implicate în activitatea de învățare realizată de către elevi. Mai general, climatul motivațional în care are loc procesul de predare-învățare este considerat o variabilă care are un impact semnificativ asupra motivației pentru învățare, a eforturilor pe care elevii le depun, precum și asupra atitudinii pe care aceștia o manifestă față de activitatea colară (Guthrie et al., 2012; Lam et al., 2007; Shin, 2009).

Contextul stimulant pe care îl prilejuiește instrucția care are loc în clasa de elevi include oferirea unor informații și crearea unor deprinderi și abilități, ale căror semnificații și utilitate în raport cu adaptarea la sarcinile de dezvoltare din viaa reală sunt clarificate elevilor, proiectarea unor sarcini de învățare în clasă care le stimulează elevilor participarea, curiozitatea și, în același timp, le oferă autonomie în realizare, recunoașterea de

c tre profesori a eforturilor pe care elevii le depun, precum și a meritelor pe care le au (în funcție de rezultatele colare și alte realizări), precum și evaluarea de către profesori a nivelului achizițiilor realizate de către elevi, care este flexibil, echitabil și are un caracter formativ (Lam et al., 2007; Lam et al., 2012b).

Contextele sociale ale dezvoltării

Contextul referitor la calitatea instruirii realizate de către profesori trebuie relaționat cu cel în care are loc relaționarea socială, acesta din urmă incluzând suportul social oferit de către profesori, covârșnici și părinți și perceput ca atare de către elevi, respectiv relaționarea pozitivă cu covârșnicii. În literatura de specialitate, suportul social a fost conceptualizat prin percepția unei persoane cu privire la existența în rețeaua lor socială a altor persoane (membrii familiei, prieteni, colegi de muncă, alte persoane semnificative) care le arată încredere, respect, valorizare, dragoste și grijă pe care acestea cred că se pot baza, atunci când întâmpină anumite dificultăți în viața cotidiană (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983). Autorii au evidențiat efectele pozitive pe care suportul social le poate avea asupra funcționării unei persoane în plan cognitiv, emoțional, comportamental și social (Holahan, Ragan & Moos, 2004; Schwarzer & Buchwald, 2004).

Deși, la vârsta adolescenței, influența prietenilor și a covârșnicilor tinde să fie mai importantă, cercetările au sugerat că părinții continuă să fie cei mai importanți agenți ai modelării deprinderilor, achizițiilor, comportamentelor și deciziilor pe care le iau adolescenții, atunci când se confruntă cu diverse provocări și sarcini de dezvoltare. Părinții sunt primele persoane care ghidează experiențele colare ale copiilor, motiv pentru care constituie o sursă de protecție în raport cu dezangajarea din activitățile colare, nivelul scăzut al achizițiilor și rezultatele colare slabe (Bempechat & Shernoff, 2012), iar o familie funcțională, prin mediul cognitiv, emoțional și relațional pe care îl creează, ca și prin parteneriatul cu școala, constituie unul dintre factorii care facilitează evoluția copiilor și a adolescenților în școală (Raftery, Grolnick & Flamm, 2012). Rezultatele studiilor empirice sugerează că suportul social oferit de către părinți și tineri contribuie la creșterea angajamentului față de sarcinile colare, respectiv a rezultatelor colare în rândul adolescenților (Fan & Williams, 2010; Lam et al., 2012a; Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Spera, 2006; Wentzel, 1998). De asemenea, nivelul aspirațiilor pe care părinții le au cu privire la traseul educațional al adolescenților (nivelul educațional așteptat de către părinți) poate facilita motivația pentru învățare și angajamentul în activitățile colare. Într-un studiu efectuat în rândul a 184 de adolescenți cu o medie de vârstă de

aproximativ 14 ani, Spera (2006) a identificat că percepțiile adolescenților cu privire la aspirațiile pe care le aveau părinții lor în legătură cu nivelul educației tinde să se asocieze pozitiv, semnificativ și moderat ca intensitate cu notele pe care adolescenții le obțineau la școală. Într-un alt studiu, nivelul angajamentului din punct de vedere comportamental a tinde să se asocieze pozitiv și semnificativ cu nivelul aspirațiilor pe care părinții le aveau cu privire numărul de ani de educație pe care adolescenții trebuiau să îl achiziționeze, după finalizarea liceului (Fan & Williams, 2010). În cadrul aceluiași studiu, nivelul aspirațiilor părinților cu privire la educația adolescenților a fost un predictor semnificativ al angajamentului în activitățile colare. De asemenea, în cadrul unui alt studiu realizat în rândul a 1971 de adolescenți în clasele 7-8, Mo și Singh (2008) au obținut un efect semnificativ și pozitiv din partea nivelului aspirației părinților cu privire la educația adolescenților asupra dimensiunii cognitive a angajamentului față de școală în rândul acestora. În același timp, calitatea relației dintre adolescenți și părinții lor tinde să aibă un rol predictiv în raport cu atitudinea față de învățare și nivelul angajamentului față de școală în rândul adolescenților (Chen, 2008), cu nivelul rezultatelor colare (Furrer & Skinner, 2003), precum și cu satisfacția față de școală (Baker & Maupin, 2009).

Pe de altă parte, faptul că suportul social oferit de către profesori tinde să fie un predictor al atitudinii pozitive față de școală, precum și al motivației pentru învățare în rândul copiilor și al adolescenților este susținut de rezultatele mai multor studii (Birch & Ladd, 1997; Eccles, 2004; Lam et al., 2012a; Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000; Rueger et al., 2010; Wentzel, 1998). O altă treabă socială, care devine semnificativă pentru dezvoltarea copiilor și a adolescenților, este reprezentată de covârșnici. Juvonen, Espinoza și Knifsend (2012) trec în revistă rezultatele a numeroase studii și oferă argumente convingătoare care sugerează că relațiile cu covârșnicii au preponderent un impact pozitiv asupra angajamentului față de școală în rândul copiilor și al adolescenților. Există dovezi empirice, potrivit căroră natura suportivă a relațiilor pe care adolescenții le au cu covârșnicii tinde să fie un predictor semnificativ al angajamentului față de școală și al succesului în plan școlar (Furlong et al., 2003; Furrer & Skinner, 2003; Rosenfeld et al., 2000; Wentzel, 1998).

Autorii care s-au preocupat de factorii care influențează calitatea dezvoltării în rândul adolescenților au subliniat, în mod repetat, faptul că acest proces necesită relații interpersonale bazate pe grijă și încredere, pe care adolescenții și le dezvoltă în familie, școală și grupurile de prieteni, la care se adaugă posibilitatea exprimării de sine într-un mod autonom, posibilitatea de a alege și ca

de a lua decizii într-un mod responsabil (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Elevii care frecventează coli în care au mai puține oportunități pentru a dezvolta relații mutual suportive sau pentru a-și exercita autonomia în realizarea activităților colare și în exprimarea de sine suferă în ceea ce privește întâmpinarea nevoilor de dezvoltare pe care le au și, astfel, pot ajunge să experimenteze riscul unor dificultăți în adaptarea în planul funcționării psihemoionale și în adaptarea la solicitările colare (Roeser et al., 2000; Way, Reddy & Rhodes, 2007). Rezultatele studiilor empirice tind să confirme această observație. Într-un studiu de amploare realizat în rândul elevilor de clasa a 6-a, Way et al. (2007) au găsit că percepțiile pe care elevii le aveau despre nivelul suportului social oferit de către profesori și covârșnici, nivelul autonomiei în procesul de învățare și în realizarea activităților colare, respectiv nivelul clarității și al consistenței regulilor promovate în coală, tindeau să se asocieze semnificativ cu nivelul simptomelor de depresie (relație negativă), nivelul stimei de sine generale (relație pozitivă), respectiv frecvența problemelor comportamentale (relație negativă). În cadrul aceluși studiu de natură longitudinală, elevii care, de-a lungul timpului, au perceput climatul din coală în care învățau ca fiind bazat din ce în ce mai mult pe suportul social din partea profesorilor și a covârșnicilor, pe autonomia acordată elevilor în procesul instruirii și pe claritatea și consistența regulilor din coală au manifestat, de asemenea, tendința de a exprima scderi semnificative în nivelul simptomelor de depresie și al problemelor de comportament. Într-un alt studiu efectuat pe 1014 de elevi de clasa a 5-a, Dotterer și Lowe (2011) au raportat efecte semnificative din partea contextului din clasa de elevi (măsurat prin trei indicatori: calitatea instruirii, climatul social și emoțional, respectiv nivelul conflictelor dintre elevi și profesori) asupra dimensiunilor psihologice și comportamentale ale angajamentului față de coală.

Caracteristicile individuale

Cercetările au identificat mai multe caracteristici individuale care tind să faciliteze angajamentul față de coală în rândul elevilor. Unele dintre acestea pot avea un impact direct asupra angajamentului față de coală în rândul elevilor. Altele pot media efectele pe care le au factorii contextuali (Lam et al., 2012b). Dintre caracteristicile individuale care au fost luate în calcul de către autori, ne-am oprit la gen, credința elevilor în propria lor eficiență și conștiință. În comparație cu băieții, fetele tind să exprime un nivel mai ridicat al conștiinței – ca predispoziție a personalității referitoare la perseverență, meticulozitate, autoorganizare și autodisciplină (Robu, 2012; Robu, Robu & Caranfil, 2014; Zupan și Slobodskaya & Knyazev, 2008), al angajamentului în activitatea colară

(Darom & Rich, 1988; Lam et al., 2012a; Robu, 2012, 2013; Robu et al., 2014) și să obțină rezultate colare mai bune (Lam et al., 2012a; Robu et al., 2014; Steinmayr & Spinath, 2008). În baza rezultatelor studiului extensiv pe care l-au întreprins, Lam et al. (2012a) au sugerat că nivelul angajamentului în activitatea colară poate fi privit ca un mediator parțial al relației dintre genul adolescenților și rezultatele colare, în sensul în care fetele tind să se angajeze mai mult în activitatea colară, prin aceasta, să obțină rezultate mai bune. Rezultatele unui alt studiu realizat pe un lot de 704 elevi de liceu români au indicat un efect de mediere parțial din partea conștiinței și a angajamentului în plan colar asupra relației dintre genul și mediile generale ale elevilor (Robu et al., 2014).

În sens general, auto-eficiența percepută de către o persoană reprezintă ansamblul credințelor pe care aceasta le are despre capacitățile sale de a ajunge la performanțe superioare într-un anumit domeniu (Bandura, 1977). Credințele în auto-eficiență pe care le are o persoană determină felul în care aceasta gândite, se simte din punct de vedere emoțional, se motivează și se angajează în diverse activități și în obținerea succesului sau se comportă în cadrul interacțiunilor sociale. Efectele convingerii în propria eficiență se manifestă, în primul rând, în stabilirea obiectivelor de dezvoltare personală și în nivelul angajamentului persoanei față de îndeplinirea acestora (Bandura, 1977). Caraway, Tucker, Reinke și Hall (2003) au găsit că nivelul auto-eficienței generalizate și tipul de orientare a scopurilor tindeau să se asocieze semnificativ și pozitiv cu nivelul angajamentului față de coală în rândul elevilor de liceu. Un rezultat asemănător a fost raportat de Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow și Usinger (1995). Într-un alt studiu, s-a găsit că, în rândul adolescenților, credințele cu privire la auto-eficiență în domeniul învățării auto-dirijate au fost predictorii pozitivi ai auto-eficienței percepute în domeniul realizării achizițiilor colare care, la rândul ei, a fost un predictor pozitiv al rezultatelor colare efectiv obținute de către adolescenți (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Studiile realizate luând ca variabile dependente nivelul achizițiilor, respectiv notele obținute de către copii sau adolescenți la diferite discipline (limbă maternă sau matematică) au raportat asocieri pozitive și semnificative ale acestor variabile dependente cu nivelul auto-eficienței pe care subiecții o percepeau pentru disciplinele luate în calcul (pentru o sinteză a evidențelor empirice, a se vedea Schunk & Meece, 2006). În rândul elevilor, percepția cu privire la auto-eficiență poate contribui la motivarea acestora pentru activitatea de învățare și la persistența în eforturile orientate către achiziționarea cunoștințelor. Astfel, elevii care se simt eficienți în procesul învățării pentru coală,

dar percep faptul că progresul lor nu este pe măsura eforturilor pe care le depun în așteptările pe care le au pot iniția anumite schimbări, în vederea îmbunătățirii procesului învățării (Schunk & Mullen, 2012). De exemplu, pot să își schimbe strategiile de învățare, pot cere ajutor persoanelor abilitate să le consilieze sau să le asiste sau pot face anumite modificări în mediul în care are loc învățarea, pentru a ajunge la o mai bună utilizare a resurselor. Elevii care prezintă un nivel ridicat al auto-eficienței pe care o percep tind să creadă că sunt capabili să deruleze cu succes toate acțiunile care sunt necesare, pentru a realiza sarcinile colare pe care le primesc sau a-și îndeplini obiectivele pe care și le fixează în plan colar. Astfel de elevi manifestă tendința de a se implica în sarcini provocatoare și nu se dau ușor bătută, atunci când întâmpină dificultăți (Lam et al., 2012b).

O altă caracteristică individuală care a fost pusă în relație cu angajamentul față de coală în rândul adolescenților se referă la conștiințozitate. Acest variabil desemnează un domeniu de dispoziții relativ stabile ale personalității (trăsături), care se exprimă în viața cotidiană prin anumite stiluri cognitive, emoționale, motivaționale, atitudinale și relaționale ce diferenciază indivizii umani. Conștiințozitatea face referire la capacitatea de a se orienta către auto-organizare, planificarea riguroasă a scopurilor și la perseverența în atingerea acestora, la îndeplinirea cu minuțiozitate a sarcinilor, precum și la sentimentul de încredere în propriile competențe, pe care îl poate avea o persoană (Rolland, 2004). Dintre cele cinci mari domenii de trăsături ale personalității descrise prin modelele care au fost elaborate în paradigma de lucru reprezentată de Big Five, conștiințozitatea pare să aibă cea mai consistentă contribuție în explicarea diferențelor interindividuale, în ceea ce privește rezultatele colare obținute de către adolescenți (Bratko, Chamorro-Premuzic & Saks, 2006; Duckworth & Seligman, 2005; Lounsbury et al., 2003). Unii autori au sugerat că, în predicția rezultatelor colare ale adolescenților sau a celor obținute de către studenți, conștiințozitatea tinde să aibă o contribuție mai importantă decât abilitatea în plan intelectual, întrucât, uneori, adolescenții sau tinerii grijulii, organizați, perseverenți, care muncesc constant și sunt orientați către realizarea în domeniul colar sau academic tind să obțină rezultate bune, în ciuda nivelului mai modest al abilității intelectuale (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Un nivel ridicat al conștiințozității unui adolescent sau tânăr implică manifestarea unor caracteristici implicate în procesul învățării și în atingerea scopurilor colare sau academice, cum ar fi stilul de lucru organizat, eficiența în abordarea sarcinilor, străduința de a obține succesul, autocontrolul în planul efortului și al acțiunilor (Matthews, Deary & Whiteman, 2005).

Pe lângă studii, însuși, au vizat relația dintre conștiințozitate și alți indicatori ai adaptării în plan colar în rândul adolescenților (de exemplu, motivația pentru învățare, angajamentul față de coală, absenteismul sau indisciplina manifestată în timpul programului colar). Notăm studiul realizat de Duckworth și Seligman (2005) care au observat că nivelul auto-disciplinei (care a inclus, de exemplu, precum impulsivitatea în acțiuni, auto-controlul și capacitatea de amânare a primirii unor recompense substanțiale) era un predictor negativ al numărului de absențe, respectiv un predictor pozitiv al numărului de ore pe care elevii de clasă a VIII-a îl alocă rezolvării temelor pentru acasă. De asemenea, notăm studiul efectuat de Heaven, Mak, Barry și Ciarrochi (2002) în rândul elevilor de clasă a X-a, în cadrul cărora conștiințozitatea a reieșit un predictor pozitiv al atitudinii pozitive față de coală.

Consecințele ale angajamentului elevilor în coală

Pe lângă antecedentele sau variabilele care facilitează angajamentul față de coală, Lam et al. (2012b) au inclus, în modelul de lucru pe care l-au testat, trei dintre efectele pozitive pe care angajamentul față de coală le poate avea în rândul elevilor: frecvența emoțiilor pozitive și cea a emoțiilor negative (ca indicatori ai funcționării în plan emoțional), frecvența comportamentelor pozitive pe care elevii le manifestau în clasă, respectiv nivelul performanțelor colare. Așa cum am presupus anterior, nivelul angajamentului față de coală a prezentat asocieri semnificative, pozitive și moderate ca mărime cu frecvența emoțiilor pozitive pe care elevii le experimentau. De asemenea, nivelul angajamentului față de coală a prezentat asocieri semnificative și pozitive cu frecvența comportamentelor pozitive pe care elevii le manifestau în clasă, respectiv cu nivelul performanțelor colare. Pentru aceste două criterii, corelațiile cu scorurile la angajamentul față de coală au avut valori cuprinse între 0.07 și 0.24.

Utilitatea studierii angajamentului față de coală în rândul elevilor a fost argumentată și prin faptul că acest variabil are o valoare predictivă în raport cu mai multe dimensiuni ale adaptării copiilor și adolescenților la sarcinile specifice dezvoltării (Fredricks et al., 2004; Finn & Zimmer, 2012; Griffiths et al., 2009). Datele studiilor realizate în populația colară indică relații consistente între nivelul angajamentului față de coală și o serie de indicatori ai adaptării în plan colar în rândul copiilor și al adolescenților, precum: rezultatele colare și cele la teste de achiziții colare (Caraway et al., 2003; Dotterer & Lowe, 2011; Finn & Zimmer, 2012; Lam et al., 2012a; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Wang & Holcombe, 2010; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor, 2006), comportamentele (deviante sau delincvente) pe care

elevii le manifestă la coală în afara acesteia (Hirschfield & Gasper, 2011; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003; Simons-Morton & Chen, 2009; Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999) sau riscul pentru abandonul școlar (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009; Finn & Zimmer, 2012; Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008).

Finn și Zimmer (2012) au sistematizat numeroase dovezi empirice, potrivit cărora: a) legătura dintre angajamentul față de coală și nivelul achizițiilor școlare tinde să fie reciproc, în sensul în care un nivel ridicat al angajamentului tinde să se asocieze cu un nivel ridicat al achizițiilor școlare, iar nivelul ridicat al achizițiilor școlare tinde să contribuie la stimularea unui angajament continuu în rândul elevilor (un nivel scăzut al achizițiilor școlare tinde să se asocieze cu scăderea angajamentului față de activitățile școlare); b) angajamentul față de coală, pe care elevii îl manifestă în primii ani de școlaritate (clasele primare și gimnaziale) tinde să fie un predictor atât al nivelului achizițiilor școlare, pe care elevii le realizează în perioada liceului, cât și al achizițiilor pe care le realizează în anii de studenție; de asemenea, angajamentul timpuriu față de coală tinde să fie predictor în raport cu numărul de ani de educație, la care tinerii ajung; c) atitudinile și comportamentele specifice angajamentului față de coală reprezintă un factor protectiv în raport cu obstacolele pe care copiii și adolescenții le întâmpină, obstacole care apar datorită unor factori de risc, cum ar fi problemele de comportament pe care le au în afara colii, nivelul achizițiilor școlare sau abandonul prematur al școlarizării.

Concluzii

Literatura de specialitate descrie angajamentul față de coală ca pe un concept pozitiv care, în conduita unui elev, se traduce prin plină creșterea de a merge la coală, sentimentul de apartenență la comunitatea colii de care elevul aparține, participarea activă la activitățile școlare, dezvoltarea abilităților implicate în și orientarea (din punct de vedere motivațional și acțional) către învățarea auto-dirijată, în care elevul își fixează scopuri clare, face apel la anumite strategii cognitive și utilizează o varietate de resurse personale (pentru a învăța într-un mod eficient), reflectând atât asupra procesului, cât și asupra rezultatelor. Angajarea continuă a unui elev în raport cu activitatea din domeniul școlar îl sprijină în procesul de internalizare și urmare a normelor din școală în care învață, mai târziu, din societatea în care s-a format și trăiește ca adult, constituind unul dintre factorii protectivi în raport cu manifestările deviante și delincvente. De asemenea, angajamentul copiilor și al adolescenților față de coală tinde să fie predictiv în raport cu o serie de

efecte pozitive, care se manifestă mai târziu, în diverse etape ale ciclului vieții (Griffiths et al., 2009). Din acest motiv, stimularea angajamentului față de coală trebuie să constituie o prioritate pe agenda de lucru a decidenților din sistemul educațional și a educatorilor.

Bibliografie

- [1] Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- [2] Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- [3] Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Editors), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 189-196). New York: Routledge.
- [4] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- [5] Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- [6] Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- [7] Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences, 41*(1), 131-142.
- [8] Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427.
- [9] Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- [10] Chen, J. J.-L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29*(2), 183-198.
- [11] Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether

- African American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41-63.
- [12] Darom, E., & Rich, Y. (1988). Sex differences in attitudes toward school: Student self-reports and teachers perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 350-355.
- [13] Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- [14] Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- [15] Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivations, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 125-153). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- [16] Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- [17] Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- [18] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- [19] Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. St., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- [20] Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- [21] Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review*. Report to the Ministry of Education. New Zealand. Document disponibil pe <http://www.educationcounts.govt.nz>.
- [22] Griffiths, A.-J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 197-211). New York: Routledge.
- [23] Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634). New York: Springer.
- [24] Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 453-462.
- [25] Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22.
- [26] Holahan, C. J., Ragan, J. D., & Moos, R. H. (2004). Stress. In C. D. Spielberger (Editor-in-Chief). *Encyclopedia of Applied Psychology* (Vol. 3., pp. 485-493). New York: Elsevier Inc.
- [27] Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- [28] Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-28.
- [29] Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91(3), 257-276.
- [30] Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). New York: Springer.
- [31] Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012a). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- [32] Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012b). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.
- [33] Lam, S.-f., Pak, T. S., & Ma, W. Y. K. (2007).

- Motivating Instructional Contexts Inventory. In P. R. Zeilik (Ed.), *Issues in the Psychology of Motivation* (pp. 115-132). Huppauge, New Jersey: Nova Science.
- [34] Lounsbury, J. W., Tatum, H., Gibson, L. W., Park, S.-H., Sundstrom, E. D., Hamrick, F. L., & Wilburn, D. (2003). The development of a Big Five adolescent personality inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment, 21*(2), 111-133.
- [35] Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M. C. (2005). *Psihologia personalit ii. Tr s turi, cauze, consecin e* [Personality Traits]. Ia i: Editura Polirom.
- [36] Mo, Y., Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online, 31*(10). Articol disponibil pe <http://www.amle.org>.
- [37] Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.
- [38] Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology, 41*(3), 749-777.
- [39] Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343-364). New York: Springer.
- [40] Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- [41] Robu, V. (2013). Perceived social support, school engagement, and school adjustment among adolescents: Testing a structural model of relationships. *Romanian Journal of School Psychology, 6*(11), 7-29.
- [42] Robu, V. (2012). Antecedents of school engagement among Romanian adolescents. *Romanian Journal of School Psychology, 5*(10), 15-46.
- [43] Robu, V., Robu, I.-E., Caranfil, N.-G. (2014). Gen i rezultate colare în rândul adolescen ilor: rolul mediator al angajamentului colar i al con tiinciozit ii [Gender and school results among adolescents: The mediating role of school engagement and conscientiousness]. În M. N. Turliuc (Coord.), *Gen i diferen e de gen în studii empirice* [Gender and Gender Differences in Empirical Studies] (pp. 267-283). Ia i: Institutul European.
- [44] Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- [45] Rolland, J.-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité. Le modèle en cinq facteurs* [Assessing Personality. The Five Factor Model]. Sprimont: Mardaga.
- [46] Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.
- [47] Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 47-61.
- [48] Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460.
- [49] Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139.
- [50] Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219-236). New York: Springer.
- [51] Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- [52] Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2004). Social support. In C. D. Spielberger (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Applied Psychology* (vol. 3., pp. 435-441). New York: Elsevier Inc.
- [53] Shin, H. (2009). The relations of middle school students' perceived instructional contexts, academic enablers, academic skills, and academic achievement. *The Korean Journal of School Psychology, 6*(3), 291-311.
- [54] Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25.
- [55] Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- [56] Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004).

- Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- [57] Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- [58] Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185-209.
- [59] Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação [Student engagement in school: Designing a new assessment scale]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- [60] Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- [61] Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- [62] Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- [63] Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933.
- [64] Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- [65] Zupan i , M., Slobodskaya, H. R., & Knyazev, G. G. (2008). Gender differences in child/adolescent personality traits: Slovenes and Russians compared. *Horizons of Psychology*, 17(3), 43-63.

Viorel Robu este psiholog specialist și conferențiar universitar la Facultatea de Psihologie și Tiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iași. Principalele sale domenii de interes pentru cercetarea științifică includ: sănătatea mentală și starea de bine în rândul adolescenților, angajamentul elevilor în activitatea școlară, anxietatea față de situațiile de evaluare specifice mediului școlar și epuizarea profesională în rândul educatorilor. A urmat două programe de cercetare post-doctoral la Academia Română și la Universitatea din Lisabona (Institutul pentru Educație). A publicat numeroase articole în reviste și jurnale de specialitate, precum și volumele *Competențe sociale și personalitate* (Editura Lumen, 2011) și *Psihologia anxietății față de testări și examene*. Repere teoretice și aplicații (Editura Performantica, 2011). E-mail: robuviorel_upa@yahoo.com.

Ani oară Sandovici activează ca psiholog principal și conferențiar universitar la Facultatea de Psihologie și Tiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iași. Domeniile sale de interes pentru cercetarea științifică includ: factorii dezvoltării copiilor, sănătatea mentală și comportamentele sănătoase în rândul copiilor și al adolescenților și angajamentul în școală. A fost beneficiar al programului de pregătire post-doctoral în domeniul managementului cercetării avansate, implementat de Institutul de Medicină Legală din Iași în cadrul Programului Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. A publicat peste 25 de articole în reviste și jurnale de specialitate, precum și volumele *Omul virtuos în ethosul românesc* (Editura Performantica, 2007) și *Fundamentele psihologiei* (Editura Performantica, 2010). E-mail: anasandovici@yahoo.com

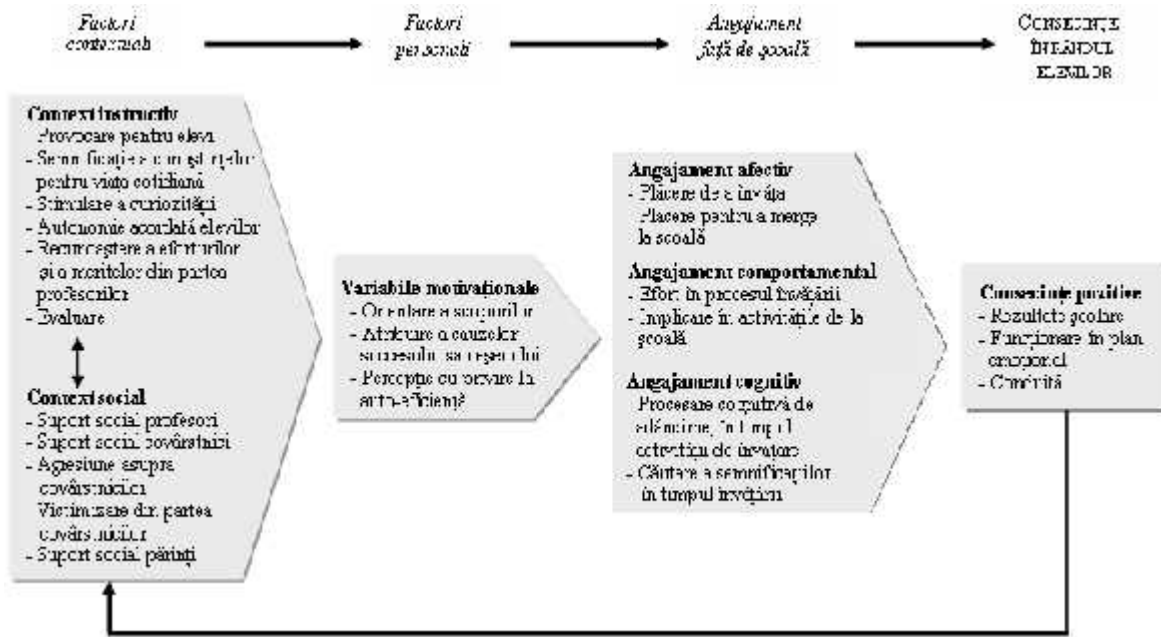


Figura Nr. 1. Modelul antecedentelor și al efectelor angajamentului față de școală în rândul elevilor (adaptare după Lam et al., 2012b)

