



Strategii de stimulare a interesului și de reglare a volumului de muncă perceput

Studiul recent al echipei CDA (Smarandache și colab., 2020) evidențiază rolul central al interesului studentului și al volumului de muncă perceput de către acesta ca fiind necesar pentru a rezolva sarcinile primite pentru adoptarea unei abordări de profunzime a învățării de către studenții UVT. Ca atare, pornind de la aceste rezultate coroborate cu modelul de dezvoltare a interesului propus de Hidi și Renninger (2019), recomandările din această secțiune vor viza stimularea declanșării interesului situațional și menținerea acestuia.

Primul aspect ce trebuie avut în vedere pentru stimularea interesului este *captarea și menținerea atenției* studenților față de conținut

(Firtea, 2015; Hidi & Renninger, 2019; Renninger, 2019). Literatura de specialitate sugerează mai multe modalități care pot duce la facilitarea captării și menținerii atenției, precum: oferirea oportunității de a personaliza sarcinile și prezentarea relevanței acestora pentru viața individului (Hidi & Renninger, 2019; Palmer, 2004; Renninger, 2019), livrarea într-o manieră variată a conținuturilor (Firtea, 2015), prezentarea unor idei provocatoare sau care generează disonanță cognitivă (Firtea, 2015; Hidi & Renninger, 2019; Renninger, 2019; Quinlan, 2019). De asemenea, învățarea bazată pe probleme (engl. *Problem based learning*) este o modalitate utilă în stimularea atenției ca parte componentă a interesului situațional (Renninger, 2019). Se recomandă însă monitorizarea volumului



de muncă atribuit sarcinilor, întrucât un volum prea mare de muncă scade eficiența acestui tip de abordare (Nijhuis și colab., 2005).

Un alt aspect asupra căruia ne putem concentra în stimularea interesului este *sublinierea relevanței și utilității celor studiate* (Firtea, 2015; Hidi & Renninger, 2019; Mitchell, 1993; Peterson, 2019, Quinlan, 2019). În acest sens, cadrele didactice pot apela la strategii precum: propunerea unor activități practice prin care studenții

să coreleze conținuturile studiate cu aspecte relevante din viața reală (Hidi & Renninger, 2019; Hulleman & Harackiewicz, 2009); jocuri, activități de grup (Hidi & Renninger, 2019; Mitchell, 1993; Renninger, 2019); reflectarea asupra utilității sarcinilor, structurarea conținuturilor, cerințe clare în legătură cu disciplina (Kyndt și colab., 2014; Renninger & Hidi, 2011).

Conform Smarandache și colab. (2020), cadrele didactice sunt încurajate să acorde o atenție sporită atât stimulării interesului situațional, cât și echilibrării volumului de muncă și a complexității sarcinilor. În același sens, Kyndt și colab. (2011) propun ca atunci când complexitatea sarcinilor este una ridicată, volumul de muncă să fie unul mai scăzut și invers. Pentru a ilustra această practică, Smarandache și colab. (2020) propun exemplul unui cadru didactic care vizează să evalueze înțelegerea studenților față de modelul în 4 etape de dezvoltare a interesului (Hidi & Renninger, 2006). În acest caz, un volum de muncă redus adaptat unei sarcini complexe ar putea fi analiza unui comportament didactic (descriș într-o pagină) în conformitate cu modelul în 4 etape de dezvoltare a interesului. În contrast, un volum mai ridicat de muncă adaptat unei sarcini mai puțin complexe poate fi reprezentat de un set de 10 întrebări simple despre diferite aspecte teoretice punctuale ale aceluiași model.

Vă încurajăm să reflectați la cum puteți să stimulați interesul studenților dumneavoastră pentru studiu și să integrați cât mai multe dintre aceste recomandări în practica dumneavoastră didactică curentă. În acest sens, complementar celor de mai sus, tabelul 2 prezintă șase practici didactice asociate cu cele două faze ale dezvoltării interesului.

Tabel 2. Modalități de stimulare a interesului situațional

	Denumirea practicii	Referință	Descriere
Captarea interesului situațional	<i>Personalizarea sarcinilor</i>	Hidi & Renninger, 2019; Palmer, 2004; Renninger, 2019.	Studentii pot fi implicați în proiectarea sarcinilor și încurajați să decidă ce vor să studieze și care este demersul pe care îl vor urma. De asemenea, le puteți propune studenților variante diverse de sarcini care vizează același subiect și să le oferiți libertatea de a alege cum vor aborda tematica respectivă.
	<i>Variatatea livrării conținuturilor</i>	Firtea & Opre, 2015	Presupune identifica ea unor modalități variate de a prezenta noile conținuturi. Spre exemplu, combinarea lecturii unor texte cu oferirea de imagini și scheme comprehensive și cu explicarea și/sau exemplifica ea realizată de către cadrul didactic.
	<i>Provocarea convingerilor</i>	(Firtea & Opre, 2015; Hidi & Renninger, 2019; Renninger, 2019; Quinlan, 2019)	Aducerea în discuție a unor informații controversate, care contrazic credințele anterioare ale studenților, dileme etc. Totodată, puteți prezenta puncte de vedere diferite despre aceleași subiecte, solicitând apoi studenților să dezbată pe marginea acestora și să-și susțină punctele de vedere utilizând informații din literatura de specialitate.
	<i>Proiectarea unor sarcini/experiențe autentice de învățare</i>	(Gulikers și colb., 2008)	Proiectați și integrați studenții în experiențe de învățare care transpun situații profesionale și/sau sarcini profesionale concrete în sarcini didactice.
Mentținerea interesului situațional	<i>Stabilirea relevanței</i>	(Hidi & Renninger, 2019; Palmer, 2004; Renninger, 2019)	Propuneți activități care să încurajeze studenții să facă asocieri între conținuturile studiate și aspecte, concepte din viața cotidiană și/sau profesională. O altă modalitate vizează înlocuirea exemplurilor generice cu exemple personalizate pentru studenți sau oferirea de exemple personale din viața profesională, relevante pentru înțelegerea aspectelor studiate.
	<i>Reflectarea asupra utilității</i>	(Kyndt și colab., 2014; Renninger & Hidi, 2011; Renninger, 2014)	Renninger și colab. (2014) propun metoda ICAN, care presupune un scurt exercițiu de scriere cu scopul de a-i încuraja pe studenți să identifice ce au învățat, ce competențe noi au dobândit și ce își doresc să mai descopere despre subiectele abordate.
	<i>Activități practice</i>	(Hidi & Renninger, 2019; Mitchell, 1993; Renninger, 2019)	Activitățile practice sunt construite astfel încât să fie relevante pentru viața profesională a studenților. Astfel că modalități precum introducerea de machete, experimente, aparaturi științifice, materiale specifice unui anumit domeniu sunt utile în stimularea interesului.



Bibliografie

Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylänne, S., & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.003>.

Dinsmore, D. L. (2017). Toward a dynamic, multidimensional research framework for strategic processing. *Educational Psychology Review*, 29, 235–268. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9407-5>.

Gulikers, J. T. M., L. Kester, P. A. Kirschner, and T. J. Bastiaens. (2008). The Effect of Practical Experience on Perceptions of Assessment Authenticity, Study Approach, and Learning Outcome. *Learning and Instruction*, 18, 172–186. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.012>.

Fritea, R., & Opre, A. (2015). Enhancing situational interest, perceived utility, and self-efficacy in online learning. An instructional design intervention. *Cognition, Brain, Behaviour*, 19(4), 285.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4.

Hidi, Suzanne E.; Renninger, K. Ann (2019). Interest Development and Its Relation to Curiosity: Needed Neuroscientific Research. *Educational Psychology Review*, (31)4, 833–852. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-3>.

Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). *Promoting Interest and Performance in High School Science Classes*. *Science*, 326(5958), 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>.

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30, 135–150. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329>.

Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough.' workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33, 684–698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>.

Linnenbrink-Garcia, L.; Durik, A. M.; Conley, A. M.; Barron, K. E.; Tauer, J. M.; Karabenick, S. A.; Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647–671. <https://doi.org/10.1177/0013164409355699>.

Mitchell, Matthew (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>.

Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8, 67–93. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7950-3>.

Palmer, D. (2004). Situational interest and the attitudes towards science of primary teacher education students. *International Journal of Science Education*, 26(7), 895-908. <https://doi.org/10.1080/0950069032000177262>.

Peterson, Emily Grossnickle; Hidi, Suzanne (2019). Curiosity and interest: current perspectives. *Educational Psychology Review*, 31(4), 781–788. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09513-0>.

Quinlan, Kathleen M. (2019). What triggers students' interest during higher education lectures? personal and situational variables associated with situational interest. *Studies in Higher Education*, (), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46, 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>.

Renninger, K. A., Austin, L., Bachrach, J.E., Chau, A., Emmerson, M.S., King, B.R., Riley, K.R. and Stevens, S.J. (2014), "Going Beyond the "Whoa! That's Cool!" of Inquiry: Achieving Science Interest and Learning with the ICAN Intervention", *Motivational Interventions (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 18)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 107-138. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018003>.

Renninger, K. Ann; Bachrach, Jessica E.; Hidi, Suzanne E. (2019). *Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. Learning, Culture and Social Interaction*, (), S2210656118301685–. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>.

Smarandache, I. G., Maricutoiu, L. P., Ilie, M. D., Iancu, D. E., & Mladenovici, V. (2020). Students' approach to learning: evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research & Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>.

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44–56. <https://doi.org/10.1108/14676370310455332>.

