

# ÎNVĂȚAREA CA EXPERIENȚĂ TRĂITĂ. PARADOXURI ȘI PROVOCĂRI LA LICEENI ȘI LA PROFESORII LOR

LUCIAN, CIOLAN<sup>1</sup>  
MIHAELA, STÎNGU<sup>2</sup>

## *Rezumat:*

Studiul de față pornește de la premisa că o posibilă cauză a deficitului de performanță a elevilor români, atât la intrarea în sistemul de învățământ secundar superior (testele PISA) și la ieșire (Bacalaureat) este dat și de modul în care elevii trăiesc experiențele de învățare din școală. Astfel, acest demers are ca scop investigarea modului în care elevii de liceu și profesorii acestora se raportează la experiențele de învățare pe care le parcurg împreună. Din punct de vedere metodologic, în cadrul cercetării am utilizat două tipuri de chestionare: unul pentru elevi și unul pentru profesori, cele două instrumente centrându-se în mare parte pe aceleași întrebări, dar abordate adaptat pentru cele două categorii investigate. Eșantionul a fost reprezentat de 589 de elevi (clasele X-XII) și 226 de profesori de liceu. Eșantionul, deși nu este construit pe criterii stricte de reprezentativitate statistică, este relevant din perspectiva straturilor incluse și a numărului de subiecți pentru a identifica un set de tendințe. Rezultatele preliminare sugerează că există o serie de diferențe semnificative între elevi și profesori în ceea ce privește viziunea asupra experiențelor autentice de învățare, dar și că experiențele de învățare propuse de profesori determină preferințele pentru obiceiurile de învățare ale elevilor.

*Cuvinte cheie:* învățare autentică, experiențe de învățare, deficit de performanță

## *Abstract:*

The current paper starts from the assumption that a possible cause of the performance deficit of Romanian students, both at entrance in high schools (PISA results) and at graduation (Bacalaureate) comes also from the way students perceive learning as a lived experience in schools. Thus, our research aims to investigate the way high school students and their teachers internalize and make meaning of the learning experiences they undertake together. From the methodological perspective, the research is based on two surveys: one for students and one for teachers, including dominantly quite similar questions, but adapted to the two categories of respondents being investigated. The sample was composed by 589 high school students (last two years) and 226 high school teachers. Although the sample is not constructed strictly on statistical representativeness criteria, we consider is highly relevant from the perspective of included strata and number of subjects in order to identify a consistent set of trends. The preliminary results are suggesting that there are significant differences among students and their teachers concerning their vision and understanding on authentic learning experiences, but also that typology of learning experiences proposed by teachers are influencing the learning habits of students.

*Key words:* authentic learning, learning experiences, performance deficit

## Învățarea autentică în context

Dacă analizăm sintetic și oarecum istoric înțelegerea învățării și modul în care aceasta s-a obiectivat la nivel conceptual metodologic (designul curricular, metodologiile de instruire) și la nivel de practici profesionale putem identifica trei momente esențiale:

a) **învățarea ca acumulare** de cunoștințe; această orientare a însemnat focalizarea curriculum-ului, a instruirii și evaluării pe conținuturile învățării, pe procesele oarecum externe învățării, dar subiacente acestora (conținuturilor): selectare, corelare, transpunere în limbaj,

---

<sup>1</sup> Prof. Univ. Dr, Universitatea din București, [lucian.ciolan@fpse.unibuc.ro](mailto:lucian.ciolan@fpse.unibuc.ro)

<sup>2</sup> Asist. Univ. Dr., Universitatea din București, [mihaela.stingu@fpse.unibuc.ro](mailto:mihaela.stingu@fpse.unibuc.ro)

secvențiere logică și epistemologică, adaptare la nivelurile de vârstă. În contextul acesta, designul învățării prioritizează datele de input, ”ceea ce se știe și urmează a fi transmis pentru a fi asimilat”.

b) **învățarea ca formare**; această orientare înseamnă focalizarea curriculum-ului, a instruirii și evaluării pe rezultatele finale ale învățării (learning outcomes), o paradigmă mai largă, cu o serie întreagă de sub-orientări: taxonomiile obiectivelor, educația centrată pe competențe, standardele de performanță etc. În cadrul acestor abordări, accentul se mută pe ieșirile din proces (output-uri) și / sau pe rezultate (outcomes). Se produce o trecere cognitivă importantă de accentul pe la memoria de tip simbolic, static, la cel pus pe gândirea de tip sintactic, procedural.

c) **învățarea ca experiență trăită**; această orientare presupune focalizarea pe intersecția dintre cognitiv, social și emoțional în activitatea de învățare, pe complexitatea și unicitatea unei astfel de experiențe, situate la intersecția unor factori fundamentali: logica și pedagogia domeniului (*signature pedagogy*), contextul în care se produce învățarea și posibilitatea ”situării” învățării în contextele mai largi de viață și, nu în ultimul rând ”biografia” persoanei care învață (*personal biography of the self*). Autori marcanți explică în lucrările lor cele trei dimensiuni: Collins [1998], Tochon [2000], Schulman [2005].

Perspectiva istorică nu este neapărat una a caracterului consecutiv și mutual exclusiv al orientărilor menționate, ci mai degrabă una a evoluției mai mult sau mai puțin organice a paradigmatelor de gândire și a practicilor profesionale ale educației. Conversația tot mai consolidată despre învățarea autentică este însă plasată mai ales în cadrul orientării conform căreia învățarea este definită mai ales ca experiență trăită.

Cu un alt prilej [Ciolan, 2013] aminteam, inspirați de Borthwick et.al [2007, p.16], principalele modele teoretico-metodologice consacrate ale învățării autentice :

- modelul uceniciei (eng.: apprenticeship): studenții devin (măcar temporar) ”parte” a unui mediu real de lucru, sub îndrumarea unui mentor profesionist, care organizează experiențe de învățare directă, în condiții reale de exercitare a profesiei;
- modelul realității simulate: ”lumea reală” se mută în clase sau în laboratoare, prin intermediul activităților simulate realizate sub supervizare; condițiile autentice de muncă sunt, în acest caz, reproduse cât mai fidel și analizate de cursanți și de profesor / formator;
- modelul mentalizării (eng.: enminding): autenticitatea se produce la întâlnirea dintre experiența studenților și ”mintea” disciplinară. Internalizarea autentică, ”mentalizarea” teoriilor disciplinare îi permit celui care învață să se raporteze critic și constructiv la ele, reglându-și comportamentele profesionale, dar dezvoltând și analizând propriile teorii și practici prin prisma altor teorii asumate cognitiv și a propriilor sale experiențe.

Pornind de la provocările ridicate de autenticitatea învățării, analizând posibilele cauze ale deficitelor semnificative de performanță înregistrate în ultimii ani de elevii de liceu, am încercat să proiectăm o cercetare în care să vedem în ce măsură autenticitatea experiențelor de învățare (calitate, relevanță, atractivitate, oportunitate, etc.) din liceu poate fi una dintre explicațiile eșecului unor generații despre care nu avem motive (și cu atât mai puțin date) care să ne permită să credem că au deficite cognitive de vreo natură dar care, în ciuda unor starturi accelerate în primii ani de educație, ajung să experimenteze școala și învățarea ca pe niște experiențe neproductive, neplăcute și, în orice caz, insuficiente pentru a asigura succesul.

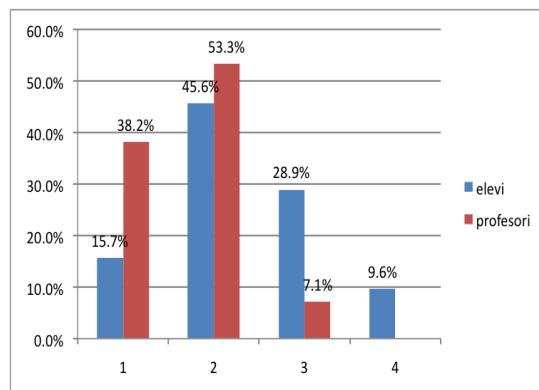
### Metodologia cercetării

Scopul acestei cercetări este de a identifica modul în care elevii de liceu și profesorii acestora se raportează la experiențele de învățare pe care le parcurg împreună. Din punct de vedere metodologic, studiul a avut o abordare cantitativa utilizând ancheta pe bază de chestionar. În cadrul cercetării am utilizat două tipuri de chestionare: unul pentru elevi și unul pentru profesori, cele două instrumente centrându-se în mare parte pe aceleași întrebări, dar abordate adaptat pentru cele două categorii investigate. Eșantionul a fost reprezentat de 589 de elevi (clasele X-XII) și 226 de profesori de liceu. Lotul de subiecți a fost selectat prin eșantionare aleatoare simplă. Cu toate acestea subiecții au fost selectați după câteva criterii specifice: elevi de clasele X-XII, profesori de liceu, distribuție echilibrată a zonelor rurale și urbane, distribuție echilibrată a tipurilor de licee (teoretic, tehnologic, vocațional). Eșantionul, deși nu este construit pe criterii stricte de reprezentativitate statistică, este

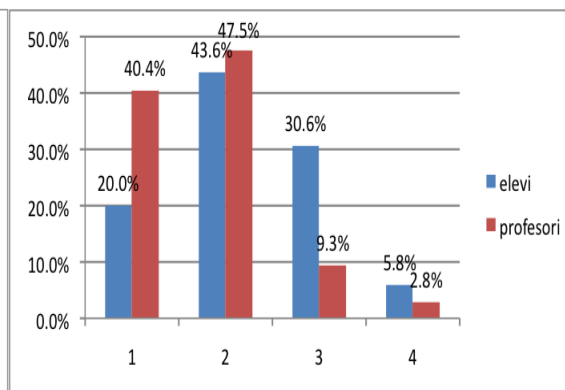
relevant din perspectiva straturilor incluse și a numărului de subiecți pentru a identifica un set de tendințe. Cercetarea s-a desfășurat în perioada noiembrie 2014-februarie 2015.

### Rezultatele cercetării

Dintre cei 21 de itemi din chestionarul pentru elevi și 25 din chestionarul pentru profesori am ales să discutăm în acest articol trei din chestionarul pentru elevi și două din cel pentru profesori. Primul set de întrebări (item 7, elevi și profesori) asupra căruia dorim să ne centrăm atenția s-a referit la tipul activităților de învățare din perspectiva elevilor și profesorilor, abordând mai multe aspecte ale acestei dimensiuni: dinamismul, atractivitatea, interactivitatea și diversitatea activităților desfășurate în clasă.

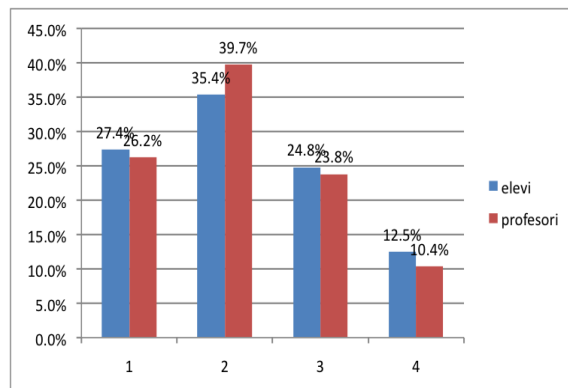


**Fig. 1:** Dinamismul activităților desfășurate în clasă

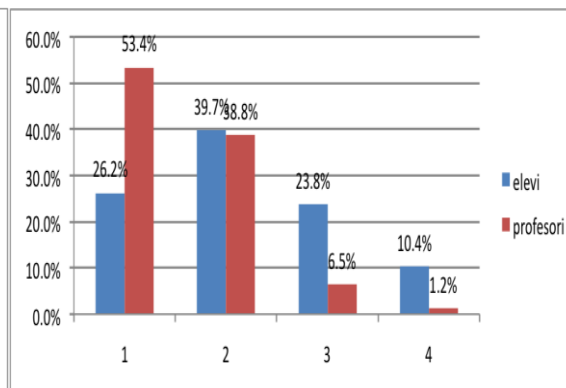


**Fig. 2:** Atractivitatea activităților desfășurate în clasă

În ceea ce privește dinamismul activităților desfășurate la clasă (item 7.1, fig. 1), 38,2% dintre profesori și doar 15,7% le consideră foarte dinamice, în timp ce 9,6% dintre elevi și 0,3% dintre profesori le considera lipsite de dinamism. Raportându-ne la atractivitatea activităților de învățare (item 7.2, fig. 2) desfășurare în clasă proporțiile se mențin 20,0% dintre elevi și 40,4% dintre profesori consideră că activitățile pe care le desfășoară la clasă sunt interesante și provocatoare în timp ce doar 5,8% dintre elevi și 2,8% dintre profesori consideră aceste activități neinteresante și plictisitoare. Referindu-ne la diversitatea activităților de învățare propuse de profesori (item 7.4, fig.4), 26,2% dintre elevi și 53,4% dintre profesori le consideră ca fiind diverse și combinate, în timp ce 10,4% dintre elevi și doar 1,2% dintre profesori le consideră asemănătoare și repetitive. Deși proporția se menține în cazul celor trei întrebări putem observa o discrepanță semnificativă între viziunea elevilor despre dinamismul, atractivitatea și diversitatea activităților de învățare din clasă și cea a profesorilor, la care tendința este de a considera activitățile pe care ei le propun elevilor mult mai dinamice, provocatoare și diverse decât sunt ele percepute de elevi.



**Fig. 3:** Interactivitatea activităților desfășurate în clasă



**Fig. 4:** Diversitatea activităților desfășurate în clasă

Raportându-ne la interactivitatea activităților de învățare desfășurate în clasă (item 7.3), 27,4% de către elevi și 26,2% dintre profesori le percep ca fiind bazate pe interacțiunea și comunicarea permanentă dintre elevi și profesor și doar 12,5% dintre elevi și 10,4% dintre profesori le consideră bazate pe informațiile transmise dinspre profesor spre elevi. Astfel, nivelul de interactivitate al activităților de învățare desfășurate în clasă este perceput în proporții asemănătoare de către profesori și elevi, ce denotă o viziune comună asupra modului de comunicare dintre elevi și profesori.

Următorul set de doi item se referă la cele mai frecvente activități desfășurate de elevi la școală (item 12-chestionar elevi) și cele mai frecvente activități desfășurate de profesori la școală (item 12-chestionar profesori).

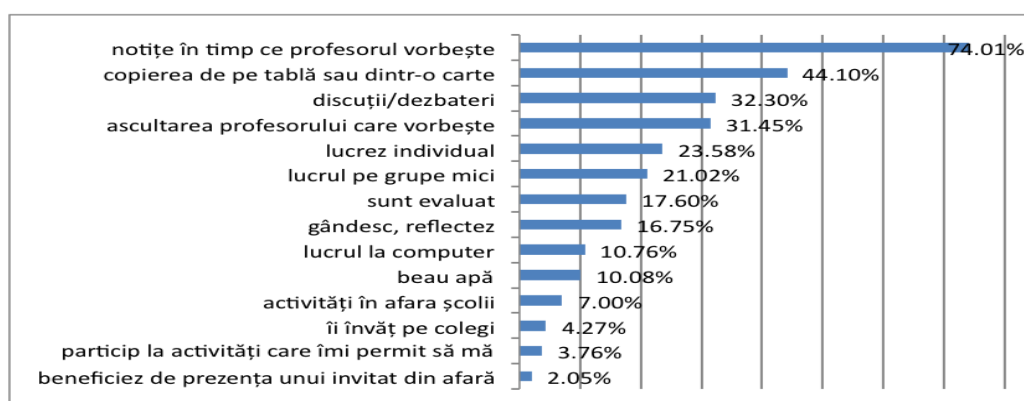


Fig. 5: Cele mai frecvente activități făcute la școală - elevi

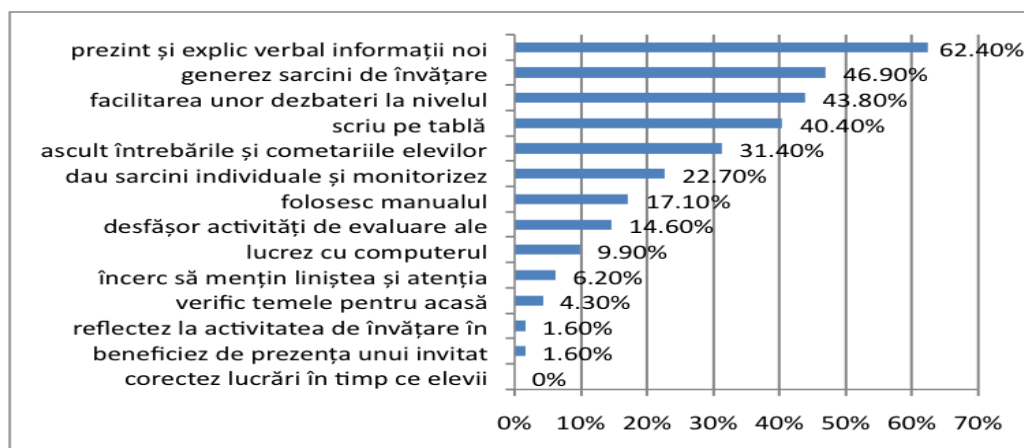


Fig. 6: Cele mai frecvente activități făcute la școală – profesori

Analiza statistică a acestor frecvențe ne permite să spunem că, în ceea ce privește elevii, activitățile de a lua notițe în timp ce profesorul vorbește și de a copia de pe tablă sau dintr-o carte diferă semnificativ de celelalte activități pe care elevii le desfășoară la școală ( $\chi^2 = 1362,75$ ;  $p < 0,05$ ). De asemenea, din analiza răspunsurilor profesorilor putem spune că activitatea predominantă la clasă este cea de a prezenta și explica verbal noile informații.

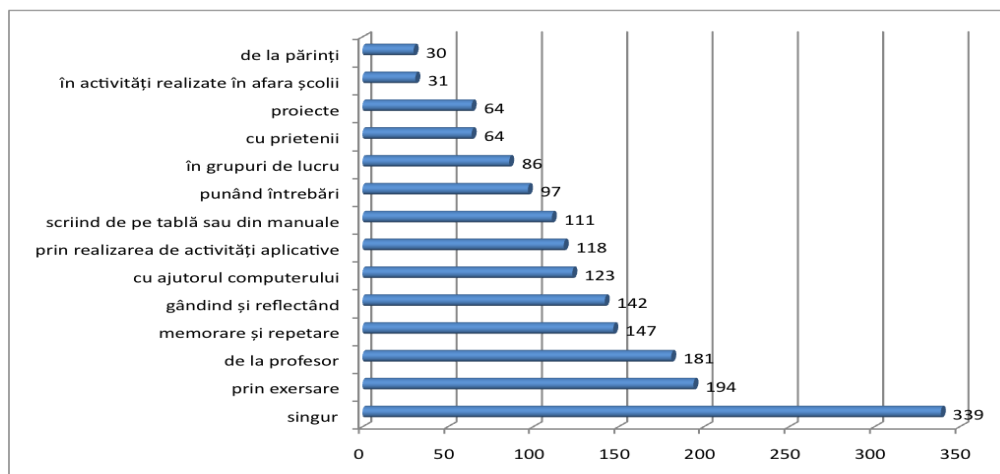


Fig. 7: Modalitățile preferate de a învăța - elevi

Analiza statistică a acestor frecvențe ne permite să spunem că a învăța singur reprezintă o modalitate ce diferă semnificativ de celelalte opțiuni pe care le au elevii ( $\chi^2 = 667,04$ ;  $p < 0,05$ ), printre cele mai mici procentaje fiind identificate pentru învățarea prin proiecte și învățarea în grupuri de lucru.

### Învățarea autentică: paradoxuri și provocări

Analizând rezultatele prezentate anterior, putem spune că deși există diferențe semnificative între elevi și profesorii lor în definirea experiențelor de învățare autentică, există și o serie de similitudini consistente. În continuare vom analiza aceste rezultate și din perspectiva unor paradoxuri identificate în răspunsurile elevilor și profesorilor și a unor provocări în ceea ce privește experiențele de învățare propuse de profesori și modul în care acestea au repercursiuni asupra obiceiurilor de învățare ale elevilor.

Deși peste 50% (Fig. 3) dintre elevi au evaluat pozitiv activitățile de învățare din punct de vedere al interacțiunii și comunicării permanente dintre elevi și profesor, ei menționează ca principale activități desfășurate la școală luarea de notițe și copierea de pe tablă sau dintr-o carte, în timp ce activități care susțin comunicarea și dezvoltă interactivitatea precum participarea la discuții sau dezbateri și lucrul în grupe mici se regăsesc pe locul trei și șase în ierarhia elevilor.

Așa cum am observat și din analiza rezultatelor, deși procentul profesorilor care consideră activitățile desfășurate la clasă lipsite de dinamism (sub 1% - Fig.1), neinteresante și plictisitoare (2,8% - Fig.2) și asemănătoare și repetitive (1,2% - Fig.4), pe primul loc în rândul activităților predominante indentificate de aceștia se află prezentarea și explicarea verbală a noilor informații și pe locul patru scrierea pe tablă. Cu toate acestea, chiar dacă doar 26,2% dintre profesori consideră activitățile desfășurate ca fiind interactive și bazate pe comunicarea permanentă dintre elevi și profesori, pe locul doi în ierarhia activităților preponderente desfășurate la clasă se regăsește facilitatea de discuții/dezbateri.

În ceea ce privește relația dintre activitățile predominante desfășurate în clasă și preferințele pentru obiceiurile de învățare ale elevilor putem identifica următoarele consecințe:

- luarea de noție în timp ce profesorul vorbește (74,1% dintre elevi au identificat-o ca activitate predominantă), determină preferința pentru a învăța singuri (339 de elevi au această variantă, fiind pe primul loc în preferințele elevilor)
- lipsa unor activități de transfer de cunoștințe de la elev la elev ("îi învăț pe colegi"- se regăsește pe locul 12 din 14 în ierarhia realizata de elevi) sau lucrul în grupe mici (locul 6 din 14) determină o preferință scăzută pentru învățarea în grupuri de lucru (locul 10 din 14 în preferințele elevilor) sau cu prietenii (locul 11 din 14 în preferințele elevilor)

### Concluzii

Rezumând cele analizate anterior putem extrage un set de concluzii cheie. Activitățile dominante în clasă sunt încă ancorate în modul tradițional de predare și învățare și se corelează cu rezultatele altor cercetări similare la nivel internațional (Ipsos&Mori, 2007), chiar dacă în literatura de specialitate (Bocconi, Kamylyis & Punie, 2012; Hattie, 2014) se subliniază importanța învățării reciproce (*peer learning*) și a abordării personalizate și sociale, colaborative a învățării. De asemenea, putem concluziona că experiențele de învățare propuse de profesori și modalitatea în care elevii le percep și se raportează la acestea determină preferințele pentru obiceiurile de învățare ale elevilor. Având în vedere paradoxurile și provocările analizate anterior, putem identifica o anumită lipsă de consistență și coerență atât în răspunsurile elevilor, cât mai ales în răspunsurile profesorilor ceea ce ne determină să presupunem că aceștia nu își pot crea a imagine completă și autentică a procesului de învățare din cauza lipsei unui termen de comparație real, experiențele de învățare traite împreună fiind predominant asemănătoare și repetitive.

Astfel, considerăm că rezultatele acestei cercetări pot fi relevante atât pentru profesorii care doresc să înțeleagă cum să organizeze experiențe autentice de învățare, cât și pentru definirea unor politici educaționale bazate pe evidențe ce își centrează atenția asupra unor intervenții și instrumente concrete bazate pe procesul de învățare.

## BIBLIOGRAFIE

Bocconi, S., Kamylyis, P.G. și Punie, Y., 2012, *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. JRC Scientific and Policy Reports. Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Borthwick, F, Bennett, Lefoe, G.E. & Huber, E., 2007, *Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject*. In: *Learning Design*, 2(1), p. 14-24.

Ciolan, L., 2013. *Învățarea autentică în universitate*. În: Opre, A., Miclea, M. & Iucu, R. - *Calitate și performanță în activitatea didactică universitară*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Collins, A., 1988, *Cognitive apprenticeship and instructional technology*. Technical report 6689. BBN Labs Inc., Cambridge, MA.

Hannon, V., 2009, *'Only Connect!': A new paradigm for learning innovation in the 21st century*. Centre for Strategic Education Occasional Paper No. 112, September 2009.

Hattie J., 2014, *Învățarea vizibilă-ghid pentru profesori*. Editura Trei, București.

Pal, L., 2005, *Beyond Policy Analysis. Public Issue Management in Turbulent Times*. Thomson / Nelson.

Tochon, F.V., 2000, *When authentic experiences are "enminded" into disciplinary genres: crossing biographic and situated knowledge*. In: *Learning and Instruction*. Vol. 10, 4. p.331-359.

Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T., 2004, *Incorporating authentic learning experiences within a university course*. *Studies in Higher Education*, 29 (2), 239-258.

Schulman, L., 2005, *Signature Pedagogies in the Professions*. *Daedalus*. Vol. 134, No. 3, Pages 52-59