

PERCEPȚII ALE STUDENȚILOR DIN ANUL I REFERITOARE LA PROPRIILE COMPORTAMENTE ȘI NEVOI DE ÎNVĂȚARE-PREMISE ALE DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI UNIVERSITAR

ADINA, GLAVA¹

1. Premise teoretice ale cercetării

Studiul de față examinează percepțiile studenților din anul I asupra propriilor comportamente și nevoi de învățare și urmărește identificarea unor repere de creștere a gradului de adecvare a programului academic la particularitățile autopercepute ale studenților. Studenții aflați în primul an de studiu tind să privească procesul de formare în care sunt angajați din două perspective: cea a formării profesionale, pe de-o parte, și cea a dezvoltării personale și a competențelor transversale, pe de altă parte (Posner & Rudnitsky, 2006). Pe ambele dimensiuni, aceștia își conturează expectanțe specifice și este dezirabilă asumarea în cadrul programelor academice a unor măsuri de dezvoltare curriculară focalizate pe atingerea acestor expectanțe.

Standardele de calitate ale programelor universitare promovează ferm principiul focalizării formării profesionale inițiale pe antrenarea de competențe specifice domeniilor profesionale, dar și de competențe transversale care, articulate, asigură un profil profesional complex și funcțional. În lista competențelor transversale, trebuie să se regăsească și competențele de învățare autoreglată, în seria cărora competențele de studiu și de monitorizare și control al propriei învățări au un rol esențial. Premisa studiului nostru este aceea că setul de competențe de învățare a învățării poate fi antrenat cu succes în rândul studenților pentru că:

- Dat fiind specificul studiilor universitare, studenții au un anumit control și libertate de decizie în privința conținuturilor pe care le parcurg și a demersurilor concrete de învățare a acestora;
- Asumându-și pregătirea de specialitate pentru un anumit profil profesional care implică anumite seturi de cunoștințe și abilități prezentate explicit și larg recunoscute, studentul își poate anticipa și planifica învățarea și dezvoltarea profesională. De asemenea, dată fiind decizia liberă a acestuia de a-și asuma o anumită specializare profesională, putem aprecia că motivația sa pentru învățare este echilibrat intrinsecă;
- Există dovezi de cercetare care argumentează că studenții, spre deosebire de elevi, menționează mai frecvent ca expectanțe pentru studiile universitare trăirea satisfacției în raport cu experiențele sociale și intelectuale oferite de programele de studiu;
- Cunoașterea academică, ce adesea tinde să fie exhaustivă, analitică, detaliată, îi solicită pe cei care învață să își asume sarcini de învățare complexe, de durată, care impune permanenta monitorizare și controlul constant al propriei învățări;
- În perioada școlarizării pre-universitare studenții au acumulat și experiențiat utilizarea unei game largi de strategii cognitive care constituie un repertoriu esențial pentru asigurarea învățării eficiente. În plus, bogăția și varietatea experiențelor de învățare anterioare le permite acestora realizarea de conexiuni și reflecții utile pentru monitorizarea și controlul învățării curente;

Pregătirea studenților pentru învățarea eficientă reprezintă un obiectiv prioritar în programele de formare a profesorilor (Vianin, 2011) deoarece în cazul particular al studenților

¹ Conferențiar universitar doctor, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, adinaglava@yahoo.com

viitori profesori există așteptarea că aceștia își vor utiliza propriile credințe, cunoștințe și teorii referitoare la (propria) învățare în modul în care vor susține în viitor învățarea eficientă în calitate de cadre didactice.

2. Metodologia cercetării. Eșantion și demersuri de investigație

Studiul nostru a urmărit evidențierea percepțiilor prevalente ale studenților în raport cu propria învățare și oferă o serie de soluții de dezvoltare curriculară de tipul adaptărilor interne menite să conducă la o selecție, negociere și deliberare curriculară eficientă în raport cu expectanțele studenților. Investigația s-a derulat pe un eșantion de 161 de participanți - studenți în anul I la specializările Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar și Pedagogie ale Universității Babeș-Bolyai. 59 dintre studenți urmează programul de studii la forma de învățământ cu frecvență (zi), iar 102 dintre participanți la forma de învățământ cu frecvență redusă. La inițierea studiului, am anticipat că vor exista diferențe în profilul nevoilor de formare specific fiecăreia dintre cele două categorii de subiecți.

În vederea colectării datelor, studenților li s-a propus să urmeze două activități de reflecție personală, susținută de organizatori cognitivi special concepuți în cadrul investigației: o analiză de tip *SWOT* a propriului proces de învățare, în care la secțiunea Nevoi de studiu (o variantă a secțiunii Puncte slabe), întrebările de ghidaj au fost: *Referitor la propria învățare: Ce aș putea îmbunătăți?; Ce nu îmi iese cum mi-aș dori?; Ce ar trebui să evit?* și un *Plan de dezvoltare în contextul formării profesionale* (cu structura generală: obiectiv, activități și metode în vederea atingerii obiectivului, indicatori de reușită). Pentru studiu de față, am fost interesați de analiza datelor inserate de participanți la secțiunea nevoi de studiu, respectiv la secțiunea obiective de studiu.

2. Analiza percepțiilor studenților din anul I la specializările pedagogice cu privire la propriile comportamente și nevoi de învățare

Datele pe care instrumentele de investigație semistructurate ne-au permis să le colectăm au fost de tip calitativ și au reprezentat relatări și evocări ale participanților, răspunsuri care uneori au luat forma unor afirmații, pentru ca în alte cazuri să reprezinte cuvinte evocative pentru o categorie de preocupări sau nevoi de studiu. În urma analizei de conținut efectuate, am grupat răspunsurile în patru seturi de date:

- Date referitoare la nevoia de asimilare și/ sau optimizare a strategiilor cognitive
- Date referitoare la nevoia de asimilare și/ sau optimizare a strategiilor metacognitive: planificare, autoreglare, managementul resurselor, reglare emoțională
- Date referitoare la dispoziții atitudinale și valori
- Date referitoare la obiective de formare profesională

A fost colectat un total de 491 de concepte și scurte afirmații, pe care le-am considerat drept date distincte, în cadrul acestui studiu.

3.1. Date referitoare la strategiile cognitive evocate de studenți

Rezultatele înregistrate în categoria “nevoia de asimilare și/ sau optimizare a strategiilor cognitive au fost organizate tematic în categoriile cuprinse în tabelul 1:

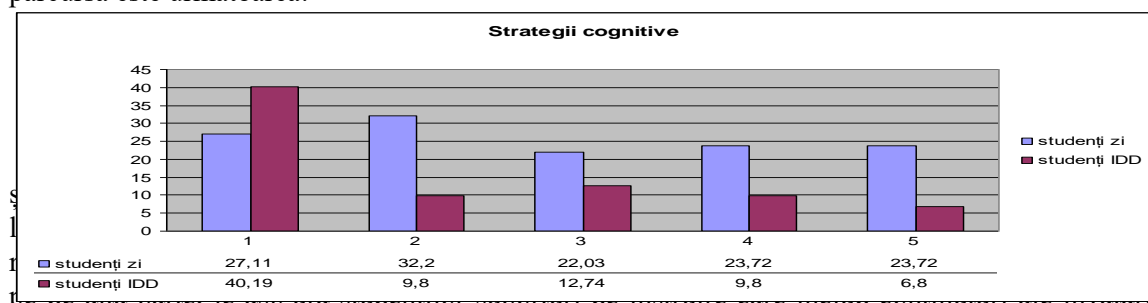
Strategii cognitive	
----------------------------	--

1. Strategii generale: <ul style="list-style-type: none"> • Lectură/ citire • Utilizarea surselor de informație/ documentare • Utilizarea noilor tehnologii • Chestionare • Transfer al cunoștințelor în practică • Luare de notițe 	16 (27,11%) 41 (40,19%) 57
2. Strategii de implicare în grupurile de învățare / cooperative	19 (32,2%) 10(9,8%) 29
3. Strategii de organizare a informației	11(22,03%) 13(12,74%) 24
4. Strategii de memorare eficientă	14(23,72%) 10(9,8%) 24
5. Strategii de comunicare și exprimare a opiniei (fluență, vocabular, corectitudine, elocvență, persuasiune)	14(23,72%) 7(6,8%) 21

Tabelul 1: Date privind preocupările pentru asimilarea și/sau dezvoltarea de strategii cognitive

Remarcăm frecvența crescută a referirilor la nevoia de asimilare a strategiilor de muncă în echipă și învățare prin cooperare, o categorie de preocupări la care, în mod firesc, scorurile sunt mai ridicate în cazul studenților la zi, pentru aceștia existând de altfel posibilități mai crescute de organizare a unor asemenea situații de învățare. Scoruri sensibil apropiate au fost înregistrate și la itemii referitori la strategiile de memorare și de organizare a informației, un indicator al focalizării studenților pe învățarea ca organizare personală a conținuturilor asimilate.

Distribuția datelor din această categorie în raport cu variabila: formă de învățământ parcursă este următoarea:



deja structurate, a căror asimilare presupune un efort mai redus.

3.2. Date referitoare la strategiile metacognitive evocate de studenți

Nevoile de formare pe palierul strategiilor metacognitive reprezintă setul de date cu ponderea cea mai mare, reprezentând 46% din totalul datelor colectate. Participanții fac referiri la nevoia de antrenare a următoarelor categorii de strategii de monitorizare și control al propriei învățări:

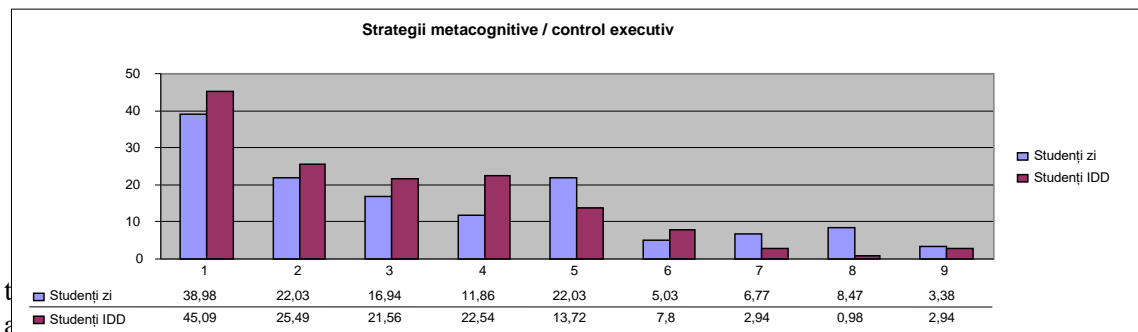
Strategii metacognitive / control executiv	
---	--

1. Managementul timpului (timp de învățare, evitarea oboselei, procrastinarea, organizarea timpului)	23(38,98%) 46(45,09%) 69
2. Autoreglare (învățare autoreglată, autoevaluare, concentrare, focalizare pe sarcină, evitarea distractorilor, reglarea ritmului de învățare)	13 (22,03%) 26(25,49%) 39
3. Reglare și control emoțional (anxietate de performanță/ evaluare)	10 (16,94%) 22 (21,56%) 32
4. Planificare și organizare a învățării, managementul sarcinilor de învățare	7(11,86%) 23 (14) (22,54%) 30
5. Evitarea distractorilor (telefon, Internet, TV)	13(22,03%) 14 (13,72%) 27
6. Învățare de profunzime	3 (5,03%) 8(7,8%) 11
7. Prioritizare	4 (6,77%) 3(2,94%) 7
8. Reglarea generală a calității învățării	5 (8,47%) 1 (0,98%) 6
9. Autoeficacitate	2 (3,38%) 3(2,94%) 5

Tabelul 2: Date referitoare la nevoia de antrenare a strategiilor metacognitive/ de control executiv

Datele înregistrate demonstrează faptul că studenții își asumă declarativ necesitatea de a practica o învățare autonomă, specifică învățământului universitar. Un scor important se întregirează la componenta control emoțional, fapt relevant, având în vedere că în universitate, multe dintre situațiile de evaluare sunt, în fapt, situații care impun (re)structurări ale conținuturilor asimilate.

În raport cu forma de învățământ, datele din această categorie se distribuie după cum urmează:



îndrumare și control mai reduse decât în cazul programelor derulate la forma de învățământ zi.

3.3. Date referitoare la dispozițiile favorabile învățării evocate de participanți

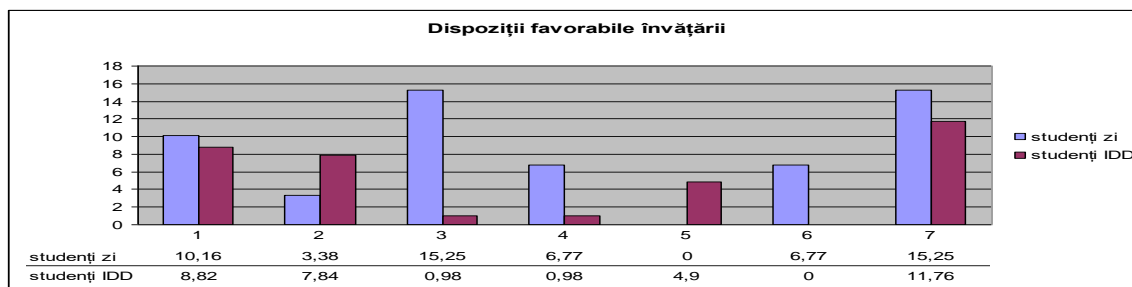
Participanții au făcut referire la nevoia de (re)structurare a unor componente conative, puternic implicate în asigurarea calității învățării, pe care le numim în studiul de față dispoziții favorabile învățării. Au fost identificate, referiri la componenta atitudinală a învățării (ex: participare la cursuri), la componenta motivațională (ex: motivarea profesională) și la componenta seturilor de competențe reglatorii ale învățării (ex: perseverență). Datele au fost grupate astfel (tabelul 3):

Dispoziții favorabile învățării (atitudini, valori)	
1. Perseverență	6 (10,16%) 9 (8,82%) 15
2. Motivare profesională	2 (3,38%) 8 (7,84%) 10
3. Participare și activism la cursuri	9 (15,25%) 1 (0,98%) 10
4. Responsabilitate	4(6,77%) 1(0,98%) 5
5. Autonomie	5 (4,9%) 5
6. Motivare internă	4 (6,77%) 4
7. Altele (adaptabilitate, deschidere, competitivitate, stimă de sine, creativitate, curiozitate)	9 (15,25%) 12 (11,76%) 21

Tabelul 3: Date privind preocuparea studenților pentru dezvoltarea de dispoziții favorabile învățării

Analiza datelor referitoare la dispozițiile favorabile învățării pe care studenții arată că doresc să și le dezvolte evidențiază scoruri ridicate înregistrate în cazul competențelor transversale identificabile în profilul profesional al cadrului didactic: responsabilitate, creativitate, activism și cooperare.

Distribuția datelor în raport cu forma de învățământ, reprezentată în tabelul de mai jos indică faptul că în cazul studenților la IFR, prevalează preocuparea de motivare profesională și de cultivare a autonomiei, fapt ce ne sugerează o mai directă focalizare a acestei categorii de studenți pe pregătirea profesională mai degrabă decât pe dezvoltarea personală prin intermediul programului de studiu.



O categorie aparte de date au fost cele referitoare la nevoia de acumulare de cunoștințe specifice domeniului profesional, respectiv domeniului competențelor lingvistice.

Datele colectate sunt prezentate în tabelul 4:

Cunoștințe în domeniul de specialitate		
Cunoștințe de specialitate	Dobândirea de cunoștințe în domeniul de specialitate	8 (13,55%)
	(<i>experiență de specialitate</i>)	17 (16,66%)
		25
Competențe lingvistice utile în studiul de specialitate	Dobândirea de competențe lingvistice în limbi de circulație internațională	7 (11,86%)
		18 (17,64%)
		25

Tabelul 4: Preocupări de dobândire de cunoștințe de specialitate și de competențe lingvistice

Un procentaj relativ mic din totalul datelor acumulate indică nevoia studenților de dobândire de cunoștințe de specialitate, fapt ce ne îndreptățește să afirmăm că nevoia participanților la studiu de dezvoltare a capacităților de învățare prevalează în raport cu cea de asimilare de cunoștințe. Este însă remarcabil faptul că aproximativ o treime dintre participanți conștientizează necesitatea dobândirii unor cunoștințe și abilități funcționale de studiu într-o limbă de circulație internațională.

4. Implicații ale studiului pentru dezvoltarea programelor academice

Pe baza rezultatelor evidențiate de studiul realizat, propunem o serie de soluții de adaptare internă în vederea optimizării programelor de formare pentru ca acestea să vină în întâmpinarea nevoilor declarate de studenți. Am grupat aceste măsuri în două categorii distincte. Astfel, în primul rând, considerăm relevantă infuzarea antrenamentului cognitiv și metacognitiv în cadrul programelor academice. Modelul infuzării unor strategii transversale în programele de formare este considerat în literatura de specialitate mai eficient decât cel al antrenării explicite și delimitate de conținuturile învățării școlare sau academice a acestor tipuri de strategii (Ex. Doly, 1997, Buchel, 2000, Vianin, 2011, Posner & Rudnitsky, 2006).

În plus, integrarea unor situații de învățare bazate pe reflecția personală asupra progresului în studiu și asupra propriului profil de învățare poate deveni salutară pentru modelarea practicianului reflexiv, focalizat pe dezvoltarea permanentă (Korthagen, 2002).

O a doua categorie de recomandări se înscrie în ideatica principului construcției unui mediu favorabil învățării participative și relevante. Literatura de specialitate operaționalizează acest deziderat în modele explicative dintre care îl reținem pe cel propus de J. Hattie (1014) care subliniază că variabilele unui mediu favorabil învățării participative sunt a. un nivel înalt de solicitare care presupune structurarea de provocări de învățare relevante și motivarea celor care învață pentru depășirea conflictelor cognitive; b. un nivel de angajare crescut al studenților, ceea ce presupune cultivarea atașamentului față de provocările situațiilor de învățare, cooperare, prezentare publică, utilizare strategică a informației și c. încrederea și așteptările înalte din partea cadrului didactic. (Hattie, 2014).

În aceeași intenție de structurare a mediului favorabil învățării, literatura de specialitate recomandă ca soluții formularea de sarcini de învățare situațională (Bereiter & Scardamalia, 1989, Hattie, 1014) și oferirea de servicii de consiliere academică a studenților (Vianin, 2011).

Concluzii

Studiul de față evidențiază focalizare studenților din anul I la specializările pedagogice (Pedagogia învățământului primar și preșcolar și Pedagogie) pe dobândirea de strategii cognitive/ de învățare și metacognitive, nevoia infuzării în cadrul programului de formare a unor atitudini și valori favorabile învățării academice eficiente, precum și necesitatea dezvoltării curriculare în sensul cultivării unor produse ale învățării de natură transversală. Măsurile de dezvoltare curriculară propuse și susținute în mare măsură și de datele oferite de literatura de specialitate se înscriu în linia principiilor infuzării curriculare a strategiilor de învățare în cadrul programelor academice, respectiv cel al cultivării unui mediu academic favorabil învățării participative.

Asumarea principiilor acționale descrise presupune luarea de decizii de diversificare curriculară universitară, proces care implică definirea responsabilă a rezultatelor și produselor învățării care reprezintă priorități și deliberarea de grup asupra acestor decizii, în sensul construcției unei culturi curriculare academice unitare și coerent orientate spre susținerea învățării de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
2. Büchel, F.P., (2000), *Style d'apprentissage et teorie metacognitive: une comparision des concepts theoriques et de l'application didactique*, <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/10-buechel.html>
3. Doly, A.M., (1997), *Metacognition et mediation a l'ecole*, în M. Grangeat, La metacognition, un aide au travail des eleves, ESF, Paris
4. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă*. București: Ed. Trei
5. Korthagen, F., (2001), *Reflection on reflection*, în F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Posner, G. & Rudnitsky, A.N. (2006). *Course design. A Guide to Curriculum Development for Teachers*. Boston: Pearson
7. Vianin, P. (2011). *Ajutor strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*. Cluj-Napoca: ASCR