BULETIN INFORMATIV



Învățarea centrată pe student

Abordările pedagogice moderne accentuează necesitatea implicării active a educabilului în procesul didactic. În acest context, profesorul funcţionează ca resursă-suport, dar și ca facilitator şi consilier în învăţare prin: asigurarea unor contexte educaționale care să sprijine studentul în procesul complex al formării și dezvoltării capacității de a învăța cum să înveți; valorificarea cunoştinţelor şi experienţei personale a studenților; dezvoltarea unei atitudini critice şi a deprinderii de rezolvare de probleme; încurajarea unor relații autentice interpersonale, utilizarea cunoștințelor și abilităților dobândite în situații de viață reale.
Valorizând elementele definitorii și diferenţiatoare ale personalității studenților, profesorul își organizează întreg procesul de predare în funcție de obiectivele, nevoile, interesele și implicarea acestora, ca parteneri egali în actul educațional. Este vorba de aplicarea predării și învățării centrate pe student, prin amprentarea procesului didactic universitar cu principiile unei viziuni umaniste asupra acestui proces transformativ prin care trece educabilul.

În acest număr

ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT (ICS)

O perspectivă comprehensivă asupra conceptului si evoluția de-a lungul timpului.

SITUAȚIA ICS ÎN EUROPA

Prezintă o serie de aspecte cu privire la ICS în Europa, precum și exemple de bune practici la nivelul altor țări.

GHID PRACTIC - INSTRUIREA CENTRATĂ PE STUDENT

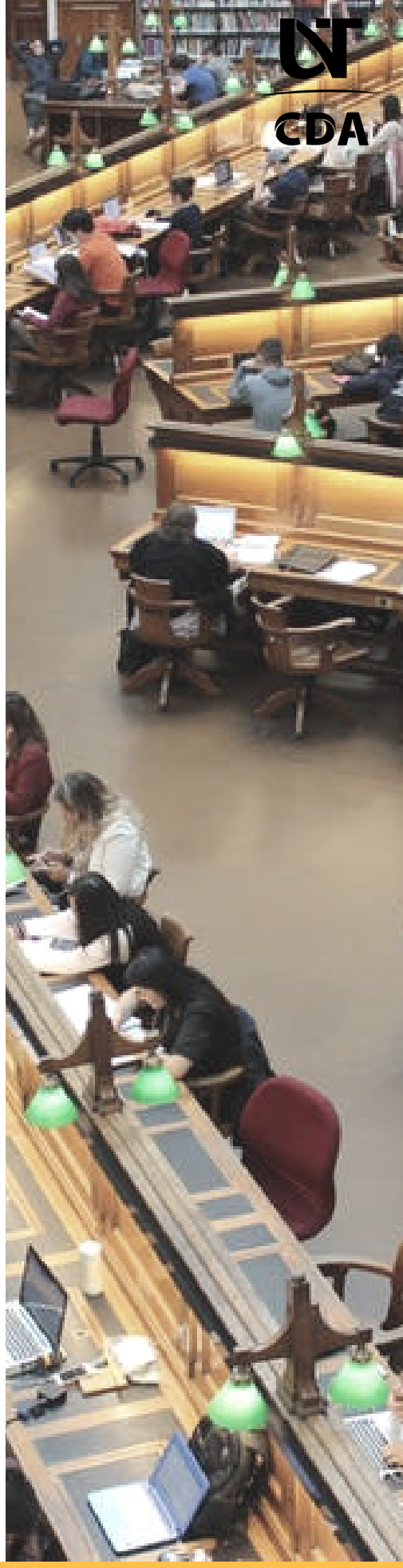
Un ghid pentru a facilita integrarea implementării conceptelor de învățare centrată pe student în activitatea didactică curentă.

INVITAȚIE PARTICIPARE WORKSHOP ICS

Învățarea centrată pe student

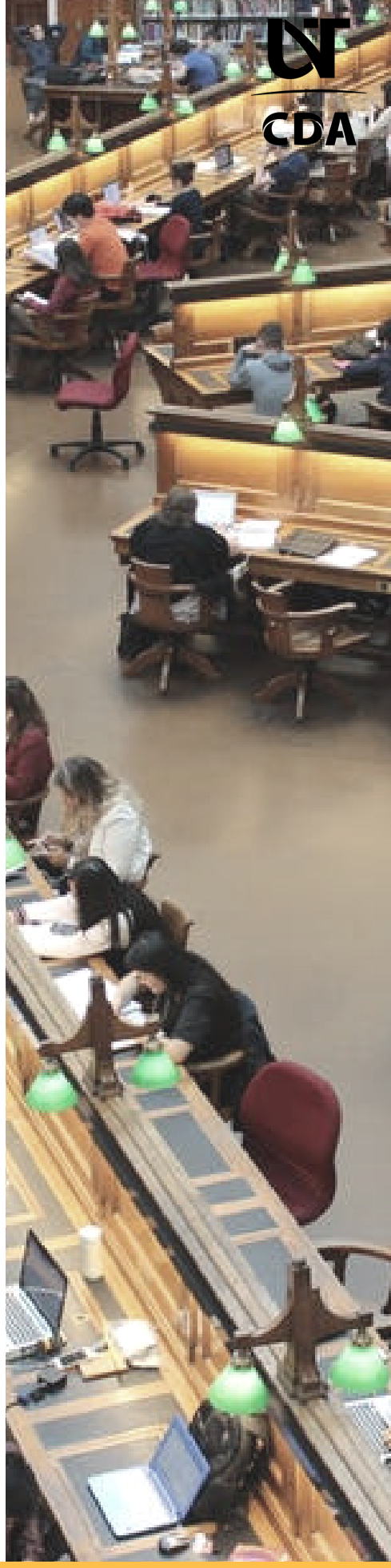
Cum de s-a ajuns ca, într-o percepție generală a diferiților actori cointeresați, percepție mai mult sau mai puțin justificată de realitatea concretă din teren, majoritatea studenților din ziua de astăzi să abordeze studiile într-un mod superficial și să se raporteze la tot ce au de făcut ca la niște sarcini care trebuie bifate în loc să studieze cu drag și să se pregătească cu adevărat pentru cariera ce îi așteaptă? Factorii care au determinat această percepție (ce devine în unele situații educaționale stare de fapt) pot fi de natură externă individului precum: modelul socio-cultural preluat de student din mediul primar al familiei, al grupurilor de apartenență sau al societății în care trăiește; exigențele/standardele de evaluare socio-educaționale și de natură intrinsecă individului precum: motivația, interesul, arsenalul cunoașterii și al valorilor de care dispune acesta în momentul respectiv, atitudinea față de învățare sau nivelul de autoexigență personală sau profesională cu care se identifică. În cele mai multe cazuri, factorii menționați anterior coexistă sau interacționează în procesul de formare pentru carieră al studentului nostru.

În trecutul nu foarte îndepărtat, piața muncii era în principiu una stabilă și previzibilă și accesul la informații era unul foarte limitat, profesorii fiind sursa majoră de cunoaștere și de transmitere a cunoașterii. Odată cu dezvoltarea tehnologică și modernizarea continuă a unei societăți din ce în ce mai globalizate, piața muncii este caracterizată de o varietate, o dinamică și o imprevizibilitate fără precedent și accesul facil la un imens flux de informații a devenit un uz comun. În consecință, procesul educațional al zilelor noastre ar trebui să pună accent, pe lângă dobândirea competențelor specifice domeniului de studiu, și pe dobândirea competențelor tot mai intens căutate pe această piață a muncii a secolului al XXI-lea, cum ar fi: rezolvarea de probleme, gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea, utilizarea noilor tehnologii în diferite contexte (așa numitele competențe transversale). Mai mult decât atât, profesorii nu mai sunt sursa majoră de informații, internetul devenind atât un mare depozit de informații cât și un mediu facilitator pentru conexiune și împărtășire de informații în timp real și fără bariere legate de distanță.



Fiind conștienți de noutatea și diversitatea contextului în care ne aflăm în prezent, trebuie să devenim, dacă nu suntem deja, conștienți și de necesitatea unei abordări diferite în desfășurarea actului educațional. Această abordare reclamă reorientarea procesului educațional către interesele, nevoile și capacitățile studentului, către dobândirea competențelor enumerate anterior și, nu în ultimul rând, către un profesor care trebuie să aibă rolul de facilitator și care să ajute studentul să discearnă asupra sumedeniei și diversității de informații disponibilă la câteva click-uri distanță și ce nu au întotdeauna validitate științifică. Totodată, această abordare există de multă vreme în pedagogia modernă (fiind subiect de studiu atât la nivel internațional, cât și național), dar și pe buzele multor actori din mediul educațional, dar, din păcate, în comportamentul a doar o mică parte dintre aceștia. Această abordare a reprezentat în ultimul deceniu un subiect important al dezvoltării profesionale al cadrelor didactice universitare din România, atât la nivel teoretico-paradigmatic, cât și la nivel metodologic, de punere în practică a unor strategii de predare-învățare centrate pe student. Facem, deci, referire aici la abordarea învățământului universitar prin centrarea demersului educațional pe student și pe dezvoltarea de competențe.

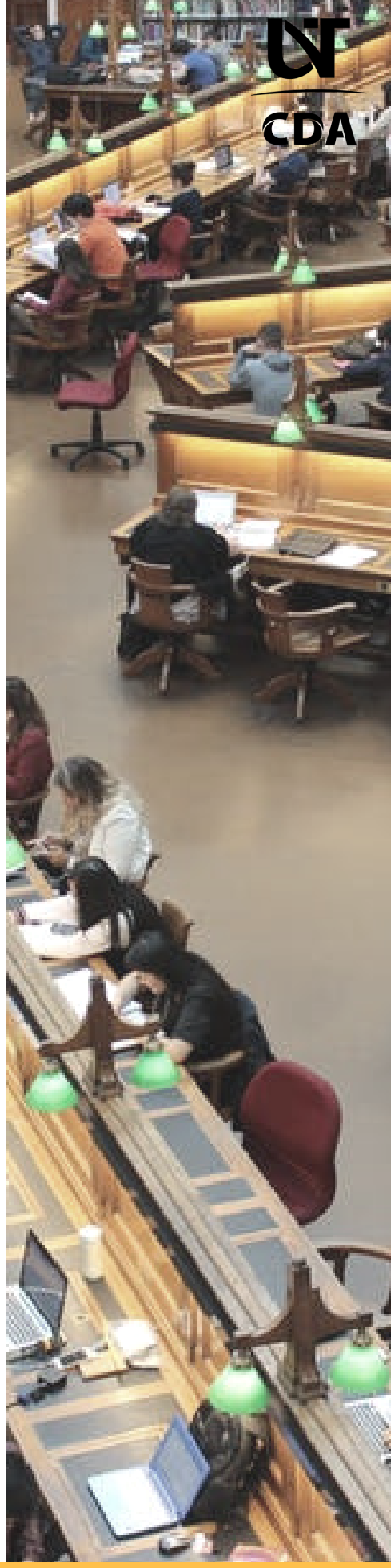
Astfel, și pe fondul creșterii ratei de participare la studiile universitare și al necesității de a menține studenții înscriși și implicați (Anderson & Eaton, 1982), la nivel internațional, de mai bine de 5 decenii, conceperea studiilor terțiare se schimbă dinspre un proces centrat pe transmitere de cunoștințe spre unul centrat pe formare de competențe (Achtenhagen, 2001; Samuelowicz, 2001) și, totodată, de la unul centrat pe activitatea profesorului spre unul centrat pe cea a studentului (Postareff, Lindblom-Ylanne, și Nevgi, 2007). La nivel național, aceste schimbări sunt deziderate prioritare. Politica națională de centrare a învățământului superior pe student și dezvoltare de competențe este specificată în Nota de fundamentare la HG 565/2015 privind Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020 (Monitorul Oficial al României 561/28.07.2015). Observăm deci că susținerea științifică și strategică a centrării demersului educațional pe student și pe dezvoltarea de competențe există. Totuși, la nivelul actului educațional, se manifestă dificultăți de asumare din ambele sensuri: atât la nivelul procesului de predare, cât și al nivelul procesului de învățare. Coroborarea acțiunilor ambilor actori la nivelul procesului educativ universitar în direcția formării competențelor transversale și profesionale specifice se poate realiza numai prin asumarea și identificarea cu principiile învățării centrate pe student.



Învățarea centrată pe student: scurt istoric al conceptului

Abordarea procesului de învățământ prin prisma centrării pe student a fost mereu de actualitate, iar trecerea timpului nu a făcut decât să ofere soluții de adaptare la evoluția individului în acord cu provocările societății.
Ideea din spatele conceptului de învățământ centrat pe student poate fi regăsită încă de la începutul secolului al XX-lea în munca lui Frank H. Hayward (1872-1954) care a elaborat metoda celebrării pentru a ajuta la dezvoltarea spiritului civic al elevilor.
Aspecte ale învățământului centrat pe student pot fi regăsite și în filosofia educațională propusă de John Dewey (1859-1952) tot în prima jumătate a secolului trecut. Renumitul pedagog american susținea că pentru a pregăti un om pentru viață, trebuie să îl înveți să preia controlul asupra dezvoltării sale și a militat pentru creșterea gradului de implicare activă a elevului care trebuie să învețe experimentând.
Conceptul a fost teoretizat de Carl Rogers (1902-1987), părintele consilierii centrate pe client și unul din fondatorii curentului psihologic umanist. El spunea că "o persoană nu poate învăța ceva direct pe o altă persoană, ci poate doar să faciliteze învățarea celei din urmă" (Rogers, 1951). Această abordare se baza pe concepția lui despre om, cum că fiecare individ există și își parcurge viața și studiile într-un mediu dinamic, plin de experiențe diferite și al cărui centru este chiar el însuși. Așadar, Carl Rogers pune accentul pe importanța mediului de proveniență și a experiențelor diferite și susține că fiecare va învăța diferit în funcție de propriul "bagaj" cu care vine în procesul educațional. Mai mult decât atât, el subliniază și alte aspecte precum relevanța conținutului pentru educabil, crearea unui mediu securizant pentru exprimare și, nu în ultimul rând, rolul de ghid sau tutore pe care trebuie să și-l asume profesorul. Termenul a fost, de asemenea, asociat și cu munca lui Jean Piaget (1896-1980) și abordarea învățării din perspectiva constructivistă. Această abordare presupune că cei care învață trebuie să își construiască și să își reconstruiască propriile cunoștințe pentru a învăța în mod eficient. Ca atare, activitatea de învățare este eficientă atunci când cel care învață trăiește experiența construirii propriei învățării.

John R. Savery și Thomas M. Duffy (2001) sintetizează elementele definitorii ale filosofiei constructiviste prezente la autorii anterior menționați:
Nu putem separa ceea ce învățăm de cum învățăm, dat fiind că înțelegerea face parte din interacțiunea noastră cu mediul. Deși, în existența umană avem o varietate de interacțiuni cu mediul, toate sunt supuse aceluiași tip de înțelegere, unul personal și unic.
Mediul de învățare în care se află individul este presărat cu stimuli și există un anumit scop al învățării pentru care acesta se află acolo. Conflictul cognitiv reprezintă stimulul pentru învățare și determină organizarea și natura învățării individuale.
Mediul social în care se manifestă individul este critic asupra modului personal de înțelegere și cunoaștere. Cunoașterea individuală se dezvoltă astfel prin negociere socială și prin evaluarea valorii sociale a acestei cunoașteri.



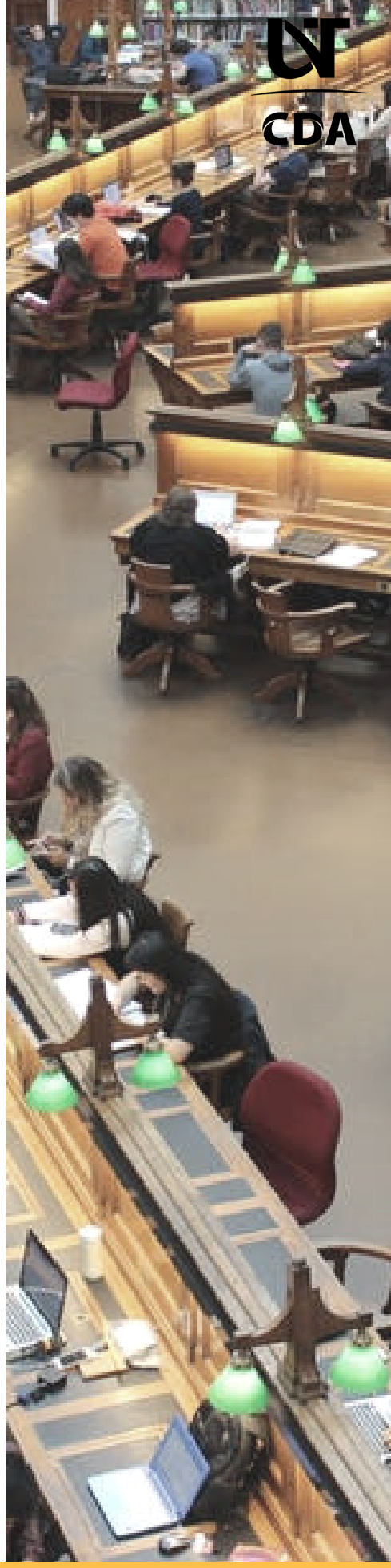
Iată deci că abordarea diacronică a învățării centrate pe student relevă faptul că studentul este considerat actor al propriei formări, construite în baza valorificării și asumării experiențelor de învățare anterioare. Evoluția lui nu poate fi ruptă nici de contextul educațional facilitator (implementat de un profesor facilitator), dar nici de cadrul social ce determină un anumit construct al individualității personale și profesionale.

Ce înseamnă învățarea centrată pe student?

În literatura de specialitate se regăsesc mai multe definiții ale învățării centrate pe student. Philip Burnard (1999), dezvoltând idea lui Carls Rogers, evidențiază cât este de important ca studenții să aibă opțiunea de a alege ce să studieze, cum să studieze și cum să verifice ce au studiat. David Kember (1997) relatează că în cadrul învățării centrate pe student (ICS), cunoașterea este construită de către student și că profesorul este mai mult un facilitator al învățării decât un prezentator al unor informații. Definiția propusă de Cannon și Newble în 2000 surprinde esența conceptului: „învățământul centrat pe student are ca și fundament principal implicarea activă și responsabilă a studentului în procesul de învățare, în contrast cu un proces de învățare în care accentul este pus pe controlul profesorului și parcurgerea conținutului într-un mod convențional.”
Lea și colab. (2003) în urma unei analize cuprinzătoare a literaturii de specialitate au sugerat următoarele dimensiuni ale ICS:

- fundamentarea procesului pe învățarea activă;
- accent pe învățare profundă și înțelegere;
- responsabilitate personală și profesională crescută din partea studentului;
- autonomie crescută pentru cel care învață;
- interdependență între profesor și student;
- respect reciproc în relația student-profesor;
- abordare reflexivă a procesului de predare-învățare atât din partea studentului cât și din partea profesorului.

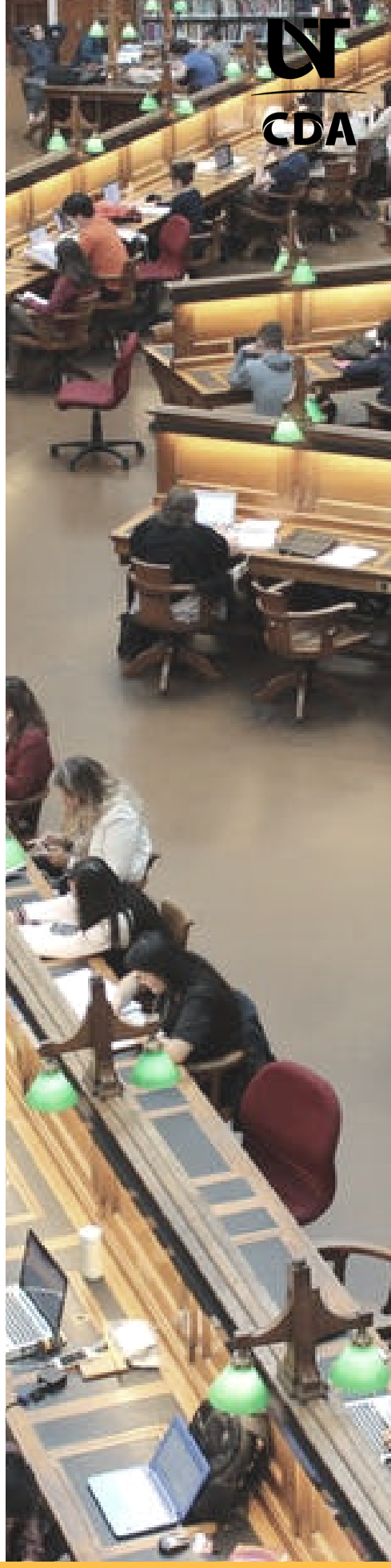
Definițiile prezentate analizează conceptul de învățare centrată pe student prin prisma responsabilităților personale ale acestuia în atingerea finalităților urmărite, dar, mai ales ca relație de colaborare profesor-student, primul fiind sprijin constant și colaborator al celui de-al doilea. Conținuturile educaționale nu sunt scop în sine al acestui tip de învățare, ci stimul pentru formarea unor abilități de învățare eficiente și a unui stil de învățare personal.
De câțiva ani, ICS a apărut și în demersurile de politică educațională, fiind unul dintre principalele repere ale Procesului Bologna (1999), cea mai recentă și semnificativă reformă a învățământului superior european, dar și ale Legii nr. 1/2011 ce asigură promovarea universităţii centrate pe student (Capitolul X). Asigurarea statutului de membru cu drepturi egale al comunității academice, determină primul pas spre responsabilizarea studentului asupra propriei formări profesionale în general și a procesului de învățare din universitate în particular. La realizarea ICS își aduc aportul studenții universității, cadrele didactice din instituție și nu în ultimul rând, instituția de învățământ superior.



Fiecare din acești factori are un rol determinant în construirea unui învățământ axat pe nevoile studentului, fapt pentru care, absența sau neimplicarea unuia dintre factori, face dificilă implementarea eficientă a ICS.
Într-un raport al unor studii explorative desfășurate de Uniunea Studenților Europeni (ESU), Attard și colab. (2010) atrag atenția asupra următoarelor aspecte ale ICS: (1) nu există o rețetă fixă, eficiența sistemului variind în funcție de adaptarea la context, (2) responsabilitatea implementării cu succes ține atât de profesori cât și de studenți, (3) necesitatea punerii de resurse suplimentare la dispoziția studenților, (4) asigurarea dezvoltării profesionale continue pentru cadrele didactice și (5) oferirea de suport suplimentar pentru studenți cu scopul de a le ușura tranziția către acest nou mod de învățare. Accentul ar trebui pus pe tranziția către ICS prin introducerea treptată și cât mai calitativă a cât mai multe din elementele menționate anterior.

Eficacitatea învățării centrate pe student este susținută de dovezi empirice

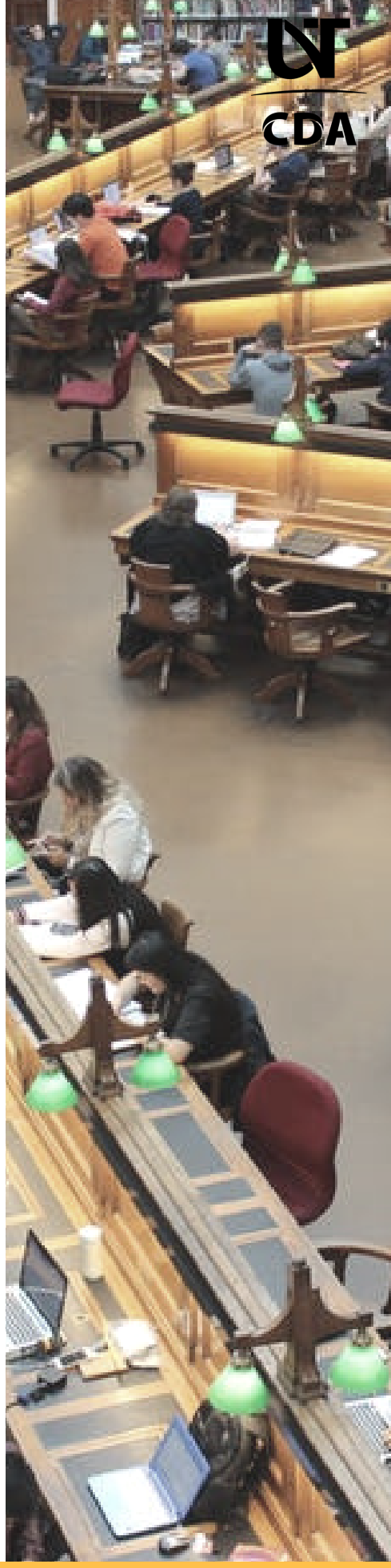
În această secțiune, vom prezenta pe scurt rezultatele unor meta-analize care au investigat efectele ICS sau ale altor constructe similare asupra diferitelor aspecte de interes pentru implementarea unui proces de învățământ eficient. Pentru a găsi rezultatele de mai jos relatate într-un mod mai științific, însoțite și de date mai exacte, vă rugăm să consultați referințele bibliografice.
Cornelius White (2007) a realizat un studiu meta-analitic în care a raportat o legătură pozitivă, medie spre puternică, în ceea ce privește intensitatea, între relațiile dintre student și profesor bazate pe principiile ICS și mai multe variabile cognitive, afective și comportamentale ale studenților. Corelațiile cele mai mari au fost raportate în legătură cu gândirea critică, satisfacția academică, rezultatele academice, retenția, stima de sine, motivația, conexiunile sociale, ș.a.
Într-un studiu care sintetizează mai multe meta-analize ce raportează eficacitatea învățării bazate pe probleme (engl. problem based learning sau PBL), una dintre metodele de instruire ce respectă în foarte mare măsură principiile ICS, Johannes Strobel și Angela van Barneveld (2009), arată că PBL este superior alternativelor clasice de predare când vine vorba de retenția pe termen lung, dezvoltarea de abilități și satisfacția studenților și a profesorilor, în timp ce abordările tradiționale sunt mai eficiente când vine vorba de retenția pe termen scurt măsurată prin teste standardizate.
În 2009, Henk G. Schmidt și colaboratorii săi au prezentat rezultatele unei meta-analize efectuate pe 270 de comparații între curricula axate pe învățarea bazată pe probleme și curricula tradiționale din cadrul facultăților de medicină din diferite universități olandeze. Aceste rezultate arată că studenții ce au fost expuși la PBL se descurcă mult mai bine în ceea ce privește abilitățile inter-personale și cele practice. Mai mult decât atât, mai puțini studenți renunță la studii și cei care nu renunță reușesc să termine studiile într-un timp mai scurt. Diferențele legate de cunoștințe și diagnostic au fost în medie pozitive, dar reduse ca intensitate.



Diane Edmonson și colaboratorii (2012) au realizat un studiu meta-analitic care a examinat relațiile de legătură dintre învățarea auto-direcționată (engl. self-directed learning) și constructe ca și performanța academică, aspirațiile pentru viitor, creativitatea, curiozitatea și satisfacția legată de viață. Analiza a fost făcută pe 36 de studii corelaționale din care au putut fi extrase 41 de corelații între conceptele de mai sus. Ca rezultate, autorii au raportat o legătură pozitivă dar redusă ca intensitate între constructul de interes (învățarea auto-direcționată) și performanță academică alături de aspirațiile pentru viitor, o legătură pozitivă și medie ca intensitate vizavi de creativitate și o legătură pozitivă și de intensitate crescută vizavi de curiozitate și satisfacția legată de viață.

Scott Freeman și colaboratorii (2014) au realizat o meta-analiză pe 158 de studii care au avut ca obiectiv compararea rezultatelor academice între contexte unde s-au aplicat principiile învățării active versus contexte unde s-a pus accentul pe învățarea tradițională. Rezultatul analizei lor ne arată că, în medie, performanța studenților care au beneficiat de învățarea activă este semnificativ mai mare decât a celor care au învățat după principii tradiționale. Acest rezultat rămâne valid indiferent de numărul de studenți dintr-o grupă, efectele cele mai mari fiind totuși observate în grupele cu mai puțin de 50 de studenți.

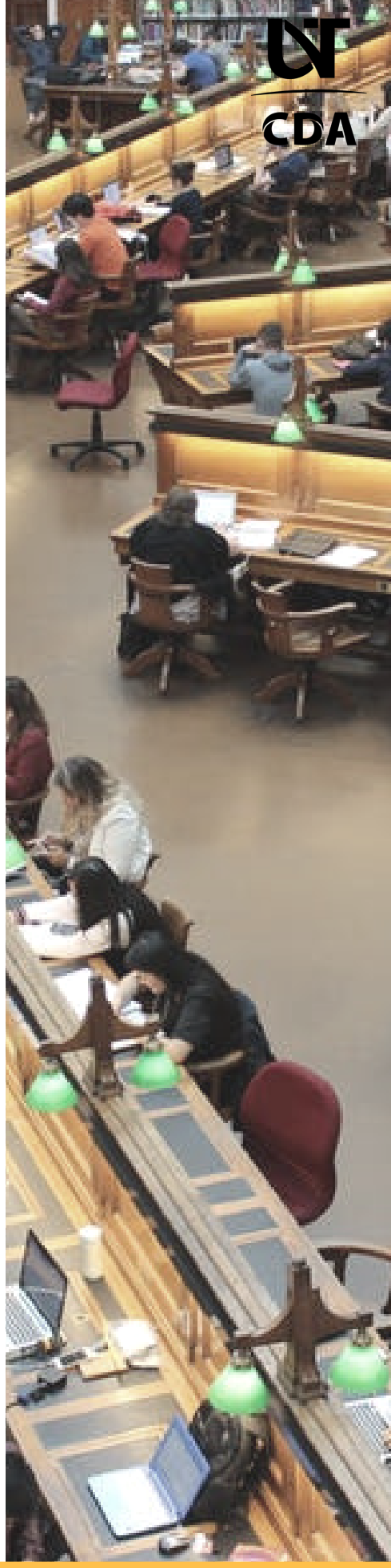
Studiile prezentate mai sus ne arată că stadiul actual al cunoașterii științifice din domeniul științelor educației susține eficiența ICS cu privire la diferite aspecte legate de rezultatele și consecințele procesului educațional. Datele subliniază faptul că diferite tipuri de învățare (ex.: active learning, self directed learning sau problem based learning), convergente cu abordarea ICS, susțin obținerea unor performanțe academice mai ridicate (în special pe termen lung) în raport cu învățarea tradițională, centrată pe profesor.



Bibliografie

- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the Development of Complex Teaching-Learning Environments. Instructional Science, 29, 361-381.
- Anderson, D. S., & Eaton, E. (1982). Australian Higher Education Research and Society Part1: Post-war Reconstruction and Expansion 1940-1965. Higher Education Research and Development 1(5) - 32.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. European Students' Union (NJ1).
- Burnard, P. (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenges in nursing and health sciences. Nursing & Health Sciences, 1(4), 241-247.
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). A Guide to Improving Teaching Methods: a handbook for teachers in university and colleges (London, Kogan Page).
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of educational research, 77(1), 113-143.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. International Journal of Education Research, 7(1), 40-48.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. Learning and instruction, 7(3), 255-275.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond'educational bulimia'?. Studies in higher education, 28(3), 321-334.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. Teaching and Teacher Education, 23(5), 557–71.
- Rogers, C. (1951). Client Centred Therapy (Boston, MA, Houghton Mifflin).

Savery, J. R., & Duffy, Th. M. (2001). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. CRLT Technical Report No. 16-01. Center for Research on Learning and Technology, Indiana University, June 2001.
Samuelowicz, K. (2001). Revisiting Academics' Beliefs About Teaching and Learning. Higher Education, 41, 299-325.
Schmidt, H. G., Van der Molen, H. T., Te Winkel, W. W., & Wijnen, W. H. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. Educational psychologist, 44(4), 227-249.
Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3(1), 4.
*** Nota de fundamentare la HG 565/2015 privind Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020 (Monitorul Oficial al României 561/28.07.2015.
*** Legea educației naționale, nr.1/2011, Monitorul Oficial nr.18 din 10 ianuarie 2011.



Situația învățământului centrat pe student în Europa

În cadrul acestei secțiuni, vom prezenta aspecte privind situația învățământului centrat pe student din Europa. În prima parte veți putea observa grafice despre diferite problematici ale Învățământul Centrat pe Student (ICS), iar în partea secundă veți regăsi un tabel cu bune practici în abordarea ICS. La nivel european există preocupări pentru ICS de ceva vreme și implicit au apărut și diferite analize descriptive despre starea de fapt a învățământului universitar centrat pe student.

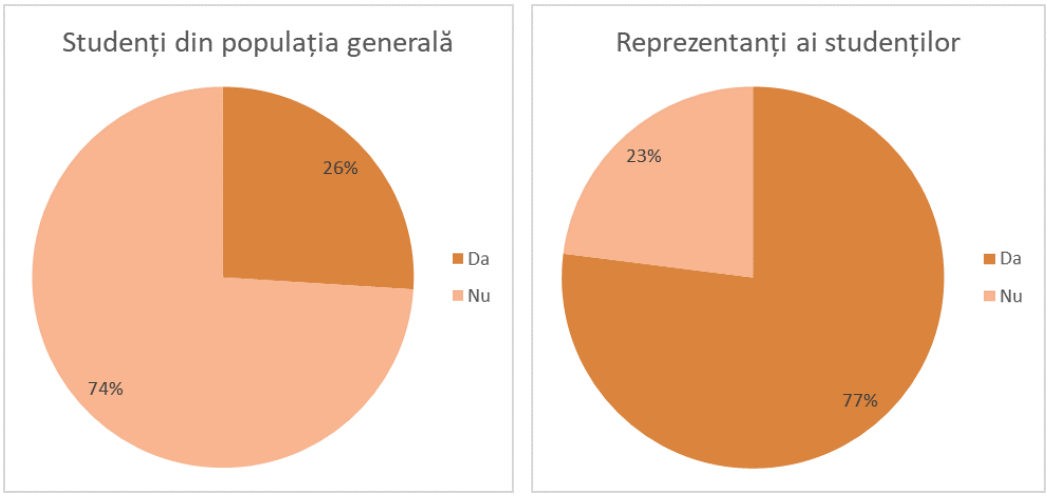


Fig.1. Înțelegerea conceptelor de învățare centrate pe student, în rândul studenților (ESU, 2015)

Cum se poate observa din figura1, dintre reprezentanții studenților, 80% află despre ICS prin implicarea în mișcări studențești și/sau participarea la conferințe, seminarii sau proiecte locale, naționale și internaționale ale uniunilor studenților. Acest lucru atrage atenția asupra numărului scăzut din populația generală de studenți care cunosc și sunt conștinenți de aplicarea ICS în procesul educațional și viața zilnică de student. Responsabilitatea pentru îmbunătățirea acestei situații trebuie asumată atât de organizațiile studențești, cât și de corpul cadrelor didactice universitare, prin mai buna diseminare a inițiativelor și informațiilor, precum și prin asumarea de acțiuni suplimentare pentru dezvoltarea și comunicarea clară a strategiilor ICS la nivelul universităților. Astfel, este necesar ca studenții să afle despre opțiunile de a fi implicați și de a își asuma propria experiență de învățare din cât mai multe surse. Ca atare, strategia instituțională trebuie orientată în această direcție, dar și cadrul didactic uniersitar poate fi una din cele mai importante resurse în acest sens, prin strategiile de predare abordate în contextul educațional universitar.

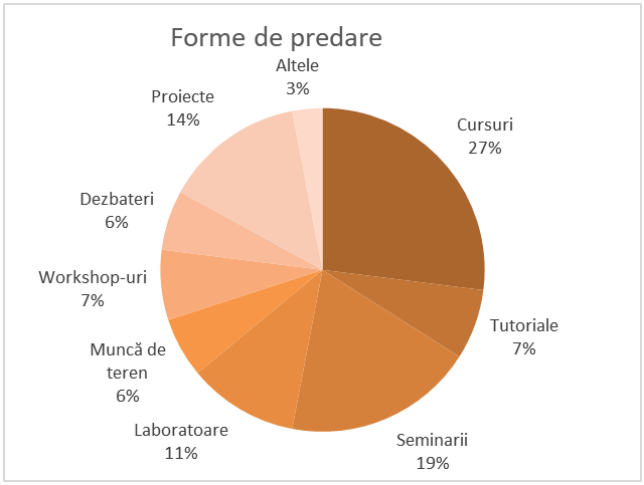


Fig.2 Formele de predare cele mai comune (ESU, 2015)

Deși există schimbări de trend și de paradigmă spre ICS, cursurile clasice rămân cea mai utilizată modalitate de predare în universități (Fig.2). Proiectele și seminariile sunt de asemenea comune printre formele de organizare a experiențelor de învățare în mediul universitar. Multe dintre formele de predare orientate către ICS sunt încă folosite puțin în rândul universităților la nivel european.

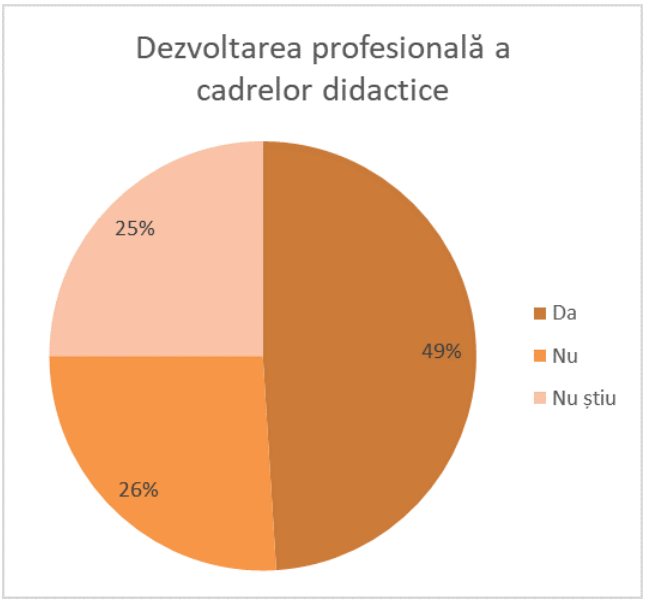
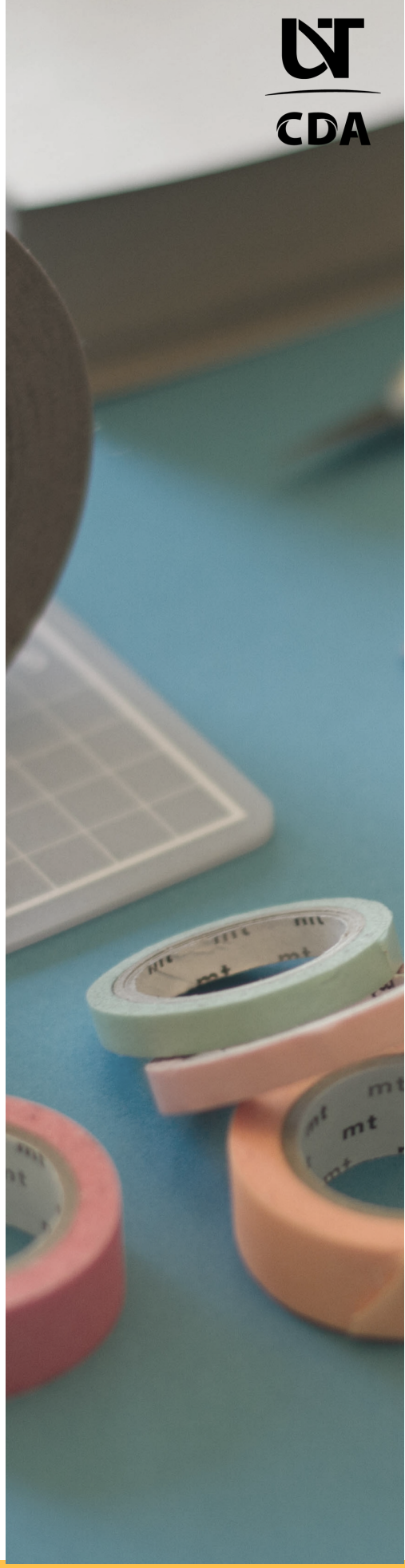


Fig.3 Existența programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice (ESU, 2015)

Programele de perfecționare a cadrelor didactice sunt o parte integrantă pentru implementarea ICS în instituțiile de învățământ superior. Studenții au fost întrebați (Fig. 3) dacă știu cumva dacă profesorii iau parte la programe de formare în cadrul universității cu privire la metode inovative de formare. Aproape jumătate dintre aceștia știu de existența acestor programe de suport pentru dezvoltarea cadrelor didactice.



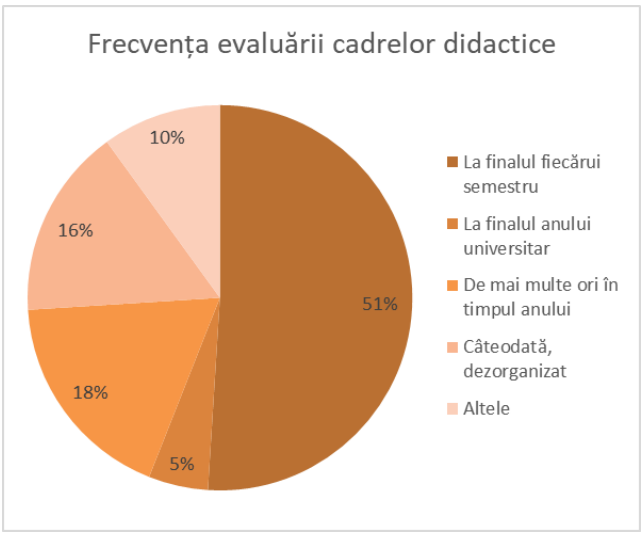


Fig.4 Frecvența evaluării cadrelor didactice de către studenți (ESU, 2015)

Frecvența evaluărilor cadrelor didactice de către studenți variază destul de mult între diferite universități (Fig. 4). Majoritatea evaluărilor au loc la finalul fiecărui semestru de studiu, cu un procent de 5% realizate o singură dată, la finalul anului academic. Numai 18% dintre studenții chestionați au răspuns că există feedback constant pe parcursul anului academic, în timp ce 16% dintre aceștia au experiență cu evaluări desfășurate ocazional. Deși evaluarea formativă reprezintă o necesitate în implementarea ICS, observăm că nu reprezintă o modalitate utilizată decât de foarte puține cadre didactice universitare. În lipsa unui feedback constant, studentul nu simte sprijinul profesorului în optimizarea propriei învățări.

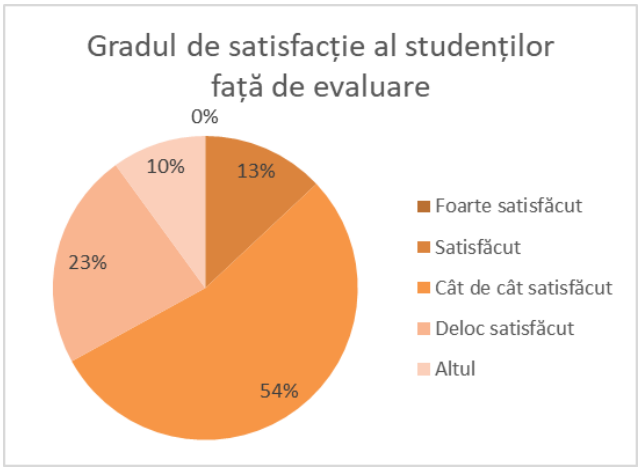
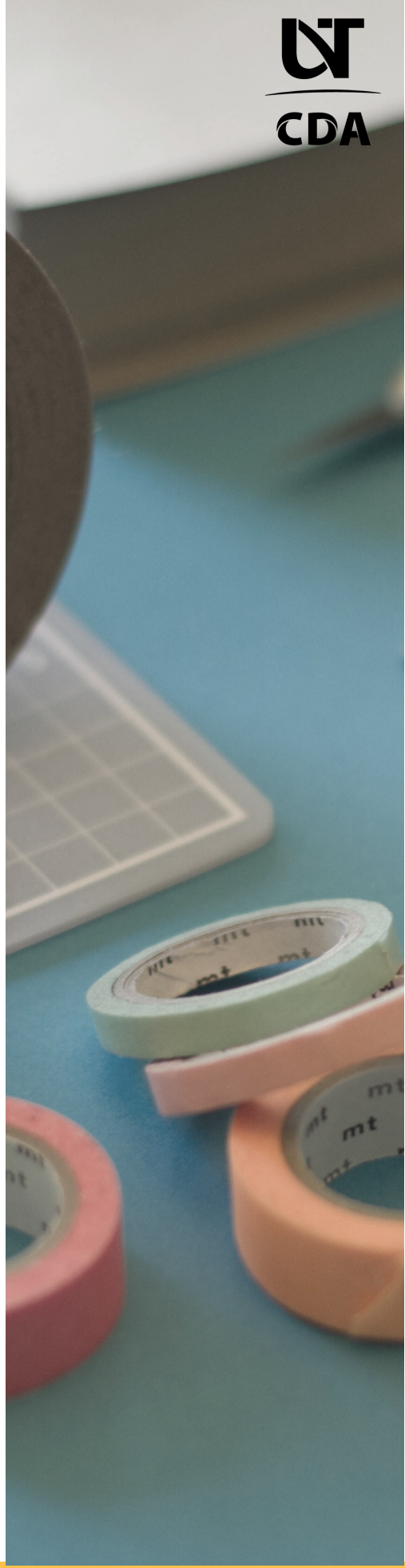


Fig.5 Satisfacția studenților față de sistemele de evaluare a cadrelor didactice (ESU, 2015)

Modalitatea în care rezultatele evaluărilor cadrelor didactice sunt folosite pentru îmbunătățirea activității ulterioare este foarte importantă. În general, studenții sunt parțial satisfăcuți de eficiența sistemele de evaluare a cadrelor didactice în universitățile lor, deși nimeni nu a răspuns că este foarte mulțumit, după cum se poate observa în figura 5. Există așadar loc de îmbunătățiri, mai ales cu privire la transparența rezultatelor evaluării și modalitatea în care sunt ele folosite, oferindu-le studenților o viziune clară despre impactul acțiunii de evaluare.



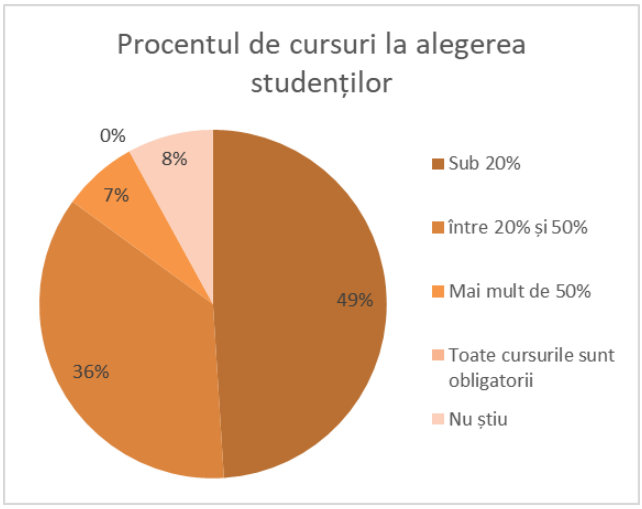
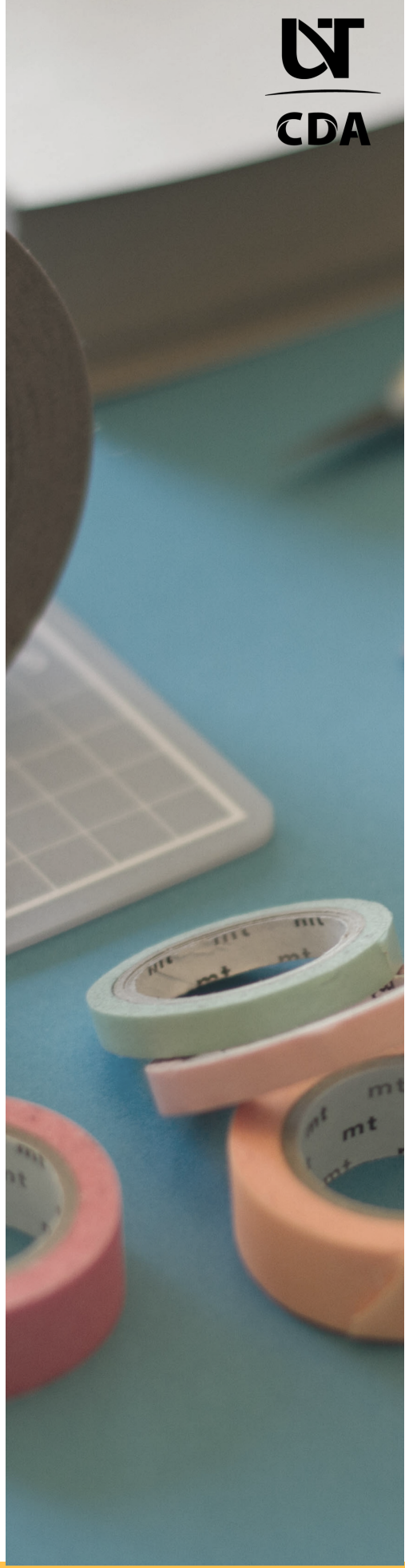


Fig.6 Ponderea cursurilor la alegerea studenților (ESU, 2015)

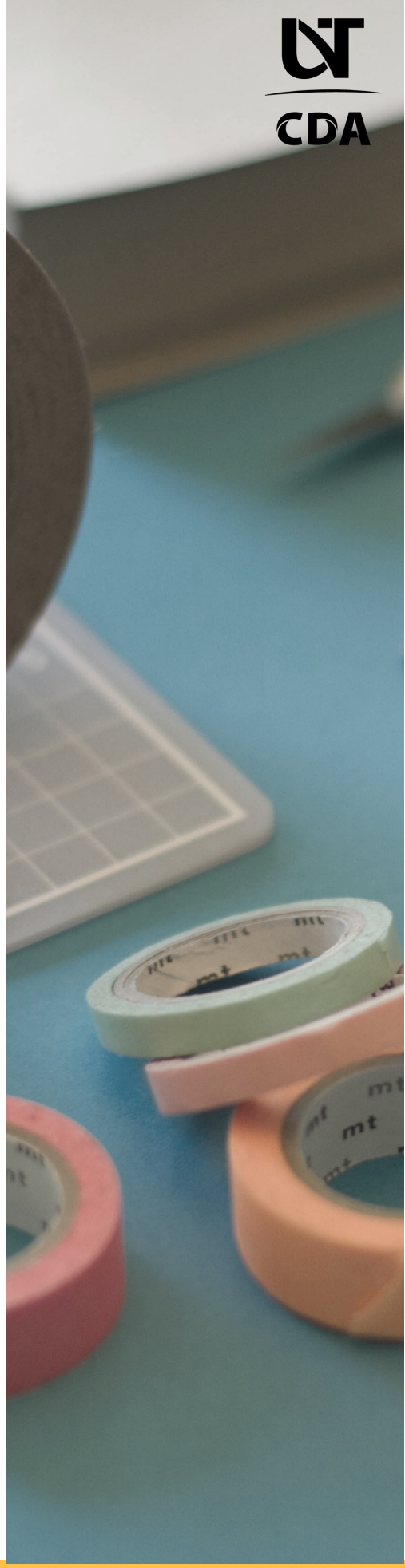
Întrebați despre procentul de cursuri disponibile la alegere (opționale) din cadrul programului de studiu pe care îl parcurg, unul din doi studenți a răspuns că asemenea cursuri sunt regăsibile într-un procent ceva mai mic de 20% (Fig. 6).

Exemple de bune practici care urmăresc principiile ICS

Țara	Organizația	Componentă ICS	Bună practică ICS
Suedia	Universitatea din Uppsala	Conștientizarea ICS de către studenți	Multe universități recunosc importanța ICS și au implementate strategii și stabilite priorități în această direcție. Un exemplu în acest sens este Universitatea din Uppsala. CEMUS este un centru în cadrul universității, inițiat și condus de către studenți. Încă din anii '90, CEMUS a oferit un mediu interdisciplinar învățământului superior și a fost un mediu creativ de întâlnire pentru studenți, masteranzi, doctoranzi, cercetători, profesori ai Universității din Uppsala și ai Universității Suedeze de Științe ale Agriculturii. CEMUS are trei direcții principale de acțiune: Educație direcționată de studenți (Student-Led Education), Colaborare și parteneriat (Collaboration & Partnership) și Cercetare transdisciplinară (Transdisciplinary Research). Tipul de educație oferit de către CEMUS propune studenților oportunitatea de a avea acces la o varietate de cursuri. Cursurile transdisciplinare sunt construite printr-o strânsă colaborare între studenți, coordonatorii cursurilor, profesori, cercetători, administratori universitari și actori din societate. Vezi mai multe pe: www.csduppsala.uu.se



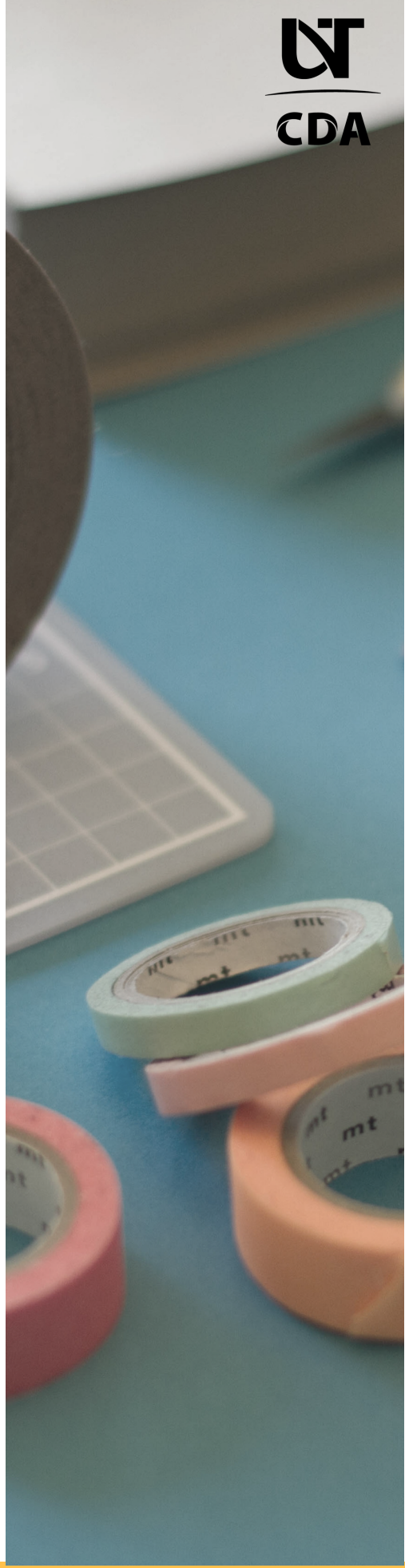
Slovacia	Eveniment, conferință națională	Schimbarea de paradigma spre practică	Un exemplu de cum se pot extinde activitățile de învățare într-o manieră interesantă pentru studenți și adaptată pentru mediile lor de învățare este Model Conference din Slovacia. Scopul principal al Model Conference (organizată ca parte din cursul Practică Diplomatică) a fost să le ofere studenților masteranzi de anul 2 o oportunitate de a-și lărgi aria de cunoaștere teoretică și de a avea experiență practică în domenii precum negociere, diplomație bilaterală și multilaterală, protocol diplomatic și utilizarea limbilor străine. În prezent, Model Conference are loc în fiecare an ca o parte obligatorie a cursurilor, având la bază principiile ICS. Organizatorii se așteaptă ca principalul rezultat să fie generarea de idei out-of-the-box și crearea de viziuni pentru tânăra generație de lideri de opinie și viitori reprezentanți ai sectoarelor guvernamentale, de afaceri și non-guvernamentale, cu privire la cele mai apăsătoare probleme din domeniul securității și economiei, în contextul relațiilor internaționale.
Austria	Universitatea din Viena	Perfecționarea profesorilor	Unele instituții dispun de Centre pentru Predare și Învățare, care au ca rol sprijinirea dezvoltatorilor de curricula, prin lucrul în echipe formate din diferiți profesori, pentru îmbunătățirea predării. Universitatea din Viena poate fi un bun exemplu în acest sens. Principalele obiective ale Center for Teaching and Learning (CTL) sunt: îmbunătățirea temelor de conținut alese și a modalităților de predare, urmate de profesionalizare pe dimensiunea competențelor didactice. Programele de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice universitare diferă mult între instituții. Unele oferă formare propriu-zis didactică sau competențe de elaborare a curriculum-ului pentru învățământul superior. Există de asemenea și instituții care, prin intermediul unor proiecte specifice, oferă sprijin pentru creșterea calității predării, pentru sprijinirea folosirii abordărilor de tip e-learning în procesul didactic sau pentru îmbunătățirea calității examenelor. Vezi mai multe pe: https://ctl.univie.ac.at
Cehia	Universitatea Masaryk	Evaluarea cursurilor și a profesorilor	Un exemplu de bună funcționare a unui sistem de evaluare a cursurilor și a cadrelor didactice se găsește la Universitatea Masaryk din Brno, Cehia. Studenții de acolo sunt foarte satisfăcuți de transparența și puterea de influență pe care o au asupra propriei învățări în cadrul universității. Chestionarul de evaluare conține 7 întrebări, folosind o scală de la 1-11, cu câmpuri disponibile pentru comentarii. Întrebările urmăresc: 1. cât de interesant este cursul; 2. contribuția cursului la programul de studiu ; 3. dificultatea cursului; 4. gradul de pregătire necesar pentru curs; 5. disponibilitatea materialelor de studiu; 6. stilul de predare; 7. dacă profesorul este expert în aria cursului predat. Rezultatele sunt disponibile după încheierea evaluării, însă numai studenților care au răspuns la chestionar la cel puțin jumătate din cursurile pentru care sunt înscriși. Rezultatele sunt de asemenea disponibile profesorilor. Comentariile adăugate nu sunt publice, ci pot fi vizualizate numai de către profesorii pe care îi vizează și de către superiorii lor.



Estonia	Tallinn University	Curricula flexibile și trasee de învățare personalizate	La Univesitatea din Tallinn (TLÜ) studenții au un minimum obligatoriu de 24 de puncte de credit (48 ECTS) de urmat în cadrul universității la care absolvesc. Restul pot fi alese de către studenți și, mai mult, din cadrul altor instituții de învățământ superior. Cursurile pot fi de orice fel, din orice domeniu, de la cor până la fotbal. Se asigură astfel curricula flexibile și trasee educaționale personalizabile.
Romania	ANOSR	Studenții ca actori ai schimbării	Studenții susțin schimbarea de paradigmă, recunosc și răsplătesc eforturile depuse de către profesori în acest sens. Un exemplu potrivit în acest sens este Gala Profesorilor Bologna, un proiect național al Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din Romania (ANOSR). Proiectul Profesorul Bologna le dă șansa studenților să premieze anual profesori de valoare din sistemul superior românesc și să evidențieze implicarea și devotamentul în actul predării. Profesorii sunt propuși de către studenții lor, apoi sunt vizitați la ore, sunt monitorizați și intervievați despre activitatea lor științifică și didactică de către o comisie alcătuită din studenți.

La nivel instituțional, aceast deziderat al eficientizării ICS este o preocupare majoră a diferitelor organisme/centre/manifestări științifice sau educaționale. Direcțiile de acțiune vizează atât stimularea studenților spre identificarea cu nevoia de învățare și cu modalități specifice de optimizare și personalizare a acestei activități, cât și a cadrelor didactice universitare, prin formarea lor în această direcție modernă de abordare a procesului didactic, dar și prin evaluarea acestora în acord cu principiile ICS.

Bibliografie
European Students Union. (2015). Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe, Research Study.



GHID PRACTIC - INSTRUIREA CENTRATA PE STUDENT

Ghidul este structurat pe cele 7 dimensiuni ale conceptului de ICS propuse de Centrul de Dezvoltare Academică (CDA) al Universității de Vest din Timișoara (UVT):

1. Implicarea studenților în organizarea procesului didactic
2. Legătura dintre teorie și practică
3. Stimularea învățării active
4. Abordarea diferențiată
5. Feedback și predare reflexivă
6. Disponibilitate în oferirea de suport suplimentar
7. Evaluarea activității studenților

Fiecare dimensiune va fi abordată din trei perspective. Prima, va delimita termenul prin conturarea unei definiții conceptuale adaptată contextului academic. Cea de a doua va prezenta o paralelă între ICS și conceptul de instruire centrată pe profesor (ICP). Cea de a treia, va sublinia un aspect menit să atragă atenția asupra unor erori care ar putea să limiteze efectele pozitive dorite ale ICS.

Ghidul este disponibil aici (link).



Stimate cadre didactice,

Ne dorim să oferim un suport practic pentru gestionarea cât mai eficientă a problematicii aplicării principiilor instruirii centrate pe student în activitatea didactică universitară. De asemenea, în vederea îmbunătățirii procesului didactic universitar, dorim să ne asigurăm de un dialog constructiv, bazat pe experiențe didactice din diferite domenii de activitate.

Astfel, vă invităm să deveniți parteneri activi ai acestui demers prin acceptarea invitației CDA de a participa la workshop-urile ce vor fi organizate în acest sens.

Primul pas în acest sens presupune să completați formularul accesibil la link-ul următor: https://goo.gl/XTDW4W.

În cadrul formularului, prima secțiune face referire la aspecte administrative legate de organizarea workshop-urilor. Următoarele două secțiuni conțin întrebări legate de experiența dumneavoastră cu privire la practicile instruirii centrate pe student. Secțiunea finală este alocată datelor demografice. Analiza răspunsurilor dumneavoastră va sta la baza realizării unei sinteze informaționale ce va constitui punctul de plecare în etapa de design al activităților de tip workshop. Vă asigurăm de anonimatul și confidențialtiatea răspunsurilor dumneavoastră.

După etapa de pregătire, vă vom trimite o nouă invitație pentru confirmarea participării și informații concrete privind modalitatea de desfășurare.

Vă mulțumim,
Echipa CDA

