

INSTRUIREA CENTRATĂ PE STUDENT — GHID PRACTIC



Realizat de
Centrul de Dezvoltare Academică



2017

Contribuția autorilor

Echipa CDA:

Daniel IANCU

Izabella SMARANDCHE

Dalia STOIA

Silvia TOTH

Lect. univ. dr. Carmen Țîru (coordonator)

Conf. univ. dr. Marian D. ILIE (coordonator)

Instruirea centrată pe student (ICS) este un mod de instruire în care studenții influențează conținutul, activitățile și ritmul învățării, prin plasarea studentului în centrul procesului didactic. Profesorul oferă studentului oportunitatea de a învăța independent și/sau în echipă, acordându-i de asemenea suportul pentru a atinge eficiența în acest proces. Această abordare folosește mai degrabă metode de predare interactive decât unidireționale, studenții fiind solicitați să rezolve probleme care necesită gândire critică și creativă, simulări și jocuri de rol (Felder și Brent, 1996).

Prezentul ghid 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 adaptate 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 aspecte menite să atragă atenția asupra importanței utilizării ICS în practica educațională, asupra unor erori care ar putea să limiteze efectele pozitive dorite ale ICS și, totodată, posibile reflecții asupra problemelor pe care le ridică fiecare dimensiune.

1. IMPLICAREA STUDENȚILOR ÎN ORGANIZAREA PROCESULUI DIDACTIC

Viziunea abordării centrate pe studenți presupune că aceștia ar trebui văzuți ca niște parteneri activi care au de câștigat sau de pierdut din modul în care este organizat și implementat procesul de instruire (Attard și alții, 2010). În această viziune, studentul devine coparticipant în procesul didactic și unul dintre polii reușitei acestuia. Astfel, studenților ar trebui să li se dea oportunitatea de a fi implicați în proiectarea cursurilor și evaluărilor lor (Attard și alții, 2010). Spre exemplu, studenții pot fi invitați să propună teme de studiu, metode de predare-învățare sau să aleagă forma prin care doresc să fie evaluați. Metaforic, un asemenea demers presupune un context în care bucătarul iese din bucătărie și invită clientul să îi spună care sunt gusturile pe care le preferă pentru a da un gust cât mai personal mâncării pe care o pregătește, reușind astfel să responsabilizeze clientul și să îl facă să resimtă că este important, că preferințele și nevoile sale sunt importante pentru succesul preparatului.

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>În cadrul abordării tradiționale, profesorul este cel care deține controlul, cel care decide conținutul predării, modalitățile de predare și evaluare utilizate. Imaginea unui astfel de profesor poate fi asociată cu cea a unei persoane cu un comportament dictatorial, totalitar pentru care nu contează decât propriile opinii și acțiuni. Comportamentul studentului este unul caracterizat de pasivitate. Acesta se rezumă la a rezolva pași indicați de profesor, fără a reflecta asupra procesului și a ridica noi semne de întrebare.</p> <p>Pusă în act, această abordare ar presupune intrarea la clasă și livrarea materialului fără a stimula într-o direcție studentul. În acest caz, punctul forte ar fi transmiterea cunoștințelor științifice, pe când punctul slab ar fi reprezentat de lipsa stimulării implicării active a studentului.</p> <p>Un exemplu în acest caz este ilustrat de profesorul care informează clar, încă de la început, care sunt obiectivele, ce conținuturi se vor vehicula, prin ce modalități concrete va învăța studentul și cum va fi acesta evaluat, fără a ține cont de nevoile studenților și fără a-i câștiga de partea sa prin stimularea implicării acestora în organizarea procesului didactic.</p>	<p>În cadrul abordării centrate pe student: cadrele didactice planifică împreună cu studenții atât conținuturile curriculare, cât și strategiile de predare și evaluare ce vor fi abordate de-a lungul cursurilor/ seminariilor/ laboratoarelor universitare. Totodată, se decid împreună pașii și abordarea studiului individual al studentului. Profesorul reușește să se apropie de copil și să îl determine să devină responsabil pentru acțiunile personale, luând în considerare opiniile sale. Comportamentul studentului este unul activ, studentul reflectând la cunoștințele predate și ridicând semne de întrebare vizavi de acestea. De asemenea, studentul poate descoperi singur anumite cunoștințe, profesorul fiind doar ghid și sprijin în acest demers de învățare specific.</p> <p>Pusă în act, această abordare este caracteristică profesorului care alternează livrarea materialului cu secvențe în care invită studentul la discuții, dezbateri și inițiative personale. Punctul forte în acest caz este constituit de învățarea autentică a studentului, iar punctul slab este constituit de riscul de a nu avea suficient timp pentru interacțiunea profesor-student și valorificarea strategiilor de predare ce determină implicarea cât mai activă a studentului.</p> <p>Un exemplu în acest caz este al unui profesor care stabilește împreună cu studenții obiectivele, care prezintă conținuturile curriculare obligatorii și invită studenții să propună câteva teme de interes pentru ei, al profesorului care invită studenții să propună modalități prin care să învețe un anumit conținut și al profesorului care ia în considerare și/ sau negociază modalitatea preferată a studenților de a fi evaluați.</p>

Atenție/ Important!

Prin implicarea activă a studentului în procesul didactic, profesorul se asigură de un parteneriat echitabil în atingerea obiectivelor educaționale propuse. Astfel, se pun împreună bazele unui proces de autoformare, chiar de autoeducație, studentul fiind

ulterior capabil de a dobândi competențe de planificare, implementare și autoevaluare a propriei învățări.

Atunci când invităm studenții să se implice în organizarea procesului didactic trebuie să menținem balanța între specificul științific al conținuturilor curriculare, metodologia didactică care se pretează, competențele vizate și opțiunea de a respecta propunerile studenților. Practic, pentru a asigura dezvoltarea în practică a acestei dimensiuni nu ar trebui să existe limite ale implicării studentului. Totuși, profesorul rămâne persoana reper din punct de vedere științific și principalul decident asupra designului procesului didactic. Din această cauză, este necesar să stabilim foarte clar, încă de la început, în ce măsură pot interveni studenții atât la nivelul alegerii conținuturilor curriculare, a finalităților, strategiilor de predare și a celor de evaluare. Contribuția studenților în acest sens trebuie să sporească gradul de adecvare al modalității de abordare didactică la contextul personal și concret de învățare și nu să ducă la denaturarea obiectivelor disciplinei vizate și al rolului acesteia în formarea lui științifică și profesională, proprie domeniului.



Cum reușesc să asigur echilibrul între nevoile de implicare ale studentului și rigorile științifice ale procesului didactic?

2. LEGĂTURA DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

Enunțat încă din secolul al XVII-lea de către pedagogul ceh Ian Amos Comenius în monumentală sa lucrare *Didactica Magna*, **principiul integrării teoriei cu practica** postulează ca activitățile instructiv-educative să ofere cât mai multe ocazii de valorificare în practică a cunoștințelor însușite. Ideea legăturii teoriei cu practică în actul predării-învățării, dar și în activitatea socială, în general, este destul de veche. Astfel: Seneca (secolul I e.n.) spunea: “Non scholae sed vitae discimus” (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm); John Dewey (secolul al XIX-lea) – pedagog american – a completat ideea lui Seneca, susținând că: “Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși”.

De-a lungul timpului, au intervenit o serie de schimbări privind legătura dintre teorie și practică în procesul didactic. În secolul al XX-lea gândirea științifică a fost dominată de o inegalitate între teorie și practică. Cunoștințele abstracte erau considerate ca având o poziție mult prea înaltă și o valoare mult mai mare în comparație cu abilitățile concrete. Astfel, s-a propus o reevaluare a cunoștințelor prin prisma pragmatismului, precum și o viziune modernă asupra îmbinării teoriei cu practica (Korthagen, Fred și alții, 2001). Întrebarea care se pune este: *Cum ar trebui profesorii de la nivel universitar să transpună teoria în practică?* Cunoștințele nu trebuie să furnizeze doar un insigh cognitiv, ci trebuie să determine aplicarea lor în contexte educaționale concrete și, mai mult, în situații de viață ale studentului. Pentru a răspunde acestei necesități, Joseph J. Schwab identifică teoria cu adevărul, iar practica cu acțiunea (Van Manen, 1977). Adevărul științific nu oferă plus de valoare decât în cazul în care studentul valorifică cunoștințele teoretice în contexte practice, dobândind astfel competențele specifice domeniului, dar și pe cele generale.

Datorită necesității unui Curriculum-ului bazat pe competențe, cadrele didactice universitare sunt confruntate cu decizii menite să asigure legătura teorie-practică: să adapteze materialele nevoilor studenților, să creeze contexte de aplicare a teoriei în practică utilizând strategii de predare centrate pe student și să evalueze astfel încât să poată măsura competențele dobândite, și nu doar cunoștințe științifice.

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>Teoria este rezultatul reflectării abstracte, conceptuale a realității studiate (cercetate) sub formă de sisteme de informații sau de cunoștințe științifice.</p> <p>Rolul profesorului în acest demers de instruire (ICP) este doar acela de a transmite conținuturile curriculare specifice disciplinei/ domeniului, fără a crea și a valorifica contexte pragmatice ale învățării în care studentul să fie implicat activ. În acest context, studentul este solicitat să asimileze cunoștințe, și mai puțin să le aplice în practică, indiferent de contextul educațional.</p> <p>În procesul educațional, se uzitează metode expositive și mijloace didactice ce nu susțin interacțiunea studentului cu materialul didactic.</p> <p>Deși asigură un puternic fundament teoretico-științific, în ICP lipsește foarte mult caracterul practic al cunoașterii sau se reduce în cel mai fericit caz, la asigurarea caracterului teoretic-aplicativ (folosirea cunoștințelor asimilate până la un moment dat pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare). Ca atare, în limbajul comun al studenților apare frecvent întrebarea: „Dar unde îmi va folosi ceea ce învăț?”.</p>	<p>Teoria fiind izvorâtă din practică, doar prin aceasta capătă valoare de convingere științifică. Practica este deci rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în priceperi și deprinderi, este un izvor al teoriei și criteriul de verificare al acesteia. În mod natural, între teorie și practică există interacțiune și condiționare reciprocă.</p> <p>În instruirea centrată pe student profesorul luptă împotriva școlii rupte de viața și de experiențele reale, prezente și viitoare ale studenților săi. În acest sens, profesorul abordează și explică disciplina sa în aria largă a cunoașterii și în aria profesională pentru care pregătește studentul. Pe parcurs, profesorul însoțește teoria cu exemple din viața de zi cu zi, atât cea personală, cât și a altora. În aceeași direcție, invitații externi, precum specialiști în domeniu, practicieni sau alumni pot oferi mai multă credibilitate procesului didactic și pot porni motorul motivațional al studenților. Totodată, nu doar experiența altora este utilizată în procesul didactic, ci, în mod obligatoriu și experiența personală a studentului. Astfel, măiestria unui profesor centrat pe studenți constă în alegerea și integrarea în procesul didactic a strategiilor educaționale ce stimulează studentului interacțiunea, învățarea activă, dezvoltarea de competențe transferabile ca: studii de caz, lucrul în grupuri mici, proiecte de cercetare, activități aplicative în laboratoare, cabinete, ateliere, abordarea de teme actuale sau de perspectivă cu caracter aplicativ, vizite și excursii didactice în unități de profil.</p> <p>Exemplul relevant în acest sens este cel al unui profesor care atrage atenția studenților asupra faptului că teoria fără practică este foarte puțin atrăgătoare, foarte puțin utilă. Totodată, subliniază și exemplifică faptul că, nici</p>

reversul, considerarea teoriei ca fiind de prisos, ori chiar inutilă, nu este productiv, putând determina pierderea calității științifice a cunoașterii și limitarea acesteia la nivelul bunului simț.

Atenție/ Important! Demersul de formare al studentului are nevoie, pe de o parte, de planificarea și controlul pe care le presupun analizele și prognozele științifice și, pe de altă parte, de strategii corespunzătoare de acțiune. În acest sens, este recomandabil ca în procesul didactic universitar problemele de ordin practic să fie redefinite din perspectivă științifică, iar rezultatele științifice să se transforme în teorii cu o arie generală de aplicabilitate. Practica și teoria nu trebuie să acționeze separat, ci împreună în manieră convergentă spre îndeplinirea obiectivelor educaționale.

Deși, utilizarea continuă a activităților aplicative și practice poate fi o acțiune consumatoare de timp, cu toate acestea ele nu trebuiesc tratate superficial. Rolul lor dublu, formativ și informativ, obligă ca fiecare experiență să se încheie cu o etapă de concluzii, de reflecții și de extragere a conceptelor generale teoretice din exemple particulare-practice (inducție), având un demers invers celui tradițional (deductiv). Studiile au arătat că metodele inductive de predare precum: PBL, proiectele, studiile de caz, învățarea prin descoperire, observația sunt cel puțin egale, dar în general mult mai eficiente decât metodele deductive tradiționale (Prince și Felder, 2006).



Cum asigur echilibrul teoriei în raport cu practica în procesul de formare a studentului?

3. STIMULAREA ÎNVĂȚĂRII ACTIVE

Există în prezent un consens în rândul cercetătorilor cu privire la învățare, conform căruia noi nu învățăm dacă receptăm în mod pasiv și apoi ne reamintim ceea ce ni s-a predat. Ne inventăm propriile concepte și idei, legate de ceea ce știm deja și nu ne amintim pur și simplu concepțiile celorlalți (Hattie și Yates, 2014). Învățarea implică mai degrabă construirea activă a propriilor noastre semnificații, prin implicare activă, crearea de conexiuni între cunoștințe, rezolvare de probleme, aplicarea cunoștințelor dobândite și în alte contexte decât cele cu care studentul este obișnuit în procesul didactic. Elevii învață implicându-se...Implicarea studentului se referă la cantitatea de energie fizică și psihică pe care o dedică experienței academice (Astin, 1985). Un proverb asiatic spune: "Aud și uit. Văd și îmi reamintesc. Fac și am înțeles."

De-a lungul anilor, importanța utilizării strategiilor de învățare activă pentru a maximiza învățarea studenților în sala de clasă sau de curs a fost discutată intens de către specialiști. De exemplu, Leonard Springer și colaboratorii (1999) au raportat o meta-analiză vastă a studiilor pe învățarea în grupuri mici la cursurile de știință, matematică, inginerie și tehnologie. În comparație cu instrucțiunile tradiționale centrate pe activitatea

profesorului, diferite forme de învățare în grupuri mici au produs scoruri mai ridicate la teste, atitudini pozitive mai puternice și un nivel mai ridicat de implicare a studenților. Acest concept de învățare activă este unul incluziv, utilizat în descrierea diferitelor modele de instrucție ce îl determină pe student să devină responsabil pentru propria învățare (Cater și Varela, 2009, p. 398) dintre care putem aminti: învățarea experiențială (Kolb, 1984), învățarea bazată pe rezolvarea de probleme (Miller, 2004), învățarea participativă (Mills-Jones, 1999) sau învățarea prin cooperare (Johnson, Johnson, și Smith, 1991).

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>Predarea centrată pe profesor determină învățarea pasivă.</p> <p>Din păcate, majoritatea studenților și mulți dintre profesori au convingerea că învățarea este un proces prin care doar se transmit cunoștințe. Folosind o analogie, profesorul este ulciorul care are ca sarcină unică să umple ceștile reprezentate de studenți.</p> <p>Instruirea centrată pe profesor îl poziționează pe acesta în mijlocul actului didactic ca deținător al adevărului, ca inventar al teoriilor dovedite până în prezent, ignorând, în mare măsură, faptul că studenții pornesc de la un anumit nivel de cunoaștere în domeniu, bazat pe background-ul lor și experiențele personale.</p> <p>Tratarea abstractă, seacă, lipsită de utilizare în viața de zi cu zi a cunoștințelor nu face decât să demotiveze studentul, sau, și mai rău, să îl motiveze extrinsec, determinându-l să învețe doar pentru obținerea unei note rezonabile la evaluare.</p> <p>Exemplul cel mai potrivit în acest sens este cel al unor studenți care receptează pasiv informații/cunoștințe primite de la profesor și le internalizează uzitând doar de procesul memorării. Ca atare o astfel de abordare determină învățare pasivă în rândul studenților (Stewart-Wingfield și Black, 2005).</p>	<p>Predarea ce determină învățarea activă face necesară o etapă în care studenților li se cere să prelucreze informația care li se oferă. Ei au nevoie de activități care le impun să interpreteze în manieră personal conținuturile și, să își creeze propriile semnificații (Baldwin și Williams, 1988). Semnificația este personală și unică; ea se construiește pe baza învățării și experienței anterioare, ce diferă de la student la student.</p> <p>Un scenariu didactic în care profesorul își centrează predarea pe studenții săi cuprinde în mod obligatoriu participarea acestora. Astfel, totul devine un dialog și nu un monolog. Un profesor centrat pe studenți pune întrebări și îi provoacă pe aceștia să adreseze întrebări, dezbate, problematizează, aplică, știe că un grup mai mare înseamnă experiențe personale diferite și că mai multe capete sunt mai valoroase și produc mai mult decât unul.</p> <p>Recurgând din nou la o analogie, în această situație putem spune că pâinea se află în brațele studentului, profesorul fiind cel care îi oferă cuțitul potrivit.</p>

Atenție/Important!

Învățarea activă presupune activități educative în care studentul are de făcut ceva și gândește asupra ceea ce are de făcut (Bonwell și Eison, 1991). Aceste două demersuri determină implicarea constantă, dinamică și activă a studentului în procesul didactic și dobândirea unor deprinderi personale și profesionale ce conduc spre formarea unor competențe generale și specifice.

A nu se înțelege că un profesor care pune întrebări este automat și un profesor

centrat pe studenți. Măiestria constă în integrarea eficientă a întrebărilor în activitatea didactică, folosirea întrebărilor deschise, de profunzime, formularea lor astfel încât să stimuleze gândirea critică, să presupună legături cu alte discipline, să se bazeze pe experiența anterioară a studenților și să aibă legătură cu contextul social actual. Încurajarea răspunsurilor tuturor, nesancționarea erorilor, toate trebuie să ducă la dezinhibarea studentului și la participarea sa activă.

Întrebările sunt prima componentă care facilitează învățarea. Într-adevăr, pe parcursul anilor, cercetătorii au afirmat că întrebările sunt una dintre componentele care stau la baza înțelegerii (Collins, Brown și Larkin, 1980), a rezolvării de probleme (Reisbeck, 1988), a raționamentului (Graesser, Baggett și Williams, 1996), a creativității (Sternberg, 1987) și învățării (Pashler și alții, 2007). Totuși, utilizarea în exces a conversației în defavoarea unor metode activ-participative nu va asigura participarea activă a studentului. Așadar, responsabilitatea profesorului este aceea de a alege strategiile de instruire cele mai potrivite pentru identificarea adevărului științific în cea mai potrivită manieră față de posibilitățile de înțelegere și valorificare a studentului. Experiența demonstrează din ce în ce mai clar că prezentările pur verbale - predarea unor grupuri de studenți care așteaptă pasiv să absoarbă idei care necesită de fapt o activitate mentală intensă, deductivă și inductivă cuprinsă în experiența personală - nu lasă practic nimic semnificativ sau permanent în mintea studenților (Strauss și Fulwiler, 1989/1990).



Cum pot stimula mai bine implicarea activă a tuturor studenților în învățarea disciplinei?

4. ABORDAREA DIFERENȚIATĂ

Un aspect definitoriu în cadrul abordării centrate pe student se referă la faptul că toate instituțiile de învățământ superior sunt diferite, toți profesorii sunt diferiți și, în primul rând, toți studenții sunt diferiți. Altfel spus, studenții au stiluri diferite de învățare și nevoi diferite (Attard, Di Loio, Geven, Santa, 2010). Pornind de la acest principiu, în cadrul abordării centrate pe student, învățarea se produce atunci când se ține cont de stilul și particularitățile celor trei actori enumerați anterior. Astfel, abordarea diferențiată sau individualizată a educației reprezintă orice procedură folosită pentru ca studentul să beneficieze de instruirea specifică potrivită pentru el (Heathers, 1967, Aspelin, 2014). Cu alte cuvinte, ICS recunoaște și acceptă nevoile studenților, iar pentru acest lucru urmează principii ale predării personalizate. Câteva dintre acestea sunt: *respectarea ritmului de învățare al studentului și angajarea în activități de învățare care ajută la creșterea autonomiei; utilizarea diferitelor metode de predare ca motoare ale stimulării motivației mai degrabă decât ca surse de livrare a informației; utilizarea continuă a feedback-ului este esențială pentru procesul de învățare și stabilirea obiectivelor de învățare împreună cu studenții pentru a crește angajamentul față de învățare* (Fuller, 2005). Climatul instituțional și educațional ce promovează ICS este unul care acceptă și se adaptează realității faptului că unii studenți învață mai bine prin încercare și eșec, alții învață aplicând, alții citind literatura de specialitate și așa mai departe, și, mai mult decât atât, există o comunicare

deschisă permanentă între cadrul didactic și student, pentru a înțelege diferitele nevoi de formare ale studentului (Morrison, 2008).

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>Abordarea tradițională a procesului didactic se rezuma la: prelegere, luare de notițe și memorarea conținutului (MacLellan și Soden, 2004). Folosind o analogie, profesorul este asemenea unei înregistrări audio sau video, care redă un conținut, iar studenții sunt cei care privesc, notează și memorează.</p> <p>De cele mai multe ori, abordarea unitară a predării este varianta aleasă de cadrele didactice pentru că este mai simplă, nu necesită o pregătire suplimentară și asigură accesul tuturor studenților la același conținutul predat.</p> <p>În același timp, studenții de cele mai multe ori nu au capacitatea de a urmări acest tip de abordare unidirecțională, iar gradul de asumare al procesului de învățare este minim.</p> <p>Un exemplu clasic este cel al profesorului care intră la clasă, predă conținutul prin dictare, nu stimulează studenții prin întrebări sau sarcini diferențiate, iar ulterior testează cunoștințele acestora prin subiecte în care le cere să redea ceea ce au memorat, fără a utiliza modalități diferențiate (pe diferite nivele și/ sau modalități) de evaluare.</p>	<p>La polul opus, activitatea profesorului se bazează pe principiile precum: studenți diferiți primesc sarcini diferite, studenți diferiți folosesc cărți, echipamente și materiale diferite, studenții care progresează mai repede decât ceilalți trec la capitolul următor sau desfășoară activități mai complexe. Folosind și în acest caz o analogie, profesorul este în acest caz o persoană care pune mai presus adaptabilitatea decât redarea unui conținut.</p> <p>Efortul unui profesor care să fie constant atent la diferitele nevoi și modalități de adaptare ale studenților este mai mare, însă un avantaj foarte mare este că reușește construirea autonomiei în învățare a studenților. Astfel, în timp, efortul cadrului didactic scade implicit, devenind un ghid al procesului de învățare, iar studentul își planifică, aplică și autoevaluează fiecare situație educațională în care se implică.</p> <p>Un exemplu în acest sens este al profesorului care este în contact permanent cu clasa sa, este atent și sensibil la reacția fiecărui student, la conținutul predat și se ghidează în procesul predării în funcție de nevoile personale ale studentului. Acesta construiește sarcini diferențiate, chiar și itemi de evaluare diferențiați, respectând nivelul de performanță al studentului, fără a coborî nivelul de performanță impus de competențele vizate prin disciplina predată. Practic, evoluția fiecărui student este una personală, iar studiul individual este ghidat de abordarea, ritmul și unicitatea fiecăruia.</p>

Atenție/ Important!

Abordarea diferențiată, chiar individualizată în predare nu este o opțiune, ci devine o necesitate în cazul procesului didactic la nivel universitar. Fiecare student studiază individual, în ritm personal conținuturile curriculare corespunzătoare unei discipline. În

acest sens, profesorul poate da posibilitatea studentului de a-și stabili propriile obiective în învățare. Corelate cu obiectivele disciplinei, acestea determină adaptarea curriculară atât la nivel de conținuturi curriculare, cât și sarcini de învățare, modalități de predare și evaluare.

În cazul acestui principiu, dificultatea poate consta în identificarea particularităților individuale ale studenților și adaptarea procesului predării acestor diferențe. Pentru a ușura acest aspect, putem implica cât mai mult studentul în procesul de identificare a particularităților lui, prin autocaracterizări, identificarea punctelor tari și a punctelor slabe în realizarea sarcinilor individuale și de grup sau prin autoevaluări.

Procesul în sine nu este unul facil, având în vedere numărul destul de mare de studenți cu care se lucrează la nivel universitar și poate, uneori, timpul scurt de cunoaștere. În același timp, conceptul de diferențiere și individualizare evoluează constant, stabilind noi ținte de atins în procesul educațional (Fox & DeVault, 1978).



Este corect să cer tuturor studenților să atingă același nivel de performanță al competențelor vizate la o disciplină, în același timp și utilizând aceleași metode de instruire?

5. FEEDBACK ȘI PREDARE REFLEXIVĂ

Feedback-ul este unul din elementele cheie ale unei abordări centrate pe student, datorită puternicei influențe pe care acesta o are asupra învățării (Hattie și Timperley, 2007). Este vorba în acest caz de inputul oferit de feedback în vederea optimizării activității de învățare pe de o parte și, pe de altă parte, a activității de predare a profesorului. Astfel, feedback-ul oferit de către student profesorului, poate facilita profesorului înțelegerea experienței de învățare a studentului, pe baza căreia își poate construi viitoarele activități de predare (Hattie și Yates, 2014). Ilustrativă în acest caz, este imaginea unei oglinzi reprezentată de studenți, care reflectă imaginea profesorului din care acesta poate extrage informații pe baza cărora să își construiască viitoarele activități de predare.

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>Abordarea tradițională a procesului didactic percepe studentul ca fiind un participant pasiv în cadrul procesului de învățare, care așa cum am enunțat anterior, doar notează și memorează. În acest context, studentul nu pune întrebări, nu ridică probleme și nici nu primește acordul/dezacordul asupra propriei opinii referitoare la conținutul educațional. Profesorul nu stimulează studentul și nu îi oferă feedback asupra performanței atinse pe o anumită sarcină. Această situație este asemenea uneia în care un copil mic ar fi învățat de un robot, care ar ști foarte bine ce trebuie să îl învețe pe cel mic, dar nu ar putea înțelege nevoile celui mic și nici nu ar realiza dacă s-a produs sau nu învățarea.</p> <p>În predarea centrată pe profesor punctul forte este reprezentat de concentrarea profesorului și a studentului asupra conținutului, iar punctul slab de faptul că studentul nu are un reper, o imagine clară asupra nivelului la care se află.</p> <p>Un exemplu în acest caz este al profesorului care mânat de viziunea sa potrivit căreia important este să livreze conținutul, pierde din vedere aspecte ale conținutului curricular care nu s-au înțeles și învățat de către student. Predarea continuă, chiar dacă construcția învățării este una plină de cărămizi lipsă nu conduce la o învățare autentică.</p>	<p>Abordarea centrată pe student presupune ca profesorul să organizeze sesiuni</p> <p>de feedback vizavi de activitatea de la curs/seminar/laborator pe întreg parcursul semestrului, să ceară și să integreze feedback-ul primit de la studenți în activitatea didactică în mod firesc, să sprijine studenții să-și facă auzite nevoile legate de procesul didactic. Studentul primește feedback-ul și reconsideră învățarea pe baza acestuia. Este ca și cum profesorul ar fi un constructor care este foarte atent la stadiul actual al lucrării sale, iar prin verificările pe care le face, descoperă din timp atunci când o cărămidă nu s-a prins bine de construcție, spre deosebire de profesorul din cadrul abordării tradiționale care nu este atent și nu observă atunci când unele cărămizi cad din construcție sau nu sunt fixate în timp real.</p> <p>Punctul forte al acestei abordări este reprezentat de existența unui reper pe care studentul poate să-și reclădească învățarea, feedback-ul primit de la profesor și, totodată, un reper pe care profesorul poate să-și organizeze viitoarele activități de predare, feedback-ul primit din partea studenților.</p> <p>Astfel, profesorul centrat pe student cere și oferă feedback studenților pe tot parcursul procesului de învățământ și, astfel, descoperă ce anume nu au înțeles aceștia, valorificând oportunitatea de a relua unele aspecte și de a evita eșecul studentului în învățare.</p>

Atenție/ Important!

Integrarea feedback-ului și a reflecției în activitatea didactică de zi cu zi, determină studentul să își formeze și dezvolte această abilitate și asigură un suport evident în stabilirea unei relații de cooperare profesor-student. În general, există încă la nivelul procesului de învățământ o slabă utilizare sau o lipsă efectivă a feedback-ului. Pentru explicarea acestei stări de fapt sunt invocate deseori aspecte, precum: profesorii nu consideră feedback-ul important, studenții nu realizează că ei primesc feedback sau există

probleme legate de colectarea datelor referitoare la feedback-ul oferit de către studenți (Branch și Paranjape, 2002).

Un aspect important pentru eficiența utilizării feedback-ului și predării reflexive în activitatea didactică este reprezentat de gestionarea situațiilor în care feedback-ul primit de la studenți nu poate fi integrat efectiv în procesul didactic. În asemenea situații, pentru a nu face studentul să simtă că feedback-ul său nu este luat în considerare, este necesar să se explice acestora care sunt impedimentele pentru a integra respectivul aspect în viitoarele activități educaționale, menționând și soluțiile de rezervă. Un alt risc îl constituie modul în care este formulat feedback-ul profesorului: dacă acesta nu este unul motivant sau obiectiv, poate determina blocaj la nivelul învățării studentului sau o lipsă de implicare în activitatea didactică ulterioară.

Este deci important să oferim studenților feedback continuu și să creăm situații în care aceștia să ofere la rândul lor profesorului și colegilor feedback. Aceste momente pot deveni fundament pentru reflecția asupra calității și eficienței procesului didactic la nivel universitar.



La orele mele, cum folosesc feedback-ul și reflecția?

6. DISPONIBILITATE ÎN OFERIREA DE SUPORT SUPPLEMENTAR

Abordarea centrată pe student ia în considerare importanța cooperării dintre student și cadrul didactic, atât în cazul problemelor apărute în învățare, cât și în cazul construirii unor proiecte comune extracurriculare (Attard și alții, 2010). O asemenea cooperare se construiește din clasă, însă este recomandat ca aceasta să meargă dincolo de acest cadru, iar profesorul să își manifeste disponibilitatea și să invite studenții la discuții și în afara orelor de curs, atât pentru a clarifica unele aspecte, cât și pentru a dezbate noi teme (Attard și alții, 2010). Este vorba de orele de consultații pe care cadrele didactice universitare le oferă și care aderă la filosofia ICS conform căreia procesul de învățare are loc într-o interacțiune constructivă între profesor și student. Concepția este asemănătoare serialelor TV care odată cu încheierea unui episod într-un punct culminant, provoacă curiozitatea privitorului. În cazul nostru, privitorul – studentul mai exact, are o oportunitate pe care privitorul serialului nu o are și anume de a căuta profesorul și de a-și satisface curiozitatea.

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
<p>În cazul abordării tradiționale a procesului didactic, profesorul nu își manifestă deschiderea față de studenți, iar prin abordarea sa nici nu trezește curiozitatea studenților. Interacțiunea practic nu există și studentul nu simte nevoia de ea. Studentul, în acest caz se rezumă la a fi prezent la ore, iar în afara acestora nu caută sprijinul profesorului.</p> <p>Punctul forte ar fi concertarea profesorului și a studentului asupra orelor de curs, iar punctul slab ar fi reprezentat de limitarea interacțiunii în afara orelor prestabilite.</p> <p>Un exemplu în acest sens este al profesorului care nu invită studenții să adreseze întrebări și nu îi îndeamnă să îl caute în afara orelor de curs, la orele de consultații și/ sau să-i transmită întrebări prin e-mail sau alte facilități de comunicare.</p>	<p>În cazul abordării centrate pe student, profesorul alocă timp pentru consultațiile cu studenții în afara orelor de curs. Acesta este asemenea unui antreprenor care în permanență ofertează intervalul în care poate fi găsit pentru mai multe întrebări și discuții și, mai mult, crează situații problemă pentru care să i se solicite suportul în afara intervalului alocat pentru cursuri/ seminarii/ laboratoare.</p> <p>Punctul forte în acest caz este reprezentat de stimularea continuă a curiozității studentului, a nevoii de interacțiune, ghidaj și suport în activitatea de învățare.</p> <p>Un exemplu în acest sens este al profesorului care invită permanent studenții la orele de consultații pentru a clarifica ce nu au înțeles, pentru a le oferi îndrumare, alte resurse bibliografice sau alte modalități personalizate de optimizare a propriei învățări.</p>

Atenție/ Important!

Sprijinul acordat de profesor studentului în procesul de învățare este unul vital în procesul de învățământ la nivel universitar. Acesta se manifestă în dublu sens: în cadrul procesului didactic propriu-zis și la nivelul studiului individual al fiecărui student în parte. Deși, în mod natural, studentul trebuie să solicite suportul pentru a-l primi, principalul responsabil de asigurarea și încurajarea studentului pentru a solicita acest sprijin este profesorul. Important este să fim, totodată, atenți la riscul de a ne declara mulțumiți și a considera că acest principiu este respectat atunci când câțiva studenți răspund invitației noastre (profesorului). Indicată ar fi să ne dorim să vină cât mai mulți, un număr cât mai apropiat de majoritate și nu doar câțiva studenți. Ca atare, este important să nu uităm să continuăm să le lansăm provocări și să-i încurajăm pe studenți să vină să ne consulte cu încredere, arătându-ne deschiși.



Cum pot oferi suport suplimentar în învățarea studentului?

7. EVALUAREA ACTIVITĂȚII STUDENȚILOR

Definirea termenului de evaluare educațională este un proces extrem de complicat și dificil din cel puțin două motive: primul, caracterul axiomatic al educației și cel de-al doilea, caracterul evaluării ca atare, complex, atât din punct de vedere structural, cât și funcțional (Ungureanu, D., 2001, p.4). Din punct de vedere procesual, evaluarea educațională poate fi definită ca o activitate componentă, manifestă a procesului de învățământ, alături de predare și învățare, care prin compararea rezultatelor obținute cu obiectivele propuse și planificate, urmărește, în special, autoreglarea și eficientizarea procesului instructiv-educativ (Ilie, 2012, p.13). Ca atare, esențial este ca, în urma evaluării realizate, studentul să conștientizeze modul în care învață, stilul său de învățare, iar profesorul să optimizeze predarea.

Pe lângă tipurile clasice de evaluare realizate de cadrul didactic, în prezent se vorbește tot mai mult despre importanța autoevaluării și a evaluării colegiale. Autoevaluarea face parte dintr-un proces de evaluare formativă în timpul căruia studenții reflectează și își evaluează calitatea muncii, a ceea ce au învățat, judecă gradul în care acestea reflectă obiectivele sau criteriile explicit declarate, identifică punctele forte și punctele slabe în activitatea lor și își revizuiesc activitatea în consecință (Andrade și Du, 2007, p.160). Pentru a ne asigura de interacțiune și la nivelul procesului evaluativ, putem utiliza evaluarea colegială ce solicită studenților să furnizeze feedback sau note colegilor lor cu privire la un produs sau la o performanță, pe baza criteriilor de excelență stabilite (Falchikov, 2007, p.132). Ambele modalități utilizate constant asigură o bună cunoaștere și apreciere personală a studentului, ca punct de plecare în stabilirea propriilor obiective de învățare.

Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe student
De obicei, scopul principal al evaluării este acela de a ierarhiza și a compara studenții între ei (evaluarea normativă), în acest fel subliniind mai degrabă competitivitatea, decât îmbunătățirea competențelor personale. Acesta este în mod special cazul modelelor acumulative de evaluare (evaluarea sumativă), în care primează acordarea de puncte și note, în timp ce acordarea unui sfat și optimizarea învățării sunt sub-apreciate.	Prin evaluare se urmărește verificarea și aprecierea cunoștințelor studenților prin raportarea acestora la obiectivele educaționale stabilite și nu la o normă statistică (evaluarea criterială) (Ilie, 2012, p.32). Studentul este astfel o personalitate unică care progresează în fiecare moment al procesului didactic.

În evaluarea clasică, procesul didactic începe și se termină cu profesorul, el stabilește singur care sunt obiectivele de atins și ce modalități de măsurare va utiliza. Acesta nu va pune accentul pe informarea clară, corectă și preliminară a studenților privind modalitățile de evaluare, considerând că rolul lor este să învețe indiferent de metodele prin care vor fi evaluați.

Cadrul didactic este cel care măsoară și apreciază gradul în care studenții au îndeplinit obiectivele. Contrar principiilor învățării active, procesul pe care se bazează evaluarea este cel de memorizare, măsurându-se cât din informația transmisă a fost înmagazinată.

Performanțele studentului sunt raportate la performanțele maxime pe care el le-ar putea atinge, nemaifiind comparat cu ceilalți, ci cu sine însuși (Manolescu și Panțuru, 2008, p.315). Metodele de măsurare folosite sunt proiectate pentru a da un feedback, subliniind atât punctele tari, cât și punctele slabe pe care studenții și le pot dezvolta (**evaluarea formativă**).

Evaluarea centrată pe student va începe obligatoriu cu stabilirea obiectivelor de învățare și cu alegerea metodelor adecvate în cooperare cu studentul. Un profesor centrat pe studenți îi va investi pe aceștia cu încredere și autonomie, implicându-i în aceste alegeri și informându-i încă de la început cum vor fi evaluați. Metodele utilizate urmăresc să demonstreze gândirea critică, capacitatea de problematizare și de rezolvare de probleme, generalizare și transferul de cunoștințe. Foarte importantă este persoana care face evaluarea, astfel că și de această dată responsabilitatea se poate oferi studentului, metodele utilizate fiind autoevaluarea și evaluarea colegială (Attard și alții, 2010).

Atenție/ Important!

Învățarea eficientă nu este același lucru cu luarea unui examen sau dobândirea unor competențe. Ambele sunt posibile fără o reală înțelegere, care stă la baza învățării eficiente. Potrivit datelor OECD din 2012, procentul elevilor de 15 ani din învățământul obligatoriu din România, care nu pot selecta informația relevantă și nu pot face raționamente elementare, este de 42%; acest fenomen este denumit “analfabetism funcțional” (Raport CEAE, 2012). Mai ales pentru că discutăm de învățământul terțiar ce asigură un nivel superior de profesionalizare, se cere utilizarea unor modalități moderne de evaluare care să releve nu doar cunoștințele studenților, ci și capacitatea acestora de a le transfera în situații reale de viață.

Evaluarea trebuie să fie formativă, fără ca profesorul să evalueze preponderent cantitativ, ci calitativ. Este mai bine să se evalueze câteva aspecte ale cursului alese cu grijă și realizabile în timpul didactic și de studiu individual alocat studentului, decât să se încerce evaluarea întregii materii, dar doar din punct de vedere al retenției informației.



Cum pot face o evaluare autentică formativă la nivel universitar?

Bibliografie:

- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159- 181.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Attard, A., Di Loio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010b). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. București: Partos Timișoara, 6-15.
- Attard, A., Di Lorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010a). Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. *European Students' Union* (NJ1). Baldwin J. & Williams, H. (1988). *Învățarea activă: ghidul instructorului*. Blackwell.
- Bonwell, Charles C. & Eison, James A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom, ASHEERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Higher Education.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. London: Kogan Page.
- Branch Jr, W. T., & Paranjape, A. (2002). Feedback and reflection: teaching methods for clinical settings. *Academic Medicine*, 77(12, Part 1), 1185-1188.
- Centrul de Evaluare și Analize Educaționale (CEAE). (2016). *Scăderea analfabetismului funcțional – O posibilă prioritate strategică în educație*. 2016. [Online] disponibil la adresa <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2015/10/Raport-Scaderea-analfabetismuluiifuncțional.pdf>, accesat la data de 1 septembrie 2016.
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (1980). Inference in text understanding. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer. *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.385-407). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College teaching*, 44(2), 43-47.
- Fox Jr, G. T., & DeVault, M. V. (1978). An Historical Perspective on Individualised Instruction. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 271-283.
- Fuller, R. (2005). The Essential Features of the Personalized System of Instruction (PSI) or the Keller Plan, *Personalized System of Instruction (PSI)*, or Keller Plan, Materials. Paper 1.
- Graesser, A. C., Baggett, W. & Williams, K. (1996). Question-driven explanatory reasoning. *Applied Cognitive Psychology*, 10, S17-S32.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Heathers, G. (1967). *Individualized Instruction*. US Congress, Senate, Committee on Labor and Public Welfare, Subcommittee on Education, Notes and Working Papers Concerning the Administration of Programs Authorized Under Title III of Public Law (pp. 89-10). <http://digitalcommons.unl.edu/physicspsikeller/1>.
- Ilie, M. (coord.). (2012). *Teoria și metodologia instruirii*. Timișoara: Editura Eikon.
- Ilie, M. (coord.). (2012). *Teoria și practica evaluării educaționale*. Timișoara: Editura Eikon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college*

- classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Korthagen, Fred AJ, et al. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Maclellan, E. and Soden, R. (2004). *The Importance of Epistemic Cognition in Student-Centred Learning*. In: *Instructional Science*, 32:3, pp. 253-268.
- Manolescu, M.; Panțuru, S. (2008). *Teoria și practica evaluării educaționale* (activități, conduite, rezultate) formale și nonformale: structuri, forme, funcții, relații, mecanisme, disfuncții. Strategii și metode de evaluare și autoevaluare. Orientări noi. Aplicații, în Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., B., Pânișoară, I., O., (coord.). Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura Polirom.
- Michel, N., Cater, J. J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418.)
- Miller, J. S. (2004). Problem-based learning in organizational behavior class: Solving students' real problems. *Journal of Management Education*, 28, 578-590.
- Mills-Jones, A. (1999). Active learning in IS education: Choosing effective strategies for teaching large classes in higher education. *Proceedings of the 10th Australasian Conference on Information Systems, Wellington*. New Zealand, 622-633.
- Morrison, A. (2008). 'I can't do any more education': class, individualisation and educational decision-making. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 349-362.
- Pashler, H., Brain, P., Bottge, B., Grasser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalf, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Science, U.S. Department of Education.
- Prince, Michael J. and Richard M. Felder. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education* 95.2 (2006): 123-138.
- Reisbeck, C. K. (1988). Are questions just function calls? *Questing Exchange*, 2, 17-24.
- Smith, C. V. & Cardaciotto, L. (2011). Is Active Learning Like Broccoli? Student Perceptions of Active Learning in Large Lecture Classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 53-61.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 69(1), 21-51.
- Sternberg, R. J. (1987). *Questioning and intelligence*. *Questing Exchange*, 1, 11-13.
- Strauss, M. & Fulwiler, T. (1989/1990). Writing to learn in large lecture classes. *Journal of College Science Teaching*, 19(3), 158-163.
- Ungureanu, D. (2001). *Teoria și practica evaluării în educație*. Timișoara: Editura Mirton.
- Van Manen, Max. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry* 6.3 (1977): 205-228.