



Buletin CDA nr. 7.



Stimularea interesului studenților pentru studiu

În acest număr:

- 01.** Ce ne spun peste 5000 de studenți despre ce îi determină să adopte o abordare de profunzime a învățării?
- 02.** Dezvoltarea interesului – modelul Hidi & Renninger
- 03.** Relația dintre interesul situațional și abordarea învățării
- 04.** Strategii de stimulare a interesului și de reglare a volumului de muncă perceput



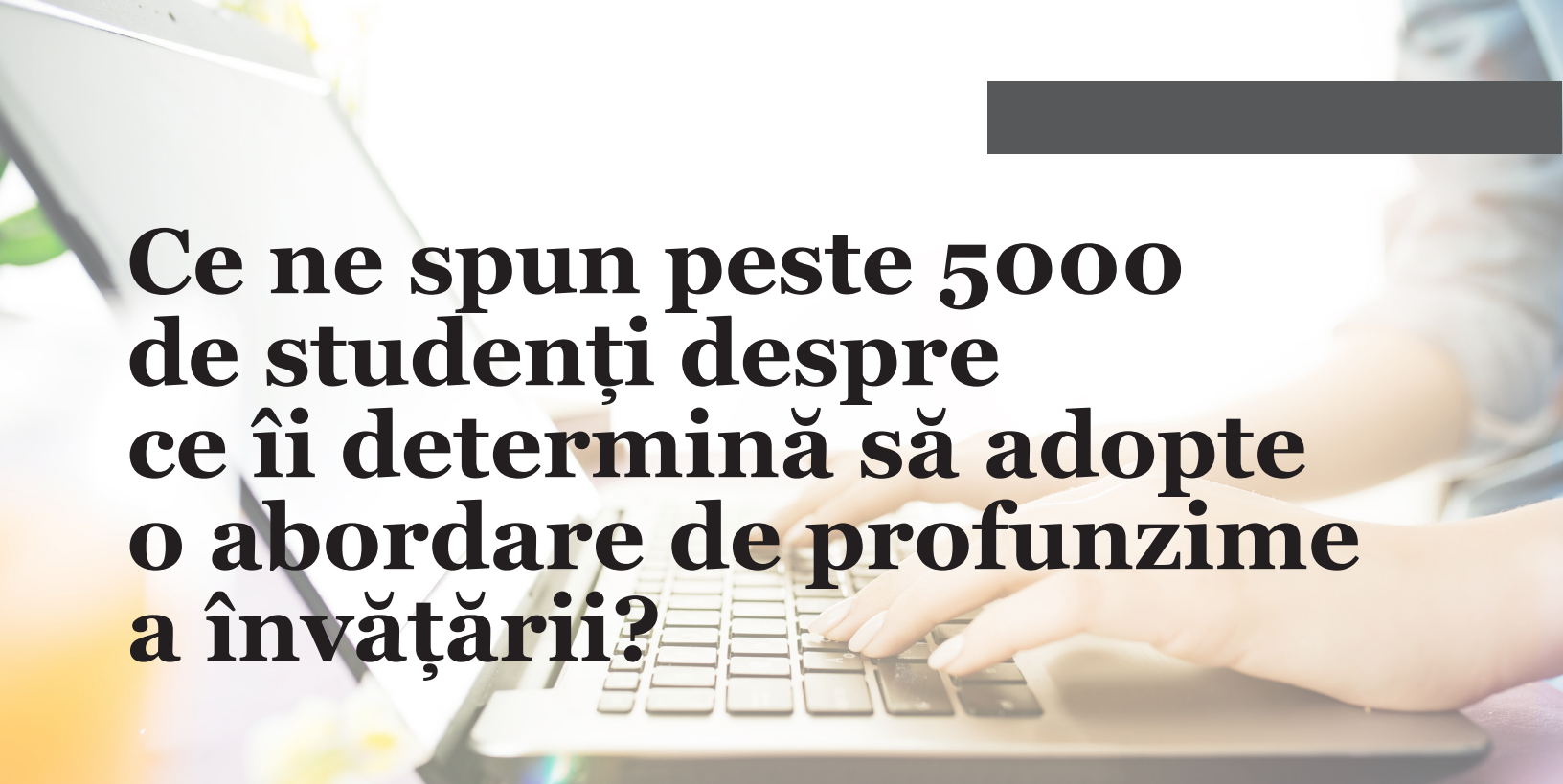
În acest număr al Buletinului Centrului de Dezvoltare Academică (BCDA), punem în discuție problematica stimulării interesului studenților pentru studiu. *Ce înseamnă interesul pentru studiu? Cum poate fi el stimulat? Este acest lucru la îndemâna cadrului didactic universitar?*

Sunt doar câteva din întrebările la care veți afla răspuns în paginile acestui număr al BCDA. Preambulul ideilor din acest număr al BCDA este conturat de cel mai recent articol al echipei CDA, care, analizând răspunsurile a peste 5000 de studenți, evidențiază interesul studenților pentru studiu ca fiind una dintre principalele variabile care contribuie la adoptarea unei învățări de profunzime de către aceștia.



Students' approach to learning: evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio

Articol CDA în *Higher Education Research and Development* (FI = 2.129),
jurnalul fanion al *Higher Education Research and Development Society of Australia*
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>



Ce ne spun peste 5000 de studenți despre ce îi determină să adopte o abordare de profunzime a învățării?

01

Învățarea de profunzime este un element-cheie pentru o educație universitară sustenabilă.

Cercetările din domeniul educațional (ex.: Warburton, 2003) asociază învățarea de profunzime cu rezultatele academice ale studenților și cu dezvoltarea competențelor transversale cheie ale acestora. Abordarea învățării de profunzime nu poate fi însă impusă din exterior, ci, mai degrabă, susținută de factori motivaționali proveniți din interpretarea contextului (Warburton, 2003). Dinsmore (2017) argumentează faptul că variabilele contextuale joacă un rol important în preferințele studenților pentru un anumit tip de abordare a învățării. *Care sunt însă cele mai relevante elemente contextuale care pot crește șansele abordării de profunzime a învățării?*

În acest sens, o contribuție recentă este adusă de

un studiu (Smarandache și colab., 2020) realizat de către echipa Centrului de Dezvoltare Academică (CDA) din Universitatea de Vest din Timișoara (UVT) pe un eșantion de 5357 de studenți.

Echipa CDA a utilizat analiza de tip network pentru a investiga relația dintre comportamentele și elementele motivaționale specifice învățării de profunzime și de suprafață (Smarandache și colab., 2020). S-a urmărit identifica ea elementelor centrale/principale care pot activa și/sau dezactiva sistemul (networkul) propus spre analiză. Rezultatele obținute sugerează faptul că interesul studenților reprezintă elementul care are cel mai mare potențial de a activa și/sau dezactiva sistemul. Cu alte cuvinte, atunci când studenții au perceput activitățile didactice ca fiind interesante s-a observat și o preferință pentru învățarea de profunzime, respectiv atunci când activitățile au fost percepute ca fiind neinteresante, a fost înregistrată o preferință pentru învățarea de suprafață. Un rezultat complementar vizează și implicarea percepției studenților asupra volumului de muncă. Decizia de a adopta sau nu o abordare de profunzime a învățării se pare că este bazată pe identifica ea unui echilibru între interesul studentului față de sarcina didactică primită și volumul de muncă perceput pentru realizarea acesteia. Astfel, în cazul în care studenții interpretează sarcinile didactice ca fiind interesante și abordabile aceștia sunt determinați să adopte o abordare de profunzime a învățării. Contrar, în cazul în care sarcinile nu sunt percepute ca fiind

interesante și abordabile, studenții tind să adopte o abordare de suprafață a învățării (Smarandache și colab., 2020). În concluzie, rezultatele obținute în studiul CDA sugerează faptul că interesul studenților și volumul de muncă perceput au rol central în stabilirea preferinței pentru un anumit tip de abordare a învățării (Smarandache și colab., 2020).

Aceste rezultate ne indică faptul că stimularea interesului studenților și adaptarea volumului de muncă la nivelul de complexitate a sarcinilor joacă un rol important în modelarea practicilor pedagogice în context universitar. Așadar, în cadrul acestui număr al BCDA vă propunem câteva informații cu privire la conceptul de *interes* și la importanța acestuia în contextul educațional universitar, precum și recomandări pentru stimularea interesului studenților pentru învățarea de profunzime.

02 Dezvoltarea interesului - modelul Hidi & Renninger



Conceptual, *interesul* primește definiții diferite în funcție de perspectiva domeniului din care este studiat (Renninger, 2011). Perspectiva științelor sociale conceptualizează interesul ca fiind o stare psihologică care îi mobilizează pe indivizi în procesul de învățare într-o manieră continuă și profundă. În acest sens, un individ care este interesat, de exemplu, de ceramică va face un efort mai mare pentru a afla despre tehnicile și materialele implicate decât unul care nu prezintă niciun interes pentru acest domeniu de activitate (Hidi & Renninger, 2019).

Tot domeniul științelor sociale aduce în discuție posibilitatea stimulării interesului prin intermediul contextului educațional (Hidi & Renninger, 2019). Această idee pornește de la conceptualizarea mai multor tipuri și stadii ale interesului în context educațional.

În literatura de specialitate, putem identifica două tipuri de interes, cel personal și cel situațional (Hidi & Renninger, 2019; Mitchell, 1993; Renninger, 2019). **Interesul personal** face referire la o trăsătură dispozițională a indivizilor care îi determină să se

angajeze în explorarea conținuturilor. Datorită caracterului ei dispozițional, intervenția directă asupra acestui tip de interes nu este un aspect cu adevărat fezabil. În schimb, **interesul situațional** apare ca răspuns la caracteristicile contextului, fiind astfel posibil de influențat prin schimbările și intervențiile aduse unui context de instruire (Linnenbrink & Garcia, 2010).

Numeroase modele din literatura de specialitate argumentează faptul că factorii situaționali sunt un element critic în dezvoltarea interesului personal (Hidi & Renninger, 2019; Quinlan, 2019). Hidi și Renninger (2019) propun un astfel de model de dezvoltare a interesului, care distinge patru stadii. **Primul stadiu** identificat este *declanșarea interesului situațional*, care presupune dirijarea atenției studenților înspre conținutul disciplinelor studiate. Factorii declanșatori specifici acestei etape au rolul de a stimula căutarea de informație de către studenți. Printre exemplele de factori declanșatori se pot număra

incongruența ideilor (ex., prezentare de puncte de vedere divergente cu referire la același subiect) și relevanța lor pentru individ (ex., înțelegerea de către studenți a utilității practice a informațiilor). **Cel de-al doilea stadiu** identificat este *menținerea interesului situațional*, care reprezintă disponibilitatea studentului de a lua contact în repetate rânduri cu conținuturile. Această etapă, la fel ca și cea anterioară, este stimulată în continuare de practicile cadrului didactic și de structura contextului de învățare. Astfel că factorii declanșatori implicați în această etapă sunt percepția utilității, menținerea atenției asupra conținutului și sensul atribuit celor învățate (Hidi & Renninger, 2019). Cele două etape menționate anterior constituie un aspect relevant pentru practica didactică universitară, deoarece apariția și modelarea interesului situațional este în strânsă legătură cu interacțiunea cadru didactic-student și situațiile de învățare propuse (Hidi & Renninger, 2019). După parcurgerea celor două etape se instalează cea de **a treia etapă**, cea a *interesului individual*, etapă care este marcată de căutarea de informații suplimentare de către studenți, pe cont propriu. În acest stadiu, intervenția cadrului didactic devine mai restrânsă, acesta limitându-se la a acorda suport studenților în procesul de explorare. **Ultima etapă** este reprezentată de *interesul personal* bine dezvoltat, etapă în care studentul este autonom în căutarea de informații și ajunge să genereze propriile dileme/întrebări despre conținuturi (Hidi & Renninger, 2019). Tabelul 1 prezintă cele 4 stadii ale dezvoltării interesului, însoțite de factori și strategii care pot stimula dezvoltarea acestuia.

Tabel 1. Stadiile dezvoltării interesului, factorii implicați și strategii de simulare

	Interesul situațional		Interesul personal	
Etapele dezvoltării interesului	<i>Declanșarea interesului situațional</i>	<i>Menținerea interesului situațional</i>	<i>Instalarea interesului personal</i>	<i>Interesul personal dezvoltat</i>
Factori implicați	Incongruența ideilor prezentate Relevanța informațiilor prezentate	Recunoașterea utilității celor învățate de către studenți	Suportul cadrului didactic Încurajarea de a persevera	Capacitatea de a crea legături între concepte (chiar și interdisciplinare)
Strategii de stimulare a etapelor	Personalizarea sarcinilor și sublinierea relevanței acestora	Propunerea unor activități care presupun reflecta ea asupra utilității conținuturilor	Propunerea unor discuții care pot lărgi înțelegerea studenților despre concepte	Studentul este autonom

Notă: Acest tabel are la bază modelul dezvoltării interesului elaborat de către Hidi și Renninger (2019)

03

Relația dintre interesul situațional și abordarea învățării

Unul dintre dezideratele majore ale educației universitare este acela de a facilita studenților abordarea de profunzime a învățării (Warburton, 2003).

Relevanța conceptului de *interes* în mediul educațional universitar este subliniată de legătura dintre acesta și abordarea învățării de către studenți. În acest sens, Coertjens și colab. (2016) aduc în discuție rezultate care susțin legătura dintre interes și abordarea învățării. Aceștia susțin faptul că atunci când nivelul interesului este unul ridicat, nivelul abordării de suprafață este unul scăzut și viceversa. Rezultate similare au obținut și Kyndt și colab. (2011), care susțin faptul că motivația autonomă (ex., învățarea din interes) este asociată pozitiv cu învățarea de profunzime și asociată negativ cu învățarea de suprafață. Mai specific, cu cât motivația autonomă este mai ridicată, cu atât preferința

pentru învățarea de profunzime este mai ridicată, iar preferința pentru învățarea de suprafață mai scăzută. Kyndt și colab. (2011) identifică și un efect de mediere a percepției volumului de muncă asupra relației dintre motivația autonomă și modalitatea de abordare a învățării. Așadar, adaptarea volumului de muncă la complexitatea sarcinilor este asociată cu o abordare de profunzime a învățării.

În conformitate cu studiile anterioare, analiza datelor provenite de la studenții UVT identifică, de asemenea, o relație între interesul studenților și preferința lor pentru un anumit tip de abordare a învățării. Astfel că și studenții din UVT abordează, mai degrabă, învățarea de profunzime atunci când percep activitățile didactice ca fiind interesante și abordabile (Smarandache și colab., 2020).



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

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

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

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



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

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

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

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

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

Tabel 2. Modalități de stimulare a interesului situațional

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



Bibliografie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

