

Daniela MARA (ROMAN)

STILURI DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

- Rezumatul tezei de doctorat -

**CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:
Prof.univ.dr. Nicolae JURCĂU**

Cluj-Napoca

2010

INTRODUCERE	4
CAPITOLUL I	
PERSPECTIVE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE	
1.1. Conceptul de învățare.....	8
1.2. Scurt istoric al abordărilor învățării.....	18
1.2.1. Perspectiva behavioristă.....	19
1.2.2. Perspectiva cognitivă.....	22
1.2.3. Perspectiva constructivistă.....	30
CAPITOLUL II	
STILUL DE ÎNVĂȚARE	
2.1. Delimitări conceptuale.....	36
2.2. Modele ale stilurilor de învățare.....	43
2.2.1. Modelul Dunn și Dunn.....	46
2.2.2. Modelul lui David Kolb.....	47
2.2.3. Modelul lui Myers –Briggs.....	49
2.2.4. Modelul lui Honey și Mumford.....	51
2.2.5. Modelul lui Bernice McCarthy.....	52
2.2.6. Modelul lui Felder și Silverman.....	54
2.2.7. Modelul lui Biggs.....	55
2.2.8. Modelul stilurilor de învățare al lui Vermunt.....	58
2.3. Remarci finale asupra modelelor strategiilor și stilurilor de învățare.....	65
CAPITOLUL III	
PARADIGMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI/EDUCAȚIEI CENTRATE PE STUDENT	
3.1. Precizări conceptuale.....	68
3.2. Specificul paradigmei ÎECS în mediul universitar.....	70
3.2.1. Dimensiuni ale educației centrate pe student.....	72
3.2.1.1. Stabilirea unor standarde de calitate.....	73
3.2.2.2. Transparența procesului instructiv-formativ.....	78
3.2.2.3. Proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale studenților.....	89
3.2.2.4. Antrenarea în predare a strategiilor active și interactive.....	79
3.2.2.5. Încurajarea autonomiei în învățare.....	80
3.2.2.6. Utilizarea unei game variate de metode de evaluare și autoevaluare.....	83
3.2.2.7. Reconsiderarea rolurilor profesorului.....	87
3.3. Limite ale paradigmei educației centrate pe student.....	90
3.4. Principii psihologice ale învățării centrate pe student.....	92
CAPITOLUL IV	
STUDII DE VALIDARE A SCALELOR	
4.1. Adaptarea Inventarului Stilurilor de Învățare elaborat de Vermunt (1996-1998).....	97
4.1.1. Aspecte teoretice.....	97
4.1.2. Descrierea scalelor ILS.....	101
4.1.3. Obiectivele cercetării.....	104
4.1.4. Metodologia cercetării.....	105
4.1.4.1. Lotul de participanți.....	105
4.1.4.2. Instrumente.....	105
4.1.4.3. Procedura.....	106

4.1.5. Rezultate și interpretare	106
4.1.6. Discuții și limite	122
4.2. Adaptarea Chestionarului pentru studierea procesului de învățare elaborat de Biggs, Kember, Leung, (2001)	
4.2.1. Aspecte teoretice.....	125
4.2.2. Descrierea scalelor.....	126
4.2.3. Obiectivele cercetării.....	126
4.2.4 Metodologia cercetării.....	127
4.2.4.1 Lotul de participanți.....	127
4.2.4.2 Instrumente.....	127
4.2.4.3 Procedura.....	127
4.2.5. Rezultate și interpretare.....	127
4.2.6. Concluzii și limite.....	132
4.3 Adaptarea Inventarului abordărilor în predare elaborat de Trigwell și Prosser, (2004)	
4.3.1 Aspecte teoretice.....	134
4.3.2 Descrierea scalelor.....	136
4.3.3 Obiectivele cercetării.....	137
4.3.4 Metodologia cercetării.....	138
4.3.4.1 Lotul de participanți.....	138
4.3.4.2 Instrumentele utilizate.....	138
4.3.4.3 Procedura.....	138
4.3.5 Rezultate și interpretare.....	138
4.3.6 Concluzii și limite.....	144
CAPITOLUL V	
STABILITATE ȘI VARIABILITATE ÎN UTILIZAREA STRATEGIILOR ȘI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN DIFERITE CONTEXTE	
5.1. Aspecte teoretice.....	146
Studiul 1	152
5.1.1 Obiective.....	152
5.1.2 Ipotezele și designul cercetării.....	152
5.1.3 Metodă.....	152
5.1.3.1 Lotul de participanți.....	152
5.1.3.2 Instrumentele utilizate.....	153
5.1.3.3 Procedura.....	154
5.1.4 Rezultate și interpretare.....	154
5.1.5 Concluzii și limite.....	177
Studiul 2	
5.2.1 Obiectivele și ipotezele cercetării.....	182
5.2.2 Metodă.....	182
5.2.2.1 Lotul de participanți.....	182
5.2.2.2 Instrumente utilizate.....	183
5.2.2.3 Procedura.....	184
5.2.3 Rezultate și interpretare.....	184
5.2.4 Concluzii și discuții.....	187

CAPITOLUL VI

Studiul 3 O ABORDARE LONGITUDINALĂ A STRATEGIILOR ȘI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

6.1 Aspecte teoretice.....	196
6.2 Scop și obiective.....	202
6.3. Ipotezele cercetării.....	202
6.4 Metodă.....	202
6.4.1 Lotul de participanți.....	203
6.4.2 Instrumentele utilizate.....	203
6.4.3 Procedura.....	203
6.5 Rezultate și interpretare.....	204
6.6 Concluzii și discuții.....	224

CAPITOLUL VII

Studiul 4 EFICIENȚA UNUI PROGRAM DE TRAINING PENTRU OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

7.1 Aspecte teoretice.....	234
7.2 Obiectivele.....	237
7.3 Ipotezele cercetării.....	237
7.4 Metodă.....	238
7.4.1 Lotul de participanți.....	238
7.4.2 Instrumentele utilizate.....	238
7.4.3 Procedura.....	238
7.5 Rezultate și interpretare.....	242
7.6 Concluzii și discuții.....	288

CAPITOLUL VIII

CONSIDERAȚII FINALE.....	298
--------------------------	-----

BIBLIOGRAFIE.....	303
-------------------	-----

ANEXE.....	311
------------	-----

Cuvinte cheie: *strategii și stiluri de învățare, abordări ale învățării, abordări ale predării, învățământ/educație centrată pe student, stabilitate și variabilitate în utilizarea strategiilor de învățare, studiu longitudinal, program de training.*

INTRODUCERE

Lucrarea de față abordează problematica stilurilor de învățare în mediul academic și pledează pentru susținerea educației centrate pe student ca program de optimizare a învățării în rândul studenților. Învățământul/Educația centrată pe student (ÎECS) este probabil una dintre cele mai actuale teme în discursul universitar românesc. Deși tema nu este nouă, includerea de către ARACIS, ca indice al calității în predare, a determinat o re-abordare și o re-conceptualizare a acesteia, din perspectiva tendințelor mondiale în domeniul educațional, de cerințele societății care este într-o permanentă schimbare. *De ce este nevoie de ÎECS?*

Trăim într-o perioadă în care cunoașterea devine învechită tot mai repede, informația devine accesibilă tot mai rapid prin rețelele de calculatoare, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea. În interiorul sistemului tradițional de învățământ rigid și adesea ineficient, studenții achiziționează anumite cunoștințe doar pentru că acestea urmează a fi testate și nu pentru că ele ar reprezenta niște valori intrinseci ca scopuri educaționale. Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității studenților de a-și actualiza cunoștințele oricând e necesar. Sesizând tot mai mult aceste aspecte, specialiștii în domeniu s-au văzut confrunțați cu necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile. Modelele de predare orientate spre student, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. În special teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități promițătoare de a dezvolta abilități, celui care învață, în scopul autoreglării proceselor de învățare.

Nucleul central al acestei lucrări îl constituie conceptul de *stil de învățare*, înțeles ca un concept umbrelă, supraordonat, în care procesarea cognitivă și afectivă a obiectului de studiu, reglarea metacognitivă a învățării, concepțiile despre învățare și orientările în învățare sunt strâns legate. În diverse studii, Vermunt (1998) a indicat patru stiluri sau forme ale învățării: învățare nedirecționată, direcționată spre reproducere, direcționată spre semnificație și direcționată spre aplicarea cunoștințelor. Studii riguroase desfășurate de Vermunt și colaboratorii (1999-2004) pe parcursul mai multor ani și pe un număr considerabil și variat de studenți, au indicat că strategiile și stilurile de învățare sunt sensibile la influențele contextuale și educaționale și că acestea pot fi înțelese având în vedere ipoteza contextuală dar și ipoteza dezvoltării (Vermunt și Vermetten, 2004).

Pornind de la studiile desfășurate în acest domeniu, lucrarea de față se dorește a fi o analiză la nivel teoretic, metodologic și empiric a conceptelor de strategie și stil de învățare în mediul universitar. Mai precis, a implicațiilor pe care, *diferențierea în strategii și stiluri de învățare*, ghidată de observarea nevoilor individuale ale studenților, le are în practica educațională, din perspectiva ÎECS.

CAPITOLUL I. PERSPECTIVE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens, problematica învățării fiind abordată în decursul timpului de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

Privită în sens *larg*- ca fenomen universal în viața organismelor- învățarea este procesul de dobândire a experienței individuale de comportare având ca finalitate adaptarea (Bonchiș, 2004). Astfel, învățarea apare ca un fenomen multidimensional și plurinivelar, cu structuri proprii, care exercită o influență puternică asupra dezvoltării și permanente inserții asupra conduitei adaptative. Literatura de specialitate abundă în încercări de definire a învățării. Complexitatea temei și interesul ridicat față de aceasta a atras după sine o varietate de abordări și definiții dar și puncte de vedere contradictorii ale exegeților învățării. Astfel, este destul de greu să se formuleze o definiție a învățării unanim acceptată. Descifrarea procesului de învățare și înțelegerea rolului învățării în viața omului -menționează Golu (2001)- sunt operații ce depind într-o mare măsură de specificul teoriilor psihologice ale învățării de „variabilele introduse în experiment și de modul cum s-a experimentat, de conceptele teoretice de bază ale școlilor de pe pozițiile cărora s-a făcut interpretarea datelor”(p. 25).

La nivel uman, învățarea își dezvăluie inepuizabilele valențe informative și formative. Astfel, termenul poate fi înțeles ca o atitudine atât față de cunoaștere, cât și față de viață, plasând accentul pe inițiativa umană, în scopul achiziționării de noi abilități pentru o mai bună adaptare la schimbările care se produc în mediu. La acest nivel, conceptul capătă conotație psiho-pedagogică și se circumscrie unei activități în care se însușesc cunoștințe, se dobândesc deprinderi, se formează abilități intelectuale (Jurcău, 2000). În plus, la om apare această cale fundamental nouă de acumulare și transmitere a experienței, calea *socială*. Astfel, putem afirma că învățarea, prin conținuturile ei, duce la o modificare de comportament condiționată de o experiență individuală și care include, pe de o parte o latură strict *cognitivă* însumând cunoașterea, dezvoltarea funcțiilor cognitive, a capacității de înțelegere și de asimilare a unor norme, iar pe de altă parte o latură *practică* ce se referă la învățarea unor scheme acționale, la formarea priceperilor și deprinderilor, la însușirea unor modele de comportament social etc. (Lowe, 1978, după Bonchiș, 2004).

Există o serie de *teorii explicative ale învățării*, ale căror date și concluzii sunt preluate, încorporate în didactică, de la teorii de tip *stimul – reacție* la teoriile *umaniste, sociale, cognitive și constructiviste* ale învățării. Mayers (1996) subliniază că psihologia educațională a operat până în prezent cu trei metafore sau paradigme: metafora *asociaționistă*, metafora *procesării informației* și metafora *constructivistă*. În lucrarea de față sunt valorificate ultimele două abordări, în special cea constructivistă (Jonassen, 1991). Paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii, s-a configurat, începând cu anii 80-90, ca urmare a dorinței cognitiviștilor de a studia cogniția în contextul existenței reale. Aceasta se datorează pe de o parte faptului că din setul larg al mecanismelor învățării, această paradigmă, selectează și reafirmă într-un cadru teoretic coerent idei sau principii care și-au dovedit utilitatea în procesul educațional cu multe decenii în urmă. Între acestea amintim predarea activă sau predarea centrată pe student. În altă ordine de idei, perspectiva constructivistă și-a demonstrat valoarea practică prin promovarea unor noi metode didactice (investigația centrată pe elev, învățarea ancorată, învățarea prin cooperare etc.). Un imens avantaj al acestei perspective îl constituie valorificarea în predare a tehnologiei procesării informației, fiind văzută ca perspectiva care completează și duce mai departe ideea construirii cunoașterii prin resursele interne ale individului. Astfel, constructiviștii postulează ideea conform căreia *cunoașterea este întotdeauna o construcție și o reconstrucție*. În viziunea curentului constructivist (constructivismul dialectic, constructivismul cognitiv și constructivismul social, Woolfolk, 1998), accentul este plasat pe *importanța studentului* în procesul de predare-învățare. Ca atare, această paradigmă încurajează preluarea controlului de către student în timpul învățării; încurajează auto-monitorizarea procesului de construire a cunoștințelor și ancorarea experiențelor de învățare în situații autentice, reale de viață. Perspectiva constructivistă se dorește a fi integrativă atât în sfera învățării cât și în cea a evaluării. Una dintre asumpțiile centrale ale acestei paradigme postulează *caracterul contextual* al cogniției și construcției de cunoștințe. Elaborarea *hărților conceptuale* joacă rolul unor strategii de învățare care facilitează construirea semnificațiilor de către individ prin înțelegerea legăturii dintre cele două laturi, teoretică și practică. Cu alte cuvinte, adevărul este înlocuit cu „utilitatea” sau „viabilitatea”.

În această viziune, diferențierea este văzută ca un proces de identificare și valorizare a diferențelor individuale, de adaptare la stilurile diferite de învățare ale studenților și de încurajare a învățării permanente.

CAPITOLUL II. STILUL DE ÎNVĂȚARE

În ultimii douăzeci de ani, studiul cu privire la stilurile de învățare, atât din punct de vedere teoretic cât și aplicativ, a stârnit simultan un puternic interes, dar și o întreagă controversă de opinii, atât în rândul experților învățării academice cât și în rândul celor care învață independent, autonom. O mare parte din cercetare și practică a înaintat în fața unor dificultăți semnificative în confuzia tulburătoare de definiții ce înconjoară conceptualizările stilurilor cognitive și stilurilor de învățare (Coffield și colaboratorii, 2004). Conceptul de “stil” este introdus în psihologie de Adler (după Kramar, 2002) sub sintagma “life style”, dar problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei științifice mai ales în a doua jumătate a secolului XX. Actualmente, literatura de specialitate abundă în modele teoretice și studii experimentale menite a conduce la o mai bună înțelegere a modului în care pot fi descifrate strategiile și stilurile de învățare. Numărul mare de modele și teorii este justificat, întrucât premisele teoretice de la care pornesc autorii acestora sunt diferite. Mai mult, un număr tot mai mare de psihologi au îmbrățișat ideea că stilurile de învățare au o componentă cognitivă substanțială, o latură personală, dar și una contextuală. Premisa de la care au pornit este că explicația alegerii de către student a unei strategii particulare de învățare se găsește la intersecția dintre două domenii: contextul și particularitățile individuale. O contribuție foarte importantă la progresul în cunoașterea stilurilor de învățare au adus-o studiile încadrate în paradigmele cognitivă și constructivistă. Acestea au permis dezvoltarea unor linii de cercetare extrem de prolifică, care au dus la o mai bună înțelegere a acestui concept și au stat la baza elaborării și implementării de instrumente și tehnici eficiente de muncă intelectuală. Cele două abordări teoretice încearcă să explice procesul cognitiv de învățare și să propună metode de formare a unor cunoștințe și abilități/deprinderi. În paradigma cognitivă cercetătorii încearcă să extragă regularități de funcționare a componentelor diferitelor procese cognitiv-comportamentale, general valabile pentru toți indivizii, indiferent de context. De cealaltă parte, constructiviștii sunt de acord că interpretarea subiectivă a cerințelor sarcinii, semnificația personală a conținutului și calitatea contextului sunt elemente care influențează calitatea strategiilor cognitive și metacognitive implicate în învățare.

Diversificarea metodologiei de cercetare și acumularea crescândă de date empirice au stat la baza formulării de studii metaanalitice asupra acestei problematice. Un studiu amplu, o analiză critică asupra stilurilor de învățare este realizată de Coffield, Moseley, Hall și Ecclestone (2004, „*Should we be using learning styles „?*”) Pornind de la contribuțiile teoretice aduse în domeniu, autorii au realizat o examinare a celor mai influente modele teoretice și instrumente ale stilurilor de

învățare cu un accent deosebit asupra validității și susținerii cu aplicabilitate practică. Figura de mai jos reprezintă sinteza realizată de autori după examinarea a 71 de modele privind stilurile de învățare.

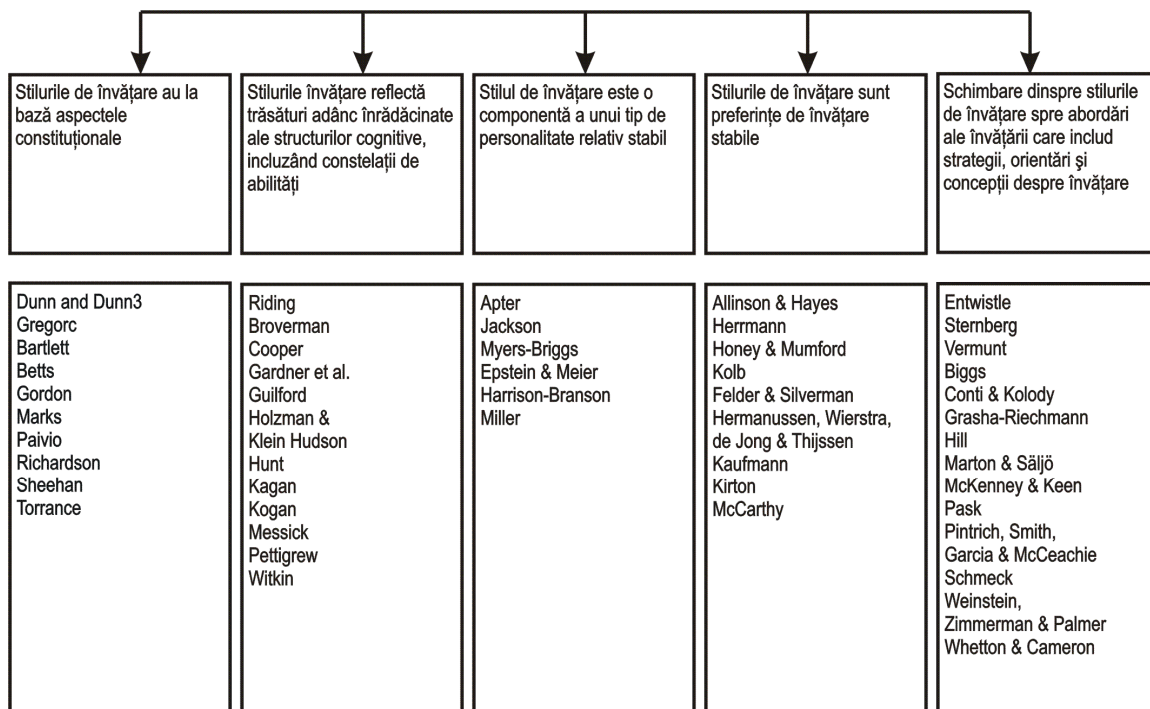


Figura nr.2.1. „Familiiile” stilurilor de învățare (Coffield și colab, 2004)

Se regăesc în acest cadru, modelele considerate de autori ca fiind relevante, modele care au fost clasificate în 5 mari „familii”. Figura 2.1 oferă astfel, o imagine asupra principalelor abordări ale stilurilor de învățare, fiind considerată o modalitate optimă de organizare a acestora.

Cercetarea asupra stilurilor de învățare devine prolifică odată cu studiile realizate de psihologul olandez Vermunt. Autorul a realizat primele studii în acest domeniu, pe la mijlocul anilor ‘80. Vermunt (1998) a propus un model al stilurilor de învățare, fundamentat pe opinii moderne constructiviste, model care a încercat în mod explicit să ofere un mod mai cuprinzător și integrat al învățării. În viziunea sa, caracteristicile mediului de învățare și experiențele de învățare ale studentului influențează dezvoltarea stilurilor de învățare. Acestea interacționează cu condițiile mediului care determină selectarea diferitelor abordări de învățare de către individ. Aceste stiluri stabile interacționează cu condițiile mediului ducând la selectarea abordărilor specifice ale învățării de către individ (Entwistle, 2000). Ca rezultat, abordările învățării pot fi considerate o punte între mediul învățării și stilurile de învățare.

Problema stilurilor de învățare se îndreaptă mai puțin asupra aspectului *ce se realizează* și insistă asupra modului *cum se realizează* învățarea școlară. Acest demers, de a cerceta *cum* învață

studentii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente, este absolut necesar din perspectiva tendințelor actuale ale educației.

2.3 Remarci finale asupra modelelor stilurilor de învățare

Așa cum arătau Coffield, Moseley, Hall și Ecclestone (2004), nici unul din modelele analizate nu este perfect sau complet, fiecare dintre ele reușind să surprindă și să modeleze satisfăcător anumite aspecte și mai puțin altele. Fiecare teorie are valoarea sa explicativă, aturi și puncte slabe, imaginile oferite fiind complementare. Pentru a furniza explicații pentru stilurile de învățare, care sunt recunoscute a fi rezultanta mai multor factori, trebuie mai degrabă să se specifice cum acționează constelația relevantă a factorilor, decât să se calculeze procentajul datorat fiecărui factor în parte, care oricum pălește în fața celui atribuit interacțiunii acestor factori.

Între specialiști există un larg consens în ceea ce privește asocierea *autoreglării învățării*, cu competența individului de a învăța independent și eficient, cu atribute ale *maturității și eficienței cognitive, motivaționale-afective* și volitive, cu strategiile și *stilul de învățare* (Negovan, 2007).

Deși sunt diferențe substanțiale între susțineri, metode și rezultatele diferitelor studii, toate au în comun dihotomia între *abordarea din perspectivă profundă* și *superficială a învățării*. Distincția între cele două abordări este evidentă, dacă luăm în considerare faptul că fiecare abordare dispune de un tip de motivație specific și un tip de strategie de procesare.

Un pas important în acest domeniu este reprezentat de introducerea orientărilor și concepțiilor învățării în definirea noțiunii de stil de învățare. Astfel, stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe, care sunt influențate de concepțiile despre învățare ale studentului. Ca urmare, stilurile de învățare sunt *structuri flexibile* și nu imutabile.

Numeroasele teorii ale stilurilor de învățare reușesc, fiecare dintre ele, să explice doar parțial acest proces, dar nici o teorie nu a oferit un sistem invulnerabil la critică. Construirea unei teorii a învățării, care să surprindă toate aspectele relevante, se pare că rămâne încă o problemă de viitor.

Coffield și colab. (2004), consideră că problematica stilurilor de învățare, sarcină simplă la prima vedere, este de fapt o sarcină complexă și variată. În același timp, autorii subliniază importanța continuării cercetării asupra stilurilor de învățare și susțin teoria formulată de Vermunt (1998). Acest model care se bucură de o solidă susținere empirică, este o teorie integrativă care răspunde perspectivelor actuale ale învățării și poate fi valorificată fără rezerve în cadrul educației centrate pe student.

CAPITOLUL III. PARADIGMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EDUCAȚIEI/CENTRATE PE STUDENT

Revalorizarea politică globală a învățării, extinderea sferei conținutului de învățare în direcția combinării influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire, a configurat noi modele de învățare. Tot mai frecvent învățarea este văzută ca proces de construcție a cunoștințelor în acord cu structurile existente în lumea externă. În acest sens, Jurcău (2002) menționa foarte sugestiv” *nu învățăm pentru a învăța, învățăm pentru a construi, pentru a ne pune în valoare aptitudinile și opțiunile și a crea pe toate planurile ce ne sunt accesibile*” (p.47).

Odată cu apropierea de secolul XXI, universitățile au început să arunce o privire serioasă asupra focarului lor de cercetare. Cercetările realizate în acest domeniu au constatat că este puțin probabilă proiectarea unei mai bune realități educaționale în condițiile absenței unui demers teoretic adecvat. Aceste neajunsuri izvorăsc până în prezent, fie din tratarea în exclusivitate doar a uneia dintre dimensiunile fundamentale ale procesului, fie din centrarea excesivă pe activitatea profesorilor, ignorându-se celelalte aspecte. Acest demers se înscrie în cadrul procesului global de restructurare a procesului de învățământ, restructurare deplin justificată de dorința sporirii calității acestuia. Un învățământ eficient, adaptat nevoilor contemporane se centrează pe problematica studierii de o manieră integrativă a modelelor de instrucție și mai mult decât atât, necesită impunerea, formarea unei noi concepții privind locul și rolul studentului în economia de ansamblu a procesului de învățământ.

Demersurile întreprinse în acest sens cunosc o paletă largă de manifestare, oscilând între actualizarea parțială a unor elemente aparținând punctelor de vedere clasice și propunerile de înlocuire totală a acestora. Astfel, cu toate că nu se poate vorbi despre existența unei unități de opinie cu privire la restructurarea sistemului tradițional putem totuși constata manifestarea unei anumite convergențe de idei în acest sens. Tot mai frecvent învățarea e văzută ca un proces de construcție de cunoștințe, autoreglat, iar modelele de predare și evaluare-autoevaluare se substituie acestei abordări/perspective, luând acest proces de învățare ca un punct de plecare. În acest sens, au fost dezvoltate, cu argumente teoretice și experimentale, perspective asupra ÎECS. Bernat și Chiș, (2003) identifică următoarele elemente ale predării centrate pe student: stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învățării și evaluării; transparența procesului instructiv-formativ; proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale studenților; antrenarea în predare a strategiilor active și interactive; încurajarea autonomiei în învățare; utilizarea unei game variate de metode de evaluare și autoevaluare; reconsiderarea rolurilor profesorului. Educația are drept scop formarea unor individualități cu înalte competențe intelectuale, capabile de a-și adapta cunoștințele la situații variate și nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate (Stan, 2001). Adaptarea

efectivă la situațiile noi, folosirea cunoștințelor studenților relativ la întregul complex de factori ce caracterizează un anumit context, este posibilă prin proiectarea principalelor dimensiuni ale procesului instructiv-educativ: predare, învățare, evaluare-autoevaluare pornind de la standarde de calitate.

Spre deosebire de tehnicile tradiționale, caracterizate prin utilizarea în mod curent a transmiției ca principală formă de predare, a reproducerii ca principală formă de învățare și a evaluării după predarea unor unități informaționale masive, în prezent este acreditată tot mai mult ideea schimbării conceptuale, a construirii învățării autoreglate, a evaluării permanente a abilităților studenților.

Racordarea la procesul predării, la obiectivele și la evoluția sa, permite, pe de o parte, profesorului să utilizeze eficient informațiile obținute pe această cale în proiectarea următorilor pași ai predării, iar pe de altă parte facilitează demersul de factură autoevaluativă al studentului. În lucrarea de față sunt investigate aspectele legate de strategiile și stilurile de învățare din perspectiva acestei paradigme.

CAPITOLUL IV. STUDII DE VALIDARE A SCALELOR

În acest capitol sunt prezentate trei studii de validare pe populație românească a următoarelor instrumente: *Inventarul stilurilor de învățare elaborat de Vermunt (The Inventory of Learning Styles, ILS, Vermunt 1994-1998)*, *Chestionarul procesului de învățare (Study Process Questionnaire - R-SPQ- Biggs, Kember și Leung, 2001)* și *Inventarul abordărilor în predare (Approaches to Teaching Inventory – ATI, Trigwell și Prosser, 2004)*.

Pentru studiul de validare a ILS a fost folosită forma scurtă a scalei cu răspuns în cinci trepte, din considerente pragmatice pentru utilizarea viitoare a acesteia. Testul măsoară strategiile și stilurile de învățare ale studenților. Pentru a testa modelul stilurilor de învățare propus de Vermunt s-a utilizat analiza factorială exploratorie (EFA).

Analiza paralelă, cunoscută și ca analiza paralelă a lui Humphrey-Ilgen este recomandată ca fiind cea mai bună metodă pentru a evalua numărul real de factori (Velicer, Eaton și Fava, 2000: 67; Lance, Butts și Michels, 2006, după Garson, accesat la <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>).

Astfel că, soluția oferită este modelul format din patru factori latenți ce corespund stilurilor: “procesare în adâncime”, “procesare de suprafață”, “procesare concretă” și “învățare nefocalizată”. Se observă extragerea a 4 factori, pentru care se obțin valori ai eigenvalorilor peste 1. Pentru a examina fidelitatea și validitatea itemilor ce intră în componența celor patru domenii ale ILS pe

eșantionul curent (N=514), au fost calculați coeficienții de consistență internă pentru scalele ILS. Pentru a examina gradul de încărcare a itemilor pe cele patru domenii, urmărind modelul propus de Vermunt, au fost realizate analize separate la nivel de item pentru fiecare scală, din cele patru domenii. A fost realizat un etalon în cinci clase normalizate pe populație românească pentru ILS.

Un demers asemănător a fost întreprins și pentru validarea următoarelor 2 scale incluse în studiu: *Chestionarului procesului de învățare (Study Process Questionnaire-two factor revised - R-SPQ- Biggs, Kember și Leung, 2001)* și *Inventarul abordărilor în predare (Approaches to Teaching Inventory – ATI, Trigwell și Prosser, 2004)*.

Contribuțiile-pe care le aducem cu aceste studii sunt multiple și relevante. Pe de o parte vom utiliza în studiile următoare scalele ILS pentru a investiga modul în care studenții prezintă stabilitate sau variabilitate în ceea ce privește utilizarea strategiilor și stilurilor de învățare în diferite contexte: cursuri universitare specifice și specializări diferite. Un alt aspect valorificat în studiul de față se referă la formularea unei perspective longitudinale asupra strategiilor și stilurilor de învățare pe parcursul anilor de studii universitare. Nu în ultimul rând, instrumentul este valorificat, ca punct de plecare, în formularea unui punct de vedere asupra eficienței unui program de training în ceea ce privește învățarea în mediul academic, din punctul de vedere al ÎECS.

Pe de altă parte, cele trei instrumente pot intra în repertoriul oricărui profesor care dorește să își cunoască mai bine studenții. Acestea permit cadrului didactic să identifice punctele slabe și punctele tari (la nivel cognitiv, metacognitiv și motivațional) ale studenților și să încerce să modifice strategiile ineficiente prin modul de proiectare și organizare a întregului demers didactic. În acest mod, rezultatele obținute devin teme de dezbatere între profesor și student din care ambele părți au de câștigat – studentul va învăța cum poate să-și dezvolte abilitățile de studiu, iar profesorul va încerca să reflecteze și să-și regândească demersul didactic și implicit repertoriul de practici pentru a promova formarea de abilități și competențe, nu doar transmiterea de cunoștințe.

CAPITOLUL V. STABILITATE ȘI VARIABILITATE ÎN UTILIZAREA STRATEGIILOR ȘI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN DIFERITE CONTEXTE

Perspectiva care este luată în considerare când evaluăm procesele de învățare variază de la contexte foarte specifice (precum citirea unui text), până la contexte foarte generale (modalități generale de învățare ale studentului). Studiile au separat trei niveluri de specificitate de context: *departamentul/specializarea academică, sarcinile de învățare specifice și cursurile universitare* (Vermetten, Lodewijks și Vermunt, 1999). În studiul de față sunt investigate două perspective contextuale: *specializarea și cursurile universitare specifice*.

Studiul 1

Obiectivele cercetării

Studiul își propune să identifice strategiile și stilurile de învățare ale studenților și să evidențieze diferențele existente la nivelul acestor două variabile, din perspectiva a cinci specializări diferite. Obiectivul fundamental al acestui studiu este acela de a stabili gradul de variabilitate în utilizarea strategiilor de învățare de către studenții de la specializări diferite. Punctul de pornire îl constituie rezultatele cercetărilor anterioare care au pus problema stabilității versus instabilității strategiilor și stilurilor de învățare. Un al doilea obiectiv a fost acela de a verifica dacă strategiile și stilurile de învățare sunt activate diferit între o serie de programe de studii universitare.

Ipoteze și design

Studiul de față își propune verificarea următoarei ipoteze:

Există diferențe semnificative între specializări diferite în ceea ce privește gradul în care sunt utilizate strategiile și stilurile de învățare

Studiul este de tip comparativ (cvasiexperimental), variabila independentă este de tip clasificatoriu, specializările vizate fiind: Psihologie, Biologie, Geografie, Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (P.I.P.P.) și Științe Economice. Strategiile și stilurile de învățare au fost operaționalizate prin scorurile la subscalele și scalele ILS.

Metodă

Lotul de participanți

La experiment au participat un număr de 479 de studenți (447 participante de sex feminin și 32 de bărbați), după cum urmează: 211 studenți – Anul I și II la Facultatea de Științe Socio-Umane-specializarea Psihologie, 47 participanți specializarea Științe ale Educației, P.I.P.P, 52 studenți Facultatea de Științe specializarea Biologie, 109 studenți la Facultatea de Istorie Geografie și 60 de studenți la Facultatea de Științe Economice, din cadrul Universității din Oradea.

Instrumente

- Inventarul stilurilor de învățare (*Inventory of Learning Styles*, Vermunt, 1996, 1998).

Procedura

Chestionarele au fost aplicate în sala de curs, în format creion-hârtie. Participarea s-a realizat pe bază de voluntariat și s-a cerut acordul verbal al participanților. Participanții au fost asigurați cu privire la confidențialitatea rezultatelor dar și cu privire la posibilitatea de a solicita rezultatele personal cercetătorului. Toți studenții au participat la cercetare în condițiile consimțământului informat.

Rezultate și discuții

Ipoteza și-a propus să verifice existența unor diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a strategiilor și stilurilor de învățare pentru studenții de la cinci specializări universitare. În urma rezultatelor obținute, ipoteza se susține pentru mare parte din strategiile și stilurile de învățare. Putem spune așadar, că studiul relevă faptul că utilizarea strategiilor individuale de învățare diferă în funcție de departamentele academice, la fel și preferința în utilizarea stilurilor de învățare. Specificul disciplinelor de studiu, precum și abilitățile, competențele cerute de acestea, duc la diferențieri între studenții acestor specializări.

Însă există și dimensiuni care s-au dovedit a fi rezistente în contextul specializărilor vizate. Printre acestea se numără *învățarea prin cooperare* [$F(4,474) = 1.583, p > .05$], *stilul de învățare direcționat pe reproducere* [$F(4,474) = 1.926, p > .05$] și *stilul de învățare nedirecționat* [$F(4,474) = 1.074, p > .05$].

Cum se asociază factorii personali și contextuali cu patternurile de învățare ale studenților? Studiile arată că *factorii contextuali* influențează orientarea studentului, fie spre dobândirea de competență în domeniul în care studiază, fie doar spre obținerea unei performanțe specifice, obținerea unei note mari la examen. În cadrul factorilor contextuali care intervin în învățarea în mediul academic și care ar putea explica diferențele obținute în studiul de față putem menționa mai multe aspecte. Un prim aspect se referă la tipul sarcinilor de învățare, sarcini care diferă de la un departament la altul sau care sunt cerute în proporții variabile în funcție de departamente. Este bine cunoscut faptul că sarcinile teoretice și cele decontextualizate conduc spre obținerea unei performanțe particulare, în timp ce sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale studenților sunt mai atractive și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare. Un alt aspect deosebit de important poate fi reprezentat de timpul acordat unei sarcini de învățare. Astfel, un interval de timp prea scurt acordat învățării are tendința de a demotiva studenții și de a conduce spre memorare.

Deși cunoaștem puține aspecte despre relația dintre discipline și abordările predării, sunt studii care s-au centrat asupra diferențelor interdisciplinare în cadrul academic (Becher, 1989, Neumann și colaboratorii, 2002, după Lindblom-Ylänne și colaboratorii, 2006). Astfel Becher (1989) a identificat patru discipline denumindu-le „pur reale”, „pur umaniste”, „științe reale aplicate” și „științe umane aplicate” pe baza diferențelor culturale și epistemologice. Conform lui Neumann și colaboratorii (2002), cunoștințele „pur reale” pot fi descrise drept de natura cumulativă. Dacă în științele pur realiste se așteaptă ca studenții să învețe fapte, în aplicarea științelor reale este de dorit ca studenții să-și dezvolte competențele și abilitățile de aplicare a ideilor teoretice în diferite contexte profesionale. În final, în cadrul disciplinelor umaniste aplicate, cunoștințele sunt

acumulate într-un proces reiterativ. Metodele de predare sunt apropiate celor din disciplinele pur umaniste. Accentul cade pe dezvoltarea personală și lărgirea orizonturilor intelectuale, fapt confirmat și de rezultatele studiului de față.

Desigur nici relația profesor - student nu poate fi omisă din acest cadru în explicarea diferențelor constatate. Relația autocratică, cerințele impuse în învățare determină o motivație extrinsecă și o percepție îndoielnică, ambivalentă asupra propriilor competențe și asupra autoeficacității, în timp ce relația democratică, autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare). Entwistle (2000) în studiile sale asupra influențelor contextului asupra învățării a arătat că abordarea în profunzime este legată de ceea ce studenții numesc „predare bună” și „libertate în învățare”, în timp ce materia „multă” este asociată cu abordarea de suprafață.

Mai mult, utilizarea formală și informală a întăririlor și recompenselor poate să impulsioneze studentul să-și asume responsabilitatea propriei învățări și să-și regleze procesele de învățare. În acest sens, este recunoscut faptul că recompensarea performanțelor specifice are un rol motivațional pe termen scurt, în timp ce recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung. În realizarea autoreglării învățării un rol important revine expectanțelor legate de autoeficacitatea în sarcină. Atunci când studentul se percepe ca inefficient în sarcini de învățare, acest lucru îl va determina să evite sarcinile dificile sau să se implice mai puțin în acest fel de sarcini.

Nu în ultimul rând, putem menționa *modalitatea de evaluare și autoevaluare*. Diverși autori critică învățământul superior pentru faptul că se centrează exclusiv pe evaluare, neglijând aspectele legate de predare. Atât autoevaluarea cât și evaluarea didactică trebuie să aibă ca suport performanțele studenților și implicit sarcini construite de o manieră cât mai apropiată de realitate. Orientarea spre competență din cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară, comparativ cu orientarea spre performanță.

Vermunt (2003) este de părere că percepția studenților asupra predării și a procedurilor de evaluare, mai degrabă decât metodele în sine, este cea care afectează învățarea la studenți în mod direct. Toate aspectele menționate ar putea explica diferențele obținute în studiul de față.

Desigur, se aștepta ca, potrivit modelului pe care Vermunt (1998) l-a propus, strategiile de învățare să prezinte mai puțină stabilitate, decât modelele mentale și orientările în învățare. Acest lucru nu a fost confirmat în studiul nostru, întrucât strategiile de învățare au variat în același mod cu concepțiile și orientările învățării. Nivelul cel mai scăzut de stabilitate s-a înregistrat în cazul modelor mintale de învățare. Studii transversale (Vermetten, Vermunt și Lodewijks, 1999), au arătat o realitate similară în calitatea raportată a învățării.

S-a demonstrat că utilizarea strategiilor de învățare diferă în funcție de programele de studii academice prin grade de variabilitate. Pentru a investiga mai amănunțit variabilele strategiilor de învățare prescrise de contextul variabilelor, este necesar a se efectua studii mai ample. De exemplu, studiile de intervenție în care variabilele contextuale sunt manipulate în mod deliberat, pot furniza o perspectivă de ansamblu mai clară asupra factorilor contextuali care influențează utilizarea strategiilor de învățare (Vermunt 1998). Măsurarea mediului în care s-a produs învățarea, după cum este perceput de către studenți (o descriere subiectivă a contextului) este de asemenea un factor important în ceea ce privește un viitor studiu cu privire la acest aspect.

Efectele diferitelor forme de predare și evaluare au condus cercetătorii la investigarea diferențelor în ceea ce privește felul în care profesorii își descriu modalitățile de predare. Aceste rezultate sunt valoroase atât în explicarea unor probleme legate de nivelurile scăzute de dezvoltare ale strategiilor și stilurilor de învățare, cât și în proiectarea unor programe de training pentru creșterea strategiilor bazate pe semnificație și modificarea modelelor mentale în mod constructiv. Există și diferențe interculturale în ceea ce privește învățarea. În acest sens, poate fi menționat studiul realizat de Petruș-Vancea, Secui și Roman (2009), în care se obțin diferențe semnificative în ceea ce privește concepțiile învățării între studenții români și studenții din Republica Moldova.

Fără îndoială că studiul prezent are și limite. Numărul participanților ar putea fi lărgit și în același timp numărul specializărilor incluse în studiu ar putea fi extinse. De asemenea, ar fi fost interesant de observat dacă există diferențe în ceea ce privește forma de învățământ: zi sau fără frecvență. Mai mult, ar trebui să măsurăm mediul perceput al învățării și abordările antrenate în predare dar și în evaluare de către profesori, ceea ce ar duce la nuanțări ale ipotezei contextuale.

În pofida acestor neajunsuri, din studiul de față se desprinde *importanța mediului învățării* în adoptarea strategiilor de învățare de către studenți și întărirea ideii că problema stabilității versus instabilității strategiilor și stilurilor de învățare *nu are un răspuns singular*. În studiul următor vom urmări aceste aspecte din perspectiva cursurilor universitare specifice.

Studiul 2

Obiective și ipoteze

Prezentul studiu își propune să identifice strategiile de învățare ale studenților de la Psihologie și să evidențieze diferențele existente în utilizarea acestor strategii din perspectiva a două cursuri universitare specifice: Fundamentele Psihologiei și Psihologie Experimentală. În acest sens, am urmărit pe baza unui studiu cu design transversal, dinamica strategiilor în funcție de cele două cursuri universitare, studiate de către studenții anului I-ai, ai Facultății de Științe Socio-Umane, specializarea Psihologie.

Ipoteza: Există diferențe semnificative în ceea ce privește gradul în care sunt utilizate strategiile de învățare în funcție de disciplina vizată.

Designul cercetării este de tip unifactorial intragrup. Strategiile de învățare utilizate în studiul de față sunt operaționalizate prin scorurile la subscalele și scalele ILS, vizând cursuri specifice.

Metoda

Lotul de participanți

La cvasiexperiment au participat un număr de 206 studenți – anul I, la Facultatea de Științe Socio-Umane, specializarea Psihologie, din cadrul Universității din Oradea.

Intervalul de vârstă al participanților este cuprins între 19 și 40 de ani. Repartizarea participanților în funcție de gen este următoarea: 81 participante femei și 15 participanți bărbați. Participarea s-a făcut pe bază de voluntariat, participanții la studiu au fost selectați aleator, li s-au oferit amănunte referitoare la scopul cercetării garantându-li-se confidențialitatea rezultatelor. În același timp, profesorii celor două discipline au completat instrumentul referitor la modul de predare a disciplinei. În acest fel, a devenit vizibilă relația dintre abordarea învățării de către student și abordarea predării de către profesor.

Instrumente

1. Inventarul stilurilor de învățare- cursuri specifice (*Inventory of Learning Styles, Vermunt, 1996, 1998*).

2. Inventarul abordărilor în predare (*Approaches to Teaching Inventory – ATI, Trigwell și Prosser, 2004*).

Procedura

Toți studenții au completat cele două instrumente. Aplicarea s-a făcut colectiv, fără limită de timp, cu acordul participanților, în sala de curs. Condiția impusă de experimentator a fost ca participanții să fie familiarizați cu cele două discipline, să aibă minim 5 prezențe la cursuri și să se fi prezentat la examenele pentru disciplinele vizate. Testarea abordărilor predării s-a realizat cu sprijinul profesorilor responsabili de cele două discipline (care au completat chestionarul ATI, fiecare pentru propria disciplină), în cadrul programului ÎECS.

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute la această ipoteză confirmă faptul că există o oarecare instabilitate dar și o stabilitate ridicată în utilizarea strategiilor de învățare la cele două cursuri universitare. Trebuie menționat că strategiile de învățare vizate în studiul de față sunt: strategiile de procesare, **cognitive** și strategiile de reglare, **metacognitive**.

În cazul strategiilor de procesare: *procesare concretă, procesare secvențială, gândire critică*, ANOVA indică existența unor diferențe semnificative. Aceste trei strategii aparținând

factorilor direcționați pe înțelegere (procesarea critică), pe reproducere (procesare secvențială) și pe aplicare (procesare concretă) au evidențiat același pattern cu privire la variațiile dintre cursuri. Factorul nedirecționat a demonstrat un pattern diferit; acesta nu variază în funcție de cursuri. Faptul că acești *trei factori independenți variază concomitent*, ridică anumite semne de întrebare direcționate spre domeniul personal sau *contextul variabilelor* care par să evoce aceste strategii. Mergând însă mai profund în analiza datelor, constatăm că mărimile efectelor sunt mici pentru primele două strategii, ceea ce înseamnă că nu ne putem pronunța asupra acestor diferențe, existând o probabilitate foarte scăzută ca aceste două strategii să fie utilizate diferit în funcție de cele două cursuri.

În schimb, în privința **procesării critice** studenții înregistrează modificări semnificative cu privire la gradul în care este utilizată această strategie în funcție de cele două cursuri (*gândire critică* ($z=-2.160$, $p<.05$, $d=0.36$). Această dimensiune implică adoptarea unei atitudini critice față de un text, compararea cu propriile opinii și formularea unor concluzii personale, bazate pe fapte și argumente, prioritar acceptării a ceea ce este scris sau spus. În cadrul acestei discipline, probabil studenții sunt solicitați să ofere mai des explicații, cu privire la procesele psihice și să caute susțineri formulate de diverși autori în acest sens, oferindu-li-se perspective diferite de analiză. Mai mult, ei sunt solicitați să constate dacă există concordanță între concluziile și părerile altor persoane și faptele sau părerile proprii. Astfel, își formează opinii și interpretări personale și își construiesc o judecată proprie asupra corectitudinii informațiilor. Această dimensiune a procesării cognitive este mai frecvent stimulată și în consecință mai utilizată la această disciplină.

Dar studenții anului I nu pot aprecia utilitatea fiecărui curs pentru dezvoltarea profesională și antrenează strategii de învățare ghidați extern. Analizând rezultatele obținute constatăm că am înregistrat diferențe semnificative pentru **strategia de reglare externă a proceselor** [$t(205) = -4.065$, $p <.01$, $d=0.59$] **strategia de reglare externă a rezultatelor** ($z = -5.014$, $p <.01$, $d=0.36$), dar și în privința scorului compozit al **strategiilor de reglare** [$t(205) = -3.387$, $p <.01$, $d=0.50$]. Putem spune că, pentru studenții implicați în studiul prezent, strategia de reglare externă a proceselor este realizată într-un mod diferit atunci când vorbim despre învățarea la cele două discipline. Studenții îndeplinesc anumite cerințe doar dacă profesorul care predă acest curs le cere. În plus, controlul profesorului nu poate fi definit ca fiind doar activitatea acestuia. Acesta include controlul exercitat de curs/seminar, materiale didactice, instrumentele de predare, sistemele computerizate și alte elemente reglatorii din mediul învățării. Astfel, estimarea corectă a gradului de dificultate al sarcinii joacă un rol decisiv în mobilizarea optimă a potențialităților de care dispune studentul. Vermetten, Lodewijks și Vermunt (1999) au realizat un studiu privind consistența și variabilitatea strategiilor de învățare în diferite cursuri universitare și au identificat faptul că studenții adoptă strategii diferite atunci când vine vorba despre diferite cursuri. Aceasta indică prezența unei componente dependente

de context în cadrul strategiei, dar tot autorii menționați au identificat faptul că există o oarecare variabilitate între diferitele strategii pe care studenții le adoptă la diferite cursuri. Așadar, se pare că pentru întrebarea referitoare la stabilitate versus instabilitate, rezultatele studiilor nu pot formula un răspuns exact. De exemplu, Marton și Booth (1997) consideră predarea eficientă drept dependentă de obiectul de studiu creat de profesor. Predarea eficientă – potrivit acestor cercetători – depinde de felul în care profesorul formulează cunoștințele în modalități în care studenții să poată înțelege. Aceeași abilitate depinde de conștientizarea empatică a ceea ce știu studenții și a ceea ce pot învăța: „caracteristica esențială de care depinde pedagogia este aceea că profesorul se pune în locul învățacelului. Profesorul se concentrează pe experiența studentului în ceea ce privește obiectul învățării. În cazul acesta, putem vorbi de ceea ce numim contact al gândurilor,” (Marton și Booth, 1997 p.179, după Entwistle, 2000, p.7).

Vermetten, Lodewijks și Vermunt (1999) au descoperit că relațiile dintre abordările studiului și percepția cursurilor sunt mai clare la studenții de succes, dar câteodată incoerente cu studenții care au rezultate scăzute.

Concluzia pare a fi că aceste variabile specifice sunt o consecință a mediului de învățare, ținând într-o mai mică măsură de stilul personal sau de metodele habituale de învățare. Oricum, o măsură de precauție trebuie să fie adoptată în vederea generalizării în acest caz, dat fiind **specificul, caracteristicile cursurilor prezente în studiul nostru**, ce pot explica variabilitatea acestor strategii. Primul este un curs preponderent teoretic, cel de-al doilea este un curs practic.

Sunt necesare studii viitoare cu privire la utilizarea strategiilor individuale de învățare, implicând mult mai multe variabile contextuale, desfășurate în mai multe momente ale carierei școlare, pentru a clarifica acest aspect. Pentru generalizarea rezultatelor este necesară includerea mai multor discipline și a mai multor profesori (și chiar a aceluiași profesor pentru disciplinele diferite pe care acesta le predă aceluiași studenți).

Descoperirea faptului că studenții adoptă strategiile de învățare în funcție de cursuri specifice întărește ideea că sunt susceptibili determinării contextuale. Acest rezultat este important în ceea ce privește practicile de design instrucțional și de predare. În studiul prezent am identificat diferențe în special în privința gândirii critice și a strategiilor de reglare externă. Pentru a adăuga încă o piesă în puzzle-ul învățării academice vom urmări în studiul următor dinamica învățării studenților pe parcursul traseului academic (studiile universitare de licență).

CAPITOLUL VI. O ABORDARE LONGITUDINALĂ A STRATEGIILOR ȘI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA UNIVERSITARĂ

Un scop important al educației superioare constă în dezvoltarea la studenți a unor modalități de învățare avansate, academice și independente. Modelul teoretic afirmă faptul că pe măsură ce studenții înaintază în formare, ei dobândesc o expertiză mai bună în ceea ce privește abordările eficiente de învățare. O serie de studii din acest domeniu (Vermetten, Vermunt și Lodewijks, 1999, Alexander și colab., 1997, Lonka și Lindblom-Ylänne, 1996, Entwistle și McCune, 2004), arată că la studenții mai mari întâlnim un nivel de procesare mai profund, strategii de autoreglare a învățării și niveluri de gândire critică mai ridicate în comparație cu cele ale novicilor.

Și studiile realizate de Entwistle (2000), avansează aceeași ipoteză. Din interviurile cu studenții în primii ani de studii, autorul a descoperit că aceștia au văzut inițial învățarea în principal ca o problemă de memorare și reproducere a cunoștințelor în modalități trasate de profesor. În timpul anilor universitari, studenții au început treptat să înțeleagă că învățarea a fost mai eficientă atunci când au înțeles informațiile și le-au procesat critic.

Punctul de pornire al acestui studiu îl constituie așadar, investigațiile realizate în acest domeniu, investigații care susțin ipoteza dezvoltării învățării pe parcursul traseului academic.

Scopul și obiectivele cercetării

Pornind de la rezultatele studiilor întreprinse de Vermunt și colaboratorii (1999) - care stipulează că studenții avansați, comparativ cu cei din anul I-ai, manifestă un nivel de procesare mai adânc, o învățare autoreglată și niveluri de gândire critică mai ridicate - studiul își propune să surprindă dinamica strategiilor și stilurilor de învățare; mai precis să identifice modificările care apar în utilizarea strategiilor și stilurilor de învățare ale studenților pe parcursul anilor de studii universitare, presupunând că vor dezvolta strategii și stiluri de învățare direcționate pe înțelegere.

Ipotezele și designul cercetării

Ipoteza 1: *Există diferențe semnificative în funcție de anii de studii în privința strategiilor și stilurilor de învățare pe parcursul traseului academic (3 ani de studii universitare de licență).*

Studiul este de tip longitudinal, identificându-se strategiile și stilurile de învățare în trei momente diferite, la interval de un an.

Ipoteza 2: *Există diferențe semnificative intrastudent în ceea ce privește abordările învățării pe parcursul primului an de studiu.*

Studiul este de tip longitudinal identificându-se strategiile, motivele și abordările învățării în două momente diferite, la interval de un semestru.

Metoda

Lotul de participanți

Studiul nostru a urmărit aspectele menționate pe baza datelor culese în cazul a 120 de participanți, studenți la Facultatea de Științe Socio-Umane, ai Universității din Oradea. Participanții la studiu au fost selectați aleator, li s-au oferit amănunte referitoare la scopul cercetării garantându-li - se confidențialitatea rezultatelor.

Instrumentele utilizate

- Inventarul stilurilor de învățare (*Inventory of Learning Styles, Vermunt, 1994-1998*)
- Chestionarul procesului de învățare (*R – SPQ, Biggs, Kember și Leung, 2001*)

Procedura

Participanții la studiu au completat colectiv cele două instrumente, în sala de curs.

ILS-ul s-a aplicat în 3 momente, după cum urmează: momentul I reprezintă testarea studenților în primul an de studiu, momentul II, reprezintă testarea în anul al II-lea de studiu, iar momentul III reprezintă testarea din anul al III-lea de studiu. Afirmările cuprinse în inventar sunt evaluate pe o scală de la 1 la 5, unde 1 -total împotriva la 5 – total de acord. Scorul pentru fiecare subscală se realizează prin însumarea scorurilor numerice obținute, așa cum rezultă din descrierile realizate în capitolul 4. *R-SPQ* -ul a fost aplicat unui număr de 35 de studenți în primul și al doilea semestru al primului an de studiu. Testarea s-a realizat în sala de curs și pentru cel de-al doilea instrument, în condiții de participare respectând normele etice, de consimțământ informat.

Rezultate și discuții

Așa cum menționează rezultatele studiilor întreprinse în acest domeniu și cum putem deduce și din studiul de față, studenții înregistrează un progres în învățare ca urmare a traseului academic, progres care se concretizează în antrenarea unor strategii de învățare care diferă prin conținut și eficiență de cele utilizate în primii ani de studii. Analiza cantitativă a datelor ne arată că s-au înregistrat modificări semnificative pentru o parte din strategiile și stilurile de învățare ale studenților pe parcursul traseului academic.

Pe măsura înaintării în studiu, studenții utilizează o modalitate de *procesare concretă*, mai evidentă în momentul al 2-lea al testării, în sensul că stabilesc legături între cunoștințe și realitatea concretă, lumea din jur [$t(79) = -2,169, p < .05, d = 0,50$]. Înțelegerea conceptelor abstracte se realizează doar dacă pot găsi exemple concrete ale acestora, exemple preluate din experiențele și

cunoștințele lor din viața de zi cu zi. Acești studenți au asimilat pe parcursul primului an de studiu cunoștințe și încearcă să caute oportunități pentru aplicarea acestora. În special, preferă informațiile pe care le pot aplica într-un fel practic.

Deși *memorarea* este probabil o strategie ce s-a cristalizat pe parcursul anilor de liceu (rezultat susținut de studiile realizate de Vermetten, Vermunt și Lodewijks, 1999) totuși, în cazul studenților noștri, înregistrează o scădere semnificativă [$t(42) = 2,838, p < .01, d = 0,88$]. Mai mult, dacă în primul an, respondenții studiază conform indicațiilor furnizate în materialele de învățat sau oferite de profesor, spre sfârșitul anului al treilea se înregistrează o scădere a preferinței pentru această modalitate de reglare. Este vorba de *strategia de reglare externă a rezultatelor* care scade din momentul 1 în momentul 3 al testării semnificativ statistic [$t(42) = 1,963, p < .05, d = 0,64$].

Modelele mentale implicate în studiul de față, pentru care s-au înregistrat diferențe semnificative sunt: *acumularea cunoștințelor*, *absorbția cunoștințelor*, *predarea stimulativă* și o tendință în cazul *utilizării cunoștințelor*. Pentru *învățarea prin cooperare* nu s-au înregistrat diferențe semnificative (în studiul anterior, din lucrarea de față, studenții de la Psihologie au obținut cele mai mici valori ale mediilor, pentru această dimensiune comparativ cu studenții celorlalte specializări).

Un model mental al învățării care înregistrează o creștere confirmată statistic în studiul prezent este *acumularea cunoștințelor* [$t(42) = -2,275, p < .05, d = 0,71$]. Potrivit acestui model, studenții au o ideologie a învățării bazată pe modelul construirii cunoașterii prin căutarea relațiilor existente între materie și alte surse din proprie inițiativă și prin căutarea sensului bazându-se pe activități individuale reflexive și pe consultarea materialelor din literatura de specialitate. Mai mult, dacă în primul an de studiu studenții consideră că profesorul ar trebui să îi încurajeze pentru a se putea gândi la relația existentă între materialul predat și realitate, spre sfârșitul anilor de studii predarea stimulativă nu se mai situează în topul preferințelor studenților, ei fiind capabili să antreneze aceste strategii fără susținerea profesorilor. Astfel, *predarea stimulativă* este următoarea dimensiune în privința căreia se înregistrează modificări semnificative [$t(42) = 2,258, p < .05, d = 0,71$].

Acest aspect este susținut și de scăderea semnificativă a preferinței pentru subscala *absorbția cunoștințelor* [$t(42) = 2,860, p < .01, d = 0,91$]. Modelul absorbției cunoștințelor presupune învățarea concretă a faptelor prezentate în cărți, o succesiune de memorare și reproducere.

Ideea este susținută și de Vermetten, Vermunt și Lodewijks (1999) care arată că studenții olandezi aprobau ceva mai rar ideea învățării ca preluare/absorbție de cunoștințe după al treilea semestru ($d = .21$). În schimb, aceștia nu au înregistrat schimbări în învățarea văzută ca o construire sau ca o utilizare a cunoștințelor și nici în ideea educației stimulative și cooperative.

Orientarea spre învățare vizează domeniul motivației studenților și include spectrul larg de scopuri, intenții, atitudini, îngrijorări, dubii, față de studiu. Subscalele pentru care s-au înregistrat diferențe semnificative sunt: *interesat personal*, *orientat spre certificare*, *orientat către profesie și orientat către testarea abilităților*. *Ambivalența* nu pare a înregistra modificări semnificative. Aceasta înseamnă că studenții încă se mai îndoiesc de parcursul educațional pe care îl urmează în prezent, manifestă o încredere scăzută în capacitățile de studiu pe care le au, deoarece sunt conștienți că materiile pe care le studiază necesită un efort deosebit iar specializarea aleasă este probabil destul de dificilă.

Se înregistrează o scădere a învățării *orientată spre certificare* [$t(42) = 5,180, p < .01, d = 1,59$], în care scopurile studiului se rezumă doar la a trece examenele și a acumula credite.

În primul an de studiu studenții sunt puternic *orientați spre profesie*. Astfel își aleg subiectele și cursurile cu intenția de a dobândi o calificare viitoare, -facultatea fiind considerată ca un pas necesar către această profesie sau către alte studii ulterioare necesare pentru profesia vizată. Acest lucru suferă o modificare semnificativă pe parcurs [$t(42) = 3,227, p < .01, d = 0,99$]. În anul al treilea, studenții sunt interesați de dezvoltarea personală și de acumularea a cât mai multor cunoștințe.

Trei subscale ale orientării în învățare au înregistrat schimbări în decursul timpului în studiul psihologilor olandezi. Orientarea spre diplomă a scăzut între primul și al treilea semestru ($d = .12$), în timp ce orientarea vocațională și interesul personal au crescut ($d = .17$; $d = .14$). *Ambivalența* și orientarea pe autotestare au rămas la același nivel.

Strategiile ce indică un *stil de învățare direcționată pe reproducere*, legate de preferințe clare pentru reproducerea informațiilor, au înregistrat o scădere semnificativă [$t(42) = 4,428, p < .01, d = 1,37$]. În același timp, *stilul de învățare direcționată pe înțelegere* înregistrează o creștere pe parcursul traseului academic, în special spre sfârșitul anilor de studii [$t(42) = -0,567, p < .01, d = 0,47$]. Așa cum susțin și alte cercetări (Hamilton și Ghatala, 1994, după Negovan, 2001) învățarea centrată pe înțelegere se produce în sarcini de învățare semnificative pentru individ, în cele legate de viața sa reală, implică efort și angajare activă și o apreciere justă a reușitelor și nereușitelor. Sarcinile sunt cu atât mai semnificative, cu cât au relevanță personală, sunt incitante și adecvate experienței, cunoștințelor, nivelului de dezvoltare, dar și preferințelor pentru o anumită modalitate de a învăța a studentului. Acest aspect, poate fi explicat de schimbarea intervenită în modelele mentale. În acest sens, Vermunt și Vermetten (2004) menționează că modelele mentale ale învățării constituie factori determinanți pentru alegerea unei strategii de învățare particulare, astfel că dezvoltarea modelelor explică o parte din dezvoltarea învățării academice (cele două aspecte memorare și înțelegere fiind independente). *Stilul de învățare nedirecționată* nu înregistrează modificări semnificative pe parcursul anilor de studii [$t(42) = 1,611, p > .05$].

Rezultatele indică diferențe ne semnificative între cele două semestre în ceea ce privește motivele, strategiile și abordările în adâncime. În schimb, în ceea ce privește *motivele de suprafață* [$t(34)= 3,838, p<.01, d=1,33$], *strategiile de suprafață* [$t(34)= 2,207, p<.05, d=0,75$] și *abordările de suprafață* [$t(34)= 3.463, p<.01, d=1,17$], rezultatele arată că aceste dimensiuni ale învățării sunt *antrenate semnificativ mai puțin de către studenți în cel de-al doilea semestru*. Abordarea de suprafață are ca motiv evitarea eșecului educațional, obținerea de calitative și recompense externe. Strategiile cele mai frecvente sunt: memorarea, minimalizarea efortului de studiu și anticiparea probelor de evaluare. În schimb, strategiile, motivele și abordările în adâncime nu par a suferi modificări semnificative în intervalul primului an de studiu (aceste dimensiuni vor deveni în schimb vizibile în urma implicării studenților în programul de training, ce va fi prezentat în următorul capitol).

Această schimbare poate fi explicată pe de o parte de mediul universitar centrat pe student, ceea ce descurajează stilul de învățare axat pe reproducerea materialelor și încurajează o modalitate de învățare concentrată pe construirea cunoștințelor.

Nivelul cel mai scăzut de stabilitate s-a înregistrat în cazul orientărilor învățării, dar și cazul modelelor mentale (modelele mentale prezentând o dinamică accentuată și în studiul realizat de psihologii olandezi Vermetten, Vermunt și Lodewijks, 1999).

Rezultatele studiului prezent pot fi înțelese având în vedere atât ipoteza *contextului cât și cea a dezvoltării*. După cel de-al doilea an, studenții au evaluat într-o măsură mai mică activitățile de procesare secvențială, care înregistrează o scădere semnificativă și pe parcursul celui de-al treilea an. Mai mult, se observă o creștere a activităților de concretizare de la testarea inițială la cea de-a doua testare. Aceste rezultate indică faptul că a avut loc o creștere a acestor activități de învățământ. Bamps, Elen și Buelens (1998) au obținut rezultate asemănătoare menționând că „sprijinul amplu direcționat către studenții ce activează este mai obișnuit în nivelele mai înalte decât în cele mai joase ale educației universitare” (p.8).

În privința *modelului personal al dezvoltării*, putem menționa modelul mintal al *acumulării cunoștințelor* care înregistrează un progres semnificativ în studiul nostru. Cealaltă dimensiune, *preluarea/absorbția cunoștințelor* este raportată de studenți ca apărând mai rar, deci preferința pentru instrucțiuni clare și exacte și pentru reproducerea informațiilor scade.

Schimbările identificate în ceea ce privește modelele mentale de învățare și orientările în învățare se apropie de rezultatele altor studii din literatura de specialitate (Perry, 1970, Lonka și Lindblom-Ylänne 1996, Alexander și colaboratorii 1997).

Bazându-ne pe datele obținute și pe rezultatele studiilor întreprinse de autorii menționați, putem formula o *ipoteză a dezvoltării* care se referă la faptul că odată cu *progresul studenților în educație*, structura factorilor ce stă la baza strategiilor lor de învățare, modelele mentale de învățare

și orientările în învățare vor deveni mai concentrate și vor revela interrelaționări mai puternice. Interpretarea studenților cu privire la context afectează procesul de învățare, așteptările profesorilor și volumul de muncă fiind considerate excesive. Există și alte studii care susțin ipoteza dezvoltării (Christopoulos, Rohwer și Thomas, 1987).

Referitor la faptul că modelele mentale au înregistrat o dinamică accentuată aceasta se poate datora probabil naturii diferite a itemilor privind aceste variabile care au influențat rezultatele. La itemii mai generali și abstracți ar putea fi mai dificil de răspuns, ceea ce duce la rezultate mai variabile. Qian și Alvermann (1995, după Vermunt, 2003), care au descoperit inconsistență internă mică în scalele de credințe epistemologice, au sugerat că acest concept de credințe epistemologice nu se va putea cerceta empiric cu ușurință.

Din punct de vedere al perspectivei epistemologice asupra învățării prezentăm sintetic câteva explicații, înaintate de diverse studii. Procesele prin care se formează modelele mentale ale învățării și care stau la baza învățării fac trimitere la mecanisme multiple și la diverse surse de informații. Un pattern de învățare direcționată spre reproducere este susținut de o concepție dualistă despre cunoștințe, în care cunoștințele și informațiile sunt concepute ca adevărate sau false (Lonka, Olkinuora și Makinen, 2004). În schimb, Rosendaal (2001, după Vermunt și Vermetten, 2004) a descoperit că studenții care privesc cunoștințele într-un mod mai relativist au avut scoruri mai ridicate la scalele ILS reprezentând învățarea direcționată spre sens, care este o orientare care implică procesare profundă, autoreglare, construirea cunoștințelor și interes personal. Studenții care privesc cunoștințele într-un mod mai absolutist, au manifestat mai degrabă aspecte ale patternului de învățare direcționată spre reproducere (procesare pas cu pas, reglare externă, evaluarea cunoștințelor, orientare spre certificare) și un pattern de învățare nedirecționată (lipsa de reglare, orientare ambivalentă și cooperare).

Concluzionăm că *ipoteza dezvoltării rămâne valabilă în general pentru studenții care progresează într-un anumit tip de educație, dar ipoteza contextului este necesară pentru a explica structuri diferite ale factorilor între tipuri diferite de educație (aceasta din urmă va fi investigată și în studiul următor).*

Rezultatele studiilor din literatura de specialitate, precum și rezultatele obținute pe parcursul studiilor anterioare ale lucrării de față, indică importanța acordării atenției proceselor de învățare ale studenților intrați într-un nou tip de educație, întrucât în această perioadă apar anumite schimbări. Întrucât există și posibile indicii că activitățile de învățământ activante, directive și concrete evocă învățare de nivel profund, am propus în capitolul următor un program de training pentru optimizarea învățării studenților, modelat după principiile ÎECS.

CAPITOLUL VII. EFICIENȚA UNUI PROGRAM DE TRAINING ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

Potrivit lui Vermunt (1998) predarea și învățarea sunt procese interdependente care se pot ajusta reciproc, prin adaptarea strategiilor de predare utilizate de profesor la modul în care studenții utilizează și își reglează activitățile de învățare. Predarea presupune astfel, îndrumarea studenților în procesul de alegere a strategiilor de învățare ce permit construirea, modificarea și utilizarea cunoștințelor. O astfel de predare este orientată spre procesele învățării și implicit spre student deoarece se focalizează pe procesele prin care cunoștințele sunt construite și apoi aplicate în practică. Cel mai frecvent, studiile care au abordat acest aspect au constatat o creștere a înțelegerii, metacogniției și autoreglării (Vermunt, 1995, Theophilides 1997, Vermunt 2003).). Mai mult, studiile arată că învățarea orientată spre sens este asociată în mod pozitiv cu indicatorii de eficiență ai studiului, chiar și în cazul punctajelor obținute la examenele ce conțin întrebări factuale. Învățarea orientată spre reproducere a arătat corelații negative cu sistemele de măsurare a rezultatelor. Învățarea nedirecționată a arătat în cea mai mare parte relații negative puternice cu performanța la examene, în timp ce, în majoritatea cazurilor, învățarea direcționată spre aplicație a demonstrat lipsa unei relații cu succesul academic. În plus, examenele obișnuite din primii ani de învățământ superior reușesc cu greu să valorifice capacitatea studenților de utilizare a strategiilor de prelucrare critică, analitică și concretă (Vermunt și Vermetten, 2004). *Se pot schimba concepțiile studenților despre învățare într-un mod constructiv?* Răspunsurile care emerg din analiza literaturii de specialitate susțin posibilitatea acestei schimbări. Această întrebare va fi analizată și în studiul prezent.

Obiective

Obiectivul acestui studiu este de a analiza măsura în care un program de intervenție pentru optimizarea învățării poate duce la modificarea opiniilor și concepțiilor studenților despre învățare într-un mod constructiv. Un alt obiectiv, derivat din acesta este verificarea impactului unui astfel de training asupra creșterii strategiilor și stilurilor de învățare direcționate spre înțelegere, a învățării autoreglate.

Ipoteze și design

Ipoteza: Trainingul pentru optimizarea învățării crește utilizarea strategiilor de învățare centrate pe semnificație și aplicarea cunoștințelor

Design de cercetare mixt, (pretest-posttest, cu grup de control și grup placebo).

Metodă

Participanți

La experiment au participat un număr de 60 de studenți (20 pentru fiecare grup) – Anul I la Facultatea de Științe Socio-Umane, Specializarea Psihologie din cadrul Universității din Oradea. Intervalul de vârstă al participanților este cuprins între 19 și 45 de ani. Lotul este format din 11 de bărbați și 49 de femei. Participarea la experiment s-a făcut pe bază de voluntariat, participanții fiind informați cu privire la scopul general al întregului demers.

Materiale

Pentru evaluarea eficienței intervenției au fost utilizate următoarele instrumente:

- a. Inventarul stilurilor de învățare (*ILS*)
- b. Chestionarul pentru studierea procesului de învățare (*R-SPQ*).

Procedură

Pretestarea pentru toate cele trei loturi a avut loc la începutul lunii martie a anului universitar. Cele două chestionare au fost aplicate în același set, creion-hârtie, având trecute instrucțiunile corespunzătoare. Instrumentele au fost aplicate înainte de începerea programului de intervenție, la finalizarea programului și la un interval de 6 luni după terminarea trainingului. Primul dintre instrumentele menționate ILS, măsoară strategiile și stilurile de învățare iar cel de-al doilea R-SPQ măsoară motivele, strategiile și abordările de învățare ale studenților.

A fost realizată contrabalansarea aplicării probelor, pentru a elimina eroarea datorată ordinii testării. Testarea s-a realizat în sala de curs, în condiții de participare respectând normele etice, de consimțământ informat.

Intervenția, atât pentru grupul experimental, cât și pentru grupul placebo, s-a desfășurat pe durata a 8 săptămâni, o întâlnire de 2 ore pe săptămână. Întâlnirile s-au desfășurat în cadrul orelor de practică de specialitate.

Au fost desfășurate un număr total de 8 activități acoperind aria strategiilor și stilurilor de învățare având inserate aspecte legate de factorii motivațional și epistemologic: „Strategii și stiluri de învățare”, „Managementul informațiilor”, „Planificarea și managementul învățării”, „Citire/studiu eficient”, „Luarea notițelor”, „Harta Conceptuală”, „Învățarea prin cooperare” și „Tehnici de învățare pentru examen”.

Pentru grupul placebo, programul a constat în participarea la activități pe teme ce țin de autocunoaștere: „Cine sunt eu?”, „Autoevaluarea propriilor abilități”, „Eu în oglindă”, „Imaginea de sine și de altul”, „Respectul de sine și conflictele”, „Am dreptul să spun ce gândesc”, „Să renunțăm la cuvintele dure!”, „Managementul emoțiilor”.

Rezultate și discuții

Datele colectate susțin ipoteza formulată cu câteva excepții. Sintetizând, analiza cantitativă ne permite să formulăm următoarele inferențe. Studenții aparținând lotului experimental au înregistrat un progres în privința învățării, concretizat într-un stil de învățare direcționată pe

înțelegerea materialelor (care au ca strategie de procesare structurarea și identificarea de relații între conceptele predate; ca strategie de reglare – reglarea internă a proceselor învățării, autoreglarea proceselor și care au opinii despre învățare care contribuie la acumularea cunoștințelor printr-o viziune relativă asupra domeniului și prin asumarea responsabilității de a învăța). Același efect se constată și în cazul stilului de învățare direcționată pe aplicarea cunoștințelor. Efectul este semnificativ mai mare pentru studenții care aparțin lotului experimental comparativ cu participanții care parcurg un program de autocunoaștere și pentru studenții aparținând lotului de control. Studenții aparținând lotului de control par a fi dornici în a-și testa abilitățile și a-și menține orientarea pe diplomă, comparativ cu studenții aparținând grupului experimental.

Rezultatele s-ar putea explica prin faptul că majoritatea activităților desfășurate în program, au vizat activități de procesare în adâncime: citire/studiu eficient, modalități de întocmire a unei hărți conceptuale, tehnici de învățare pentru examen, tehnici care îi ajută să devină independenți în acest proces, să fie capabili să se autoaprecieze, studenții învățând efectiv *cum să învețe*. Participanții au înțeles importanța *procesării concrete* [$F(2,38)= 7.955$, $p<.05$; ($d=0,98$ - pretest-posttest; $d=0,64$ posttestare - follow-up)], a asumării responsabilității și implicării în realizarea activității de învățare. Fiind disputate aceste mesaje pe parcursul mai multor activități, rezultatul modificărilor obținute pare firesc.

Un alt aspect vizat în cadrul programului de training, a fost reprezentat de faptul că cele mai multe activități desfășurate în program au urmărit realizarea diferenței între memorare și învățare. În acest fel, studenții au înțeles importanța procesării în adâncime, a *relaționării și structurării informațiilor* [$F(1,25)=5.893$, $p<.05$, pretest-posttest $d=0,95$; posttest-follow-up $d=1,17$].

Ambele variabile manifestă o modificare a mediilor, adică în urma programului de training, studenții aparținând grupului experimental utilizează mai frecvent strategii de procesare constructive și strategii de autoreglare și reduc utilizarea strategiilor bazate pe reproducere.

Programul a dus la modificarea strategiilor *reglatorii metacognitive*. În acest sens, au fost desfășurate activități în care studenții au fost puși în contact cu informații legate de managementul învățării. Ei au fost învățați să-și planifice activitățile de învățare, să-și diagnosticheze lacunele. Astfel, reflectând asupra materialelor, studenții au fost stimulați să-și formuleze întrebări, opinii personale argumentate, să-și integreze cunoștințelor noi în cadrul celor existente deja. Acest lucru a încurajat modul propriu de reflectare asupra modalității de operare cu aceste cunoștințe, ceea ce a dus la autoreglarea cunoștințelor deci la dezvoltarea metacogniției. Programul a avut de asemenea ca rezultat un transfer de efecte reflectat în obținerea unor note mai mari la examenele susținute în cadrul altor discipline. Putem spune că învățând studenții cum, unde și când să folosească o anumită strategie specifică (cunoștințe metacognitive), aceasta a dus la o creștere semnificativă a eficienței utilizării acestor strategii .

Astfel că, similar cu modul în care profesorul poate controla procesul de predare, studenții sunt capabili să-și *autoregleze procesele* învățării [$F(2,38)= 2.590$, $p=.058$; $d= 0,72$, pretest-posttest], iar aceste abilități pot fi reprezentate pe un continuum ce variază de la foarte puțin, la intermediar și foarte mult. Dacă la începutul programului, nu selectau strategiile adecvate de învățare, pe parcurs au utilizat activitățile de învățare adecvate situațiilor. Mai mult, au fost situații în care studenții au dovedit că sunt capabili să realizeze o anumită activitate de învățare și să o aplice din proprie inițiativă. Devine astfel vizibil, modelul constructivist al *acumulării cunoștințelor* [$F(1,20)=10.132$, $p<.05$: $d=1,45$ -pretest și posttest: $d=1,49$ - posttestare și follow-up]. *Stilul de învățare direcționat spre înțelegere* crește, ca urmare a participării studenților la programul de training [$F(1,24) =7.520$, $p<.01$]. Rezultatele comparațiilor sunt semnificative statistic atât între faza de pretestare și posttestare ($d= 1,07$), dar și între posttestare și follow-up ($d= 1,35$). De asemenea, rezultatele comparațiilor în privința stilului de învățare *direcționat pe aplicarea cunoștințelor* sunt semnificative statistic pentru participanții incluși în lotul experimental [$F(2, 38) =16.456$, $p<.01$], în sensul că acești studenți utilizează mai frecvent această modalitate de învățare, din pretest în posttest ($d=1.71$), care se menține și în momentul follow-up ($d=0.55$).

În cazul strategiilor de memorare se înregistrează o scădere, dar în privința stilului direcționat pe reproducerea informațiilor nu s-au înregistrat modificări semnificative, în sensul reducerii acestei dimensiuni așa cum ar fi fost de așteptat. Strategiile de suprafață s-au redus semnificativ la grupul experimental în urma intervenției și se mențin în etapa follow-up [$F(1,22) =7.866$, $p<.01$, $d=1,42$].

Nu există modificări semnificative ale nivelului strategiilor de suprafață, în ceea ce privește grupul placebo și grupul de control. Se poate considera că scăderea strategiilor de suprafață pentru lotul experimental a fost posibilă, ca urmare a activităților prin care studenții au fost îndrumați să obțină informații despre strategii și stiluri, din diverse surse, fie din interviuarea unor specialiști, sau consultarea resurselor indicate prin internet. Acestea nu au solicitat memorarea ci selectarea, integrarea diverselor informații, relaționarea și structurarea acestora.

De asemenea, asistăm la o scădere a *abordărilor de suprafață* între pretest și posttest [$F(1,26)=7.571$, $p<.01$ $d=1,27$], cu o mărime mare a efectului, însă motivele de suprafață nu înregistrează modificări semnificative. Evitarea eșecului educațional, obținerea de calificative și recompense externe, sunt încă aspecte pe care studentul din anul I le consideră mai importante decât motivele în profunzime, iar motivele nu se schimbă de la o zi la alta. Aceasta ne confirmă încă o dată că, a înțelege motivele pentru care studenții învață este un puzzle cu multe piese.

Acest aspect este susținut și de studiile realizate de Vermunt (2003) și indică independența între cele două modalități de învățare, care sunt două stiluri de învățare contrare (orientată spre înțelegerea materialelor versus orientată spre memorarea informațiilor).

Așa cum a reieșit și din discuțiile pe care le-am avut cu studenții, credem că un rol important în schimbările obținute se datorează prezenței informațiilor legate de învățare. Informațiile pe care ei le considerau importante, la începutul trainingului, erau cu privire la obținerea de note mari la examene și informațiile legate de obținerea diplomei, deci un model de învățare care viza absorbția cunoștințelor. În funcție de aceste informații își evaluau șansele și decideau ce strategii să adopte în învățare. Spre finalul programului însă, aceste aspecte au trecut pe planul secund, studenții *utilizând cunoștințele* specifice domeniului într-o mai mare măsură decât la începutul acestuia [$F(1,28)=4.888$, $p<.05$, $d=1,42$]. Așa cum am menționat și în cazul primului studiu, mulți cercetători cred că este în cele din urmă vorba de *percepția individuală a mediului învățării de către cel care învață*, care îl face pe student să folosească acea abordare particulară în învățare și *nu neapărat contextul în el însuși*. Aceasta poate fi o explicație a faptului că studenții au acordat evaluări pozitive tehnicilor individuale, dar au perceput învățământul cooperativ, în sens general, ca fiind un motivator ineficient pentru studiu, rezultat susținut și de alte studii (Phipps și colab., 2001).

Sintetic, o abordare centrată pe student s-a dovedit asociată cu faptul că studenții tind să își îmbunătățească abordarea în profunzime a învățării și calitatea rezultatelor învățării. Modelele de învățare sunt destul de stabile în interiorul unui context educațional constant, dar pot fi în același timp modificate. O asemenea schimbare însă, se produce în timp (nu poate avea loc de la o zi la alta), iar pentru asigurarea succesului unei asemenea modificări, intervențiile ar trebui să se producă în *toate* componentele învățării, nu doar la nivelul strategiilor.

Cu toate acestea, până în prezent, s-au efectuat puține studii în acest domeniu și au mai rămas încă multe lucruri de făcut. Este nevoie de realizarea unor studii mai ample, în cadrul cărora, trecerea graduală de la reglarea externă la autoreglarea procesului de învățare să fie pusă în aplicare în programa obișnuită, alături de o analiză atentă a efectelor și rezultatelor acestei inovări ale proceselor de învățare (Vermunt, 2003).

Una dintre cele mai importante contribuții în practică este descoperirea faptului că există diferite modele de învățare și că unele modele sunt mai eficiente decât altele, din punct de vedere al nivelului cunoștințelor spre care acestea conduc și a pregătirii pe care acestea o asigură pentru dezvoltarea unei competențe a învățării durabile. Printr-o evaluare a modelelor de învățare caracteristice propriilor lor studenți, profesorii, facultățile sau instituțiile ar putea avea posibilitatea să observe modelele dominante de învățare ale studenților.

În mod treptat, oamenii devin din ce în ce mai nemulțumiți de predarea clasică, iar necesitatea introducerii unor metode de predare inovatoare, care să pună accent pe învățarea activă, constructivă și autoreglatoare, va fi din ce în ce mai mare.

Concluzii și implicații

Cadrul teoretic descris pe parcursul acestei lucrări poate fi folosit drept suport în elaborarea unor programe de predare orientate spre student, care să stimuleze studenții să-și dezvolte modele de învățare orientate spre sens și aplicație. Acestea sunt exact modelele de care vor avea nevoie atunci când, după absolvire, se vor confrunta cu o lungă perioadă de învățare durabilă, orientată spre sine. Așa cum sugerează Vermunt și Vemetten (2004), cercetările viitoare și evoluția acestei teorii ar trebui orientate spre o continuare a integrării diverselor conceptualizări în domeniul procesului de învățare specific învățământului superior. În dezvoltarea acestei teorii, considerăm că este importantă includerea componentelor afective și sociale ale învățării într-un mod mai evident. În acest fel, va fi posibilă dezvoltarea unei a treia generații de conceptualizări privind învățarea în rândul studenților. Cercetările viitoare, ar trebui de asemenea să se concentreze asupra interacțiunii dintre autoreglare și reglarea externă a procesului de învățare. De exemplu, modul în care diferitele grade ale autoreglării și reglării externe ale învățării funcționează unele în raport cu celelalte și dacă acest fenomen are loc în mod diferit în cadrul unor medii educaționale diferite, sunt doar câteva din aspectele importante care ar trebui luate în considerare în cercetările viitoare. Acestea ar trebui să fie de asemenea direcționate spre modul concret în care s-ar putea realiza promovarea modelelor de învățare favorabile în cadrul diferitelor tipuri de medii educaționale.

Direcțiile de modernizare a strategiilor de evaluare didactică trebuie și ele să urmeze acest trend. Astfel este necesară racordarea aprecierii prestațiilor studenților la contextul social în care acestea se produc sau, mai exact spus, la contextualizarea socială a sarcinilor. Se urmărește în această direcție, promovarea acelor tipuri de evaluare didactică în măsură să furnizeze suportul unor procese autodeliberative, oferind astfel studenților posibilitatea de a-și aprecia corect performanțele, de a-și stabili standarde individuale și de a-și dezvolta strategii proprii de atingere a acestora (Morrison, 1995, după Stan, 2000). Această schimbare este cerută de paradigma centrării pe student și implicit de mediul universitar centrat pe student.

Credem că profesorii ar trebui să dea o mai mare importanță și o atenție deosebită diferitelor stiluri de învățare ale studenților prin faptul că ar trebui să identifice stilurile, să-i încurajeze pe studenți să reflecteze asupra lor și să-și focalizeze intervențiile în jurul acestora. Un student, înainte să încerce să învețe noi modalități de învățare, are nevoie să-și perceapă în mod realist abilitățile proprii și punctele tari. Astfel, o percepție adecvată îi va spori încrederea în sine și în faptul că efortul susținut, bine orientat, duce la succes. Studenții vor fi mai motivați să învețe dacă vor ști mai multe despre punctele forte și slăbiciunile lor ca și persoane care studiază. În plus, un student va fi eficient în învățare dacă va reuși să surprindă relațiile dintre concepte, dacă va conștientiza că gândirea poate fi exersată, dar această exersare solicită practică regulată. Uneori e necesară redefinirea modului de a vedea lucrurile. Nu în ultimul rând, în învățare, la fel ca și în viața reală, performanța, succesul, nu apar la prima încercare, de aceea este nevoie de perseverență. De

asemenea, studentul care pune în prim plan construirea cunoștințelor prin eforturi proprii și prin consultarea altor surse de informație decât profesorul, va putea să-și monitorizeze, să-și regleze procesele de învățare și să utilizeze ca activități principale de învățare activitățile de procesare în adâncime. Mai mult, schimbând perspectiva din care privesc învățarea, profesorii, vor reuși să-și revizuiască abordările predării, astfel încât să se adapteze cerințelor actuale ale sistemului de învățământ și cerințelor societății.

Sunt necesare studii care să vizeze specific aceste două modalități de asimilare a conținuturilor învățării: axată pe reproducere versus înțelegere (constructivist) și cum influențează interacțiunea dintre cele două variabile învățarea.

Rezultatele prezentului studiu au arătat că programul de training a reușit să promoveze înțelegerea profundă și metacunoașterea și că studenții au avut o apreciere pozitivă a acestui proces de instruire: au apreciat diversitatea și originalitatea activităților de învățare, au aprobat participarea în cadrul procesului de instruire și și-au intensificat sentimentele de autorealizare.

CAPITOLUL VIII. CONSIDERAȚII FINALE

Înțelegerea problematicii învățării academice este în continuare un puzzle cu multe piese, pe care am încercat să-l reconstituim, prin cercetarea de față și să argumentăm necesitatea schimbării perspectivei din care trebuie privit acest întreg. Parte din aceste piese au fost așezate de abordările teoretice relevante formulate în decursul timpului asupra învățării și amintim aici perspectiva behavioristă, perspectiva cognitivă și perspectiva constructivistă. Fiecare orientare părea că a reușit să completeze acest puzzle, însă evoluția societății a schimbat mereu perspectiva din care trebuie privit acest fenomen deosebit de complex.

Astfel, una dintre soluțiile oferite de experții în domeniu este paradigma educației centrată pe student. Această paradigmă, pentru care am pledat pe parcursul paginilor acestei lucrări, aduce o modificare de perspectivă. În acest sens, pune în prim plan studentul, subliniind atât complexitatea construirii învățării cât și importanța pe care o are relația cu celelalte componente în cadrul procesului de învățământ. Atenția sporită pe care această perspectivă o acordă studentului se înscrie în cadrul procesului global de restructurare a procesului de învățământ, restructurare deplin justificată de dorința sporirii calității acestuia, a capacității explicative și predictive în domeniu, de o mai bună ancorare în realitatea educațională dar și în cea practic-aplicativă.

Suntem pe deplin conștienți de faptul că drumul pe care trebuie să-l parcurgă studentul cu profesorul său pentru a ajunge la cunoașterea și înțelegerea învățării, nu este deloc un drum drept și fără obstacole. Aceasta presupune însușirea unui limbaj de specialitate, a unui anumit tip de discurs

care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeași măsură, să și surprindă relațiile dintre faptele de ordin psihologic, pentru a putea fi ulterior structurate. Mai mult, aceste fapte trebuie să fie interpretate și să le fie atribuite semnificații, să ofere explicații plauzibile, să facă predicții cu privire la anumite comportamente, să cultive spiritul experimental al studentului. Aceasta, întrucât exigențele societății cer formarea de abilități și competențe celui care învață, ceea ce implică înțelegerea, autoreglarea și asumarea responsabilității propriei formări.

În lumina celor prezentate mai sus este necesar mai întâi ca profesorul să-și cunoască studentul, să abordeze de o manieră reflexivă predarea, pentru ca ulterior acestea să poată fi adecvate demersului instructiv-educativ. Astfel, întrebarea firească ce decurge de aici- *În ce măsură strategiile de învățare utilizate de studenți sunt sensibile la influențele situaționale și de context?*- a încercat să-și găsească răspuns pe parcursul acestei lucrări. Unii cercetători demonstrează că strategiile de învățare sunt predominant specifice contextului și sunt “puse la treabă” în concordanță cu circumstanțele contextului învățării (Hadwin și colaboratorii, 1997, după Vermunt și Vermetten, 2004). Alți autori, argumentează că strategiile de învățare sunt parte a predispoziției persoanei pentru a învăța într-un mod consistent, într-un stil de învățare personal (Schmeck, 1983, după Vermunt și Vermetten, 2004). Această perspectivă am avut-o în vedere atunci când am început studierea învățării academice.

Lucrarea are la bază modelul stilurilor de învățare formulat de Vermunt (1998) și modelul abordărilor studiului, al lui Biggs (1987). Exponenți ai paradigmei constructiviste, autorii și-au construit modelele pornind de la premisa că explicația alegerii de către student a unei strategii particulare de învățare se găsește la intersecția dintre două domenii: contextul și particularitățile individului. Subliniem că aceste perspective s-au dovedit extrem de fecunde în explicarea aspectelor legate de învățarea academică. Astfel, demersul urmat de noi a dovedit utilitatea analizei strategiilor și stilurilor de învățare prin prisma abordărilor oferite de cei doi autori și a permis studierea strategiilor și stilurilor de învățare din perspectiva învățământului/educației centrate pe student. În acest sens, în cadrul analizei am avut în vedere mai multe perspective: programe academice/specializări diferite, cursuri universitare specifice, relaționarea cu stilul de predare, precum și evidențierea dinamicii pe parcursul traseului academic. Aceste perspective au constituit punct de plecare în investigarea strategiilor și stilurilor de învățare în contextul unui program de training.

Evidențierea influențelor contextuale, a demonstrat că acest concept este *unul flexibil* și a permis analiza modului în care variază în funcție de diverse contexte. Prin surprinderea variațiilor asociate mediului de învățare și prin evidențierea efectelor asociate dezvoltării, am demonstrat importanța factorilor *contextuali* dar și a celor *personali* la nivelul strategiilor și stilurilor de învățare. Ca atare, analiza critică a principalelor orientări și modele ale învățării, care reprezintă o

primă contribuție a lucrării la nivel teoretic, a fost realizată pentru a fi prezentată perspectiva integrativă propusă în capitolul al treilea, concretizată în modelul educațional al ÎECS.

Astfel, la nivel teoretic lucrarea prezintă o sinteză a abordărilor învățării, a modelelor relevante formulate asupra stilurilor de învățare, dar și o serie de studii realizate până în prezent în domeniul vizat de noi, al psihologiei învățării, evidențiind efectul factorilor implicați în învățarea studenților, în dezvoltarea succesului academic, a dezvoltării personale/sociale a acestora. Susține eficiența strategiilor de învățare în adâncime și încurajează continuarea cercetării în domeniu. Lucrarea de față aduce astfel dovezi pentru implementarea ÎECS subliniind în acest sens importanța studierii diferențelor individuale în învățare și a învățării autoreglate. Acestea sunt exact patternurile de care vor avea nevoie după terminarea studiilor, când se vor confrunța cu o lungă perioadă de învățare continuă, o învățare auto-direcționată, care durează până la sfârșitul vieții. Ele nu numai că influențează comportamentele și performanța, dar și mediază influența acestora din urmă în selectarea strategiilor și stilurilor.

Prin studiile vizând evoluția strategiilor și stilurilor de învățare pe parcursurilor anilor universitari și cele cu privire la stabilitatea și variabilitatea strategiilor și stilurilor de învățare în diferite contexte de învățare, lucrarea aduce un plus de argumente în susținerea perspectivei constructiviste, conform căreia componentele învățării academice sunt strâns legate de context (studiile longitudinale fiind destul de rare).

S-a dovedit -în studiul longitudinal- că utilizarea strategiilor și stilurilor de învățare direcționată pe semnificație crește odată cu avansarea în mediul academic, relaționarea, structurarea, gândirea critică manifestă un nivel ridicat de utilizare, la fel și strategiile metacognitive. Studenții înregistrează o schimbare și în privința concepției despre învățare. Faptul că, nivelul cel mai ridicat al utilizării strategiilor în adâncime este manifestat de studenții din anii terminali, vine în concordanță cu modelul oferit de Vermetten, Vermunt și Lodewijks (1999) asupra dinamicii învățării.

Cercetarea de față aduce contribuții și la nivel metodologic. În acest sens, s-a realizat traducerea și adaptarea pe populația românească a două, dintre cele mai influente instrumente de măsurare a strategiilor și stilurilor de învățare ale studenților: Inventarului Stilurilor de Învățare (*Inventory of Learning Styles - ILS, Vermunt, 1994*) și Chestionarul pentru studierea procesului de învățare (*Study Process Questionnaire-two factor revised - R-SPQ-2F- Biggs, Kember și Leung, 2001*). Acestea pot fi utilizate în activitățile didactice, în activitățile de consiliere educațională pentru studenți, dar și în cercetări viitoare. Pe lângă datele privind validitatea și fidelitatea scalelor se oferă și etaloane ale acestora pentru populația românească. În același timp, pentru surprinderea relațiilor dintre abordările predării și abordările învățării, a fost adaptat un instrument de evaluare a abordărilor predării: Inventarul abordărilor în predare (*Approaches to Teaching Inventory – ATI,*

Trigwell și Prosser, 2004), instrument util în portofoliul fiecărui profesor pentru a-și îmbunătăți stilul de predare și a-și canaliza activitatea într-o direcție constructivă.

La nivel pragmatic, lucrarea oferă un model de implementare a unui program de intervenție în vederea optimizării învățării studenților. Se poate observa caracteristica activităților de a fi adaptate în funcție de specificul grupului de studenți. Rezultatele acestei cercetări vin astfel în sprijinul studenților și cadrelor didactice în scopul eficientizării predării- învățării-evaluării și autoevaluării. Participarea la activități bazate pe cunoașterea strategiilor și stilurilor de învățare contribuie la optimizarea managementului învățării și la dezvoltarea socială / personală a studenților. Recomandăm implementarea acestuia pe o durată mai lungă de timp, având ca obiective dezvoltarea academică și profesională a studenților.

Lucrarea de față nu este însă lipsită de critici. Astfel, în unele dintre studiile prezentate, lotul subiecților ar putea fi lărgit, numărul instrumentelor aplicate ar putea fi mărit. În plus evaluarea mediului perceput al învățării, ar aduce un plus de acuratețe în clarificarea diferențelor contextuale. De asemenea, ar putea fi incluse evaluări externe cum ar fi cele ale profesorilor alături de măsurătorile studenților, pentru urmărirea evoluției strategiilor și stilurilor de învățare. Studiul asupra cursurilor specifice ar putea fi extins în sensul culegerii datelor referitoare la abordările predării de la mai mulți profesori (deci de la mai multe discipline), dar și de la studenții la care aceștia predau. Ar putea fi extins numărul participanților atât la studiul longitudinal cât și la programul de training iar durata trainingului ar putea fi mărită la cel puțin un semestru. Posibilitățile reduse de generalizare a rezultatelor, este un alt neajuns, fiind nevoie de studii suplimentare pentru a extinde modelul oferit de noi și la alte specializări.

În pofida acestor limite, prin demersul urmat am încercat să dezvoltăm premise pentru o acțiune de reflexie personală asupra problematicii vizate, problematică de interes, cu implicații în plan educațional, în vederea optimizării învățării, în acord cu reconfigurarea metodelor de instruire.

Coroborând acest concept cu asigurarea unui climat psihologic adecvat precum și cu celelalte direcții de restructurare a strategiilor, devine posibilă optimizarea globală a procesului de învățare a prestațiilor studenților și în același timp, modernizarea demersului instructiv-educativ în ansamblul său. În acest sens, viitoarele direcții de cercetare ar putea include celelalte componente ale procesului de învățământ în cercetarea eficienței IECS. În același timp, studiul longitudinal ar putea fi extins și la anii de studii masterale sau doctorale.

Privind strategiile și stilurile de învățare de o manieră dinamică și flexibilă, suntem în măsură să evităm o anumită rutinizare a învățării și să depășim pe această cale modalitățile tradiționale, clasice, de lucru cu studenții. Numai astfel, vom reuși să găsim în psihologia învățării locul adecvat pentru piesa corespunzătoare *stilurilor de învățare* în structura acestui puzzle și să îl completăm adecvat, astfel încât, perspectiva din care este privit locul și rolul studentului să permită

o conexiune eficientă a procesului didactic cu viața reală, studentul învățând în cele din urmă *SĂ FIE*, bine ancorat în realitate și în același timp, sursă a învățării altora.

BIBLIOGRAFIE

- Albu, M. (1998). *Construirea și utilizarea testelor psihologice*. Cluj-Napoca, Clusium.
- Anderson. J., Reder.L. și Simon.H., (2000). *Applications of Cognitive Psychology to Mathematics Education*, on-line., *Application*, London - New York: Routledge
- Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith, E.E., și Bem, D.J. (2002). *Învățarea și condiționarea*. În *Introducere în psihologie*- Editura Tehnică., București.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. și Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125–146.
- Ausubel, D. , Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bamps, H., Elen, J. și Buelens, H. (1998). *Professors' conceptions on the design of skill-oriented components of university curricula*. Paper presented at the joint meeting of the EARLI-SIG's 'Higher Education' and 'Teacher and Teacher Education', August, Leiden, The Netherlands
- Bîrle, D., (2010). *Implicații psihologice ale alegerii carierei*. Teză propusă pentru obținerea titlului de Doctor în Psihologie. Universitatea Babe-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Bernat, S. E.(2003). *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Bernat, S. E., și Chiș V.,(coord.) (2003). *Noua paradigmă universitară: Centrarea pe client*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Birch, A., (2000). *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București.
- Biggs, J. B. (1987). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.Australian Council for Educational Research.
- Biggs,J, Kember și D, Leung, D. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, în *British Journal of Educational Psychology* , 71, 133–149.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review ve clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J. B. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Bonchiș, E. (coord.) (2002), *Învățarea școlară- teorii, modele, condiții, factori* ; Oradea Editura Universității Emanuel
- Bonchiș, E., Sas, C., Drugaș M. și Roman, D., (2008). *Învățământul/Educația centrate pe student* , Editura Universității din Oradea, Oradea.
- Bonchiș, E., (2004). *Capitolul Învățarea*, în Bonchiș, E., (2004). *Psihologia copilului*; Editura Universității din Oradea.
- Boyle E., Duffy T. și Dunleavy K.(2003). *Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting*. *British Journal of Educational Psychology* (2003), 73, 267–290.
- Bruner (1970 a). *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București
- Bruner (1970 b). *Procesul educației intelectuale*, E.D.P., București
- Bruner, J.S. (1978) *Pentru o teorie a instruirii* , București - Editura Didactică și Pedagogică
- Busato, S., (1998). Learning Styles; a cross sectional an longitudinal study in higher education. *British, Journal of Educational Psychology* 63(3), 427-421.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., și Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427–441.
- Clark, B., (2000). *Spre o universitate antreprenorială*, Editura Paideia, București

- Christopoulos, J. P., Rohwer, W. D. și Thomas, J. W. (1987). Grade level differences in students' study activities as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 303–323.
- Cocan, C. (1999). *Psihologie școlară*, Editura „Dealul Melcilor”, Brașov,
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. și Ecclestone, K., (2004). Should we be using learning styles, *Journal of Educational Psychology*. What research has to say to practice. *Learning, and Skills Research Center*, NLN Press, New York www.LSRC.ac.uk
- Cerghit, I (1993). *Metode de învățământ*, E.D.P, București
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches? *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 235-249.
- Davitz, E.R. și Ball, S. (1978). *Psihologia procesului educațional*, EDP, București.
- Delors, J. (coord.) (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*, Iași – Editura Polirom
- Dicționarul Explicativ al Limbii Române (1974)
- Duff, A., Boyle, E. și Dunleavy, K. (2002). The relationship between personality, approach to learning, emotional intelligence, work attitude and academic performance. In W. C. Smith (Ed.), *The 7th Annual ELSIN Conference* (141-151). Ghent: Academia Press Scientific Publisher
- Dunn, R. Și Griggs, S. (1998). *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, în Dunn și Griggs, editori, *Learning Styles and the Nursing Profession*, NLN Press, New York.
- Entwistle, N., și McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology. Rev.* 16(4), 325–345.
- Entwistle, N., McCune, V. și Hounsell, J. (2002). Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments, Concepts, Measures and Preliminary Findings. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, Higher and Community Education : <http://www.ed.ac.uk/etl>
- Entwistle, N. J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, *Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November 2000*
- Entwistle, N. J. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213–218.
- Entwistle, N. J., și Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., și Tait, H. (1995) *The Revised Approaches to Study Inventory*. In Entwistle, N., (1995). „Introduction: Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development – Findings from European Research Programs”, *Educational Psychology*, nr.30 (1), Laurence Erlbraum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1-3
- Felder R.M. și Silverman L.K. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, în *Engineering Education*, 78(7), 674-681 (1988).
- Felder, R. M., și Brent, R. (2005). Understeering student differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. și Tannenbaum, A. (1991). *Mediated learning Experience (MLE). Theoretical, psychological and learning implications*, London, Freund Publishing House.
- Fischbein, E.,(1973). *Aspecte ale psihologiei învățării*, în volumul „Elevii trebuie învățați cum să învețe” („Caiete de pedagogie modernă” nr. 4, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gagne, R., M., (1975). *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Garson, G. D.(2000) (update 05.07.2010). "Multiple Regression"&"Factor Analysis"& "Power Analysis"&"Structural Equation Modelling", în *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. accesat la 07.05.2010 <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., și Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75 (1), 27-61.
- Gibbs, G. și Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education* ;Vol 5(1), 87–100. ‘
- Golu, P (2001). *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București.

- Hancock, D., R. (2007) Effects of performance assessment on the achievement and motivation of graduate students, *Active Learning in Higher Education* 8; 219-231
- Hedges, P., (1999). *Personalitate și temperament*, Editura Humanitas, București.
- Hilgard E. și Bower, G. (1974). *Teorii ale învățării*, EDP; București.
- Ionescu, M., (2000). Pedagogia universitară, în Ionescu, M., (2000). *Studii de pedagogie aplicată*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu, M. și Radu, I. (coord.) (2001). *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită. Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Jinga, I., Negreț, I. (1994). *Învățarea eficientă*, Editura Editis, București.
- Johnson, D., Johnson, R. (1991). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*, Hillrdalle, NJ: Erlbaum.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical, *Journal of Educational Psychology*, 68, 395–407.
- Jurcău, N. (coord.) (2000). *Psihologie Educațională*, Editura U.T.Press, Cluj-Napoca.
- Jurcău, N. și Niculescu, R., M., (2002). *Psihologie Școlară*, Editura U.T.Press, Cluj-Napoca.
- Kember, D., Biggs, A. și Leung, D. Y. P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- Kember, D., Wong, A., & Leung, D. Y. P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323–343.
- Kolb, D. (1984) - *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice Hall, Re turn, New Jersey.
- Kolb, D. (1981) - *The Learning Style inventory*, MA: McBer, Boston.
- Kramar, M., (2002). *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Editura Polirom, Iași.
- Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform. (1995), online.
- Leino, A., L., (ed.) (1989). „A Study of Learning Styles”, *Research Bulletin*, nr.2 Helsinki.
- Lemeni, G. (2004). *Psihologie școlară (Note de curs)*, Cluj Napoca
- Lemeni, G. și Miclea, M. (2004). *Consiliere și orientare*. Editura ASCR, Cluj-Napoca,
- Lemeni, G., Miclea, M., (coord.) (2004). *Consiliere și orientare – activități pentru clasele IX-XII/SAM*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A și Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context, *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, 285–298
- Lonka, K., Olkinuora, E., and Makinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology. Rev.* 16(4): 30
- Lammers W. J. și Murphy J. J. (2002). ‘A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom: A Descriptive Profile of a US Public University’, *Active Learning in Higher Education* 3(1): 54–67
- Lonka, K., and Ahola, K. (1995). Activating instruction—How to foster study and thinking skills in higher education, *European Journal of Educational Psychology* 10: 351–368.
- Lonka, K. și Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5–24.
- Lindblom-Ylänne, S., and Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European Journal of Educational Psychology* 15: 19–32.
- Machemer, P. și Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom, *Active Learning in Higher Education*, Vol 8(1), 9–30
- Marga, A., (2001). *University Reform Today*, Cluj University Press, Cluj-Napoca
- Marton, F. și Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In Marton, F., Hounsell, D., and Entwistle, N. (eds.), *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh, pp. 36–55.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F., Dall’Alba, G. și Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.

- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches to learning, în Marton, F., Hounsell, D., și Entwistle, N., (eds.), *The experience of Learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (2 nd ed.) Edinburgh, Great Britain: Scottish Academic Press, 39-58.
- Mayer, R. E (1996). Learners as information processors: Legacies and limitation of educational psychology's second metaphor: *Journal of Educational Psychology*, 31, 151-161.
- Masui, C. și DeCorte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools. *Learning. Instruction*. 9, 517–542.
- Mărgineanțu, D. și Buican, M., (coord.).(1999). *Consiliere și dirigenție, Consultații*, Vol. I, Editura Eurobit, Timișoara.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington, IL, EXCEL, Inc.
- Miclea, M. (1999). *Psihologia cognitivă. Modele teoretico- experimentale*, Iași – Editura Polirom
- Miclea, M. și Lemeni, G. (1999) *Aplicațiile psihologiei cognitive în educație, articol publicat în Revista Cognitione, Creier, Comportament*, Editura ASCR.Cluj-Napoca.
- Menderes, A., (2008). A conceptual analyses. *Știința educației: Theory și Practice*, 8(3). 707-720.
- Meyer, J. H. F. (2000). The modeling of “dissonant” study orchestration in higher education. *European Journal of Educational Psychology*, 15: 5–18.
- Minnaert, A. și Van der Hulst, F. (2000, September). *A comparison of the (in)stability of student learning patterns in a traditional versus a student oriented learning environment*. Paper presented at the international conference on “Innovations in higher education 2000,”Helsinki, Finland.
- Moise, C, (1996). *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iasi.
- Mureșan, P. (1990). *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București,
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*, București – Editura Științifică
- Negovan, V (2007). *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București
- Negovan, V., (2001). *Tendențe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare*, în Zlate, M., (coord), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Polirom, Iași.
- Negreț-Dobrișor, I., Pânișoară, I.O. (2005). *Știința învățării De la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași,
- Neveanu, P., P., (1978). *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
- Nicola, I.(2000). *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years – a scheme*.New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1970) *Psihologie și pedagogie*, Bucuresti – Editura Didactică și Pedagogică.
- Predescu, M.F. (2007) *Strategiile didactice centrate pe elev în școlile speciale și integrate*, în Chipea, F. (coord.) *Cultură, dezvoltare, identitate. Perspective actuale*, Editura Expert. București,
- Petruș-Vancea, A., Secui, M. și Roman, D., (2009). Students in acculturation conditions: Learning styles particularities, în *Management and Education*, Volumul V (3), 33-39. Bulgaria
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, Plenum, New York, 83–100.
- Phipps, M., Phipps, C., Kask, S. & Higgins, S. (2001). ‘University Students’ Perceptions of Cooperative Learning: Implications for Administrators and Instructors’, *The Journal of Experiential Education* 24(1), 14–21
- Prosser, M. și Trigwell, K. (1999) *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press. (Buckingham, Open University Press).
- Radu, I., Podar, Preda, V., Druțu, Mare, V., Miclea, M., (1991). *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.
- Radu, I.T. (1994). *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Cluj-Napoca, Editura Sincron
- Ramsden and Entwistle (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology* Vol. 51, 368-383.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy – situational influences on learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*, 159–184. New York: Plenum Press.

- Roman, D., (2006). Modele ale stilurilor de învățare, *Analele Universității din Oradea*, Fascicula Psihologie, Vol. 10, 113-130.
- Roman, D. (2005). Relația dintre stilul de învățare, personalitate, cogniții iraționale și performanță școlară în adolescență, *Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie*, Vol. VIII, pp. 172-186.
- Roman, D. și Decsei-Radu, A., (2008). Cum învață studenții? Strategii și stiluri de învățare la studenți în Bonchiș, E și Drugaș, M., (coord.), Volumul Conferinței Naționale a Psihologilor Școlari „Statutul Psihologului Școlar – prezent și perspective”, Editura Universității din Oradea, 226-240.
- Roman, D., (2007). Relația dintre stilurile de învățare, inteligență și performanța academică, în Chipea, Fl., coord., (2007). Volumul Sesiunii de Comunicări Științifice: *Cultură, Dezvoltare, Identitate. Perspective actuale*, Editura Expert, București, 609-620.
- Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Secui, M. (2007). Teoria învățării sociale. În Secui, M. (2007). *Identitatea de gen în adolescență*, Editura Universității din Oradea,
- Schatteman, A., Carette, E., Couder, J. și Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of university by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology*. 17.;111–125.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28,291–311.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In Berliner, D. C., and Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Simon & Schuster Macmillan, New- York, 726–764.
- Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In Simons, R. J., Van der Linden, J., și Duffy, T. (Eds.). (2000). *New Learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Stan, C., (2000). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Sternberg, R. și Williams, W., (2002), *Educational Psychologist*, Allyn and Bacon,
- Trif, F (2007). *Programe de instruire online pentru cadrele didactice*, Teză de doctorat, susținută în cadrul Catedrei de psihologie, UBB.
- Trigwell, K. (2002) Approaches to teaching design subjects: a quantitative analysis, *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69–80.
- Trigwell, K. și Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, *Educational Psychology Review*, 16, 409–424.
- Trigwell, K. (1995). Increasing faculty understanding of teaching. In W. A. Wright *et al.* (Eds.),
- Trigwell, K. și Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes, *Higher Education*, 22, 251-226.
- Trigwell, K., Prosser, M. și Waterhouse, F. (1999) Relations between teachers' approaches to teaching and students' approach to learning, *Higher Education*, 37,73–83.
- Trigwell, K., Prosser, M. și Ginns, P.,(2005). Phenomenographic pedagogy and a revised *Approaches to teaching inventory Higher Education Research și Development*
- Tait, H. și Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Educ.* 31, 97–116.
- Theophilides, C. (1997, August). *Freshmen students' reactions to constructivist approaches to learning and to process-oriented instruction*. Paper presented at the 7th Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction (EARLI), Athens, Greece
- Trigwell, K., Prosser, M. și Waterhouse, F., (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37, 57–70.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P. R. și Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychologist*, No.21., 345-362.

- Vermetten, J. Y., Vermunt, J. D., and Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education – different view- points towards development, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No. 2, 221- 242.
- Vermetten, Y. , Lodewijks, H., și Vermunt., J., (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses, *Higher Education*, Vol.37, No. 1, 1-21 .
- Vermunt,J.D. (1992). Learning styles and Regulation of Learnig in Higher Education-Towards Process-oriented Instruction in Autonus Thinking. Amsterdam: Swets și Zeitlinger
- Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University, Department of Educational Psychology.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenographic analysis, *Higher Education*, Vol. 31, 25-50
- Vermunt, J. D.și Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching *Learning and Instruction*, Vol. 9, 257-280.
- .Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, 149-171
- Vermunt, J. D. (2003). The power of learning environments and the quality of student learning.In de Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., and Van Merriënboer, J. (eds)., *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions, Advances in Learning and Instruction Series*, Pergamon, Oxford, 109–124.
- Vîgotsky, S. L. (1971) *Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară*, București - Editura Didactică și Pedagogică
- Volet, S., McGill, T., and Pears, H. (1995). Implementing process-based instruction in regular university teaching: Conceptual, methodological and practical issues. *Eur. J. Psychol. Educ.* 10: 385–400.
- Winne, P.H.,(1995). „Inherent Details in Self Regulated Learning” *Educațional Psychologist*, nr.30 (4), Laurence Erlbraum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, 173-187
- Woolfolk, A.E., (1998). *Educational Psychology*, Allyn & Bacon, Boston, London Toronto, ed- a 7-a .
- Wierstra, R. F., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G., și Vermunt, J. D. (2003). The impact of the university context on European students’ learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education*. 45: 503–523.