

**UNIVERSITATEA „BABEȘ BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

Titlul tezei de doctorat

**ASPECTE PRIVIND FORMAREA
COMPETENȚEI DE AUTOINSTRUIRE
A STUDENȚILOR**

Coordonator științific
Prof.univ.dr.
Miron IONESCU

Doctorand
Mariana DORDEA

CUPRINS

Introducere. Argument pentru relevanța problemei

Secțiunea I – Fundamente teoretice privind competența de autoinstruire a studenților

Capitolul I – Aspecte teoretice privind competența de autoinstruire a studenților

I.1. Abordări contemporane cu privire la autoinstruire și autodidaxie. Aplicații în mediile de tip universitar

I.1.1. Abordări contemporane cu privire la autoformare, autoinstruire și autodidaxie

I.1.2. Particularizări în medii de tip universitar

I.1.3. Contribuții românești la dezvoltarea teoriilor privind autoeducația, autoinstruirea și autodidaxia

I.2. Competența de autoinstruire a studenților (CAS). Delimitări conceptuale

I.2.1. Conceptul de „competență” și relevanța lui pentru actul didactic

I.2.2. Aproximări și delimitări conceptuale referitoare la competența de autoinstruire a studenților

I.3. Structura competenței de autoinstruire a studenților. Un model teoretic

I.3.1. Posibilități de abordare teoretică a structurii competenței de autoinstruire a studenților

I.3.2. Un model teoretic al structurii competenței de autoinstruire a studenților

Capitolul II – Diagnosticarea competenței de autoinstruire a studenților

II.1. Probleme generale privind diagnosticarea/ diagnoza psihopedagogică. De la diagnoză la autodiagnoză

II.2. Scurt istoric al problematicii referitoare la diagnosticarea competenței de autoinstruire a studenților

II.2.1. Generalități privind instrumentele de diagnosticare

II.2.2. Diagnosticarea competenței de autoinstruire a studenților centrată pe determinarea competențelor metacognitive

II.2.3. Limite ale diagnosticării competenței de autoinstruire a studenților

- II.3. *Un posibil model de diagnoză psihopedagogică a competenței de autoinstruire a studenților*
 - II.3.1. Obiectivele diagnozei psihopedagogice a competenței de autoinstruire a studenților
 - II.3.2. Schița unui posibil model operațional al competenței de autoinstruire a studenților
 - II.3.3. Diagnosticarea generală a competenței de autoinstruire a studenților

Secțiunea a II-a – Abordarea experimentală a formării competenței de autoinstruire a studenților

Capitolul III – Elaborarea programului de formare a competenței de autoinstruire a studenților

- III.1. *Statutul unui program de „formare a competenței de autoinstruire a studenților” (program FCAS)*
- III.2. *Proiectul unui posibil program de formare a competenței de autoinstruire a studenților. Abordare psihopedagogică*
 - III.2.1. Premisele generale ale programului: psihologice (metacognitive) și pedagogice (constructiviste și self-manageriale)
 - III.2.2. Structura generală a programului
 - III.2.3. Ipoteze privind evaluarea rezultatelor implementării unui program de formare a competenței de autoinstruire a studenților
- III.3. *Proiectul unui program curricular intitulat „Autodidaxie”*
 - III.3.1. Scopul și obiectivele programului curricular de formare a competenței de autoinstruire a studenților, implementat în academia militară
 - III.3.2. Conținutul programului „Autodidaxie”
 - III.3.3. Limite ale programului. Deschideri problematice

Capitolul IV – Abordarea experimentală a formării competenței de autoinstruire a studenților

- IV.1. *Fundamente conceptuale și metodologice ale cercetării*
 - IV.1.1. Fundamente conceptuale și premisele teoretice ale cercetării
 - IV.1.2. Ipotezele și obiectivele cercetării
 - IV.1.3. Variabilele implicate în experiment. Eșantionarea
 - IV.1.4. Etapele experimentului și metodologia utilizată
- IV.2. *Etapa constatativă. Rezultate ale diagnozei psihopedagogice inițiale. Pretestarea*
 - IV.2.1. Date privind nivelul de structurare a competenței de autoinstruire a elevilor și studenților din eșantioanele experimentale; diagnostice psihopedagogice inițiale microgrupale
 - 2.1.1. Date obținute cu ajutorul chestionarului DNGCAS/A
 - 2.1.2. Date privind nivelul de structurare a competenței de autoinstruire a studenților – diagnostice psihopedagogice inițiale microgrupale – obținute cu ajutorul probei QABA
 - IV.2.2. Date privind nivelul de structurare a competenței de autoinstruire a studenților (diagnostice psihopedagogice inițiale individuale)

- IV.2.3. Observații privind rezultatele cercetării constatative.
Premisele experimentului
- IV.3. *Experimentul propriu-zis – implementarea programului de formare a competenței de autoinstruire a studenților intitulat „Autodidaxie”*
 - IV.3.1. Observații privind strategiile de predare-învățare-(auto)evaluare metacognitive utilizate în cadrul programului
 - IV.3.2. Analiza documentelor studenților și cadrelor didactice – „diagnoză curentă”; exerciții ale studenților de proiectare a strategiilor personalizate de autoinstruire
 - 3.2.1. Diagnoza psihopedagogică individuală curentă
 - 3.2.2. Diagnoză microgrupală curentă
 - 3.2.3. Observații privind „diagnoza psihopedagogică curentă”
 - IV.3.3. Observații privind experimentul
- IV.4. *Etapa posttest. Diagnoza psihopedagogică finală*
 - IV.4.1. Diagnoza psihopedagogică finală microgrupală
 - 4.1.1. Rezultate obținute în urma aplicării chestionarelor DNGCAS/A
 - 4.1.2. Rezultate obținute în urma aplicării probei QABA
 - IV.4.2. Diagnoza psihopedagogică finală individuală
 - IV.4.3. Date privind etapa retest. Observații referitoare la nivelul de structurare a competenței de autoinstruire a studenților într-un domeniu de instruire. Exerciții de autodiagnosticare ale studenților
 - 4.3.1. Date obținute în etapa retest prin aplicarea probei QABA
 - 4.3.2. Observații privind exercițiile studenților de autodiagnosticare a competenței de autoinstruire

Concluzii finale. Pledoarie pentru formarea competenței de autoinstruire a studenților susținută de consilierea psihopedagogică

Glosar

Abrevieri frecvent utilizate în text

Surse documentare

Anexe

CUVINTE ȘI SINTAGME CHEIE

autodidaxie

competență de autoinstruire (a studenților) – CAS

consiliere psihopedagogică (a studenților)

diagnoză psihopedagogică

program de formare a CAS

strategie personalizată de autoinstruire

ASPECTE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE AUTOINSTRUIRE A STUDENTILOR

Rezumatul tezei de doctorat

La mijlocul secolului al XX-lea, învățământul superior european și cel nord american au resimțit puternic modificările generate de prezența amplă a noilor tehnologii de informare, de creșterea numărului de studenți (mai ales studenți adulți), accentuarea dificultăților financiare, solicitările - numeroase și diverse - de servicii din partea comunității, de creșterea necesităților impuse de evoluția pieței muncii și explozia informațională (R. Foucher, 2000).

Prezența pe scară tot mai largă a noilor tehnologii ale informației și comunicării ridică, spre exemplu, probleme privind integrarea cunoștințelor vehiculate pe media electronică dar și utilizarea acestor tehnici în scopuri educative. Aceasta corelează și cu creșterea „clientelei studențești” care trebuie pregătită astfel încât să dețină competențe pentru studii avansate. În plus, este necesară o metodologie de predare-învățare-evaluare capabilă să satisfacă interesele multiple ale studenților.

Creșterea numărului de adulți care studiază în universități pune probleme referitoare, în primul rând, la strategiile educaționale și, firesc, la formarea capacităților specifice de autoinstruire.

Dificultățile financiare ale școlilor au dus la necesitatea de a descoperi noi surse de finanțare și/sau canale noi de vehiculare a informațiilor.

Solicitările de servicii venite din partea comunității impun intervenții educative diferite de cele tradiționale, chiar neconvenționale.

Schimbările survenite pe piața muncii reprezintă o cauză a creșterii numărului de responsabilități legate de gestionarea competențelor și angajărilor. Ca o consecință majoră a exploziei informaționale, oamenii trebuie să învețe singuri mai ales din propria experiență.

Orientarea instituțiilor spre gestionarea competențelor determină o „regândire” a învățământului superior pe principiul formării „competențelor generice” (R. Foucher, 2000).

Restructurările produse în toate spațiile educaționale - spre exemplu: deschiderea spre și extinderea „ariei educaționale europene” și a celei mondiale, lărgirea „spațiului european al învățământului superior în context global”, amplificarea rețelelor de mobilitate transnațională a studenților, cadrelor didactice și cercetătorilor, dezvoltarea unui învățământ continuu și cooperarea universitară, deschiderile tot mai ample către „long life learning”

și orientarea prioritară spre formarea competențelor generice/transversale – conduc la noi abordări teoretice și practice în formarea agenților educației.

Sunt doar câteva argumente în favoarea ideii de necesitate a educației pentru autoeducație, pentru autoinstruire. Din acest punct de vedere învățământul superior este „spațiul rezervat (prin excelență – n.n.) practicilor de autoformare (R. Foucher, 2000). Formarea competenței de autoinstruire a studenților ar trebui să reprezinte, deci, o coordonată esențială a politicilor și praxisului educaționale.

Problema reîntoarcerii la practici autodidacte – ca acte de instruire / formare prin efort personal, asistate sau nu de specialiști – se contextualizează. Necesitatea *autodidaxiei* – ca *autoinstruire personalizată neasistată sau cel mult, minimal asistată* – și, implicit a educației pentru (auto)educație – este generată, în primul rând, de puternica mobilitate culturală, socio-politică și socio-profesională.

Abordările contemporane cu privire la autoeducație, autoinstruire, autodidaxie sunt tot mai numeroase și mai variate; perspectivele psihosomatică, centrată pe dezvoltare, cognitivă, didactică, focalizată pe organizare, socioculturală, extrașcolară sau epistemologică – sunt în fond complementare. Interesul pentru problematica teoretică și practică a autoinstruirii se cristalizează, deja, în elemente conceptuale tot mai bine conturate (A.N. Tremblay, 2003), în teorii care tind să devină unificatoare și, inevitabil, interdisciplinare (A.G. Straka, 2007). Literatura psihopedagogică este relevantă în acest sens (A. Alahna, S. Alava, P. Candy, Ph. Careé, J. Dumazedier, R. Foucher sau M. Hrimch, G.A. Straka, A.N. Tremblay – în zona învățământului superior).

Perspectivile metacognitive asupra autoinstruirii din mediile universitare sunt relativ recente; investigațiile cu privire la strategiile metacognitive implicate în învățarea de tip academic au fost inițiate în 1990 de către M. Hrimch; ele sunt în prezent, amplu dezvoltate de organizații internaționale specializate – GRAME, GIRAT; GRAF, LOS ș.a.

Pentru învățământul universitar românesc problematica autoinstruirii și autodidaxiei este o provocare majoră (A. Barna, 1995; I. Comănescu, 1996; N. Vințanu, 2002; V. Negovan, 2004; I. Neacșu, 2006; A. Glava, 2009). Formarea *competenței de autoinstruire a studenților (CAS)* devine tot mai relevantă în contextul transformărilor din educație.

Cercetarea pe care am realizat-o a urmărit să demonstreze în primul rând acest aspect.

Sintetic, am definit *competența de autoinstruire a studentului* ca fiind *ansamblul capacităților lui de a-și organiza (proiecta-desfășura-evalua) condițiile propriei instruirii*. Am optat pentru conceptul de „competență” datorită semnificației în raport cu actul didactic, datorită deschiderilor spre operaționalizare. Am optat pentru o abordare metacognitivă și self-managerială a sintagmei pentru că aceasta a permis formularea unui model teoretic generos și a unui model operațional profitabil cercetării.

Competența de autoinstruire a studenților (CAS) – o sintagmă cu un pregnant caracter deschis și dinamic – acoperă un set de subcompetențe specifice: subcompetența de proiectare a propriei strategii de autoinstruire (strategia personalizată de autoinstruire – SPA), subcompetența de realizare /aplicare a acesteia și pe cea de (auto)evaluare.

Strategia personalizată de autoinstruire este un construct dinamic, cu rol adaptativ în raport cu toate condițiile învățării, caracterizat prin unicitate și originalitate datorită contextualizării.

Competența de autoinstruire a studenților presupune funcționarea interdependentă a componentelor ei, a pre/subcompetențelor: de autocunoaștere – de determinare a resurselor interne ale autoinstruirii, de determinare a resurselor externe ale propriei instruirii și de contextualizare a strategiei personalizate de autoinstruire, de autoevaluare.

Am conceput un model teoretic al CAS bazat pe perspectivele metacognitivă, psihopedagogică (didactică) și (self)managerială. Astfel, CAS are următoarea structură:

Subcompetența	Caracteristici ale subcompetenței	Capacități implicate și abilități asociate
autoproiectarea SPA*	subcompetență de proiectare	<i>capacități, abilități decizionale și de concepție</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>formularea opțiunii pentru elementele strategiei personalizate, relațiile dintre ele și pentru concepție contextualizată:</i> <ul style="list-style-type: none"> – utilizarea datelor de autocunoaștere – utilizarea datelor care descriu contextul (extern) al autoinstruirii – valorificarea datelor referitoare la resursele externe ale autoinstruirii** • <i>conceperea SPA:</i> <ul style="list-style-type: none"> – formularea finalităților autoinstruirii – stabilirea opțiunilor metodologice cu privire la autoinstruire și evaluarea rezultatelor ei – selectarea-organizarea informației necesare autoinstruirii – stabilirea formelor de organizare adecvate – stabilirea opțiunilor referitoare la utilizarea resurselor materiale (spațiu, tehnică, timp) și financiare necesare
realizarea SPA	subcompetență de realizare / implementare, componentă	<i>capacități, abilități de realizare / implementare</i>
		– utilizare în <i>contexte concrete</i> a metodelor de autoinstruire și a resurselor necesare
autoevaluarea SPA	subcompetență de evaluare, <i>metacomponentă</i>	<i>capacități, abilități de autoevaluare</i>
		– autoevaluarea rezultatelor instruirii – autoevaluarea procesului autoinstruirii în ansamblu

Formarea CAS presupune, în primul rând, diagnoză psihopedagogică – determinarea, stabilirea unui diagnostic psihopedagogic referitor la capacitățile de autoinstruire; orice demers de acest tip implică parcurgerea următoarelor etape: formularea obiectivelor, opțiunile metodologice pentru diagnosticare, interpretarea rezultatelor (formularea diagnosticului și a predicțiilor posibile). Distingem esențial între (auto)diagnoză și

* SPA – strategia personalizată de autoinstruire

** aceste date sunt obținute de competențele: de autocunoaștere, de determinare a resurselor externe necesare autoinstruirii și de determinare a condițiilor contextuale de autoinstruire

(auto)evaluare (pedagogice) subliniind mai ales caracterul exclusiv formativ al celei dintâi și caracterul psihopedagogic al obiectivelor/rezultatelor ei. Diagnosticul psihopedagogic fundamentează demersul de consiliere psihopedagogică a studentului.

Pe baza modelului teoretic am elaborat un model operațional care a permis generarea catalogului variabilelor și a unor instrumente specifice de investigație: un chestionar pentru determinarea nivelului general al CAS (o variantă pentru explorare și o variantă (autoadministrabilă) pentru uzul studenților) și un ghid de interviu (semistructurat) pe teme de autoinstruire; chestionarul este suficient de flexibil ca să permită combinații „tehnice” cu alte probe de diagnosticare (am optat pentru chestionarul (adaptat al) Annei N. Tremblay – *Questionnaire. Autodiagnostic des besoins en autoformation* – pentru că relevă „incidentele critice”, dificultățile pe care le întâmpină studentul care se autoinstruiește într-un domeniu (este o probă focalizată pe aspectele metacognitive și care permite multiple interpretări calitative).

Diagnosticile individuale și microgrupale stabilite în timp, în cadrul activității instructiv-educative curente, au condus la ideea că studenții nu dispun de o CAS științific structurată, coerent funcțională, eficientă. Astfel a apărut evidentă necesitatea unei investigații experimentale centrată pe un program formativ special.

Oricum, un program de formare a competenței de autoinstruire (a studenților dar și a elevilor) este, în principiu, un experiment continuu. Proiectarea lui presupune un fundament filosofic adecvat, criterii de relevanță, coerență și echilibru, unitate și flexibilitate. Nucleul acestui tip de program poate fi sintetizat într-un *principiu didactic: diferențiere – individualizare – personalizare în (auto)instruire*. Orice astfel de program este, inevitabil, interdisciplinar și trebuie implementat creativ. Contextualizarea este definitorie. Din perspectivă psihopedagogică proiectul unui posibil program de formare a acestei competențe, se fundamentează pe o teorie psihologică (a autoinstruirii), pe una pedagogică (pedagogie universitară) și pe repere ale self-managementului; din punct de vedere psihologic, formarea metacogniției este prioritară.

Esența oricărui program de formare a CA(S) este asumarea ca obiectiv central a *educării abilităților studentului de a proiecta, utiliza și evalua strategii personalizate de autoinstruire*. Evident că el se bazează pe principii didactice universitare de factură (meta)cognitivă, promovează finalități (de generalități diferite) derivate din modelul CA(S), permite selectarea și organizarea unor conținuturi specifice (flexibile, permeabile, dinamice și generatoare de strategii personalizate de autoinstruire), angajează un set metodologic complex (adaptabil în sensul personalizării) și forme de organizare favorizante. El implică o rețea de relații didactice de tip colaborativ și suportiv (motivația pentru autoinstruire fiind foarte importantă); profesorul este mai ales consilier și asistent iar studentul devine treptat propriul „profesor”.

Din punct de vedere psihopedagogic evaluarea rezultatelor programului vizează cel puțin două dimensiuni: achiziții în domeniul CAS și performanțele pe care le generează; în primul caz complementaritatea evaluare – autoevaluare este implicită iar în al doilea caz, autoevaluarea (și automonitorizarea) prevalează.

Am conceput un asemenea program experimental pe care l-am implementat în Academia Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu” din Sibiu sub

forma unui curriculum facultativ intitulat „Autodidaxie” și care contextualizează modelul-cadru. Obiectivele generale au vizat: formarea atitudinilor favorabile auto/intercunoașterii și autoinstruirii, a atitudinilor de deschidere către autoeducație și autoinstruire (mai ales profesionale) permanente, formarea abilităților generale de autoinstruire (în profesie, în primul rând). Programul a fost experimentat cu studenții din anul I al academiei militare.

Premisele teoretice care pe care s-a baza aplicarea programului (FCAS) sunt următoarele:

- * performanțele pe care le obțin studenții depind în mare măsură de CA(S) pentru că activitatea de învățare/instruire în mediile „universitare” este predominant „studiu individual” (sau forme similare); aceasta implică necesitatea transformării CA(S) într-un obiectiv formativ explicit în proiectele curriculare universitare sau într-un proiect curricular special;

- * fundamentarea și elaborarea unui program de formare a CA(S) pornesc inevitabil de la un model teoretic al acestui tip de competență; așa cum am arătat, am conceput unul bazându-ne pe abordările metacognitive și self-manageriale din domeniul educației (universitare) și autoinstruirii;

- * formarea CA(S) – o competență generică – deschide posibilități reale de dezvoltare a calităților necesare autodidaxiei (achiziții fundamentale pentru omul contemporan);

- * formarea CA(S) este un proces extrem de complex, dinamic și – în esență – permanent experimental; cauze: CAS cuprinde un set de subcompetențe (proiectarea propriei SPA, aplicarea SPA și (auto)evaluarea ei) interdependente dar cu evoluții (independente) inegale și puternice dependențe de factori subiectivi/obiectivi; prin urmare, CAS este un construct dinamic, flexibil, deschis, cu rol adaptativ (în raport cu toate condițiile învățării/instruirii), cu originalitate și – mai ales – unicitate (prin contextualizare); CA(S) presupune funcționarea (dezirabil sinergică a) pre/subcompetențelor de autocunoaștere, de determinare a resurselor externe ale autoinstruirii și de contextualizare a SPA;

- * fundamentarea oricărui proiect de formare a CA(S) pornește de la un diagnostic psihopedagogic (rezultatul diagnozei); subliniem – în acest sens – necesitatea unei competențe specifice a cadrului didactic – competența diagnostică și, implicit, subliniem importanța formării-dezvoltării ei;

- * formarea-dezvoltarea CA(S) permite, în principiu, formarea-dezvoltarea capacităților (studenților) de autodiagnoză; cu cât CA(S) este mai structurată, mai coerentă, mai flexibilă și mai operațională cu atât „componenta” autodiagnoză este, principial, mai dezvoltată; aspectul este fundamental în experiment pentru că susține ideea formării competențelor generice implicite, prin formarea CAS;

- * formarea CAS valorifică setul de caracteristici (și (meta)cognitive) specifice vârstei studenților (în esență, adolescență) și permite o maturizare optimă; dezvoltă capacități metacognitive, autonomia, responsabilitatea (în general și față de sine, în special), capacitatea de implicare în autoformare/autoeducație, dezvoltă capacitatea de adaptare la mediile socio-profesionale (și educaționale) contemporane;

- * un program general de formare a CAS va fi totdeauna completat și susținut de secvențele particulare de autoinstruire (asociate fie disciplinelor de învățământ sau problemelor pe care ele le abordează, fie unor proiecte personale, de autoinstruire ale studenților);

- * formarea CAS – concepută ca și curriculum universitar - implică, în primul rând, o relație de parteneriat, colaborativă între cadrul didactic și student; de aceea am optat pentru formulele „opțional”/„facultativ” posibil de asociat cu statutul curriculumului; considerăm că un program facultativ de FCAS este cel mai indicat pentru studenții anului I (datorită particularităților mediului educațional universitar dar și celor de vârstă/educație etc. specifice studenților);

- * un program FCAS general este dezirabil în mediile universitare pentru că el poate fi gestionat de un singur cadru didactic ceea ce, din punct de vedere experimental (dar și practic), este favorizant; de aceea am optat pentru o astfel de formulă (intitulată, în cazul nostru „Autodidaxie”);

- * orice program FCAS este, în esență, un experiment centrat pe student (pe individ și, secundar, pe microgrup); el este destinat să creeze condiții optime pentru

structurarea CAS (generarea diagnosticului psihopedagogic, oferta de informație minimală pentru dezvoltarea palierelelor metacognitive, contexte de (auto)instruire necesare și suficiente pentru exersarea capacităților de autocunoaștere, determinarea resurselor externe pentru autoinstruirea personalizată și (auto)evaluarea SPA);

* un curriculum FCAS îl consideră pe student partener în procesul propriei instruirii; de aceea feedback-ul permanent în raport cu activitatea este o necesitate; evident, acest curriculum deschis/perfectibil este, la un moment dat (și la un anumit nivel) rezultatul colaborării explicite profesor-student; am demonstrat acest aspect în/prin activitatea de elaborare a unor lucrări de diplomă cu studenții din anul terminal.

Am pornit de la *presupoziția generală* că performanțele studenților (mai ales ale celor din anul I) vor crește dacă vor utiliza o competență de autoinstruire științific elaborată. Din această ipoteză am derivat *ipoteze secundare*: o CAS științific elaborată se poate obține dacă se implementează programe speciale de formare în acest sens; o CAS științific elaborată se poate obține dacă se asigură condiții de exersare în activități (cu conținut instructiv-educativ metacognitiv) interesante pentru student, liber alese de către el (fie că ele sunt curriculare sau extracurriculare). Experimentul a fost proiectat astfel încât să permită monitorizarea formării-dezvoltării CAS de către cadrul didactic dar și de către student.

Obiectivele generale ale cercetării, în aceste condiții, au devenit:

A. diagnosticarea CAS;

B. elaborarea și implementarea unui program de formare a CAS (pentru studenții din Academia Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu“ Sibiu)

Pe baza acestora am specificat *obiectivele secvențiale* ale investigației:

A.1. proiectarea unui program de diagnoză a CAS;

A.2. proiectarea unor instrumente de diagnosticare (cel puțin generală) a CAS;

A.3. elaborarea diagnosticelor psihopedagogice individuale și grupale (date „de start“ pentru elaborarea programului de formare), generale (și eventual, specifice);

A.4. formularea previziunilor (ca aproximări comportamentale/performanțiale) individuale.

B.1. elaborarea modelului teoretic al CAS;

B.2. generarea modelului operațional al CAS (pe baza celui teoretic);

B.3. stabilirea catalogului variabilelor implicate de experiment;

B.4. elaborarea programului FCAS;

B.5. implementarea programului FCAS;

B.6. evaluarea rezultatelor aplicării programului (comparații între diagnosticile inițiale și cele ulterioare/„finale“).

Principalele variabile implicate în experiment au fost: capacitățile de autocunoaștere ale studenților, capacitățile de gestionare a resurselor interne ale propriei personalități (implicate în autoinstruire), capacitățile de determinare a resurselor externe necesare autoinstruirii, capacitățile de gestionare a acestora, capacitățile de proiectare a SPA, capacitățile de implementare a ei, capacitățile de (auto)evaluare a programului personalizat de autoinstruire și a rezultatelor lui.

Programul experimental a fost aplicat pe un eșantion de 144 de subiecți (85 de studenți militari din academiile militare ale forțelor aeriene și terestre, 30 de studenți civili din instituțiile de învățământ superior sibiene și 29 de elevi ai colegiilor militare); curriculumul facultativ a fost parcurs timp de un semestru de către 65 de studenți; ceilalți aparțin subeșantioanelor de control).

Demersul experimental s-a structurat astfel:

	pretestul (etapa constatativă)	experimentul	posttestul	retestul
Etape generale	cercetare constatativă; date de start, eşantionare (stabilirea grupelor de experiment și a celor de control)	derularea propriu-zisă a experimentului; aplicarea programului formativ în cadrul grupelor de experiment	analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului (comparații între rezultatele obținute de grupele în care s-a derulat experimentul și cele de control)	analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului la distanță (în timp); se verifică rezultatele experimentului formativ și se retestează ipoteza inițială
Etape specifice experimentului de formare a CA(S) (cercetare)	Diagnoza A (psihopedagogică inițială) → diagnostice psihopedagogice (I) grupale și individuale eşantionul și subeșantioanele (referențiale și experimentale)	Implementarea programului formativ "Autodidaxie" (curriculumul facultativ destinat studenților din anul I care fac parte din grupele de experiment – subeșantionul experimental)	Diagnoza B (psihopedagogică finală) → diagnostice psihopedagogice (II) mai ales <i>individuale</i> și, eventual, grupale (pentru subeșantionul experimental și cel de control)	Diagnoza C (psihopedagogică) → diagnostice psihopedagogice (III) <i>individuale</i> (pentru fundamentarea actului de consiliere/asistență psihopedagogică necesar în autoinstruire)
Etape didactice	diagnostic psihopedagogic I	→ program general de formarea CAS (cu exerciții personale de proiectarea SPA și aplicații)	→ diagnostic psihopedagogic II	→ program individual de autoinstruire (SPA) → diagnostic psihopedagogic III
Seturi metodologice	- chestionar DNGCA(S) – varianta A; - proba QABA; - interviu semistructurat pe probleme CA(S).	- strategii de predare-învățare-evaluare de natură metacognitivă; - jurnal personal de reflecție; - fișe de opinie; - proiecte SPA (portofoliu); - jurnalul cadrului didactic.	- chestionarul DNGCA(S) – variantele A și B; - proba QABA; - analiza portofoliilor; - interviu semistructurat pe probleme CA(S).	

Experimentul a pus în evidență faptul că *studenții – dar și elevii claselor a XII-a din colegiile militare, cuprinși în subeșantionul supus diagnozei inițiale – au competențe de autoinstruire slab și empiric structurate deci, puțin eficiente*: dețin și utilizează puține informații științifice, operaționale despre autoinstruire; capacitatea lor de cunoaștere și cea de gestionare a resurselor interne ale personalității, implicate în autoinstruire, sunt aproape nestructurate și nefuncționale; cu nuanțări ne semnificative, se poate afirma același lucru despre capacitățile lor de determinare și gestionare a resurselor externe; în ceea ce privește subcompetențele de proiectare-implementare-evaluare ale unei strategii personalizate de autoinstruire, s-a demonstrat că ele funcționează spontan și sunt aproape nestructurate. Elementele de natură metacognitivă specifice actelor de autoinstruire sunt puține, izolate, întâmplătoare și nearticulate. De aceea crearea secvențelor de autorefecție în (auto)instruire este atât de necesară și benefică.

De la diagnoza individuală și microgrupală, de la cea specifică și generală, am ajuns, treptat, în forme curente și finale, la autodiagnoză și

încercări (chiar simple, restrânse) de autoevaluare. Incoerențele, erorile și ezitățile au fost inerente pentru că diagnosticarea, monitorizarea și ameliorarea CAS sunt procese complexe, contextualizate și destinate – în primul rând – să fundamenteze (re)construcția permanentă a strategiilor personalizate de autoinstruire.

Diagnoza curentă a permis monitorizarea evoluției studenților și a microgrupului din punct de vedere al structurării treptate, cantitative și calitative a subcompetențelor componente ale CAS. Dialogul permanent cu psihologul și cu profesorii de specialitate a fost de un real folos.

Diagnoza finală dar și evaluările la distanță au demonstrate utilitatea programului:

1) mai mulți studenți (cu aproximativ 23%) știu ce sunt autoinstruirea și autodidaxia, le definesc corect; dacă la începutul experimentului aproape 66% dintre studenții din eșantionul AFT au declarat că autoinstruirea este importantă „într-o mare măsură”, după experiment 80% dintre ei acordă un grad de importanță „foarte mare” iar aproximativ 14% o consideră „într-o mare măsură” importantă; inițial, opiniile studenților referitoare la elementele necesare în proiectarea SPA, au fost orientate spre factori subiectivi; și după experiment, studenții (44,6%) acordă cea mai mare importanță în demersul de autoinstruire, „autocunoașterii”;

2) dacă înainte de experiment aproximativ 25% dintre studenți declarau că practică autoinstruirea în cel puțin un domeniu, după experiment aproape 32% dintre ei fac acest lucru – proiectează SPA pe criterii științifice; în plus, declară că doresc să afle mai multe despre domeniu;

3) dacă inițial cei mai mulți dintre studenți (41,7%) declarau că „nu cred să existe un domeniu anume în care este necesară autoinstruirea”, după experiment aproape 44% dintre ei indică cel puțin două domenii;

4) dacă inițial 44,5% dintre studenți declarau că abordează „adesea” problema posibilității și realizabilității autoinstruirii într-un domeniu, după experiment aproape 60% dintre ei susțin acest lucru; dacă doar 56% resimțeau problema aceasta ca fiind de „dificultate medie”, după experiment a crescut gradul de conștientizare – 74% declară acest lucru;

5) 37% dintre studenți se gândeau inițial destul de „rar” că autoinstruirea presupune să calculezi costuri iar 26% dintre ei declarau că se gândesc „des” la acest aspect; după experiment, aproape 60% dintre ei au declarat că se gândesc „des” la acestea;

6) 37% dintre subiecți declarau inițial că își pun „ocazional” problema prestabilirii unor obiective clare ale autoinstruirii iar aproape 30% o fac „adesea”; după experiment, aproape 56% își pun „adesea” această problemă; e interesant că aproape 67% dintre studenți consideră aceasta o problemă „dificilă” deși inițial doar 30% o percepeau astfel; am interpretat acest aspect ca fiind tot o dovadă de creștere a gradului de conștientizare și, implicit, de responsabilitate în raport cu calitatea autoinstruirii;

7) înainte de experiment aproape 41% dintre studenți declarau că se gândesc „adesea” la proiectarea demersului de autoinstruire; după două semestre, aproape 52% fac acest lucru chiar „foarte des” și 74% resimt problema planificării ca fiind „relativ dificilă”;

8) inițial 37% dintre studenți declarau că își pun „adesea” problema organizării programului zilnic astfel încât să aloce timp și

autoinstruirii; 33% o percepeau ca fiind de dificultate „medie”; după experiment 70% o percep astfel; dacă adăugăm și faptul că 88% resimt problema necesității de a consulta și alte persoane cu privire la acest aspect, atunci putem afirma că s-a schimbat semnificativ perspective asupra necesității de a gestiona timpul în condiții speciale;

9) aproximativ o treime dintre studenți declarau și înainte și după experiment că se gândesc „ocazional” la necesitatea de a identifica persoanele cărora le pot solicita sprijin în autoinstruire; dar cu aproape 10% mai mulți dintre ei o percep ca fiind de „dificultate medie”; studenții au ajuns să-și pună mai des și mai pertinent întrebări privind necesitatea asistării în demersurile de autoinstruire; după parcurgerea programului nu li se mai pare atât de „ușor” să planifice și să realizeze „legături” cu specialiștii;

10) după experiment, aproape 41% dintre studenți (față de 33% inițial) declarau că se gândesc „adesea” la problemele privind autoevaluarea; toți studenții își pun problema aceasta dar, am constatat că o resimt foarte diferit ca dificultate: deși inițial au declarat că este de „dificultate medie” după retestare au considerat-o „ușoară”; discuțiile clarificatoare pe această temă au demonstrat că, de fapt, ei nu au în vedere aspectele concrete ale autoevaluării ci o perspectivă generică; am apreciat că, la acest nivel, subcompetența specifică este destul de „slab” structurată – deși conștientizează necesitatea autoevaluării, reflecțiile (cu atât mai puțin metareflecțiile) studenților sunt timide;

11) aproape 41% dintre studenți declarau inițial că trebuie să identifice materialele necesare autoinstruirii; după experiment, aproape 49% fac acest lucru (78% dintre ei o percep ca o problemă de „dificultate medie”);

12) aproximativ 1/3 dintre subiecți declarau inițial că își pun „ocazional” problema eforturilor financiare necesare; după experiment aproape 1/2 gândesc în aceeași manieră;

13) dacă inițial 44% dintre subiecți reflectau la problemele privind ambientarea și o făceau destul de „rar”, după experiment aproximativ 60% o resimt ca fiind „ușoară” și 52% gândesc „adesea” la aceste aspecte;

14) inițial, 37% dintre studenți declarau că reflectează „adesea” la transferul practic al teoriei; după un semestru, aproape 34% fac acest lucru doar „ocazional”; este dificil pentru un student din anul I, să proiecteze în practică unele aspecte teoretice – de aceea, după experiment, majoritatea (peste 85%) au declarat că problema li se pare ca fiind de dificultate „medie”;

15) dacă înainte de experiment, 1/3 dintre subiecți afirmă că se gândesc „rar” la necesitatea de a discerne între informații contradictorii, după experiment, peste 44% dintre ei fac „adesea” acest lucru; aproape 78% (față de 41% inițial) o consideră o problemă de „dificultate medie”; după parcurgerea programului studenții au realizat ce presupune „să discearnă” în mod concret cu privire la informații contrare sau chiar contradictorii atunci când au selectat bibliografie, au analizat documente și au întocmit seturi de conținuturi informaționale;

16) am constatat că aproape 45% dintre studenți se gândesc „rar” că, pe parcursul autoinstruirii, s-ar putea să aibă nevoie de susținere motivațională (sub 30% aveau inițial această opinie); după experiment 74% dintre subiecți o resimt ca fiind „mediu dificilă” (în aceeași manieră în care o percepeau înainte de experiment);

17) dacă inițial aproape 41% dintre subiecți reflectau „rar” la capacitatea lor de a se autoinstrui, după experiment peste 48% fac „adesea” acest lucru.

Considerăm că programul și-a atins cel puțin obiectivele generale, că a fost perceput favorabil și că deschide spre multe alte posibilități de cercetare.

El a demonstrat necesitatea și utilitatea consilierii psihopedagogice și în mediile de tip universitar. Consilierul psihopedagog este un facilitator al realizării învățării eficiente; studentul poate beneficia de sprijin în autocunoaștere mai ales din punct de vedere al mecanismelor învățării și instruirii; apoi, el este abilitat (învățat) într-o manieră personalizată să-și conștientizeze resursele, să le activeze și să le valorifice optim. Mai larg, studentul poate accesa informații și instrumente necesare rezolvării performante a problemelor pe care le are, devine capabil să-și structureze progresiv un management profesional și de viață rezonabile. Consilierea psihopedagogică – pe care noi am utilizat-o pe parcursul derulării programului – adaptată la mediul academic militar, se structurează ca un serviciu destinat deopotrivă studenților, profesorilor, managerilor de proces instructive-educativ și instituției de învățământ. În măsura în care se pot realiza diagnozele specifice individualizate, microgrupale dar și instituționale, consilierul devine „al tuturor” celor implicați / interesați în eficiența demersului educațional. Particularitățile mediilor universitare ne permit să apreciem că cele mai adecvate forme de consiliere psihopedagogică sunt cele „pentru învățare eficientă” și „pentru dezvoltare”.

Glosar

Autodidaxie – ansamblul activităților prin care individul (studentul) își proiectează – desfășoară – evaluează propria instruire în mod autonom, independent; autoinstruire neasistată, nederijată de un facilitator.

Autoinstruire (a studenților) – ansamblul activităților prin care individul își proiectează – desfășoară – evaluează condițiile (interne și externe ale) propriei instruirii.

Competență – ansamblul capacităților, abilităților, priceperilor și deprinderilor pe care individul le utilizează în practică, pe care le folosește pentru aplicarea practică a unor cunoștințe, informații etc.

Competență de autoinstruire a studenților (CAS) – ansamblul capacităților, abilităților, priceperilor și deprinderilor pe care individul (studentul) le utilizează pentru a proiecta – desfășura – evalua efectiv, practic propria instruire (autoinstruirea).

Diagnostic psihopedagogic – rezultat complex al procesului de diagnoză, exprimat în diferite modalități (de la formulări evaluative de natură psihologică, până la note/calificative pedagogice).

Diagnosticare psihopedagogică – ansamblul operațiilor de determinare a diagnosticului pedagogic prin utilizarea unui set coerent de metode/tehnici/procedee și instrumente specifice (psihologice, pedagogice și sociologice).

Diagnoza grupală – care vizează grupuri/microgrupuri de studenți; ea este utilă în fundamentarea proiectelor pedagogice de (auto)instruire aplicabile la nivel (micro)grupal;

Diagnoza individuală – care vizează un individ, un student; ea este esențială pentru fundamentarea strategiei personalizate de autoinstruire;

Diagnoză (psihopedagogică) generală – care vizează determinarea unor elemente ce influențează (auto)instruirea (spre exemplu: motivația generală pentru învățare, existența/și nivelul de elaborare-utilizare a unor strategii generale de documentare și procesare-prelucrare a informației etc.);

Diagnoză (psihopedagogică) specifică – această sintagmă poate avea cel puțin două accepțiuni: a) determinarea unor elemente componente ale CA(S), într-un domeniu; b) determinarea CA(S) în raport cu o temă, o problemă, un domeniu particular de studiu;

Diagnoză psihopedagogică – procesul de determinare a unui diagnostic pedagogic, în ansamblu (incluzând toate etapele caracteristice – stabilirea scopului și obiectivelor diagnozei, alegerea metodologiei adecvate,

interpretarea rezultatelor investigației și formularea diagnosticului, aproximarea eventualelor previziuni).

Diagnoză psihopedagogică curentă – are ca scop formularea unui diagnostic parțial (cu valoare formativă secvențială/parțială); ea este utilă pe parcursul implementării/validării oricărui program de formare-CA(S);

Diagnoză psihopedagogică finală – utilă în stabilirea unui diagnostic psihopedagogic final – la sfârșitul aplicării programului de formare a CA(S); în principiu în acest stadiu de evoluție a individului/grupului, pare impropriu să mai utilizăm proiecte de „*diagnoză*” și să formulăm un „*diagnostic*”; dar, preferăm să le numim astfel pentru a sublinia două aspecte majore (generate de realitatea pedagogică): valoarea esențial-fundamental formativă a proiectelor de structurare/restructurare a CA(S) și relativitatea (pozitivă) a procesului-produsului; facem, astfel, distincția între diagnoza psihopedagogică și evaluarea pedagogică (mai ales cea finală); prima are valențe exclusiv formative și vizează simultan componente psihologice și pedagogice; cea de-a doua poate fi formativă și, de obicei, vizează exclusiv elementele pedagogice.

Diagnoză psihopedagogică inițială – care are ca scop major stabilirea/formularea unui diagnostic inițial; este premergătoare (și absolut necesară) conceperii oricărui proiect pedagogic de formare CA(S);

Metacompetență – tip de competență care include capacități, abilități, deprinderi utilizabile de către individ pentru a conștientiza, monitoriza și regla funcționarea altor competențe (observație: și în cazul metacompetențelor nuanțările referitoare la „*sub*”/„*pre*”competențe sunt valabile în sensul că în interiorul unei metacompetențe pot funcționa anterior/subordonat în raport cu metacompetența-nucleu elemente ale ei, componente).

Precompetență – element component al unei competențe care, contextual, poate/trebuie să preceadă exercitarea competenței; (observație: statutul de „*pre*”competență este relativ în sensul că, în funcție de situația reală, precompetența se poate manifesta/poate fi abordată ca și subcompetență sau chiar competență).

Strategie personalizată de autoinstruire (SPA) – ansamblul de norme, metode și procedee de (auto)instruire pe care individul le angajează strict personal în vederea atingerii unor obiective prestabilite; implică un stil personal în abordarea și rezolvarea problemelor de autoinstruire; (observație: facem distincție între individualizare și personalizare (atât în instruire cât și în autoinstruire) în sensul că personalizarea este o formă maximală de individualizare; este unică, ea caracterizează un singur individ (eventual, un singur context de instruire); presupune forme de (auto)cunoaștere aprofundată; prin urmare, definitorie personalizării, este unicitatea).

Subcompetență – componentă a unei competențe; element operațional – parțial în raport cu competența la a cărei realizare contribuie – utilizat de individ în practică; poate fi o capacitate, o deprindere, o abilitate sau mai multe reunite într-un complex operațional; (observație: noțiunea este relativă (sau mai exact prefixul „*sub*” este relativ) pentru că/în sensul că – în funcție de context – o subcomponentă devenită dominantă poate avea rol de competență).

Surse documentare

- Albu, M., (1998), *Construirea și utilizarea testelor psihologice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca
- Angel, P., Amar, P., Devienne, E., Tencé, I., (2008), *Dicționar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective*, Polirom, Iași
- Artelt, C., Moschner, B., (2005), *Lernstrategien und Metacognition. Implikationen für Forschung und Praxis*, Waxmann, Münster
- Barna, A., (1984), *Autoeducație-autoinstruire*, ESE, București
- Barna, A., (1995), *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, EDPRA, București
- Bârsănescu, Șt., (red.), (1969), *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română
- Băban, A., (2001), *Consiliere educațională. Ghid metodologic*, Cluj Napoca
- Băban, A., (2002), *Metodologia cercetării calitative*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca
- Bernat, S., Chiș, V., (2003), *Noua paradigmă universitară centrată pe client*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Bernat, S.E., (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Bernat, S.E., Chiș, V., (coord.), (2002), *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Bocoș, M., (2002), *Instruirea inactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Bocoș, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Bocoș, M., (2007), *Pedagogia universitară – statut epistemologic și preocupări*, în volumul *Tradiție, valori și perspective în științele educației*, coordonatori: Bocoș, M., Albulescu, I., Chiș, V., Stan, C., Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Bocoș, M., (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice – un cadru constructivist*, Paralela 45
- Bocoș, M., Juncan, D., (2007), *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Bodenhamer, B.G.; Min, D.; Michael, L., (2008), *Manual de utilizare a creierului. Manualul complet pentru certificarea ca practician în Programarea Neuro-Lingvistică*, traducere, Editura Excalibur, București

- Bolmare, S., colectiv, *Pratiquer la psychopédagogie. Médiation, groupes et apprentissage*, Dunod
- Bougnoux, D., (2000), *Introducere în științele comunicării*, Editura Polirom, Iași
- Bryon, M., (2008), *Cartea supremă a testelor psihometrice. 1000 de teste psihometrice, cu explicații*, Editura Meteor Press, București
- Carré, Ph., (1994), *Self-Directed Learning in French Professional Education*, în: H.L. Long & Associates (eds), *New Ideas about Self-Directed Learning*, Oklahoma: University Press
- Carré, Ph., (1998), *L'autoformation: un renversement de perspective*, în: *Autonomie et formation au cours de l'année*, Bordeaux, Chronique Sociale, Lyon
- Căpâlnenanu, I., (1975), *Orientare profesională și de specialitate în domeniul militar*, Editura Militară, București
- Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, Editura Polirom, Iași
- Cerghit, I., (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași
- Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Chiș, V., Diaconu, M. (coord.) (2006), *Didactica universitară. Aplicații în domeniul disciplinelor socio-umane*, Editura Argonaut, Cluj-Napoca
- Ciolan., L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași
- Clegg, B., (2003), *Dezvoltare personală*, Editura Polirom, Iași
- Cojocariu, V.M., (2003), *Educație pentru schimbare și creativitate*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Comănescu I., (1996), *Autoeducația azi și mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea
- Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași
- Crețu, D., (1999), *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*, Editura Imago, Sibiu
- Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera-Litera Internațional, București-Chișinău
- Dafinoiu, I., (2002), *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul*, Editura Polirom, Iași
- Dafinoiu, I., Vagha, J.L., (2003), *Hipnoza clinică. Tehnici de inducție. Strategii terapeutice*, Editura Polirom, Iași
- Delacour, J., (2001), *Introducere în neuroștiințele cognitive*, Editura Polirom, Iași.
- Delors, J. și colab., (1996), *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO
- Dordea, M., (2000), *Formarea competenței autoinstrucției a studenților*, în *Buletinul științific*, nr. 12/2000, Brașov, AFA
- Dordea, M., (2003), *Aspecte privind formarea metacogniției și competenței de autoinstruire ale studenților*, în vol. *Annales*

- Universitatis Apulensis. Series Paedagogice-Psychologica*, Nr. 3/2003, Alba Iulia
- Dordea, M., (2003), *Proiectul unui curriculum intitulat „Autodidaxie“*, în *Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu“*, Sibiu
- Dordea, M., (2003), *Structura generală a subcompetenței de „autoproiectare a instruirii” studenților*, în volumul *Perspective contemporane în didactica învățământului superior. Studii*, Editura Academiei Forțelor Terestre, Sibiu
- Dordea, M., (2004), *Abordări contemporane cu privire la autoinstruire*, în *Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”*, Editura Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu
- Dordea, M., (2004), *Abordări psihologice și pedagogice cu privire la autoinstruire*, în *Revista Academiei Forțelor Terestre*, nr. 2/2004
- Dordea, M., (2004), *Contribuții românești la dezvoltarea teoriilor privind autoeducația, autoinstruirea, autodidaxia*, în volumul *Știința și învățământul. Fundamente ale secolului al XXI-lea*, Editura Academiei Forțelor Terestre, Sibiu
- Dordea, M., (2004), *Diagnosticarea generală a competenței de autoinstruire a studenților din Academia Forțelor Terestre*, în *Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”*, Editura Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu
- Dordea, M., (2004), *Diagnoza competenței de autoinstruire a studenților în domeniul limbilor și culturilor franceză și germană*, în volumul *Eficiență și calitate în domeniul învățământului superior*, Editura Academiei Forțelor Terestre, Sibiu
- Dordea, M., (2004), *Învățarea autodirijată – condiție a autoinstruirii la vârstele adulte*, în *Revista Academiei Forțelor Terestre*, nr. 3/2004
- Dordea, M., (2005), *Proiectul unui posibil program de formare a competenței de autoinstruire a studenților. Abordare psihopedagogică*, în volumul *Leadership și management la orizonturile secolului al XXI-lea*, vol. VIII, Editura Academiei Forțelor Terestre, Sibiu
- Dordea, M., (2006), *Un posibil model de diagnoză psihopedagogică a competenței de autoinstruire a studenților CA(S)*, în volumul Conferinței Națională de Psihologie, Cluj-Napoca, 18-21 mai 2006
- Dordea, M., (2007), *Autodidaxie – un posibil curriculum universitar cu valențe europene*, în volumul *Tradiție, valori și perspective în științele educației*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Dordea, M., Axinte, C., (2003), *Premise teoretice pentru un model de formare CAS în domeniul limbii franceze*, în vol. *Perspective contemporane în didactica învățământului superior. Studii*, Sibiu
- Dordea, M., Axinte, C., Palea, L., (2003), *Dezvoltarea capacității de autoinstruire a studenților*, în *Revista Academiei Forțelor Terestre*, nr. 4/2003
- Dorron, R., Parot F., (1999), *Dicționar de psihologie*, traducere, Editura Humanitas, București
- Dragu, A., (1996), *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Drapeau, C., (2000), *Învățã cum sã înveți. Tehnici de învățare accelerată*
- Drăgan, I., Nicola, I., (1995), *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Tîrgu Mureș

- Dumazedier, J., (1995), *Aides à l'autoformation: un fait social d'haujourd'hui*; în: „Education permanente“, No 122
- Dumazedier, J., (2002), *Penser l'autoformation. Société d'haujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Les Presses de l'Université de Montreal
- Dumitru, I.A., (2008), *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași
- Faure, E. și colab., (1974), *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Flavell, J.-H., (1979), *Metacognition and Cognitive Monitoring*, American Psychologist, October
- Foucher R., Hrimech, M., (2000), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Edition Nouvelles, Montréal
- Foucher, R., Price, I., (2002), *Motivation et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation*
- Ganciu, M., (2003), *Strategii folosite pentru creșterea capacității de autoinstruire și autoevaluare*, în revista *Știința sportului. Revistă teoretico-metodică*, Universitatea „Petru Maior” Tîrgu Mureș
- Gheorghiu, D., (2004), *Statistică pentru psihologi*, Editura Trei, București
- Glava, A., (2007), *Contexte metodologice particulare cu potențial pentru dezvoltarea metacognitivă*, în volumul *Tradiție, valori și perspective în științele educației*, coordonatori: Bocoș, M., Albulescu, I., Chiș, V., Stan, C., Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Glava, A., (2008), *Reflecția metacognitivă ca suport al activității de învățare. Posibile profile de reflecție metacognitivă în procesul de învățare al studenților*, în volumul *Conferinței Internaționale Tradiții, valori și perspective în științele educației*, ediția a III-a, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Glava, A., (2009), *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Gnahs, D., Seidel, S., (1999), *Die Praxis des Selbstgestnerten Lernens*, în *Dietrich*, p. 71
- Hacker, D.J., Dunlosky, J., Graesser, A.C., (1998), *Metacognition*, in *Educational Theory and Practice*, Lawrence Enblaum Associates
- Hartman, J.H., (2001), *Metacognition on Learning and instruction*, Springer
- Holdevici, I., (2000), *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, Editura Orizonturi, București
- Holdevici, I., (2000), *Psihoterapii scurte*, Editura Ceres, București
- Howitt, D., Cramer, D., (2006), *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunile SPSS 10, 11, 12 și 13*, Editura Polirom, Iași
- Iluț, P., (1997), *Abordarea calitativă a socioumanului*, Editura Polirom, Iași
- Ionescu, M., (1979), *Previziune și control în procesul didactic*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., Radu, I., (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca

- Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., (2000), *Studii de pedagogie aplicată*, EPUC, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., Bocoș, M., (2001), *Cercetare pedagogică și inovația în învățământ*, în: *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., Bocoș, M., (2001), *Pedagogia învățământului superior – preocupare importantă la universitatea clujeană*, în volumul *Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade*, coordonatori: Ionescu, M., Chiș, V., Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2002), *Pedagogia învățământului superior. Programa analitică*, în volumul *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, coordonatori Bernat, S., Chiș, V., Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2003), *Pedagogia universitară – o necesitate stringentă*, în volumul *Noua paradigma universitară – centrată pe client*, coordonatori Bernat, S., Chiș, V., Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație*, Editura Garamond, Cluj-Napoca
- Ionescu, M. (coord.), (2006), *Schimbări paradigmatică în instrucție și educație*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2007), *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Ionescu, M., (2010), *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*, ediția a IV-a, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Iucu, R.B., (2001), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași
- Iucu, R.B., (2005), *Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București
- Iucu, R.B., (2006), *FManagementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Polirom, Iași
- Iucu, R.B., Pânișoară, I.O., (2000), *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 1 și 2*, coordonator Gliga, L., ediția a II-a, Editura UMC S.R.L., București
- Jigău, M., (2001), *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București
- Joița, E., (2000), *Management educațional*, Editura Polirom, Iași
- Joița, E., (2002), *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași
- Joița, E., (2007), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București
- Joița, E., (coord.), (2005), *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorilor*, Editura Universitas, Craiova
- Lacombe, F., (2005), *Rezolvarea dificultăților de comunicare*, Polirom, Iași
- L'Association Paysages Educatifs, (1998), *L'éducabilité cognitive. Générarités. Demarche. Méthodes*
- Le Meur, G., (1993), *Autodidaxie*, Edit. Universite de Nantes
- Le Meur, G., (1993), *Autodidaxie. Seminaire franco-quebecois*, Université de Tours

- Le Meur, G., (1998), *Les nouveaux autodidactes. Néo autodidaxie et formation*, PUL, Quebec
- Lieury, A., (2008), *Experimete de psihologie pentru dezvoltarea personală*, Editura Polirom, Iași
- Linksman, R., (2000), *Învățarea rapidă*, Editura Teora, București
- Lübeck, W., (2007), *Manualul NLP-ului spiritual*, Editura Mix, Brașov
- Ludușan, N., Voiculescu, F., (1997), *Măsurarea și analiza statistică în științele educației. Teorie și aplicații*, Editura Imago, Sibiu
- Macovei, C., *Strategii de dezvoltare a abilităților metacognitive*, în volumul: *Strategiile didactice – mod de expresie a tehnologiei instruirii*, Editura Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu
- Mandl, H., Friedrich, H.F., (2006), *Handbuch Lernstrategien*, Gottingen: Hogrefe, Gottingen
- Marcus, S. (coord.), (1999), *Competența didactică; perspectivă psihologică*, Editura All, București
- Marinescu, Gh., (1987), *Pedagogia universitară. Tradiție și modernitate; experiențe și exigențe*, RMC, București
- Matthews, G., Deary, I.J., Whiteman, M.C., (2005), *Psihologia personalității*, polirom, Iași
- Miclea, M., (1999), *Psihologie cognitivă. Modele teoretico experimentale*, ediția a II-a revăzută, Editura Polirom, Iași
- Mihăilescu, I., Pînzaru, I., (2002), *Construcția propriului viitor în aria europeană a învățământului superior*, în *Actualitatea academică*, Nr. 2/2002
- Miller, A.J., (1999), *Re: Metacognitive/cognitive Strategies*
- Montmartin, P., (1997), *L'autoformation des etudiants en milieu universitaire*, Villeurbanne, ENSSIB
- Moreau, A., (2007), *Autocunoaștere și autoterapie asistată*, Editura Trei, București
- Mouzoune. K., (2010), *Le coaching pédagogique – comment vaincre les difficultés scolaires*, L'Harmattan
- Mureșan, P., (1990), *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București
- Neacșu, I., (1990), *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București
- Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, Editura Universității București
- Neculau, A., (1997), *Câmpul Universitar și actorii săi*, Polirom, Iași
- Neculau, A., (2004), *Educația adulților*, Editura Polirom, Iași
- Nedelcea, C., (2000), *Programarea neuroloingvistică sau psihoterapia eficienței personale*, în volumul I. Mitrofan (coord.), *Orientarea experiențială în psihoterapie*, Editura Sper, București
- Negovan, V., (2004), *Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse*, Editura Curtea Veche, București
- Negovan, V., (2005), *Introducere în psihologia educației*, Editura Universitară, București
- Negreț-Dobridor, I., (2001), *Accelerarea psihogenezei*, Editura Aramis, București
- Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., (2005), *Știința învățării, De la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași
- Nelson-Jones, R., (1998), *Practical Counselling and Helping Skills: Helping Clients to Help Themselves*, ediția a II-a, Cassell, London

- Nica, P., (2000), *Managementul calității și ierarhizarea universităților românești – Phare Universitas 2000*, Editura Paideia, București
- Niculescu, R.M., (2000), *Formarea formatorilor*, Editura All Educațional, București
- Noveanu, E., Potolea, D., (2008), *Științele educației – Dicționar enciclopedic*, Sigma, București
- Onutz, S., (2008), *Învățarea academică – între expectanță și realitate*, în volumul Conferinței Internaționale *Tradiții, valori și perspective în științele educației*, ediția a III-a, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Oprea, C.L., (2009), *Strategii didactice interactive*, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București
- Ostrander, S., Schroeder, L., Ostrander N., (2002), *Tehnica învățării rapide*, Editura Amaltea, București
- Pânișoară, I.O., (2004), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași
- Pânișoară, I.O., (2009), *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași
- Păun, E., (2000), *Școala. Abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași
- Perfect, T.J.; Schwartz, B.L., (2002), *Applied Metacognition*, Cambridge University Press
- Proctor, R.W., (1995), *Skill Acquisition and Human Performance*, Thousand Oaks CA: Sage Publication
- Radu, I. (coord.), (1993), *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj-Napoca
- Radu, I., (2000), *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în: M. Ionescu., I. Radu, D. Salade (coord.), *Studii de pedagogie aplicată*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca
- Reed, S.K., (1999), *Cognition, Théories et applications*, trad., De Boek Université, Paris, Bruxelles
- Reuter, Y., Cohen-Azira, C., Daunay, B., Delcambre, I., și colab., (2007), *Dictionnaire des Concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck
- Salade, D., (1967), *Autocunoașterea elevului și rolul ei în procesul instructiv-educativ*, în „*Studia Universitates*”, Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
- Salade, D., (1990), *Competență, performanță, competiție*, în *Revista de pedagogie*, Nr. 1/1990
- Sălăvăstru, D., (2009), *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*, Editura Polirom, Iași.
- Schaub, H., Zenke, K.G., (2001), *Dicționar de pedagogie*, trad., Editura Polirom, Iași
- Siebert, H., (1999), *Pädagogischer Konstruktivism: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Hermann Luchterland Verlag, Neuwied, Kriftel
- Siebert, H., (2001), *Selbstgestenertes Lernen und Lernbereitung*, Luchterland Verlag GmbH Neuwied, Kriftel
- Stan, C., (2001), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca
- Stanciu, I.Gh., (1993), *Autoeducația în lumea contemporană* în *Revista de pedagogie*, nr. 8-12

- Stănciulescu, E., (2002), *Despre tranziție și universitate*, Editura Polirom, Iași
- Stănescu, M.L., (2002), *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Polirom, Iași
- Steward, W., (1992), *An A-Z of Counselling Theory and Practice*, Chapman&Hall
- Straka, A.G., (2007), *Tradition und Wandel in der Bundesdeutschen Allgemeinen Didaktik – von der Unterrichtstheorie zur der Lern-Lehr-Theorie*, în volumul *Tradiție, valori și perspective în științele educației*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Șchiopu, U., Verza, E., (1997), *Psihologia vârstelor – ciclurile vieții*, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Temple, C., (2001), *Strategies for use accross the curriculum. RWCT Project*, Open Society Institute, New York
- Tieger, P.D., Barron-Tieger, B., (1998), *Descoperirea propriei personalități*, Editura Teora, București
- Toma, S., (1983), *Autoeducația, sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Tomșa, G., (1999), *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură și Presă „Viața Românească”, București
- Tremblay, A.N., (2003), *L'autofomation. Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal
- Țoca, I., (2002), *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București
- Vințanu, N., (2002), *Educația universitară*, Editura Aramis, București
- Vrabie, D., Barna, A., (1968), *Autoeducația și desăvârșirea personalității studentului*, în *Revista învățământului superior*, nr. 5
- Wild, K.P., (2000), *Lernstrategien im Studium*, Waxmann, Münster
- Willson, J.B., (1994), *Applying Successful Training Technique*, Jossey Bass Pfeiffer, San Francisco
- Wolfs, J.-L., (2001), *Methodes de travail et strategies d'apprentissage. Du secondaire a l'universite. Recherche-Theorie-Aplication*, 2-e ed., De Boeck Universite, Bruxelles
- Zăpârțan, M., (1990), *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Zlate, M., (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași
- *** (1979), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- ***, Larouse, (2006), *Marele dicționar al psihologiei*, traducere, Editura Trei, București.
- ***, (2007), *România educației. România cercetării*, Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniul educației și cercetării, București
- Büchel, F.P., (2000), *Style d'apprentissage et teorie metacognitive: une comparision des concepts teoriques et de l'application didactique*, <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/10-buchel.html>
- Carré, Ph., (2000), *Self-Directed Learning in France*; in: G.A. Straka (ed.), *European Views of Self-Directed Learning – Historical Conceptional*.

- Empirical. Practical. Vocational, Münster. New York, München, Berlin; Waxmann;
<http://www.user.uni.bremen.de/~los/mitarbeiter/straka/reihe1/kap.3.htm>
- Danis, B., (2000), *Self-Learning Activities in the French Community of Belgium*; în G.A. Straka (ed.), *European Views of Self-Directed Learning – Historical Conceptional. Empirical. Practical. Vocational*, Münster. New York, München, Berlin; Waxmann;
<http://www.user.uni.bremen.de/~los/mitarbeiter/straka/reihe1/kap.3.htm>
- Doolittle, P.E., (1999), *Costructivist Pedagogy*
<http://edpsycherver.ed.vt.edu/workshops/tohe2.html>
- Herzog, M., (1998), *Learning and Education*
<http://www.brainworker.ch/reports/yemen/345PPLA.html>;
<http://www.cquest.toronto.edu/env/aera/aera-lists/aera-c/99-01.html>;
<http://www.-ipm.ucl.ac.be/Marcell/techped/methtech.html>
- Kuhn, D., (2004), *Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice*,
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_monqm/is_4_43/ai_n8686064/print
- Larose, C., (1992), *L'autodidaxie ou l'art d'apprendre par soi-même*;
<http://www.ageefep.qc.cr/dossiers/Hrimatique/intro-auto.htm>
- Metzger, Ch., (2000), *Self-Directed-Learning in Continuity Education. Raport from Switzerland*,
<http://www.user.uni.bremen.de/~los/mitarbeiter/straka/reihe1/kap.3.htm>
- Straka, A.G., (2000), *European Views of Self-Directed Learning-Historical. Conceptional. Empirical. Practical. Vocational. Introduction*. Waxmann;
<http://www.user.uni-bremen.de/~los/mitarbeiter/straka/mihe1>
- Wilson, B.G., (1998), *Reflections on Constructivism and Instructional Design*,
<http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>
- *** *Procesul de la Bologna și învățământul superior românesc*,
http://www.edu-ro/proces_bologna.htm
- *** *Procesul de la Bologna. Spre Spațiul European al Învățământului Superior*,
http://www.edu-ro/proces_bologna.htm
- ***, Proiect de raport comun al Consiliului și al Comisiei Uniunii Europene pentru 2008 privind progresele înregistrate referitor la punerea în aplicare a programului de lucru „Educație și formare profesională 2010” și „Învățarea de-a lungul vieții în serviciul cunoștințelor, creativității și inovării”
http://www./ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- ***, *Strategia învățământului superior românesc pe perioada 2002-2010*
<http://www.edu.ro>
- ***, *Forum. The Cognitive Approach to Self-Training*. 2000,
<http://www.bose.cram.fr./autoformation2000/france/en.1.htm>