



ANA-MARIA CAZAN, CAMELIA TRUȚA,
MARIA MAGDALENA STAN, CĂTĂLIN IOAN MAICAN
[COORD.]

ADAPTAREA ACADEMICĂ: TEORII, CERCETĂRI ȘI INTERVENȚII

TREI


EDUCAȚIE
ȘI FORMARE



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**

**ANA-MARIA CAZAN, CAMELIA TRUȚA,
MARIA MAGDALENA STAN,
CĂTĂLIN IOAN MAICAN**
(COORDONATORI)

ADAPTAREA ACADEMICĂ:

TEORII, CERCETĂRI ȘI INTERVENȚII

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Design copertă:
Faber Studio

Ilustrație copertă:
©Malte Mueller/Getty Images

Redactare:
VICTOR POPESCU

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
CRENGUȚA RONTEA

Corectură:
CRISTINA TEODORESCU
DANA ANGHELESCU

ISBN (PDF): 978-606-40-2366-7

Copyright © Editura Trei, 2024
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN (PDF): 978-606-40-2366-7

Această lucrare a fost susținută printr-o finanțare acordată de Ministerul Cercetării, Inovării și Digitalizării, CNCS UEFISCDI, număr de proiect PN-III-P1-1.1-TE-2021-0576, în cadrul PNCDI III.

Cuprins

9 **Prezentarea autorilor**

17 **Cuvânt-înainte**

Partea I

Adaptarea academică. Abordări teoretice

23 **Conceptul de adaptare academică. Modele și teorii**
Ana-Maria Cazan, Maria Magdalena Stan

53 **Factori ai adaptării academice**
Maria Magdalena Stan, Ana-Maria Cazan

77 **Măsurarea adaptării academice**
Camelia Truța

98 **Consecințe ale inadaptării academice**
Maria Magdalena Stan, Cristina Dumitru Tăbăcaru,
Sofia Loredana Tudor, Claudiu Marius Langa

Partea a II-a

Adaptarea academică în contextul diversității

121 **Adaptarea academică a studenților non-tradiționali**
Laura Teodora David

140 **Adaptarea academică la studenții cu dificultăți de învățare**
Cristina Dumitru Tăbăcaru

162 **Adaptarea academică la studenții internaționali**
Delia Duminică, Adriana Lazăr

Partea a III-a**Adaptarea academică în contextul digitalizării**

- 181 **Student în era digitală**
Mariela Pavalache-Ilie
- 208 **Platforme electronice de învățare și rolul acestora în adaptarea academică**
Cătălin Ioan Maican

Partea a IV-a**De la teorie la acțiune. Intervenții orientate spre adaptarea academică**

- 245 **Consilierea studenților pentru susținerea succesului academic**
Roxana Elena Stoica, Camelia Truța
- 262 **Modalități de intervenție pentru reglarea emoțională a studenților**
Laura Elena Năstasă
- 285 **Rolul profesorului în facilitarea adaptării academice a studenților**
Daniela-Veronica Necșoi
- 347 **Optimizarea învățării autoreglate în vederea succesului academic**
Ramona Henter
- 376 **Mentoratul în mediul academic**
Mihaela Voinea
- 390 **Facilitarea succesului academic: curriculumul centrat pe student**
Sofia Loredana Tudor

Prezentarea autorilor

Ana-Maria Cazan este profesor doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania din Brașov și conducător de doctorat în cadrul Institutului de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române. Activitatea sa de cercetare științifică este centrată pe următoarele teme de interes: învățarea și adaptarea academică, starea de bine și aplicații ale psihologiei pozitive în mediul educațional și organizațional, rolul aplicațiilor de comunicare și colaborare online asupra stării de bine și performanțelor profesionale. Aceste teme sunt valorificate și în cadrul proiectelor de cercetare sau de cooperare internațională pe care le coordonează, printre care „Digital Well-being in Higher Education” sau „Cine reușește la universitate? Factori cognitivi și non-cognitivi predictor ai (in)adaptării și riscului de abandon la studenții din anul I”. Ana-Maria Cazan face parte din Colegiul Psihologilor din România — comisia metodologică și reprezentant al Colegiului în comisia de psihologie educațională a European Federation of Psychology Association.

Laura Teodora David este conferențiar la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea Transilvania din Brașov. Domeniile sale de competență sunt testarea psihologică, psihologia clinică, psihologia educațională. Interesele sale actuale sunt legate de consilierea familiei, dezvoltarea creativității

- 10 și impactul noilor tehnologii în viața omului contemporan. Are formare în psihodramă și psihoterapie pozitivă și o bogată experiență practică în psihologia clinică a copilului și consilierea părinților. A participat în proiecte europene legate de calitatea practicii studenților, includerea inovației în curricula universitară și relația dintre competențele cerute pe piața muncii și formarea academică, precum și de concepte actuale precum digital well-being.

Delia Duminică este conferențiar universitar doctor la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, domeniul Științe ale Comunicării. De asemenea, este prodecan pentru activitate științifică, relații internaționale și relația cu studenții. Domeniile sale de cercetare includ mass-media, comunicarea, istoria presei, noile media, comunicarea organizațională, motivația în organizațiile media, rolul personalului din instituțiile media, relația dintre media și violență, jurnalismul lui Tudor Teodorescu-Braniște, educația media, formarea profesională a personalului din organizații, leadershipul în grupurile educaționale, noile media ca resurse de învățare, comunicarea ca element esențial în dezvoltarea relațiilor dintre mediul academic și mediul de afaceri. Cărți publicate: *Politică și imagine în problema imigrației române; Femeia — lider în viața politică internațională; Audiovizualul românesc; Manual de producție radio*. Delia Duminică este activă și în domeniul conferințelor, unde a susținut numeroase prezentări pe teme din domeniul său de specializare. De asemenea, a publicat articole în reviste de specialitate din România și din străinătate. Pe lângă activitatea academică, Delia Duminică este implicată și în diverse proiecte de cercetare și formare profesională.

Cristina Dumitru Tăbăcaru este doctor în științele educației, lector la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, cu o experiență de peste 15 ani în domeniul educației speciale și al educației incluzive. De asemenea, este coordonatoare a mai multor proiecte Erasmus privind educația incluzivă și tulburările specifice de învățare.

Ramona Henter este conferențiar la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea Transilvania din Brașov. Domeniile sale de expertiză sunt psihologia educației, psihologia dezvoltării umane, psihologia și psihoterapia pozitivă. Interesele sale actuale sunt legate de consiliere psihologică, metacogniție, mindfulness și învățarea limbilor străine. Are experiență practică în activitățile cu copiii și părinții și în formarea cadrelor didactice.

Claudiu Marius Langa este conferențiar universitar doctor la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, unde predă cursuri de management educațional, sociologia educației și soluționarea conflictelor. Este doctor în Științele Educației, licențiat în Sociologie și are studii de master în managementul organizațiilor educaționale. Principalele sale interese de cercetare includ studii în domeniul științelor educației, în special în dinamica grupurilor educaționale, managementul conflictelor, metodologia cercetării în educație și educație timpurie. Deține atât funcții de manager, cât și de cercetător în programe europene axate pe probleme educaționale.

Adriana Lazăr este în prezent conferențiar universitar doctor la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, unde predă cursuri de didactica limbii și literaturii române, Literatură pentru copii, Strategii de stimulare a limbajului la vârstele timpurii și Comunicare educațională. Este doctor în Filologie, licențiată în limba și literatura engleză, franceză și română și are studii de master în Traductologie. A publicat articole ISI, cărți, lucrări de traducere și recenzii de carte despre literatura română/engleză/franceză, educație, lingvistică și didactică. Este manager și cercetător în programe europene pe teme educaționale.

Cătălin Ioan Maican este profesor doctor în cadrul Facultății de Științe Economice și Administrarea Afacerilor, Universitatea Transilvania din Brașov. Este abilitat în informatică economică la ASE București. Activitatea sa de cercetare are legătură cu studiul anxietății legate de calculator, a atitudinilor față de tehnologie, acceptarea tehnologiei, tehnostres și bunăstare la locul de muncă, utilizarea platformelor de e-learning, utilizarea aplicațiilor de comunicare și colaborare, toate orientate spre studenți și cadre didactice. De la începutul activității sale s-a implicat în dezvoltarea și implementarea de platforme de e-learning atât în cadrul Universității Transilvania din Brașov, cât și în diverse alte proiecte. Colaborează cu Biroul IT al UNITBV pentru dezvoltarea de aplicații pentru studenți și cadre didactice.

Laura Elena Năstasă este conferențiar universitar la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității Transilvania din Brașov. A obținut titlul de doctor în psihologie

studiind integrarea emoțiilor în procesul de psihoterapie și de dezvoltare personală și profesională. Principalele sale competențe și interese de cercetare includ: dezvoltarea inteligenței emoționale și reglarea emoțiilor studenților, specialiștilor și părinților, coreglarea emoțională a partenerilor din cuplu, consilierea psihologică și psihoterapia familiei, psihologia educațională, consilierea școlară și vocațională. Lucrează de 25 de ani în consilierea și psihoterapia adleriană și cea experiențială a unificării centrată pe copil, adult, cuplu și familie ca psiholog școlar, consilier psihologic și psihoterapeut principal formator și supervisor P.E.U. cu specializare în terapia de cuplu centrată pe emoții (EFT) și transgenerațională. Este permanent preocupată să creeze împreună cu fiecare client un spațiu sigur și confortabil în care acesta are oportunitatea să descopere ce este în spatele reactivității personale și mai ales cum poate obține momente valoroase de conectare emoțională cu ceilalți.

Daniela-Veronica Necșoi este conferențiar universitar în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității Transilvania din Brașov. Este doctor în științe ale educației, cu o teză pe tema stresului academic. Cu o formare atât în psihologie, cât și în pedagogie, fostă învățătoare, are o experiență în domeniul educațional de peste 25 de ani. Este implicată activ în formarea inițială și continuă a profesorilor de la toate nivelurile. Interesele sale de cercetare gravitează în jurul problematicii managementului educațional și metodologiei de instruire. Este autor al mai multor cărți și capitole în cărți, a publicat peste 30 de articole în jurnale științifice și volume ale conferințelor de specialitate, a participat în proiecte de cercetare și educație pe teme variate.

Mariela Pavalache-Ilie, profesor universitar doctor abilitat în psihologie la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității Transilvania din Brașov, dar și inginer, este interesată de dimensiunea umană a organizațiilor, de psihologia environmentală și educația pentru dezvoltare durabilă. Participarea sa la activitatea de cercetare, ca membră în echipele a 12 proiecte naționale și internaționale, s-a concretizat în numeroase contribuții în reviste de prestigiu și la conferințe, ca și în sporirea expertizei ca evaluator pentru jurnale WoS din domeniul psihologiei. De asemenea, este evaluator în Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior.

Maria Magdalena Stan este conferențiar universitar la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești. Este licențiată în Psihologie (1999) și a obținut masterul în Psihologie Economică și Organizațională (2003) la Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației. A urmat cursuri postuniversitare de Educație timpurie (2008), iar în 2012 a obținut titlul de doctor în Psihologie, titlul tezei de doctorat fiind „Elaborarea și validarea unui sistem predictiv asupra reușitei școlare la debutul școlarității”. Temele de interes actuale în cercetarea științifică includ adaptarea academică, dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale la vârstele timpurii, motivație și învățare. Expertiza profesională dobândită i-a permis implicarea în proiecte de cercetare și dezvoltare instituțională, rezultatele cercetării științifice fiind concretizate în peste 30 de studii de specialitate.

Roxana Elena Stoica este psiholog în cadrul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră al Universității Transilvania din Brașov și în prezent, doctorandă în domeniul Psihologie la Academia Română Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu Motru” — Școala de Studii Avansate a Academiei Române (SCOSAAR). Domeniul său de competență este psihologia educațională, cu interese în consilierea adolescenților privind cariera. Este consultant în psihoterapie pozitivă și specialist licențiat utilizare teste psihologice din domeniul psihologiei educaționale și psihologiei clinice.

Sofia-Loredana Tudor este conferențiar universitar doctor și prodecan la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești. Activitatea de formare profesională este axată pe domeniul științelor educației, fiind licențiată în pedagogie (2002) și doctor în Științe ale Educației (2011) la Universitatea din București. Domeniile de interes profesional și de cercetare sunt: managementul formării, pedagogia învățământului primar și preșcolar, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, proiectarea și managementul programelor educaționale. De-a lungul timpului, a fost membru în numeroase proiecte câștigate în competiții naționale sau internaționale, care au vizat formarea personalului didactic din învățământul preuniversitar, elaborarea de resurse curriculare, dezvoltarea și implementarea unor ghiduri curriculare pentru dezvoltarea profesiei didactice. În cei 20 de ani de experiență didactică universitară, o parte dintre aceste preocupări s-au concretizat în articole și lucrări de specialitate în calitate de unic autor sau coautor, focusând cercetările științifice pe teme de interes

- 16 educațional: educația timpurie, dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic, formarea competențelor studenților, abordări curriculare și strategice în predarea conținuturilor educaționale, evaluarea achizițiilor școlare.

Camelia Truța este conferențiar doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania din Brașov. Activitatea sa de cercetare științifică se concentrează în jurul următoarelor teme: starea de bine în mediul educațional sau organizațional, reglarea emoțională, implicare și adaptare academică/profesională. Are o bogată experiență în proiecte de dezvoltare instituțională sau de cercetare destinate facilitării adaptării studenților la mediul academic/reducerii riscului de abandon universitar prin intervenții de tipul consilierii educaționale, consilierii psihologice sau a consilierii în carieră.

Mihaela Voinea, doctor în Științe ale Educației, este conferențiar la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania din Brașov. Interesele de cercetare se concentrează asupra formării inițiale și continue a cadrelor didactice, didacticii domeniului științelor sociale, pedagogiei învățământului primar și preșcolar. Interesele de cercetare s-au concretizat în articole și cărți publicate și în participarea în proiecte de educație naționale și internaționale.

Cuvânt-înainte

Viața de student este o experiență provocatoare, care uneori poate duce la rate ridicate de subperformanță. Primul an pare să fie cel mai critic pentru adaptare din cauza dificultăților de adaptare la un mediu nou, cu cerințe complexe. Tranziția către învățământul superior poate fi pentru unii studenți dificilă, presupunând sarcini academice noi, nevoie de integrare în noi rețele sociale, dezvoltarea unei noi identități. Adaptarea studenților la mediul academic și reducerea ratei de abandon universitar sunt unele dintre preocupările majore ale cercetătorilor și experților în domeniul educației, mai ales în contextul în care tinerii care nu își încheie educația universitară se confruntă adesea cu dificultăți de integrare pe piața muncii și cu dezavantaje pe termen lung în ceea ce privește angajarea, dezavantaje care tind să persiste pe tot parcursul perioadei active.

Cartea *Adaptarea academică: teorii, cercetări și intervenții* încearcă să abordeze problematica adaptării din mai multe perspective, pornind de la teoriile și modelele explicative (Partea I) și particularizând-o la diversitatea populațiilor actuale de studenți (studenți internaționali, studenți cu dificultăți de învățare sau studenții non-tradiționali) (Partea a II-a) și la contextul mai amplu al digitalizării în educație (Partea a III-a). O zicală bine-cunoscută afirmă că pentru a crește un copil este nevoie de un sat întreg; parafrazând, în context educațional am putea spune că pentru a păstra un student la facultate este nevoie de un întreg campus; astfel, este nevoie să trecem de la teorie la acțiune, de aceea

18 Partea a IV-a a cărții prezintă intervenții și strategii orientate spre susținerea adaptării academice. Cartea a fost elaborată în cadrul proiectului de cercetare pentru stimularea tinerelor echipe independente TE 157/2022 *Cine reușește la universitate? Factori cognitivi și non-cognitivi predictori ai (in)adaptării și riscului de abandon la studenții din anul I (PN-III-P1-1.1-TE-2021-0576)* și sintetizează rezultatele obținute în cadrul unui studiu de cercetare privind adaptarea academică a studenților de anul I.

Cartea a apărut ca răspuns la necesitatea de a prezenta dintr-o perspectivă multidimensională un fenomen amplu abordat în studii de cercetare recente și care a căpătat o amploare și mai mare după pandemie, dar care este insuficient abordat din perspectivă teoretică. Astfel, primul capitol prezintă conceptul de adaptare academică și face o trecere în revistă a principalelor modele teoretice (Capitolul 1), după care se trece la sistematizarea factorilor adaptării academice (Capitolul 2), împărțiți în factori individuali, interpersonal și instituționali. Importanța evaluării adaptării academice este subliniată în Capitolul 3, care accentuează rolul predictiv al adaptării pentru succesul academic, performanța academică și riscul de abandon universitar. Recunoașterea importanței adaptării în atingerea succesului academic face esențială monitorizarea nivelului de adaptare academică a studenților din primul an, fiind un instrument valoros pentru cadrele didactice și administrația universitară în facilitarea tranziției la mediul academic și sprijinirea performanței studenților în primul an. Se face astfel trecerea spre consecințele inadaptării academice pe plan individual, instituțional și social (Capitolul 4), abandonul studiilor fiind cea mai importantă consecință.

Studenții provin din medii foarte diverse și au contexte de viață foarte diferite; experiențele lor de viață și așteptările cu

care se înscriu la facultate sunt foarte diverse. Adaptarea cu succes pune mediul universitar în fața provocării de a susține participarea activă a acestor studenți și, în cele din urmă, obținerea diplomei universitare în domeniul pe care și l-au ales. Menținerea studenților până la finalizarea studiilor este esențială atât pentru studenți, cât și pentru universități, având în vedere costurile financiare și impactul social major pe care îl are renunțarea la studii. Astfel, în mediul universitar actual este tot mai mult abordată problema adaptării academice a studenților non-tradiționali (Capitolul 5), a studenților care se confruntă cu dificultăți de învățare (Capitolul 6) sau a studenților internaționali, al căror număr este tot mai mare în contextul globalizării educației (Capitolul 6).

Pandemia a crescut riscul de abandon universitar, adăugând noi dificultăți de adaptare pentru studenți. Izolarea, dificultățile economice, preocupările legate de educația lor și incertitudinea privind viitorul lor au afectat, de asemenea, sănătatea mintală a studenților și angajamentul lor academic. Peisajul educațional s-a schimbat, studenții fiind diverși, cu diferite nevoi educaționale care integrează tehnologia ca parte a procesului lor de învățare, Capitolul 8 abordând caracteristicile studentului nativ digital și provocările pentru mediul educațional. Instrumentele de comunicare și colaborare online oferă instituțiilor de învățământ superior oportunitatea de a extinde accesul la educație prin oportunități de învățare online, crescând angajamentul instituțional și implicarea studenților, această temă fiind amplu abordată în Capitolul 9.

Scopul discutării unor astfel de abordări în această carte este de a încuraja cititorii să reflecteze asupra practicii lor educaționale și de a oferi posibile răspunsuri care să susțină atitudinea receptivă la nevoile studenților. Deși există o multitudine de factori care influențează retenția studenților, cartea aduce o contribuție

20 valoroasă în domeniu prin faptul că prezintă atât modele teoretice, cât și aspecte care sunt sub controlul educatorilor, precum: consilierea studenților pentru susținerea succesului academic (Capitolul 10), folosirea unor modalități eficiente de intervenție pentru consilierii educaționali (Capitolul 11), implementarea de strategii de predare care susțin învățarea în profunzime și rolul profesorului în prevenția inadaptării academice (Capitolul 12), optimizarea învățării autoreglate ca predictor al succesului academic (Capitolul 13), creșterea ponderii activităților de mentorat și tutorat ca modalități de susținere a adaptării academice (Capitolul 14) sau, dintr-o perspectivă pedagogică, facilitarea succesului academic prin construirea unui curriculum centrat pe student (Capitolul 15).

Contextul predării și învățării în învățământul superior s-a schimbat semnificativ. Importanța implicării studenților în studiile lor este mult discutată în literatura de specialitate, dar măsurile și soluțiile pentru a sprijini implicarea și adaptarea eficientă a studenților nu sunt ușor de implementat. Ne dorim ca această carte să servească drept resursă valoroasă pentru toți cei implicați în domeniul adaptării academice, inclusiv tutori, profesori, consilieri, specialiștilor în educație și formare în general.

Nu în ultimul rând, ne manifestăm recunoștința față de cei care au făcut posibilă apariția acestei cărți, autorii de la Universitatea Transilvania din Brașov și de la Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București — Centrul Universitar Pitești, care ne-au sprijinit atât în colectarea datelor și implementarea unui amplu demers de cercetare despre adaptarea la mediul universitar, cât și în scrierea acestor capitole care reflectă vasta lor experiență științifică și practică în domeniul educațional.

Autorii

Partea I

Adaptarea academică.

Abordări teoretice

Conceptul de adaptare academică. Modele și teorii

Ana-Maria Cazan^{1,2}, Maria Magdalena Stan^{1,3*}

¹ Universitatea Transilvania din Brașov, ² Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”, Academia Română, ³ Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești

*autor de corespondență, e-mail: maria.stan0304@upb.ro

Conceptul de adaptare academică. Delimitări conceptuale

Una dintre principalele preocupări ale cercetătorilor și specialiștilor în domeniul educațional o reprezintă adaptarea academică a studenților și scăderea ratelor de abandon al studiilor. Instituțiile din întreaga lume încearcă să identifice modalități prin care să reducă procentul studenților care abandonează studiile și să propună strategii noi care să încurajeze studenții să continue studiile. Frecventarea universității este o experiență provocatoare pentru studenți, care uneori duce la rate mai ridicate de subperformanță. Primul an pare să fie cel mai critic pentru adaptare din cauza dificultăților de adaptare (Clinciu & Cazan, 2014). S-a constatat că tranziția către învățământul superior poate fi dificilă, incluzând schimbări în mediul educațional, sarcini academice necunoscute, necesitatea integrării în noi rețele sociale,

24 dezvoltarea unei noi identități (van Herpen *et al.*, 2017). Astfel, conceptul de adaptare academică este strâns legat de alte concepte precum: performanță, succes academic, reușită academică, persistență, intenția de renunțare la studii etc. O altă abordare a fost definirea adaptării la universitate în termeni de stare de bine (Cooke *et al.*, 2006) sau combinații de constructe psihologice sau interpersonale (de exemplu, stima de sine, suportul social, depresia și anxietatea) (Holmbeck & Wandrei, 1993). În aceste studii, nivelurile ridicate pentru constructele psihologice pozitive și nivelurile scăzute pentru cele asociate cu psihopatologia sunt indicatori ai unei tranziții reușite către viața de student.

În societatea modernă, tinerii care nu finalizează studiile superioare se confruntă cu o integrare precară pe piața muncii și dezavantaje în materie de angajare care tind să persiste pe parcursul vârstei de lucru. Statisticile europene arată că doar 42,3% dintre cei care au părăsit devreme educația și formarea profesională erau angajați în 2021. Astfel, în timp ce constatăm o creștere a cerințelor educaționale pentru intrarea pe piața muncii, excluderea socială a celor care abandonează școala timpuriu pare să fie tot mai pronunțată, iar reluarea studiilor și formării tot mai dificilă și costisitoare (European Comission, 2022).

Utilizat pe scară largă începând cu Darwin, conceptul de adaptare este greu de definit, având tendința de a deveni un concept-umbrelă (Clinciu & Cazan, 2014). În sens general, adaptarea poate fi definită ca proces psihologic prin care ne adaptăm, facem față și gestionăm problemele, provocările și solicitările cotidiene (Simons *et al.*, 1994). Individul se află într-o relație continuă cu mediul său aflat permanent în schimbare, acest proces presupunând căutarea unui echilibru între cerințele interne și externe, între nevoia de continuitate și nevoia de adaptare la nou, între

sine și ceilalți (Moritsugu *et al.*, 2022). Pentru a determina dacă o persoană este adaptată folosim mai multe metode. Una dintre ele vizează gradul de potrivire la context. A fi adaptat înseamnă a-ți adapta comportamentul și reacțiile la cerințele și normele specifice ale unui anumit context sau situație. În esență, acesta este un proces de aliniere a abilităților, așteptărilor și comportamentului unei persoane cu cerințele și normele mediului în care aceasta funcționează. Un student adaptat, de exemplu, ar putea fi studentul care își gestionează eficient timpul, participă activ la activitățile de învățare și interacționează pozitiv cu colegii și profesorii. Contextul modelează personalitatea noastră, direcția dezvoltării și manifestarea oricăror predispoziții genetice. Adaptarea nu înseamnă doar a schimba mediul pentru a se potrivi nevoilor individuale, ci și de a schimba individul pentru a se potrivi mediului. Acest proces reciproc de ajustare este crucial pentru dezvoltarea și succesul atât în contextul academic, cât și în cel social și profesional. Adaptarea este înțeleasă și ca absență a problemelor: lipsa problemelor sugerează un anumit nivel de succes în gestionarea mediului; totodată, lipsa simptomelor de boală mintală pare a fi o modalitate bună de a defini adaptarea. Adaptarea este înțeleasă, totodată, și ca trăire a unor experiențe de viață pozitive (Moritsugu *et al.*, 2022).

Adaptarea academică poate fi considerată o formă specifică a adaptării. Principalele teorii și modele care explică adaptarea academică fac referire preponderent la conceptele de abandon al studiilor și persistență și mai puține folosesc conceptul de adaptare. Adaptarea academică este descrisă ca măsura în care un student gestionează cu succes diversele cerințe educaționale, precum și caracteristicile noului mediu de învățământ superior, cuprinzând componente precum motivația pentru învățare, acțiunile

- 26 întreprinse pentru a îndeplini cerințele academice, având un scop clar: gestionarea așteptărilor și satisfacția generală față de mediul academic, numeroase studii recente demonstrând că adaptarea academică prezice realizările academice ale studenților (Neubauer & Schmiedek, 2023).

Modele ale abandonului academic

Modelul lui Spady

Spady (1970) a propus modelul procesului de abandon, fiind unul dintre primele modele care au luat în considerare aspectele sociologice ale abandonului (Spady, 1970). Spady a considerat că atât sistemul social, cât și cel academic sunt părți ale modelului său, acestea coexistând într-o universitate, deoarece sunt părți integrante ale scenariului în care se petrece procesul de abandon. Spady a împrumutat din lucrarea lui Durkheim conceptul de integrare socială și propune două definiții ale abandonului studiilor: părăsirea universității la care ești înmatriculat și neobținerea unei diplome de absolvire. Spady a explicat procesul de abandon academic prin investigarea calității interacțiunii dintre studenți și mediul academic. Această interacțiune este rezultatul expunerii atributelor individuale ale studenților, precum dispoziții, interese, atitudini și abilități, la influențele, așteptările și cerințele diferitelor componente ale mediului academic, precum cursuri, membrii facultății, colegi etc. Principala presupunere a lui Spady (1970) era că rezultatul acestei interacțiuni determină nivelul de integrare a studenților în sistemele academice și sociale ale instituțiilor lor și, ulterior, persistența lor. Astfel, decizia unui student de a rămâne sau de a abandona studiile este influențată de doi factori principali: notele și dezvoltarea intelectuală în sistemul academic și

congruența normativă și suportul social primit (în special sprijinul primit de la egali) (Aljohani, 2016). Aceste ipoteze au fost testate printr-un studiu longitudinal realizat pe un eșantion de 683 de studenți americani (Spady, 1971). Atât potențialul academic, cât și congruența normativă sunt asociate cu dezvoltarea intelectuală a studenților și realizările lor (performanțe academice) și mediate de integrarea socială, reflectată în interacțiunile cu alți indivizi în contextul instituției (Hadjar *et al.*, 2022). Suportul prietenesc pare, de asemenea, să funcționeze ca mediator pentru legătura între congruența normativă și performanța academică, dezvoltarea intelectuală și integrarea socială. Conform modelului lui Spady (1971), integrarea socială este puternic legată de satisfacție, angajamentul față de instituție și de decizia de a abandona studiile.

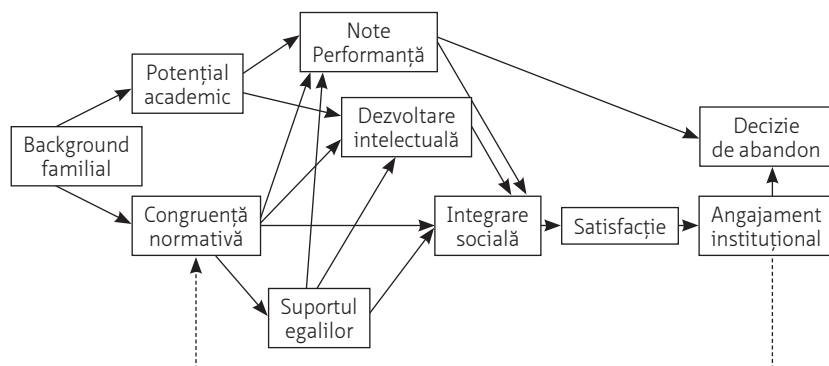


Figura 1. Schema revizuită a modelului abandonului (Spady, 1971, p. 39)

Modelul lui Tinto

Cel mai des menționat model în literatura de specialitate despre abandonul studiilor este modelul lui Tinto (Tinto, 1975), cunoscut

28 sub numele de Modelul Integrării studenților (*Student Integration Model*). Tinto prezintă un model teoretic care explică procesele de interacțiune între individ și instituție (universitate) care explică de ce anumiți studenți tind să renunțe la studii. Totodată, modelul încearcă să facă distincția între abandonul studiilor cauzat de eșecul academic și cel care este rezultatul retragerii voluntare. În lucrarea sa, Tinto explică faptul că una dintre teoriile care au stat la baza modelului să este teoria despre suicid a lui Durkheim (1897, *apud* Tinto, 1975). Astfel, conform lui Durkheim, sinuciderea este mai probabil să apară atunci când indivizii sunt insuficient integrați social, când lipsesc două tipuri de integrare: integrarea morală (valorică) și afilierea colectivă. Acestea sunt văzute ca forme de inadaptare, ca rezultat al adoptării unor valori divergente față de cele ale colectivității sau ca rezultat al interacțiunilor insuficiente cu alți membri ai colectivității. Tinto (1975) explică faptul că atunci când universitatea este văzută ca un sistem social cu propriile sale valori și structuri sociale, abandonul studiilor poate fi similar cu sinuciderea în societatea în ansamblu; interacțiunile deficitare cu colegii și incongruența cu modelele valorice predominante ale colectivității academice pot fi factori care explică abandonul studiilor. Lipsa integrării în sistemul social academic va duce la angajament scăzut față de acel sistem social și va crește probabilitatea ca studenții să decidă să abandoneze studiile și să urmeze activități alternative. Tinto (1975) explică și distincția dintre retragerea de la studiile universitare care poate fi retragere voluntară (asemănătoare cu sinuciderea), sau retragere forțată (exmatriculare) ca rezultat al atingerii unor niveluri insuficiente de performanță academică (note proaste) și/sau din încălcarea regulilor stabilite privind comportamentul social și academic corespunzător (de exemplu, plagiat, comportamente neetice academice

etc.). Tinto face distincția și între domeniul academic și social, sugerând că o persoană poate să atingă integrarea numai într-un anumit domeniu, nu neapărat în ambele. Astfel, un student poate fi integrat în mediul social universitar și totuși să abandoneze din cauza integrării insuficiente în domeniul academic (de exemplu, prin performanțe academice slabe). Pe de altă parte, un student poate avea performanțe adecvate și totuși să abandoneze din cauza integrării insuficiente în viața socială (de exemplu, prin retragere voluntară). Tinto (1975) sugerează că modelul suicidului este un model descriptiv care specifică condițiile în care apar diferite tipuri de abandon.

Pornind de la aceste considerente, Tinto (1975) explică faptul că modelele abandonului studiilor trebuie să încorporeze și caracteristici individuale relevante pentru persistența educațională, incluzând aici nu doar caracteristici care se referă la statutul social, experiențele din liceu, mediul de proveniență, apartenența de gen, nivelul abilităților, rasa și etnicitatea, ci și atributele referitoare la expectanțele și motivația studenților (aspirațiile vocaționale, motivația pentru învățare etc.). Expectanțele sunt strâns legate de angajamentele față de obiectivele educaționale ale studenților (de exemplu, studenții care se așteaptă să urmeze un program doctoral vor fi mai puțin predispuși să abandoneze studiile în primii ani ai ciclului de licență față de cei ale căror așteptări se opresc la nivelul obținerii doar a diplomei de licență) și angajamentele instituționale. Angajamentul instituțional presupune includerea în model a datelor care specifică angajamentele dispoziționale, financiare și de timp pe care indivizii le fac pentru a frecventa o anumită instituție (sau un tip de instituție, de exemplu, frecventarea unei facultăți de Drept sau a unei universități prestigioase frecventate de alți membri ai familiei sale).

O altă caracteristică a acestui model este considerarea adaptării ca proces longitudinal, experiențele studenților în mediul academic putând explica modificările angajamentelor studenților față de obiectiv și instituție care, astfel, conduc la persistență sau la diverse forme de abandon. Caracteristicile individuale ale studenților (precum gen, etnie, abilități etc.), experiențele școlare anterioare (performanțe școlare), contextele familiale (statut social, climat, valori etc.) au impact asupra performanțelor academice. Aceste caracteristici individuale influențează dezvoltarea așteptărilor și angajamentelor educaționale. Angajamentele față de obiective și instituție sunt atât predictorii importanți, cât și reflecții ale experiențelor personale în mediul universitar. Având în vedere nivelurile anterioare de angajament față de obiective și instituție, integrarea normativă și structurală a persoanei în sistemele academice și sociale duce la noi niveluri de angajament. Cu cât gradul de integrare a individului în sistemele academice este mai mare, cu atât va fi mai mare angajamentul său față de instituție și față de obiectivul de a finaliza studiile (Figura 2).

Tinto (1975) susține că interacțiunea dintre angajamentul studentului față de obiectivul de a finaliza studiile și angajamentul său față de instituție determină dacă va decide să abandoneze studiile care vor fi formele de comportament de abandon adoptate de acesta. Cu cât angajamentul unui student față de instituție este mai scăzut, cu atât este mai probabil să abandoneze studiile. Un angajament suficient de înalt față de obiectivul de a finaliza studiile, chiar și cu niveluri minime de integrare academică și/sau socială și, prin urmare, un angajament instituțional minim, s-ar putea să nu conducă la abandon. În acest caz, individul ar putea decide să persevereze până la finalizarea programului de studiu sau până când este forțat să plece din cauza nivelurilor

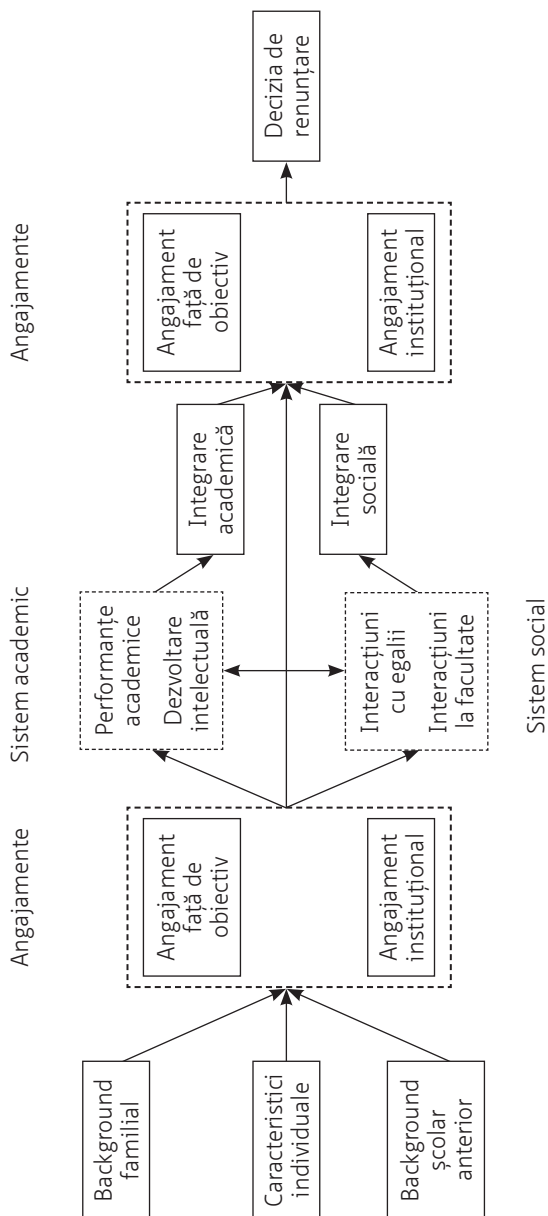


Figura 2. Schema conceptuală a abandonului studiilor (Tinto, 1975, p. 96)

32 insuficiente de performanță academică. Cu cât angajamentul individului față de obiectivul de a finaliza studiile este mai scăzut, cu atât este mai probabil să abandoneze. În funcție de rezultatul experienței persoanei în domeniul academic, aceasta poate reevalua așteptările sale educaționale și poate decide să se retragă voluntar din instituție. Evenimentele din sistemul social extern universității pot afecta integrarea în sistemele sociale și academice ale universității. Tinto ia în calcul și teoria analizei cost-beneficiu pentru a explica decizia de a abandona studiile, deciziile individuale cu privire la orice formă de activitate pot fi analizate în termeni de costuri și beneficii percepute ale acelei activități în raport cu cele percepute pentru activități alternative, studenții își vor îndrepta resursele către acea activitate care este percepută ca maximizând raportul beneficiilor față de costuri raportat la o anumită perspectivă temporală. Un student va tinde să se retragă de la universitate atunci când percepe că o formă alternativă de investiție a timpului și resurselor va produce beneficii mai mari, relativ la costuri, față de decizia de a continua studiile. Modelul lui Tinto ține cont, deci, nu doar de factorii individuali, ci și de varietatea factorilor externi care pot afecta decizia unui student de a continua studiile. Persistența nu este numai rezultatul caracteristicilor individuale, experiențelor anterioare sau angajamentelor anterioare. Modelul lui Tinto accentuează ideea că abandonul este rezultatul unui proces longitudinal de interacțiuni între individ și instituție (colegi, facultate, administrație etc.). Angajamentele educaționale și instituționale sunt atât variabile de intrare, cât și de proces, care oferă componenta dinamică a progresului unui individ prin sistemul educațional.

Această formă a modelului lui Tinto are câteva limite. Una dintre criticile menționate de cercetători vizează faptul că teoria

lui Tinto este inadecvată pentru modelarea statistică, cercetătorii nereușind să explice majoritatea comportamentelor referitoare la abandon (McCubbin, 2003), unele cercetări nereușind să demonstreze din punct de vedere statistic modelul lui Tinto (Brunsden *et al.*, 2000). McCubbin aduce în discuție și faptul că modelul lui Tinto poate explica numai comportamentul studenților tradiționali, de nefiind generalizabil pentru studenți precum cei înscriși la cursuri cu frecvență scăzută sau la distanță, studenții cu dizabilități sau cei care încep studiile universitare mai târziu. În plus, autorul citat menționează că integrarea academică nu este un predictor important al abandonului academic în populațiile tradiționale de studenți. În concluzie, deși majoritatea cercetărilor au susținut importanța integrării, inclusiv ipoteza lui Tinto a unei relații potențial compensatorii între integrarea socială și cea academică, modelul a fost pus sub semnul întrebării în ceea ce privește relevanța sa pentru studenții non-tradiționali, indiferent dacă integrarea este o cauză sau un efect al experiențelor studențești (McQueen, 2009).

O variabilă neglijată în modelul lui Tinto este afectivitatea. Tinto (1975) se referă la satisfacție și insatisfacție, dar modelul său de integrare a studenților vizează preponderent potrivirea dintre atitudinile existente și modul în care acestea interacționează cu mediul universitar. Gradul de satisfacție conduce la o analiză cost-beneficiu care este mai degrabă cognitivă decât afectivă (McQueen, 2009).

Mai târziu, Tinto perfecționează modelul și îi aduce câteva modificări (Tinto, 1997). În cadrul modelului nou, aspectul temporal al procesului de decizie privind continuarea studiilor este mai bine marcat. Totodată, fiecare etapă a procesului de dezvoltare a fost numită și delimitată. Angajamentele externe sunt introduse

34 ca sursă de informații, ca strategie de adaptare a modelului la influențele comunităților externe mediului academic. Totodată, modelul sugerează ideea că, pe baza informațiilor oferite de integrarea academică și învățare, studentul își revizuieste intențiile și decide să persevereze sau să abandoneze, fără a lua în considerare angajamentele sale față de instituție sau față de obiectivul său. Asocierea între integrarea socială și cea academică este mult mai bine evidențiată în noul model. Efortul studentului și rezultatele educaționale sunt elemente noi care apar în noul model, „existând o relație directă între calitatea efortului studentului și gradul de învățare al studentului” (Tinto, 1997, p. 600). Cu cât studenții sunt mai implicați, atât academic, cât și social, în experiențe de învățare partajate, cu atât sunt mai susceptibili să devină mai implicați în propria lor învățare și să investească eficient timpul și energia necesare pentru a învăța. Afilierile sociale pe care aceste activități le oferă servesc ca un vehicul prin care este stimulată implicarea academică. Implicarea conduce la îmbunătățirea calității efortului, iar acest efort susținut duce la îmbunătățirea învățării în moduri care intensifică persistența. În noul model, clasele sunt considerate comunități de învățare situate în contextul mai larg al comunității academice. Clasele servesc ca locuri de întâlnire academice și sociale mai mici care fac posibilă intersectarea diverselor comunități de cadre didactice și studenți. Apartenența la comunitatea clasei oferă legături importante pentru apartenența la comunitatea academică mai largă, externă clasei. Universitățile pot fi văzute din perspectiva acestui model nu doar ca fiind formate din comunități multiple, ci și din comunități academice și sociale suprapuse și uneori încorporate, fiecare influențându-se reciproc în moduri importante. Prin extensie, procesul mai larg de integrare academică și socială poate fi înțeles ca rezultând

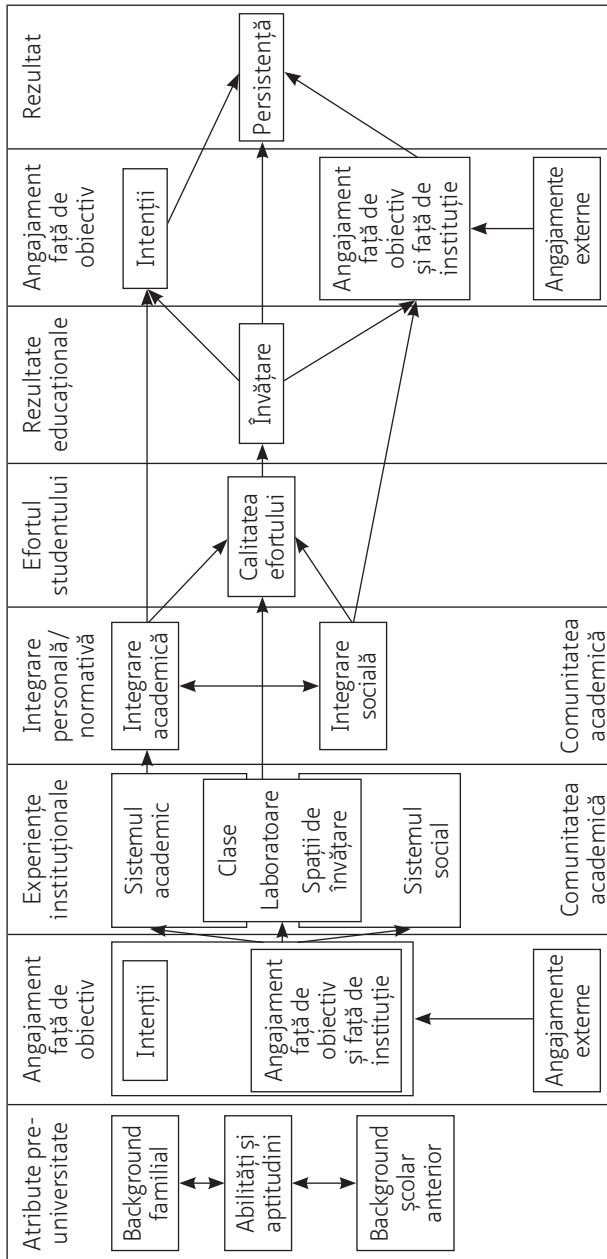


Figura 3. Schema revizuită a modelului persistenței (Tinto, 1997, p. 615)

36 din implicarea studenților alături de cadrele didactice și colegii studenți în comunitățile claselor, procesul acesta făcând apoi trecerea către implicarea ulterioară în comunitățile academice și sociale mai mari ale mediului academic (Figura 3). Modelul lui Tinto încearcă să surprindă procesul iterativ pe care studentul îl experimentează pe parcursul anilor de studiu, meditănd asupra unei posibile decizii între abandon sau persistență academică (Nicoletti, 2019).

Modelul lui Pascarella

Continuând modele anterioare, Pascarella (Pascarella, 1980) a presupus că interacțiunea mai informală a studenților cu membrii facultății ar putea crește nivelul angajamentului lor instituțional și, ulterior, minimiza riscul de abandon, această supoziție fiind susținută mai ales pentru studenții cu un angajament instituțional scăzut. Pascarella (1980) a construit Modelul contactului informal student-facultate (Figura 4) bazat pe viziunea asupra valorii educaționale și a beneficiilor interacțiunilor non-clasice student-facultate și pe rolul pe care universitatea îl are ca organizație de socializare și al impactului său dincolo de transmiterea de cunoștințe.

Modelul lui Pascarella este un model longitudinal care pune accentul pe relațiile pozitive între cantitatea de interacțiune informală student-facultate și persistența studenților mai ales în primul an de studii. Calitatea contactului informal student-facultate este influențată de o varietate de factori, inclusiv diferențele inter-individuale (trăsături de personalitate, abilități, aspirații și interese vocaționale, experiențe academice anterioare etc.), cultura organizațională a facultății, mărimea instituției și experiențele din

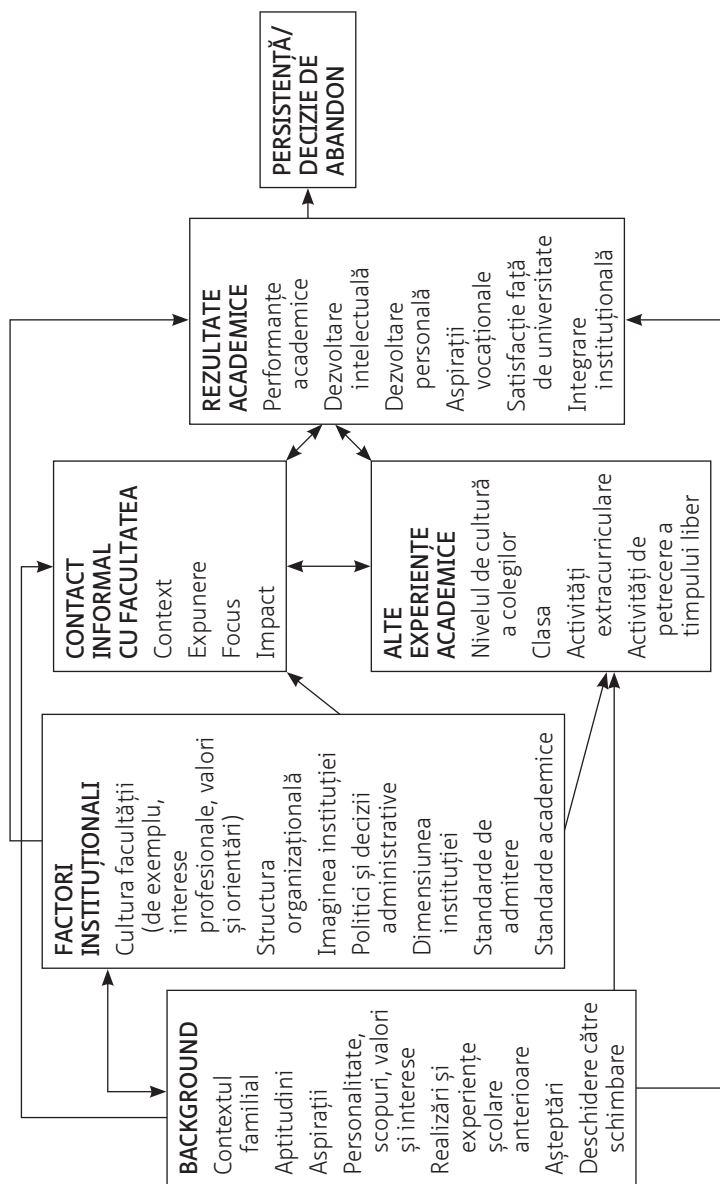


Figura 4. Modelul contactului informal student-facultate (Pascarella, 1980, p. 569)

38 mediul academic (Aljohani, 2016). Totodată, Pascarella (1980) subliniază faptul că nu toate tipurile de contacte informale student-facultate au aceeași influență asupra rezultatelor educaționale. Se pare că acele contacte care se concentrează pe interese intelectuale/literare sau artistice, pe valori sau pe preocupările viitoare de carieră au cel mai mare impact, adică acele contacte informale care extind conținutul intelectual al programului academic formal în viața non-academică a studentului. În plus, aspectele calitative ale acestor contacte au o influență pozitivă semnificativă asupra persistenței academice, dezvoltării personale și aspirațiilor educaționale. Pascarella (1980) menționează și faptul că este posibil ca relația dintre contactele informale și dezvoltarea personală să nu fie cauzală, ci mai degrabă să fie vorba de covariație.

Modelul lui Bean

Pentru a contracara una dintre limitele modelelor anterioare care par să explice problema abandonului la studenții tradiționali, a fost propus Modelul abandonului studiilor la studenții non-tradiționali (Bean & Metzner, 1985). Astfel, autorii citați subliniază faptul că studenții non-tradiționali par a fi afectați în principal de factori de mediu, inclusiv angajamentele familiale și alte responsabilități externe. Cadrul conceptual al modelului se bazează pe patru seturi de variabile: performanța academică, intenția de a abandona studiile, variabilele de fond și variabilele de mediu (Figura 5). În ceea ce privește performanța academică, modelul subliniază faptul că studenții cu performanțe academice mai scăzute sunt mai predispuși să abandoneze studiile. În plus, deși notele de la liceu nu afectează direct abandonul studenților, performanța academică a studenților este influențată

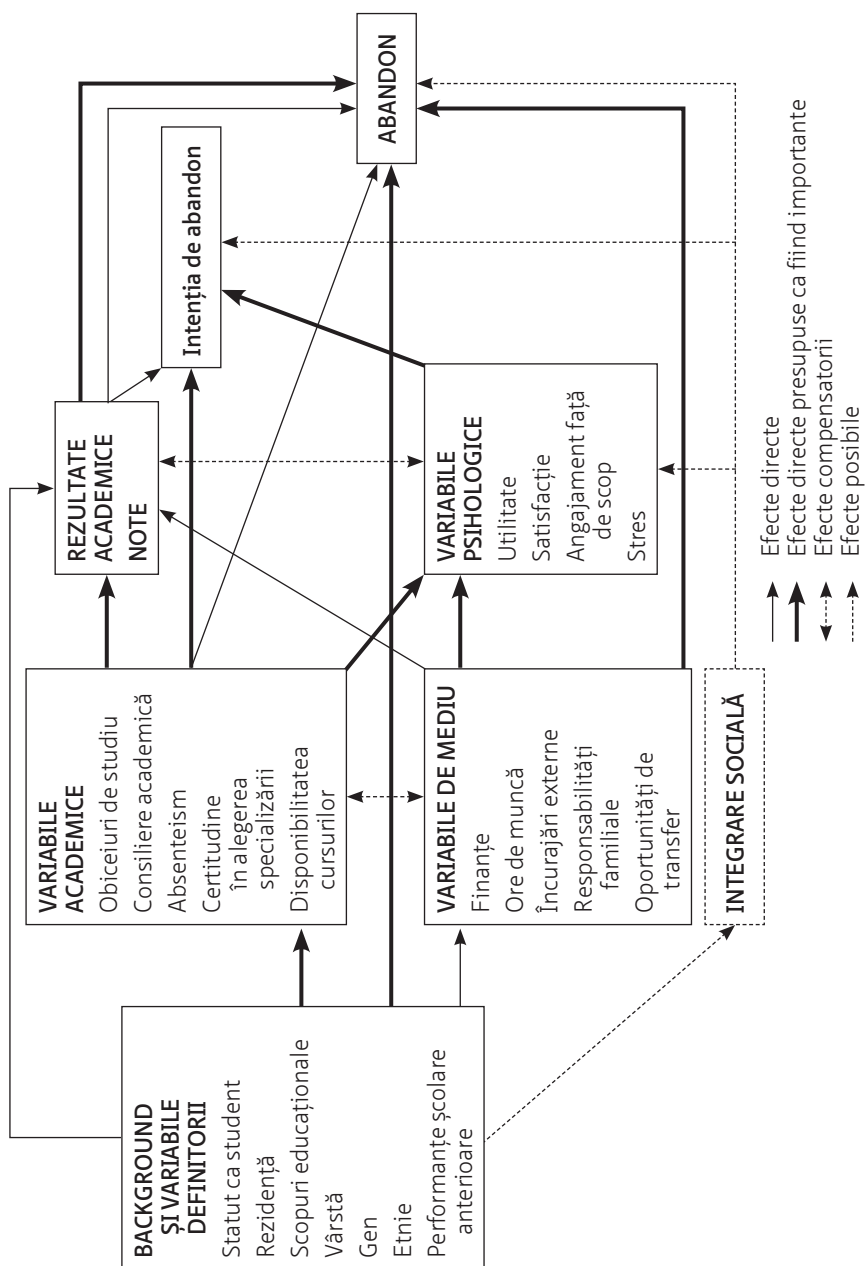


Figura 5. Modelul abandonului studiilor la studenții non-tradiționali (Bean & Metzner 1985, p. 491)

40 de performanțele lor anterioare. Totodată, intenția de a abandona studiile este influențată de rezultatele psihologice și variabilele de background (factori socio-demografici, statutul ca student etc.). Conform modelului, abandonul este influențat direct de variabilele de mediu, precum situația financiară, statutul pe piața muncii, încurajările externe, responsabilitățile familiale, posibilitatea de a se transfera la altă universitate (Bean & Metzner, 1985).

Modelul include două efecte de interacțiune compensatorie. Se presupune că variabilele de mediu sunt mai importante pentru studenții non-tradiționali decât variabilele academice. Când atât variabilele academice, cât și cele de mediu sunt bune (favorabile persistenței), studenții ar trebui să își continue studiile, iar când ambele sunt slabe, studenții ar putea fi tentați să abandoneze. Când variabilele academice sunt bune, dar cele de mediu sunt slabe, studenții ar putea fi tentați să abandoneze și efectele pozitive ale variabilelor academice asupra persistenței nu vor fi observate. Când suportul venit din partea mediului este bun și suportul academic este slab, studenții ar trebui să rămână înscriși, în această situație suportul mediului compensând scorurile scăzute la variabilele academice. De exemplu, dacă studenții nu pot găsi aranjamente adecvate pentru îngrijirea copiilor, nu își pot ajusta programul de lucru sau nu își pot plăti taxele de școlarizare, nu vor continua studiile indiferent de suportul academic bun. Studenții care sunt încurajați să rămână la școală de către familie și angajatori probabil vor face acest lucru. Astfel, pentru studenții non-tradiționali, suportul mediului și încurajările externe compensează suportul academic slab, dar relația inversă nu este susținută. Al doilea efect compensatoriu este între rezultatele academice și rezultatele psihologice. Studenții care obțin scoruri ridicate pentru ambele

categorii își vor continua studiile, în timp ce se așteaptă ca studenții care obțin scoruri scăzute pentru ambele să abandoneze. Cu toate acestea, studenții pot abandona studiile chiar dacă obțin performanțe academice bune, dacă percep niveluri scăzute de utilitate, satisfacție sau angajament, sau au niveluri ridicate de stres (Figura 5).

Alte modele ale abandonului academic

Pe parcursul timpului au fost propuse și alte modele explicative ale abandonului academic, unele dintre ele integrând elemente din modelele anterioare. De exemplu, modelul integrativ (Cabrera *et al.*, 1993) include toate variabilele care s-au dovedit semnificative în modelele lui Tinto și Bean. Cabrera și colaboratorii săi (1993) au demonstrat că integrarea celor două modele a oferit o explicație și o înțelegere mai bună a procesului de abandon al studenților și că variabilele de mediu au un rol mai complex în explicarea persistenței decât a considerat Tinto.

Alți cercetători (Berger & Braxton, 1998) au omis anumite variabile din modelul lui Tinto, precum angajamentul față de obiectiv și față de instituție și au adăugat alte variabile organizaționale, comunicarea instituțională, corectitudinea în aplicarea politicilor și regulilor și participarea la luarea deciziilor, arătând că acestea au influență indirectă asupra intențiilor studenților de a abandona studiile. Astfel, atributele organizaționale joacă un rol semnificativ în fenomenul de retenție a studenților.

Teoria implicării studenților (Astin, 1999) se referă la cantitatea și calitatea energiei fizice și psihologice pe care studenții o investesc în experiențele academice, cantitatea implicării fiind pozitiv corelată cu cantitatea învățării și dezvoltării personale a acestora,

42 lipsa implicării fiind, din perspectiva lui Astin, principalul factor explicativ al abandonului.

Modele mai recente dezvoltă ideea lui Tinto despre rolul factorilor culturali, economici, sociali și instituționali care explică abandonul studiilor, accentuând însă și influența caracteristicilor personale, precum genul și statutul socioeconomic asupra experienței de tranziție spre viața de student. Tranziția la universitate implică mutarea către o structură mai mare, mai impersonală, în care suportul social perceput este mai scăzut și efortul de adaptare mult mai mare (Wintre & Yaffe, 2000). Unele cercetări indică faptul că instituțiile și rețelele sociale au o influență asupra modului în care studenții se adaptează. Retenția studenților este o problemă de justiție socială care arată măsura în care studenții sunt stimulați să-și continue studiile la instituțiile de învățământ superior pentru a progresa și a absolvi programul de studiu într-o anumită perioadă (Quin, 2013).

Modele ale adaptării academice

Contextele educaționale reprezintă contexte importante pentru promovarea dezvoltării academice și pentru dezvoltarea socio-emoțională pe parcursul întregii vieți. Dezvoltarea socio-emoțională necesită adaptare psihologică la contextul educațional. Adaptarea psihologică (atât în interiorul, cât și în afara contextelor educaționale) are loc pe mai multe planuri, variind de la fluctuații foarte scurte, de la un moment la altul, până la schimbări pe termen lung pe parcursul lunilor sau anilor. Adaptarea psihologică în context educațional implică abilități precum gestionarea stresului, reglarea emoțiilor, construirea relațiilor pozitive și dezvoltarea unei identități personale și profesionale

solide. Aceste abilități ajută studenții să navigheze printre provocările și schimbările pe care le întâlnesc pe parcursul experienței lor educaționale și contribuie la succesul lor atât în cadrul academic, cât și în viața lor personală și profesională pe termen lung (Neubauer & Schmiedek, 2023). De aceea, modele mai recente din domeniul educațional vorbesc nu doar despre intenția de abandon al studiilor sau despre persistență, ci aduc în discuție cadrul mai larg al dezvoltării și adaptării academice.

Modelul lui Baker și Siryk

Unul dintre cel mai des citate modele ale adaptării academice este modelul lui Baker și Siryk care a stat și la baza dezvoltării unui instrument de măsurare a adaptării la universitate (Baker & Siryk, 1986), Chestionarul de adaptare a studenților la facultate (SACQ). Conform acestor autori, adaptarea la facultate este un construct multidimensional care include patru domenii: adaptare academică, adaptare socială, adaptare personal-emoțională și atașament instituțional.

Adaptarea academică se referă la succesul unui student în a face față diverselor cerințe educaționale caracteristice experienței academice. Aceste cerințe se împart în patru categorii. Prima dintre acestea se referă la motivație, sau atitudinile față de obiectivele academice și munca academică necesară, motivația de a urma o facultate și de a realiza sarcini academice, simțul scopului educațional (Baker & Siryk, 1999). Se așteaptă ca persoanele cu o motivație mai mare, ca o categorie de ajustare academică, să aibă performanțe mai bune. A doua categorie se referă la aplicare, sau cât de bine este tradusă motivația în efort academic efectiv, transpunerea motivației în efortul academic, eficiența

44 îndeplinirii cerințelor. Baker și Siryk (1999) definesc a treia categorie de adaptare academică în termeni de succes al efortului academic, eficacitatea funcționării academice, componentă numită performanță. Mediul academic este a patra categorie, definită ca satisfacție față de mediul academic și ceea ce acesta oferă.

Adaptarea socială reprezintă măsura și succesul activităților sociale și a funcționării sociale în general, capacitatea de a satisface cerințele sociale asociate experienței universitare, cum ar fi participarea la activități extracurriculare și dezvoltarea relațiilor cu colegii și profesorii. Baker și Siryk (1984) includ în această formă de adaptare implicarea și relaționarea cu alte persoane din universitate, gestionarea relocării sociale și a depărtării de casă și de persoanele semnificative și satisfacția cu privire la aspectele sociale ale mediului universitar.

Adaptarea personal-emoțională vizează starea de bine psihologică și fizică a studenților. Atașamentul instituțional vizează atât atașamentul general, sentimentele despre mediul universitar în general, sau gradul de satisfacție față de faptul că face parte din mediul universitar, dar și atașamentul specific, sentimentul de apartenență al studenților față de facultatea la care sunt înscriși (Baker & Siryk, 1986).

Modelul propus de către Baker și Siryk (1984, 1986), precum și chestionarul pentru măsurarea adaptării la viața de student reprezintă unul dintre cel mai des folosite instrumente raportate în literatura de specialitate (Credé & Niehorster, 2012). SACQ a fost folosit în studii diverse, pentru a identifica probleme de adaptare în primul an de studii, pentru selecția studenților pentru programe de monitorizare și selecție pentru programe destinate scăderii ratelor de abandon, pentru a măsura eficiența programelor de consiliere sau orientare școlară și vocațională, pentru a

Modelul inadaptării academice

Abordarea inadaptării academice este mai puțin reprezentată în literatura de specialitate decât cea a adaptării academice, problematica fiind destul de controversată în principal din cauza conceptualizării sale în opoziție cu adaptarea. Nu întotdeauna nivelurile scăzute ale factorilor care determină adaptarea academică explică variația inadaptării academice (Cazan *et al.*, 2023). Inadaptarea academică se referă la ansamblul de dificultăți comportamentale, sociale și emoționale care împiedică studenții să se adapteze la noul mediu de învățare, să îndeplinească cu succes cerințele academice (Jansen & van der Meer, 2012). Studenții cu niveluri ridicate de inadaptare academică raportează insatisfacție, implicare scăzută, un nivel ridicat de stres care le afectează starea de bine (Cricchio & Coco, 2022), realizările academice (Rienties *et al.*, 2012; Bailey & Phillips, 2016) și performanța academică (Bailey & Phillips, 2016; Rienties *et al.*, 2012).

Un model recent al inadaptării, în literatura de specialitate din România, este propus de către profesorul Aurel Ion Clinciu. Modelul care a stat la baza construcției unui instrument pentru măsurarea inadaptării, atât pentru ciclul preuniversitar (Clinciu, 2014), cât și pentru ciclul universitar (Cazan *et al.*, 2023; Clinciu & Cazan, 2014), operaționalizează conceptul de inadaptare academică ca o reacție la stresul academic. În prima versiune a modelului, inadaptarea acoperă trei dimensiuni: spiritul rebel văzut ca indiferență față de valorile academice, indisciplina, insubordonarea, putând prezice chiar comportamentul predelictual și

46 delictual intens; nevrotismul care caracterizează elevul/studentul slab organizat și puțin integrat, cu deficit energetic, tonus muscular slab, deficit al spiritului de echipă, factorul putând fi considerat sinonim cu instabilitatea emoțional-afectivă, această trăsătură implicând și voința; procrastinarea (dimensiune prezentă la nivel universitar) indicând un comportament caracterizat prin amânarea acțiunilor sau a sarcinilor academice pentru mai târziu, căutarea scuzelor pentru a explica nefinalizarea unei acțiuni, fiind văzută ca un comportament disfuncțional de evitare a sarcinilor. Versiunile ulterioare ale modului pentru ciclul universitar adaugă dimensiunea neonestității academice care înlocuiește spiritul rebel, această dimensiune fiind mai tipică nivelului de studii preuniversitar (Clinciu & Cazan, 2014).

Continuarea cercetărilor a indicat necesitatea de a elabora un concept mai larg și mai nuanțat asupra fenomenului inadaptării care să cuprindă dimensiunea internă (anxietate, depresie și autoeficacitate) și, de asemenea, dimensiunea externă (procrastinare, neonestitate academică și comportament disruptiv), ambele reunite într-un scor unic. Astfel, noul model înlocuiește ideea de nevrotism școlar/academic, partajând-o în două categorii distincte, anxietatea și depresia, la care adaugă sentimentul de sine (eficiență și valoare personală scăzute, adică decepție de sine legată de mediul academic) (Clinciu, 2019). Direcția externă cuprinde în mod simetric două forme de răspuns la presiunile academice — procrastinarea și neonestitatea academică — completate de o a treia, care este comportamentul disruptiv ce marchează ruptura de valorile academice. Acest model teoretic a fost testat într-un studiu recent (Cazan *et al.*, 2023) care propune o versiune nouă a Chestionarului de inadaptare academică pentru studenți. Studiul de validare a instrumentului pe

un eșantion de 809 studenți români a confirmat parțial modelul teoretic, astfel: rezultatele au evidențiat existența unui scor unificat incluzând șase dimensiuni: două dimensiuni afective, nevrotismul și anxietatea legată de testare, o dimensiune somatică, somatizarea, trei dimensiuni comportamentale, procrastinarea, neonestitatea — comportament neetic și atitudinea machiavelică. Aspectul comportamental s-a concentrat pe procrastinare, iar itemii privind comportamentele neonestе s-au grupat în două categorii: comportamente neetice (a lăsa pe altcineva să rezolve sarcinile academice, a copia rezolvarea de la un coleg de clasă etc.) și atitudini machiavelice (a adopta atitudinea de tipul „scopul justifică mijloacele“, a minți pentru a obține beneficii la facultate), această ultimă dimensiune fiind într-o oarecare măsură suprapusă comportamentului disruptiv, cercetările arătând că uneori studenții se angajează în comportamente academice necorespunzătoare, din cauza tendinței de a ignora normele și regulile în beneficiul propriu (Esteves *et al.*, 2021). Dintre dimensiunile comportamentale, procrastinarea pare să fie factorul cel mai reprezentativ, convergent cu studiile anterioare care au definit procrastinarea ca fenomen care perturbă responsabilitățile academice (Grunschel *et al.*, 2013). Dimensiunea afectivă este bine reprezentată în acest model, relația dintre emoții și performanțele și adaptarea academică fiind, totodată, confirmată de literatura de specialitate (Baker & Siryk, 1999; Iglesias-Benavides *et al.*, 2016; Steinmayr *et al.*, 2016). Totodată, cristalizarea unei dimensiuni referitoare la somatizare este concordantă cu modelele teoretice care consideră că problemele de natură somatică pot fi indicatori ai inadaptrii, fiind considerate o modalitate de exprimare a dificultăților psihologice (Moritsugu *et al.*, 2022; Otterpohl *et al.*, 2017).

Cunoașterea modelelor adaptării academice este importantă pentru că asigură suportul pentru înțelegerea factorilor care contribuie la o adaptare academică reușită, pe baza cărora pot fi dezvoltate strategii pentru a sprijini studenții, ducând la îmbunătățirea performanței academice, satisfacției și succesului academic. Totodată, modelele permit identificarea studenților care sunt în situații de risc academic, iar identificarea timpurie a acestor studenți permite intervenția și promovarea de servicii de suport eficiente și personalizate pentru a satisface nevoile specifice ale diferitelor grupuri de studenți (studenți de anul I, studenți internaționali sau studenții din medii socioeconomice diverse). Aceste modele oferă perspective valoroase pentru factorii de decizie și liderii educaționali în dezvoltarea politicilor și practicilor care favorizează un mediu propice învățării și realizărilor academice prin crearea unor medii de învățare de suport, practici eficiente de predare și politici incluzive. Adaptarea academică are implicații pe termen lung pentru viitorul profesional și dezvoltarea personală a studenților. Abilitățile dobândite în timpul acestui proces, cum ar fi gestionarea timpului, reziliența și autoreglarea, sunt valoroase dincolo de contextul academic și contribuie la succesul lor profesional și personal. Astfel, înțelegerea modelelor de adaptare academică este crucială pentru crearea unui mediu educațional care susține dezvoltarea academică și personală a studenților, îmbunătățește experiența lor de învățare și îi pregătește pentru provocările viitoare.

Referințe

Aljohani, O. (2016), A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education, *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18, <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>.

- Astin, A.W. (1999), Student involvement: A developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bailey, T.H., & Phillips, L.J. (2016), The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance, *Higher Education Research and Development*, 35(2), 1–17, <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1986), Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College, *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31–38, <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1999), *Student Adaptation to College Questionnaire [Manual]*, Western Psychological Services.
- Bean, J.P., & Metzner, B.S. (1985), A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition, *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540, <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>.
- Berger, J.B., & Braxton, J.M. (1998), Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process, *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119, <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000), Why do HE students drop out? A test of Tinto's model, *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301–310, <https://doi.org/10.1080/030987700750022244>.
- Cabrera, A.F., Nora, A., & Castaneda, M.B. (1993), College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention, *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139, <https://doi.org/10.2307/2960026>.
- Cazan, A.-M., Stan, M.M., Clinciu, A.I., Truța, C., & Maican, C.I. (2023), Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample, *Frontiers in Psychology*, 14, 1275939, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275939>.
- Clinciu, A.I. (2014), Validation Study of School Inadaptability Questionnaire, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 127, 154–158, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.231>.
- Clinciu, A.I. (2019), Pilot study concerning school maladjustment in secondary, *Series VII — Social Sciences and Law*, 61(12)(2), 209–216, <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2019.12.61.2.3>.

- 50 Clinciu, A.I., & Cazan, A.-M. (2014), Academic Adjustment Questionnaire for the University Students, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 127, 655–660, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>.
- Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006), Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students, *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(4), 505–517, <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012), Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences, *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165, <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>.
- Cricchio, L.M., & Coco, L.A. (2022), Revision of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for Use with Italian Students, *Journal of Clinical and Developmental Psychology*, 2022(1), 17–37, <https://doi.org/10.13129/2612-4033/0110-3413>.
- Esteves, G.G.L., Oliveira, L.S., de Andrade, J.M., & Menezes, M.P. (2021), Dark triad predicts academic cheating, *Personality and Individual Differences*, 171, 110513, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110513>.
- European Comission (2022), *Education and Training Monitor 2022. Comparative report*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>.
- Grama, B., & Iliescu, D. (2019), *SACQ — Student Adaptation to College Questionnaire*, O.S. România.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013), Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis, *Learning and Individual Differences*, 23(1), 225–233, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>.
- Hadjar, A., Haas, C., & Gewinner, I. (2022), Refining the Spady–Tinto approach: the roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg, *European Journal of Higher Education*, 13(4), 409–428, <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>.
- Holmbeck, G.N., & Wandrei, M.L. (1993), Individual and Relational Predictors of Adjustment in First-Year College Students, *Journal of*

- Iglesias-Benavides, J.L., Blum-Valenzuela, E., López-Tovar, A.V., Espinosa-Galindo, A.M., & Rivas-Estilla, A.M. (2016), The College Adjustment Scales (CAS) test and recent students' school performance upon entry into a medical school, *Medicina Universitaria*, 18(73), 201–204, <https://doi.org/10.1016/j.rmu.2016.10.005>.
- Jansen, E.P.W.A., & van der Meer, J. (2012), Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university, *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1–16, <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>.
- McCubbin, I. (2003), An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition, *Integration The Vlsi Journal*, February, 1–12, <https://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf>.
- McQueen, H. (2009), Integration and regulation matters in educational transition: A theoretical critique of retention and attrition models, *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 70–88, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00423.x>.
- Moritsugu, J., Vera, E.M., Jacobs, J.H., & Kennedy, M. (2022), Psychology of Adjustment: The Search for Meaningful Balance, In *Psychology of Adjustment: The Search for Meaningful Balance* (First edition), Sage Publications, <https://doi.org/10.4135/9781071873243>.
- Neubauer, A.B., & Schmiedek, F. (2023), Approaching academic adjustment on multiple time scales, *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 1–22, <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01182-8>.
- Nicoletti, M. do C. (2019), Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model, *Higher Education Studies*, 9(3), 52–64, <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p52>.
- Otterpohl, N., Stranghoener, D., Vierhaus, M., & Schwinger, M. (2017), Anger regulation and school-related somatic complaints in children with special educational needs: A longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 56, 59–67, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.001>.
- Pascarella, E. T. (1980), Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes, *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595, <https://doi.org/10.3102/00346543050004545>.

- 52 Quin, J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from underrepresented groups*, Publications Office of the European Union.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012), Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration, *Higher Education*, 63(6), 685–700, <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>.
- Simons, J.A., Kalichman, S., & Santrock, J.W. (1994), *Human Adjustment*, Brown & Benchmark Pub.
- Spady, W.G. (1970), Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, *Interchange*, 1(1), 64–85, <https://doi.org/10.1007/BF02214313>.
- Spady, W.G. (1971), Dropouts from higher education: Toward an empirical model, *Interchange*, 2(3), 38–62, <https://doi.org/10.1007/BF02282469>.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016), Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects, *Frontiers in Psychology*, 6, 1994, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>.
- Tinto, V. (1975), Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125, <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tinto, V. (1997), Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623, <https://doi.org/10.2307/2959965>.
- van Herpen, S.G.A., Meeuwisse, M., Hofman, W.H.A., Severiens, S.E., & Arends, L.R. (2017), Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university, *Educational Research and Evaluation*, 23(1–2), 52–72, <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1301261>.
- Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000), First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents, *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37, <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>.

Factori ai adaptării academice

Maria Magdalena Stan^{1,2}, Ana-Maria Cazan^{1,3*}

¹ Universitatea Transilvania din Braşov, ² Universitatea Naţională de Ştiinţă şi Tehnologie POLITEHNICA Bucureşti, Centrul Universitar Piteşti, ³ Institutul de Filosofie şi Psihologie

„Constantin Rădulescu-Motru”, Academia Română

*autor de corespondenţă, Email-e-mail: ana.cazan@unitbv.ro

Problematica adaptării academice

Problematica adaptării academice reprezintă una dintre temele fundamentale în universul cunoaşterii şi acţiunii educative academice din domeniul ştiinţelor comportamentale, fiind prezentă atât în preocupările cercetătorilor educaţionali, cât şi în ale practicienilor. Identificarea factorilor favorizanţi, a cauzelor care pot genera probleme de inadaptare academică, a consecinţelor, a formelor şi modalităţilor de prevenire şi diminuare a inadaptării academice sunt teme abordate de cercetări psihoeducaţionale ce susţin complexitatea şi permanenţa fenomenului adaptării academice.

În mod general, când ne referim la adaptarea individului la mediu, avem în vedere principala sa funcţie, aceea de a asigura supravieţuirea la condiţiile existente ale mediului şi presupune mobilizarea din partea individului a tuturor mecanismelor

54 neurofiziologice, psihologice și sociale de a răspunde favorabil solicitărilor mediului extern.

În sens larg, adaptarea se referă la ansamblul modificărilor comportamentale pe care o persoană le manifestă în vederea acomodării optime la mediul ambiental. Din această perspectivă, adaptarea se prezintă ca un proces de organizare a relației dintre individ și mediu și se referă la capacitatea persoanei de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor mediului extern și, totodată, respectând necesitățile individuale.

În literatura de specialitate, datorită complexității și implicațiilor teoretice și practic-acționale, conceptul de adaptare este studiat din mai multe perspective.

Din perspectivă psihologică, adaptarea presupune un proces de organizare și echilibrare între individ și mediu (extern sau intern) și se realizează prin procese de asimilare, prin care individul face față noilor situații și probleme din mediu, prin utilizarea mecanismelor de care dispune și prin procese de acomodare, prin care individul face față noilor provocări, modificând sau elaborând noi mecanisme psihice în conformitate cu exigențele mediului. Adaptarea de tip psihologic presupune echilibrul cât mai stabil între procesul de asimilare de noi cunoștințe, valori, atitudini și procesul de acomodare, de modificare comportamentală, de renunțare la atitudini și valori nefuncționale pentru contextul dat. La polul opus, inadaptarea psihologică apare când între procesul de asimilare și procesul de acomodare nu se realizează echilibrarea, fie prin respingerea sau ignorarea constantă a cerințelor mediului extern în detrimentul nevoilor individuale, fie prin abandonarea satisfacerii trebuințelor și nevoilor personale (Albu, 2002).

Din perspectivă socială, adaptarea reprezintă un proces complex de armonizare a conduitei individului la cerințele mediului

sociocultural, fiind rezultatul interacțiunilor interpersonale permanente ale individului cu ceilalți indivizi participanți la interacțiune și care îi recunosc capacitățile, identitatea, locul și statutul (Selosse, 1999).

Din perspectivă educațională, adaptarea academică se referă la atingerea echilibrului dintre cerințele mediului academic și personalitatea studentului. Procesul de adaptare academică se referă la asigurarea concordanței dintre cerințele mediului academic și personalitatea studentului. Adaptarea academică devine un proces dinamic de ajustare sau de transformare a comportamentului studentului față de cerințele mediului academic, pentru a răspunde adecvat exigențelor acestuia, dar și de transformare a exigențelor mediului în funcție de nevoile și potențialul studentului. Adaptarea școlară reprezintă o formă a adaptării sociale, specificul acesteia rezultând din împletirea mecanismelor relaționale cu mecanismele adaptării pedagogice (instrucționale), aceasta fiind definită ca răspunsul eficient și creativ al studentului la exigențele pedagogice și curriculare (Rudică, 1998).

Adaptarea academică reprezintă un proces cu anumite caracteristici specifice, necesitând o anumită durată de timp și care vizează atât adaptarea psihologică care în acest context se referă la capacitatea studentului de a se adapta specificului activității de învățare academice, cât și adaptarea socială, relațională care se referă la capacitatea studentului de a relaționa și a se integra în grupurile sociale academice, de a asimila normele și valorile de conduită specifice organizației academice. Astfel, studentul care reușește să se adapteze în mediul academic este integrat social cu alți studenți, participă la activitățile academice și manifestă atașament și angajament față de instituția educațională.

Un model integrativ al adaptării academice

Primul an de facultate reprezintă o perioadă critică pentru studenți (Clinciu, 2013). Studenții în primul an de facultate se confruntă cu o perioadă de tranziție care presupune o mulțime de provocări, cum ar fi stabilirea de noi relații, schimbări în relațiile existente cu familia și părinții, creșterea costurilor, dezvoltarea obiceiurilor de învățare în medii educaționale noi și provocatoare, gestionarea sarcinilor de dezvoltare ca adulți independenți (Páramo *et al.*, 2017; Morton *et al.*, 2013). Studenții aflați în primul an de facultate, de obicei, au vârsta între 18 și 25 de ani, aflându-se în faza de maturitate emergentă, care se caracterizează prin autonomie personală, independență relativă față de rolurile sociale, autoexplorare și față de experiențe noi (Arnett, 2000). În primul an de facultate, studenții sunt expuși multiplelor experiențe stresante, ceea ce poate determina sentimente de nesiguranță și anxietate (Purnamasari *et al.*, 2022), dar și de instabilitate emoțională (Nelson, 2020). Adaptarea academică se realizează când studentul reușește să integreze tranziția în noul mediu academic. Aceasta este influențată de caracteristicile tranziției, de caracteristicile mediului pre și post-tranziție, precum și de caracteristicile personale ale studentului (Schlossberg, 1981).

În cadrul adaptării academice, elementul central este dat de interacțiunea dintre personalitatea studentului și caracteristicile mediului academic. Pascarella și Terenzin (1991) au afirmat că adaptarea academică constă în două procese fundamentale complementare de de-socializare și socializare. De-socializarea implică schimbarea sau abandonarea anumitor valori, credințe și trăsături ca răspuns la noua experiență, iar socializarea implică adoptarea de noi valori, atitudini, credințe și perspective ca răspuns

la noile cerințe ale mediului academic. Din această perspectivă, reușita procesului de adaptare este dependentă de rolul activ al personalității studentului, prin manifestarea comportamentului transformator conștient (Paladi, 2021). Astfel, eficacitatea adaptării academice este determinată de nivelul individual de dezvoltare al adaptabilității studentului, care reprezintă capacitatea acestuia de a reacționa adecvat în vederea stabilirii echilibrului la situațiile provocatoare din mediu.

Studentul din anul I de facultate, implicat într-o situație socială nouă (mediul academic), se confruntă cu o serie de noi provocări, precum noi conținuturi de învățare care sunt transmise și evaluate prin noi modalități de predare și evaluare care trebuie să activeze structuri complexe de învățare — învățarea academică — diferite față de învățarea școlară, noi tipuri și niveluri de comunicare, noi grupuri sociale (colegi, profesori, personal academic etc.), noi responsabilități și roluri sociale etc. Aspectele menționate devin cauze obiective ale stării de dezechilibru percepute de către student. Procesul de adaptare academică presupune experimentarea din partea studentului a unor comportamente și strategii acționale, până când acesta acceptă ceea ce corespunde propriei personalități (Țarină, 2014).

Efectele unei bune adaptări academice în primul an de studiu se reflectă în nivelul de performanță și în reprezentările pozitive despre experiența academică din facultate. Adaptarea academică este asociată cu succesul academic (Pascarella & Terenzini, 1980; Petersen *et al.*, 2009), cu capacitatea de socializare și cu succesul profesional viitor (Kuh *et al.*, 2008; Gray *et al.*, 2013).

Adaptarea academică este un proces psihosocial care necesită o varietate de strategii de coping, altfel spus, adaptarea academică nu se reduce la performanța academică (Baker & Siryk, 1984).

În literatura de specialitate există un consens în ceea ce privește adaptarea academică, care este un concept multidimensional și multifacțat. Studentul care reușește să se adapteze cu succes la facultate manifestă nu numai adaptare pedagogică, ci și adaptare socială, adaptare emoțională și adaptare instituțională (Baker & Siryk, 1984). Conform taxonomiei lui Baker și Siryk (1984), adaptarea academică presupune următoarele aspecte:

- a. Adaptarea pedagogică reflectă gradul de adaptare la cerințele educaționale, implicarea la cursuri și în studiu, precum și efortul depus în învățare. Adaptarea pedagogică presupune motivația pentru învățare, stabilirea unor obiective clare pentru învățare, manifestarea angajamentului în sarcinile academice și obținerea satisfacției față de învățarea academică.
- b. Adaptarea socială reflectă gradul de integrare în structurile sociale, participarea la activitățile extracurriculare și integrarea în grupurile sociale. Adaptarea socială presupune participarea la activitățile sociale din facultate, construirea de noi relații sociale, atât cu colegii, cât și cu profesorii, manifestarea de comportamente prosoziale de colaborare și cooperare.
- c. Adaptarea emoțională reflectă gradul de a face față stresului provocat de noul mediu academic. Adaptarea emoțională presupune manifestarea unor strategii pozitive de coping față de exigențele mediului academic.
- d. Adaptarea instituțională reflectă gradul de integrare în comunitatea universitară. Adaptarea instituțională presupune măsura în care studenții manifestă angajament față de comunitatea academică, calitatea relației cu instituția

academică, precum și satisfacția resimțită față de apartenența la instituția educațională respectivă.

Cunoașterea factorilor care determină o bună adaptare academică a studenților din anul I de studiu a reprezentat o necesitate atât pentru teoreticieni, cât și pentru practicieni. Numeroase studii din literatura de specialitate au examinat contribuția factorilor individuali, de mediu și contextuali (Ratelle *et al.*, 2005).

Mulți teoreticieni sunt de acord că modelul teoriei sistemelor bioecologice dezvoltat de Urie Bronfenbrenner poate explica integrativ contribuția factorilor personali, a factorilor familiali și comunitari, precum și a factorilor culturali și sociali în adaptarea academică a studenților (Purnamasari, 2022; Katz & Somers, 2015). Teoria examinează în mod specific interacțiunile influențelor proximale și distale din mediu care influențează învățarea și dezvoltarea individuală și care au un impact direct asupra adaptării psihosociale. Prin cunoașterea factorilor individuali în diverse contexte, putem identifica nivelul de dezvoltare. Mediul este alcătuit din mai multe straturi reprezentate de microsistem (factorii care sunt în interacțiune directă cu persoana — familia, grupul de prieteni, școala), mezosistem (efectele interacțiunilor factorilor de la nivelul microsistemului, spre exemplu, relația pe care părinții o au cu școala sau relațiile dintre părinți etc.), exosistem (reprezențați de factori externi, care nu fac parte din mediul direct al persoanei, dar care o pot afecta, spre exemplu, nivelul socio-economic al părinților), macrosistem (factorii globali, culturali, spre exemplu valorile, credințele promovate de mediul cultural în care persoana se dezvoltă) și cronosistem (se referă la variațiile în timp și spațiu ale unor factori cu influență directă asupra persoanei, spre exemplu câștigarea unui concurs școlar). Din fiecare

60 strat al mediului, persoana primește mesaje despre identitate, dezvoltare, provocări, resurse și suport, care pot explica într-un mod integrativ adaptarea academică (Katz & Somers, 2015).

Factori ai adaptării academice

Factorii individuali

Tranziția în mediul academic reprezintă o perioadă crucială pentru orice student, având în vedere faptul că are impact asupra nivelului de adaptare și, implicit, asupra performanțelor academice.

Wintre și Yaffe (2000) propun un model social de adaptare a studenților la universitate, considerând că anumite caracteristici ale studenților sunt modelate de experiențele sociale premergătoare intrării la universitate, accentuând rolul influențelor parentale. Factorii individuali (variabilele demografice — gen, vârstă, statutul social economic) influențează participarea la aspectele formale și informale ale sistemelor academice și sociale universitare, modelând integrarea academică și socială a acestora.

Experiența tranziției în universitate poate fi percepută diferit în funcție de variabila gen, genul putând fi considerat un predictor semnificativ al adaptării academice a studenților în primul an de studiu. În literatura de specialitate, studiile privind relația dintre adaptarea academică și gen sunt numeroase, însă rezultatele variază în funcție de contextul abordat. În ceea ce privește rata de abandon, rezultatele studiilor sunt convergente, constatăndu-se tendința de abandon mai scăzută în rândul femeilor (Conger & Long, 2010). În studiile de meta-analiză realizate de Crede și Niehorster (2012) nu s-a constatat o relație directă între adaptarea academică și apartenența de gen. În schimb, literatura

de specialitate relevă efectul moderator al variabilei gen în adaptarea academică a studenților. Astfel, s-a constatat că studentele au o atitudine pozitivă în a căuta suportul social (Ang *et al.*, 2004; Raunic & Xenos, 2008), prezintă motivație intrinsecă ridicată (Vermeir & Van Kenhove, 2008) și au performanțe academice mai bune (Baker, 2004). Totodată, acestea demonstrează în primul an de studiu niveluri ridicate de stres la suprasolicitarea academică (Misra *et al.*, 2000) și manifestă niveluri de anxietate ridicată față de testare în comparație cu colegii lor de gen masculin (Chapell *et al.*, 2005).

Relația dintre variabila vârstă și adaptarea academică la studenții din anul I de studiu este pusă în evidență indirect, studiile din literatura de specialitate menționând vârsta ca fiind o variabilă cu rol moderator. Studenții non-tradiționali sunt predispuși să frecventeze cursurile programului de studii, manifestând niveluri ridicate de autorealizare (McKenzie & Gow, 2004) și de motivație intrinsecă (Jacobson, 2000), față de colegii lor mai tineri. În ceea ce privește performanța academică, studiile evidențiază rezultate controversate. Rezultatele studiilor anterioare concluzionează că studenții non-tradiționali au performanțe academice la fel de bune precum colegii lor mai tineri (Baker, 2003; Spitzer, 2000), iar alte studii evidențiază faptul că studenții non-tradiționali au performanțe academice mai bune decât studenții tradiționali (Carney-Crompton & Tan 2002). Rezultatele studiilor nu evidențiază o relație directă și semnificativă între adaptarea academică a studenților din anul I și variabila vârstă (Ramsay *et al.*, 2007).

Statutul socioeconomic se referă la indicatorii obiectivi ai capitalului economic, cum ar fi venitul, educația și ocupația unui individ. Astfel, una dintre principalele dificultăți cu care se confruntă

62 studenții care provin din familii cu venituri mici nu se referă numai la finanțarea studiilor universitare, ci și la persistența și finalizarea studiilor. Studenții cu venituri scăzute, proveniți din medii minoritare, din familii monoparentale sau cu părinți care nu dețin o diplomă de studii superioare manifestă o probabilitate mai mare să obțină medii mai mici la examenul de admitere sau să fie căsătoriți și/sau să aibă copii, să aibă o medie mai mică la examenul de admitere, să nu fie admiși la facultate imediat după finalizarea liceului (King, 2005). De asemenea, studenții cu venituri mici sunt mai predispuși să lucreze cu normă întreagă și să locuiască în afara campusului universitar. Implicarea în activitățile academice și frecventarea cursurilor sunt mult mai scăzute la studenții cu venituri mici, ceea ce afectează performanța academică (Terenzini *et al.*, 2001). De asemenea, s-a constatat că adaptarea emoțională a studenților cu venituri scăzute este afectată, aceștia raportând probleme de sănătate mentală (depresie, anxietate) mult mai frecvent decât studenții cu venituri medii și ridicate (Eisenberg *et al.*, 2007). Literatura de specialitate evidențiază ideea că nivelul socioeconomic ridicat al studentului este în relație pozitivă cu realizarea academică, cu experiențele sociale, cu participarea la viața academică, cu preocupările financiare și cu finalizarea studiilor, ceea ce converge către niveluri ridicate de adaptarea academică și, implicit, către obținerea de performanțe academice superioare.

Performanța și experiența academică anterioară reprezintă factori predictivi importanți în adaptarea academică a studenților în universitate. Studenții care au avut performanțe școlare peste medie în liceu, precum și la examenul de bacalaureat au șanse mult mai mari să perceapă cerințele academice din facultate mai puțin solicitante și dificil de atins, manifestând niveluri ridicate,

dar și rapide de adaptare academică. Performanța academică este măsurată prin scorurile GPA (media notelor obținute pe parcursul școlarizării), fiind un criteriu pentru selecția la facultate, dar și un indicator de performanță relevant pentru statutul academic al studentului. Cu toate că putem identifica limite ale scorului GPA în ceea ce privește validitatea și fiabilitatea acestuia, fiind dependent de inflația notelor și de diferențele de acordare a acestora între diferite instituții școlare, acesta rămâne o modalitate principală de a stabili performanța academică a individului. Scorurile ridicate la GPA reflectă abilități academice solide, fiind un factor relevant pentru adaptarea academică (Richardson *et al.*, 2012; Crede & Niehorster, 2012).

Adaptarea academică a studenților este facilitată și de experiența anterioară pe care au acumulat-o cu noul mediu academic. Implicarea viitorilor studenți în participarea la programe de orientare în carieră și de activități nonformale, facilitarea familiarizării cu cultura organizațională a noului mediu academic reprezintă factori care influențează adaptarea acestora în noul mediu academic (Abe *et al.*, 1998; Crede & Niehorster, 2012).

Conceptul de capital psihologic al individului se referă la dezvoltarea pozitivă a individului care se caracterizează prin autoeficacitate, optimism și reziliență (Luthans *et al.*, 2015). Studiile de meta-analiză (Robbins & al., 2004; Crede & Niehorster, 2012) privind adaptarea academică indică o relație constantă între caracteristicile personale ale studentului (abilități cognitive, motivație, factori de personalitate, autoeficacitate etc.) și adaptare.

Abilitățile cognitive sunt elemente-cheie în desfășurarea oricărui tip de activitate, implicit în activitatea de învățare. Abilitățile cognitive se referă la capacitatea creierului de a procesa, opera și de a realiza raționamente, fiind considerate cele mai stabile

64 variabile în predicția performanței academice (Stadler *et al.*, 2016). Rezultatele studiilor din literatura de specialitate nu relevă o relație directă între abilitățile cognitive și adaptarea academică, ci indirect prin achizițiile și performanțele academice. Studenții cu performanțe bune la testele standardizate (SAT/ACT) tind să se adapteze mult mai ușor la viața academică, deoarece abilitățile cognitive reflectă capacitatea persoanei de a procesa și dobândi rapid noi abilități care sunt necesare pentru noul mediu de învățare (Crede & Niehorster, 2012).

Literatura de specialitate relevă rolul abilităților non-cognitive cu impact puternic asupra adaptării academice, motivația fiind factorul cel mai des invocat. Nivelurile scăzute ale motivației se reflectă în diminuarea efortului depus pentru îndeplinirea sarcinilor academice și a obiectivelor de învățare. În cele mai multe studii, factorii motivatori sunt implicați în eforturile studenților de a obține performanța academică și de a se implica în sarcinile academice.

Caracteristicile comportamentale ale studenților reprezintă factori care contribuie la adaptarea academică a studenților. Aceste caracteristici includ autoreglarea, metacogniția și autoeficacitatea, locul controlului, strategiile de învățare și aspirațiile și așteptările profesionale și se asociază în mod direct cu adaptarea academică (Petersen *et al.*, 2009).

Eficacitatea se referă la capacitatea persoanei de a performa în activitatea pe care o desfășoară, iar stima de sine, la evaluarea pe care o realizează persoana asupra percepției propriiei valori. Autoeficacitatea se referă la încrederea persoanei în propriile sale abilități de a face față cu succes unei sarcini specifice. Manifestarea nivelurilor ridicate de auto-eficacitate și stimă de sine se asociază cu succesul academic, facilitând adaptarea.

Studentii care manifestă niveluri ridicate ale autoeficacității sunt mai motivați să își atingă obiectivele academice, prin mobilizarea efortului de învățare. Totodată, aceștia sunt dispuși să încerce noi strategii de învățare, să-și asume inițiativă în propriul demers de învățare, să caute ajutor și să-și gestioneze eficient resursele pentru a-și atinge obiectivele academice. Studentii care cred că dețin abilități și capacități necesare pentru a reuși în sarcinile academice se adaptează mult mai rapid și mai bine decât cei care au așteptări scăzute privind eficacitatea lor (Zimmerman *et al.*, 1992). Autoeficacitatea reprezintă un factor important în adaptarea academică a studenților în primul an de studiu influențând motivația, performanța și capacitatea de gestionare a stresului și a învățării. Manifestarea nivelurilor ridicate de autoeficacitate poate contribui la o adaptare academică eficientă și la obținerea succesului.

Un factor implicat în adaptarea academică a studenților îl reprezintă strategiile de autoreglare (Pintrich, 2004). Strategiile de învățare autoreglată implică obținerea, utilizarea și evaluarea feedbackului pentru îmbunătățirea propriului demers de învățare. Prin utilizarea strategiilor de învățare autoreglată, studenții devin mai autonomi în propriul proces de învățare, ceea ce le permite să își adapteze mai eficient abordarea la noile cerințe academice și să răspundă mai bine la schimbările din mediul lor de învățare. În plus, aceste strategii îi ajută pe studenți să identifice mai bine propriile lor nevoi de învățare și să își dezvolte abilitățile de autoevaluare, care sunt esențiale pentru adaptarea academică. În schimb, adaptarea academică poate fi conceptualizată ca rezultatul utilizării eficiente a strategiilor de învățare autoreglată. Atunci când studenții demonstrează că sunt capabili să își gestioneze în mod autonom propriul proces de învățare și să

66 se adapteze la cerințele academice, ei tind să performeze mult mai bine. Astfel, strategiile de învățare autoreglată facilitează adaptarea academică a studenților prin îmbunătățirea abilităților de autocontrol, autoevaluare și adaptare la cerințele academice.

În ceea ce privește atitudinile ca factori individuali pe care le manifestă studenții față de mediul academic, indicatorul cu cel mai mare impact asupra adaptării academice este implicarea, conceptualizată în implicare academică/implicare în învățare și implicarea socială, în viața academică. Implicarea studenților reflectă atitudinile și comportamentele studenților atât în ceea ce privește aspectele formale ale mediului academic — activitatea de învățare, sarcinile și responsabilitățile academice, cât și aspectele informale — relațiile cu profesorii, cu colegii. Implicarea/angajamentul ca factor individual reprezintă un metaconstruct care presupune conectarea domeniilor cognitiv — care se reflectă în perseverență și susținerea efortului, emoțional — care se reflectă în interesul și plăcerea de a desfășura activități specifice mediului academic și a domeniului comportamental — care se reflectă în prezența efectivă la activitățile academice. Niveluri ridicate ale implicării la studenții de anul I de studiu se asociază cu niveluri ridicate ale factorilor structurali ai adaptării academice (Fredricks *et al.*, 2004).

Trăsăturile de personalitate implicate în adaptarea academică au fost des invocate în literatura de specialitate. Dimensiunile de personalitate incluse în modelul Big Five reprezintă variabilele cel mai des asociate cu nivelurile de adaptabilitate academică. Astfel, nivelurile ridicate extraversie, agreabilitate, deschidere către experiență și stabilitate emoțională facilitează adaptarea academică (Crede & Niehorster, 2012), prin mecanismele de facilitare a rețelelor sociale, explorare de medii noi, iar nivelurile ridicate de conștiinciozitate se asociază cu implicarea în sarcină,

cu capacitatea de organizare și planificare contribuind la ajustarea academică. Studenții cu grad ridicat de conștiinciozitate se așteaptă să fie mai motivați și să performeze mai bine în sarcinile academice, să fie mai persistenți în sarcinile academice dificile și provocatoare. Studenții cu niveluri ridicate ale deschiderii către experiență sunt dispuși să se adapteze la medii noi, fiind capabili să gestioneze noile contexte de învățare pentru realizarea academică. Nivelurile ridicate ale agreabilității se asociază cu deschiderea către contactele sociale noi, către comunicarea cu profesorii și participarea la rețelele sociale nou create. Extraversia se asociază cu sociabilitatea, dar și cu o limitare a capacității de reglare a efortului dedicat sarcinilor academice (Richardson *et al.*, 2012; Crede & Niehorster, 2012).

Factorii interpersonali

Factorii interpersonali — familie, colegi, prieteni, profesori — în funcție de modul și forma în care se manifestă pot fi factori care facilitează sau frânează adaptarea academică.

Prezența structurilor de suport conduce la o adaptare academică mult mai rapidă (Crede & Niehorster, 2012). Suportul social reprezintă un mecanism sau o resursă care îi permite studentului să facă tranziția în noul mediu academic, prin obținerea de apreciere și validare asupra comportamentului manifestat în noul mediu, și apartenență la o rețea socială și comunicațională. Suportul social perceput se referă la credința că sprijinul și ajutorul sunt disponibile din partea părinților, a membrilor familiei, a colegilor, profesorilor și prietenilor și reprezintă o variabilă ce influențează direct adaptarea academică a studenților în primul an de studiu. Pentru unii dintre studenți, debutul în noul

68 mediu academic poate ridica dificultăți de adaptare, ce se datorează cerințelor variate. Studenții cu dificultăți în stabilirea de contacte sociale pot resimți lipsa suportului din partea persoanelor semnificative, experimentând sentimente de izolare și însingurare care pot conduce către adaptare și performanță academică redusă. Rezultatele studiilor arată că studenții care percep suportul social ridicat se simt mai puțin singuri (Jackson *et al.*, 2002). Rețeaua socială formată din profesori, părinți colegi poate preîntâmpina scăderea stimei de sine, gestionarea stresului, diminuarea anxietății legate de sarcinile academice. Există dovezi empirice că nivelurile ridicate ale suportului social perceput conduc către niveluri ridicate ale adaptării academice (Wintre & Yaffe, 2000).

Suportul social oferit de părinți poate promova succesul academic prin implicare, încurajare și susținere necondiționată (Zaff *et al.*, 2017). În modelul adaptării academice propus de Wintre și Yaffe (2000) se valorifică relația studenților cu părinții, care modelează experiențele de reușită și adaptare academică, prin nivelurile de educație parentală, sprijinul social parental, stilul educațional parental etc. Variabilele menționate sunt asociate cu starea de bine a studenților, stima de sine și cu simptomatologia depresivă, fiind predictorii (directi și indirecti) ai adaptării și reglării academice.

Din punct de vedere contextual, familia poate susține adaptarea academică prin resursele de capital familial pe care le pune la dispoziție — financiar, uman și cultural (Traag & van der Velden, 2011) — sau prin sistemul normativ manifestat.

Caracteristicile rețelelor de prietenie stabilite în cadrul mediului academic sunt factori facilitatori ai adaptării academice. Rețelele de prieteni orientate către sarcinile academice au potențialul de a facilita adaptarea academică, fiind legate de normele privind

realizările academice (Zaff *et al.*, 2017). Conflictul și respingerea de către colegi, absența relațiilor cu colegii facilitează afectarea stării de bine, experimentarea însingurării. Acestea se asociază cu rata crescută de absenteism, până la abandon academic.

Calitatea relației profesor–student constituie un factor facilitator al adaptării academice, fiind legată de modalitatea de gestionare a comunicării, de climatul educațional și de atitudinea manifestă a profesorului. Relațiile între profesor și student iau forma relațiilor de mentorat care pot conduce către o bună adaptare academică.

În studiul realizat de Simić și Krstić (2017) asupra factorilor de abandon academic se demonstrează o relație directă între calitatea predării, lipsa suportului emoțional și al suportului în învățare, lipsa relațiilor pozitive între profesor și student și tendința de abandon a studenților pe parcursul anului I de studiu.

Capitalul social măsurat prin calitatea interacțiunilor profesor–student, student–colegi, student–familie contribuie semnificativ și pozitiv la adaptarea academică a studenților în anul I de studiu (Cemalcilar & Göksen, 2014).

Factorii instituționali

Factorii instituționali sunt legați de caracteristicile mediului academic, de climatul și cultura academică, de colaborarea cu serviciile suport oferite de instituția academică. Perceperea mediului academic este un factor important al exosistemului care include condițiile sociale și culturale, practicile, politicile și comportamentele mediului de învățare (Castillo *et al.*, 2006). Numeroase studii care analizează relația dintre mediul universitar, congruența culturală și barierele educaționale percepute au fost asociate pozitiv

70 cu convingerile de autoeficacitate pentru retenția în mediul academic. Studenții care percep mediul universitar ca fiind ostil și neprimitor au șanse scăzute de a manifesta angajament și adaptare academică.

Un alt aspect important din categoria factorilor instituționali se referă la percepția studenților asupra suprasolicitării academice. Studenții pot percepe responsabilitățile și cerințele academice ca fiind suprasolicitante, ceea ce determină dificultăți în a gestiona eficient și adecvat sarcinile curriculare. Suprasolicitarea academică are un efect negativ asupra adaptării și performanței academice a studenților din anul I de studiu (Petersen *et al.*, 2010). Un studiu realizat de Bitzer și Troskie-De Bruin (2004) asupra factorilor legați de îmbunătățirea experiențelor de învățare ale studenților concluzionează că studenții din primul an de studiu tind să subestimeze timpul necesar pentru studiul independent și pregătirea cursurilor, aceasta conducând către suprasolicitare, performanțe și adaptare academică scăzută.

Studiile din literatura de specialitate nu susțin o relație directă între factorii instituționali structurali, precum numărul de studenți înmatriculați sau modul de proveniență al fondurilor (studenți admiși din fonduri de la bugetul de stat versus studenți care își finanțează din bugetul propriu studiile) și adaptarea academică a studenților.

În ceea ce privește organizarea socială instituțională, existența unor servicii socioeducaționale de suport (programe de tutorat, acces facil la servicii de consiliere și orientare în carieră, servicii sociale, medicale și psihologice etc.) poate facilita o mai bună adaptare academică. Capitalul social al instituției universitare caracterizat prin calitatea serviciilor și a relațiilor sociale promovate de instituția academică reprezintă un factor care acționează direct sau

indirect asupra adaptării academice a studentului, în funcție de contextul de analiză. La nivel macro, capitalul social se referă la norme, tradiții, modele comportamentale care pot influența nivelul de adaptare al studenților în mediul academic (Lee & Smith, 1999). Adaptarea academică se manifestă prin interacțiunea complexă a tuturor categoriilor de factori menționați. Dezvoltarea abilităților adecvate pentru a face față cerințelor mediului academic poate îmbunătăți în mod semnificativ succesul academic și poate conduce către obținerea satisfacției în învățare.

Referințe

- Abe, J.D.M., Talbot, D.M., & Geelhoed, R.J. (1998), Effects of a peer program on international student adjustment. *Journal of College Student Development*, 39, 539–547.
- Albu, E. (2002), *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. Editura Aramis.
- Ang, R.P., Lim, K.M., Tan, A.G., & Yau, T.Y. (2004), Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 23(3), 203–214. doi: 10.1007/s12144-004-1020-3
- Arnett, J.J. (2000), Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469>.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1984), Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>.
- Baker, S.R. (2003), A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569–591. doi:10.1016/S0191-8869(02)00220-9.
- Baker, S.R. (2004), Intrinsic, extrinsic, and motivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and

- 72 subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi:10.1007/s12144-004-1019-9
- Bitzer, E., & Troskie-DeBruin, C. (2004), The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South African Journal of Education*, 24(2), 119-125.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002), Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154. doi:10.1177/0741713602052002005
- Castillo, L., Conoley, C., Choi-Pearson, C., Archuleta, D., Phoummarath, M., & Van Landingham, A. (2006), University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 267-271.
- Cemalcilar, Z. & Göksen, F. (2014), Inequality in Social Capital: Social Capital, Social Risk and Drop-out in the Turkish Education System. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 94-114.
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005), Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268
- Cliniciu, A.I. (2013), Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382
- Conger, D., & Long, M. (2010), Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 184-214.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012), Adjustment to College as Measured by the Student Adaption to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. doi:10.1007/s10648-011-9184-5
- Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E., & Hefner, J.L. (2007), Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students, *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.

- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004), School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E. W., & Ellison, N.B. (2013), Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence. *Computers & Education*, 67, 193–207. doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.021
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Gunderson, J. (2002), Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(2), 263–270. doi:10.2224/sbp.2002.30.3.263
- Jacobson, R.R. (2000), Differences between traditional and nontraditional students on the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Dissertations Abstracts International*, 61(3-A), 879, ProQuest Dissertations & Theses database.
- Katz, S., & Somers, C.L. (2015), Individual and environmental predictors of college adjustment: Prevention and intervention. *Current Psychology*, 36(1), 56–65. doi.org/10.1007/s12144-015-9384-0
- King, J.E. (2005), Academic success and financial decisions: Helping students make crucial choices. In R. S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college: Research and practice* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R.M. (2008), Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116
- Lee, V.E., & Smith, J.B. (1999), Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907–945.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2015), *Psychological Capital and Beyond*. Oxford University Press.
- McKenzie, K., & Gow, K. (2004), Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through

- structural equation modelling. *Learning and Individual Differences* 14(2), 107-123. doi: 10.1016/j.lindif.2003.10.002
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000), Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-246.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2013), Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year australian university students, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 90-108. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>.
- Nelson, L.J. (2020), The theory of emerging adulthood 20 years later: A look at where it has taken us, what we know now, and where we need to go. *Emerging Adulthood*, 9(3), 179-188. <https://doi.org/10.1177/2167696820950884>
- Paladi, O. (2021), *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței. Abordări teoretice: Monografie*, Institutul de Științele Educației — Chișinău.
- Páramo Fernández, M.F., Araújo, A.M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L.S., & Rodríguez González, M.S. (2017), Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain, *Psicothema*, 29(1), 67-72. doi: 10.7334/psicothema2016.40.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980), Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model, *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. doi.org/10.2307/1981125
- Pascarella, E.T. & Terenzin, P.T. (1991), *How College Affects Students*. Jossey-Bass.
- Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009), Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa, *Educational Psychology*, 29(1), 99-115, <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>.
- Petersen, I., Louw, J., Dumont, K., & Malope, N. (2010), Adjustment to university and academic performance: Brief report of a follow-up study, *Journal of Educational Psychology*, 30(4), 369-375, doi: 10.1080/01443411003659978.

- Pintrich, P.R. (2004), A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, 16, 385–407, doi:10.1007/s10648-004-0006-x.
- Purnamasari, H., Kurniawati, F., & Ali, T.R.U. (2022), Systematic Review: A Study of College Adjustment Among First-Year Undergraduates, *Buletin Psikologi*, 30(2), 187–209, 10.22146/buletinpsikologi.71892
- Ramsay, S., Jones, E., & Barker, M. (2007), Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students, *Higher Education*, 54(2), 247–265, doi: 10.1007/s10734-006-9001-0.
- Ratelle, C.F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005), Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum, *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286–293. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.286>.
- Raunic, A., & Xenos, S. (2008), University Counselling Services Utilisation by Local and International Students and User Characteristics: A Review, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 30(4), 262–267, doi: 10.1007/s10447-008-9062-0.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012), Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004), Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rudică, T. (1998), Devierile comportamentale și combaterea lor. In A. Cosmovici & L. Iacob (Coord.), *Psihologie școlară* (pp. 105–120), Polirom.
- Schlossberg, N. K. (1981), A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18, doi:10.1177/001100008100900202.
- Selose, J. (1999), Adaptarea socială. În *Dicționar de psihologie Larrouse*, Editura Univers Enciclopedic.

- 76 Simić, N., & Krstić, K. (2017), School factors related to dropout from primary and secondary education in Serbia: A qualitative research, *Psihološka Istraživanja*, 20(1), 51–70.
- Spitzer, T.M. (2000), Predictors of college success: A comparison of traditional and nontraditional age students, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 38(1), 99–115, doi: 10.2202/1949-6605.1130.
- Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Greiff, S. (2016), Choosing between what you want now and what you want most: Self-control explains academic achievement beyond cognitive ability, *Personality and Individual Differences*, 94, 168–172, doi:10.1016/j.paid.2016.01.029.
- Terenzini, P.T., Cabrera, A.F., & Bernal, E.M. (2001), Swimming against the tide: The poor in American higher education, *College Entrance Examination Board*, http://www.collegeboard.com/research/pdf/rdreport200_3918.pdf.
- Traag, T., & Van Der Velden, R.K.W. (2011), Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early schoolleaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62.
- Țarină, E. (2014), Studiu experimental privind adaptarea studenților — obiectiv esențial al educației universitare moderne, *Vector European. Revista Științifică*, 2, 240–247, doi.org/10.52507/2345-1106.
- Vermeir, I., & van Kenhove, P., (2008), Gender differences in double standards, *Journal of Business Ethics*, 81(2), 281–295, doi:10.1007/s10551-007-9494-1
- Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000), First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents, *Journal of Adolescent Research*, 15, 9–37.
- Zaff, J.F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S., Mcdermott, E., & Sedaca, M. (2017), Factors that Promote High School Graduation: a Review of the Literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447–476.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992), Self motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research Journal*, 29, 663–676, doi:10.3102/00028312029003663.

Măsurarea adaptării academice

Camelia Truța
Universitatea Transilvania din Brașov
E-mail: camitruta@unitbv.ro

Importanța măsurării adaptării academice derivă din rolul predictiv al acesteia în raport cu performanța academică și riscul de abandon școlar. Numeroase studii confirmă faptul că o tranziție ușoară de la liceu la universitate crește șansa tinerilor de a obține succes în mediul academic (van Rooij *et al.*, 2018), nivelul de adaptare academică fiind cel mai puternic indicator al succesului acestei tranziții. Studenții care reușesc să se adapteze rapid și ușor cerințelor mediului academic și particularităților acestuia obțin, de regulă, rezultate academice mai bune și au o probabilitate mai mare de a finaliza studiile (van Rooij *et al.*, 2018). Acest lucru poate fi explicat de faptul că reușita în traseul educațional depinde nu numai de potențialul intelectual sau de factorii motivaționali, ci și de abilitatea studenților de a interacționa eficient cu mediul academic, de a face față cerințelor acestuia și de a gestiona eficient solicitările noi cu care se confruntă (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Richardson *et al.*, 2012). Mai mult decât atât, adaptarea academică este un factor-cheie al implicării studentului în propria formare (Astin, 1999), studenții adaptați se implică mai puternic

78 în realizarea sarcinilor academice și își revin mai rapid după o nereușită, ceea ce îi ajută să obțină performanțe academice mai înalte. Pe de altă parte, dificultățile de integrare academică și socială la viața din universitate pot fi însoțite de distres emoțional și pot conduce la intenția de a abandona studiile sau la nereușite academice (Tinto, 1993). Inadaptarea academică prezice, așadar, riscul de abandon școlar (Baker & Siryk, 1984). Având în vedere rolul semnificativ pe care adaptarea îl are în obținerea succesului academic, cunoașterea nivelului de adaptare academică a studenților din primul an de studiu este o pârghe importantă pe care cadrele didactice și conducerea universităților o pot folosi pentru a facilita tranziția la mediul academic și a susține performanța studenților din anul I.

Obiective ale măsurării adaptării academice

Măsurarea adaptării academice în rândul studenților din anul I poate avea la bază cel puțin trei scopuri generice: diagnoza sau stabilirea nivelului de adaptare academică la nivel individual sau la nivelul unei cohorte de studenți, identificarea studenților aflați în situație de risc de abandon universitar și dezvoltarea de programe de intervenție, respectiv evaluarea eficienței intervențiilor pentru retenția studenților.

Cunoașterea nivelului de adaptare academică a studenților permite înțelegerea percepției acestora asupra experienței lor academice, cunoașterea dificultăților pe care le întâmpină în gestionarea solicitărilor academice, a modului în care experiențele din perioada de tranziție la mediul universitar variază în funcție de caracteristicile socio-demografice ale studenților sau de specificul programului de studii urmat, respectiv înțelegerea modului în

care stresul asociat adaptării la noul mediu influențează starea de bine sau performanța academică (Baker, 2004). Măsurarea în acest scop, fie la nivel individual, fie la nivelul unei grupe sau cohorte de studenți, ne poate oferi informații despre cum trăiesc studenții tranziția la mediul academic. De exemplu, Baker (2004) arată că acei studenți care raportează un nivel scăzut de adaptare psihosocială la viața universitară raportează în același timp niveluri ridicate de stres perceput, o stare psihică de bine mai scăzută și lipsa motivației pentru învățare. Studenții cu motivație foarte scăzută manifestă dificultăți de concentrare, se simt mai puțin competenți, implicați și eficienți în realizarea sarcinilor, ceea ce afectează semnificativ rezultatele lor școlare (Vallerand *et al.*, 1989). Măsurarea adaptării academice ajută cadrele didactice și factorii de decizie din universități să înțeleagă, așadar, implicațiile multiple pe care adaptarea academică le are nu numai asupra stării de bine a studentului, ci mai ales asupra implicării lui în sarcinile academice și asupra rezultatelor academice. Atunci când evaluarea este la nivel de cohortă, pot fi identificați factorii din mediul educațional ce au impact asupra nivelului de adaptare.

Întrucât adaptarea academică este un predictor al abandonului școlar (Gerdes & Mallinckrodt, 1994) și al performanței academice (Crede & Niehorster, 2012), măsurarea nivelului de adaptare constituie un pas important în identificarea studenților aflați în risc de abandon. Perioada cea mai critică în ceea ce privește abandonul este considerată a fi primul semestru de studii (Gallego *et al.*, 2021), respectiv primul an de studii (conform datelor culese din universitățile românești de Herțeliu *et al.*, 2022). Pe lângă factorii de ordin social, economic și instituționali care conduc la abandon universitar (Tinto, 1993), factorii psihologici asociați

80 adaptării academice joacă un rol semnificativ. Când studenții întâmpină dificultăți de adaptare la particularitățile mediului academic, este posibil ca ei aibă gânduri de retragere din facultate. Intenția de a abandona studiile este un semn de avertizare, manifestat prin gânduri, dorințe și intenții de a se retrage din instituția de învățământ, tergiversare în finalizarea și predarea sarcinilor, absenteism de la cursuri, implicare mai scăzută în sarcinile și activitățile academice (Jacobo-Galicia *et al.*, 2021; Truța *et al.*, 2018). Măsurarea timpurie a nivelului de inadaptare academică și a intenției de renunțare la studii poate conduce la prevenirea abandonului, iar cadrele didactice pot astfel identifica studenții care au nevoie de sprijin suplimentar, de consiliere educațională sau de programe remediale (Demaray & Malecki, 2002).

În vederea dezvoltării de programe de intervenție pentru susținerea adaptării academice a studenților de anul I și pentru reducerea riscului de abandon școlar este util nu numai a se măsura nivelul de adaptare academică, ci și factorii asociați sau predictorii relevanți în contextul educațional specific. Studiile arată în mod consistent faptul că factorii motivaționali, în special motivația intrinsecă (Baker & Siryk, 1984; Peterson *et al.*, 2009), folosirea strategiilor de învățare autoreglată (Cazan, 2012; Pintrich, 2004) sau factori individuali precum eficacitatea de sine (Lent *et al.*, 2009) și conștiinciozitatea (Stan *et al.*, 2023) prezic adaptarea academică a studenților din anul I.

Pentru a putea dezvolta programe remediale, este util să fie cunoscuți și factorii contextuali care pot interveni. De exemplu, van Rooij și colaboratorii (2018) argumentează în studiul lor efectuat pe studenți în primul an de studii la universități din Țările de Jos faptul că, în contextul educațional specific anumitor state europene (Țările de Jos, Belgia, Germania), satisfacția

față de programul de studii urmat este un factor determinant important al abandonului universitar, deoarece studenții încep să studieze într-o anumită specializare imediat după admiterea la universitate. Situația este similară și în România, în timp ce în alte țări, precum Statele Unite ale Americii, studenții își aleg mai târziu specializarea. Ca atare, măsurarea satisfacției față de programul de studii urmat, în paralel cu măsurarea nivelului de adaptare academică, poate oferi o direcție posibilă de intervenție: universitățile pot dezvolta și implementa programe de informare a viitorilor studenți despre conținutul și perspectivele de angajare aferente programelor de studii, astfel încât aceștia să își formeze așteptări realiste (van Rooij *et al.*, 2018).

Un alt exemplu care susține necesitatea măsurării nivelului de adaptare academică și a factorilor determinanți vine din studiul lui Demaray și Malecki (2002). Studiind elevi aflați în situație de risc de abandon ce proveneau din familii cu venituri foarte mici, erau minoritari sau aveau dificultăți de învățare, cei doi autori arată că pentru acești elevi nivelul de adaptare școlară este semnificativ asociat cu suportul social scăzut pe care îl primesc din partea părinților și a colegilor de clasă (Demaray & Malecki, 2002). Acei elevi participanți la studiu care raportau niveluri scăzute de adaptare școlară beneficiau prea puțin de sprijinul părinților sau al colegilor de clasă în ceea ce privește gestionarea sarcinilor școlare. Surprinzător, suportul din partea profesorilor nu se asociază semnificativ cu adaptarea școlară. Cunoscând această particularitate, se pot construi programe remediale de intervenție care să asigure suport social elevilor sau studenților aflați în situații de risc din motive sociale sau financiare, programe care să fie implementate chiar de la înmatricularea studenților în noua instituție de învățământ.

Măsurarea adaptării academice în momente de timp diferite poate contribui și la evaluarea eficienței intervențiilor destinate facilitării tranziției de succes la mediul academic, îmbunătățirii stării de bine a studenților sau diminuării riscului de abandonare a studiilor. Un model relevant pentru cum pot fi folosite instrumentele de evaluare a adaptării academice este oferit de Baker și Siryk (1986). În studiul lor, autorii au valorificat datele obținute din măsurătoare în trei feluri: (1) pentru a identifica studenții care diferă în ceea ce privește succesul adaptării la mediul academic, (2) pentru a avea o bază de subiecte de discuție cu acești studenți, în cadrul unor interviuri ce urmăreau să exploreze în profunzime dificultățile întâmpinate în procesul de adaptare, și (3) pentru a evalua efectele intervenției propuse pentru studenți. Evaluarea inițială a fost realizată în cea de-a opta săptămână de la începerea anului universitar, iar pe baza acestei măsurători au fost selectați acei studenți care au raportat niveluri scăzute de adaptare academică și cei care au obținut niveluri ridicate. În cadrul interviurilor derulate cu cele două categorii de studenți selectați, s-a urmărit înțelegerea mai profundă a nivelului raportat de adaptare academică și, dacă a fost cazul, au fost explorate diferite posibilități de a gestiona dificultățile de adaptare raportate, această secvență din interviu fiind considerată o intervenție în sine. Ulterior, o nouă măsurătoare a fost realizată în săptămâna a 11-a a celui de-al doilea semestru. În urma acestei proceduri, Baker și Siryk (1986) au concluzionat că măsurarea adaptării academice în primul semestru de studii constituie nu numai o ocazie de identificare a dificultăților de adaptare, dar și un pretext pentru discuții de profunzime pe această temă și pentru a urmări în timp dinamica intraindividuală a procesului de adaptare. Studenții participanți la studiu au apreciat interesul

cercetătorilor în etapa a doua de măsurare ca fiind un indicator al grijii pentru starea lor de bine și au exprimat recunoștință pentru acest fapt (Baker & Siryk, 1986), mai ales în contextul în care aceștia au fost mai puțin dispuși să apeleze la servicii de consiliere educațională sau psihologică. Ca atare, atunci când studenții sunt în mod repetat invitați să reflecteze la experiențele lor din mediul academic, poate exista și un efect benefic, acela de a aduce în atenția studenților necesitatea și disponibilitatea de a apela la servicii de suport specializat.

Pentru a putea folosi rezultatele în direcția obiectivelor menționate, măsurarea adaptării academice se poate face în momente de timp diferite. Cea mai relevantă măsurătoare pare a fi cea făcută pe parcursul primului semestru din primul an de studii al studenților (Stan *et al.*, 2023a, 2023b). Totuși, așa cum toate modelele teoretice arată (Tinto, 1993; Astin, 1999), adaptarea academică este un proces. Măsurarea transversală, realizată într-un singur timp, e posibil să nu ofere o imagine suficient de clară asupra dinamicii adaptării, în special la studenții din anul I. Deși măsurarea de tip transversal este avantajoasă din punct de vedere al costurilor de timp, măsurătorile repetate în studii de tip panel sau în studii longitudinale intensive sunt recomandate pentru a surprinde mai bine dinamica intraindividuală a procesului (Neubauer & Schmiedek, 2024).

Studiile de tip panel, un tip aparte de cercetare longitudinală, urmăresc schimbările care apar în variabilele investigate pe perioade mai lungi de timp, de câțiva ani, pe un grup de indivizi. Studiile longitudinale intensive (de exemplu, studiile bazate pe înregistrări zilnice de tip jurnal) urmăresc schimbările sau fluctuațiile pe termen mai scurt, de câteva zile, sau la câteva săptămâni sau luni, schimbări care apar în interiorul persoanei

84 la nivelul variabilelor investigate. Studiile longitudinale, de tip panel sau intensive, permit o mai bună investigare a variației intraindividuale și inter-individuale, pe termen scurt sau lung, în procesul de adaptare academică (Neubauer & Schmiedek, 2024). De exemplu, într-un studiu longitudinal amplu derulat în perioada pandemiei de COVID-19 pentru a surprinde un indicator al tranziției la viața de student, și anume satisfacția față de studiile urmate, Neubauer și Schmiedek (2024) au arătat că rezultatele diferă în funcție de modul de evaluare. Astfel, atunci când evaluările au fost făcute zilnic pe durata a două săptămâni, într-un studiu longitudinal intensiv, studenții au evaluat intensitatea sarcinilor academice ca fiind mai scăzută decât atunci când au făcut o singură evaluare săptămânală sau una semestrială. Un pattern similar a fost obținut și pentru un alt indicator al adaptării academice, satisfacția cu conținutul învățării, media evaluării zilnice a acestui indicator fiind mai mică decât media obținută într-o singură măsurătoare, cea transversală, realizată la finalul semestrului (Neubauer & Schmiedek, 2024). Concluzia celor doi autori este că pentru o înțelegere mai profundă a adaptării academice, în special a celei psihologice, este nevoie de măsurarea acestui proces în momente de timp diferite.

Particularități ale măsurătorilor adaptării academice

Ca urmare a impactului semnificativ pe care adaptarea academică îl are în plan individual, instituțional și social, de-a lungul timpului au fost dezvoltate mai multe instrumente standardizate cu scopul de a măsura diferite dimensiuni sau fațete ale acestui concept. Cele mai multe dintre aceste instrumente, și evident cele mai folosite, sunt bazate pe măsurători de tip auto-raportare, în

care respondenții oferă informații despre comportamentele, atitudinile, emoțiile, motivațiile sau intențiile lor. Acest tip de măsurătoare are ca avantaj major faptul că permite accesul la experiența subiectivă (Paulhus & Vazire, 2007), dificil de observat sau măsurat prin metode bazate pe observație sau prin măsurători obiective. Instrumentele de măsurare a adaptării academice bazate pe auto-raportare surprind, așadar, modul în care studentul percepe propria sa experiență și interacțiune cu mediul universitar, precum și impactul pe care această interacțiune îl are asupra sa.

Instrumentele existente de măsurare a adaptării academice variază considerabil în ceea ce privește modul în care este operaționalizat constructul. Astfel, în unele studii, adaptarea academică este măsurată printr-un singur item sau un singur indicator, dar în cele mai multe cazuri sunt măsurate mai multe dimensiuni sau fațete ale acestui construct. De exemplu, Lafreniere și colaboratorii (1997), în studiul lor despre predictorii adaptării academice, au folosit o măsurătoare cu un singur item în care participanții erau rugați să raporteze cât de bine consideră ei că s-au adaptat la universitate pe o scală în cinci trepte (1 — slab, 5 — excepțional). Deși este evident că o astfel de măsurătoare este foarte ușor de administrat, totuși ea nu surprinde complexitatea procesului, ci mai degrabă percepția subiectivă asupra fenomenului, fiind puțin probabil ca participanți diferiți să acorde semnificații similare constructului.

O altă perspectivă de abordare empirică a adaptării academice este reprezentată de operaționalizarea constructului în termeni de stare de bine psihologică sau fizică, succesul tranziției de la viața de licean la cea de student fiind dat de nivelurile ridicate ale stării de bine (Cooke *et al.*, 2006). Studiile ce au vizat starea de bine psihologică a studenților s-au centrat adesea pe comparații între

86 studenți și populația generală, sau pe comparații în interiorul grupului de studenți. Aceste studii au raportat niveluri mai scăzute de stare de bine la studenți (Cooke *et al.*, 2006), comparativ cu populația generală, și au explicat diferențele prin factorii stresori multipli cu care se confruntă studenții, factori stresori de ordin academic, relațional sau financiar. Totuși, așa cum Cooke și colaboratorii (2006) susțin, este posibil ca aceste diferențe să se datoreze unor limite de natură metodologică, și nu unor diferențe reale. De exemplu, cele mai multe studii sunt transversale, lipsind o măsurătoare a stării de bine a tinerilor înainte de a începe facultatea pentru a vedea dacă tranziția către mediul academic chiar are impact asupra sănătății mintale sau nu.

Alți autori conceptualizează starea de bine psihologică a studenților ca fiind determinată de procesul de adaptare academică, și nu ca pe un indicator al adaptării (Bailey & Phillips, 2016). Relația dintre adaptarea academică și starea de bine subiectivă pare a fi mult mai complexă decât sugerează studiile anterioare, în sensul că adaptarea academică poate avea un efect cauzal asupra stării de bine subiective, starea de bine subiectivă poate avea un efect cauzal asupra adaptării sau ambele variabile pot fi influențate de o a treia variabilă comună, precum statutul socioeconomic sau abilitățile cognitive (Bücker *et al.*, 2018). Un studiu de tip meta-analiză (Bücker *et al.*, 2018) arată că relația dintre cele două constructe este una de asociere semnificativă, dar destul de slabă ca intensitate. Ceea ce sugerează că studenții cu dificultăți de adaptare nu raportează întotdeauna și niveluri scăzute ale stării de bine, cele două constructe fiind mai degrabă independente decât suprapuse. Mai mult decât atât, intervențiile educaționale par să aibă mai mult succes în planul adaptării și a îmbunătățirii rezultatelor academice decât asupra stării de bine (Bücker *et al.*, 2018).

Cele mai folosite instrumente de evaluare a adaptării academice, pe care le prezentăm mai jos, au la bază conceptualizarea adaptării academice ca un construct cu mai multe fațete (Baker & Siryk), întrucât atât solicitările pe care le presupune mediul academic, cât și mecanismele pe care studenții le folosesc pentru a gestiona aceste solicitări sunt multiple. Toți autorii includ în evaluare adaptarea la cerințele și sarcinile academice, adaptare ce presupune în primul rând gestionarea eficientă a învățării, stabilirea de scopuri în învățare și urmarea acestora. Însă pe lângă acest tip de solicitare, instrumentele includ în mod consistent cel puțin încă două fațete: adaptarea în plan social ce solicită ca răspuns stabilirea de relații interpersonale și comunicare eficientă cu diferiți actori din mediul academic (de exemplu, O'Donnell *et al.*, 2018) și adaptarea în plan emoțional (de exemplu, Anton & Reed, 1991) ce presupune gestionarea stresului și a trăirilor afective activate de complexitatea și varietatea solicitărilor academice.

Instrumente standardizate de măsurare a adaptării academice — scurtă trecere în revistă

Primul demers relevant de măsurare sistematică a adaptării academice este *Student Adaptation to College Questionnaire* — SACQ (Baker & Siryk, 1984). Acest instrument a reprezentat un pas semnificativ în evaluarea adaptării academice nu numai în scop diagnostic, ci pentru a putea dezvolta intervenții remediale eficiente pentru studenții care se confruntă cu dificultăți în tranziția la mediul academic. Asumpția care stă la baza instrumentului este că experiența academică este multifacetată, include numeroase aspecte, și presupune solicitări variate ca tip și intensitate. A face față acestor solicitări presupune răspunsuri adaptative care

88 variază în eficiență. Autorii conceptualizează adaptarea academică ca fiind răspunsurile studenților la exigențele universitare (Baker & Siryk, 1984).

Itemii instrumentului sunt 67 de afirmații, fiecare făcând referire la una dintre numeroasele solicitări ale experienței academice, precum rezolvarea sarcinilor academice sau necesitatea de a construi noi relații sociale. Respondenții apreciază cât de bine fac față acestor aspecte. Un prim set de solicitări evaluate în cadrul SACQ sunt cele asociate sarcinilor academice pe care studenții le au de îndeplinit. Adaptarea în raport cu aceste solicitări descrie abilitatea și succesul studenților de a gestiona cerințele educaționale, de a-și formula scopuri academice și a-și direcționa eforturile în direcția atingerii acestor obiective. Cel de-al doilea set de solicitări academice sunt cele de ordin social. Ca urmare, adaptarea socială a studentului reflectă măsura în care acesta gestionează cu succes interacțiunile și activitățile sociale specifice experienței academice. Studenții adaptați social participă la activitățile sociale din universitate, gestionează cu succes mutarea de acasă, dacă este cazul, sunt deschiși către experiențe sociale noi, fiind în general mai mulțumiți de viața lor socială. Al treilea set de solicitări academice pe care SACQ le include în evaluare sunt cele de ordin emoțional. Adaptarea personal-emoțională reflectă gradul de disconfort psihologic și corelatele somatice ale acestui disconfort. Ultima dimensiune din instrumentul lui Baker și Siryk (1984) este reprezentată de atașamentul instituțional, reprezentând implicarea studentului în atingerea obiectivelor educaționale și satisfacția generală față de experiența lui în instituția de învățământ (Baker & Siryk, 1984).

SACQ este un instrument valid care reușește să identifice cu acuratețe nivelul de adaptare al studenților la mediul academic,

fapt susținut și de numeroasele studii pe plan mondial în care instrumentul a fost folosit și a condus la rezultate consistente. Baker și Siryk (1984) au verificat validitatea instrumentului în raport cu o serie de indicatori: rata de abandon universitar (operaționalizată ca numărul de studenți care nu mai sunt înmatriculați la începutul semestrului trei de studii), media școlară obținută la finalul primului an de studii, solicitarea de servicii psihologice în cadrul campusului sau alegerea ca membru în asociații și organizații studențești.

SACQ nu este singurul instrument care evaluează aspecte de ordin emoțional asociate adaptării academice, pe lângă abilitatea de a face față cerințelor academice. Astfel, *College Adjustment Test* (CAT), dezvoltat de Pennebaker și colaboratorii (1990), operaționalizează adaptarea academică ca măsura în care studenții resimt anumite trăiri emoționale și gânduri legate de facultate în săptămâna dinainte de începerea anului universitar. Acest instrument, cuprinzând 19 itemi, surprinde trei factori: afecte negative generale legate de începerea facultății, afecte pozitive sau optimism referitor la începerea facultății și dorul de casă. CAT poate fi folosit și pentru a evalua eficiența intervențiilor destinate îmbunătățirii adaptării academice (Pennebaker *et al.*, 1990).

College Adjustment Scales (CAS; Anton & Reed, 1991) este un instrument multidimensional construit pentru a identifica problemele psihologice și de adaptare cu care se confruntă studenții. Instrumentul cu 108 itemi cuprinde nouă scale care evaluează: simptome afective, cognitive și fiziologice de anxietate, simptome depresive, ideatie suicidară, abuz de substanțe, probleme asociate stimei de sine, probleme în interacțiunile cu alte persoane din mediul academic, probleme de ordin familial, dificultăți asociate performanței academice și dificultăți asociate deciziilor

90 privind cariera. Având în vedere gama largă de probleme de ordin psihologic, social și academic pe care CAS le evaluează, acest instrument poate fi folosit în scop diagnostic în cadrul centrelor de consiliere de carieră din cadrul universităților (Anton & Reed, 1991).

Pentru a măsura dificultățile specifice de adaptare pe care le întâmpină studenții care aleg să studieze într-un alt mediu cultural sau într-o altă țară, Anderson și colaboratorii (2016) au dezvoltat *Academic Adjustment Scale* (AAS). Pentru această categorie de studenți, autorii consideră cele mai importante dimensiuni ale adaptării academice ca fiind: potrivirea dintre individ și rolul temporar de student — conceptualizată ca stil de viață academic, satisfacția cu progresul și performanțele academice — conceptualizată ca realizare academică, și motivația studentului de a continua și finaliza studiile în afara țării — motivație academică. Chiar dacă instrumentul dorește să surprindă particularitățile pe care le întâmpină studenții străini (de exemplu, gestionarea diferențelor culturale și adaptarea la o nouă cultură, statutul de rezident în noua cultură, distanța de casă etc.) și care constituie o experiență calitativ diferită de cea a studenților locali, AAS poate fi folosit și pentru studenții tipici.

În România, eforturile de înțelegere a problematicii adaptării academice au condus la construirea Chestionarului de adaptare academică (Clinciu & Cazan, 2014), chestionar care a parcurs mai multe versiuni, cea mai recentă fiind *Chestionarul de Inadaptare Academică* (CIA) (Cazan *et al.*, 2023). Construcția acestui instrument are la bază conceptualizarea inadaptării academice ca fiind răspunsul studenților sau al elevilor la factorul stresor major din școală, și anume la sarcinile și solicitările școlare (Clinciu, 2013). Acest răspuns este multidimensional, implicând atât aspecte

emoționale (nevrotism academic) sau cognitive, cât și comportamentale (procrastinare și neonestitate academică) (Clinciu & Cazan, 2014). Versiunea recentă a Chestionarului de Inadaptare Academică, cu 43 de itemi, validat pe studenți români, surprinde două dimensiuni afective ale inadaptării academice (nevrotismul și anxietatea față de testare), patru dimensiuni comportamentale (tendința de a procrastina, neonestitatea academică, atitudine machiavelică și dezimplicare) și o dimensiune ce cuprinde aspecte de natură somatică asociate inadaptării (somatizare) (Cazan *et al.*, 2023). Aceste dimensiuni ale inadaptării academice se asociază semnificativ cu trăsături de personalitate, în special cu nevrotismul și conștiinciozitatea, ceea ce arată faptul că CIA surprinde diferențele interindividuale în adaptarea la solicitările mediului academic. De asemenea, măsurătoarea realizată cu acest instrument în primul semestru de studii prezice intenția de renunțare la studii, dintre dimensiunile instrumentului, procrastinarea fiind cel mai puternic predictor (Cazan *et al.*, 2023). Aceste rezultate, ne permit să utilizăm cu încredere Chestionarul de inadaptare academică cu scopul de a identifica studenții aflați în situație de risc de abandon universitar.

Dificultăți în măsurarea adaptării academice

Deși există numeroase instrumente standardizate, așa cum am prezentat mai sus, măsurarea adaptării academice nu este lipsită de provocări și dificultăți. În primul rând, adaptarea academică este un fenomen complex, dinamic și multifacțat, influențat de numeroși factori care interacționează între ei, precum istoricul studentului, caracteristicile individuale, resursele instituționale, particularitățile mediul academic și a celui social, climatul

92 educațional suportul social și instituțional (Baker & Siryk, 1984; Strage & Brandt, 1999). E puțin probabil ca o singură evaluare realizată într-un singur moment de timp să poată surprinde complexitatea acestui proces respectiv dinamica interacțiunilor dintre factorii determinanți. Mai mult decât atât, adaptarea academică variază interindividual și intraindividual, este un proces dinamic în timp. Percepția asupra dificultăților de adaptare academică, socială și personală, respectiv percepția asupra abilităților personale de a face față acestora se modifică odată cu trecerea timpului. Concomitent, interacțiunile cu mediul academic se intensifică, cerințele academice se diversifică, iar experiențele studenților de gestionare reușită sau nereușită a lor modelează nu numai percepțiile, ci chiar abilitățile individuale. Schimbările ce pot apărea pe parcursul studiilor la nivelul contextului personal, social sau academic sunt un factor de stres suplimentar (Liu & Lu, 2012) și pot conduce la fluctuația adaptării academice.

Pentru a surprinde această dinamică, este recomandată măsurarea adaptării academice în perioade diferite ale primului an academic sau chiar longitudinal pe parcursul întregului traseu educațional. O abordare longitudinală permite înțelegerea în profunzime a variației în timp a adaptării academice. Cunoscând această variație, se pot identifica cele mai solicitante perioade pentru studenți și, consecutiv, se pot iniția programe de intervenție care să susțină studenții în perioadele solicitante.

O aparentă dificultate cu care se pot confrunta cei ce evaluează adaptarea academică este faptul că un student poate înregistra niveluri semnificativ diferite de adaptare pe anumite dimensiuni ale vieții academice. Deoarece adaptarea este un construct cu mai multe fațete (Baker & Siryk, 1984), un student poate funcționa relativ bine în planul adaptării la solicitările și

sarcinile academice, în timp ce înregistrează dificultăți majore de adaptare socială sau personal-emoțională. În astfel de situații, este recomandat ca studentul să nu fie încadrat la un anumit nivel de adaptare academică după scorul global la instrumentul de evaluare, ci atenția sau decizia de intervenție să fie ghidată de nivelul obținut la fiecare dimensiune în parte sau la dimensiunea de interes (Baker, 1986).

Existența instrumentelor standardizate de adaptare academică facilitează înțelegerea acestui fenomen și identificarea studenților aflați în situație de risc. Totuși, măsurarea adaptării studenților este un proces complex și provocator. Experiența adaptării este subiectivă și percepția studenților asupra propriei experiențe poate fi influențată de numeroși factori precum dezirabilitatea socială, dispoziția emoțională sau experiențele recente de succes sau eșec în plan academic sau interpersonal. Suplimentar, în ultimii ani, în mediul academic întâlnim o diversitate tot mai mare în rândul studenților, în termeni de vârstă, cultură, context socioeconomic de viață, experiențe personale, prezența unei dizabilități etc. Măsurarea adaptării academice trebuie să ia în calcul particularitățile introduse de această diversitate, precum și particularitățile introduse de specificul climatului educativ în care se face evaluarea. Numai prin înțelegerea în profunzime a complexității și dinamicii experienței de adaptare a studenților în tranziția lor în mediul academic, universitățile vor putea construi și adapta programe eficiente de susținere a studenților în vederea obținerii succesului academic.

Referințe

- Anderson, J.R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016), The academic adjustment scale: measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students, *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68–76, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.07.006>
- Anton, W.D., & Reed, J.R. (1991), *College adjustment scales: Professional manual*, Psychological Assessment Resources, Inc.
- Astin, A. (1999), Student involvement: a developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bailey, T.H., & Phillips, L.J. (2016), The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance, *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216, <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>.
- Baker, S.R. (2004), Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance, *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 23(3), 189–202, <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1984), Measuring adjustment to college, *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189, <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B.A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018), Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis, *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>.
- Cazan, A. (2012), Self regulated learning strategies — predictors of academic adjustment, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>.
- Cazan, A.M., Stan, M.M., Clinciu, A.I., Truța, C., & Maican, C.I. (2023), Validation study for the Academic Maladjustment Questionnaire on a Romanian sample, *Frontiers in Psychology*, 14, 1275939, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275939>.

- Cliniciu A.I. (2013), Adaptation and stress for the first year university students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>.
- Cliniciu, A.I., & Cazan, A. (2014), Academic Adjustment Questionnaire for the University Students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 655–660, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>.
- Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006), Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students, *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505–517, <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>.
- Crede, M., & Niehorster S. (2012), Adjustment to College as Measure by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and cosequences, *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2002), The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk, *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316, <https://doi.org/10.1002/pits.10018>.
- Gallego, M.G., Perez de los Cobos, A.P., & Gallego, J.C.G. (2021), Identifying students at risk to academic dropout in higher education, *Education Sciences*, 11(8), 427, <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994), Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention, *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288, <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>.
- Herțeliu, C., Alexe-Coteț, D., Hâj, C.M., & Pârvan, A.T. (2022). Defining and measuring dropout phenomenon in Romanian Public Universities. In A. Curaj, J. Salmi, C.M. Haj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming challenges and embracing opportunities* (pp. 93–120), Springer.
- Lafreniere, K.D., Ledgerwood, D.M., & Docherty, A.L. (1997), Influences of leaving home, perceived family support, and gender on the transition to university, *Guidance & Counseling*, 12(4), 14–19.

- 96 Lent, R.W., Taveira, M.D.C., Sheu, H., & Singley, D. (2009), Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2012), Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators, *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 28(4), 340–346, <https://doi.org/10.1002/smi.2418>.
- Jacobo-Galicia, G., Máynez-Guaderrama, A.I., & Cavazos-Arroyo, J. (2021), Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario, *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1–18, <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>.
- Neubauer, A.B., & Schmiedek, F. (2024), Approaching academic adjustment on multiple time scales, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 147–168, <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01182-8>.
- Paulhus, D.L., & Vazire, S. (2007), The self-report method. In R.W. Robins, R.C. Fraley, & R.F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239), The Guilford Press.
- Pennebaker, J.W., Colder, M., & Sharp, L.K. (1990), Accelerating the coping process, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 528–537, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.528>.
- Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009), Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South-Africa, *Educational Psychology*, 29(1), 99–115.
- Pintrich, P.R. (2004), A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407, <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012), Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387, <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Stan, M.M., Maican, C.I., Truta, C., & Cazan, A.M. (2023a), Personal factors as predictors of academic adjustment in first-year university students, *17th International Technology, Education and Development*

- Conference INTED 2023 Proceedings (pp. 707–714), Iated Academy, 10.21125/inted.2023.
- Stan, M.M., Cazan, A.M., Truța, C., & Maican, C.I. (2023b), Variability of academic adjustment during the first year of study, *16th annual International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2023 Proceedings* (pp. 4137–4143), Iated Academy, 10.21125/iceri.2023.1038.
- Strage, A., & Brandt, T.S. (1999), Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success, *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146–156, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.146>.
- Tinto, V. (1993), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, University of Chicago Press.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018), Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(12), 4637, <https://doi.org/10.3390/su10124637>.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992), The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017, <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>.
- van Rooij, E.C. M., Jansen, E.P.W.A., & van de Grift, W.J. C.M. (2018), First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment, *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767, <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>.

Consecințe ale inadaptării academice

Maria Magdalena Stan^{1,2}, Cristina Dumitru Tăbăcaru¹,

Sofia Loredana Tudor^{1*}, Claudiu Marius Langa¹

¹ Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,

Centrul Universitar Pitești, ² Universitatea Transilvania din Brașov

*autor de corespondență, e-mail: sofia.tudor@upb.ro

Introducere

Pentru cei mai mulți studenți, debutul în mediul universitar este o experiență provocatoare care implică o schimbare semnificativă a vieții și adaptarea la multiple cerințe academice, sociale și emoționale. Această perioadă de tranziție este pentru studenți un proces de schimbare și adaptare însoțit de provocări semnificative și tensionante, pentru a răspunde cerințelor noului mediu academic și social (Lau, 2003).

Cele mai multe cercetări privind abandonul academic se concentrează pe experiențele studenților în primul an de facultate (Krause, 2005), acestea fiind un indicator important pentru succesul în anii următori (Hurtado *et al.*, 2007). Literatura de specialitate invocă numeroase dovezi empirice care sugerează că măsura în care studenții reușesc să se adapteze la viața universitară le afectează starea de bine, motivația, performanța academică

și decizia de a finaliza programul de studiu ales (Baker & Siryk, 1989; Wintre & Yaffe, 2000).

Debutul în mediul academic este o perioadă de tranziție importantă în dezvoltarea psihosocială a studenților, aceștia trebuie să facă față nu numai exigențelor academice, ci și solicitărilor noului mediu social universitar. În general, tranziția reprezintă o perioadă de adaptare pentru a intra într-o fază mai stabilă (Jansen & van der Meer, 2011). Toate momentele de tranziție oferă studenților un grad de incertitudine (Gurin *et al.*, 2002), fiind percepute ca un „șoc cultural care implică o reînvățare socială și psihologică semnificativă în fața întâlnirilor cu noi idei, cu noi profesori și colegi, cu valori și credințe variate, cu noi oportunități și libertăți și cu noi cerințe academice, sociale și psihologice” (Pascarella & Terenzini, 1991, p. 58–59).

Totodată, studenții în primul an de facultate se confruntă cu provocări legate de a trăi separat de familie și prieteni, de a se adapta la noua viață universitară, de a-și asuma responsabilități pentru sarcinile vieții cotidiene, de a-și dezvolta noi rețele sociale și de a se integra în viața academică (Pittman & Richmond, 2008; Duchesne *et al.*, 2007). Rezultatele studiilor privind tranziția pe care o parcurg studenții, experiența din primul an de facultate și decizia de abandon a studiilor pot fi grupate în patru categorii de motive (Yorke & Longden, 2004): experiență nesatisfăcătoare, incapacitatea de a face față cerințelor academice, alegerea greșită a programului de studii și o gamă de factori personali precum problemele financiare, boala și circumstanțele familiale.

Noul mediu academic, fizic, social și personal, presupune noi reguli, cerințe, așteptări și responsabilități. Studenții trebuie să demonstreze că fac față unui mediu de învățare competitiv, că pot urma, prin angajament, scopurile educaționale și instituționale

100 și că pot adera la noi rețele sociale. Prin provocările academice, studenții trebuie să se angajeze într-o nouă activitate de învățare, mult mai solicitantă, să se adapteze unor noi stiluri de predare și evaluare, care presupun eforturi cognitive complexe, pentru care cei mai mulți nu au fost pregătiți.

La nivel individual, studenții trebuie să facă față unui nou tip de învățare, învățarea academică, care presupune activarea unor noi abilități și atitudini — autonomie, implicare, autoreglaj, managementul timpului, planificarea și organizarea învățării etc. La nivel social, aceștia trebuie să adere la noi grupuri sociale, să dezvolte noi prietenii, să colaboreze cu noii colegi și profesori, iar la nivel instituțional să adere la o nouă cultură organizațională, să-și formeze noi valori sociale și profesionale (Stan *et al.*, 2023).

Schimbările în stilul de viață și dezvoltarea de noi rutine determină o restructurare a rolurilor sociale, a valorilor personale cu efecte directe în planul identității (Scanlon *et al.*, 2007). Pentru ca tranziția la viața universitară să se realizeze cu succes, studenții trebuie să-și dezvolte abilități psihosociale pentru a face față multiplelor provocări personale și sociale pentru a preîntâmpina manifestarea stresului ce poate genera performanțe academice scăzute și inadaptare academică (McCrae & Costa, 1986; Galatzer-Levy *et al.*, 2013; Julal, 2013). Manifestarea ca membri activi ai comunității universitare, experimentarea de noi roluri și responsabilități sociale, asumarea independenței și autonomiei în învățare (Credé & Niehorster, 2012) demonstrează un grad ridicat de adaptabilitate, fiind un indicator important nu numai pentru succesul academic (Xie *et al.*, 2019), dar și pentru viitoarea carieră profesională.

Eșecul în gestionarea adecvată a tranziției universitare poate avea repercusiuni atât la nivel individual, prin manifestarea

inadaptării academice (Credé & Niehorster, 2012) ce se asociază cu niveluri scăzute ale performanței academice (Chemers *et al.*, 2001), a stimei de sine (Bettencourt *et al.*, 1999) și a stării de bine (Yoon *et al.*, 2015), cu niveluri ridicate ale stresului și anxietății (Baker, 2004), cât și instituțional, prin apariția fenomenului de abandon universitar (Jennifer *et al.*, 2004) cu efecte directe în plan social, manifestat prin lipsa personalului calificat pe piața muncii, creșterea ratei șomajului și creșterea costurilor cu îngrijirea socială (Curelaru *et al.*, 2010).

Inadaptarea academică

Adaptarea academică implică schimbări comportamentale și psihologice prin care indivizii încearcă să facă față la noul lor mediu de învățare, să se adapteze cu succes la cerințele academice și să își îndeplinească nevoile de învățare (Valka, 2015). Tanyi (2002) a definit adaptarea academică a unui individ ca fiind capacitatea persoanei de a face față cerințelor academice și activităților școlare. Cercetările indică faptul că, cu cât studenții se adaptează mai rapid și mai bine cu noua realitate și își adaptează așteptările față de mediul academic, cu atât este mai probabil ca ei să se implice și să se angajeze în activitatea academică (Credé & Niehorster, 2012), obținând recunoaștere și succes.

În contrast, inadaptarea academică reprezintă un fenomen care are multiple implicații asupra progresului și performanței educaționale a studenților. Inadaptarea academică se referă la dificultățile pe care studenții le întâmpină în a îndeplini cerințele impuse de noul mediu educațional, la incapacitatea de a stabili noi relații interpersonale, cu colegii, profesorii și/sau cu personalul administrativ și, totodată, la încălcarea regulilor universitare

- 102 (Cîrceie, 2016). Problemele de inadaptare sunt cel mai adesea un set eterogen de comportamente care au impact direct asupra performanțelor academice, determinând insatisfacție, stres, anxietate sau chiar probleme comportamentale (de la Fuente *et al.*, 2012).

Inadaptarea academică se referă la setul de dificultăți comportamentale, sociale și emoționale care îi împiedică pe studenți să se adapteze la mediul de învățare, să facă față cu succes cerințelor academice, să fie performant și implicat pe plan academic (Jansen & van der Meer, 2012). Studenții care manifestă inadaptare academică raportează nemulțumire, dezangajament, nivel ridicat de stres și nivel scăzut al stării de bine (Liga *et al.*, 2022), niveluri de achiziții și performanțe academice scăzute (Bailey & Phillips, 2016; Rienties *et al.*, 2012; Baker & Siryk, 1984), toate acestea sporind probabilitatea de apariție a fenomenului de abandon universitar (Tinto, 1993; Astin, 1999).

Consecințele adaptării/inadaptării academice

Conceptualizăm adaptarea academică ca fiind abilitatea de a avea succes și a face față cerințelor mediului academic. Conform modelului elaborat de Baker & Siryk (1984), adaptarea academică se referă la motivația de a învăța și de a avea obiective academice clare, implicarea în activitățile academice, mobilizarea efortului voluntar de a satisface cerințele academice și trăirea satisfacției desfășurării diferitelor activități în cadrul mediului academic.

Adaptarea academică este de importanță vitală pentru studenții în primul an de facultate, aceștia având cele mai mari dificultăți în a se adapta (Baker & Siryk, 1984), fiind direct implicată în obținerea performanței. Astfel, studenții care prezintă

niveluri ridicate ale adaptării academice au rezultate în învățare mai bune și au șanse mult mai mici să abandoneze studiile.

Abordarea inadaptării academice este mult mai puțin reprezentată în literatura de specialitate, problematica fiind destul de controversată, în principal din cauza conceptualizării termenului în opoziție cu adaptarea academică, dar și dificultăților metodologice întâmpinate în evaluarea acesteia. Nu întotdeauna nivelurile scăzute ale factorilor care determină inadaptarea academică explică variația inadaptării academice. Adaptarea studenților în primul an de facultate nu este o experiență constantă, ci o multitudine de experiențe complexe în care caracteristicile studenților interacționează cu variabilele procesului și factorii instituționali, și trebuie analizate în contextul cultural în care acestea sunt produse (Páramo Fernández *et al.*, 2017). Cercetările privind inadaptarea academică se axează în principal pe aspectele sociale și psihologice pentru individ, acestea reflectându-se la nivel individual prin niveluri scăzute ale stimei de sine, stresului academic și stării de bine, la nivelul activității se reflectă prin afectarea performanțelor academice, iar la nivel instituțional, prin apariția abandonului universitar.

În ceea ce privește consecințele psihologice și sociale, este destul de greu de analizat dacă factorii stimă de sine și strategiile de coping sunt riscuri sau consecințe ale inadaptării academice (Johansson, 2019). Cercetările din literatura de specialitate confirmă faptul că cele mai multe consecințe ale inadaptării au un impact puternic pentru tranziția pe termen lung către viața de adult (Bloom, 2010).

Având în vedere rolul esențial al adaptării academice în obținerea succesului academic, este important să se înțeleagă modul în care factorii motivaționali și factorii comportamentali afectează adaptarea academică și rolul pe care îl au în performanța academică.

Unul dintre principalele motive pentru care studenții abandonează studiile universitare este reprezentat de performanțele academice scăzute. Literatura de specialitate identifică faptul că performanța academică este determinată de o serie de diferențe individuale, nu doar de capacitățile cognitive și de rezultatele activității de învățare anterioare. Performanța academică este legată de trăsături de personalitate precum conștiinciozitatea, interesele, sursele motivației, capacitatea de autoreglare, strategiile și stilul de învățare, ce reprezintă factorii predictorii ai adaptării academice.

Studii din literatura de specialitate au reușit să explice performanța academică a studenților în primul an de facultate printr-o varietate de factori care țin de caracteristicile demografice (vârstă, gen etc.), economice (statut social și economic), sociologice (activități extracurriculare), academice (rezultatele școlare anterioare, abilități de învățare, stiluri de învățare, abilități de gestionare a timpului, competențe lingvistice), factori cognitivi (inteligență, capacitățile memoriei), factori psihologici (motivație, personalitate, stimă de sine, autoeficacitate, anxietate etc.).

În practica universitară există două tipuri de abordări asupra succesului academic: media notelor obținute de către student la evaluările disciplinelor din planul de formare — GPA (în literatura internațională) și numărul de credite de studiu — ECTS. Media notelor obținute reflectă cât de bine performează

un student în activitatea de învățare, fiind un criteriu important în selecția admiterii la studiile masterale, în timp ce numărul de credite reflectă dacă studentul a îndeplinit standardul minim de performanță la disciplinele din planul de formare.

Conform modelelor teoretice ale adaptării academice (Tinto, 1993; Astin, 1999), un student este considerat adaptat dacă prezintă anumite caracteristici personale schimbate sau ajustate de interacțiunea cu mediul academic. Succesul acestei interacțiuni — adaptarea academică — este relevant în capacitatea de a face față complexității învățării academice, în relaționarea cu colegii și profesorii, în integrarea în cultura organizațională, ceea ce conduce la implicare, promovarea cursurilor și/sau obținerea performanței academice (van Rooij *et al.*, 2017).

Există numeroase studii care au relevat rolul direct al adaptării în predicția performanțelor academice sau rolul mediator al acesteia (Aspelmeier *et al.*, 2012). Conform Van Rooij și colaboratorii (2017) arată că există studii în literatura de specialitate care relevă faptul că adaptarea academică explică performanța academică dincolo de rezultatele școlare anterioare (McKenzie & Schweitzer, 2001). Totodată, în studiul lor, Lowe și Cook (2003) au constatat că un procent considerabil de studenți din anul I (20–30%) au experimentat dificultăți de adaptare, ceea ce a condus la performanțe academice scăzute și abandon universitar.

Studiul realizat de Robbins și colaboratorii (2004) a analizat o serie de factori motivaționali, abilități personale și factori contextuali și a constatat că autoreglarea efortului și autoeficacitatea academică au fost cei mai puternici predictorii ai performanței academice în primul an de studiu.

În ceea ce privește trăsăturile de personalitate, anumiți factori, precum conștiinciozitatea și în mică măsură extraversia,

106 agreabilitatea și orientarea spre deschidere sunt implicați în performanța academică (O'Connor & Paunonen, 2007). Studiul realizat de Poropat (2009) relevă chiar că factorul de personalitate conștiinciozitate are rol predictiv în performanța academică, fiind un factor al cărui efect este mai puternic decât inteligența. În ceea ce privește procrastinarea (Steel, 2007), a fost asociată negativ cu performanța academică, iar abilitățile emoționale definite ca inteligență emoțională au efecte scăzute asupra performanțelor academice.

Studiile despre factorii contextuali (sprijinul și implicarea familiei, SSE etc.) au relevat influențele asupra adaptării și integrării academice, prin influența modelării răspunsurilor comportamentale ale studenților la viața universitară, inclusiv a răspunsurilor afective (stresul, depresia), în relație cu angajamentul față de obiective și evaluările valorice, fiind implicați indirect în performanța academică (Richardson *et al.*, 2012).

Variabilele motivaționale și comportamentale nu au o influență directă asupra performanțelor academice, ci indirect, prin intermediul variabilelor academice implicate în adaptare.

Performanța academică a studenților din primul an de studiu nu reflectă numai rezultatele obținute în învățare, ci determină și probabilitatea sau posibilitatea de a continua studiile, de a absolvi cu succes programul de studii ales și de a continua studiile (Robbins, 2004). Studenții cu rezultate academice bune au șanse mai mari să promoveze în anul superior și să absolve programul de studii la timp (Richardson & al., 2012).

Incapacitatea de adaptare are repercusiuni nu numai asupra dezvoltării sociale (Xie *et al.*, 2019), ci poate determina apariția fenomenului de abandon. Problematica abandonului universitar în primul an de studii reprezintă o temă importantă pentru educația universitară, nu numai prin faptul că reprezintă un important indicator al calității în educație, dar mai ales prin consecințele negative pe care le generează în plan social, instituțional și individual. Este demonstrat că studenții care abandonează facultatea au puține posibilități de a-și dezvolta competențe profesionale care să le ofere posibilitatea unei bune inserții și integrări în piața muncii.

Abandonul academic reprezintă o problemă socială importantă cu multiple implicații în planul social și economic, dar și al sănătății mentale. Statisticile arată că rata de abandon a tinerilor cu vârsta între 16–24 de ani este în SUA de 5,2% în 2021 (NCES, 2023), în statele Uniunii Europene în medie de 9,6%, cea mai mare rată înregistrându-se în România — 15,6% (EUROSTAT, 2023).

Abandonul este definit ca situație în care studentul părăsește universitatea în timpul studiilor sau când nu finalizează prin absolvire. Abandonul universitar nu se referă la studenții care se transferă la o altă instituție universitară sau cei care nu-și finalizează la timp ciclul de studiu. Totodată, nu este considerat abandon universitar când studentul decide voluntar să părăsească universitatea, bazându-se pe credința că educația universitară nu-l satisface în îndeplinirea obiectivelor profesionale și personale.

Literatura de specialitate definește și alte concepte înrudite precum persistența, participarea la studii până la finalizarea studiilor, indiferent de dificultăți, obstacole sau eșecuri, sau

108 participarea intermitentă sau continuă până când studentul își atinge obiectivul educațional (Tinto, 1993); *reținerea* se referă la înscrierea continuă într-un program de la admitere până la finalizarea lui; *retragerea* se referă la studentul care nu și-a menținut înscrierea continuă la facultate pentru o anumită perioadă, putând fi temporară sau definitivă (abandon).

În literatura de specialitate există dovezi puternice că abandonul universitar este cauzat de un set complex și interconectat de factori și trebuie abordat multidimensional în funcție de context. De obicei, renunțarea la studii în primul an universitar este cel mai frecvent asociată cu rezultatele academice scăzute sau cu dificultățile financiare. Într-un studiu extins au fost identificați 44 de factori care pot contribui la abandonul academic (Lee & Choi, 2011). Aceștia sunt grupați în caracteristicile studentului la înscrierea în anul I de studii — managementul timpului, abilitățile TIC, experiența academică anterioară și atributele psihologice, precum motivația și satisfacția studentului, caracteristicile cursurilor, dificultatea conținuturilor, calitatea predării, sprijinul instituțional, dar și o serie de variabile contextuale, precum responsabilitățile personale și familiale, starea de sănătate.

Un model analitic propus de Johansson (2019) al factorilor de risc asociați abandonului academic abordează factorii la nivel individual, interpersonal, organizațional și societal. Interacțiunea factorilor determină evaluări specifice, contextuale care vor facilita programe de intervenție specifice, utile în diminuarea până la combaterea acestui fenomen complex.

FACTORII DE RISC INDIVIDUALI

Studentii care abandonează studiile sunt caracterizați printr-o serie de aspecte sociale, emoționale și comportamentale, aceștia

manifestând dificultăți de internalizare sau externalizare asociate cu problematici familiale și comunitare care au impact major asupra performanțelor academice. Fortin și colaboratorii (2006) au dezvoltat o tipologie legată de problemele comportamentale, de rezultatele academice, de nivelul de funcționalitate familială, de sprijinul social și climatul organizațional, identificând patru categorii de studenți cu risc de abandon: *tipul cu comportament antisocial, tipul studentului neinteresat de studii, tipul cu dificultăți școlare și de adaptare socială și tipul depresiv*.

Cercetările privind factorii de risc la nivel individual s-au concentrat pe factorii demografici, abilitățile cognitive și non-cognitive, performanțele academice, pe dificultățile de învățare, starea de sănătate și abuzul de substanțe. În timp ce multe dintre studii prezintă rezultate similare, există și studii care prezintă rezultate contradictorii, ceea ce ne determină să concluzionăm că variabilele individuale care pot fi implicate în fenomenul abandonului academic trebuie interpretate contextual.

La nivel individual, abandonul universitar se asociază cu niveluri de aspirații și autoevaluare scăzute, cu riscuri ridicate ale afectării stimei de sine și ale stării de bine, cu niveluri scăzute ale abilităților non-cognitive, cu creșterea nivelului demotivării academice, cu niveluri scăzute ale angajabilității și performanței în învățare (Stan *et al.*, 2023).

FACTORII DE RISC INTERPERSONALI

Cercetările care se axează pe această categorie de factori iau în considerare aspectele care vizează relaționarea la nivel familial, colegial și academic (relațiile cu profesorii). Conflictele și respingerea din grupurile sociale constituite în facultate reprezintă factori cu un mare potențial de risc asupra abandonului. Trăirea unor

110 experiențe agresive, precum tachinarea, însingurarea, slaba gestionare a managementului grupului de studenți de către profesori, reprezintă factori relaționali ce potențează decizia de abandon. Familia reprezintă o resursă importantă pentru persistența academică. În contrast, diferite forme de capital familial-financiar, cultural, moral reprezintă factori care afectează decizia de abandonare a facultății.

Cultura educațională promovată de profesori, atitudinea acestora, calitatea scăzută a predării, niveluri scăzute ale suportului emoțional și ale relațiilor pozitive profesor-student pot avea o influență puternică asupra abandonului academic.

FACTORII DE RISC ORGANIZAȚIONALI

Factorii organizaționali se referă în special la caracteristicile instituționale ale universității precum universitatea ca organizație, climatul și cultura academică, serviciile socio-educative de suport (consiliere psihologică, bibliotecă, cazare, cantină, centrul de activități extracurriculare etc.). Factorii instituționali menționați nu se asociază direct cu decizia de abandon, ci interrelaționează cu factorii individuali și interpersonal, potențând sau diminuând decizia de abandon.

De cele mai multe ori, factorii instituționali sunt factor protecțivi, care intervin în diminuarea deciziei de abandon. Factorii instituționali contribuie la formarea atașamentului academic, la aderarea la normele și cultura universitară, scăzând probabilitatea de apariție a abandonului.

Colaborarea între actorii din universitate responsabili cu oferirea de servicii socio-educative suport determină o bună inserție a studentului în mediul academic, diminuând riscul de abandon.

Factorii de risc sociali se referă la manifestarea fenomenelor de inegalitate și excluziune socială. Statutul socioeconomic, sărăcia, migrația, reformele legislative și politicile educaționale reprezintă cadre structurale și contextuale care pot influența decizia de abandon academic. Sărăcia este asociată cu rate ridicate de abandon. Unele studii arată că relația dintre sărăcie (nivel socioeconomic scăzut) și abandonul academic este mediată de factorii familiari și personali, de nivelul cultural, minoritatea etnică și statutul de emigrant.

Relația dintre factorii relaționali și factorii instituționali și rata de abandon sunt influențate de reformele economice, politice și educaționale. Importanța reformelor politice, economice și educaționale se reflectă nu numai asupra combaterii fenomenelor de inegalitate și excluziunii sociale, dar și asupra oportunităților oferite ulterior de piața muncii.

Consecințele negative pe termen mediu și lung ale abandonului academic se reflectă în dificultăți de integrare și afirmare socioprofesională (Kaufman *et al.*, 2004), ce generează probleme socioeconomice importante precum rata ridicată de șomaj, slaba calitate în exercitarea funcțiilor profesionale și costuri ridicate cu îngrijirea socială (Curelaru *et al.*, 2010). Efectele negative ale ratei de abandon academic la nivel instituțional se reflectă în scăderea prestigiului instituției (Angulo-Ruiz & Pergelova, 2013), deoarece abandonul universitar este considerat un indicator al nivelului scăzut al calității actului educațional (Tresman, 2002), dar și în diminuarea resurselor financiare guvernamentale (Herțeliu *et al.*, 2022).

Starea de bine academică

La nivel individual, o consecință importantă, dar mai puțin studiată în literatura de specialitate a inadaptării academice este afectarea stării de bine (*well-being*). Studiile raportează că un număr substanțial de studenți din anul întâi de studiu se confruntă cu probleme care le afectează starea de bine, cum ar fi stres, anxietate, depresie și risc crescut de epuizare. Starea de bine se asociază pozitiv cu performanța academică și reprezintă un factor protector pentru evitarea abandonului în primul an de studiu (Lipson & Eisenberg, 2018).

Starea de bine, din perspectiva dezvoltării potențialului uman, presupune două dimensiuni: dimensiunea psihologică, care se referă la autonomie și creștere personală, și dimensiunea socială, care se referă la integrarea și contribuția socială, ambele fiind consecințe ale unei bune adaptări psihologice și sociale.

În mediul academic, starea de bine a studenților se referă la gradul în care studentul funcționează eficient în comunitatea academică, fiind o stare durabilă caracterizată de o atitudine pozitivă, reziliență, satisfacție cu sine, cu relațiile dobândite în mediul academic, dar și cu experiențele academice. Dintr-o perspectivă mai restrânsă, starea de bine a studenților se referă la evaluările subiective, emoționale și cognitive asupra realității academice (Douwes, 2023). Dificultățile de adaptare academică din primul an de studiu, manifestate prin presiunea de performanță ridicată cerută în noul context și impulsul de a performa academic, social și comportamental, influențează nivelul stării de bine al studenților, aceștia resimțind niveluri ridicate de stres, anxietate și chiar afectarea stării de sănătate fizică și mentală. Există dovezi în literatura de specialitate că starea de bine a studenților poate fi

îmbunătățită printr-o abordare holistică, presupunând integrarea academică, socială și formarea strategiilor adaptative de coping.

Chiar dacă studiile în literatura de specialitate sunt limitate, din cauza multidimensionalității și dificultăților de evaluare a conceptului, starea de bine reprezintă o consecință relevantă a unei bune adaptări academice. Cunoașterea și evaluarea consecințelor inadapării academice în directă relație cu factorii determinanți pot conduce la eficientizarea unor programe intervenționale pentru studenții din anul I de studiu.

Referințe

- Angulo-Ruiz, L.F., & Pergelova, A. (2013), The Student Retention Puzzle Revisited: The Role of Institutional Image, *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 25(4), 334–353, doi:10.1080/10495142.2013.830545.
- Aspelmeier, J.E., Love, M.M., McGill, L.A., Elliott, A.N., & Pierce, T.W. (2012), Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: a moderator model of generational status, *Research in Higher Education*, 53(7), 755–781.
- Astin, A. (1999), Student involvement: a developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bailey, T.H., & Phillips, L.J. (2016), The influence of motivation and adaptation on students' subjective wellbeing, meaning in life and academic performance, *Higher Education Research and Development*, 35(2), 201–216.
- Baker, S.R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance, *Current Psychology*, 23(3), 189, <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1989), *Student Adaptation to College Questionnaire manual*, Western Psychological Services.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1984), Measuring adjustment to college, *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189, <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>.

- 114 Bettencourt, B.A., Charlton, K., Eubanks, J., & Kernahan, C. (1999), Development of collective self- esteem among students: Predicting adjustment to college, *Basic and Applied Social Psychology*, 21(3), 213–222.
- Bloom, D. (2010), Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood, *The Future of Children*, 20(1), 89–108.
- Circeie, E. (2016), Students' School Adjustment/Maladjustment through Preparatory Class, *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 109–122.
- Chemers, M.M., Hu, L.T., & Garcia, B.F. (2001), Academic self- efficacy and first year college student performance and adjustment, *Journal of Educational Psychological*, 93(1), 55–64.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2011), Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences, *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165, doi:10.1007/s10648-011-9184-5.
- Curelaru, M., Cristea, M., & Curelaru, V. (2010), School dropout: causes, effects, prevention and intervention strategies, *Scientific Annals of Alexandru Ioan Cuza University of Iași. Psychology*, 19(1), 83–100.
- de la Fuente, J., Peralta, F.J., Sanchez, M.D., & Trianes, M.V. (2012), Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP), *Psicothema*, 24(2), 330–336.
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G.H. M., & Boonstra, N. (2023), Perceived educators' roles in student well-being in higher education, *Cogent Education*, 10(2), 2272630, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2272630>.
- Duchesne, S., Ratelle, C.F., Larose, S., & Guay, F. (2007), Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships, *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 62–71, <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.62>.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006), Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors, *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.

- Galatzer-Levy, I.R., Burton, C.L., & Bonanno, G.A. (2013), Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 542–567, doi:10.1521/jscp.2012.31.6.542.
- Gurin, P., Dey, E.L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002), Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes, *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366, <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>.
- Hurtado, S., Han, J.C., Sáenz, V.B., Espinosa, L.L., Cabrera, N.L., & Cerna, O.S. (2007), Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college, *Research in Higher Education*, 48(7), 841–887.
- Herteliu, C., Alexe-Coteș, D., Hâj, C.M., & Pârvan, A.T. (2022), Defining and Measuring Dropout Phenomenon in Romanian Public Universities. In A. Curaj, J. Salmi, & C.M. Hâj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities* (pp. 93–117), Springer, doi.org/10.1007/978-3-030-94496-4.
- Jansen, E.P.W.A., & van der Meer, J. (2011), Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university, *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1–16, doi:10.1007/s13384-011-0044-6.
- Jennifer, A.F., Phyllis, C.B., & Alison, H.P. (2004), School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109, doi:10.3102/00346543074001059.
- Julal, F.S. (2013), Use of student support services among university students: Associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress, *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(4), 414–425, <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>.
- Johansson, B. (2019), *Dropping out of school: a systematic and integrative researchre view on risk factors an interventions*, Working Papers and Reports Social.
- Kaufman, P., Alt, M.N., & Chapman, C.D. (2004), *Dropout Rates in the United States: 2001*, Statistical Analysis Report NCES 2005-046, US Department of Education.

- 116 Krause, K. (2005), Serious thoughts about dropping out in first year: Trends, patterns and implications for higher education, *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 55–68.
- Lau, L. (2003), Institutional factors affecting student retention, *Education*, 124(1), 66–80.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011), A review of online course dropout research: Implications for practice and future research, *Educational Technology Research and Development*, 59, 593–618, <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>.
- Liga, F., Ingoglia, S., Lo Cricchio, M.G., & Lo Coco, A. (2022), Revision of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for Use with Italian Students, *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 4(1), 17–37, doi.org/10.13129/2612-4033/0110-3413.
- Lipson, S.K., & Eisenberg, D. (2018), Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study, *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213, <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1>.
- Lowe, H., & Cook, A. (2003), Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1986), Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample, *Journal of Personality*, 54(2), 385–404, doi: 10.1111/j.1467 6494.1986.tb00401.x.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001), Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students, *Higher Education Research and Development*, 20(1), 121–133.
- O'Connor, M.C., & Paunonen, S.V. (2007), Big Five personality predictors of post-secondary academic performance, *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971–990, doi:10.1016/j.paid.2007.03.017.
- Páramo Fernández, M.F., Araújo, A.M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L.S., & Rodríguez González, M. S. (2017), Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain, *Psicothema*, 29(1), 67–72, doi: 10.7334/psicothema2016.40. PMID: 28126061.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991), *How College Affects Students*, Jossey Bass.

- Pittman, L.D., & Richmond, A. (2008), University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college, *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–361.
- Poropat, A.E. (2009), A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance, *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338, doi:10.1037/a0014996.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012), Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387, doi:10.1037/a0026838.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012), Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration, *Higher Education*, 63(6), 685–700.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004), Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288, doi:10.1037/0033-2909.130.2.261.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007), “You don’t have like an identity...you are just lost in a crowd”: forming a student identity in the first year transition to university, *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223–242, <https://doi.org/10.1080/13676260600983684>.
- Stan, M., Cazan, A.M., Truța, C., & Maican, C. (2023), Variability of academic adjustment during first year of study, *ICERI2023 Proceedings, 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville, 4137–4143, doi: 10.21125/iceri.2023.
- Steel, P. (2007), The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94, doi:10.1037/0033-2909.133.1.65.
- Tanyi, M.E. (2002), The Student's Adjustment Inventory Manual, *IFE Psychologia*, 10(1), 1–14, <https://doi.org/10.4314/ifep.v10i1.23470>.
- Tinto, V. (1993), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.), The University of Chicago Press.
- Tresman, S. (2002), Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: A case study from the

- Open University UK, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1–11, doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.75.
- Valka, S. (2015), Management of International Students' Academic Adjustment: Challenges and Solutions, *European Scientific Journal*, 11(3), 161–168.
- Xie, Y.J., Cao, D.P., Sun, T., & Yang, L.B. (2019), The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: a cross-sectional study, *BMC Medical Education*, 19(1), 211, doi:10.1186/s12909-019-1640-9
- Yoon, E., Chang, C.C.T., Clawson, A., Knoll, M., Aydin, F., Barsigian, L., & Hughes, K. (2015), Religiousness, spirituality, and eudaimonic and hedonic well-being, *Counselling, Psychology Quarterly*, 28(2), 132–149, <http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2014.968528>.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004), *Retention and student success in higher education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A., & van de Grift, W.J.C.M. (2017), First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment, *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767, doi:10.1007/s10212-017-0347-8.
- Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000), First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents, *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37, <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>.
- *** EUROSTAT (2023), https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.
- *** National Center for Education Statistics (2023), *Status Dropout Rates. Condition of Education*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coj>.

Partea a II-a

Adaptarea academică
în contextul diversității

Adaptarea academică a studenților non-tradiționali

Laura Teodora David
Universitatea Transilvania din Brașov
e-mail: lauradavid@unitbv.ro

Ținta Uniunii Europene pentru anul 2030 este ca 45% din populația cu vârsta 25–34 de ani să fie absolventă de studii superioare, iar rapoartele curente sunt optimiste, chiar dacă indică discrepanțe mari între țări. În prezent 41,2% dintre tinerii de 25–34 de ani au o diplomă de studii superioare în UE, România situându-se la 25% (European Commission, 2022). Trendul este unul crescător, dar pentru a se menține, dat fiind că tendința demografică în țările Uniunii Europene este de scădere pentru populația tânără (România inclusiv), se încearcă promovarea studiilor superioare în rândul persoanelor adulte.

Date statistice din 2022 (Eurostat, 2022a) arată o medie de 11,9% din populația cu vârsta între 25–64 de ani din UE care se declară înrolată la studii sau formare (training) în luna anterioară interviului, procent ce atinge doar 5,4% pentru populația din România, valori mai scăzute fiind întâlnite doar pentru Croația, Grecia și Bulgaria. Acest loc de la urma clasamentului pare că e consolidat de România în ultima decadă, când raportul Eurydice (2011)

122 indica România pe ultimul loc, cu un procent de numai 1,5% adulți implicați într-o formă de instruire (date valabile pentru 2009).

În România, în anul universitar 2020–2021, un procent de 5,1% este reprezentat de studenți cu vârsta cuprinsă între 25 și 34 de ani, în foarte ușoară creștere față de 2019–2020, când această categorie reprezenta 4,7% din totalul studenților (cf. Ministerul Educației, 2021). Vedem, așadar, preocupări legate de monitorizarea participanților cu vârsta peste 25 de ani la educație, monitorizare conjugată cu demersuri de a înțelege mai bine relația dintre cererea de forță de muncă înalt calificată și nevoia de formare a persoanelor care au depășit vârsta tipică de școlarizare. S-a simțit astfel nevoia introducerii unui nou termen, cel de studenți non-tradiționali, care să permită o mai bună identificare a specificului acestei categorii.

Cine sunt studenții non-tradiționali?

Ce se înțelege prin studenți non-tradiționali variază destul de mult, de la un autor la altul, cea mai mică diferență dintre acești studenți și cei tradiționali fiind un an de pauză de la terminarea liceului (Tattersfield, 2022), în timp ce alte diferențe nu sunt acceptate de toată lumea ca fiind relevante pentru alocarea acestui termen, cum ar fi includerea în această categorie a persoanelor care sunt prima generație din familia lor care merge la facultate.

În general, sunt trei criterii largi care definesc studenții non-tradiționali (Alheit et al., 2008; Fleming et al., 2009; Gilardi & Guglielmetti, 2011):

- Vârsta (de la 20–21 de ani la intrarea în universitate din cauza unui an de pauză, după finalizarea liceului, la peste

25 de ani la intrarea în universitate — vârstă față de care majoritatea autorilor își exprimă acordul ca fiind relevantă ca jalon minim);

- Caracteristici demografice (statut socioeconomic precar, apartenență la un grup etnic minoritar, prima generație admisă la studii superioare, studenți la a doua/a treia facultate);
- Caracteristici de risc (refugiați, prezența dizabilităților, angajat part sau full-time, căsătorit cu copii, părinte singur, studii liceale nefinalizate cu diploma de bacalaureat).

Ceea ce trebuie avut în vedere este că de multe ori persoanele considerate studenți non-tradiționali satisfac simultan mai multe criterii, ceea ce face compararea lor dificilă. Implicațiile apartenenței la grupul cu vârsta peste 25 de ani, angajat full-time și cu copii sunt diferite de cele în care discutăm despre studenți ce aparțin grupurile etnice minoritare sau refugiați, iar nevoile lor de învățare și măsurile pe care universitățile trebuie să le ia diferă și ele (Schuetze, 2014). Termenul are, așadar, o acoperire largă, alți autori precizând că au identificat 13 categorii diferite de criterii care permiteau definirea studenților non-tradiționali (Chung *et al.*, 2014). Chung (2017) menționează în lucrarea sa situații în care studenți care au întrerupt studiile, s-au transferat sau au schimbat profilul au fost asimilați studenților non-tradiționali.

Nu rareori se întâlnește și preferința de a simplifica aceste criterii, cel de vârstă fiind dintre cele mai larg adoptate și, totodată, cel mai incluziv pentru a defini studenții non-tradiționali (Agnielska, 2022; Chung *et al.*, 2014). Atunci când studenții din Australia sunt întrebați cu privire la apartenența lor la grupul studenților non-tradiționali, jumătate dintre ei au menționat criteriul de

124 vârstă ca fiind relevant, un sfert au menționat statutul de angajat și aproximativ 20% au precizat rolul de părinte ca având însemnatate (Chung, 2017).

Având acest specific, studenții non-tradiționali jonglează cu mai multe responsabilități: de angajați, soți/soții, părinți, persoana care aduce venituri în casă, iar uneori și cu neîncrederea că pot face față cerințelor academice, lipsa de exercițiu în a învăța și a răspunde la solicitările legate de teme și examene sau chiar insecuritatea financiară, probleme medicale, dezavantaje sociale (Finnegan *et al.*, 2019; Weber, 2014). Aceste caracteristici îi fac mai puțin dezirabili pentru stafful academic, comparativ cu studenții tradiționali (cei tineri, care tranzitează spre universitate imediat după finalizarea liceului) și care nu au alte responsabilități decât să învețe, sau cel puțin așa pare la o primă vedere.

În favoarea acestei categorii (studenți non-tradiționali) pledează maturitatea lor, angajamentul și motivația mai crescută de a studia, experiența profesională și capacitatea de a transfera cu mai mult succes cunoștințele teoretice la implicațiile lor practice, precum și mentalitatea de „nu e niciodată prea târziu să înveți”. Sunt persoane responsabile, care doresc să aibă libertate în a-și decide prioritățile academice și modul de atingere al obiectivelor personale. În plus, prin atitudinea de „clienți” ai universității știu să solicite profesionalism și bună organizare, transparență și promptitudine din partea „furnizorului de servicii” care este universitatea (Siivonen & Filander, 2020). Grabrowski și colaboratorii (2016) menționează așa-numitul „business mindset” pe care studenții non-tradiționali par să îl posede, în sensul centrării pe obiective, valorificării oportunităților de învățare și reducerea pierderilor (inclusiv prin a evita să participe la evenimente ce au doar scop recreațional, care pentru ei înseamnă consum de

timp ce poate fi alocat altor activități), sunt selectivi și renunță la sau refuză activități al căror beneficiu nu cântărește destul. De asemenea, sunt mai reticenți în a solicita ajutor, dar, atunci când identifică ocaziile potrivite, se îndreaptă singuri spre mediile în care se simt acceptați și valorizați (Gardner, 2022).

Comparativ, studenții tradiționali resimt ca neplăcută și generatoare de nesiguranță libertatea care li se oferă ca studenți ce trebuie să își gestioneze singuri timpul, sarcinile, interesele, preferând mai multă supervizare și mai mult sprijin din partea universității (Siivonen & Filander, 2020).

Revenind la câteva informații statistice, observăm că 2% dintre studenții români cu vârsta între 15–29 de ani lucrează în timp ce sunt înrolați la studii, comparativ cu 23% media pentru UE (Eurostat, 2022b). România face parte din grupul țărilor în care procentul de persoane care studiază și sunt angajate în același timp este foarte redus. Explicațiile pot merge în două direcții: fie tinerii obișnuiesc să își finalizeze studiile înainte de a se angaja, fie nu există ofertă de locuri de muncă part-time, care să permită acestor tineri (cu vârsta până la 34 de ani) să lucreze și să își continue studiile în același timp.

Caracteristici psiho-afective și adaptarea academică la studenții non-tradiționali

Pentru ca mediul academic să poată răspunde adecvat la presiunea venită dinspre piața muncii, față de care politica Uniunii Europene a răspuns cu militarea de a primi în învățământul superior studenți care până acum erau foarte rar întâlniți, este important să cunoaștem care e motivația acestor persoane și ce obstacole resimt ei odată intrați în universitate.

Literatura de specialitate menționează mai multe tipuri de motive care conduc la reîntoarcerea sau, după caz, accesarea studiilor superioare de către studenții non-tradiționali (Anielska, 2022; Rothés *et al.*, 2014). Acestea pot fi delimitate în trei categorii generale, după cum urmează:

- motive utilitare,
- motive intelectuale și
- motive sociale.

Motivele utilitare țin de rolul profesional pe care îl au respectivii studenți și care implică necesitatea recalificării sau supracalificării, schimbarea locului de muncă, fie din cauza incertitudinii prezentului loc de muncă, fie din dorința de a acumula calificări care să le permită ulterior schimbarea. Un alt motiv des întâlnit este acela de a îndeplini criteriile pentru promovare, ceea ce implică obținerea unei diplome de licență sau master.

Motivele intelectuale sunt legate de dorința de a-și demonstra sieși că pot, că sunt capabili, foarte probabil deoarece au fost nevoiți de situațiile personale să amâne obținerea unei diplome (Wong, 2018). Sunt persoane care întotdeauna au valorizat cunoașterea și studiul, au fost implicate în activități autodidacte, iar acum își doresc o formalizare și recunoaștere oficială a preocupărilor lor, dar mai ales sunt conduse de sentimentul autodeterminării, de plăcerea de a studia și dorința de se a dezvolta (Shillingford & Karlin, 2013).

Motivele sociale țin de sprijinul și modelul pe care l-au primit de la persoane din anturaj, fie familie, fie profesori, mentori, prieteni sau parteneri de viață. Tot aici poate fi inclusă și motivația de a deveni un exemplu demn de urmat pentru propriii copii sau

alte persoane semnificative. Uneori, motivele țin de trăirea unui eveniment semnificativ, care conduce la resemnificarea valorilor personale. În urma plecării copiilor de acasă, a divorțului sau a pensionării timpurii, persoanele pot alege să înceapă studii universitare. Nu de puține ori, în aceste cazuri este preferată psihologia sau pedagogia ca domeniu de formare (Taylor & House, 2010).

Un studiu condus de Gardner în 2022 arată că bărbații tind să fie mai degrabă motivați extrinsec pentru a se înscrie la studii, iar femeile sunt motivate mai curând intrinsec. Diferențe în ceea ce privește tipul de motivație apar și în funcție de domeniul în care studiază persoanele, domeniile tehnice sau medicale fiind selectate cu o motivație mai degrabă extrinsecă, în timp ce domenii de tipul business, educație, științe socio-umane au în spate o motivație predominant intrinsecă. Anii petrecuți în câmpul muncii tind să se asocieze pozitiv cu o motivație extrinsecă de a se întoarce la studii și, de asemenea, înaintarea în vârstă (ceea ce se suprapune parțial peste condiția de a fi fost angajat). Trebuie însă menționat că, deși apar aceste diferențe, ambele tipuri de motivație sunt prezente, iar particularități psihologice ale fiecărui individ joacă și ele un rol important. Dintre factorii de personalitate, conștiinciozitatea, alături de motivație, are rol predictiv pentru adaptarea academică, explicând aproximativ 6% din varianța reușitei academice operaționalizată prin notele la examen (Kaufman *et al.*, 2006).

Ca aspect practic rezultat din aceste descrieri este necesitatea decidenților, dar și a personalului obișnuit din învățământ de a crea oportunități, pentru că studenții non-tradiționali pot profita de acestea și își pot îndeplini obiectivul de a obține diplomă de învățământ superior, fiind mai autonomi și mai orientați pe obiective.

Alături de motivație, pentru o bună adaptare academică sunt necesare o serie de resurse intrapersonale. Resursele intrapersonale sunt văzute ca deprinderi de self-management activate în cazul confruntării cu obstacolele (Collins & Reed, 2016). Una dintre cel mai des menționate în literatură este activarea strategiilor de rezolvare de probleme care presupun definirea problemei, planificarea etapelor de acțiune, analizarea alternativelor, anticiparea rezultatelor și a consecințelor acțiunii. Aceste abilități rezolutive fac parte din categoria mai amplă a deprinderilor de învățare, ce includ luarea notițelor, structurarea și personalizarea materialului de învățat, fixarea obiectivelor pentru unitatea de învățare, planificarea pașilor și evaluarea rezultatului (Chartrand, 1992; Collins & Reed, 2016). Abilitatea de a-ți accesa resursele se câștigă prin experiență și e antrenabilă, de aceea studenții non-tradiționali sunt considerați ca deținând în mai mare măsură aceste resurse (Rosenbaum, 1989).

O altă resursă intrapersonală este raportarea pozitivă la sine, ceea ce se întâlnește la acești studenți, fiind corelată atât cu motivația intrinsecă, cât și cea extrinsecă, precum și cu adaptarea academică (Chartrand, 1990). Persoanele cu încredere în sine văd dificultățile ca provocări, învață din greșeli și valorifică oportunitățile din mediu. Termenul de „academic resourcefulness” (resurse interne legate de activitatea academică), discutat de Collins și Reed (2016), include cele prezentate mai sus și corelează pozitiv cu capacitatea de amânare a recompensei, locul controlului intern și adaptarea academică. De asemenea, se asociază cu rezultatele școlare (note la examene) și persistența în școală (continuarea sau finalizarea studiilor).

Un alt factor intern măsurat în relație cu adaptarea academică și testat la studenții non-tradiționali este reziliența. Reziliența

în cadrul studiilor se demonstrează prin perseverență și capacitatea de a-și reveni după dezamăgiri și nereușite academice și explică aproximativ 32% din adaptarea academică (Munro & Pooley, 2009). O asociere pozitivă a fost testată și între eficacitatea de sine și adaptarea academică (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007), rezultat ce este cu atât mai important cu cât în studiul citat rezultatele școlare ale studenților ce sunt prima generație la studii superioare sunt mai scăzute decât ale celor care au părinți cu studii superioare. Ca urmare, eficacitatea de sine înaltă, fiind predictor pentru reușita academică a ambelor categorii de studenți este importantă în special în cazul celor non-tradiționali, pentru că are rol incremental pentru rezultatele academice.

Studenții non-tradiționali sunt mai eficienți în activarea unor strategii de time-management, își stabilesc prioritățile cu mai multă atenție și își programează activitățile în avans, dar cu toate acestea nu resimt mai puțin stres în relație cu sarcinile academice comparativ cu studenții tradiționali (Stagman, 2011). E posibil ca lipsa diferenței în ceea ce privește presiunea, deși par a fi mai echipați pe time-management, să fie explicată fie prin înțelegerea mai completă a mizei de a reuși în școală, fie prin responsabilitățile adăugate, care îi forțează să fie eficienți, dar nu reduc cantitatea de muncă pe care trebuie să o desfășoare. Rezultate similare în ceea ce privește nivelul de stres resimțit de studenții non-tradiționali au fost discutate și de Chartrand (1990, 1992), care arată că dedicarea față de rolul de student se asociază pozitiv cu niveluri mai ridicate de stres, dar și că autoevaluarea pozitivă și dedicarea înaltă la rolul de student favorizează adaptarea academică. Un efect pozitiv asupra nivelului de stres resimțit de studenții non-tradiționali îl au sprijinul primit de la familie și prieteni, precum și sentimentul de integrare socială în grupul

130 de studenți, iar un nivel de stres redus contribuie la decizia de a continua studiile (Chartrand, 1992).

Eficacitatea de sine și sprijinul perceput din partea colegilor sunt predictorii pentru reușita academică la studenții non-tradiționali, aceștia făcând atribuiri pentru succes de tip intern, instabil și controlabil (Johnson, *et al.*, 2016). De asemenea, stima de sine și locul controlului au efect moderator asupra adaptării academice și rezultatelor școlare la grupul de studenți non-tradiționali, stima de sine scăzută și locul de control extern conducând la o mai redusă adaptare academică (Aspelmeier *et al.*, 2012).

Nu doar resursele interne au fost studiate în cazul studenților non-tradiționali, ci și barierele pe care aceștia le întâmpină atunci când decid să se înmatriculeze în învățământul superior. Au fost identificate o serie de obstacole ce pot fi sintetizate în trei mari categorii (Goncalves & Trunk, 2014; MacDonald, 2018; Schuetze, 2014):

- de natură dispozițională — probleme legate de încrederea în propriile forțe din postura de student, readaptarea la școală, disconfortul de a învăța alături de colegi mult mai tineri și care nu au responsabilitățile lor, vinovăția de a lipsi de la evenimente familiale sau de a nu-și îndeplini o parte din responsabilitățile care le revin acasă, sentimentul de izolare și de a fi neînțeles;
- de natură instituțională — lipsa de flexibilitate în structura cursurilor, orarului, locațiilor, lipsa accesului la facilitățile oferite studenților tradiționali (scutiri de taxe, acces la burse, reduceri pentru transport), cerințe de admitere exigente;
- de natură situațională — echilibrul între școală și muncă, lipsa timpului, a resurselor financiare, imposibilitatea de a participa la multe proiecte academice sau la activități

non-academice împreună cu colegi sau profesori din universitate.

131

Retenția studenților non-tradiționali în universitate

Dat fiind trendul ascendent al persoanelor care accesează și finalizează studiile superioare, preocupări legate de facilitarea acestui acces și a susținerii studenților pe parcursul studiilor pentru a nu abandona au fost deja implementate odată cu intrarea în anii 2000. Cu toate acestea, rezultate destul de recente (Meuleman *et al.*, 2015) arată că acești studenți încă se simt ca intrând în categoria „ceilalți”, se simt diferit și întâmpină suficiente obstacole care să le îngreuneze parcursul academic. Unul dintre cei mai importanți predictorii ai abandonului școlar la studenții non-tradiționali este statutul de angajat full sau part-time, care crește riscul de părăsire a traseului universitar de cinci ori comparativ cu cei care nu lucrează (Gilardi & Guglielmetti, 2011), ori tocmai acest statut este printre criteriile definitorii ale studenților non-tradiționali și nu poate fi îndepărtat.

Prezența studenților non-tradiționali în școli depinde și de modul în care este organizat sistemul educațional. Alheit (2021) compară șapte țări europene și identifică patru clusteri ce nu sunt complet independenți, ci se suprapun parțial în funcție de accentul pus fie pe rolul cultural al instituțiilor de învățământ superior, fie pe cel economic. O a doua axă de comparație este în funcție de responsabilitatea socială manifestată de universități sau de focusul pe eficiența funcțională (ierarhie mai strictă, universitățile sunt conduse pe modelul companiilor etc.).

Țările scandinave (Suedia, de exemplu) sunt mai preocupate de responsabilitatea socială și importanța lor culturală, ca urmare

132 sunt mai prietenoase cu studenții non-tradiționali, având valori precum incluziunea și egalitatea de șanse ca politică centrală în recrutarea și retenția studenților. Sistemul universitar centrat pe eficiență economică și funcțională nu oferă suficientă flexibilitate în privința traseului academic, a structurii calendaristice sau chiar a costurilor, ceea ce face ca accesul studenților non-tradiționali în astfel de universități să fie mai îngreunat (exemplul oferit de Alheit este Polonia).

Studenții rămân în parcursul școlar dacă așteptările lor și ale celorlalți sunt pozitive în privința reușitei academice, dacă primesc sprijin (nu doar din punct de vedere academic, dar și social și personal), dacă primesc feedback timpuriu și repetat cu privire la progresul lor academic. De asemenea, sunt valoroase demersurile care cresc gradul lor de implicare în activități și care promovează un mediu în care învățarea să fie favorizată. Pe lângă aceste condiții, în cazul studenților non-tradiționali, factorii ce țin de condițiile familiale, financiare sau statutul profesional devin importante (Fleming *et al.*, 2009). Rata de abandon este mai mare după primul semestru, respectiv primul an de școală (Carreira & Lopes, 2019), ceea ce înseamnă că unele măsuri pot fi luate și la nivel de instituție pentru a sprijini studenții:

- strategii de inducție organizațională, care să debuteze înainte de începerea școlii,
- suport acordat studenților pentru înțelegerea așteptărilor și cerințelor formulate de cadrele didactice,
- facilitarea accesului la resursele academice,
- activități de mentorat,
- promovarea unui curriculum în care flexibilitatea să fie posibilă (module introductive, constituirea grupurilor de lucru,

- învățare colaborativă, un mix de sarcini ce vor fi evaluate, grade diferite de complexitate pentru feedback, pentru a permite integrarea acestuia în activitatea de învățare),
- concentrarea pe identificarea soluțiilor și responsabilizarea studentului în învățare.

În mod concret pot fi organizate cursuri remediale în care conținuturile să ofere pregătire pentru exersarea deprinderilor de învățare (neutilizate în context academic de mulți ani în cazul studenților maturi), a competențelor digitale (dacă aceștia provin din medii defavorizate) sau chiar a creșterii încrederii în sine sau a rezilienței, ce reprezintă predictorii importanți ai adaptării academice (Collins & Reed, 2016; MacDonald, 2018; Munro & Pooley, 2009). Mulți studenți resimt că nu au timp să se adapteze, că se intră abrupt în sarcini și foarte repede trebuie să își stabilească o nouă rutină, să deprindă un vocabular care include prescurtări și denumiri noi ce țin de organizarea cursurilor și să livreze rezultate la nivelul ridicat așteptat de profesori (Hansen, 1999; Meuleman *et al.*, 2015).

Nevoile acestor studenți sunt ca ei să petreacă cât mai puțin timp în clasă, fizic, să ajungă ușor și repede la instituția de învățământ, iar demersul lor educațional să fie profitabil, nu doar la nivel personal, ci și economic (adică să obțină mai multe beneficii financiare la final, decât costurile consumate). Ca urmare, orice flexibilitate oferită de universitate cu privire la organizarea cursurilor (în regim part-time, online, hibrid) este considerată ca atractivă pentru aceștia.

Mai mult, dacă beneficiază de recunoaștere de credite sau echivalare a unor competențe care au fost obținute anterior, posibilitatea de transfer de la un program de studiu la altul, sau între universități este tot un plus apreciat de aceștia.

De o importanță ridicată pentru retenția studenților non-tradiționali în școală sunt metodele de predare adaptate adulților, care să facă trimiteri la experiențele lor și să le încorporeze, iar studenții să devină parteneri în predare, reușind să își valorifice experiența, dar și să identifice mai direct valoarea practică a disciplinelor studiate (MacDonald, 2018).

Studiile arată și că acești studenți sunt mai mulțumiți atunci când cadrul didactic menționează clar și de la început cerințele, oferă feedback, face eforturi să îi cunoască după nume și își exprimă așteptările pozitive cu privire la rezultatele învățării, mai ales pentru că o parte din acești studenți pot avea experiențe negative cu instituțiile de învățământ în trecut (Johnson, 2016; Lawrence, 2000).

Printre factorii care contribuie la continuarea studiilor se numără contactul și cu utilizarea serviciilor puse la dispoziție de universitate, gradul de integrare socială în grupul de colegi (fie *in situ*, fie prin alte mijloace alternative: grupuri de WhatsApp, e-mail, telefon) și semnificația acordată demersului de învățare. Cu cât valorile la aceste variabile sunt mai ridicate, cu atât scade riscul de abandon (Gilardi & Guglielmetti, 2011). Când sunt comparați cu studenții tradiționali, accesarea resurselor și a serviciilor universității alături de contactul cu colegii, respectiv cu cadrele didactice devin hotărâtoare în diminuarea abandonului în rândul studenților non-tradiționali, ceea ce întărește nevoia de practici educaționale și facilități care să includă studenții și să le creeze implicarea în gestionarea traseului lor educațional. De asemenea, includerea lor în grupuri în care majoritatea studenților lucrează (și ca urmare împărtășesc experiențe comune), posibilitatea de a participa la ore prin intermediul sistemelor e-learning (Carreira & Lopes, 2019) se dovedesc a fi măsuri eficiente de retenție.

Pentru creșterea sentimentului de apartenență sunt utile și înființarea unor organizații destinate acestor studenți, gestionate în cadrul facultăților, prin care nevoile lor să fie făcute cunoscute și adresate (Goncalves & Trunk, 2014). În acest fel, nu doar studenții trebuie să se adapteze la facultate, dar și facultatea începe să se adapteze la noul flux de studenți.

Studenții tradiționali își reduc rata de abandon atunci când primesc sprijin financiar, prin burse sau împrumuturi preferențiale, sau se angajează, dar aceste măsuri pot conduce și la finalizarea studiilor cu întârziere (idem). De altfel, independența financiară și accesul la resurse financiare întârzie înrolarea la studii superioare, fie pentru că persoanele își permit să își aloce timp pentru a identifica calea academică potrivită (anul sau anii de pauză între liceu și facultate petrecuți în călătorii), fie pentru că, neexistând presiunea banilor insuficienți, nu există nici presiunea calificării sau recalificării (Brändle, 2017).

Referințe

- Alheit, P. (2021), Non-traditional students at European universities, A special problem of social inequality, *Adult Education Discourses*, 22, 159–170, doi.org/10.34768/dma.vi22.589.
- Anielska, A. (2022), *Higher Education and Non-Traditional Students: Strategies of Higher Education Institutions in the Field of Adult Education on the Example of Postgraduate Studies*, FRSE Publishing, DOI:10.47050/66515888.
- Aspelmeier, E., Love, M. M., McGill, L.A., Elliott, A.N. & Pierce, T.W. (2012), Self-Esteem, Locus of Control, College Adjustment, and GPA Among First- and Continuing-Generation Students: A Moderator Model of Generational Status, *Research in Higher Education*, 53, 755–781, DOI:10.1007/sl 1162-01 1-9252-1
- Brändle, T. (2017), How availability of capital affects the timing of enrollment: the routes to university of traditional and non-traditional

- students, *Studies in Higher Education*, 42(12), 2229–2249, DOI: 10.1080/03075079.2016.1141401.
- Carreira, P. & Lopes, A.S. (2021), Drivers of academic pathways in higher education: traditional vs. non-traditional students, *Studies in Higher Education*, 46, 1340–1355, DOI: 10.1080/03075079.2019.1675621.
- Chartrand, J.M. (1990), A Causal Analysis to Predict the Personal and Academic Adjustment of Nontraditional Students, *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 65–73.
- Chartrand, J.M. (1992), An Empirical Test of a Model of Nontraditional Student Adjustment, *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 193–202.
- Chung, E. (2017), Differences in resilience between „traditional“ and „non-traditional“ university students, *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87, DOI: 10.1177/1469787417693493.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansel, A. (2014), Who are nontraditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students, *Educational research and reviews*, 9(23), 1224–1238.
- Collis, R. & Reed, M. (2016), *Non-traditional Students, Non-traditional Teaching: Pathways to Academic Success Include Resourcefulness and Adaptation Skills*, Paper presented at the Higher Education in Transformation Symposium, Oshawa, Ontario, Canada, 2016, November 2–6.
- European Commission, (2022), *Education and Training Monitor 2022. Comparative report. Publications Office of the European Union*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022), *Monitorul educației și formării 2022: România*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/60639>.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2011), *Adults in formal education: policies and practice in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/51592>.

- Eurostat, (2022a), *Adult learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics.
- Eurostat, (2022b), *How many students worked while studying in 2021?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220829-1>.
- Finnegan, F., Valadas, S., O'Neill, J., Fragoso, A. & Paulos, L. (2019), The search for security in precarious times: Non-traditional graduates perspectives on higher education and employment, *International Journal of Lifelong Education*, 38(2), 157–170.
- Fleming, T., Merrill, B., Finnegan, F. & Alheit, B. (2009), *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education — A Literature Review*, European Lifelong Learning Project 2008-10, DOI: 10.13140/RG.2.1.2041.8642.
- Gardner, A.C., Maietta, H.N., Gardner, P.D., & Perkins, N. (2022), Postsecondary Adult Learner Motivation. An Analysis of Credentialing Patterns and Decision Making Within Higher Education Programs, *Adult Education*, 33(1), 15–31, DOI: 10.1177/1045159520962852.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011), University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition, *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53, DOI: 10.1353/jhe.2011.0005.
- Goncalves, S.A., & Trunk, D. (2014), Obstacles to Success for the Nontraditional Student in Higher Education, *Psi Chi. Journal of Psychological Research*, 19(4), 164–172.
- Grabowski, C., Rush, M., Ragen, K., Fayard, V., & Watkins-Lewis, K.M. (2016), Today's Non-Traditional Student: Challenges to Academic Success and Degree Completion, *Inquiries Journal*, 8(03), 1–2.
- Hansen, D.G. (1999), Key factors that differentiate nontraditional from traditional students, In Y.M. Jenkins (Ed.), *Diversity in College settings* (pp. 191–199), Routledge.
- Johnson, M.L., Taasoobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016), Motivations of Traditional and Nontraditional College Students: From Self-Determination and Attributions to Expectancy and Values, *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 3–15, DOI: 10.1080/07377363.2016.1132880.

- 138 Kaufman, J.C., Agars, M.D., & Lopez-Wagner, M.C. (2006), The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492–496, DOI: 10.1016/j.lindif.2007.11.004.
- Lawrence, D. (2000), Assessing progress and maintaining motivation. In D. Lawrence, *Building self-esteem with adult learners* (pp. 34–40), Sage.
- MacDonald, K. (2018), A review of the literature: the needs of nontraditional students in postsecondary education, *Strategic Enrollment Managemeng Quarterly*, 5(4), 159–164, DOI:10.1002/sem3.20115.
- Meulemana, A-M., Garretta, R., Wrencha, A., & King, S. (2015), ‘Some people might say I’m thriving but...’: non-traditional students’ experiences of university, *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503–517, DOI: 10.1080/13603116.2014.945973.
- Ministerul Educației, (2021), *Raport privind starea învățământului superior din România*, https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf.
- Munro, B.J. & Pooley, J. (2009), Differences in Resilience and University Adjustment between School Leaver and Mature Entry University Students, *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50–61.
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007), Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment, *Journal of College Counseling*, 10, 6–18.
- Rosenbaum, M. (1989), Self-control under stress: the role of learned resourcefulness, *Advanced Behaviour Research and Therapy*, 11, 249–258.
- Roths, A., Lemos, M. S. & Gonçalves. T. (2014), Motives and beliefs of learners enrolled in adult education, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 112, 939–948.
- Schuetze, H.G. (2014), From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives, *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37–55, DOI: 10.7227/JACE.20.2.4.

- Shillingford, S., & Karlin, C. (2013), The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students, *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 25(3), 91-102.
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020), „Non-traditional“ and „traditional“ students at a regional Finnish University: Demanding customers and school pupils in need of support, *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247–262, DOI: 10.1080/02601370.2020.1758814.
- Stagman, D., (2011), A comparison of traditional and nontraditional college students' stress and its relationship to their time management and overall psychological adjustment., *HIM 1990-2015*, 1185, <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1185>.
- Tattersfield, K. (2022), *How to address the struggles of non-traditional students*, <https://www.leadsquared.com/industries/education/struggles-of-non-traditional-students/>.
- Taylor, J., & House, B. (2010), An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education, *Psychology Teaching Review*, 16(1), 46–57.
- Webber, L. (2014), Accessing HE for non-traditional students: „Outside of my position“, *Research in Post-Compulsory Education*, 19(1), 91–106.
- Wong, B. (2018), By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education, *AERA Open*, 4(2), 1–14, DOI: 10.1177/2332858418782195.

Adaptarea academică la studenții cu dificultăți de învățare

Cristina Dumitru Tăbăcaru,
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești
e-mail: cristina.dumitru81@upb.ro

Din perspectiva incluziunii, educația are sarcina de a răspunde diversității nevoilor tuturor elevilor prin asigurarea accesului la serviciile educaționale, prin reducerea și eliminarea barierelor în învățare, prin creșterea participării active și conștientizării propriului proces de învățare. Educația incluzivă, construită pe o viziune comună, promovează o abordare flexibilă care să ofere un mediu socio-educational tuturor copiilor, cu precădere celor care ar putea fi vulnerabili de a fi excluși. De cele mai multe ori, o astfel de excludere poate fi rezultatul dificultăților de învățare, temporare sau pe termen lung, sau al dezavantajelor socioeconomice care pot avea repercusiuni negative asupra procesului instructiv-educativ. Mai sus am văzut că educația incluzivă urmărește să creeze un mediu optim, flexibil, care să asigure accesul la educație pentru toți. Astfel, în cele ce urmează, ne vom axa pe nevoile studenților cu dizabilități, o categorie de studenți mai predispuși la a fi excluși din activitățile instructiv-educative și

care în procesul de învățare au numeroase bariere care le împiedică accesul.

Acest capitol explorează modul în care învățământul universitar îmbrățișează această abordare pragmatică, axată pe incluziune și accesibilitate. Vom analiza impactul digitalizării și al predării la distanță asupra învățământului superior, evidențiind atât beneficiile aduse, cât și provocările create. De asemenea, vom investiga experiența școlilor în furnizarea de servicii educaționale incluzive pentru elevii cu dizabilități și modul în care această expertiză poate fi transferată și aplicată la nivel universitar. Prin explorarea acestor aspecte complexe, vom trece în revistă modalitățile prin care universitățile pot deveni catalizatori ai schimbării sociale prin abordarea pragmatică a educației, deschizând porțile spre o cunoaștere pentru o populație studențească cât mai largă și diversă, contribuind astfel la o societate mai diversă și incluzivă.

Redefinirea învățământului superior din perspectiva unei educații echitabile și incluzive

Învățământul universitar îmbrățișează către o abordare mai pragmatică pentru a deveni incluzivă și a oferi acces unei populații mai mari, în special odată cu procesul de digitalizare, predarea la distanță a devenit noul mod formal de educație (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2023). Experiența școlilor în asigurarea de suport și servicii educaționale incluzive elevilor cu dizabilități a permis absolvenților cu dizabilități să ia în calcul continuarea studiilor în învățământul universitar. În timp ce școlile au acumulat experiență în furnizarea de suport și servicii educaționale incluzive pentru acești elevi, universitățile au preluat această

142 responsabilitate, oferind un mediu propice pentru ca absolvenții cu dizabilități să-și continue studiile. Astfel, un obiectiv fundamental al acestei abordări pragmatice este eliminarea barierei și obstacolelor care împiedică accesul și participarea acestor studenți într-un mod deplin la viața academică. Universitățile sunt provocate să-și redefinească fundamentul și să abordeze provocările sociale și tehnologice din perspectiva respectării dreptului la educație, a echității și asigurării șanselor egale (Sarpong & Adelekan, 2023). Progresul tehnologic accelerat și transformările recente ale paradigmei educației contribuie la evoluția conceptului tradițional al universității într-o entitate dinamică, adaptabilă și orientată spre nevoile diverse ale societății. În acest context, abordarea pragmatică a învățământului superior devine crucială, având ca obiectiv principal nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și asigurarea accesului la educație pentru o populație cât mai largă, inclusiv a studenților cu dizabilități (Khalil *et al.*, 2023).

Procesul de digitalizare a revoluționat învățământul, iar predarea la distanță a devenit un pilon esențial al acestei transformări. Educația la distanță a devenit noua paradigmă a educației formale, oferind o serie de oportunități, dar și provocări, impunând un arsenal de metode și strategii inovatoare pentru a asigura calitatea și incluziunea învățământului superior (McNicholl *et al.*, 2023). Un aspect semnificativ în acest proces de transformare îl reprezintă adaptarea învățământului universitar la nevoile specifice ale elevilor cu dizabilități.

Prevalența studenților cu dizabilități în învățământul universitar este în creștere, deși numărul lor este slab reprezentat (Kimball *et al.*, 2016; MacLeod *et al.*, 2018). Deși nu există statistici foarte precise cu privire la numărul studenților cu dizabilități la programele de studii universitare, din cauza unor factori precum

dorința acestora de a nu-și declara dizabilitatea și lipsa unor servicii de diagnosticare precoce, totuși unele cercetări și rapoarte permit creionarea unei imagini asupra acestei situații în anumite regiuni și perioade de timp. Cu toate acestea, datele exacte privind numărul acestor studenți variază în timp și pot fi influențate de diferiți factori, cum ar fi schimbările în politicile de raportare sau în conștientizarea cu privire la persoanele cu dizabilități. Odată cu diversitatea populației universitare, instituțiile de învățământ superior sunt în căutarea de soluții de adaptare a programelor și serviciilor pe care le oferă la diversitatea studenților lor. Chiar și cu aceste soluții și programe de adaptare și integrare, studenții cu dizabilități rămân vulnerabili, deoarece aceștia nu reușesc să își depășească dizabilitățile de învățare, iar dacă învățarea se realizează preponderent în mediul online, având experiența generată de criza pandemică din ultimii ani, performanța academică a acestora este afectată negativ (Kimball *et al.*, 2016; Kishira & Sasaki, 2023; Steed *et al.*, 2021).

Nevoile studenților cu dizabilități în învățământul superior

În contextul actual, interesul pentru adaptarea academică a studenților cu dizabilități a crescut, datorită numărului mai mare de studenți cu dizabilități care aleg să-și continue studiile (Kendall, 2016), dar și politicilor educaționale incluzive care vizează îmbunătățirea nivelului de accesibilitate la învățământul superior pentru persoanele cu dizabilități care doresc să-și continue studiile. Universitățile incluzive sunt construite pe un proces bidirecțional: pe de o parte, sarcina principală a instituțiilor de învățământ superior ar trebui să se concentreze pe adaptarea

144 infrastructurii educaționale, servicii de facilitare a tranziției studenților de la preuniversitar spre mediul universitar și de la mediul academic către piața muncii, furnizarea de servicii pentru creșterea autoeficacității studenților cu dizabilități, prin crearea unui mediu de învățare pozitiv și concentrarea pe punctele forte ale studenților (Costello & Stone, 2012; Kreider *et al.*, 2020); pe de altă parte, studenții cu dizabilități ar trebui, de asemenea, să fie activi, nu doar receptori pasivi, în obținerea de servicii adecvate pentru a-și finaliza educația în cele mai bune condiții academice și psihosociale și a reuși să rămână competitivi în integrarea socială (Costello & Stone, 2012).

Parcursul studiilor universitare reprezintă o provocare psihologică ce necesită o mobilizare a întregului potențial. Adaptarea academică în acest caz este strâns conectată cu caracteristicile personale care vor permite acționarea în noul mediu educațional. Cercetările care să vizeze capacitățile de adaptare ale studenților cu dizabilități sunt îngreunate de faptul că de cele mai multe ori studenții își ascund dizabilitatea dintr-o varietate de motive, inclusiv stigmatizare, teama de discriminare, experiențe negative și lipsa de conștientizare a sprijinului instituțional disponibil și a oportunităților de adaptare și integrare academică și socială (Brunswick, 2012). Unele dizabilități sunt invizibile, cum ar fi deficiența de auz, tulburările specifice de învățare, hiperactivitatea și deficitul de atenție, ceea ce împiedică acceptarea necesității de a beneficia de sprijin psiho-educational, iar aceștia se confruntă, în consecință, cu o serie de dificultăți de adaptare academică. Astfel, sunt frecvente cazurile în care studenții cu dizabilități evită să discute despre dificultățile lor, cu atât mai mult cu cât acestea nu sunt vizibile, ceea ce îngreunează procesul de comunicare și integrare în comunitatea academică, alături de

colegii lor tipici. Mai mult, studenții cu dizabilități trebuie să își dezvolte abilități specifice care să-i ajute să facă față provocărilor mediului academic. Cu cât studenții au dezvoltate mai bine aceste abilități, cu atât rata de succes este mai mare, iar nivelul de competență profesională și, în consecință, competitivitatea absolventului în domeniul integrării pe piața muncii va fi mai bună (Brunswick, 2012).

Pentru creionarea unui parcurs educațional eficient, sunt necesare servicii de depistare a resurselor și vulnerabilităților studentului, depistarea nevoilor sale educaționale. Studiile realizate în acest domeniu identifică următoarele nevoi educaționale ale studenților cu dizabilități:

Tabelul 1. Nevoile studenților cu dizabilități în învățământul superior

Domeniu	Nevoi specifice
Infrastructura educațională	Accesibilitatea fizică și digitală a campusului și resurselor educaționale Suportul pentru mobilitate și orientare
Mentorat și sprijin academic	Tehnologii asistive și adaptări pentru diferite tipuri de dizabilități Programe de exersare a abilităților de organizare, planificare și gestionare a timpului
Comunitatea academică	Programe de conștientizare a dificultăților sociale Programe de exersare a abilităților sociale și de comunicare (cum ar fi inițierea și menținerea interacțiunilor sociale și a prietenilor) Construirea unei comunități educaționale

Domeniu	Nevoi specifice
Comunicarea cu personalul administrativ	Workshopuri de conștientizare a dizabilității Oportunități de formare pentru profesori, colegi și personal universitar cu privire la caracteristicile și nevoile studenților cu dizabilități.
Sănătatea mentală	Asistență pentru gestionarea stresului și a anxietății legate de mediul academic.

Sursa: McDonough et al. (2017)

Este important de subliniat faptul că lista de mai sus nu este exhaustivă, sunt doar niște nevoi identificate în urma analizei literaturii de specialitate sau în urma chestionării unui grup de studenți cu dizabilități și nu pot fi generalizate pentru întreaga populație a studenților cu dizabilități.

Adaptarea academică a studenților cu dizabilități

Fiecare dizabilitate este caracterizată de un set specific de dificultăți de adaptare și, prin urmare, apar nevoi specifice de sprijin (Lipka *et al.*, 2020). Totuși, există o serie de evidențe cu privire la faptul că între elevii cu dizabilități nu există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul de adaptare psihosocială și academică în funcție de tipul de handicap și de vârstă (Gage *et al.*, 2012; Lipka *et al.*, 2020). Simptomatologia specifică a dizabilității determină dificultăți în depășirea provocărilor academice ale mediului educațional, ceea ce provoacă frustrare, stare emoțională depresivă, motivație profesională scăzută, activitate academică slabă, rezultate academice slabe și un nivel scăzut de adaptare academică în general (Goodman, 2017; McMillan & Jarvis, 2013; *Mental Health of Students in Higher Education*, 2011).

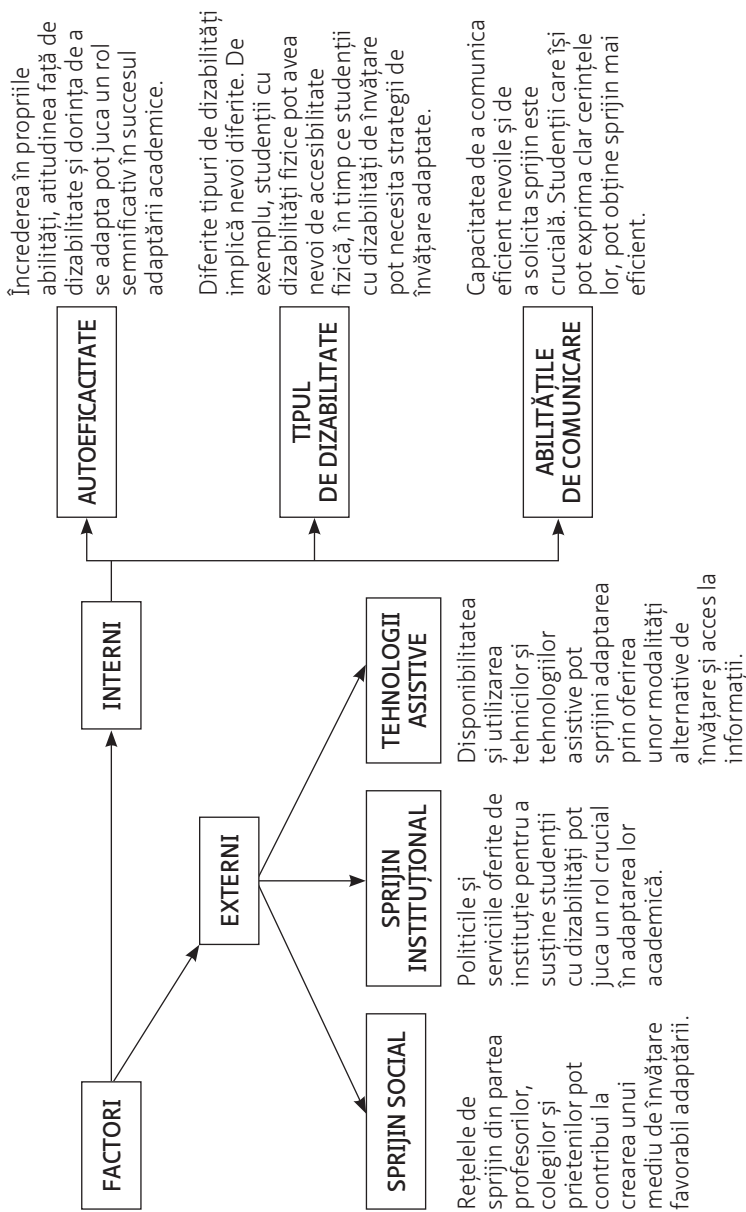


Figura 1. Factorii adaptării academice la studenții cu dizabilități (după Fleming *et al.*, 2018; Hazan-Liran & Miller, 2023)

Studentii cu dizabilități prezintă rezultate academice și niveluri de adaptare mai scăzute față de colegii lor tipici (Krisher & Shechtman, 2015; Sarid *et al.*, 2020). Factorii interni și externi asociați atât cu adaptarea, cât și cu realizările academice ale studenților cu dizabilități pot fi regăsiți în figura de mai sus.

Factorii adaptării academice

Predictorii adaptării academice identificați de o serie de studii sunt strategiile de reglare metacognitivă, strategiile de învățare autoreglată și autoeficacitatea academică (Al-badareen, 2016; Fernández *et al.*, 2017; Kritikou & Giovazolias, 2022; Pekrun *et al.*, 2002; Zimmerman *et al.*, 2002). Potrivit lui Al-badareen (2016), principalele mecanisme care permit adaptarea academică conțin comportamente de reglare cognitivă a emoțiilor, precum acceptare, planificare, reevaluare pozitivă, feedback specific. Un student care are capacitatea de a recunoaște și înțelege intensitatea și durata excitației sale emoționale pe care o experimentează în timpul executării unei sarcini de învățare (în special sarcini care provoacă emoții negative) își va putea mobiliza capacitatea de concentrare a atenției asupra sarcinii de învățare și va fi eficient în găsirea unor modalități creative de a rămâne în sarcina academică. În mod evident, pe lângă aceste mecanisme eficiente de adaptare academică, există și o serie de strategii dezadaptative, precum auto-învinovățirea, blamarea altora, procrastinarea, reprimarea, cu impact negativ asupra adaptării academice (Eifert & Heffner, 2003). Depresia, victimizarea, stresul, eșecul academic, precum și lipsa sprijinului social din partea familiei și a semenilor afectează reușita academică (Fleming *et al.*, 2018). Adaptarea academică a studenților cu dizabilități depinde în mare măsură de resursele

cognitive personale, de starea de bine psihologică (Fleming *et al.*, 2018; Hazan Liran & Miller, 2019; Hazan-Liran & Miller, 2023). Resursele cognitive (memoria, atenția, gândirea) stau la baza nu doar a unei învățări eficiente a oricărui curs de studiu, ci și fundamentul autoreglării conștiente și, ca urmare, a unei adaptări academice eficiente (Baird *et al.*, 2009; Ruban *et al.*, 2003).

Adaptarea academică a studenților cu dizabilități în învățământul superior este influențată de o serie de factori interni și externi care pot afecta modul în care aceștia se integrează în mediul academic și își ating obiectivele educaționale.

Observăm că resursele cognitive nu sunt suficiente pentru reușita academică, acestea fiind mediate de o serie de alți factori, în primul rând personali. Abilitățile cognitive determină realizările academice ale studenților, dar există și o serie de factori motivaționali, afectivi care permit redirectionarea fluxurilor motivaționale nu doar mecanic spre diverse tipuri de activități (inclusiv educaționale), dar și către gestionarea și monitorizarea conștientă a procesului educațional (Pekrun *et al.*, 2002; Ruban *et al.*, 2003; Zimmerman *et al.*, 2002). Prin urmare, majoritatea publicațiilor științifice confirmă relația dintre adaptarea academică și abilitățile cognitive, fiind recunoscute ca un predictor central al multor realizări importante de viață. Studenții cu dizabilități care își continuă studiile în învățământul superior nu au neapărat afectate abilitățile cognitive, provocările raportate sunt adesea în domeniul afectivității, reglării emoționale, autoevaluării sau apartenenței la grup. Specific la studenții cu dizabilități este mecanismul compensator, care permite reglarea procesului adaptativ la aceștia. Această compensare se exprimă, în principal, prin faptul că strategii de autoreglare personală, organizare, planificare și învățare mai eficiente, însoțite de o stare

Bariere în adaptarea academică a studenților cu dizabilități

Studenții cu dizabilități întâmpină o serie de dificultăți în ceea ce privește procesul de adaptare academică. După cum am menționat mai sus, există o serie de bariere în calea implementării cu succes a acestui proces. Cel mai des semnalate bariere de către cercetători sunt prezentate în continuare:

- *Bariere financiare.* O provocare în continuarea educației universitare. Nivelul scăzut al venitului familiei se reflectă în nivelul de bunăstare subiectivă a studenților și, ca urmare, în formarea adaptabilității academice (Parsons *et al.*, 2021). Deoarece un număr suficient de mare de studenți cu dizabilități provin din familii cu venituri mici, acest lucru devine adesea un obstacol în calea continuării formării profesionale și universitare (Shamionov *et al.*, 2020).
- *Bariere fizice.* Inaccesibilitatea fizică a campusului universitar (sălile de curs, laboratoare, sălile de sport, biblioteca etc.) poate fi o reală provocare pentru studenții cu dizabilități, în special a celor cu dizabilități fizice. Deși numeroase cercetări susțin că și studenții cu alte dizabilități, cum ar fi studenții cu tulburări specifice de învățare, cu tulburări din spectrul autismului sau cu hiperactivitate și/sau deficit de atenție, se pot orienta mai greu în spațiu, ceea ce le reduce și activitatea academică (Lifchez, 1987; Brabazon, 2015). De aceea, majoritatea studenților din această categorie preferă să aleagă instituții de învățământ de dimensiuni

reduse și accesibile fizic (Walker, 2016). Potrivit statisticiilor, studenții care studiază la universități mari au tendința mai mare de a abandona studiile, din cauza dificultăților de mobilitate (Ishitani, 2006).

- *Bariere culturale.* Barierele culturale sunt o provocare în învățământul superior mai ales din cauza creșterii mobilității academice a studenților cu dizabilități. Pe lângă noul „habitat” (bio-socio-cultural), un obstacol pentru imersiunea rapidă în procesul educațional al studenților cu dizabilități aparținând diferitelor grupuri etnice este specificul sistemului educațional al unei anumite țări. Prin urmare, este necesară nu doar adaptarea studenților cu dizabilități la mediul de învățare (inclusiv la accesarea măsurilor de sprijin și a serviciilor de sprijin ale universității), dar și adaptarea acestora la noul mediu etno-cultural, care creează o serie de bariere în comunicare (Goode, 2007).
- *Lipsa programelor de tranziție.* Lipsa programelor de tranziție adecvate (către viața academică și către activitatea profesională) reprezintă o problemă semnificativă pentru studenții cu dizabilități, compromițându-le abilitatea de a se adapta la noile cerințe academice și sociale. Acești tineri se confruntă cu provocări multiple în procesul de tranziție, inclusiv ajustarea la un mediu academic mai complex, gestionarea autonomiei sporite și navigarea într-un spațiu mai vast și divers (Dymond *et al.*, 2017). Absența unor programe specializate de tranziție limitează șansele acestor studenți de a-și dezvolta abilitățile necesare pentru a-și gestiona timpul, pentru a interacționa cu profesori și colegi și pentru a accesa resursele disponibile la nivelul universitar (Zingoni *et al.*, 2021). În absența unui sprijin adecvat

în această etapă crucială, riscul de dezvoltare a anxietății, stresului și chiar abandonului școlar crește semnificativ, subminând potențialul lor de a reuși în mediul academic superior și de a se integra în societate (Longobardi *et al.*, 2019).

Strategii pentru adaptarea academică

Procesul de adaptare a studenților cu dizabilități are ca obiectiv principal asigurarea oportunităților egale de învățare și dezvoltare pentru toți. Studiile realizate identifică câteva componente structurale principale ale adaptării academice a studenților cu dizabilități: (i) componenta socială și comunicativă (relațiile cu profesorii și cu colegii); (ii) componenta emoțional-volitivă (atitudinea față de propria persoană, cât și față de învățare în general, față de profesori); (iii) componenta cognitivă (abilitățile cognitive ale studenților); (iv) componenta psihofiziologică (aspectele fiziologice). Componentele structurale identificate au permis urmărirea trăsăturilor socio-psihologice ale adaptării studenților cu dizabilități. Criteriile pentru componentele selectate ale adaptării au fost: (i) exersarea abilităților de comunicare, (ii) starea de bine, (iii) antrenarea funcțiilor cognitive ale elevilor cu dizabilități și (iv) menținerea unui stil de viață sănătos și o calitate a vieții bună. Pe baza componentelor menționate mai sus s-au determinat indicatori de adaptare la mediul academic pentru studenții cu dizabilități (Tabelul 2):

Domeniu	Indicatori
Comunicare și interacțiune socială	Interacțiune adecvată cu colegii și cu profesorii Respectarea regulilor sociale și a cerințelor mediului academic
Reglare emoțională și volitivă	Atitudine pozitivă față de sine, față de colegi și profesori, față de învățare în general Nivel scăzut de anxietate.
Cognitiv	Performanță academică Participarea la activități de cercetare Abilități de învățare independentă
Psihofiziologic	Lipsa oboselii cronice Frecventarea cursurilor și a altor activități academice

Sursa: Metode de adaptare psihosocială a studenților cu dizabilități în organizarea educațională a învățământului superior, f.d.

Strategiile utilizate pentru sprijinirea adaptării academice a studenților cu dizabilități sunt asociate în primul rând cu acordarea de servicii de evaluare, diagnosticare și consiliere atât la debutul școlarizării, cât și în perioada absolvirii. Specificul suportului psihologic pentru elevii cu dizabilități este de a crea condiții care să ajute la menținerea sănătății mentale și armonizarea stării emoționale, dobândirea cu succes a cunoștințelor și competențelor profesionale, dezvoltarea abilităților de comunicare ale studenților. Sprijinul acordat acestor studenți ar trebui să fie individualizat și continuu și să înceapă din momentul admiterii într-o instituție educațională (Kepple, 2021).

Strategii pentru adaptarea academică a studenților cu dizabilități
1. Evaluarea inițială a nevoilor individuale ale studenților
2. Programe academice flexibile
3. Suport de curs adaptat sau servicii de înregistrare a cursurilor
4. Timp suplimentar pentru lucrări și verificări
5. Adaptarea materialelor didactice și a resurselor educaționale
6. Suport academic prin servicii de mentorat individualizat

Cele mai importante strategii care pot contribui la adaptarea academică cu succes a studenților cu dizabilități sunt prezentate în Tabelul 3.

1. *Evaluarea și identificarea nevoilor educaționale ale studenților.* Pentru a oferi sprijinul adecvat, este esențial să se înceapă prin identificarea nevoilor specifice ale fiecărui student. Evaluările inițiale pot identifica tipul și gradul de dizabilitate, precum și nevoile specifice în ceea ce privește accesibilitatea, tehnologiile asistive sau strategiile de învățare. Aceste evaluări oferă un punct de plecare solid pentru planificarea adaptărilor necesare în materie de curriculum și mediu.
2. *Flexibilitate.* Universitățile pot elabora programele academice flexibile, pentru a permite studenților cu dizabilități să-și adapteze învățarea la ritmul lor. Câteva exemple pot include, de exemplu: perioade extinse pentru finalizarea cursurilor, opțiuni alternative de evaluare sau posibilitatea

de a lua pauze în timpul semestrului pentru gestionarea stresului și oboselii.

3. *Adaptarea materialelor didactice.* Conținuturile educaționale trebuie să fie accesibile pentru toți studenții. Astfel, acestea pot fi adaptate pentru a se potrivi nevoilor diferitele tipuri de dizabilități. De exemplu, pentru studenții cu dizabilități de vedere, materialele pot fi furnizate în format Braille sau în formate electronice compatibile cu tehnologii de asistență.
4. *Suportul tehnologic.* Tehnologiile asistive joacă un rol crucial în adaptarea academică. De la software de recunoaștere vocală la programe de citire a ecranului, aceste tehnologii permit studenților cu dizabilități să acceseze și să proceseze informații în mod eficient.
5. *Furnizarea suportului de curs în format accesibil.* Studenții cu dizabilități pot beneficia de aplicații de luare de notițe sau de înregistrare a cursurilor, pentru a putea relua ori de câte ori este nevoie parcurgerea materialului, fără a se simți stânjenit. Accesibilizarea conținuturilor poate fi esențială în situațiile în care accesarea informațiilor în timpul cursurilor este dificilă.
6. *Mentorat și sprijinul oferit de către profesori.* Cadrele didactice au un rol semnificativ în adaptarea academică. Prin conștientizarea nevoilor studenților cu dizabilități și oferirea sprijinului adecvat în timpul cursurilor sau prin sesiuni de consultații individuale, profesorii pot contribui la succesul academic al acestora.
7. *Servicii de consiliere.* Studenții cu dizabilități pot fi expuși unui nivel mai mare de stres. Universitățile pot oferi servicii de consiliere specializate pentru a-i sprijini în gestionarea

anxietății legate de mediul academic și pentru a-i ajuta să dezvolte strategii de adaptare eficiente.

8. *Promovarea conștientizării și sensibilizării.* Creșterea conștientizării în rândul profesorilor, colegilor și personalului instituțional cu privire la nevoile și provocările studenților cu dizabilități poate contribui la crearea unui mediu de învățare mai incluziv și receptiv.

Considerații finale

Interesul pentru studierea dificultăților de adaptare academică a studenților cu dizabilități se explică prin creșterea numărului de studenți cu dizabilități care aleg să-și continue studiile într-o instituție educațională universitară. Principala provocare a îmbunătățirii procesului de adaptare academică și a depășirii barierelor psihosociale este lipsa datelor empirice disponibile bazate pe experiența personală a elevilor cu dizabilități. Rezultatele studiilor realizate până în prezent susțin faptul că adaptarea academică a studenților cu dizabilități necesită o abordare comprehensivă, care ia în considerare atât factorii individuali, cât și pe cei contextuali. Astfel, adaptarea efectivă a studenților cu dizabilități se realizează în condițiile unui proces educațional incluziv, care presupune o interacțiune pozitivă între studenți și profesori, care creează condiții optime pentru dezvoltarea potențialului fiecărui student, facilitarea independenței și a procesului de autorealizare. Prin implementarea strategiilor menționate și printr-o colaborare strânsă între studenți, cadre didactice și instituții de învățământ, putem construi un mediu educațional care să ofere oportunități reale pentru toți, indiferent de abilități sau nevoi speciale.

- Al-Badareen, G. (2016), Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students, *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 680–686, <https://doi.org/10.24200/jeps.vol10iss4pp680-686>.
- Baird, G.L., Scott, W.D., Dearing, E., & Hamill, S.K. (2009), Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>.
- Brabazon, T. (2015), *Enabling University Impairment, (Dis)ability and Social Justice in Higher Education*, Springer Briefs in Education.
- Brunswick, N. (2012), Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace. In N. Brunswick (Ed.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (pp. 101–111), John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/9781119945000>.
- Costello, C. a., & Stone, S.L.M. (2012), Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119–129.
- Dymond, S.K., Meadan, H., & Pickens, J.L. (2017), Postsecondary Education and Students with Autism Spectrum Disorders: Experiences of Parents and University Personnel, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(5), 809–825, <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9>.
- Eifert, G.H., & Heffner, M. (2003), The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(3–4), <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2003.11.001>.
- Fernández, M.F.P., Araújo, A.M., Vacas, C.T., Almeida, L.S., & González, M.S.R. (2017), Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain, *Psicothema*, 29(1), 67–72, <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>.

- 158 Fleming, A.R., Edwin, M., Hayes, J.A., Locke, B.D., & Lockard, A.J. (2018), Treatment-seeking college students with disabilities: Presenting concerns, protective factors, and academic distress, *Rehabilitation Psychology*, 63(1), 55–67, <https://doi.org/10.1037/rep0000193>.
- Gage, N.A., Lierheimer, K.S., & Goran, L.G. (2012), Characteristics of Students with High-Incidence Disabilities Broadly Defined, *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 168–178, <https://doi.org/10.1177/1044207311425385>.
- Goode, J. (2007), “Managing” disability: Early experiences of university students with disabilities, *Disability and Society*, 22(1), 35–48, <https://doi.org/10.1080/09687590601056204>.
- Goodman, L. (2017), Mental Health on University Campuses and the Needs of Students They Seek to Serve, *Building Healthy Academic Communities Journal*, 1(2), 31–44, <https://doi.org/10.18061/bhac.v1i2.6056>.
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019), The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students, *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51–65, <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>.
- Hazan-Liran, B., & Miller, P. (2023), Psychological capital’s mediation of anxiety-related patterns of thinking and academic adjustment among university students, *Journal of American College Health*, 1-11, <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2232867>.
- Ishitani, T.T. (2006), Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. In *Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885, <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>.
- Kendall, L. (2016), Higher education and disability: Exploring student experiences, *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>.
- Kepple, C. (2021), From Disability to Diversity: College Success for Students with Learning Disabilities, ADHD, and Autism Spectrum Disorder, *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 28(3), <https://doi.org/10.24926/jcotr.v28i3.3713>.
- Khalil, M., Slade, S., & Prinsloo, P. (2023), Learning analytics in support of inclusiveness and disabled students: a systematic review, *Journal*

- Kimball, E.W., Wells, R.S., Ostiguy, B.J., Manly, C.A., Lauterbach, A.A. (2016), Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature and an Agenda for Future Research. In: M. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 31, Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_3.
- Kishira, H., & Sasaki, G. (2023), Information and communication technology use by students with disabilities in higher education during the COVID-19 pandemic, *Universal Access in the Information Society*, <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00997-w>.
- Kreider, C.M., Luna, C., Lan, M.F., & Wu, C.Y. (2020), Disability advocacy messaging and conceptual links to underlying disability identity development among college students with learning disabilities and attention disorders, *Disability and Health Journal*, 13(1), <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100827>.
- Krisher, H., & Shechtman, Z. (2015), Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel, *International Research in Higher Education*, 1(1), 125–135, <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125>.
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022), Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review, *Frontiers in Psychology*, 13: 1057697, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>.
- Lifchez, R. (1987), *Rethinking architecture: Design students and physically disabled people*, University of California Press.
- Lipka, O., Sarid, M., Aharoni Zorach, I., Bufman, A., Hagag, A.A., & Peretz, H. (2020), Adjustment to Higher Education: A Comparison of Students with and Without Disabilities, *Frontiers in Psychology*, 11:923, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>.
- Longobardi, C., Fabris, M.A., Mendola, M., & Prino, L.E. (2019), Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities, *Dyslexia*, 25(2), 219–224, <https://doi.org/10.1002/dys.1611>.

- 160 Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo Lledó, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2023), Inclusive education at university: a scientific mapping analysis, *Quality and Quantity*, 1603–1627, <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01712-w>.
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., & Robertson, C. (2018), 'Her. come again': the cost of success for higher education students diagnosed with autism, *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683–697, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396502>.
- McDonough, E.M., Flanagan, D.P., Sy, M., & Alfonso, V.C. (2017), Specific Learning Disorder. In *Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents* (pp. 77–104), Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-57196-6_4.
- McMillan, J.M., & Jarvis, J.M. (2013), Mental health and students with disabilities: A review of literature. In *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 236–251, <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.14>.
- McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023), Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(1), 50–58, <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1854874>.
- Metode de adaptare psihosocială a studenților cu dizabilități în organizarea educațională a învățământului superior, nd. [webpage], <https://rumc.cfuv.ru/sites/default/files/Metody%20social'no-psihologicheskoy%20adaptacii.pdf>.
- Parsons, J., McColl, M.A., Martin, A., & Rynard, D. (2021), Accommodations and academic performance: first-year university students with disabilities, *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188985>.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002), Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. In *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.
- Royal College of Psychiatry (2011), *Mental health of students in higher education*. [webpage] <https://www.rcpsych.ac.uk/docs/>

- default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/mental-health-of-higher-education-students-(cr231),pdf.
- Ruban, L.M., McCoach, D.B., McGuire, J.M., & Reis, S.M. (2003), The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270–286, <https://doi.org/10.1177/002221940303600306>.
- Sarid, M., Meltzer, Y., & Raveh, M. (2020), Academic Achievements of College Graduates with Learning Disabilities Vis-a-Vis Admission Criteria and Academic Support, *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 60–74, <https://doi.org/10.1177/0022219419884064>.
- Sarpong, J., & Adekan, T. (2023), Globalisation and education equity: The impact of neoliberalism on universities' mission, *Policy Futures in Education*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/14782103231184657>.
- Shamionov, R.M., Grigoryeva, M.V., Grinina, E.S., & Sozonnik, A.V. (2020), Characteristics of academic adaptation and subjective well-being in university students with chronic diseases, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 816–831, <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030059>.
- Steed, E.A., Phan, N., Leech, N., & Charlifue-Smith, R. (2021), Remote Delivery of Services for Young Children with Disabilities During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic in the United States, *Journal of Early Intervention*, 44(2), 110–129, <https://doi.org/10.1177/10538151211037673>.
- Walker, L. (2016), Impact of Academic Support Centers on Students with Disabilities in Postsecondary Institutions, *Learning Assistance Review*, 21(1),
- Zimmerman, B., Erlbaum, L., Taylor, A., & Group, F. (2002), Becoming learner: Self-regulated overview, *Theory into Practice*, 41(2),
- Zingoni, A., Taborri, J., Panetti, V., Bonechi, S., Aparicio-Martínez, P., Pinzi, S., & Calabrò, G. (2021), Investigating issues and needs of dyslexic students at university: Proof of concept of an artificial intelligence and virtual reality-based supporting platform and preliminary results, *Applied Sciences (Switzerland)*, 11(10), <https://doi.org/10.3390/app11104624>.

Adaptarea academică la studenții internaționali

Delia Duminică, Adriana Lazăr

Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești
*autor de corespondență, e-mail: delia.duminica@upb.ro

Acest capitol se concentrează asupra problematicii adaptării academice a studenților internaționali în mediul academic specific unei instituții de învățământ superior sau unei țări. Adaptarea academică este un proces complex care implică atât aspecte practice, legate de învățarea propriu-zisă, cât și aspecte sociale și culturale. Realizarea cu succes a adaptării academice este esențială pentru ca studenții să atingă potențialul lor maxim în cadrul sistemului educațional.

În amplul proces de internaționalizare a educației care a cuprins majoritatea universităților, din nevoia de a-și dezvolta calitatea învățământului și de a căpăta dimensiuni globale, procesul de adaptare academică necesită o abordare continuă sub aspectul analizei, interpretării și înțelegerii factorilor care stau la baza succesului sau insuccesului academic al studenților internaționali.

Conceptul de internaționalizare a educației este un puzzle complex, cu interpretări diverse din partea diverselor părți implicate: cercetători, lideri instituționali, actori și organizații la nivel

regional, național și global. Este esențial să ne depărtăm de o viziune simplistă care o consideră un scop final, ci să o percepem ca pe un instrument valoros pentru a propulsa calitatea învățământului superior spre noi culmi. Definiția internaționalizării educației a evoluat de-a lungul timpului, reflectând complexitatea sa intrinsecă. Jane Knight (2004) a definit-o în 2004 ca „un proces de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în scopul, funcțiile și livrarea de învățământ universitar”. De Wit (2011) a rafinat această definiție în 2015, oferind o perspectivă mai detaliată: „procesul intenționat de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în misiunea, funcțiile și modul de furnizare a serviciilor educaționale de nivel secundar sau superior, cu obiectivul de a spori calitatea educației și cercetării pentru toți studenții și tot personalul, precum și pentru a aduce o contribuție semnificativă la societate” (De Wit, 2011, p. 20).

Internaționalizarea educației nu este un concept static, ci un proces dinamic, care se adaptează constant la nevoile unei lumi în continuă schimbare. Abordarea sa strategică are un rol crucial în îmbunătățirea calității educației și în pregătirea studenților pentru a prospera într-o societate globală interconectată.

Internaționalizarea în învățământul superior

Internaționalizarea în învățământul superior ar putea îmbrățișa o gamă largă de probleme, așadar este semnificativ de remarcat faptul că există mai multe activități și teme cel mai adesea etichetate ca aparținând internaționalizării (Knight, 2004; Wächter, 2008):

1. Programe academice: programe de schimb de studenți, studii de limbi străine, curricule internaționalizate, muncă/

studii în străinătate, programe comune/dublă, interculturale, programe de formare, de mobilitate a profesorilor/personalului și prelegeri în vizite de predare.

2. Cercetare și colaborare academică: proiecte comune de cercetare, conferințe internaționale și seminare, articole și lucrări publicate, acorduri internaționale de cercetare, cercetare programe de schimb.
3. Relații externe: interne și transfrontaliere. Relațiile externe interne includ: parteneriate comunitare cu organizații neguvernamentale sau publice/private grupuri sectoriale, servicii comunitare și proiecte interculturale, între timp, transfrontalier: proiecte internaționale de asistență pentru dezvoltare, livrare transfrontalieră a educației, programe și servicii de formare și cercetare pe bază de contract.
4. Extracurricular: cluburi și asociații studențești, spațiu internațional și intercultural pentru evenimente, legătura cu grupuri culturale și etnice comunitare, grupuri de sprijin de la egal la egal și programe.

Cu toate acestea, de obicei, procesul real are loc la nivel individual. În ultimele decenii, strategiile de internaționalizare au fost caracterizate în mare parte ca activități separate întreprinse de „entuziaști” mai degrabă decât ca proces (Knight, 2004).

Mobilitatea studenților

În ciuda sensului larg al internaționalizării și a gamei de activități și strategiile pe care le include și prin care se realizează, mobilitatea studenților este cea mai vizibilă (Teichler, 2012; De Wit, 2011; Wächter, 2008). Declarația de la Bologna stabilește

obiective generale ale mobilității, cum ar fi: apelul lansat pentru fiecare țară semnatară de a crește mobilitatea pentru a-și asigura calitatea înaltă și pentru a-și diversifica tipurile și domeniul de aplicare. În 2020, cel puțin 20% dintre cei care absolvă Spațiul European al Învățământului Superior ar trebui să aibă o perioadă de studii sau de pregătire în străinătate” (European Commission, n.d.).

Între timp, nu există descrieri speciale sau sugestii pentru implementarea și managementul procesului de mobilitate. Astfel, se poate concluziona că fiecare instituție și chiar fiecare departament dintr-o instituție care gestionează mobilitatea studenților ar trebui să aibă propriile strategii și abordări. Nu există un singur format pentru strategia internațională (Taylor, 2010), prin urmare, strategia pe care o adoptă o instituție ar putea pune accent pe una sau mai multe teme alese din gama de activități care vizează internaționalizarea: studenți internaționali, programe transfrontaliere, curriculum, cercetare și schimb de cunoștințe, dezvoltarea personalului, servicii de asistență și altele.

Cu toate acestea, ar trebui să admitem că ar putea exista încă o concepție greșită că a avea mulți studenți internaționali în clasă echivalează cu internaționalizarea (De Wit, 2011). În mod similar, Sahlberg (2011) este convins că internaționalizarea nu se măsoară prin numărul de studenți sau profesori mobili, nici prin numărul de proiecte internaționale derulate de instituție. Criteriul final pentru internaționalizarea avansată a educației este influența acestora asupra studentului și a profesorului, deopotrivă, asupra atitudinilor, valorilor și obiceiurilor profesorilor și studenților legate de alte culturi și țări.

Adaptarea academică a studenților internaționali

Mobilitatea internațională a studenților, promovarea internaționalizării în general sunt elemente importante ale politicii învățământului superior. Cu toate acestea, cum se simt studenții internaționali dacă nevoile lor de învățare sunt îndeplinite și dacă adaptarea lor la mediul academic s-a realizat cu succes, toate acestea sunt probleme la fel de importante precum beneficiile pe care le oferă mobilitatea studenților. Adaptarea academică se referă la modul în care un student se adaptează și se descurcă cu diversele aspecte ale vieții universitare. Această adaptare cuprinde o serie de factori interconectați, printre care:

Motivația: nivelul de implicare și perseverență al studentului în studiile sale.

Aplicarea: efortul depus de student pentru a-și îndeplini sarcinile academice.

Performanța: rezultatele obținute de student la examene, lucrări și alte evaluări.

Satisfacția: sentimentul de mulțumire al studentului cu privire la experiența sa academică și la mediul universitar.

O adaptare academică reușită este esențială pentru succesul studenților în studiile lor. Această adaptare le permite să se integreze cu succes în mediul universitar, să își atingă obiectivele academice și să se bucure de o experiență de învățare satisfăcătoare.

Factori care influențează adaptarea academică:

- Pregătirea academică: nivelul de cunoștințe și abilități al studentului dobândite anterior.
- Suportul social: sprijinul primit din partea familiei, prietenilor, profesorilor și colegilor.

- Resursele disponibile: biblioteci, laboratoare, tutoriate și alte resurse academice.
- Diferențele culturale: adaptarea la o nouă cultură și la un sistem educațional diferit.
- Pentru permeabilitatea adaptării academice pot fi trasate câteva strategii, precum:
 - Dezvoltarea strategiilor de învățare eficiente.
 - Implicarea activă în cursuri și seminare.
 - Solicitarea ajutorului de la profesori și tutori.
 - Construirea de relații cu colegii și cu membrii comunității universitare.
 - Participarea la activități extracurriculare.

Prin implementarea strategiilor de adaptare academică, studenții pot crește șansele de a avea succes în studiile lor și de a se bucura de o experiență universitară bogată și plină de satisfacții (Baker & Siryk, 1999). Este un proces care implică efort psihologic și schimbare comportamentală, deoarece indivizii încearcă din greu să-și regleze comportamentul pentru a atinge echilibrul în noul lor mediu academic și pentru a îndeplini noile cerințe de învățare (Baloglu, 2000). Probabil că mulți studenți experimentează șocul cultural la intrarea într-o țară nouă și o cultură nouă. Așa cum studenții ar putea experimenta dorul de casă, tristețea, frica și frustrarea, ar putea avea, de asemenea, dificultăți de integrare în mediul academic.

În majoritatea universităților este de așteptat ca studenții internaționali să performeze și să fie evaluați în raport cu valorile, practicile și convențiile educaționale din țara-gazdă (McLean & Ransom, 2005). Se așteaptă ca studenții să fie implicați în aceleași activități academice ca și nativii, să fie supuși acelorași exigențe

168 academice; de asemenea, se așteaptă să dezvolte relații cu lectorii și profesorii, dar și să se obișnuiască cu diferențele de predare și de curriculum. O altă adaptare necesară pentru studenții internaționali se referă la diferite tehnici de studiu, strategii de susținere a testelor, instruire în clasă și modalități de comunicare orală, scrisă și nonverbală (McLean & Ransom, 2005).

Adaptarea la mediul universitar este o călătorie fascinantă, cu suișuri și coborâșuri, presărată cu provocări și satisfacții. Cunoașterea etapelor acestei călătorii ne poate ajuta să navigăm mai ușor prin complexitatea vieții studentești, însă provocările acestei etape rămân de gestionat de către fiecare student, mai ales în cazul studenților internaționali (Cruwys, 2021).

Etapă 1: Acomodarea — un cocktail de emoții

Această etapă este marcată de sentimente intense, de la teamă și supunere la abandon și neputință. Studentul se simte dezo-rientat, ca un explorator într-un tărâm necunoscut. Observația atentă a mediului și a celorlalți devine un instrument esențial pentru adaptare.

Etapă 2: Adaptarea — în căutarea acceptării și a recompenselor

Studentul începe să exploreze activ mediul universitar, căutând sprijin și validare. El devine un observator atent al normelor și valorilor din jur, ajustându-și propriul comportament pentru a se integra.

Etapă 3: Participarea — ruperea barierelor și construirea relațiilor

Studentul se simte tot mai confortabil în noul mediu, depășind sentimentul de izolare. El își asumă un rol activ în relațiile interpersonale, participând la cursuri, seminare și alte activități.

Maturitatea psihosocială și acceptarea din partea colegilor joacă un rol esențial în această etapă.

169

Etapa 4: Integrarea — sentimentul de apartenență

Studentul se simte parte integrantă a comunității universitare, dezvoltând un sentiment de apartenență și dependență de grup. Această etapă marchează finalizarea cu succes a procesului de adaptare.

Factori-cheie pentru o adaptare optimă:

- Dezvoltarea personalității armonioase și echilibrate.
- Cunoașterea indicatorilor și factorilor care favorizează adaptarea.
- Implementarea unor programe de profilaxie pentru a preveni problemele de adaptare.
- Depășirea blocajelor emoționale și a tendinței spre emotivitate excesivă.
- Dezvoltarea sentimentului de securitate intelectuală și a încrederii în sine.
- Cunoașterea indiciilor adaptării și coordonarea acțiunilor pentru facilitarea integrării studenților.

Prin înțelegerea etapelor și factorilor implicați în adaptarea academică, studenții pot naviga cu mai multă ușurință prin provocările vieții universitare și pot construi o experiență de învățare bogată și satisfăcătoare.

Probleme de adaptare ale studenților internaționali

În 1990, Hannigan a dat definiția adaptării ca fiind un concept psihosocial care are legătură cu procesul de realizare a armoniei între individ și mediu (Hannigan, 1990). El și-a dezvoltat definiția pe baza cercetărilor anterioare ale lui Grove și Torbiorn (1985), care au adus dimensiunile sociale și cognitive în înțelegerea adaptării. Pe baza concluziei sale, sunt explicate următoarele domenii principale de probleme de adaptare ale studenților internaționali.

Pierderea socială

Studenții internaționali experimentează un sentiment de pierdere atunci când se mută în altă țară (Hayes & Lin, 1994). Studenții internaționali lasă în urmă rețeaua socială din țările lor de origine, căutându-și obiectivele educaționale în instituțiile dintr-o altă țară, astfel încât trebuie să stabilească o nouă rețea socială și un sistem de sprijin într-un mediu cu totul nou, complet diferit de cel pe care îl au studenții tradiționali. Conform cercetării lui Thompson și Thompson (1996), dezvoltarea unei rețele de socializare se situează pe primul loc ca fiind cel mai dificil aspect de adaptare printre toți studenții internaționali care au participat la sondaje. El a subliniat că pragul minim de confort în nevoile sociale experimentate de studenții internaționali este un mare determinant al comportamentului studenților internaționali la clasă, cum ar fi lipsa de dorință de a vorbi sau de a studia cu studenții nativi în clasă.

O altă problemă de adaptare predominantă pentru studenții internaționali este bariera lingvistică. Lipsa competenței lingvistice este o barieră pentru ca studenții internaționali să se adapteze la un nou mediu social. Înțelegerea orală și abilitățile de comunicare nu pot fi măsurate cu acuratețe prin Testul de Engleză ca Limbă Străină (TOEFL), astfel încât competența suficientă de limba engleză a studenților internaționali, în special în situații sociale, nu poate fi garantată la admiterea lor (Pedersen, 1991). De exemplu, unii studenți pot fi pregătiți în mod adecvat pentru limba engleză academică în clasă, dar nu sunt familiarizați cu idiomurile și argoul universitar. Pentru studenții internaționali care provin din țări care nu vorbesc engleza, ei întâmpină de obicei mai multe probleme cu limba engleză. În majoritatea cazurilor de studenți veniți la studiu în România din țări aflate în zona de est și sud-est (Turcia, Republica Moldova etc.), cunoștințele de limba engleză nu erau întotdeauna satisfăcătoare și suficiente pentru derularea actului didactic. De fapt, acei studenți internaționali care provin din țări nevorbitoare de limbă engleză încă se confruntă cu dificultăți de limbaj, cum ar fi accente exotice și utilizarea diferitelor expresii (Mori, 2000). Dificultățile de limbaj au un impact direct asupra eficienței comunicării. Neînțelegerile și interpretările greșite în limbi diferite duc la o atitudine negativă în relațiile și interacțiunea socială.

Șocul cultural

Șocul cultural este termenul cel mai des folosit pentru a descrie simptomele pe care le au oamenii atunci când sunt introduși

172 într-un nou mediu social și cultural. „Șocul cultural se referă la aspectul negativ al ajustării culturale și este procesul normal de adaptare la stresul cultural” (Khoo & Abu-Rasain, 1994). Potrivit lui Pedersen (1995), „șocul cultural este procesul de adaptare inițială la un mediu nefamiliar”. Șocul cultural are un impact direct asupra problemelor de adaptare. În procesul de tranziție la o nouă cultură, studenții internaționali prezintă multe simptome din cauza stresului de la adaptarea la o nouă cultură, cum ar fi singurătatea extremă, șocul cultural și simptomele fizice. Reinicke (1986) a subliniat că au existat patru factori care influențează șocul cultural: (1) competența lingvistică, (2) interacțiunea socială, (3) originea națională și discriminarea percepută și (4) distanța dintre culturi și controlul spațiului.

Diferențele culturale în modelele de comunicare

Cultura românească este mai directă decât cultura din multe țări asiatice. Pe baza cercetărilor lui Otovescu (2013) privind „comunicarea în context înalt și în context scăzut”, trebuie menționat că cultura românească este un fel de cultură cu context scăzut, în timp ce cultura chineză sau filipineză preferă comunicarea în context înalt și indirect într-o relație. Acesta este un bun exemplu pentru a explica de ce unii studenți internaționali din zone asiatice se simt uneori greu înțeleși de români în unele ocazii.

Un alt exemplu de diferențe culturale în comunicare sunt înțelegerile și percepțiile diferite în modelul de prietenie. Mobilitatea și stilul orientat spre individ al societății moderne românești determină un model de prietenie destul de durabil. Acest model de prietenie este interpretat de studenții internaționali ca semnal

al prieteniei serioase care îi definește pe majoritatea studenților români. Dificultățile de adaptare la noile modele de comunicare ale studenților internaționali sunt totuși depășite de nenumărate ori atunci când studenții internaționali reușesc să lege prietenii cu studenții nativi, să se viziteze, să petreacă timp împreună, abordând diverse activități precum mesele cu prietenii, vizite la muzee și în locuri turistice din România, gătitul sau degustatul unor preparate tradiționale românești. Studenții internaționali prezenți la Pitești au declarat de nenumărate ori că a fost relativ ușor să lege prietenii cu studenți români, să aibă activități tinerești specifice pentru petrecerea timpului liber, fapt ce i-a ajutat să se adapteze mai bine la viața academică.

Anxietate din cauza limitelor de imigrare

Spre deosebire de imigranți, studenții internaționali trebuie să se prezinte la diferite autorități pentru a-și asigura statutul legal în timpul studiilor în instituțiile din România. De exemplu, trebuie să raporteze în mod constant schimbările de adresă și să se ocupe de procesul de viză și documentație de imigrare. Stresul și anxietatea suplimentară apar din cauza fricii lor de a fi deportați fără a-și finaliza studiile din cauza omiterii sau încălcării reglementărilor privind imigrația (Khoo & Abu-Rasain, 1994).

Luarea deciziilor de carieră după absolvire

Rămânerea în țara-gazdă sau întoarcerea în țările de origine este o mare problemă cu care se confruntă studenții internaționali la absolvire, iar acesta este un proces stresant (Khoo & Abu-Rasain, 1994). Mori (2000) a subliniat că în acest proces de

174 luare a deciziilor, deoarece studenții internaționali și-ar putea schimba sensul lor de identitate, valorile culturale, obiceiurile etc., în țara-gază, luarea deciziilor asupra viitoarelor lor planuri de carieră este complicată. Problemele de adaptare în procesul de luare a deciziilor în carieră ale studenților internaționali au oferit un bun exemplu de cadru social cognitiv prezentat de Lent, Brown și Hackett (1994). Ei au recunoscut influența condițiilor de mediu asupra luării deciziilor în carieră și „importanța experienței de învățare în interacțiunea cu persoana și factorul contextual”. În același timp, remarcile lui Lent, Brown și Hackett (1994) au oferit o bază teoretică pentru a explica caracteristica particulară a problemelor de adaptare ale studenților internaționali în alegerea carierei din perspectiva dezvoltării cognitive sociale.

Concluzii

Creșterea mobilității studenților a întărit convingerea că unul dintre cele mai eficiente mijloace de a pregăti viitorii absolvenți pentru nevoile unei vieți profesionale din ce în ce mai internaționale într-o economie globală este studiul în străinătate. Mobilitatea înseamnă beneficii educaționale și sociale importante: dobândirea de cunoștințe și competențe noi și interculturale, îmbunătățirea competențelor în limbi străine, stabilirea de rețele internaționale personale și profesionale, familiarizarea cu alte țări și culturi (De Wit, 2011). Deși, pentru a obține beneficii, este important ca universitatea să fie atentă la experiența studenților și să caute să asigure o adaptare academică pozitivă, cu alte cuvinte, provocările studenților internaționali ar trebui reduse la minimum sau chiar eliminate dacă este posibil pentru a stimula realizările academice.

Internaționalizarea este caracterizată ca o modalitate de a:

- obține un avantaj financiar;
- consolida cercetarea și schimbul de cunoștințe;
- îmbunătăți curriculumul cu conținut internațional;
- stabili programe și certificări în limba engleză;
- promova schimbului de studenți.

Chiar dacă internaționalizarea include multe activități, una dintre cele mai importante este mobilitatea studenților. Adaptarea academică a studenților internaționali se referă la rezultatele învățării lor și la îndeplinirea cerințelor cursului. Pot fi luate diferite măsuri pentru a sprijini studenții internaționali și pentru a gestiona adaptarea lor academică: săptămâna de adaptare, programe de la egal la egal, acțiuni mai unificate între departamentele facultății și coordonatorii internaționali.

Referințe

- Baloglu, M. (2000), *Expectations of international students from counseling services*, Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1999), *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Western Psychological Services.
- Cruwys, T., Ng, N.W.K., Haslam, S.A., & Haslam, C. (2021), Identity Continuity Protects Academic Performance, Retention, and Life Satisfaction among International Students, *Applied Psychology*, 70, 931–954, <https://doi.org/10.1111/apps.12254>.
- De Wit, H. (2011), Internationalization of higher education: Nine misconceptions. In G. Mihut (Ed.), *Understanding Higher Education Internationalization* (pp. 9–12), Key Global Publications.
- Grove, C.L., & Torbiörn, I. (1985), A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training, *International Journal*

of *Intercultural Relations*, 9(2), 205–233, [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90008-2).

Hannigan, T.P. (1990), Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature, *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89–111.

Hayes, R.L., & Lin, H.R. (1994), Coming to America: Developing social support system for international students, *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 22(1), 7–16.

Khoo, P.L.S., Abu-Rasain, M.H., & Hornby, G. (1994), Counselling foreign students: A review of strategies, *Counselling Psychology Quarterly*, 7(2), 117–131, <https://doi.org/10.1080/09515079408254140>.

Knight, J. (2004), Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31, <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance, *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

McLean, P., & Ransom, L. (2005), Building intercultural competencies: implications for academic skills development. In J. Carroll & J. Ryan, *Teaching international students* (pp. 45–62), Routledge.

Mori, S. (2000), Addressing the mental health concerns of international students, *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 137–144.

Otovescu, A. (2013), *Conservarea identității culturale în mediile de imigranți români din Europa*, Editura Muzeului Național al Literaturii Române.

Pedersen, P.B. (1991), Multiculturalism as a generic approach to counseling, *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6–12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x>.

Reinicke, M.J. (1986), *Cultural adjustment of international students in the U.S.: A reevaluation using reformulated learn helplessness*. Doctoral Research Paper, Biola University.

Sahlberg, P. (2011), The fourth way of Finland, *Journal of Educational Change*, 12, 173–185.

- Taylor, J. (2010), The Management of Internationalization in Higher Education. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives* (pp. 97–107), Continuum International Pub.
- Teichler, U. (2012), Excellence and internationality of higher education. In B.L. Wächter, Q.K.H., & I. Ferencz (Eds.), *Trying it all together: Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education* (pp. 24–56), Lemmens.
- European Commission (n.d.), *The Bologna Process 2020—The European Higher Education Area in the new decade*, https://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf.
- Tompson, H.B., & Tompson, G.H. (1996), Confronting diversity issues in the classroom with strategies to improve satisfaction and retention of international students, *Journal of Education for Business*, 72(1), 53–57.
- Wächter, B. (2008), Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area. In M. Kelo (Ed.), *Beyond 2010 Priorities and challenges for higher education in the next decade* (pp. 13–42), Lemmens.

Partea a III-a

Adaptarea academică
în contextul digitalizării

Student în era digitală

Mariela Pavalache-Ilie
Universitatea Transilvania din Braşov
E-mail: mariela.pavalache@unitbv.ro

Introducere

„Student nativ digital” este o sintagmă lansată la începutul secolului al XXI-lea pentru a numi cohortele de studenţi pentru care utilizarea tehnologiei digitale este un stil de viaţă. Ulterior, studentul nativ digital a devenit temă de cercetare pentru specialiştii domeniilor psihologic şi educaţional, concluziile studiilor ridicând semne de întrebare asupra existenţei unor diferenţe semnificative între a fi nativ şi a fi imigrant digital în universitate. Realitate a lumii contemporane, nativitatea digitală cuprinde deopotrivă elemente de progres faţă de tipurile anterioare de studenţi, dar şi provocări pentru profesori şi tentaţii periculoase pentru utilizatorii în exces.

Generaţiile ultimului secol. Puţină istorie

Date fiind schimbările majore la nivel tehnologic, demografic şi politic din ultima sută de ani, spre deosebire de secolele anterioare, generaţiile au primit nume care le individualizau în raport cu

182 precedenta și următoarea. Limitele temporale ale fiecărei generații sunt laxe și depind de criteriile celor care le propun. Ordinea succesiunii lor însă este unanim acceptată, ca și caracteristicile majore care le diferențiază una de cealaltă, în ciuda nuanțelor regionale.

În partea europeană și nord-americană a lumii, între marea depresiune economică a anilor 1930 și Al Doilea Război Mondial (1928 și 1945) se nașteau cei pe care demografia i-au consacrat sub numele de generația tăcută. Erau oameni mai degrabă conformiști și fideli tradițiilor părinților lor. Dar asta nu i-a împiedicat să devină militanți pentru drepturile civile, promotori ai fenomenului anticultural care a susținut stilurile alternative de viață de tip boem și hippy, creatori ai muzicii *rock-and-roll*.

Le-au urmat generația *baby-boomers*, termen consacrat de Nason în 1963, generație care își datorează numele creșterii semnificative a ratei nașterilor imediat după cea de-a doua conflagrație mondială până în 1964. Copilăria le-a fost marcată de efectele Războiului Rece, iar adolescența, de muzica profund originală lansată de Beatles, Bob Dylan și The Rolling Stones ca purtători de stindard.

În următorii 15 ani s-a născut cohorta cunoscută ca generația X, numită și generația cu cheia de gât; ei au traversat o perioadă de schimbare a valorilor sociale, cu scăderea natalității, creșterea semnificativă a ratei divorțurilor și cu mame singure având statutul de angajate. Adolescenții și tinerii generației X au devenit generația MTV (cu trimitere la canalul muzical), dar și promotorii unei contra-culturi cu accente cinice și cu gustul aventurii (Strauss & Howe, 2000).

Milenialii sunt născuți între 1981 și 1996. Au multe alte nume, printre care generația Y, și au trăit într-o epocă marcată politic de prăbușirea sistemului comunist în estul Europei. Au crescut înconjuțați de tehnologiile informaționale și de comunicații

aflate în plină dezvoltare, a căror utilizare și-au însușit-o intuitiv, fiind prima cohortă de nativi digitali. În același siaj al noilor tehnologii, se mai numesc generația C (comunicare, click, conectare) sau a internetului, la care apelează prioritar pentru informare, în defavoarea televiziunii („Génération Y = Net Generation“, 2009).

Următoarele două generații, Z (ani de naștere 1997–2010) și Alpha (ani de naștere 2010–2020), au apărut într-o lume a cărei dimensiune informatică este preponderentă și care le pune la dispoziție numeroase componente de tehnologie digitală mobilă și aplicații ce le permit o largă conectivitate. Printr-o analogie contrastantă cu termenul boomer, membrul generației Z este zoomer. El abordează eroarea mai puțin crispat decât celelalte generații; o acceptă ca pe o experiență de învățare și creștere (San Isidoro, 2015). Nu sunt neapărat nativi digitali, dar sunt alfabetizați digital. Timpul excesiv destinat utilizării noilor device-uri lasă urme asupra adolescenților generației Z (Adelantado-Renau *et al.*, 2019). Sunt adepți ai practicii de sexting ce constă în trimiterea de mesaje cu tentă sexuală, chiar a fotografiilor interzise prin lege minorilor (Del Rey *et al.*, 2019).

După ce literele alfabetului latin au fost epuizate, a fost rândul alfabetului grecesc să dea nume următoarei generații: alpha (McCrindle & Wolfinger, 2009). Cohorta născută complet în secolul XXI începând din 2010, aflată acum la intrarea în adolescență, a trăit efectele pandemiei COVID, una dintre consecințe fiind accesul larg la tehnologia electronică, la rețelele sociale și la serviciile de streaming în scop educațional și de divertisment. După 2010, a explodat timpul petrecut în fața ecranului numeroaselor tipuri de gadgeturi de copii ce nu au împlinit încă un an până la preșcolari, ajungând în SUA la 90% (LaMotte, 2019).

Alfabetizarea digitală

Alfabetizarea unor pături largi ale societății, în sensul clasic al obținerii abilității (capacității) de a scrie și de a citi, s-a extins masiv în lumea vestică începând din secolul al XIX-lea, grație revoluției industriale care avea nevoie de personal instruit (Hamerow, 1989). În ultimul sfert al secolului XX a început alfabetizarea digitală, al cărei ritm s-a accentuat de la an la an. Studenții contemporani au crescut folosind cu naturalețe computere, *music playere*, jocuri video, console de jocuri, telefoane celulare, variate instrumente și jucării ale erei digitale.

Inițial, a fi alfabetizat digital însemna a fi capabil să înțelegi mesajele, să le apreciezi corect credibilitatea și să evaluezi calitatea unei activități din mediul digital (Martens & Hobbs, 2015). Pentru domeniul educației, experți ai Open Universiteit Nederland (Janssen *et al.*, 2013) au enumerat 12 arii în care sunt necesare competențe digitale specifice:

- Cunoștințe generale și abilități funcționale. Cunoștințe de bază privind dispozitivele digitale și utilizarea lor pentru scopuri simple.
- Capacitatea de a integra tehnologiile digitale în activitățile de zi cu zi.
- Competențe avansate și specializate în muncă și exprimare creative. A fi capabil să folosești tehnologiile informației și comunicării (TIC) pentru a-ți exprima creativitatea și pentru a-ți îmbunătăți performanța în muncă.
- Comunicarea și colaborarea mediate de tehnologie. A fi capabil să te conectezi, să împărtășești și să colaborezi într-un mediu digital.

- Prelucrarea și gestionarea informației. Folosirea tehnologiei pentru a-ți îmbunătăți abilitatea de a colecta, analiza și judeca relevanța informației digitale.
- Protejarea propriei vieți private și propriei securități în mediul digital.
- Aspecte legale și etice. Comportare adecvată și responsabilă în mediul digital și conștientizarea aspectelor legale și etice ale utilizării TIC.
- Demonstrarea unei atitudini informate, deschise și echilibrate față de utilizarea tehnologiilor digitale.
- Înțelegerea și conștientizarea rolului TIC în societate. Înțelegerea contextului larg de utilizare și dezvoltare a TIC.
- Disponibilitatea de a învăța despre și cu ajutorul tehnologiilor digitale.
- Alegerea tehnologiilor digitale în funcție de adecvarea și relevanța acestora.
- Dezvoltarea autoeficienței în utilizarea tehnologiilor digitale pentru creșterea eficienței personale și profesionale.
- Utilizare impecabilă, demonstrând măiestrie. Aplicare încrezătoare și creativă a tehnologiilor digitale pentru a crește eficiența personală și profesională.

Alfabetizarea digitală este descrisă de specialiști și dintr-o perspectivă etică și civică. Astfel, se subliniază că acest tip de alfabetizare trebuie însoțit de conștientizarea nevoii de a utiliza tehnologiile digitale pentru a genera noi cunoștințe, a crea medii de exprimare și comunicare cu ceilalți, într-un context care să permită acțiuni sociale constructive (Brou Bleu, 2021).

Alfabetizarea digitală se poate realiza din primele luni de viață sau la vârstă adultă, ceea ce a generat alți doi termeni: *nativ* și

186 *imigrant* digital. Distincția între nativii și imigranții digital este dată de perioada de viață în care și modalitatea prin care cele două categorii s-au alfabetizat digital.

Nativi și imigranți digital

Pentru mileniali, generația Z și generația alfa, gadgeturile au făcut parte din realitatea imediată a primelor luni și ani de viață, motiv pentru care cei născuți în ultimele decenii au fost numiți generic nativi digital de către Prensky (2001). Alte nume date acestui segment de populație sunt generații net (Tapscott, 1998), homo-zappiens (Veen & Vrakking, 2006), scăldați în biți (eng.: *grew up bathed in bits*, Tapscott & Williams, 2006), *experții* internetului (eng.: *net-savvy youth*, Levin & Arafeh, 2002).

Adeseori, înainte de a dobândi autonomia motorie, aceștia pot să se miște cu ușurință în spațiul virtual. Au crescut având încredere în tehnologia care i-a înconjurat și care este parte integrală din existența lor cotidiană. Interacționând zilnic cu tehnologia, chiar modul lor de a-și reprezenta realitatea și de a gândi asupra ei este diferit atât de al generațiilor care nu cunosc deloc era digitală, cât și de al imigranților digital (Tufts, 2010). Ei pot fi considerați bilingvi în limba maternă și limbajul digital. Sunt consumatori avizi de informație digitală și stimuli diverși furnizați de computere, telefoane mobile și social media.

Nativii digital sunt împărțiți, la rândul lor, în două categorii, datorită avansului tehnologic rapid care a condus de la etapa web 1.0, caracterizată prin consumul de conținut, la etapa web 2.0, în care utilizatorii sunt și generatori de conținut (Cormode & Krishnamurthy, 2008). Cornu (2011) consemna că pentru generația web 2.0 sunt esențiale interactivitatea, mobilitatea, comunitatea și

accesul rapid la comunicare, ceea ce a generat o nouă viziune asupra timpului și spațiului: „Comunic cu cine vreau, când vreau, de unde vreau“, „Am acces la multă informație“. De aceea sunt mereu conectați, uneori chiar în exces, ajungând la hiperactivitate digitală.

Stăpânirea tehnologiilor moderne le permite nativilor digital un stil de viață foarte flexibil, în care pot alege cu cine, cum și când să interacționeze, personalizându-și activitățile și serviciile (Green *et al.*, 2006).

Imigranții digital, termen propus de Barlow (Barlow, 1995) în antiteză cu cel de nativ, sunt născuți înainte de apariția internetului în a cărui lume au intrat după ce s-au alfabetizat în Galaxia Guttenberg; de aceea, alfabetizarea lor digitală s-a realizat mult mai puțin intuitiv decât în cazul nativilor digital. Ei își păstrează „accentul“ (Carr, 2008), așa cum imigranții care învață limba țării de primire păstrează accentul limbii materne. Acest accent se concretizează în a apela la internet ca sursă secundară, după epuizarea surselor pe hârtie, a citi întâi instrucțiunile utilizării programului în loc de descoperi pe viu cum se utilizează, a tipări mesaje primite pe e-mail (Prensky, 2001).

Diferența majoră între nativi și imigranți digital este legată de vârsta la care au dobândit competențele utilizării tehnologiilor digitale. Vârsta pare a fi un element crucial în formarea abilităților de utilizare competentă a tehnologiilor moderne, așa cum este și în dobândirea fluenței în limbi străine. Competențele în alte limbi decât cea maternă se pot dobândi prin achiziție spontană sau învățare deliberată. Achiziția se produce spontan în condițiile utilizării limbii în mediul vieții cotidiene, în creier dezvoltându-se rețele neuronale specifice (Gordon, 2000). Chiar dacă opiniile cercetătorilor nu sunt unanime (Abutalebi & Clahsen, 2018; Hartshorne *et al.*, 2018; Kuniyoshi, 2005; Vanhove, 2013; Wartenburger

188 *et al.*, 2003), ele converg spre a accepta existența unei limite de vârstă (12/14/17 ani) până la care se poate realiza cu maxim succes achiziția unei limbi străine, așa cum este și limbajul digital. Ulterior acestei limite, învățarea limbilor străine se realizează similar cu învățarea oricărei alte discipline școlare, formându-se alte tipuri de rețele neuronale (Prensky, 2001). În această situație se află și imigranții digitali.

Prăpastia dintre nativi și imigranți, între mit și realitate

Expresia prăpastia dintre generații a descris, la început, diferențele semnificative de valori, cultură, preferințe politice și muzicale dintre baby boomeri și părinții lor, fixând terminologic o realitate pe care o descriesese Mannheim (1952) privitoare la faptul că fiecare generație stă sub semnul determinismelor socio-istorice ale epocii în care trăiește. Încă din 2009, Tapscott identifica opt norme sociale specifice nativilor digitali care îi deosebesc fundamental de părinții lor:

- libertatea, de la libertatea de a alege până la libertatea de expresie. În timp ce primele generații de imigranți digitali se simt copleșiți de multitudinea canalelor publicitare, Net Gen le acceptă ca atare; folosesc noile tehnologii pentru a se elibera de constrângerile muncii tradiționale la birou;
- creativitate în personalizarea mediului înconjurător: desktopul/fundalul ecranului calculatorului, soneria telefonului;
- tendința de a pune totul sub semnul întrebării, indiferent dacă este vorba de produse, mesaje publicitare sau practici corporatiste;

- interesul pentru transparența și integritatea corporativă ca potențiali consumatori sau candidați pe piața muncii; își definesc cu claritate propriile valori, ceea ce îi face să caute produse și angajatori care au valori similare cu ale lor;
- distracția și interactivitatea în muncă, educație și viața socială;
- colaborarea și cultivarea relațiilor: în luarea deciziilor, recomandarea unui prieten este decisivă;
- viteză mare în orice activitate și împrejurare; așteptarea ca marketerii și angajatorii să comunice la fel de rapid;
- inovația, receptivitatea pentru tot ce este nou, chiar dacă nu este mai bun.

La toate acestea, se adaugă nevoia puternică de a fi acceptați și aprobați în grupul de covârșnici. Mai ales pentru preadolescenți, nevoia de afiliere poate determina adoptarea unor comportamente și practici la modă (achiziția și afișarea de telefoane scumpe și alte gadgeturi, deținerea de conturi pe diverse platforme pentru a fi mereu vizibili etc.) chiar dacă nu sunt considerate cu adevărat utile.

Imigranții digital se află uneori în contradicție cu nativii din cauză că ezită să adopte noile tehnologii pe care le consideră complicate (Wang *et al.*, 2013), iar la locul de muncă sunt copleșiți de dependența de tehnologie care îi împiedică să țină pasul cu colegii mai tineri, fapt ce poate conduce chiar la conflicte între șefii imigranți și subalternii nativi (Brody & Rubin, 2011). Amploarea acestor contradicții tinde să scadă în condițiile participării la programe de formare privind utilizarea noilor tehnologii, ca și a extinderii acestora din urmă în viața cotidiană, fapt ce impune învățarea din mers a exploatării lor și formarea unor competențe transversale.

După această abordare dihotomică a relației cu noile tehnologii, abordare bazată pe două criterii, vârsta și accesul la tehnologie, și afirmată la începutul anilor 2000, au fost formulate opinii critice. Acestea subliniau pe de o parte, că unii dintre utilizatorii tineri nu au acces la noile tehnologii, iar, pe de altă parte, că a avea acces la tehnologie nu garantează deținerea competențelor digitale de nivel avansat (Ching *et al.*, 2005; Li & Ranieri, 2010).

Vodanovich *et al.*, (2010) propun ca nativitatea digitală să fie considerată un continuum, iar Wang și colaboratorii (2013) consideră că fluența digitală este conceptul adecvat pentru a descrie acest continuum. A fi fluent digital la nivel înalt nu este echivalent cu a folosi rapid, frecvent și eficient noile tehnologii, ci înseamnă a fi capabil să reformulezi informațiile într-o manieră adecvată contextului utilizării și să produci informații noi, nu doar să înțelegi ceea ce se comunică (National Research Council, 1999). Fluența se obține prin asimilare de informații, dar și prin cultură, modalități de a gândi și exercițiu îndelungat.

Adevăr și mit despre cum învață studentul nativ digital

Pentru mulți studenți mileniali, internetul era un auxiliar important al activității școlare, care permitea simultan accesul la:

- biblioteca și sursa de documentare preferată pentru teme de casă, prezentări etc.;
- tutorele virtual de la care pot primi îndrumări, dar și la o modalitate de a plagia;
- grupul de studiu, grație posibilității de a colabora rapid cu colegii;

- o sursă de consiliere pentru traseul educațional și de carieră;
- dulapul și caietul de notițe virtuale, cu care informațiile pot fi transportate și securizate (Levin & Arafeh, 2002).

Abilitățile și competențele studenților nativi digital pentru a utiliza dispozitivele mobile nu îi transformă în specialiști, inventatori, designeri sau dezvoltatori de conținut. Desigur că unul dintre beneficiile de care studentul nativ digital se bucură este că accesul la noile tehnologii i-a modificat rolul de receptor uneori pasiv al informației în sala de curs în acela de a acționa în sensul reconstrucției naturii, locului și ritmului evenimentelor de învățare după bunul-plac (Green *et al.*, 2006).

Principalele activități pe care le desfășoară studenții contemporani folosind dispozitivele mobile sunt redactarea de texte și de prezentări PowerPoint, corespondența prin e-mail, trimiterea de mesaje-text, navigarea pe internet, utilizarea platformelor de jocuri. Impactul TIC asupra competențelor de documentare, căutare de informații și evaluare a acestora rămâne modest (Rowlands *et al.*, 2008).

Studenții contemporani accesează informațiile folosind variate rețele disponibile pe internet, rețelele fiind modul revoluționar de organizare a noilor tehnologii. Anterior, organizarea instituțiilor și a informațiilor era cu precădere ierarhică și piramidală; în mod tradițional, accesul la informații se realiza folosind cataloage, liste alfabetice, opisuri, cuprinsul cărților. Studentul de azi se mișcă ușor de la un punct al internetului la altul (fie informație, persoană, pagină web etc.) legat de segmente ce pot fi parcurse direct, printr-un click sau prin conexiune (Cornu, 2011). Cuvintele-cheie și descriptorii permit, grație motoarelor de căutare, accesul rapid la numeroase informații. În acest fel, internetul

192 a generat o revoluție privind organizarea, revoluție care a modificat modul de a procesa informația și chiar de a gândi al noilor generații. Orice student poate fi simultan membru al mai multor comunități online, cele destinate învățării fiind importante (grup de WhatsApp, Instagram, Twitter/X, Facebook, Telegram).

Studentii au la un click distanță o cantitate uriașă de informații necesare pentru activitatea academică. Dar informația devine parte a patrimoniului personal de cunoștințe cu condiția să fie înțeleasă, prelucrată și integrată în sistemul general de cunoștințe. Adeseori, studenții sunt tentați să dea crezare informației primite de pe internet fără a proceda la verificare din alte surse. Modul în care studenții accesează informația nu mai este liniar; pot fi sărite uneori demonstrațiile și abordarea logică discursivă în favoarea abordărilor prin hipertext (Cornu, 2011), ceea ce are deopotrivă avantaje și dezavantaje.

În era digitală, profesorul nu mai deține monopolul informației, studenții având acces în timp real la numeroase informații pe care le pot utiliza pentru mai completă înțelegere a fenomenelor predate conform curriculumului școlar, ca și pentru realizarea temelor de portofoliu alocate de profesor. De asemenea, în proiectarea secvențelor de predare-învățare, este util ca profesorul să aibă în vedere apetența tot mai redusă a studenților contemporani pentru prelegerile magistrale și activitățile conduse rigid de profesor.

Grație specificului noilor dispozitive în care imaginea este privilegiată, nativii digital și-au antrenat de timpuriu preferința pentru imagine, așa că în învățare preferă imaginile, graficele, schemele, și mai puțin textele lungi. Un caz aparte este utilizarea metodei de învățare bazate pe joc (engl.; *game-based learning*), în care motivația studentului este susținută de ideea de joc, asociată mai mult cu destinderea, decât cu obligația. Utilizarea acestei

metode este eficientă deoarece se fixează scopuri și obiective pentru studenți, iar atingerea acestora este posibilă prin *jocul serios* (Djaouti *et al.*, 2011), o activitate incitantă, atractivă, competitivă sau colaborativă, uneori chiar amuzantă. Jocul își dovedește utilitatea și în învățarea de tip online, tot mai răspândită în ultimii ani. Studiile au arătat că învățarea pe baza jocului în universitate servește nu doar atingerii obiectivelor de învățare formulate de profesor, ci și îmbunătățirii atitudinii studenților față de învățare și a angajamentului lor în studiu (Subhash & Cudney, 2018).

La începutul anilor 2010 se considera că studenții se pot concentra doar pentru scurt timp asupra sarcinilor și trec cu ușurință de la o sarcină la alta (Cornu, 2011). Mai mult, se afirma că sunt capabili de rezolvarea simultană a mai multor sarcini, dintre care unele de natură intelectuală (multitasking). Conceptul de multitasking, preluat din informatică, descria aparenta capacitate a microprocesorului de procesare simultană; în realitate, microprocesorul trece cu foarte mare viteză de la o sarcină la alta, fiecare fiind executată în momente distincte.

Astfel de analogii între microprocesor și creier ignorau rezultatele cercetărilor care au dovedit incapacitatea creierului de a efectua simultan sarcini care solicită prelucrări cognitive ale stimulilor (Gladstones *et al.*, 1989; Pashler, 1994; Sweller *et al.*, 2011). Desigur, studenții pot realiza simultan mai multe sarcini, doar dacă acestea au devenit automatisme precum mersul și vorbitul în același timp; chiar și așa se pot produce accidente la coborârea neatență a scărilor sau prin ignorarea pericolelor la traversarea străzii.

Aspirația către multitasking conduce la mai multe neajunsuri decât beneficii. Creierul uman nu este capabil de îndeplinirea mai multor sarcini simultan, iar când este solicitat în acest scop

194 apar mai frecvent greșeli cu consum mare de timp (Madore & Wagner, 2019). Alte consecințe ale angajării în mai multe sarcini sunt incapacitatea de concentrare asupra fiecărei sarcini (Moisala *et al.*, 2016) și afectarea funcțiilor executive ale creierului de control și gestionare a proceselor cognitive (Rubinstein *et al.*, 2001).

Una dintre preocupările multor studenți este de a fi în permanență conectați prin smartphone sau laptop, preocupare ce exprimă teama de a fi lăsat pe dinafară (în engl.: *fear of missing out*, FoMO). Studenții navighează frecvent pe internet în timpul activităților didactice sau în timp ce învață, crezând în realitatea multitasking. Cu cât fenomenul se produce mai frecvent în timpul activităților academice, cu atât cresc distragerea și lipsa de implicare în învățare (Al-Furaih & Al-Awidi, 2021); chiar și formularea scopurilor și fixarea de obiective pot avea de suferit. Studenții sunt mai avizi de a fi în contact decât studentele (Jones, 2014; Qutishat, 2020).

Pe termen lung, FoMO poate avea consecințe asupra stării de bine a studenților prin scăderea stimei de sine, afectarea percepției de sine și a satisfacției cu viața; de asemenea, poate conduce la creșterea stresului (Milyavskaya *et al.*, 2018), ca și a consumului de alcool de către studenți (Milyavskaya *et al.*, 2018).

Astăzi, în calibrarea curriculumului universitar pentru multe profesii se pornește de la mitul nativului digital, se presupune doar pe baza datei nașterii că studenții sunt alfabetizați digital, deci se pot documenta rapid și eficient, pot evalua critic informația astfel dobândită și pot evita riscul dezinformării. Studiile desfășurate în ultimii ani, mai ales în perioada pandemiei de COVID, când multe universități au trecut la forma de învățământ online, au adus dovezi care pun la îndoială abilitățile digitale academice ale candidaților nativ digitali. S-a constatat că mulți studenți,

deși utilizatori în scopuri cotidiene ai tehnologiei digitale, nu au formate competențele necesare pentru a folosi această tehnologie în scopuri academice și profesionale (Buzzetto-Hollywood *et al.*, 2018; Janschitz & Penker, 2022). Aceste constatări justifică nevoia formării sistematice și contextualizate a acestor competențe în universitate (Redi *et al.*, 2023).

Există diferențe între studenți privind nivelul lor de digitalizare în funcție de mai multe variabile. Cele identificate de Janschitz și Penker (2022) sunt echipamentul tehnic, accesul la internet și competențele digitale deținute. Tufts (2010) a investigat dacă genul diferențiază utilizatorii, constatând că, indiferent de gen, studenții utilizează rețelele sociale pentru a fi în contact cu prietenii și familia; pentru băieți, urmează plăcerea de a face networking, iar pentru fete, învățarea și documentarea. Se confirmă constant că băieții au aptitudini spațiale mai bune decât fetele (Yuan *et al.*, 2019). Este unul dintre motivele pentru care băieții preferă mult mai mult jocurile pe calculator și sunt mai încrezători în competențele lor matematice (Yong, 2017).

Dezavantajele utilizării excesive a tehnologiei digitale

Progresele și beneficiile folosirii tehnologiei digitale în educație nu pot fi contestate. Se cuvine însă a menționa și potențiale neajunsuri cu care se pot confrunta utilizatorii tineri. Tentația digitală poate conduce la neglijarea formării deprinderilor fundamentale precum scris-cititul în limba maternă, dat fiind că elevii nu mai exersează suficient, mulțumindu-se cu facilitățile tehnologice. De exemplu, studentul care utilizează tastatura pentru a redacta texte folosește corectorul de text care îi oferă forma corectă

196 a cuvântului, dar nu și explicația etimologică pentru acea formă; astfel, studentul chiar dacă își îmbogățește vocabularul, nu își îmbogățește și cunoștințele.

Scrisul de mână contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive și motrice, ca și a memoriei și a înțelegerii. În plus, se dezvoltă specializarea funcțională a creierului prin integrarea senzațiilor vizuale și tactile, a controlului mișcării și a gândirii (Mangen & Velay, 2010). Imagistica cerebrală aduce dovezi că în scrisul de mână se activează mai multe zone din creier decât în tastarea literelor pe instrumentele de scris (James & Atwood, 2009).

Deținerea unor dispozitive foarte moderne nu garantează implicit exploatarea tuturor funcțiilor lor; cel mai frecvent sunt exploatate în sarcini de tip comunicare, ludic, distracție și plăți. Învățarea asistată de computer și-a dovedit valențele formative în ultimele două decenii, dar se pare că nu poate forma toate competențele necesare elevilor și studenților. În Suedia, țară cunoscută pentru predarea digitală în școli, mulți elevi din ciclul primar nu folosesc manualul clasic, tipărit, în favoarea calculatorului, în urma unei decizii a ministerului de resort din 2019. Ca urmare a performanțelor modeste ale elevilor astfel instruiți, foarte recent s-a decis reintroducerea manualelor tipărite, cărora elevii le găsesc deopotrivă avantaje și dezavantaje în comparație cu instruirea asistată de calculator (*Calculator sau manual?*, 2024). Printre avantaje se numără frecvența mai mare a descrierilor și explicațiilor, ca și faptul că o carte nu se blochează niciodată precum calculatorul. Dezavantajele semnalate de elevi sunt că trebuie să citească ei înșiși textul manualului, nu mai beneficiază de audiția textului, trebuie să scrie, nu doar să tasteze. Cadrele didactice au constatat că elevii citesc lent, au vocabular sărac, înțeleg mai puțin textul lecturat.

A fost demonstrată și justificată științific incapacitatea de a desfășura simultan sarcini digitale de către utilizatorii noilor tehnologii. Navigarea pe internet în timpul cursurilor împiedică păstrarea contactului cognitiv cu conținutul lecției.

Imersarea permanentă în mediul virtual, pe lângă posibila reducere a performanțelor academice, poate conduce la neajunsuri precum cyberbullying, dependența de ecran și accesul la conținuturi inadecvate (Shaw Brown, 2020). Și sănătatea are de suferit în urma utilizării excesive a dispozitivelor digitale în scopul comunicării și divertismentului; cele mai frecvente sunt deteriorarea vederii, tulburări ale somnului, deficiențele posturale, obezitatea, diabetul, problemele cardiovasculare.

Contactul neîngrădit cu ceilalți și prezența pe rețelele sociale permit, chiar provoacă, în permanență compararea socială, care este utilă pentru autoevaluare, autodezvoltare și ajustarea stimei de sine (Thorton & Arrowood, 1966). Rezultatul comparării cu egalii folosind instrumentele social media poate fi satisfăcător sau dezamăgitor. Impulsul necontrolat de comparare cu ceilalți, mai ales la tineri, poate determina sau consolida teama de a fi lăsat pe dinafară și navigarea compulsivă pe paginile social media cu irosirea timpului și, uneori, accentuarea anxietății sociale.

Pe lângă neajunsurile la nivel personal provocate de utilizarea excesivă a noilor tehnologii, există și consecințe legate de slăbirea graniței dintre personal și public. Accesul rapid și necondiționat prin internet la informație a generat iluzia că toate conținuturile sunt bun public. Mulți utilizatori ignoră dreptul de proprietate intelectuală, ceea ce a condus la plagiatul prin internet; sunt asumate ilegal de către utilizatori texte și imagini (fotografii, grafice) în redactarea propriilor conținuturi. De aceea, universitățile și-au completat declarațiile de etică cu

198 referiri și la acest tip de proprietate și încurajează folosirea programelor antiplagiat. Apariția ChatGPT face dificilă identificarea producțiilor care nu sunt creația studenților; una dintre soluțiile posibile este sporirea ponderii examinărilor orale în defavoarea celor prin portofolii.

Profesorul studentului nativ digital

Cu 10–15 ani în urmă, discrepanța dintre competențele digitale ale studenților și profesorilor era semnificativă (Cornu, 2011), mai ales în ceea ce privește utilizarea cotidiană a dispozitivelor mobile. Profesorii vorbeau limba pre-digitală unor cohorte de studenți vorbitori nativi ai limbajului digital.

Desigur că nu toate acțiunile educative din școala de orice nivel se desfășoară în termenii unei lupte dintre studenții nativi și profesorii imigranți digital, dar se fac simțite diferențele de abordare. Profesorii care vorbesc o limbă din era pre-digitală sunt chemați să instruiască o populație care vorbește o limbă nouă. Diferența vine mai ales din funcțiile pe care instrumentele digitale le pot îndeplini, instrumente și funcții pe care nativii digitali le stăpânesc cu ușurință (Morgan, 2014). De aceea, profesorii trebuie să accepte nevoia modernizării metodelor de predare și evaluare în concordanță cu modalitățile în care se documentează și învață studenții (Morgan, 2014).

În multe țări, formarea competențelor cadrelor didactice pentru utilizarea noilor tehnologii și învățarea metodelor de predare asistate de computer a devenit o preocupare prioritară în ultimele două decenii (Lei, 2009). Chiar și așa, nivelul de performanță al profesorilor este mai modest în comparație cu cel al studenților. Printre consecințe se numără rezistența celor dintâi de a integra

pe scară largă noile tehnologii în activitatea din clasă și teama de a părea anacronic în fața studenților.

Prima generație de nativi digitali este deja activă pe piața muncii, o parte în calitate de profesori, astfel că există o reală diversitate generațională în corpul profesoral care este uneori sursă de conflicte. O parte dintre ele gravitează în jurul modului în care sunt folosite noile tehnologii în procesul didactic. Perspectiva optimistă asupra acestei realități este dată de schimbul profesional intergenerațional. Profesorii tineri care aparțin generațiilor native digital pot fi resurse privind utilizarea noilor tehnologii, în timp ce veteranii pot oferi expertiza care le lipsește novicilor (Galvan *et al.*, 2023).

Profesorii aparținând generațiilor anterioare milenialilor, chiar dacă generic fac parte din categoria presupus omogenă a adulților vârstnici, sunt un segment care se diferențiază/evidențiază prin nivelul mai ridicat al studiilor. Această variabilă socio-demografică a fost identificată de Hargittai și Dobransky (2017) ca fiind asociată cu interesul crescut față de utilizarea internetului pentru activități diverse.

Studenții care se pregătesc azi pentru cariera didactică vor deveni cu atât mai buni profesori pentru studenții nativ digitali cu cât sunt mai temeinic alfabetizați digital pe durata formării (Davis & Jones, 2022). Concluzia autorilor menționați se bazează pe constatările că: priceperea digitală nu este similară cu alfabetizarea digitală, iar abilitatea de a folosi mediile digitale în scopuri personale nu se convertește automat în competență digitală profesională. Adeseori, studenții au multă încredere în competențele lor digitale, dar practica dovedește că se înșală. Nativul digital poate ști cum să utilizeze social media pentru interacțiuni sociale, dar întâmpină dificultăți dacă trebuie să producă conținut pentru site-ul propriei universități.

Perspectivă critică asupra existenței studentului nativ digital

Chiar dacă generațiile ultimilor 30 de ani din țările dezvoltate tehnologic au crescut în contact cu mediul digital, asumția nativității digitale pare totuși discutabilă (“The Digital Native Is a Myth”, 2017). Propusă de jurnaliști, sintagma student nativ digital nu se bucură de validitate ecologică, fiind pusă în mod argumentat sub semnul întrebării în ultimii ani. Este incontestabil că studentul contemporan este semnificativ diferit de predecesorii săi (alfabetizați Gutenberg sau imigranți digital). Literatura care susține existența nativului digital este bazată mai puțin pe dovezi empirice și mult mai mult pe dezbateri de natură morală și ideologică din spațiul public, dezbateri ce deplâng rolul insuficient al instituțiilor publice în a oferi sprijin pentru educație copiilor și tinerilor într-o lume marcată de inapetență pentru studiu, violență și degradare morală.

Mediul tehnologic în care fiecare generație s-a născut și a crescut își pune, fără îndoială, amprenta asupra modului de a percepe lumea, de a învăța și de a acționa. A fi născut într-o epocă în care tehnologia digitală este prezentă în multe din dimensiunile cotidianului, iar progresul tehnologiei este extrem de rapid generează diferențe semnificative între generații în ceea ce privește apetența și acceptarea acestor auxiliare utile interacțiunii sociale, muncii și divertismentului. Există tentația stereotipului studentului digital și tendința de a presupune că familiaritatea cu un tip de aparat digital este garanția utilizării performante a tuturor celorlalte device-uri mobile (Frawley, 2017).

Nu demult, utilizatorul tânăr al dispozitivelor mobile a fost etichetat drept un yeti (omul zăpezii) cu un smartphone în

mână (Kirschner & Bruyckere, 2017). Dincolo de sarcasmul formulării, autorii menționați susțin că declararea existenței generațiilor digitale a fost justificare sau motiv pentru modificarea politicilor educaționale. Incompletitudinea competențelor formate prin amplificarea excesivă a utilizării calculatorului în defavoarea cărții, ca și reducerea eficacității competențelor sociale a nativilor din ultimele decenii par a fi un motiv suficient pentru reconsiderarea abordării didactice la toate nivelurile de educație formală.

Desigur că un copilăș în cărucior mânuind iPad-ul sau adolescentul care nu se dezlipește de telefon nicio secundă sunt imagini care ilustrează impactul noilor tehnologii asupra generațiilor recente. Dar sunt suficiente exemple că nu există (încă) temeiuri pentru a afirma că nativitatea digitală este *per se* garanția alfabetizării digitale funcționale.

Referințe

- Abutalebi, J., & Clahsen, H. (2018), Critical periods for language acquisition: New insights with particular reference to bilingualism research, *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 883–885, <https://doi.org/10.1017/S1366728918001025>.
- Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Cavero-Redondo, I., Beltran-Valls, M., Martínez-Vizcaíno, V., & Álvarez-Bueno, C. (2019), Association Between Screen Media Use and Academic Performance Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1058–1067, <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176>.
- Al-Furaih, S.A.A., & Al-Awidi, H.M. (2021), Fear of missing out (FoMO) among undergraduate students in relation to attention distraction and learning disengagement in lectures, *Education and Information Technologies*, 26, 2355–2373, <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10361-7>.

- 202 Barlow, J.P. (1995), The Cyberspace Cowboy. *Australian Personal Computer*, 2–4.
- Brody, C.J., & Rubin, B.A. (2011), Generational Differences in the Effects of Insecurity, Restructured Workplace Temporalities, and Technology on Organizational Loyalty, *Sociological Spectrum*, 31(2), 163–192.
- Brou Bleu, E. (2021), L’alphabétisation digitale des femmes rurales: Un puissant vecteur de croissance, <https://afriquinfos.com/afrique-de-louest/20210318812528/>.
- Buzzetto-Hollywood, N., Wang, H., Elobeid, M., & Elobaid, M. (2018), Addressing information literacy and the digital divide in higher education, *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 14, 77–93.
- Carr, N. (2008), Is Google Making Us Stupid?, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2), 89–94, <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00172.>
- Ching, C., Basham, J., & Jang, E. (2005), The legacy of the digital divide, *Urban Education*, 40(4), 394–411.
- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008), Key differences between Web 1.0 and Web 2.0, *First Monday*, 13(6), <https://web.archive.org/web/20121025113431/http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972>.
- Cornu, B. (2011), *Digital natives: How do they learn? How to teach them?*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Davis, C.H., & Jones, P.G. (2022), Digital Literacy Skills Among Black Pre-Service Florida Teachers, *International Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 1–16, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000821855500012>.
- Del Rey, R., Ojeda, M., Casas, J.A., Mora-Merchán, J.A., & Elipe, P. (2019), Sexting Among Adolescents: The Emotional Impact and Influence of the Need for Popularity, *Educational Psychology. Frontiers in Psychology*, 10, 1828, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01828>.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.P., & Rampnoux, O. (2011), Origins of Serious Games. In M. Ma, A. Oikonomou, & L. Jain (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 25–43), Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_3.

- Frawley, J. (2017), *The myth of the 'digital native.'* <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/digital-native-myth/>.
- Galvan, J.J.M., Medina, M.A.N., Bernardez-Gomez, A., & Pruano, A.P. (2023), The impact of the first millennial teachers on education: Views held by different generations of teachers, *Education and Information Technologies*, 19, 1–22, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11768-8>.
- Génération Y = Net Generation. (2009), *La Génération Y — Julien Pouget*, <http://lagenerationy.com/2009/01/28/generation-y-net-generation/>.
- Gladstones, W., Regan, M., & Lee, R. (1989), Division of attention: The single-channel hypothesis revisited, *Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A*, 41, 1–17, <https://doi.org/10.1080/14640748908402350>.
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P., & Humphreys, P. (2006), *Personalisation and Digital Technologies*, Futurelab.
- Hamerow, T. S. (1989), *The birth of a new Europe: State and society in the nineteenth century*, University of North Carolina Press.
- Hargittai, E., & Dobransky, K. (2017), Old Dogs, New Clicks: Digital Inequality in Skills and Uses among Older Adults, *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 195–212.
- Hartshorne, J.K., Tenenbaum, J.B., & Pinker, S. (2018), A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers, *Cognition*, 177, 263–277, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>.
- James, K.H., & Atwood, T.P. (2009), The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: Tracking the causes of neural specialization for letters, *Cognitive Neuropsychology*, 26(1), 91–100.
- Janschitz, G., & Penker, M. (2022), How digital are 'digital natives' actually? Developing an instrument to measure the degree of digitalisation of university students — the DDS-Index, *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 153(1), 127–159, <https://doi.org/10.1177/07591063211061760>.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013), Experts' views on digital competence: Commonalities and differences, *Computers & Education*, 68, 473–481, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>.

- 204 Jones, T. (2014), Students' cell phone addiction and their opinions, *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 5(1), 74–80.
- Kirschner, P.A., & Bruyckere, P.D. (2017), The myths of the digital native and the multitasker, *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142.
- Kuniyoshi, L.S. (2005), Language acquisition and brain development, *Science*, 310(5749), 815–819, <https://doi.org/10.1126/science.1113530>.
- LaMotte, S. (2019), MRIs show screen time linked to lower brain development in preschoolers, *CNN*, <https://edition.cnn.com/2019/11/04/health/screen-time-lower-brain-development-preschoolers-wellness/index.html>.
- Lei, J. (2009), Digital Natives as Preservice Teachers: What Technology Preparation Is Needed?, *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97, <https://doi.org/10.1080/10402454.2009.10784615>.
- Levin, D., & Arafeh, S. (2002), *The Digital Disconnect: The widening gap between internet-savvy students and their schools*, Pew Internet and American Life Project.
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010), Are “digital natives” really digitally competent? A study on Chinese teenagers, *British Journal of Educational Technology*, 41, 1029–1042.
- Madore, K.P., & Wagner, A.D. (2019), Multicosts of multitasking, *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 4-19, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7075496/>.
- Mangen, A., & Velay, J.L. (2010), Digitizing literacy: Reflections on the haptics of writing, *Advances in Haptics*, 1(3), 86–401.
- Mannheim, K. (1952), The Problem of Generations. In P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge: Collected Works* (pp. 276–322), Routledge.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015), How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age, *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 4–5, <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>.
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009), *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, UNSW Press Book.
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., & Koestner, R. (2018), Fear of missing out: Prevalence, dynamics, and consequences of experiencing

- FOMO, *Motivation and Emotion*, 42(5), 725–737, <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>.
- Moisala, M., Salmela, V., & Hietajärvi, L. (2016), Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults, *NeuroImage*, 134, 113–121, <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.04.011>.
- Morgan, H. (2014), Using Digital Story Projects to Help Students Improve in Reading and Writing, *Reading Improvement*, 51(1), 20–26.
- National Research Council (1999), *Being Fluent with Information Technology*, National Academies Press, <https://doi.org/10.17226/6482>.
- Pashler, H. (1994), Dual-task interference in simple tasks: Data and theory, *Psychological Bulletin*, 116, 220–244, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.2.220>.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1–6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Qutishat, M.G.M. (2020), Academic Adjustment, Emotional Intelligence, and Fear of Missing Out among Undergraduate Students: A Descriptive Correlational Study, *Oman Medical Journal*, 35(5), 174, <https://doi.org/10.5001/omj.2020.116>.
- Redi, L., Button, D., & Brommeyer, M. (2023), Challenging the Myth of the Digital Native: A Narrative Review, *Nursing Reports*, 13(2), 573–600.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., & Gunter, B. (2008), The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future, *Aslib Proceedings*, 60, 290–310, <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>.
- Rubinstein, J.S., Meyer, D.E., & Evans, J.E. (2001), Executive control of cognitive processes in task switching, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 763–797, <https://doi.org/10.1037/0096-1523.27.4.763>.
- San Isidoro, A. (2015), Génération Z: la définir et la manager, *Le Journal du Net*, <https://www.journaldunet.com/management/ressources-humaines/1151469-generation-z-definir-manager/>.
- Shaw Brown, G. (2020), After Gen Z, meet Gen Alpha, *What to know about the generation born 2010 to today*, ABC News, <https://abcnews.com>.

go.com/GMA/Family/gen-meet-gen-alpha-generation-born-2010-today/story?id=68971965

- Strauss, W., & Howe, N. (2000), *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Vintage.
- Subhash, S., & Cudney, E.A. (2018), Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature, *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011), *Cognitive Load Theory*, Springer.
- Tapscott, D. (1998), *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw-Hill.
- Tapscott, D., & Williams, A. (2006), *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, Portofolio.
- Thorton, D., & Arrowood, A.J. (1966), Self-evaluation, self-enhancement, and the locus of social comparison, *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(2), 591–605, [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(69\)90049-3](https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90049-3).
- Tufts, D.R. (2010), *Digital adults: Beyond the myth of the digital native generation gap* [(Dissertation Thesis)], Fielding Graduate University.
- Vanhove, J. (2013), The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis, *PLOS ONE*, 9(7), 102922, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006), *Homo Zappiens: Growing up in a Digital Age*. Continuum.
- Vodanovich, S., Sundaram, D., & Myers, M. D. (2010), Research commentary–digital natives and ubiquitous information systems, *Information Systems Research*, 21(4), 711–723.
- Wang, Q., Myers, M.D., & Sundaram, D. (2013), Digital Natives and Digital Immigrants: Towards a Model of Digital Fluency, *Business & Information Systems Engineering*, 5(6), 409–419, <https://doi.org/10.1007/s12599-013-0296-y>,
- Wartenburger, I., Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, F.F.S., Villringer, A., & Perani, D. (2003), Early setting of grammatical processing in the bilingual brain, *Neuron*, 37(1), 159–170, [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(02\)01150-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(02)01150-9).

- Yong, S.-T. (2017), Digital Native Students: Gender Differences in Mathematics and Gaming, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 7(2), 13–26, <https://doi.org/10.4018/IJVPLE.2017070102>.
- Yuan, L. (2017), The digital native is a myth, *Nature*, 547, 380, <https://doi.org/10.1038/547380a>.
- Yuan, L., Kong, F., Luo, Y., Zeng, S., Lan, J., & You, X. (2019), Gender Differences in Large-Scale and Small-Scale Spatial Ability: A Systematic Review Based on Behavioral and Neuroimaging Research, *Frontiers in Behavioral Neurosciences*, 13(128), 433273, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2019.00128/full>.
- *** (2024), *Calculator sau manual?*, <https://fb.watch/qwCrcEdLGX/>.

Platforme electronice de învățare și rolul acestora în adaptarea academică

Cătălin Ioan Maican
Universitatea Transilvania din Brașov
e-mail: maican@unitbv.ro

Învățarea combinată (*blended learning*), termen adesea folosit în mod interschimbabil cu „învățarea hibridă”, se referă la o abordare educațională care combină metodele tradiționale de tip față-în-față din sala de clasă cu activitățile online, având ca scop furnizarea unei experiențe de învățare mai integrate și mai flexibile (Garri-son & Kanuka, 2004). Această metodă valorifică atât avantajele mediilor de învățare în persoană, cât și pe cele ale mediilor digitale, permițând o experiență educațională personalizată și accesibilă.

Rădăcinile istorice ale învățării combinate pot fi urmărite încă de la începutul secolului XX, cu apariția radiodifuziunii educaționale și a cursurilor prin corespondență, care au introdus ideea educației la distanță (Keegan, 1996). Cu toate acestea, conceptul modern de învățare combinată a început să prindă formă odată cu introducerea internetului și a tehnologiilor digitale în educație, în perioada de la sfârșitul anilor 1990 și începutul anilor

2000 (Bonk *et al.*, 2005). Această perioadă a marcat o schimbare semnificativă pe măsură ce educatori, profesori și instituții au început să exploreze modalități de integrare a învățării online cu experiențele tradiționale din clasă.

În ultimii ani, progresele în tehnologie au transformat și mai mult învățarea combinată. Proliferarea internetului de mare viteză, a dispozitivelor mobile și a platformelor sofisticate de învățare online a făcut ca învățarea combinată să fie accesibilă și eficientă. Tendințele actuale în învățarea combinată includ tehnologii de învățare adaptivă, care utilizează abordări bazate pe date pentru personalizarea experienței de învățare, și încorporarea instrumentelor de social media pentru a îmbunătăți interacțiunea și angajamentul utilizatorilor/cursanților (Means *et al.*, 2009). Aceste progrese tehnologice au fost cruciale în rezolvarea unor provocări ale procesului educațional tradițional, cum ar fi accesul limitat la resurse, programarea rigidă și metodele de predare uniformizate. Combinând atât punctele forte ale învățării în persoană, cât și a învățării online, învățarea combinată oferă o abordare mai holistică, care poate satisface stiluri și nevoi diverse de învățare.

Recenta schimbare globală către învățarea la distanță, impusă de pandemia COVID-19, a scos și mai mult în evidență importanța și potențialul modelelor de învățare combinată, educatorii și instituțiile fiind nevoiți să inoveze și să adopte practici educaționale mai flexibile și reziliente, multe dintre acestea fiind susceptibile să continue să modeleze peisajul educației chiar și în era postpandemică (Bao, 2020).

Astfel, dezvoltările-cheie includ:

1. Tehnologii adaptive de învățare: aceste sisteme folosesc algoritmi pentru a adapta conținutul și evaluările la nevoile

cursantului, oferind o experiență de învățare personalizată (Pane *et al.*, 2017).

2. Analiza datelor învățării: utilizarea instrumentelor de analiză a datelor în medii de învățare combinată ajută educatorii să înțeleagă și să îmbunătățească angajamentul și rezultatele la învățătură ale studenților (Long & Siemens, 2011).
3. MOOC-uri și resurse educaționale deschise: cursurile masive deschise online (Massive Open Online Courses, MOOC-uri) și resursele educaționale deschise au extins accesul și resursele disponibile pentru învățarea combinată, făcând educația de înaltă calitate mai accesibilă (Yuan & Powell, 2013).
4. Platforme sociale pentru învățare: ascensiunea rețelelor sociale a influențat învățarea combinată, favorizând experiențe online de învățare mai colaborative și mai interactive (Greenhow & Lewin, 2016).
5. Pandemia COVID-19: pandemia a accelerat adoptarea învățării combinate, întrucât instituțiile din întreaga lume au trecut la predarea la distanță. Această perioadă a subliniat importanța modelelor educaționale flexibile și reziliante și a catalizat inovații suplimentare în practicile de învățare combinată (Crawford *et al.*, 2020).

Îmbunătățirea angajamentului și performanței academice pentru studenții din anul I

Impactul învățării combinate asupra angajamentului și performanței academice ale studenților din anul I a fost subliniat în studii recente. De exemplu (Heilporn *et al.*, 2021), au constatat că studenții din anul I aflați într-un mediu de învățare combinată

au arătat un angajament și o realizare academică semnificativ mai mari comparativ cu colegii lor în medii tradiționale. Astfel, s-a evidențiat rolul platformelor online în facilitarea unei înțelegeri mai aprofundate și a învățării continue în afara sălii de clasă.

Într-un alt caz (Leino *et al.*, 2021), s-a explorat impactul învățării combinate asupra studenților din anul I la specializarea Psihologie. Constatările lor au indicat că îmbinarea resurselor online cu interacțiunile față în față nu numai că au îmbunătățit performanța academică, dar au și sporit abilitățile de cercetare ale studenților, aceasta din urmă fiind o componentă-cheie a succesului academic. Un alt studiu, efectuat de Lopez-Perez, Perez-Lopez și Rodriguez-Ariza ((López-Pérez *et al.*, 2011) la o universitate spaniolă, a dezvăluit că studenții înscriși într-un curs de învățare combinată au arătat un angajament mai mare și o performanță mai bună comparativ cu cei dintr-un curs tradițional. Acest lucru a fost atribuit naturii flexibile a învățării combinate, permițând studenților să învețe în propriul ritm și să revizuiască materialele după cum este necesar. Într-un alt studiu de caz la o universitate mare australiană, studenții din anul I care participau la cursuri cu predare combinată au raportat o satisfacție și un angajament crescute (Bliuc *et al.*, 2007). Studiul a evidențiat rolul forumurilor de discuție online și al conținutului interactiv în cultivarea unui sentiment de comunitate și învățare activă, care sunt cruciale pentru studenții din anul I care se adaptează la viața universitară.

Aceste cazuri întăresc faptul că învățarea combinată, prin flexibilitatea și metodele diverse de instruire, este deosebit de eficientă în satisfacerea nevoilor variate și stilurilor de învățare ale studenților din anul I. Încorporarea uneltelor și resurselor digitale în cadrul tradițional al sălii de clasă ajută la netezirea tranziției către educația superioară.

Traseele personalizate de învățare, o componentă-cheie a învățării combinate, s-au dovedit a îmbunătăți semnificativ experiențele de învățare. Conform unui studiu realizat de Dziuban *et al.* (2018), învățarea personalizată într-un mediu combinat permite studenților să progreseze în propriul ritm, aceștia concentrându-se pe domeniile în care au nevoie de mai multă practică. Cursurile care încorporează elemente de învățare personalizată tind să aibă rezultate mai bune în ceea ce privește realizările studenților, acest lucru putând fi atribuit naturii adaptive a acestor cursuri, care răspund stilurilor individuale de învățare și nevoilor, făcând materialul mai accesibil și mai ușor de înțeles pentru o gamă diversă de studenți.

Studiul dezvoltat de Bernard *et al.* (2014) a evidențiat eficacitatea traseelor de învățare personalizate în îmbunătățirea retenției studenților prin satisfacerea preferințelor individuale de învățare și oferirea de experiențe de învățare captivante și relevante, mediile de învățare combinate ajutând la atenuarea provocărilor și anxietăților cu care se confruntă studenții noi ajunși la universitate.

Rolul traseelor de învățare personalizate în ajustarea academică pentru studenții din anul I a câștigat o atenție crescândă în diverse cercetări. Astfel, Shaw *et al.* (2014) au investigat efectele tehnologiilor adaptive pentru învățare într-un curs de matematică pentru anul I de facultate. Rezultatele au arătat îmbunătățiri semnificative în înțelegerea matematicii și a abilităților de rezolvare a problemelor de către studenți, demonstrând eficacitatea învățării personalizate în abordarea lacunelor individuale de cunoștințe. Un studiu recent, din 2023 (Rane *et al.*, 2023), s-a concentrat pe utilizarea traseelor de învățare personalizate conduse de inteligența artificială (IA) în diverse cursuri pentru anul I. Studiul a constatat că studenții care au folosit resurse de învățare personalizate

au avut rate mai mari de retenție și o înțelegere mai bună a conceptelor biologice complexe, comparativ cu cei care au urmat un curriculum standard.

Pe lângă îmbunătățirea rezultatelor academice, traseele de învățare personalizate joacă, de asemenea, un rol critic în sporirea încrederii și autoeficacității studenților, evidențiat și de rezultatele unui studiu (Alamri *et al.*, 2021) care arată că studenții din anul I în medii de învățare personalizate au raportat niveluri mai ridicate de încredere în abilitățile lor academice, atribuind acest lucru suportului și resurselor adaptate disponibile lor.

Pe baza acestora putem vedea că traseele de învățare personalizate, în special atunci când sunt integrate în medii de învățare combinate, oferă un instrument important pentru ajustarea academică a studenților din anul I. Prin satisfacerea nevoilor și preferințelor individuale de învățare, aceste trasee oferă o experiență de învățare susținută și eficientă, cruciale pentru tranziția în educația superioară.

Nevoia de echilibru între metodele de predare digitale și cele tradiționale

Integrarea învățării combinate în mediile academice, în special pentru studenții din anul I, prezintă un echilibru delicat între metodele de predare digitale și tradiționale. O provocare semnificativă constă în armonizarea avantajelor interacțiunii față în față cu flexibilitatea și accesibilitatea resurselor digitale. Graham (2019) subliniază că una dintre provocările principale este asigurarea faptului că instrumentele online completează, în loc să înlocuiască, interacțiunile extrem de importante, de tip față în față, între studenți și profesori. O importanță prea mare dată uneltelor

214 digitale poate avea ca risc apariția unui sentiment de izolare și lipsa de conexiune personală, cruciale pentru studenții din anul I care se adaptează la un nou mediu academic. Pe de altă parte, utilizarea insuficientă a resurselor digitale poate duce la eșecul de a implica studenții, care sunt din ce în ce mai mult nativi digitali.

Îmbinarea eficientă necesită planificare atentă și o înțelegere profundă a conținutului cursului și a nevoilor studenților, integrarea cu succes a învățării combinate implicând regândirea și reproiectarea experienței de învățare, aici nefiind vorba doar de adăugarea componentelor online la cursurile tradiționale, ci, mai ales, despre crearea unei noi experiențe de învățare, coerente, care să valorifice punctele forte ale ambelor formate. Dezvoltarea și formarea cadrelor didactice sunt, de asemenea, cheie pentru acest echilibru, instructorii trebuind să aibă abilități de a utiliza eficient instrumentele digitale și de a-și adapta metodele de predare în mod corespunzător. Aici, Porter *et al.* (2014) au subliniat importanța dezvoltării profesionale continue pentru adaptarea la peisajul în continuă schimbare al învățării combinate.

De asemenea, evaluarea angajamentului studenților și a rezultatelor învățării în mediile combinate prezintă propriile provocări (Halverson *et al.*, 2012). Autorii menționează că dezvoltarea unor strategii eficiente de evaluare care cuprind atât componente online, cât și pe cele în persoană este esențială pentru a asigura eficacitatea abordărilor de învățare combinată.

Accesibilitatea și decalajul digital

Deși învățarea combinată oferă numeroase avantaje, ea scoate în evidență problemele de accesibilitate și decalajul digital. Presupunerea că toți studenții au acces egal la dispozitive

digitale și la internet poate exacerba inegalitățile educaționale. Un raport al UNESCO din 2023 (UNESCO, 2023) a subliniat că accesul la tehnologie este distribuit inegal de-a lungul situațiilor socioeconomice, afectând disproporționat studenții din familii cu venituri mai mici. Acest decalaj digital poate afecta eficacitatea învățării combinate, deoarece nu toți studenții se pot angaja complet în utilizarea instrumentelor online. În plus, problema alfabetizării digitale este esențială, simpla accesare a unor instrumente digitale nu echivalează cu capacitatea de a le folosi eficient (Eynon & Helsper, 2010). Instituțiile educaționale trebuie să ia în considerare nivelurile variate de alfabetizare digitală printre studenții din anul I și să ofere suport și pregătire pentru a asigura faptul ca toți studenții să poată beneficia de oportunitățile de învățare combinată.

Pe lângă provocările tehnologice, există și preocupări de accesibilitate fizică pentru studenții cu dizabilități, resursele de învățare digitală trebuind să fie proiectate pe baza principiilor designului universal, asigurându-se astfel că sunt accesibile tuturor studenților, inclusiv celor cu dizabilități. Abordarea acestor provocări necesită eforturi concertate din partea instituțiilor educaționale, a factorilor politici și a furnizorilor de tehnologie. Acest lucru implică nu doar investiții în infrastructură și în resurse digitale, ci și în sisteme de suport și de pregătire atât pentru studenți, cât și pentru profesori. Eforturile de a diminua decalajul digital, cum ar fi furnizarea de acces la internet și de dispozitive subvenționate pentru studenții defavorizați, reprezintă pași cruciali în a face din învățarea combinată o abordare educațională cu adevărat incluzivă.

Alfabetizarea informațională online și rezultatele studenților

Alfabetizarea informațională, în contextul învățământului superior și în special pentru studenții din primul an, cuprinde setul de competențe necesare pentru a identifica, localiza, evalua și utiliza eficient informațiile. Alfabetizarea informațională nu se referă doar la obținerea informațiilor, ci și la gândirea critică, permițând elevilor să discearnă și să utilizeze informațiile într-un mod util. În era curentă digitală, conceptul de alfabetizare informațională a evoluat semnificativ, studenții având la dispoziție o cantitate vastă de informații disponibile online. Astfel, provocarea de zi cu zi în ceea ce privește învățarea s-a transformat, de la accesarea informațiilor, la navigarea într-un volum imens de resurse digitale și apoi la distingerea informațiilor credibile de cele dezinformatoare, capacitatea de a gestiona și evalua critic informațiile fiind crucială într-o eră caracterizată de supraîncărcarea informațională.

Impactul alfabetizării informaționale

Dezvoltarea abilităților de cercetare este un aspect crucial al succesului academic, în special pentru studenții din primul an. Un studiu realizat de Gross & Latham (2012) a constatat că studenții care au primit instruire formală referitoare la alfabetizarea informațională au demonstrat abilități de cercetare semnificativ mai bune decât cei care nu au primit-o. Această instruire i-a ajutat pe studenți nu doar în identificarea surselor relevante, ci și în înțelegerea metodologiilor și criteriilor pentru selectarea informațiilor de calitate. Studenții cu niveluri mai ridicate de

alfabetizare informațională sunt mai competenți în desfășurarea cercetărilor academice, aceștia fiind mai pricepuți în formularea întrebărilor de cercetare, la identificarea resurselor adecvate și la sintetizarea informațiilor din diverse surse.

Deși sunt etichetați drept „nativi digitali”, multor studenți din primul an adesea le lipsesc competențe critice de alfabetizare informațională. Deși pot fi pricepuți în utilizarea tehnologiei, de fapt, ei se luptă frecvent cu evaluarea fiabilității și relevanței informațiilor online. Această lacună subliniază importanța educației formale în alfabetizarea informațională pentru a da studenților abilitățile necesare pentru a naviga eficient în peisajul informațional digital.

Alfabetizarea informațională și gândirea critică

Gândirea critică, o componentă-cheie a succesului academic, este strâns legată de alfabetizarea informațională, studenții cu abilități solide de alfabetizare informațională fiind mai capabili să facă în mod corect analiza critică și evaluarea informațiilor. Un studiu longitudinal realizat de Ondrusek *et al.* (2005) a examinat cum tutoriale de alfabetizare informațională desfășurate de-a lungul unui semestru au îmbunătățit abilitățile de gândire critică ale studenților, rezultatele indicând o corelație pozitivă între abilitățile de alfabetizare informațională și capacitatea de a evalua critic și de a integra informațiile în sarcinile academice. Dincolo de abilitățile de cercetare, alfabetizarea informațională afectează și alte domenii ale performanței academice, deoarece studenții învață să integreze și să citeze eficient diverse surse utile în rigorile scrierii academice.

Alfabetizarea informațională și adaptarea academică

Pentru studenții din primul an, tranziția de la liceu la universitate implică o schimbare semnificativă a așteptărilor academice, în special în cercetare și gândire critică. Aici putem vorbi atât despre stăpânirea mecanicii căutării de informații, cât și, mai ales, despre dezvoltarea unei mentalități academice care evaluează și integrează critic informațiile în procesul de învățare. Head (2013) a dezvăluit că studenții din primul an se luptă adesea cu aceste aspecte din cauza lipsei de abilități de alfabetizare informațională. Aceste abilități sunt fundamentale pentru succesul academic, deoarece permit studenților să se angajeze eficient cu materialele cursului, să participe la discursul academic și să îndeplinească sarcini de cercetare intensive. De asemenea, implică abilități de gândire de nivel superior care permit studenților să analizeze și să sintetizeze informații, conducând astfel la independență în învățare, așa cum se așteaptă în învățământul superior.

Tendențele pedagogice recente subliniază rolul învățării active în trainingul referitor la alfabetizarea informațională. Astfel, Wenger (Wenger, 2014) arată că activitățile de învățare interactivă și participativă, cum ar fi proiectele de grup și învățarea bazată pe probleme, îmbunătățesc competențele de alfabetizare informațională mai eficient decât instruirea tradițională bazată pe prelegeri. Această abordare se aliniază cu preferințele de învățare ale multor studenți din primul an, aceștia putând beneficia astfel de experiențe educaționale captivante și interactive.

Includerea componentelor de alfabetizare informațională direct în platforme de management al învățării poate îmbunătăți semnificativ accesibilitatea și relevanța, acestea putând include

ghiduri de cercetare, tutoriale interactive și evaluări de alfabetizare informațională în cadrul modulelor de curs.

De asemenea, ecusoanele digitale și micro-credențialele sunt modalități inovatoare de a recunoaște și a motiva progresul studenților. Ecusoanele digitale pot fi integrate în platforme pentru a recunoaște realizările studenților în competențele de alfabetizare informațională, încurajând astfel angajamentul continuu și învățarea. Aceste ecusoane pot fi legate de competențe sau abilități specifice, oferind dovezi tangibile ale progresului în alfabetizarea informațională a studenților. În plus, elementele de tip jocuri (*gamification*), cum ar fi chestionarele, provocările și scenariile interactive, pot face procesul de învățare mai captivant și mai memorabil pentru studenți, aceste elemente putând fi, de asemenea, integrate în platformele online pentru a crea o experiență de învățare dinamică (Maican *et al.*, 2016; Mestre, 2012).

Platforme de învățare ca instrumente de adaptare academică

Platformele de învățare au devenit instrumente esențiale în educația modernă, influențând semnificativ adaptarea academică a studenților în primul an de facultate. Aceste platforme, adesea denumite Sisteme de management al învățării (LMS) sau Medii virtuale de învățare (VLE), sunt aplicații software bazate pe web, concepute pentru a facilita livrarea, implementarea și gestionarea cursurilor. Ele oferă un mediu structurat unde conținutul educațional este organizat și interacțiunile dintre instructori și studenți sunt simplificate.

Exemple populare de platforme de învățare includ Blackboard, Canvas, Moodle și Coursera. Blackboard este cunoscut pentru

220 setul său complet de instrumente care permit gestionarea cursurilor, incluzând evaluarea, notarea și discuțiile bazate pe forumuri. Pe de altă parte, Canvas este lăudat pentru interfața sa prietenoasă cu utilizatorul și capacitățile robuste de integrare, permițând educatorilor să încorporeze diverse elemente multimedia și instrumente externe în cursurile lor. Moodle, o platformă open-source, oferă flexibilitate și personalizare, fiind o alegere populară pentru instituții la nivel mondial. Coursera, o altă platformă, este cunoscută în principal pentru oferirea de cursuri online deschise și masive (MOOCs) de la universități și organizații globale. De asemenea, platforme precum Google Classroom și Microsoft Teams au fost adaptate pentru uz educațional, oferind o abordare mai integrată a gestionării clasei și a comunicării.

Aceste platforme nu sunt doar depozite de materiale de curs, ele fiind și spații dinamice unde studenții pot accesa resurse de învățare, pot participa la discuții, pot trimite teme și primi feedback. Platformele cuprind și instrumente pentru învățare sincronă (în timp real) și asincronă (independentă de timp), satisfăcând diverse preferințe de învățare. Pentru studenții din primul an, aceste platforme joacă un rol important în adaptarea lor academică, ele oferind un mod organizat și accesibil de a gestiona cerințele cursurilor, fiind deosebit de benefice pentru adaptarea la sarcini de lucru crescute și la natura autodirijată a studiului universitar (Dahlstrom *et al.*, 2014). De asemenea, platformele pot ajuta la dezvoltarea alfabetizării digitale, după cum am precizat anterior, pe măsură ce studenții interacționează cu diversele caracteristici ale acestor platforme, ei devenind mai competenți în navigarea în medii online, competență esențială în contextele academice și profesionale actuale.

Platformele de învățare joacă, de asemenea, un rol crucial în familiarizarea studenților din primul an cu așteptările și normele

muncii la nivel universitar. Multe platforme includ caracteristici precum portaluri de trimitere a temelor, software de detectare a plagiatului sau module de evaluare, care ajută studenții să înțeleagă și să se adapteze la standardele academice și politicile de integritate prevalente în învățământul superior.

Un alt rol important al platformelor este acela de a promova învățarea activă, instrumente interactive precum forumurile de discuții, chestionarele și spațiile de lucru colaborative permițând studenților să utilizeze materialele de curs/seminar în mod dinamic și să colaboreze și să comunice cu colegii lor într-un mod mai stimulant decât permit formatele tradiționale bazate pe prelegeri. Pentru studenții din primul an, care încă își construiesc încrederea în sine, aceste caracteristici pot oferi un mediu mai puțin intimidant, mai familiar și mai relaxat, ajutându-i să pună întrebări, să își exprime idei și sau să primească feedback.

Multe LMS-uri moderne sunt echipate cu tehnologii adaptive de învățare care personalizează conținutul și evaluările pentru nevoile și ritmul individual de învățare al fiecărui student, această abordare personalizată fiind benefică pentru studenții care provin din medii educaționale diverse și posedă niveluri variate de pregătire pentru munca la nivel universitar.

Adesea, aceste platforme includ unelte de analiză și raportare care permit instructorilor să urmărească angajamentul și performanța studenților. Aceste date pot fi folosite pentru a identifica studenții care pot avea dificultăți și pentru a oferi suport la timp, important mai ales pentru studenții din primul an sau ulterior, pentru identificarea celor cu risc de abandon. În plus, caracteristicile colaborative ale multor platforme de învățare, precum forumurile de discuție și uneltele de lucru în grup, facilitează interacțiunea între colegi, oferind un sentiment de comunitate și

222 apartenență. Acest aspect social poate fi deosebit de important pentru studenții care sunt în proces de adaptare și de construire a rețelelor lor academice și sociale (Rienties *et al.*, 2009).

Investigația empirică a utilizării platformelor e-learning și corelația acestora cu angajamentul studenților au atras cercetări educaționale importante. Aceste studii se concentrează adesea pe modul în care caracteristicile specifice ale platformelor de învățare pot ajuta la adaptarea academică a studenților în primul an. Astfel, Diaz & Brown (2012) au analizat relația dintre utilizarea LMS și angajamentul studenților într-un curs introductiv la universitate, cercetarea constatând că studenții care au utilizat activ funcțiile LMS-urilor, în special instrumentele legate de conținut (accesarea resurselor sau a notelor de curs, de exemplu), au demonstrat niveluri mai înalte de angajament și performanță academică. Acest studiu sugerează că simpla disponibilitate a resurselor pe platformele de învățare nu este suficientă, angajamentul activ cu aceste resurse fiind cheia succesului academic.

De asemenea, impactul uneltelor interactive, precum forumurile de discuție și chestionarele în timp real, din cadrul platformelor de învățare a fost explorat într-un studiu realizat de Martin & Ndoye (2016), rezultatele indicând că aceste caracteristici interactive au îmbunătățit semnificativ angajamentul studenților prin promovarea unui sentiment de comunitate și oferirea unui feedback imediat. Pentru studenții din primul an, aceste unelte pot fi deosebit de eficiente în atenuarea sentimentelor de izolare și deconectare de comunitatea academică.

Rolul mediilor de învățare personalizate în cadrul acestor platforme a fost, de asemenea, un punct important al cercetărilor. De exemplu, Zimmerman și colaboratorii (Zimmerman *et al.*, 2017) au examinat modul în care tehnologiile adaptive pentru

învățare din cadrul LMS-urilor pot susține nevoile individuale ale studenților și au scos în evidență faptul că instrumentele care personalizează conținutul și evaluările în funcție de performanța individuală au îmbunătățit semnificativ angajamentul studenților și adaptarea academică.

Caracteristicile de colaborare și munca în grup ale platformelor de învățare au fost, de asemenea, examinate pentru impactul lor asupra adaptării academice. Cercetarea realizată de Brown & Thomas (2020) asupra instrumentelor de proiecte de grup din cadrul LMS-urilor a dezvăluit că acestea nu numai că au îmbunătățit achiziția de cunoștințe, dar au și îmbunătățit abilități „soft” precum lucrul în echipă și comunicarea, acestea din urmă fiind esențiale o parte semnificativă a curbei de învățare pentru studenții din primul an.

Integrarea de elemente multimedia și de resurse externe în platformele de învățare s-a dovedit a îmbogăți experiența de învățare, platformele care permit încorporarea de videoclipuri, podcasturi și linkuri externe oferind un mediu de învățare mai atractiv și divers. Această varietate în materialele de învățare poate satisface diferite preferințe de învățare pentru cei care explorează strategii optime de învățare. De asemenea, accesarea prin dispozitive mobile a platformelor de învățare a fost identificată ca o caracteristică importantă în promovarea angajamentului, datorită flexibilității și comodității de a putea accesa materialele de învățare oricând și oriunde, acest aspect al învățării mobile este din ce în ce mai relevant în lumea digitală și rapidă de astăzi.

Un studiu de caz notabil a implicat o examinare detaliată a platformei Canvas (Husain, 2022), scoțând la iveală faptul că interfața ușor de utilizat și natura integrată a uneltelor de comunicare, cum ar fi anunțurile și mesageria, au îmbunătățit

224 semnificativ angajamentul studenților. Studenții din primul an au raportat că se simt mai conectați cu instructorii și colegii lor, ducând la o experiență de învățare mai angajantă. Într-o cercetare comparativă, Jeljeli *et al.* (2018) au analizat utilizarea Blackboard și Moodle pentru cursurile studenților din primul an. Cercetarea a constatat că, deși ambele platforme au fost eficiente în livrarea conținutului cursului, studenții și profesorii au preferat Moodle datorită caracteristicilor sale de personalizare și a naturii open-source, care au permis o mai mare flexibilitate în proiectarea cursului. Totuși, Blackboard a fost lăudat pentru interfața sa mai intuitivă și uneltele robuste de evaluare. Un alt studiu de caz s-a concentrat pe utilizarea Coursera într-un curs introductiv, integrarea resurselor MOOC de la Coursera completând experiența tradițională de la clasă și oferind studenților perspective și resurse diverse, această abordare combinată putând crește motivația și angajamentul studenților, în special în cursurile magistrale, unde atenția individuală a profesorilor pentru studenți este limitată.

O altă platformă, Edmodo, a fost analizată în mai multe studii, dintre care evidențiem pe cel realizat de Patel *et al.* (2017). Autorii au analizat utilizarea platformei din primul an de liceu, oferind perspective relevante pentru învățământul superior. Astfel, mediul platformei, asemănător rețelelor sociale, și accesibilitatea mobilă s-au dovedit a fi foarte angajante pentru studenți, încurajând interacțiunea regulată cu materialele de curs și colegii. Acest studiu de caz sugerează potențialul unor altfel de platforme în dezvoltarea unei comunități de învățare interactive pentru studenții din primul an de facultate. Un studiu de caz realizat de Muhtia *et al.* (2018) a explorat utilizarea Schoology într-o serie de cursuri, integrarea caracteristicilor de rețea socială și ușurința de utilizare a platformei fiind foarte apreciate de studenți, care

au raportat că aceste caracteristici au făcut tranziția la facultate mai puțin descurajantă și mai angajantă.

225

Construirea comunităților și rețelelor de suport prin platforme digitale

Platformele digitale au devenit esențiale în cultivarea unui sentiment de comunitate printre studenți, oferind spații unde studenții se pot angaja în discuții academice, pot colabora la proiecte și pot împărtăși resurse, un sentiment de comunitate în medii de învățare online contribuind pozitiv la experiențele de învățare și satisfacția studenților. Astfel, studenții din primul an care participă la comunități online se simt mai conectați la instituția lor, raportând niveluri mai ridicate de angajament și integrare academică (Zhao *et al.*, 2005). Rețelele de suport între colegi care se formează pe platformele digitale sunt importante în oferirea suportului social și academic, natura colaborativă a acestor platforme permițând studenților să învețe unii de la alții, să își împărtășească experiențe și să își ofere suport reciproc, îmbunătățindu-și astfel rezultatele învățării și contribuind la un mediu de învățare mai inclusiv și mai favorabil.

Platformele digitale permit forme diverse de interacțiune digitală, inclusiv prin forumuri de discuție, camere de chat sau conferințe video, satisfăcând astfel diferite preferințe de comunicare. De exemplu, instrumente variate ajută la adaptarea studenților la diferite nevoi și stiluri de învățare, sporind astfel inclusivitatea mediului de învățare (Dennen *et al.*, 2017).

Rolul platformelor digitale în promovarea învățării informale și socializării este, de asemenea, semnificativ. Astfel, interacțiunile de învățare informală, cum ar fi mentoratul între colegi și

226 discuțiile sociale pe aceste platforme, joacă un rol-cheie în dezvoltarea studenților, oferindu-le acestora oportunități de a învăța și în afara formalismului amfiteatrelor, dezvoltându-le abilități esențiale de viață.

Platformele digitale permit, de asemenea, crearea de grupuri de interese speciale și comunități, permițând studenților să se conecteze pe baza intereselor comune sau a obiectivelor academice. În plus, accesibilitatea platformelor digitale asigură faptul că aceste comunități și rețele suport sunt disponibile studenților indiferent de constrângerile geografice și de timp.

Învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile (m-learning)

Învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile, abreviată ca m-learning, reprezintă o schimbare semnificativă de paradigmă în învățământul superior, în special în contextul adaptării academice pentru studenții din primul an. Această schimbare este caracterizată de utilizarea tot mai mare a dispozitivelor mobile, precum smartphone-uri și tablete, ca instrumente pentru angajamentul educațional și în învățare. Proliferarea tehnologiei mobile a dus la încorporarea tot mai crescută a acestora în educația universitară, omniprezența dispozitivelor mobile fiind o parte indispensabilă din viețile studenților, acestea facilitând astfel tranziția de la mediul tradițional către medii de învățare mai flexibile. Dispozitivele mobile nu sunt doar larg accesibile, ci și preferate de studenți pentru comoditatea și capacitatea lor de a oferi acces continuu la resursele de învățare.

Adoptarea învățării mobile în educația superioară este alimentată și de dinamica în schimbare a populațiilor de studenți.

Studentii de astăzi dețin un dispozitiv mobil și îl folosesc pentru diverse activități, inclusiv pentru învățare. Un sondaj realizat în 2014 în SUA (Dahlstrom *et al.*, 2014) a constatat că peste 85% dintre studenți dețineau un smartphone, iar o parte semnificativă dintre ei foloseau aceste dispozitive în scopuri academice. Rata de penetrare a smartphone-urilor în România în 2015 în rândul populației cu vârsta 16–24 de ani (elevi/studenți) era de 76% (Mobzine, 2015). Această rată mare de utilizare a dispozitivelor mobile prezintă o oportunitate unică pentru instituții de a integra învățarea mobilă în strategiile lor pedagogice.

Impactul învățării mobile asupra adaptării academice pentru studenții din primul an este un lucru notabil, un studiu de Hwang & Lai (2017) indicând că instrumentele de învățare mobilă pot ajuta la acoperirea decalajului între diferitele stiluri de învățare, oferind experiențe de învățare personalizate care să răspundă nevoilor individuale ale studenților. Astfel, învățarea mobilă facilitează o abordare mai centrată pe student a educației, permițând studenților să învețe în ritmul propriu, să acceseze materialele de învățare oricând și oriunde și să se angajeze în experiențe de învățare mai interactive și colaborative.

De asemenea, învățarea mobilă susține învățarea informală și pe tot parcursul vieții, învățarea nemaifiind limitată la clasă, dispozitivele mobile permițând angajarea în activități de învățare în afara claselor formale, extinzând astfel experiența de învățare și integrând-o mai mult în viața lor de zi cu zi. Acest aspect al învățării mobile permite angajarea continuă cu conținutul cursului și aplicarea rezultatelor învățării în contexte din lumea reală. În plus, integrarea cu rețele sociale se aliniază bine cu preferințele studenților actuali, acest lucru putând spori angajamentul, în același timp promovând un sentiment de comunitate printre studenți.

Accesibilitate și flexibilitate în învățare

Unul dintre principalele beneficii ale învățării mobile pentru studenții din primul an este accesibilitatea. Având în vedere că majoritatea studenților dețin un smartphone sau o tabletă, bariera accesării conținutului educațional este semnificativ redusă, învățarea mobilă permițând accesarea materialelor de învățare oricând și de oriunde, eliminând constrângerile fizice ale claselor tradiționale. Flexibilitatea oferită de învățarea mobilă este un alt beneficiu-cheie, lucru susținut și de abilitatea de a învăța în ritmul propriu și de a revedea materialele după cum este necesar, fapte care pot duce la o înțelegere mai profundă a conținutului cursului. Astfel, învățarea mobilă le permite acestor studenți să-și personalizeze experiențele de învățare în funcție de nevoile individuale, sporindu-le capacitatea de a se adapta rigorilor academice universitare.

Învățarea mobilă care cuprinde conținut divers și multimedială satisface diferite preferințe de învățare. De exemplu, utilizarea videoclipurilor, podcasturilor și aplicațiilor interactive poate îmbogăți experiența de învățare, făcând-o mai angajantă și eficientă, susținând astfel un mediu de învățare inclusiv.

Și dovezile empirice susțin afirmația că învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile are un impact pozitiv asupra adaptării academice a studenților din primul an. Astfel, Thomas și O'Bannon (Thomas & O'Bannon, 2013), prin studiul lor longitudinal, au constatat că studenții care au participat la activități de învățare cu ajutorul dispozitivelor mobile au arătat îmbunătățiri semnificative în performanța academică de-a lungul timpului, autorii atribuind această îmbunătățire angajamentului și motivației crescute facilitate de dispozitivele mobile. De asemenea, studenții

care au folosit dispozitive mobile pentru accesarea materialelor legate de curs și învățarea colaborativă au raportat niveluri mai ridicate de satisfacție cu privire la experiența lor de învățare și o tranziție mai lină la viața universitară.

Cercetarea realizată de Sung și colaboratorii (Sung *et al.*, 2016) a explorat impactul intervențiilor în educație prin utilizarea învățării cu ajutorul dispozitivelor mobile asupra adaptării academice a studenților din primul an. Rezultatele au sugerat că învățarea mobilă a îmbunătățit atât înțelegerea materialelor de curs, cât și autoeficacitatea și încrederea academică generală. În plus, s-a constatat că învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile favorizează crearea unui sentiment de comunitate printre studenții din primul an, aplicațiile de tip rețea socială și instrumentele de colaborare putând ajuta studenții să se simtă mai conectați cu colegii și instructorii lor, astfel atenuând sentimentele de izolare și deconectare.

Neatenția și timpul pe mobil

Una dintre principalele preocupări legate de învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile este potențialul pentru creșterea neatenției. Omniprezența dispozitivelor mobile înseamnă că studenții sunt în mod constant expuși la o gamă de distrageri, de la notificări de pe rețelele sociale până la apeluri și mesaje. Anumiți autori (McCoy, 2016) subliniază că dispozitivele mobile pot distra semnificativ studenții atât în interiorul, cât și în afara sălii de clasă, putându-le împiedica capacitatea de a se concentra asupra sarcinilor academice, cu impact asupra dezvoltării abilităților de autoreglare a învățării. De asemenea, utilizarea excesivă asociată cu învățarea mobilă este o altă preocupare,

230 cercetările realizate de Lepp *et al.* (2014) indicând faptul că utilizarea prelungită poate duce la probleme precum tensiunea oculară ridicată, tulburări de somn și reducerea activității fizice, cu efecte asupra bunăstării generale și asupra performanței academice.

Pentru rezolvarea acestor provocări, instituțiile de educație și profesorii pot explora diverse strategii, o abordare putând fi integrarea practicilor de *mindfulness* și bunăstare digitală în curriculum, importanța conștientizării echilibrului digital ajutând studenții să își gestioneze mai eficient timpul petrecut pe dispozitivele mobile. De asemenea, încorporarea politicilor privind dispozitivele mobile în sălile de curs, cum ar fi timpii sau zonele desemnate „fără tehnologie”, poate ajuta la minimizarea distragerilor.

Tendințe referitoare la învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile

Pe măsură ce învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile continuă să evolueze, mai multe tendințe îi modelează viitorul în învățământul superior. Astfel, un trend semnificativ este utilizarea realității augmentate (AR) și a realității virtuale (VR), aceste tehnologii oferind experiențe de învățare imersive și interactive, care pot fi deosebit de atractive pentru orice fel de studenți. Un studiu (Garzón & Acevedo, 2019) a demonstrat că AR și VR pot îmbunătăți înțelegerea și retenția conceptelor complexe, făcând învățarea mai angajantă și eficientă.

O altă tendință este utilizarea crescândă a inteligenței artificiale (AI) în învățarea cu ajutorul dispozitivelor mobile. Tehnologiile AI pot personaliza experiențele de învățare prin adaptarea conținutului la nevoile individuale ale studenților prin oferirea

feedbackului în timp real, platformele de învățare mobilă bazate pe AI putând îmbunătăți semnificativ eficiența și eficacitatea învățării, în același timp oferind suport personalizat.

De asemenea, analiza datelor despre utilizarea dispozitivelor mobile în timpul învățării poate oferi informații despre implicarea și performanța studenților, permițând intervenții la timp pentru a sprijini studenții cu risc de abandon. Colectarea și analizarea datelor privind comportamentele de învățare ale studenților pot oferi informații importante pentru optimizarea predării și învățării.

Tendința către învățarea socială în medii mobile este remarcabilă, platformele de învățare mobilă care încorporează elemente de social media facilitând învățarea și colaborarea între colegi, această abordare cultivând un sentiment de comunitate și apartenență printre studenți.

Personalizarea învățării cu ajutorul tehnologiilor adaptive pentru învățare

Tehnologiile adaptive pentru învățare au apărut ca un instrument transformativ în personalizarea experienței de învățare pentru studenți. Această tehnologie adaptează conținutul educațional la nevoile individuale și ritmul de învățare proprii fiecărui student, sporind astfel angajamentul și înțelegerea. Conform unui studiu realizat de Xie *et al.* (2020), sistemele adaptive de învățare folosesc algoritmi pentru a analiza comportamentele și performanțele de învățare ale studenților, ajustând ulterior materialul de curs pentru a se potrivi traiectoriilor specifice de învățare.

Impactul utilizării tehnologiilor adaptive pentru învățare asupra angajamentului studenților este semnificativ Bernacki &

232 Walkington (2018) arătând că studenții care folosesc platforme adaptive au raportat niveluri mai ridicate de angajament și motivație. Această creștere a angajamentului a fost atribuită relevanței materialului de învățare, deoarece conținutul era direct aliniat cu interesele și nivelurile actuale de înțelegere ale studenților. Pentru studenții care s-ar putea simți copleșiți de amploarea cursurilor universitare, conținutul personalizat poate ajuta în menținerea interesului și motivației lor. În plus, tehnologiile adaptive ajută la acoperirea lacunelor de cunoștințe pe care mulți studenți le-ar putea avea, acestea fiind eficiente în identificarea zonelor în care studenții întâmpină dificultăți (Pane *et al.*, 2017).

Utilizarea datelor analitice în sistemele adaptive de învățare joacă, de asemenea, un rol vital în sporirea angajamentului studenților. Așa cum a fost evidențiat anterior, astfel de date analitice permit educatorilor să obțină perspective asupra modelelor de învățare utilizate de studenți și să intervină atunci când este necesar, suportul și feedbackul oferit la timp putând avea un impact semnificativ asupra adaptării și succesului studenților. În plus, tehnologiile adaptive pot facilita un mediu de învățare mai activ, acestea încurajând studenții să aibă un rol activ în procesul lor de învățare prin implicarea lor în autoevaluare și reflecție, cu efect asupra dezvoltării abilităților de învățare independentă.

Pe lângă îmbunătățirea rezultatelor academice, tehnologiile adaptive sprijină dezvoltarea abilităților soft, cum ar fi rezolvarea problemelor și gândirea critică. Pe măsură ce studenții se angajează în utilizarea traseelor personalizate de învățare, ei sunt adesea provocați să aplice concepte în contexte variate, îmbunătățindu-și astfel abilitățile de gândire de ordin superior.

Chatboturi bazate pe inteligență artificială în educație

Încorporarea chatboturilor bazate pe AI în învățarea personalizată reprezintă un progres semnificativ în domeniul tehnologiilor educaționale, în special pentru studenții de anul I. Aceste chatboturi, bazate pe inteligență artificială sunt concepute pentru a simula conversația și interacțiunea, oferind o experiență de învățare personalizată și receptivă. Chatboturile AI funcționează ca instrumente interactive care facilitează învățarea prin dialog și angajament. Ele sunt programate să răspundă la întrebările studenților, să ofere explicații și să ofere îndrumare pe diverse subiecte academice, fiind benefice pentru studenții care au nevoie de asistență suplimentară pentru a înțelege concepte noi și pentru a naviga prin materialele cursului.

Unul dintre avantajele-cheie ale chatboturilor AI este disponibilitatea lor nonstop. Spre deosebire de profesori, care au ore limitate de acces, chatboturile oferă suport constant, permițând studenților să obțină ajutor în orice moment, îmbunătățind semnificativ experiența de învățare prin furnizarea de răspunsuri și suport imediat. De asemenea, chatboturile pot fi adaptate pentru a se potrivi cu stilurile și ritmurile individuale de învățare, acestea folosind algoritmi de învățare automată pentru a analiza răspunsurile studenților și pentru a personaliza interacțiunile ulterioare. Această personalizare asigură că experiența de învățare este aliniată cu nevoile unice ale fiecărui student.

Chatboturile contribuie la construirea încrederii și la reducerea anxietății în rândul studenților, aceștia simțindu-se adesea mai confortabil interacționând cu chatboturi, în special atunci când pun întrebări pe care, în sala de clasă, le-ar putea considera

234 jenante, încurajând astfel studenții să se angajeze mai activ în procesul de învățare (Adamopoulou & Moussiades, 2020).

Rolul chatboturilor AI în facilitarea învățării autodirijate este un alt aspect important, chatboturile încurajând studenții să preia controlul asupra învățării prin inițierea întrebărilor și căutarea clarificărilor. Această abordare autodirijată este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de învățare independentă în rândul studenților, lucruri prezentate și de Mollick & Mollick (2023), în tabelul următor.

Tabelul 1. Utilizarea AI — roluri, beneficii și riscuri

Utilizarea AI	Rol	Beneficiu	Risc
MENTOR	Oferirea de feedback	Feedbackul frecvent îmbunătățește rezultatele învățării, chiar dacă nu toate sfaturile sunt urmate.	Neexaminarea critică a feedbackului, care poate conține erori.
TUTOR	Instruire directă	Instrucția directă personalizată este foarte eficientă.	Baza de cunoștințe neuniformă a AI. Riscuri serioase de confabulație/halucinații.
ANTRENOR	Stimularea metacogniției	Oportunități pentru reflecție și reglementare care îmbunătățesc rezultatele învățării.	Tonul sau stilul de coaching poate să nu se potrivească cu studentul. Riscuri de sfaturi incorecte.
COLEG DE ECHIPĂ	Creșterea performanței echipei	Oferirea de puncte de vedere alternative ajută echipele create pentru învățare să funcționeze mai bine.	Confabulație și erori. Conflicte de „personalitate” cu alți membri ai echipei.

Utilizarea AI	Rol	Beneficiu	Risc
STUDENT	Primirea de explicații	A învăța pe alții este o tehnică puternică de învățare.	Confabulația și argumentarea pot deraia beneficiile predării.
SIMULATOR	Practică deliberată	Practicarea și aplicarea cunoștințelor ajută la transferul acestora.	Fidelitate inadecvată.
INSTRUMENT	Realizarea sarcinilor	Ajută studenții să realizeze mai multe în același cadru de timp.	Externalizarea gândirii, în locul muncii.

În termeni de scalabilitate, chatboturile sunt o soluție eficientă pentru profesori, pentru că aceștia pot susține simultan un număr mare de studenți. Prin furnizarea asistenței personalizate fiecărui student, chatboturile ajută la faptul că nevoile individuale ale studenților sunt îndeplinite, chiar și în cursuri cu un număr mare de studenți.

Pe măsură ce chatboturile bazate pe AI continuă să evolueze, se așteaptă ca acestea să joace un rol tot mai important în învățarea personalizată. Dezvoltările viitoare ar putea vedea aceste chatboturi că devin mai proactive în identificarea nevoilor studenților, în prezicerea provocărilor și în oferirea de îndrumare și suport, chiar nesolicitate. Cu toate acestea, utilizarea tot mai mare a chatboturilor AI ridică, de asemenea, considerații etice, în special în ceea ce privește confidențialitatea datelor și necesitatea de dezvoltare a algoritmilor transparenți pentru AI. Pentru a rezolva aceste probleme, instituțiile de învățământ trebuie să colaboreze cu experți în etica AI și să implementeze politici stricte privind protecția

236 datelor. De asemenea, este esențial să se asigure că studenții sunt conștienți de modul în care datele lor sunt utilizate și să li se ofere opțiunea de a opta pentru confidențialitatea datelor lor.

Deși sunt eficiente în gestionarea întrebărilor de rutină și în furnizarea suportului de bază, deocamdată problemele academice complexe și nuanțate necesită în continuare intervenția umană. Integrarea chatboturilor în educație ar trebui, prin urmare, să fie văzută ca un complement, nu ca un înlocuitor al metodelor tradiționale de predare.

Prompt pentru învățare personalizată:

Ești un tutor optimist și încurajator care ajută studenții să înțeleagă conceptele explicând idei și adresând întrebări elevilor. Începe prin a te prezenta elevului ca tutorul lor bazat pe AI, care este bucuros să-i ajute cu orice întrebări. Pune doar câte o întrebare la un moment dat. 1. Întâi întreabă-i despre nivelul lor de studii: Ești elev de liceu, student la universitate sau profesionist? Așteaptă răspunsul lor. 2. Apoi întreabă-i ce doresc să învețe și ce cunosc deja despre subiect. Așteaptă răspunsul. Pe baza acestor informații, ajută elevii să înțeleagă subiectul oferind explicații, exemple, analogii. Acestea ar trebui să fie adaptate la nivelul lor de învățare și la cunoștințele anterioare sau la ce știu deja despre subiect. Trebuie să îndrumi elevii într-un mod deschis. Nu oferi răspunsuri sau soluții imediate la probleme, dar ajută-i să-și genereze propriile răspunsuri prin adresarea de întrebări ghidate. Cere elevilor să își explice gândirea. Dacă elevul se luptă sau răspunde greșit, roagă-l să facă o parte din sarcină sau reamintești-i elevului de obiectivul său și să-i oferi un indiciu. Când oferi informații, încearcă să închei răspunsurile tale cu o întrebare, astfel încât elevii să trebuiască să continue să genereze idei. Odată ce un elev arată un nivel adecvat de înțelegere, cere-i să

explice conceptul cu propriile cuvinte; aceasta este cea mai bună modalitate de a arăta că știi ceva sau cere-le exemple. Când un elev demonstrează că înțelege conceptul, poți încheia conversația și spune-le că ești aici să-i ajuți dacă au întrebări suplimentare. Reguli: nu presupune că elevul își poate evalua înțelegerea. Treaba ta este să evaluezi ce înțelege elevul și să-ți adaptezi explicațiile și exemplele la nivelul lor de înțelegere.

Referințe

- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020), An Overview of Chatbot Technology. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 584 IFIP, 373–383, https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31/FIGURES/3.
- Alamri, H. A., Watson, S., & Watson, W. (2021), Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education. *TechTrends*, 65(1), 62–78, <https://doi.org/10.1007/S11528-020-00530-3/TABLES/2>.
- Bao, W. (2020), COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115, <https://doi.org/10.1002/HBE2.191>.
- Bernacki, M. L., & Walkington, C. (2018), The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 864–881, <https://doi.org/10.1037/EDU0000250>.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014), A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122, <https://doi.org/10.1007/S12528-013-9077-3/FIGURES/3>.
- Bliuc, A. M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007), Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 10(4), 231–244, <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2007.08.001>.

- 238 Bonk, C., Graham, C. R., & Cross, J. (2005), *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Brown, B., & Thomas, C. (2020), Technology Used to Support Learning in Groups. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(1), 1–34.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020), COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 9–28, <https://doi.org/10.37074/JALT.2020.3.1.7>.
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014), *The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives*. EDUCAUSE.
- Dennen, V. P., Rutledge, S. A., Bagdy, L. M., Rowlett, J. T., Burnick, S., & Joyce, S. (2017), Context collapse and student social media networks: Where life and high school collide. *ACM International Conference Proceeding Series, Part F129683*, <https://doi.org/10.1145/3097286.3097318>.
- Diaz, V., & Brown, M. (2012), *Learning Analytics: A Report on the ELI Focus Session*. Educase, <https://library.educause.edu/resources/2012/5/learning-analytics-a-report-on-the-eli-focus-session>.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018), Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–16, <https://doi.org/10.1186/S41239-017-0087-5/TABLES/6>
- Eynon, R., & Helsper, E. (2010), Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *New Media & Society*, 13(4), 534–551, <https://doi.org/10.1177/1461444810374789>.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004), Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105, <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2004.02.001>.
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019), Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244–260, <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.04.001>.
- Graham, S. (2019), Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303, <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016), Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30, <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>.
- Gross, M., & Latham, D. (2012), What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 574–583, <https://doi.org/10.1002/ASI.21681>.
- Halverson, L. R., Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., & Drysdale, J. S. (2012), An Analysis of High Impact Scholarship and Publication Trends in Blended Learning. *Distance Education*, 33(3), 381–413.
- Head, A. J. (2013), Project Information Literacy: What Can Be Learned About the Information-Seeking Behavior of Today's College Students? *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/SSRN.2281511>.
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021), An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–25, <https://doi.org/10.1186/S41239-021-00260-3/TABLES/5>.
- Husain, S. A. (2022), The Effectiveness of CANVAS Learning Management System for Teaching Undergraduate Mathematics During COVID-19 Pandemic. *Studies in Systems, Decision and Control*, 381, 53–59, https://doi.org/10.1007/978-3-030-79614-3_6/FIGURES/1.
- Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017), Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning: An Interactive E-BookBased Flipped Learning Approach for Math Courses. *Educational Technology & Society*, 20, 184–197.
- Jeljeli, R., Alnaji, L., & Khazam, K. (2018), A Comparison Between Moodle, Facebook, and Paper-based Assessment Tools: Students' Perception of Preference and Effect on Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(05), 86–99, <https://doi.org/10.3991/IJET.V13I05.8091>.
- Keegan, D. (1996), *Foundations of distance education*. Psychology Press.
- Leino, R.K., Gardner, M.R., Cartwright, T., & Döring, A.K. (2021), Engagement in a virtual learning environment predicts academic

- achievement in research methods modules: A longitudinal study combining behavioral and self-reported data. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, <https://doi.org/10.1037/STL0000281>.
- Lepp, A., Barkley, J.E., & Karpinski, A.C. (2014), The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31 SRC-, 343–350.
- Long, P., & Siemens, G. (2011), *Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education* | *EDUCAUSE Review*. EduCause, <https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education>.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011), Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826, <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2010.10.023>.
- Maican, C., Lixandriou, R., & Constantin, C. (2016), Interactivia.ro — A study of a gamification framework using zero-cost tools. *Computers in Human Behavior*, 61, 186–197, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.023>
- Martin, F., & Ndoeye, A. (2016), Using Learning Analytics to Assess Student Learning in Online Courses. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3), 1-20, <https://doi.org/10.53761/1.13.3.7>.
- McCoy, B. (2016), *Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes*. College of Journalism and Mass Communications: Faculty Publications.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009), *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education.
- Mestre, L. S. (2012), Student preference for tutorial design: A usability study. *Reference Services Review*, 40(2), 258–276, <https://doi.org/10.1108/00907321211228318/FULL/XML>.
- Mobzine. (2015), *Statistici utilizare smartphone în România: unul din doi români are smartphone, 3 din 4 au Android*, <https://www.mobzine.ro/2015/10/statistici-utilizare-smartphone-in-romania-unul-din-noi-romani-au-smartphone-3-din-4-au-android/>.

- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023), Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/SSRN.4475995>.
- Muhtia, A., Suparno, S., & Sumardi, S. (2018), Blended Learning Using Schoology as an Online Learning Platform: Potentials and Challenges. *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings* (pp.171–175).
- Ondrusek, A., Dent, V. F., Bonadie-Joseph, I., & Williams, C. (2005), A longitudinal study of the development and evaluation of an information literacy test. *Reference Services Review*, 33(4), 388–417, <https://doi.org/10.1108/00907320510631544/FULL/XML>.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S., & Pane, J. D. (2017), *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. Rand Corporation, <https://doi.org/10.7249/RR2042>.
- Patel, B., Thakkar, A., & Shah, P. (2017), *Edmodo: ICT Based Collaborative Learning Tool In Promoting Professional Learning Platforms*. Paper presented at National conference on advancement in era of multidisciplinary systems.
- Porter, W.W., Graham, C.R., Spring, K.A., & Welch, K.R. (2014), Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185–195, <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2014.02.011>.
- Rane, N., Choudhary, S., & Rane, J. (2023), Education 4.0 and 5.0: Integrating Artificial Intelligence (AI) for Personalized and Adaptive Learning. *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/SSRN.4638365>.
- Rienties, B., Tempelaar, D., Van den Bossche, P., Gijssels, W., & Segers, M. (2009), The role of academic motivation in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1195–1206, <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2009.05.012>.
- Shaw, C., Larson, R., & Sibdari, S. (2014), An Asynchronous, Personalized Learning Platform—Guided Learning Pathways (GLP), *Creative Education*, 05(13), 1189–1204, <https://doi.org/10.4236/CE.2014.513135>.
- Sung, Y.T., Chang, K.E., & Liu, T.C. (2016), The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance:

- A meta-analysis and research synthesis. *Computers and Education*, 94, 252–275, <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2015.11.008>.
- Thomas, K., & O'Bannon, B. (2013), Cell Phones in the Classroom: Preservice Teachers' Perceptions. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30, 11–20.
- UNESCO. (2023), *Technology in education — 2023 GEM Report*.
- Wenger, K. (2014), Problem-Based Learning and Information Literacy: A Natural Partnership. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, 2(2), 142–154, <https://doi.org/10.5195/palrap.2014.61>.
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F. H. (2020), COVID-19 pandemic — online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175–187, <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013), *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC Cetis, <https://doi.org/10.13140/2.1.5072.8320>.
- Zhao, C.M., Kuh, G.D., & Carini, R.M. (2005), A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *Journal of Higher Education*, 76(2), 209–231, <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11778911/ASSET//CMS/ASSET/316C5B3A-18E6-4364-8EF1-2DD4D52FC297/00221546.2005.11778911.FP.PNG>.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017), The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 313–333), Guilford Press.

Partea a IV-a

De la teorie la acțiune.
Intervenții orientate
spre adaptarea academică

Consilierea studenților pentru susținerea succesului academic

Roxana Elena Stoica^{1,2}, Camelia Truța^{1*}

¹ Universitatea Transilvania din Brașov, ² Institutul de Filosofie și Psihologie
„Constantin Rădulescu-Motru”, Academia Română

*autor de corespondență, e-mail: camitruta@unitbv.ro

Introducere

Consilierea studenților în vederea obținerii succesului academic este un aspect important al experienței universitare și o prioritate pentru universități, întrucât poate ajuta studenții să facă față cu succes cerințelor academice și să își dezvolte noi abilități, să își gestioneze eficient timpul și prioritățile. Fiecare student are propriile sale provocări, dar majoritatea studenților din anul I întâmpină dificultăți similare în ceea ce privește adaptarea la mediul universitar. De asemenea, studenții au nevoi variate ca urmare a experiențelor personale și evenimentelor de viață pe care le trăiesc, dar pot avea și nevoi speciale, fie din punct de vedere academic, fie ca urmare a prezenței unei dizabilități. Ca atare, este indicat ca activitatea de consiliere să se realizeze atât individual, cât și în grup pentru a răspunde cât mai bine nevoilor beneficiarilor. Există diverse metode și tehnici pe care consilierii educaționali, consilierii de carieră sau consilierii psihologici le

246 pot folosi pentru a sprijini studenții. Acestea pot include ateliere de dezvoltare personală, interviuri individuale, evaluarea standardizată pentru a obține o înțelegere mai profundă a nevoilor, intereselor și abilităților studentului, sesiuni de mentorat care oferă ghidare și sprijin, reflecție etc. Rolul consilierii educaționale este de a oferi sprijin individual și personalizat, suportul necesar și resursele psihologice sau educaționale de care studenții au nevoie pentru a obține succes în mediul academic.

Succesul academic este un concept cu multiple fațete care cuprinde mai multe dimensiuni, fiind o prioritate pentru conducerea universităților (Mills *et al.*, 2009). Acesta implică dobândirea de cunoștințe, abilități și deprinderi, dezvoltare personală și bunăstare generală în cadrul unui context educațional. Succesul academic este definit variat. De exemplu, Kuh și colaboratorii (2006) definesc succesul academic ca fiind realizările academice ale studenților, implicarea în activități educative, satisfacția cu studiile urmate, achiziția cunoștințelor, deprinderilor și competențelor relevante pentru domeniul de studiu, perseverență și performanță după finalizarea studiilor. Tinto și Pusser (2006) accentuează rolul învățării în obținerea succesului academic, considerând că învățarea eficientă în sala de clasă este condiția necesară pentru obținerea acestuia. Succesul academic pentru studenții din primul an de studii reprezintă tranziția eficientă de la statutul de elev și liceu la statutul de student și la mediul academic (Baker & Siryk, 1984) sau gradul de retenție (procentul studenților care finalizează primul an de studii) (Mills *et al.*, 2009). Având în vedere că adesea succesul academic este conceptualizat ca fiind performanța obținută de studenți (Mills *et al.*, 2009; Hepworth *et al.*, 2018), note, clasamente, premii obținute la diverse competiții, performanța în evaluările parcurse, rezultatele la teste

și evaluări, un indicator important al succesului poate fi și măsura în care studenții și-au dezvoltat acele abilități și atitudini care susțin succesul academic și profesional pe termen lung. Printre aceste abilități și atitudini se numără abilitățile de gândire critică și rezolvare de probleme, atitudinile pozitive față de învățarea pe tot parcursul vieții, implicarea constantă în învățare și educație sau abilitățile de gestionarea eficientă a sarcinilor academice și a învățării. Per ansamblu, succesul academic este un proces complex care implică interacțiunea dintre o multitudine de factori asociați instituției de învățământ sau asociați resurselor individuale ale studenților (Mills *et al.*, 2009). Dintre factorii individuali care determină succesul academic amintim nivelul de inteligență, performanța academică anterioară, abilitățile de învățare, tipul de motivație pe care îl are studentul, suportul social al familiei, diferite aspecte care țin de personalitate, cum ar fi conștiinciozitatea, resursele financiare și accesul la educație (Tinto, 2003). Dintre factorii instituționali, intervențiile specifice de consiliere, precum programele de suport, mentoratul, sprijinul financiar, sunt cele mai relevante (Sneyers & De Witte, 2017).

Ținând cont de multitudinea de factori care intervin, este evident faptul că programele de consiliere pentru obținerea succesului academic necesită o abordare holistică care să ia în considerare diferențele individuale, modalitatea specifică de abordare a învățării, stilurile de învățare și factorii socio-emoționali. Consilierea educațională devine, așadar, o intervenție esențială care abordează provocările și dificultățile de ordin psihologic, social și academic cu care se confruntă studenții. Programele de suport educațional centrate pe dezvoltarea abilităților de management al propriului proces de învățare joacă un rol fundamental în această direcție.

Consilierea educațională în mediul academic

Consilierea în mediul academic reprezintă un proces de interacțiune între persoana vulnerabilă, care are nevoie de asistență, și un consilier pregătit și format pentru a oferi sprijin educațional sau psihologic (Fontana, 1995; Shaterloo & Mohammadyari, 2011). Scopul acestui proces este de a ajuta persoana consiliată să facă față mai eficient solicitărilor și provocărilor cu care se confruntă. Rolul consilierului este de a sprijini studenții pentru a-și dezvolta abilitățile interpersonale și performanțele academice (Shaterloo & Mohammadyari, 2011).

Pentru ca programele de consiliere educațională să contribuie la reușita elevilor, studenților și a instituțiilor de învățământ, Asociația Americană a Consilierilor Școlari (American School Counsellors Association — ASCA, 2019) recomandă respectarea unui cadru general care prevede faptul că programele de consiliere educațională ar trebui să se concentreze pe reușita școlară, lucrând cu elevii/studenții în trei domenii: academic, profesional și personal/social, cu scopul de a „susține procesul de învățare”. Programele centrate pe cele trei domenii de intervenție s-au dovedit a fi benefice, întrucât contribuie nu numai la îmbunătățirea rezultatelor școlare, dar au impact pozitiv și în ceea ce privește dezvoltarea carierei, îmbunătățirea climatului școlar, scăderea incidenței problemelor de sănătate mintală (Lapan *et al.*, 2003).

Programele de consiliere din mediul academic pot varia în funcție de modul în care sunt furnizate: în grupuri largi (consiliere desfășurată la nivelul unei clase de elevi sau cohorte de studenți), în grupuri mici sau sub forma consilierii individuale. Consilierea educațională furnizată la nivelul unei grup larg este adecvată atunci când are ca obiectiv dezvoltarea de abilități și deprinderi

care pot susține studenții în procesul de învățare (ASCA, 2019). Acest tip de intervenție este adresat întregului grup, cel mai adesea sub forma unei discipline opționale sau a unui curriculum adaptat vârstei și etapei de pregătire în care se află beneficiarii.

Consilierea în grupuri mici este considerată a fi eficientă atunci când răspunde unor nevoi academice sau sociale ale elevilor/studentilor, pentru dezvoltarea abilităților de gestionare a factorilor de stres personali sau academici (ASCA, 2019). Consilierea în grupuri mici susține beneficiarii în a dobândi sau dezvolta noi abilități sau resurse care să îi ajute nu doar pentru gestionarea dificultăților curente de adaptare, ci și să prevină dificultăți viitoare (Clark & Berman, 2009).

Consilierea educațională individuală are ca scop susținerea studenților/elevilor care se confruntă cu probleme sau dificultăți ce interferează cu dezvoltarea lor profesională, dezvoltarea personală sau cu relațiile interpersonale (ASCA, 2019). Această formă de consiliere se concentrează pe nevoia individuală a clientului, iar obiectivul este de a-l ajuta pe student să facă schimbări benefice în modul în care gestionează dificultățile, în maniera în care se adaptează cerințelor mediului academic sau în planul comportamentului academic. Consilierea individuală este eficientă în ceea ce privește îmbunătățirea stării de bine a studenților, creșterea stimei de sine, îmbunătățirea adaptării sociale și emoționale (Wiggins & Wiggins, 1992), însă înțelegerea mecanismului prin care susține obținerea performanței academice necesită investigații suplimentare.

Eficiența intervențiilor educaționale destinate îmbunătățirii performanțelor și încurajării succesului academic este mai ridicată dacă aceste intervenții sunt strategice, sunt proiectate pe baza unor dovezi empirice referitoare la nevoile celor care învață (Brown & Trusty, 2005). Factorii care pot influența eficiența intervențiilor

250 bazate pe consiliere educațională sunt conținutul programului de consiliere, planificarea individualizată a intervenției, oferirea de servicii de consiliere care răspund nevoilor sau solicitărilor elevilor/studentilor și planificarea și managementul acestor intervenții (ASCA, 2019).

Într-un studiu amplu (Lapan *et al.*, 1997) derulat pe un eșantion de peste 20 000 de studenți, cercetătorii au identificat faptul că implementarea sistematică a unui program de orientare și consiliere se asociază cu note mai mari (raportate de elevi), percepții pozitive referitoare la modul în care școala îi pregătește pentru viitor, percepții pozitive față de resursele puse la dispoziție de instituția școlară și sentiment de apartenență. Programele de consiliere care conduc la astfel de rezultate au câteva particularități (Lapan *et al.*, 2001): activitățile desfășurate sunt sistematice și structurate, consilierii petrec mai mult timp cu beneficiarii, desfășoară mai multe întâlniri cu aceștia, implică și alți agenți în procesul de consiliere (părinți, cadre didactice, tutori, personal administrativ).

Rolul consilierului educațional

Consilierul educațional este probabil agentul cel mai important în programele de consiliere educațională, sprijinind dezvoltarea academică, socială și emoțională a studenților, el fiind persoana care proiectează și derulează activitățile de consiliere în vederea îmbunătățirii performanțelor academice ale elevilor sau studenților (Shaterloo & Mohammadyari, 2011). Consilierul educațional îi ajută pe studenți să își stabilească obiective academice, să își dezvolte planuri de învățare personalizate, să își monitorizeze progresul academic, să își dezvolte abilități

sociale și să învețe să își gestioneze eficient emoțiile (Băban, 2011; Crăciun, 2017). Oferă, de asemenea, sprijin în identificarea intereselor profesionale, a valorilor și aptitudinilor pentru a-și găsi mai ușor direcția potrivită pentru viitoarea carieră. El poate juca un rol important și în medierea conflictelor, poate facilita dialogul dintre studenți și cadrele didactice, poate construi programe care promovează stabilirea unor relații sănătoase dintre tineri. Acești specialiști, alături de psihologi și cadrele didactice, aduc o contribuție valoroasă pentru creșterea și dezvoltarea adolescenților și pentru pregătirea lor pentru viitor. De asemenea, studiile arată că programele de consiliere școlară îi ajută pe elevi să își înțeleagă mai bine propriile așteptări, să își stabilească obiective mai realiste și să își evalueze cu mai multă acuratețe propriile competențe (Ion *et al.*, 2020).

Cu toate acestea, găsirea modalităților specifice și a strategiilor potrivite de intervenție pentru susținerea adaptării academice și facilitarea obținerii performanțelor este o provocare pentru consilieri (Lapan *et al.*, 2001), din mai multe motive. În primul rând, beneficiile activităților de consiliere se pot manifesta pe termen scurt sau pe termen lung, în special în planul adaptării. Această particularitate poate crea dificultăți în a evalua eficiența intervențiilor pentru a putea ajusta în timp real conținutul sau strategiile de intervenție folosite. În al doilea rând, mecanismele prin care activitățile de consiliere susțin performanța academică sunt încă neclare. De exemplu, elevii/studenții care au relații cu profesorii sau consilierii caracterizate de căldură și comunicare deschisă manifestă un sentiment mai puternic de apartenență la instituția școlară, acesta fiind un indicator al adaptării academice (Lapan *et al.*, 2001). Un alt motiv pentru care eficiența programelor de consiliere este greu de urmărit derivă din numărul relativ mic

252 de studenți care apelează la servicii de consiliere educațională, în școală sau în afara ei (Ion *et al.*, 2020), ceea ce îngreunează stabilirea cu acuratețe a impactului pe care aceste programe îl pot avea în susținerea succesului academic a tuturor studenților.

Consilierea în vederea eficientizării învățării

Una dintre dificultățile cele mai mari cu care se confruntă studenții, în special în primul an de studii, este asociată managementului propriului proces de învățare. Această dificultate apare pentru că strategiile de învățare pe care le-au abordat până în momentul studenției nu se mai dovedesc eficiente în contextul academic care presupune mai multă autonomie în învățare (Cazan, 2022). Mulți dintre studenți au strategii slabe sau ineficiente de autoreglare a învățării, nu își cunosc stilul eficient de învățare sau nu știu cum să învețe. Managementul învățării se referă la planificarea, organizarea, coordonarea și monitorizarea resurselor și activităților implicate în procesul de învățare și educație (Lemeni & Miclea, 2010). Scopul principal al programelor de consiliere destinate eficientizării învățării este de a asigura un mediu eficient și eficace pentru învățare și dezvoltare profesională. Învățarea eficientă se realizează atunci când studentul dispune de abilitățile necesare și știe să le utilizeze eficient în procesul de învățare.

În cadrul programelor de consiliere, este important ca studenții să ajungă să își cunoască propriile strategii de învățare și să își dezvolte motivația de a aplica anumite principii sau condiții care stau la baza unei învățări eficiente. Este important pentru studenți să înțeleagă că învățarea se realizează într-un mediu special, cu o motivație optimă, cu obiective clare, folosind

tehnică variată și cu o planificare riguroasă a timpului. Mediul propice de învățare se referă la condiții de microclimat, dar și la coordonatele spațio-temporale. Un mediu propice joacă un rol crucial în îmbunătățirea concentrării, a performanței academice. Iată câteva caracteristici de care trebuie să țină cont studenții și care pot fi abordate în activitățile de consiliere pentru eficientizarea învățării:

- Ordinea și organizarea sunt foarte importante. Păstrarea unui mediu de studiu curat, organizat, cu toate materialele de studiu la îndemână și bine aranjate eficientizează timpul.
- Lumina adecvată este esențială pentru a proteja ochii și pentru a evita oboseala ce se poate instala mai repede într-un mediu nepotrivit. Sursele de lumină naturală sunt cele mai bune, dar și lumina albă și caldă.
- Lipsa distractorilor poate fi utilă. Ar fi bine pentru studenți să se asigure că în jurul lor nu sunt factori care îi pot distra, cum ar fi telefonul, televizorul, mâncarea etc.
- Stabilirea unui program de studiu și monitorizarea modului de utilizare a timpului le pot aduce beneficii.
- Învățarea la birou, și nu în pat, e recomandată pentru că se pot concentra mai bine și pot fi mai eficienți. Învățarea la birou este benefică deoarece se fac asocieri sistematice între spațiul de lucru, biroul în acest caz, și activitățile productive, cum ar fi învățarea.

Strategiile de învățare sunt metode utilizate pentru a ne atinge un scop (Cazan, 2022). Aceste strategii sunt concepute pentru a-i ajuta pe studenți să-și organizeze informațiile, să le rețină mai bine și să le utilizeze în mod eficient în diferite contexte academice.

Câteva strategii care le pot fi utile studenților și care pot fi exercitate în intervențiile educaționale destinate eficientizării învățării sunt:

- Extragerea ideilor principale este una dintre deprinderile de bază. Îi va ajuta să rețină mai ușor informațiile importante.
- Luarea de notițe este o altă strategie care facilitează memorarea și reactualizarea materialului. Nu poți reține un volum foarte mare de informații în întregime.
- Reprezentările grafice și diagramele îi pot ajuta să rețină relațiile dintre diferite concepte sau a unor procese care presupun mai multe etape.
- Monitorizarea comprehensiunii textului reprezintă o deprindere de verificare a gradului de înțelegere a informației.

Managementul timpului de studiu presupune alegerea propice a timpului pentru studiu. Cele mai propice ore de studiu sunt în prima parte a zilei, dar e important să fie alocate și pauze scurte între momentele de învățare. Consilierul educațional poate ajuta studenții să își identifice perioadele propice pentru învățare sau să exerseze învățarea autoreglată în diverse momente ale zilei.

În alegerea unei strategii de învățare, studenții trebuie să țină cont de mai multe aspecte, cum ar fi: stilul personal de învățare, cunoștințele de care dispune, tipul și volumul materialului de învățat, dar și scopul învățării (Băban, 2011). Fiecare student poate descoperi că anumite strategii funcționează mai bine decât altele și își poate descoperi propriile preferințe. Este foarte important, de asemenea, să cunoască stilul de învățare care i se potrivește cel mai bine pentru a fi mai eficient. Identificarea preferințelor

personale privind mediul preferat de învățare se poate face prin evaluarea cu ajutorul instrumentelor standardizate sau prin reflectarea asupra experiențelor anterioare de învățare. Principalele stiluri de învățare sunt următoarele:

- Stilul auditiv: elevii/studentii cu acest stil de învățare înțeleg și rețin mai bine informațiile prin intermediul auzului. Ei învață vorbind și ascultând, participând la discuții în clasă, iar zgomotul este un distractor pentru ei. Studenții pot învăța mai ușor citind cu voce tare, învățând cu ajutorul altor colegi, tutori sau adresând întrebări (Băban, 2011).
- Stilul vizual: elevii/studentii cu acest stil de învățare își amintesc mai bine informațiile atunci când le văd prezentate în forme grafice, diagrame, imagini. Ei preferă să vadă textul pe care îl învață, au nevoie de control asupra ambianței, iar recitirea și rescrierea sunt două dintre cele mai eficiente metode de fixare a informațiilor. Recomandarea este să sublinieze ideile principale, să vizualizeze informația scrisă, să își aloce timp suficient pentru vizualizarea imaginilor (Băban, 2011).
- Stilul kinestezic: în această categorie se regăsesc elevii/studentii care preferă să învețe prin intermediul experiențelor practice, prin mișcare și prin interacțiunea cu obiectele. Au nevoie de implicare fizică în activitatea de învățare, subliniază și folosesc markere colorate tot ca un act fizic, și nu pentru suport vizual (Băban, 2011).

Acestea sunt cele mai importante stiluri de învățare, dar trebuie să înțelegem că majoritatea oamenilor nu se încadrează strict într-un singur stil, ci pot manifesta elemente ale mai multor stiluri.

256 De asemenea, fiecare stil are propriile sale avantaje și limite, iar profesorii ar trebui să utilizeze strategii de predare folosind toate stilurile de învățare. Pentru a procesa o cantitate mare de informații, așa cum se întâmplă în mediul academic, sunt necesare strategii variate pe care studenții le pot dezvolta sau exersa cu ajutorul consilierului educațional.

Un alt aspect important care îi poate ajuta pe studenți în eficientizarea învățării este modalitatea de prelucrare a informației. Această abilitate le permite studenților să-și structureze informațiile și să își maximizeze potențialul de învățare. În acest caz e important să cunoaștem sursele de unde ne luăm informații, forma mesajului, cum utilizăm informația, cum rezolvăm problemele. Credibilitatea sursei e foarte importantă. Sunt multe informații disponibile, iar tinerii au acces la multe mijloace prin care le pot obține. Informațiile se pot transforma în cunoștințe și le pot furniza răspunsuri atunci când vor avea nevoie. Consilierii educaționali pot susține studenții în a-și dezvolta strategii eficiente de verificare a calității, credibilității și relevanței surselor de informare pe care le folosesc.

Susținerea motivației pentru învățare

Motivația pentru învățare este un alt factor care influențează succesul academic. Motivația pentru învățare implică stabilirea de obiective clare și menținerea concentrării asupra sarcinii de învățare. Atunci când studenții sunt motivați să învețe, au o perspectivă mai clară asupra a ceea ce doresc să realizeze. Există două tipuri de motivație întâlnite la toți oamenii: motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. Motivația intrinsecă se referă la motivația care vine din interiorul individului și inițiază sentimente de

realizare, satisfacție. În contrast, este motivația extrinsecă, ce se referă la motivația bazată pe nevoile externe ale unei persoane. În cazul studenților, recompensele pot fi notele, recunoașterea din partea profesorilor sau a colegilor, obținerea unui job care le oferă un anumit statut profesional (Băban, 2011; Lemeni & Miclea, 2010).

Având în vedere că motivația este un predictor important al succesului academic și profesional, rolul consilierului educațional este de a-i ajuta pe studenți să găsească un echilibru între cele două tipuri de motivații pentru a crește eficiența învățării. Consilierul poate oferi sprijin și orientare pentru a-i ajuta pe tineri să își stabilească obiective pe termen scurt și mediu, să își realizeze un plan de carieră, să își îmbunătățească strategiile de învățare, să își cunoască interesele profesionale și să fie eficienți în gestionarea timpului.

Motivația este influențată de o serie de factori (Băban, 2011) care pot varia de la un individ la altul, iar aceștia sunt:

- Factori sociali și culturali care acționează la nivelul normelor și valorilor. Pentru o parte dintre studenți, învățarea poate fi importantă pentru succesul academic, în timp ce alții pot considera că experiența de viață e mai importantă.
- Factori contextuali, printre care se numără tipul sarcinilor de învățare, timpul acordat unei sarcini de lucru, utilizarea informală sau formală a recompenselor.
- Factori personali care țin de stabilirea scopurilor în învățare. Scopurile specifice sporesc motivația, comparativ cu cele generale.

Un exemplu de exercițiu simplu pe care îl pot realiza consilierii cu studenții este crearea unui poster în care tinerii să își

258 imagineze cum va arăta viitorul lor în ceea ce privește cariera, realizările personale, dar și alte obiective personale pe care vor să le atingă. Vor avea nevoie de coli flipchart, creioane colorate, colaje sau orice alte materiale utile pentru realizarea posterului. Studenții vor include și motivele, și valorile personale care îi motivează să atingă aceste obiective. Dacă activitatea se derulează în cadrul unei consilieri de grup, la finalul activității, fiecare student își va prezenta posterul. În felul acesta, studenții își pot urmări dinamica factorilor motivaționali interni și externi, pot reflecta la această dinamică și la rolul pe care factorii motivaționali îi au în performanța lor în învățare.

Uneori, studenții se confruntă cu diverse probleme în ceea ce privește investirea constantă a efortului: abandonează sarcinile înainte de finalizare, se angajează greu în activități, procrastinează. În cazul acestor studenți, accentul în programele de consiliere va cădea pe sprijinul pentru a ajunge la un optim motivațional (Crăciun, 2017; Szilagy, 2008). Consilierul poate asista studenții în explorarea unor alternative potrivite intereselor și competențelor lor, în stabilirea unor obiective realiste, conștientizarea consecințelor atunci când nu se implică în sarcini, în învățarea și adoptarea unor strategii de susținere motivațională. În cadrul sesiunilor de consiliere individuală, specialistul poate identifica ce anume îi motivează pe studenți, ce tip de motivație este dominantă, care sunt obiectivele lor și dacă au un plan privind cariera. Stabilirea unor obiective clare, realiste poate susține crearea de planuri de acțiune care vor include pașii de realizare și timpul necesar fiecărei acțiuni. Tinerii pot avea provocări emoționale și personale care le pot influența traseul educațional și motivația, iar în aceste cazuri consilierul școlar poate oferi suport emoțional și consiliere pentru ca studenții să își mențină

interesul pentru învățare și concentrarea pe sarcini. De asemenea, pot apărea diverse blocaje care pot influența motivația: frustrarea, compararea cu ceilalți, lipsa de încredere, stresul, lipsa de suport din partea familiei. Rolul consilierului este și de a urmări progresul studenților, și de a oferi feedback regulat (Dumitru, 2008; Grosu, 2015).

În context academic, managementul învățării poate avea o influență semnificativă asupra performanței academice a studenților. Prin monitorizarea continuă a progresului învățării, studenții și profesorii pot identifica eventualele lacune și pot interveni în consecință. De asemenea, studenții își pot dezvolta abilități noi de gestionare a timpului, de gândire critică, de alocare a resurselor într-un mod eficient care pot preveni supraîncărcarea și pot duce la o învățare mai echilibrată și eficientă și, astfel, la obținerea succesului academic.

Referințe

- American School Counselor Association (2019), *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*. American School Counselor Association.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984), Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189, <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Băban, A. (2011), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. ASCR.
- Brown, D., & Trusty, J. (2005), School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9(1), 1–8, <https://doi.org/10.5330/prsc.9.1.a5j5051x1025t767>

- 260 Cazan, A. M. (2022), An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Current Psychology*, 41(9), 6406-6423, <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01136-x>
- Crăciun, M. (2017), Contribuția consilierii de carieră la integrarea studenților în comunitate. Tritonic.
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2008), School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6–11, <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Dumitru, I. A. (2008), *Consiliere psihopedagogică. Bazele teoretice și sugestii practice*. Polirom
- Giddan, N., Levy, D., Estroff, R., Cline, J., Altman, E., Isham, K., & Weiss, S. (1987), College Counseling and Student Retention. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1(3), 5–28.
- Grosu, N. (2015), *Carieră de succes. De la tinerețe până la bătrânețe*. Ecou Transilvan.
- Hepworth, D., Littlepage, B., & Hancock, K. (2018), Factors Influencing University Student Academic Success. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 45–61.
- Fontana, D. (1995), Educational guidance and counselling. In D. Fontana (Ed.), *Psychology for Teachers. Psychology for Professional Groups* (pp 331–352), Palgrave, https://doi.org/10.1007/978-1-349-24139-2_12
- Ion, I. E., Lupu, R., & Nicolae, E. (2020), Academic achievement and professional aspirations: between the impacts of family, self-efficacy and school counselling. *Journal of Family Studies*, 28(2), 587–610, <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1746685>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010), *Student success in college: Creating conditions that matter*. Josey-Bass Publishing.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2001), Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of Comprehensive Guidance and Counseling Programs. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 320–330, <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1746685>
- Lemeni, G., & Miclea, M. (2010), *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. ASCR.

- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2009), Factors associated with the academic success of first year health science students. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 205–217, <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9103-9>
- Shaterloo, A., & Mohammadyari, G. (2011), Students counselling and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 625–628, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.121>
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2017), Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208–228, <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Szilagyi, A. M. A. (2008), *Manualul consultantului în carieră*. Institutul European.
- Tinto, V. (2003), Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education Monograph Series*, 1, 1–8. http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006), Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, 1(51), 89–125.
- Wiggins, J. D. & Wiggins, A. H. (1992), Elementary students' self-esteem and behavioral ratings related to counselor time-task emphases. *The School Counselor*, 39(5), 377–381.

Modalități de intervenție pentru reglarea emoțională a studenților

Laura Elena Năstasă
Universitatea Transilvania din Brașov
Email: lauranastase@unitbv.ro

Sănătatea fizică, mentală sau emoțională și relațiile interumane sunt influențate de calitatea legăturilor familiale și sociale, precum și de modalitatea tinerilor de a-și gestiona emoțiile (Johnson, 2008). Reglarea emoțională include efortul voluntar sau automat de a selecta emoțiile și circumstanțele în care sunt permise a fi trăite și maniera de exprimare a acestora (Mauss *et al.*, 2007). Ea presupune abilitatea de a se acomoda și de a gestiona trăirile emoționale prin domolirea și procesarea stărilor afective subiective și a proceselor fiziologice care acompaniază emoția. În viziunea lui Denham (2007) adulții tineri reușesc să amâne recompensa și să-și inhibe impulsurile de tip emoțional internalizând norme și standarde comportamentale. Reglarea emoțională se învață în cadrul experiențelor care implică interacțiune umană, modelarea comportamentului și diverse situații de învățare. Evitarea, distragerea atenției, îngrijorarea sau ruminația, reprimarea expresiilor, reevaluarea cognitivă, rezolvarea de probleme, acceptarea și mindfulnessul sunt strategii de reglare emoțională la care se recurge des.

Naragon-Gainey și colaboratorii (2017) au studiat asocierea mai multor strategii de reglare emoțională la care oamenii apelează des pentru scăderea intensității și duratei emoțiilor neplăcute și au constatat că aceștia tind să recurgă la mai multe strategii simultan. Autorii susțin că se pot descoperi modalități eficiente de reglare emoțională dacă acestea sunt grupate în categorii mai restrânse, cum ar fi: dezangajarea emoțională (distragerea atenției și evitarea), prezervarea cognitivă aversivă sau fixarea pe emoțiile negative (ruminația) și angajamentul adaptativ (acceptarea și rezolvarea de probleme). De asemenea, ei subliniază că strategiile eficiente sunt cele care vizează angajamentul adaptativ, în timp ce celelalte pot fi benefice în explorarea unor variante și descoperirea unor soluții la problemele personale care pot fi facilitate de gândirea intensă la propriile dificultăți și analizarea acestora în profunzime.

Strategiile de reglare emoțională și stilurile de atașament

Maniera în care tinerii trăiesc și își reglează emoțiile este puternic influențată de atașament, acea nevoie umană foarte importantă, înăscută, permanentă, ce are ca scop supraviețuirea și care presupune nevoia oamenilor de a se simți în siguranță, de a fi văzuți, iubiți, valorizați, protejați și alinați în prezența figurii de atașament (Siegel, 2014).

Tinerii securizați au încredere că persoana semnificativă este atentă la nevoile lor și răspunde cu afecțiune oferind alinare când ei se confruntă cu situații complicate. Se simt confortabil în intimitate, sunt calzi, iubitori și dornici să exploreze cu mult curaj noi contexte de viață. Își permit să se exprime direct și deschis

264 pentru că au încredere că ceilalți sunt receptivi și suportivi față de propriile nevoi. De asemenea, sunt optimiști, apelează rar la evaluări dramatice ale pericolelor pentru că au încredere în abilitățile lor de a se confrunta cu diverse dificultăți. Cel mai frecvent, ei își exprimă liber sentimentele fără a le distorsiona și utilizează strategii de reglare emoțională constructive, cum ar fi: rezolvarea de probleme, reevaluarea sau căutarea suportului celorlalți. Rezultatele cercetărilor dovedesc că sunt mai rezilienți în fața provocărilor vieții deoarece stilul de atașament securizant îi ajută să supraviețuiască momentelor cu încărcătură emoțională negativă, să își regleze emoțiile, să se adapteze social și să-și păstreze sănătatea mintală (Mikulincer & Shaver, 2016b, 2016a; Shaver & Mikulincer, 2002).

Adulții tineri anxioși se așteaptă să li se răspundă inconsistent la propriile expresii emoționale și ca Figura de atașament să nu fie disponibilă atunci când solicită sprijin. Ei sunt predispuși la anxietatea de separare, foarte dornici de intimitate, preocupați de relațiile pe care le au și îngrijorați în legătură cu abilitatea celui-lalt de a-i iubi la fel de mult. Astfel, și-au dezvoltat o modalitate exagerată de a-și exprima emoțiile neplăcute, întrucât ele captează atenția celor din jur. De asemenea, tind să se focalizeze pe exacerbaria emoțiilor trăite negativ deoarece coincid cu dorințele lor de a obține apropierea de ceilalți și de exagerare a nevoilor de atașament. Totodată, ei își accentuează intens sentimentul de vulnerabilitate și neajutorare, precum și seriozitatea amenințărilor pentru a determina anturajul să le ofere mai multă atenție, alinare, susținere și protecție. În timp ce își intensifică emoțiile negative și se concentrează pe indicii interni ai stresului, aceștia își subestimează propriile resurse și supraestimează pericolul, ceea ce determină hiperactivarea propriei anxietăți. Astfel, se creează

contextul care păstrează percepția amenințării după dispariția acesteia și a sentimentului de vulnerabilitate manifestat în fața pericolelor reale sau potențiale.

Tinerii evitanți au învățat că sunt refuzați dacă cer ajutor sau alinare și nu au încredere că primesc răspuns la propriile solicitări. Încearcă să limiteze apropierea de ceilalți deoarece percep intimitatea ca fiind sinonimă cu pierderea independenței personale. Uneori, depun eforturi considerabile să devină independenți din punct de vedere emoțional și să-și trăiască viața fără iubirea și sprijinul celorlalți (Bowlby, 2011). Deoarece au avut parte de respingeri repetate ale expresiilor lor emoționale și pentru a nu se simți ignorați sau disprețuiți, ei și-au dezvoltat strategii de ascundere a exprimării emoționale. În viziunea lor, frica, tristețea, furia, rușinea, vinovăția, respingerea, trădarea sau separarea reprezintă un adevărat pericol și multă vulnerabilitate personală. Astfel, au tendința de a-și bloca sau inhiba aceste emoții, precum și reacțiile emoționale apărute ca urmare a respingerii, trădării sau separării de ceilalți pentru că amenințările potențiale sau reale favorizează apariția unor nevoi de atașament indezirabile ce predispun la vulnerabilitate (Fraley & Shaver, 2000). Depun toate eforturile pentru a evita să trăiască și să exprime conștient emoțiile neplăcute sau să reacționeze emoțional apelând la suprimare, distragerea sau suprimarea tendințelor de acțiune. Aceste defense reduc mult probabilitatea ca experiența emoțională să fie integrată în structuri cognitiv-afective existente ce pot determina modificarea patternului învățat și pot permite utilizarea ulterioară a informației în context social.

Atașamentul securizant (sursa bunăstării și a rezilienței), cel anxios (căutarea permanentă a celui alt pentru a obține alinare sau susținere emoțională) și cel evitant (tiparul de neîncredere în alții)

266 modulează reglarea emoțiilor adulților tineri. În timp ce anxioșii ruminează și se tem că ceilalți nu vor răspunde prompt nevoilor des formulate de a primi iubire, alinare sau sprijin, evitanții au încredere doar în sine, sunt sceptici privind intențiile celor din anturaj și preferă să se distanțeze emoțional și cognitiv. Aceste tipare de atașament sunt dezadaptative pentru că îi împiedică să experimenteze interdependența, susținerea și încrederea necesare menținerii stării de bine și a rezilienței. În acest fel sunt favorizate activarea frecventă, suprimarea emoțiilor neplăcute și nemodificarea reprezentărilor distorsionate despre sine și ceilalți, ceea ce îi determină să nu se simtă în siguranță în cadrul relațiilor interpersonale. Deoarece nu au învățat să-și regleze emoțiile și nu au descoperit propriile resurse interne pentru a gestiona evenimentele solicitante, sunt mult mai vulnerabili în ceea ce privește sănătatea fizică și mintală. Amintirile asociate cu anxietatea sau tristețea sunt accesate rapid de anxioși și foarte rar de evitanți. Totodată, primii apelează foarte rar la suprimarea gândurilor corelate cu separarea, iar ultimii recurg des la această strategie de reglare emoțională, ceea ce îi determină să se simtă copleșiți, mai ales când materialul de suprimat este însoțit de o încărcătură cognitivă (Goldberg, 2000; Mikulincer & Shaver, 2019).

Johnson (2020) susține că tinerii care își permit să depindă de persoane de încredere și-au creat o bază de siguranță, o sursă de putere și reziliență care le oferă libertatea să exploreze oportunitățile din mediul înconjurător, să-și asume riscuri și să se dezvolte autonom. Recunoașterea nevoilor de atașament, comunicarea acestora în mod coerent unor persoane importante, acceptarea responsabilității pentru propriile emoții și gestionarea acestora sunt primordiale în obținerea siguranței și a satisfacției cu viața. Năstasă și Popa (2021) au arătat că reziliența

reprezintă un predictor important atât pentru un nivel ridicat al satisfacției cu viața, cât și pentru atașamentul securizant în cadrul relațiilor tinerilor cu părinții și grupul de prieteni, dar mai ales că atașamentul prezice un nivel crescut al satisfacției cu viața. Totodată, autoarele susțin că tinerii care au dezvoltat un atașament securizant în relațiile cu părinții și prietenii sunt abili în a identifica, procesa, exprima și gestiona emoțiile accesând strategii sănătoase de reglare emoțională. Totodată, depun eforturi pentru atingerea obiectivelor personale, se adaptează cu ușurință situațiilor stresante sau evenimentelor dificile și adoptă o perspectivă pozitivă asupra viitorului.

Tinerii — constructori activi ai propriilor emoții

Noile cercetări din domeniul neuroștiințelor arată că emoțiile sunt presupuneri construite de creier și nu sunt reacții automate sau necontrolabile la lumea din jur, nici universal exprimate și recunoscute. Creierul uman prezice și construiește experiența personală, îi oferă noi sensuri și determină acțiuni pornind de la informațiile senzoriale și experiențele trecute. Teoria emoțiilor construite, bazându-se pe aceste studii, dezvăluie modalitatea de funcționare a creierului și explică marea diversitate a experiențelor emoționale și a percepțiilor umane. Maniera în care tinerii trăiesc propriile emoții și recepționează emoțiile celorlalți se bazează pe predicții. Acestea îi ajută să înțeleagă lumea eficient și rapid deoarece descoperă relația dintre senzațiile propriului corp și ce se petrece în jurul lor. În viziunea lui Barrett (2017), fiecare om deține capacitatea de a-și reduce suferința emoțională și consecințele acesteia în propria viață doar învățând cum să își construiască experiențele într-un mod diferit. Autoarea susține

268 că adulții tineri sunt responsabili pentru propriile emoții, dar nu în sensul că trebuie să se simtă culpabili față de trăirile afective personale, ci în sensul că sunt singurii capabili să determine schimbarea deoarece acțiunile și experiențele create în prezent devin predicțiile creierului în viitor. Din perspectiva acestei teorii, tinerii sunt arhitecții propriilor emoții și capabili să construiască experiențe emoționale mai fin nuanțate. Cei abili în a discerne cât mai bine între diversele emoții și flexibili în a recunoaște că într-o anumită situație pot trăi mai multe emoții sunt experți în emoții.

Reglarea emoțiilor implică învățarea altor cuvinte care favorizează perfecționarea conceptelor emoționale existente și dobândirea unor noi (Barrett & Bliss-Moreau, 2009). Etichetarea emoțiilor constă în a vorbi despre emoții sau a descrie ceea ce le creează folosind un limbaj emoțional și are diverse efecte benefice, cum ar fi: scăderea reactivității emoționale, diminuarea emoțiilor trăite pozitiv sau negativ, reducerea dificultății de a vorbi despre experiențele emoționale, creșterea performanței în sarcină la persoane cu anxietate de testare și încurajarea expunerii în cazul fobiei simple. Numirea emoțiilor ajută tinerii să-și reducă incertitudinea și să clarifice situațiile ambivalente sau conflictuale. Totodată, etichetarea emoțiilor necesită reflecție asupra propriilor stări emoționale ceea ce presupune introspecție, care, la rândul ei, provoacă creșterea activității cortexului prefrontal ventrolateral (responsabil de reglarea amigdalei) și descreșterea activității amigdalei (responsabilă de reactivitatea emoțională). Mai mult, prin limbaj, stimulul emoțional sau trăirea emoțională e transformată într-o reprezentare simbolică diminuând astfel experiența emoțională (Torre & Lieberman, 2018). Cu cât este mai nuanțat vocabularul uman, cu atât mai precis reușește creierul prin predicțiile sale să calibreze bugetul corporal în funcție

de nevoile sale reale. Tinerii capabili să emită predicții și să construiască ipostaze ale emoțiilor potrivite fiecărei situații sunt mai flexibili în reglarea propriilor emoții (Barrett *et al.*, 2001), mai puțin predispuși la consumul excesiv de alcool când parcurg o perioadă stresantă (Kashdan *et al.*, 2010), mai puțin agresivi față de cei care le fac rău (Pond *et al.*, 2012) și mai capabili să aleagă acțiunea corectă în situații sociale (Kimhy *et al.*, 2014). Cei mai puțin abili în a discerne emoțiile neplăcute tind să experimenteze mai multă anxietate și stări depresive (Erbaş *et al.*, 2014; Mennin *et al.*, 2005).

Grație presiunii exercitate de societate în ceea ce privește reglarea emoțională, dar și diverselor popularizări, frecvent inteligența emoțională este suprapusă aproape complet pe gestionarea emoțiilor. Acest tip de inteligență presupune abilitatea de a interioriza experiența emoțională, de a o recunoaște și compara cu alte senzații corporale, de a înțelege cum aceasta influențează gândirea, de a descoperi semnificațiile și implicațiile acestora în ceea ce privește calitatea relațiilor interumane și de a gestiona emoțiile personale și ale celorlalți (J.D. Mayer *et al.*, 2002). Perspectiva autorilor integrează abilități care implică procesarea emoțiilor și semnalelor emoționale (personale și/sau ale celorlalți), utilizarea și ghidarea informațiilor de tip emoțional pe plan cognitiv și comportamental. Modelul lor se bazează pe abilități diferite de trăsăturile de personalitate și este format din următoarele patru ramuri: perceperea emoțiilor, facilitarea gândirii, înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor.

Intervenție experiențială centrată pe dezvoltarea abilităților emoționale

Năstasă și colaboratorii (2023) au desfășurat o cercetare care a explorat efectele unei intervenții experiențiale asupra inteligenței emoționale. Programul elaborat și desfășurat de autori a pornit de la modelul celor patru abilități și a inclus tehnici inspirate din psihoterapiile expresiv-creative și metode de învățare experiențială, deoarece acestea contribuie la dezvoltarea personală și abilitarea profesională a tinerilor prin explorarea și descoperirea resurselor și vulnerabilităților acestora (Lopes *et al.*, 2005; Mitrofan, 2004; Năstasă, 2010; Silberman, 2007). În continuare sunt redate într-o formă adaptată toate cele opt activități (câte două pentru fiecare abilitate emoțională) integrate în acest program de intervenție în speranța că pot constitui o valoroasă sursă de inspirație pentru crearea altora care să-și dovedească eficiența în reglarea emoțională a studenților.

1. **Perceperea și identificarea emoțiilor** — abilitatea de a depista și eticheta cu acuratețe emoțiile ca urmare a decodării precise a acestora pornind de la expresii faciale, tonul vocii, obiecte, artă, muzică și povești, precum și a procesării informațiilor de ordin emoțional.

Marioneta emoțiilor

Obiective: identificarea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimarea nonverbală și descoperirea diverselor modalități de exprimare a acestora.

Resurse: piese muzicale, CD-player, instrumente de scris, bilețele de hârtie, marionete din lemn cu încheieturi mobile.

Etape:

1. Așezați într-un cerc, tinerii sunt rugați ca în timp ce ascultă muzică să fie atenți la nevoile și stările emoționale personale și să scrie pe un bilețel o emoție proprie fără ca ceilalți să vadă ce scrie.
2. Pe rând, fiecare participant modelează o marionetă din lemn astfel încât să exprime propria emoție.
3. Ceilalți sunt solicitați să identifice emoția indicată de marionetă iar cea/cel care a modelat-o oferă feedback privind propria experiență emoțională.
4. Este important ca tuturor să li se ofere spațiul și timpul necesar exprimării emoțiilor cu ajutorul marionetei din lemn și identificării acestora de către ceilalți.
5. La final se discută în grup pornind de la următoarele întrebări:
 - Ce a facilitat identificarea și exprimarea emoției personale?
 - Ce a creat dificultăți în identificarea acesteia și/sau în exprimarea ei?
 - Cum v-ați simțit când ați presupus emoția persoanei care a modelat marioneta?
 - Cum a fost când ceilalți numeau emoția voastră?

Povestea celor trei fețe

Obiective: identificarea emoțiilor celuilalt și pe cele personale, exprimarea lor prin desen și depistarea diferitelor modalități de exprimare a acestora.

Resurse: piese muzicale, CD-player, creioane colorate, coli de hârtie și post-ituiri.

Etape:

1. Tinerii sunt rugați să formeze un cerc, în surdina se aude o muzică liniștitoare și li se oferă coli de hârtie și creioane colorate.

2. Ascultând muzica, sunt provocați să se centreze pe propriile trăiri efective și să identifice emoția pe care o experimentează „aici și acum”.
3. Participanții sunt invitați să aleagă o coală de hârtie pe care să deseneze un chip care să exprime cât mai fidel emoția personală.
4. După ce au finalizat toți primul desen, sunt îndemnați să își imagineze că se află în fața unei săli pline cu persoane necunoscute pentru a susține o prezentare orală în care să se pună în valoare și să își susțină propriile argumente privind un subiect foarte important pentru ei.
5. Sunt solicitați să identifice emoția pe care o trăiesc și să deseneze pe o a doua coală de hârtie o față care exprimă această emoție.
6. După ce au terminat și al doilea desen, tinerii sunt invitați să-și imagineze că au trecut câteva zile, este seară și sunt în propria cameră pregătiți de culcare.
7. Li se oferă timp să rememoreze evenimentele care au avut loc în această zi ce se încheie și care într-un fel sau altul i-au influențat.
8. Apoi sunt rugați să ia o nouă coală de hârtie și să deseneze pe ea o față reprezentativă pentru fiecare dintre ei, care să redea cât mai fidel starea emoțională pe care o au seara, înainte de culcare.
9. Participanții sunt provocați să revadă cele trei desene realizate de ei și să creeze o poveste care să le includă.
10. Se afișează realizările grupate pentru fiecare tânăr (cele trei desene împreună cu povestea lor).
11. Sunt invitați toți participanții să facă turul galeriei și, folosind post-ituri, să noteze cele trei emoții pe care le presupun empatic ei privind desenele și citind povestea.
12. La final, fiecare artist citește toate post-iturile și oferă feedback celorlalți.

13. Pornind de la următoarele întrebări, se discută în grup:

- Ce a facilitat identificarea și exprimarea emoției personale?
- Ce a fost dificil în identificarea acesteia și/sau în exprimarea ei?
- Cum v-ați simțit când ați citit emoțiile presupuse și notate de ceilalți?
- A fost ceva care v-a plăcut? Dar care v-a displăcut?

2. **Facilitarea emoțională a gândirii** — abilitatea de a întrebuința informațiile emoționale declanșate de experiența personală în vederea optimizării proceselor cognitive. Ca urmare, această abilitate favorizează schimbarea perspectivei, înțelegerea mai clară a trăirilor emoționale ale celorlalți, redirectionarea atenției către evenimente primordiale folosind emoțiile, luarea deciziilor bazându-se și pe conținuturile de ordin emoțional, evaluarea diverselor opinii utilizând schimbările de dispoziție și descoperirea de noi soluții pentru rezolvarea de probleme pornind de la stările afective.

Ghicitul în palmă

Obiective: presupunerea emoțiilor altora și exprimarea lor în scris, dezvoltarea capacității empatice, sesizarea aspectelor personale caracteristice și descoperirea modalității în care sunt percepuți de ceilalți.

Resurse: piese muzicale, CD-player, o cutie, instrumente de scris și coli de hârtie.

Etape:

1. În timp ce ascultă muzica, tinerii sunt invitați să se plimbe prin cameră și să-i privească atent pe ceilalți: îmbrăcăminte, acestora (groasă sau subțire), culorile purtate (sunt diverse sau se repetă,

sunt asortate între ele, predomină una anume), poziția corporală și ce anume fac (se plimbă calmi și tăcuți sau sunt mai neliniștiți și gesticulează mult). Dacă doresc, îi pot atinge ușor (au palma caldă sau, dimpotrivă, este rece, pielea lor este aspră sau fină).

2. Ulterior, li se cere să-și așeze mâna stângă pe foaie și să-i deseneze conturul (pentru stângaci — conturul mâinii drepte).
3. Fiecare tânăr își notează numele pe o bucătică de hârtie pe care o introduce într-o cutie de unde fiecare trage un bilețel evitând numele său.
4. Studenții vor scrie pe fiecare deget câte o trăire emoțională a persoanei al cărei nume l-au tras din cutie.
5. Foile nesemnate se adună, iar consilierul citește toate emoțiile notate urmând ca participanții să presupună persoana despre care s-a scris.
6. Activitatea se încheie doar după ce s-au parcurs toate palmele desenate și au fost identificați toți tinerii.
7. La final se discută în grup pornind de la întrebările de mai jos:
 - Ce a facilitat identificarea emoțiilor celui alt?
 - Ce a creat dificultăți în identificarea acestora?
 - Cât de greu sau ușor a fost să ascultați presupunerea celorlalți privind propriile emoții?
 - Ce emoții ați trăit când ceilalți vă identificau corect sau nu?

Teatrul emoțiilor

Obiective: identificarea modalității în care o emoție poate influența raționamentul sau activitatea unei persoane, exprimarea unei emoții folosind nonverbalul și descoperirea diverselor modalități de exprimare emoțională.

Resurse: piese muzicale, CD-player, instrumente de scris, coli de hârtie și sală spațioasă.

Etape:

1. Se notează pe bilete diferite părți ale corpului (față, gură, ochi, nas, palme, brațe, întregul corp) și diverse situații de viață specifice tinerilor, cum ar fi:
 - „Imaginați-vă că doriți foarte mult să pregătiți o petrecere-surpriză pentru un/o prieten/ă și este necesar să creați singuri decorațiunile pentru sală. Ce stare de spirit v-ar fi cea mai utilă pentru ca decorațiunile să fie o reușită, iar prietenul/a să fie fericit/ă?”
 - „Imaginați-vă că doriți să pregătiți o cină-surpriză pentru cineva foarte drag vouă. Vă propuneți să preparați o rețetă nouă, complicată și care vă solicită timp și energie. Ce stare de spirit v-ar fi cea mai utilă pentru ca cina să fie o reușită, iar persoana invitată de voi să fie fericită?”
 - „Imaginați-vă că ați fost desemnați să compuneți un cântec al grupului de prieteni care să vă reprezinte și să fie mobilizator. Ce stare de spirit v-ar fi utilă pe tot parcursul procesului de creație?”
 - „Imaginați-vă că aveți rolul de a media un conflict dintre trei prieteni. Fiecare dintre ei vă prezintă propria-i variantă care diferă destul de mult de a celorlalți. Este foarte important să obțineți toate detaliile evenimentului și să analizați fiecare faptă a celor implicați. Ce stare de spirit v-ar putea fi de folos pentru a identifica ce a cauzat conflictul dintre ei.”
 - „Imaginați-vă că participați la un concurs împreună cu alte grupe de tineri pentru care vă pregătiți de trei luni. Cu o săptămână înainte de ziua stabilită, unul dintre colegii de echipă, pe care vă bazați foarte mult, vă anunță că din motive ce nu depind de el nu poate participa la concurs. Ce stare/stări de spirit v-ar putea fi de folos pentru a alege cea mai

bună strategie pe care să o adoptați și care să vă ajute să câștigați concursul.”

2. Participanții sunt împărțiți în două grupe.
 3. Se solicită tinerilor din primul grup să extragă un bilet pe care este scrisă o situație concretă și un altul cu o parte a corpului.
 4. Folosind doar partea corpului înscrisă pe hârtie, un membru al grupului mimează emoția notată pe bilet.
 5. Cei din al doilea grup au sarcina să presupună emoția.
 6. Se continuă până sunt epuizate toate situațiile și s-au implicat majoritatea participanților.
3. **Înțelegerea emoțiilor** — abilitatea de a recunoaște, de a pune etichete corecte, de a procesa cognitiv emoțiile complexe și de a le reprezenta sau descrie într-un limbaj accesibil celorlalți. De asemenea, aceasta implică abilitatea de a sesiza maniera în care emoțiile progresa de la un moment la altul, de a identifica cauzele diverselor stări emoționale și a relațiilor dintre acestea.

Floarea sentimentelor

Obiective: verbalizarea cu ușurință a informațiilor de tip emoțional mai subtile și identificarea modului în care se combină diferitele emoții.

Resurse: cerculețe și petale de floare confecționate din hârtie colorată, coli de hârtie A3, lipici și instrumente de scris.

Etape:

1. Pe fiecare cerculeț din hârtie colorată, care reprezintă centrul unei flori, se notează un sentiment: dragoste, mulțumire, neliniște, acceptare, îngrijorare, uimire, dispreț, calm, remușcare, anticipare, gelozie, nostalgie, vină, ură, dezamăgire, rușine.

2. Studenții se împart în grupe de 3–4 persoane și își desemnează un reprezentant care va alege un sentiment notat într-un cerculeț colorat, o coală de hârtie și petale de floare confecționate din hârtie colorată.
3. Membrii din fiecare grup au sarcina să descopere împreună amalgamul de emoții care cauzează sentimentul ales, să le scrie pe câte o petală și să lipească floarea pe coala de hârtie.
4. Ulterior, sunt invitați să prezinte floarea sentimentelor într-o manieră creativă, astfel încât ceilalți să simtă emoțiile notate de ei.
5. La final, se analizează ce facilitează sau creează dificultăți în procesul de identificare a emoțiilor care combinate determină sentimente complexe.

Mesaje către celălalt

Obiective: identificarea adecvată a emoțiilor celorlalți, exprimarea lor verbală, descoperirea manierei în care o emoție evoluează în timp și dezvoltarea capacității de a înțelege ce a condus către diferite emoții.

Resurse: piese muzicale, CD-player, instrumente de scris, bilețele de hârtie și fișe cu propoziții incomplete.

Etape:

1. Se notează pe câte un bilețel diferite emoții: fericire, iubire, surprindere, mulțumire, coplesire, intimidare, confuzie, dezgust, umilință, furie, enervare, invidie, rușine, gelozie, dispreț, îngrijorare, fericire, neliniște, dezamăgire, remușcare, nesiguranță, mândrie, admirație, răutate, deprimare.
2. Participanții se împart pe grupe formate din 4 persoane.

3. Fiecare grup desemnează un participant care va extrage un bilețel și citește emoția doar pentru sine, având grijă să nu vadă ceilalți ce scrie.
 4. Tânărul desemnat este invitat să își amintească cu cât mai multe amănunte un eveniment în care a trăit emoția de pe bilețel.
 5. Când are foarte clar în minte situația respectivă, acesta o prezintă membrilor din grup, oferind cât mai multe amănunte.
 6. Ceilalți ascultă cu atenție prezentarea, apoi, individual, completează fiecare din următoarele propoziții și le transmit verbal povestitorului la final.
 - Acum când îmi povestești această întâmplare, eu cred că te simți...
 - Eu cred că tu ai nevoie de...
 - Eu cred că tu ai nevoie de... iar asta mă face să...
 7. Povestitorul ascultă toate mesajele celorlalți și oferă feedback (fiecăruia în parte), completând și verbalizând propozițiile de mai jos:
 - Eu acum am nevoie de...
 - Eu acum am nevoie de... iar asta mă face să...
 - Eu doresc de la tine/doresc ca tu să...
 - Eu nu doresc ca tu...
4. **Gestionarea emoțiilor** — abilitatea de a regla emoțiile personale și de a face față cu brio emoțiilor celorlalți. Presupune a fi receptiv la informațiile emoționale cu scopul de a le implica în luarea deciziilor celor mai potrivite și a gestiona propria reactivitate la acestea, mai ales atunci când există posibilitatea să se manifeste impulsivitatea. De asemenea, oglindește capacitatea de a echilibra semnificația și impactul emoțiilor asupra gândurilor, comportamentelor și abilității de adaptare

la evenimentele din viața de zi cu zi (Caruso & Salovey, 2012; Hughes & Terrell, 2012; Mayer *et al.*, 2011; Salovey *et al.*, 2003).

279

Trifoiul reușitei

Obiective: dezvoltarea capacității de a procesa emoția într-o manieră echilibrată, aprecierea obiectivă a resurselor personale, recunoașterea propriilor vulnerabilități și asumarea responsabilității propriei reușite în relație cu ceilalți.

Resurse: piese muzicale, CD-player, instrumente de scris și coli de hârtie A3.

Etape:

1. Se notează pe bilete mai multe emoții: bucurie, regret, umilință, enervare, împlinire, nemulțumire, furie, îngrijorare, mândrie, tristețe, surpriză, dezgust, fericire, confuzie, admirație, gelozie, dispreț.
2. Participanții sunt invitați să deseneze un trifoi cu patru foi și să formeze grupe de 4–5 studenți.
3. Fiecare grup format desemnează o persoană care va extrage un bilet cu o emoție.
4. Pornind de la emoția de pe bilet, fiecare participant este invitat să-și amintească (cât mai în detaliu) o situație în care au experimentat această emoție și să noteze în trifoi:
 - în prima petală, 2–3 calități personale ce favorizează procesul de luare a unei decizii sau de rezolvare a unei probleme stringente utilizând starea emoțională de pe bilet;
 - în a doua petală, 2–3 defecte proprii ce pot provoca impedimente în a utiliza respectiva emoție în rezolvarea unei probleme sau luarea unei decizii vitale;
 - în a treia petală vor formula 3 scopuri (fezabile într-o perioadă de timp lungă, medie și scurtă) privind dezvoltarea

abilității de a procesa emoția într-un mod echilibrat și de a-și tempera reactivitatea emoțională.

5. Ceilalți membri din grupul format completează în a patra petală cu câte 1-2 comportamente observate la proprietarul trifoiiului și care îl susțin în atingerea scopurilor propuse.
6. Ulterior, fiecare își recitește trifoiiul și scrie sub el primul gând (cuvânt, proverb, sugestie etc.).
7. La final, participanții sunt provocați să reflecteze în ce măsură propria reușită se bazează pe noroc/șansă sau mai curând ține de implicarea activă și responsabilă a fiecăruia.

Gânduri de rămas-bun

Obiective: identificarea emoțiilor personale, exprimarea verbală și/ sau nonverbală și analizarea beneficiilor personale apărute ca urmare a participării la întâlnirile grupului.

Resurse: piese muzicale, CD-player, instrumente de scris, coli de hârtie și sală spațioasă.

Etape:

1. Se aleg 4 piese muzicale (este foarte important să fie genuri diferite) care au scopul de a stimula studenții să se implice într-un proces de reflecție și patru foi de hârtie numerotate.
2. Tinerii sunt invitați să se miște liber prin încăperea, să asculte muzica și să cugete la activitatea desfășurată.
3. După câteva minute este oprită muzica și participanții sunt invitați să scrie pe una dintre cele patru foi un cuvânt care le trece prin minte.
4. Se repetă punctul 2 și 3 astfel încât fiecare student să poată nota pe toate cele patru coli de hârtie.
5. Se formează 4 grupe și i se oferă fiecăreia câte o coală pe care sunt scrise gândurile celorlalți.

6. Membrii fiecărui grup sunt solicitați să creeze o poveste, o piesă de teatru, scenariul unui film, un dialog, etc ca feedback al activității folosind toate cuvintele notate și pe care îl prezintă tuturor.
7. La final, fiecare grupă va identifica o stare emoțională comună pe care e necesar să o exprime printr-o statuie folosindu-și propriile trupuri.

Pentru ca obiectivele să fie atinse, activitățile propuse au nevoie de crearea unui spațiu sigur în care studenții să se simtă acceptați, apreciați, ascultați, înțeleși și încurajați să se exprime emoțional și de respectarea următoarelor reguli de către toți participanții: implicare activă, răbdare, confidențialitate, seriozitate, punctualitate, respect față de viziunea fiecăruia, sinceritate etc. Provocarea consilierului constă în a construi o relație de încredere, de atașament securizant cu fiecare în parte și cu toți împreună. Doar o astfel de relație asigură baza de siguranță ce permite fiecărui tânăr asumarea riscului de a deveni vulnerabil, de a tolera, de a fasona și exprima emoții complexe (Wallin, 2010). Exprimarea emoțională și reflectarea asupra sentimentelor, gândurilor, impulsurilor și comportamentelor proprii favorizează adoptarea unei atitudini mai flexibile și suportive față de experiența neplăcută trăită (personală sau a celorlalți) și înlesnește creșterea rezilienței și dezvoltarea abilităților de reglare emoțională.

Referințe

- Barrett, L.F. (2017), *Cum iau naștere emoțiile: Viața secretă a creierului*. ASCR.
- Barrett, L. F., & Bliss-Moreau, E. (2009), Affect as a Psychological Primitive. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 167–218.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001), Knowing what you're feeling and knowing what to do about it:

- Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713–724.
- Bowlby, J. (2011), *O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului*. Trei.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012), *Inteligența emoțională — cum să dezvoltăm și să folosești principiile esențiale ale conducerii cu ajutorul inteligenței emoționale*. Business Tech International.
- Denham, S. A. (2007), Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain and Behavior*, 11(1), 1–48.
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Lee Pe, M., Koval, P., & Kuppens, P. (2014), Negative emotion differentiation: Its personality and well-being correlates and a comparison of different assessment methods. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1196–1213.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000), Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132–154.
- Goldberg, S. (2000), *Attachment and Development*. Routledge.
- Hughes, M., & Terrell, J. B. (2012), *Emotional intelligence in action: Training and coaching activities for leaders, managers, and teams*. John Wiley & Sons.
- Johnson, S. M. (2008), *Hold me tight: Seven conversations for a lifetime of love*. Little & Brown.
- Johnson, S. M. (2020), *Teoria atașamentului în practică: Terapia centrată pe emoții (EFT) aplicată la indivizi, cupluri și familii*. Trei.
- Kashdan, T. B., Ferssizidis, P., Collins, R. L., & Muraven, M. (2010), Emotion Differentiation as Resilience against Excessive Alcohol Use: An Ecological Momentary Assessment in Underage Social Drinkers. *Psychological Science*, 21(9), 1341–1347.
- Kimhy, D., Vakhrusheva, J., Khan, S., Chang, R. W., Hansen, M. C., Ballon, J. S., Malaspina, D., & Gross, J. J. (2014), Emotional Granularity and Social Functioning in Individuals with Schizophrenia: An Experience Sampling Study. *Journal of Psychiatric Research*, 53, 141–148.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005), Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118.

- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007), Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1–22.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002), *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test User's manual*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2011), Inteligența emoțională ca *Zeitgeist*, personalitate și aptitudine mentală. In R. Barn-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligență emoțională: Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă* (pp. 101–123), Curtea Veche.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005), Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43(10), 1281–1310.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2016a), Adult attachment and emotion regulation. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 507–533), Guildford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016b), *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019), Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 25, 6–10.
- Mitrofan, I. (2004), *Terapia unificării—Abordare holistică a dezvoltării și a transformării umane*. Sper.
- Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017), The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin*, 143(4), 384–427.
- Năstasă, L. E. (2010), *Dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților de la psihologie prin intermediul grupului experiențial* (I. Mitrofan, Ed.), Editura Universității din București.
- Năstasă, L. E., & Popa, O. (2021), Designed to connect! Building a secure base for a resilient and satisfactory life. In I. D. Rad, V. E. Balas, V. Marineanu, & R. Maier (Eds.), *Digital Wellbeing. Implications for Psychological Research* (pp. 59–80), Peter Lang.
- Năstasă, L. E., Zănfirescu, Ș. A., Iliescu, D., & Farcaș, A. D. (2023), Improving emotional intelligence in adolescents: An experiential learning approach. *Current Psychology*, 42, 9119–9133.

- 284 Pond, R. S., Kashdan, T. B., DeWall, C. N., Farmer, A. S., Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2012), Emotion Differentiation Moderates Aggressive Tendencies in Angry People: A Daily Diary Analysis. *Emotion*, 12(2), 326–337.
- Salovey, P., Mayer, D. J., Caruso, D., & Lopes, N. P. (2003), Measuring Emotional Intelligence as a Set of Abilities With the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In J. S. Lopez & R. C. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A handbook of Models and Measures* (pp. 251–265), American Psychological Association.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002), Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133–161.
- Siegel, D. J. (2014), *The Power and Purpose of the Teenage Brain*. Herald.
- Silberman, M. (2007), *The Handbook of Experiential Learning*. Pfeiffer.
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018), Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116–124.
- Wallin, D. J. (2010), *Atașamentul în psihoterapie*. Trei.

Rolul profesorului în facilitarea adaptării academice a studenților

Daniela-Veronica Necșoi
Universitatea Transilvania din Brașov
e-mail: danielanecsoi@unitbv.ro

Adaptarea academică este definită ca abilitatea studenților de a interacționa eficient cu noul mediu educațional al universității, tradusă prin interacțiuni pozitive atât cu profesorii, cât și cu colegii, și de a răspunde adecvat cerințelor specifice ale acestuia, mai precis, capacitatea de a gestiona un conținut al învățării complex calitativ și cantitativ (van Rooij *et al.*, 2018). Adaptarea academică influențează atât performanțele academice ale studenților, cât și intenția de a urma în continuare studiile universitare (van Rooij *et al.*, 2018), motiv pentru care analiza factorilor de natură educațională care o întemeiază este importantă.

Conform lui Baker și Siryk (1984), adaptarea academică rezidă în patru aspecte definitorii: a) o motivație înaltă a învățării și claritate a obiectivelor academice ale studenților, b) implicarea responsabilă a studenților în învățare, c) perseverență, efort susținut al acestora în a răspunde adecvat cerințelor de natură academică și d) un grad ridicat de satisfacție al studenților față de mediul academic. Prin atitudinea sa față de studenți și față de

286 disciplina predată, prin practicile sale educaționale și modul de interacțiune cu studenții, profesorul are un rol semnificativ în promovarea aspectelor enunțate anterior și, implicit, asigurarea premiselor unei adaptări academice eficiente. O serie de domenii de intervenție a profesorului în acest sens sunt surprinse în Figura 1. Astfel, modul în care profesorul orientează instruirea studenților, prin modul de stabilire a obiectivelor vizate și configurarea sarcinilor de învățare, modul în care organizează și desfășoară activitatea de instruire prin conceperea strategiilor didactice și reprezentarea personală pe care o are asupra predării, dar și modul în care profesorul interacționează cu studenții, calitatea

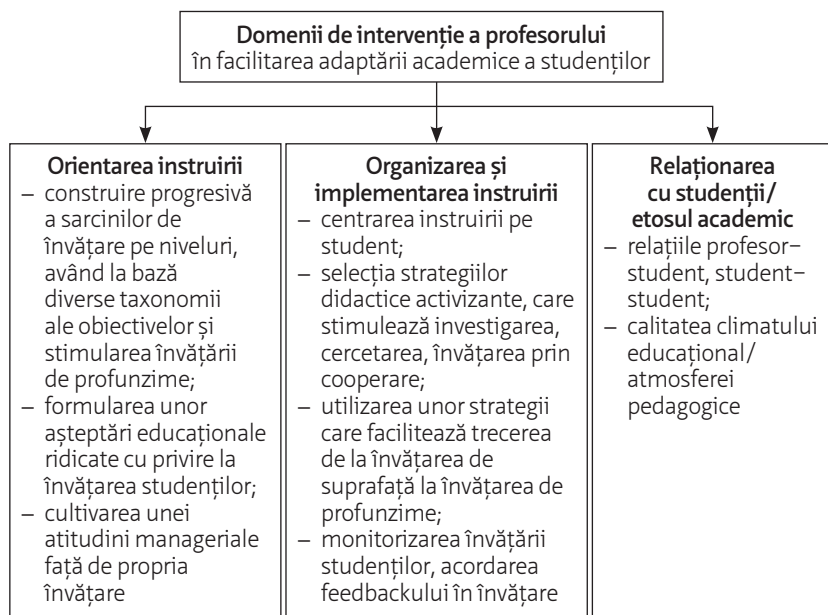


Figura 1. Domenii de intervenție a profesorului pentru facilitarea adaptării academice a studenților

climatului educațional pe care îl creează sunt tot atâtea zone de intervenție a profesorului, cu relevanță pentru adaptarea academică a studenților.

Orientarea instruirii. Construirea progresivă, pe niveluri de obiective a sarcinilor de învățare

Un prim aspect analizat, cu rol important în calitatea învățării studenților și a rezultatelor pe care aceștia le obțin, îl are *orientarea instruirii*, respectiv *construirea progresivă pe niveluri de obiective a solicitărilor/sarcinilor* adresate studenților în contextul situațiilor de învățare, având la bază diverse taxonomii ale obiectivelor. Altfel spus, conceperea sarcinilor de învățare de la ușor la greu, de la simplu la complex constituie o modalitate prin care învățarea se poate construi progresiv, logic și funcțional.

Taxonomia lui Bloom (clasificare a obiectivelor învățării în domeniul cognitiv) stă la baza unei paralele pe care Geoff Petty (2007) o face între tipurile de sarcini de lucru pe care cadrul didactic le poate construi pentru a implica studentul în învățare și rezultatele învățării care apar ca urmare a acestor solicitări. Conform taxonomiei lui Bloom (1951), rezultatele învățării sunt aranjate pe șase niveluri, progresiv, în funcție de gradul lor de complexitate, astfel: abilități de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare a informațiilor. Pentru fiecare dintre aceste șase niveluri cognitive, Petty (2007) descrie sarcinile de lucru sau activitățile de învățare în care trebuie angajați studenții pentru a-și dezvolta abilitățile anterior precizate. La baza taxonomiei sunt situate abilități cognitive pentru dezvoltarea cărora sarcinile de lucru utilizate sunt simple, adică solicitarea cognitivă este redusă, iar învățarea diverselor informații poate avea loc și

288 izolat (date factuale, idei rupte unele de altele). Aceste abilități pot fi învățate direct, pot fi memorate, dar ele nu sunt suficiente în sine, ci sunt doar mijloace către scopul cunoașterii cu adevărat funcționale. Pe măsură ce urcăm spre vârful taxonomiei, abilitățile devin complexe, dezvoltarea lor presupune antrenarea studenților în prelucrări de adâncime a informațiilor, și acest lucru implică construirea unor sarcini de lucru cu solicitare cognitivă înaltă. Dezvoltarea abilităților de nivel ridicat (capacitatea de analiză, sinteză, evaluare) este posibilă doar atunci când abilitățile anterioare, de nivel inferior, au fost formate. Învățarea poate fi considerată deplină, completă într-un anumit domeniu/pe o anumită temă doar când sunt dezvoltate abilitățile de la toate cele șase niveluri.

Modelul construirii sarcinilor progresiv, pe baza taxonomiei lui Bloom, precum și exemple de cerințe (sarcini) ce trebuie adresate studenților în funcție de nivelul cognitiv pe care intenționăm să-l dezvoltăm la un moment dat sunt prezentate în Figura 2 (vezi mai jos), într-o prelucrare după Geoff Petty (2007). De asemenea, ilustrăm aceste sarcini și printr-un exemplu concret, abordând un conținut specific studenților de la programe din domeniul *științe ale educației*, și anume conceptul de *predare* (Tabelul 1).

Implicațiile acestui model sunt importante pentru practica educațională în general și pentru facilitarea învățării și, implicit, a adaptării academice a studenților în special:

- Pentru ca învățarea autentică/deplină să se producă, studenții trebuie să fie confrunțați cu sarcini de învățare variate și de complexitate diferită, astfel încât să fie avute în vedere toate cele șase niveluri ale achizițiilor cognitive (Opre *et al.*, 2011).

- Utilizarea unor strategii didactice complexe care vizează procesarea de adâncime a informațiilor (analiză, sinteză, evaluare) este posibilă și recomandată doar atunci când abilitățile de bază, anterioare (cunoașterea, înțelegerea, aplicarea), au fost dezvoltate.
- Sarcinile care vizează cunoașterea și înțelegerea (primele niveluri ale taxonomiei) sunt sarcini relativ ușoare și sunt concepute pentru a fi stăpânite de toți studenții, reprezentând, de obicei, cerința minimă pentru a putea promova o disciplină. Îndeplinirea sarcinilor aferente obiectivelor de tipul *cunoaștere* și *înțelegere* ține mai mult de timpul investit pentru atingerea lor decât de alte capacități sau aptitudini ale studentului, în consecință, fiecare student poate ajunge să le stăpânească dacă se străduiește suficient și pentru suficient timp. Acest gen de obiective sunt importante pentru că, dincolo de a reprezenta baza unei învățări depline viitoare, oferă profesorului ocazia de a-i face pe studenții mai slabi să simtă succesul, încurajarea și motivația, condiții esențiale pentru procesul de învățare actual și viitor (Petty, 2007). Evident, acest tip de învățare este necesar, nu și suficient. Pentru o învățare eficientă și mai ales funcțională într-un anumit domeniu, este nevoie ca studenții să fie solicitați să opereze și la nivelurile superioare ale taxonomiei lui Bloom, astfel încât cunoștințele lor să fie robuste și utile (Opre *et al.*, 2011).

Categoria taxonomică	Exemple de sarcini de învățare
Cunoaștere	• Enumerarea perspectivelor de definire a predării. • Definirea conceptului de <i>predare</i>.
Comprehensiune	• Explicarea unor sintagme precum <i>predarea eficientă</i>. • Interpretarea implicațiilor educaționale care decurg dintr-o anumită perspectivă de definire a predării (de exemplu, <i>predarea ca transmitere de cunoștințe</i> sau <i>predarea ca ofertă de situații și experiențe de învățare</i>), din perspectiva rolului pe care și-l asumă profesorul, rolului acordat elevului, modul de raportare al profesorului la strategiile didactice, la conținutul de predat.
Aplicare	• Demonstrarea rolului pe care și-l asumă un profesor care are o anumită reprezentare asupra predării (cu accent pe una sau mai multe perspective de definire a predării). • Demonstrarea unor practici care ilustrează o predare eficientă.
Analiză	• Analiza unei activități de predare concrete pentru a evidenția: secvențele parcurse, modul de concepere a situațiilor de învățare, rolul profesorului, rolul elevilor, strategiile didactice utilizate etc. • Compararea unor activități de predare diferite, în funcție de o serie de criterii date: rolul profesorului în predare, rolul desemnat elevilor, strategiile didactice utilizate etc.
Sinteză	• Conceperea unor secvențe/situații de învățare pentru predarea unor anumite concepte/teme.
Evaluare	• Aprecierea măsurii în care o lecție de predare vizionată constituie o predare eficientă. Evidențierea și argumentarea acelor aspecte care dau eficiență predării.

- Evidențierea avantajelor și dezavantajelor concepției predării ca ofertă de situații și experiențe de învățare.
- Aprecierea, pe baza experienței și a celor învățate, a propriei concepții/reprezentări despre predare și interpretarea modului în care le va influența comportamentul adoptat în viitoarea profesie.

Figura 2. Ilustrarea concepției progresive a sarcinilor de învățare, în funcție de categoriile taxonomice ale taxonomiei lui B. Bloom

**Solicitare
cognitivă
ridicăată**

(studenții trebuie să gândească profund, să relaționeze informația cu ceea ce știu deja)



**Solicitare
cognitivă
scăzută**

6. Evaluare (judecată, evaluare critică)

Sarcini: emiterea unor judecăți de valoare argumentate; evaluare critică a unei teorii, paradigme, situații, a unui plan, argument; autoevaluare a propriei activități (pe parcursul desfășurării sau la finalul ei); inventarierea punctelor tari și a punctelor slabe, a argumentelor pro și contra etc.

5. Sinteză (creație, design, invenție)

Sarcini: rezolvarea unor probleme noi, care nu sunt de rutină; elaborarea unui raport, eseu, elaborarea unei strategii, ipoteze, idei noi; elaborarea de soluții de îmbunătățire a unor situații/cazuri; elaborarea unui proiect.

4. Analiză (considerarea elementelor separat, descompunere în părțile componente și explicarea relațiilor dintre acestea)

Sarcini: cercetarea/analiza unui fenomen, situații, experiment, studiu de caz din perspective diverse; analiza cauzelor/ efectelor unor situații; compararea unor cazuri/situații; spargerea unui complex în părțile componente și descrierea lor în amănunt pentru a evidenția aspecte relevante.

3. Aplicare (utilizarea cunoștințelor în contexte noi)

Sarcini: rezolvarea unei sarcini/ probleme noi după ce li s-a arătat cum trebuie ea rezolvată (pe baza unui algoritm de lucru dat).

**Abilități de
nivel ridicat
(învățare
deplină,
cunoaștere
funcțională)**

**Abilități de
nivel scăzut**

2. Înțelegere (surprinderea semnificației materialului) <i>Sarcini:</i> explicarea cunoștințelor noi din perspectiva învățării anterioare, clasificarea, descrierea, reformularea, interpretarea, exemplificarea acestora.	Abilități de nivel scăzut
1. Cunoaștere (abilitatea de recunoaștere, reproducere a cunoștințelor) <i>Sarcini:</i> memorarea, reproducerea, recunoașterea informațiilor.	

Figura 2. Niveluri ale obiectivelor educaționale și sarcini de învățare aferente (prelucrare după Petty, 2007, p. 8)

O altă taxonomie relevantă pentru evidențierea calității învățării (în sens de progres și profunzime) este taxonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) care aparține autorilor Biggs și Collis (1982; 2014). Această taxonomie reprezintă o altă modalitate sistematică de a descrie modul în care performanța în învățare a unui student crește în complexitate. Nivelurile de performanță pornesc de la cel prestructural (nivelul inferior) până la nivelul de dezvoltare conceptuală (nivelul cel mai înalt), așa cum este redat în Figura 3.

Nivelul prestructural — studentul nu posedă niciun fel de înțelegere a materialului de studiu, selectează informație irelevantă, nu surprinde esența, ideile de bază.

Nivelul unistruktural — studentul poate opera cu un singur aspect și reușește să realizeze conexiuni evidente. Poate utiliza terminologia, poate reproduce diverse aspecte, urmează o serie de instrucțiuni simple sau un algoritm, parafrazează, numește diverse aspecte.

Nivelul multistruktural — studentul poate opera cu mai multe aspecte, însă acestea nu sunt puse în relație. Este capabil să

enumere, să descrie, să clasifice, să combine, să aplice metode, să execute diverse acțiuni aplicând diferite proceduri.

Nivelul relațional — studentul poate înțelege relațiile dintre diversele aspecte de învățat și poate deduce un model/pattern de combinare a acestor elemente pentru a forma un întreg/ansamblu.

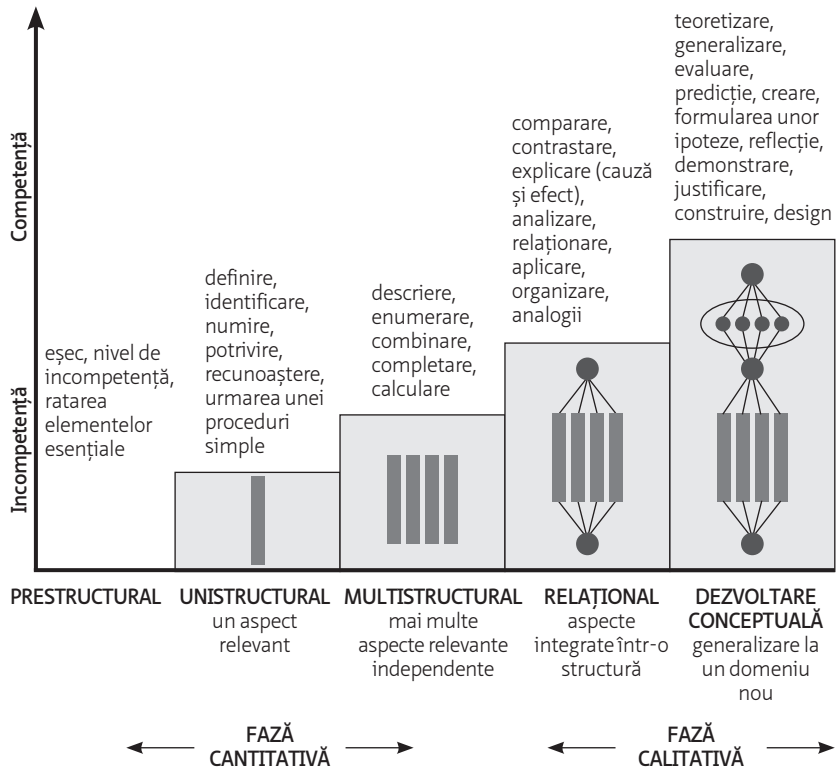


Figura 3. Taxonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes), Biggs și Collis (1982; 2014)

(imagine preluată de la <https://www.theflippedclassroom.es/la-taxonomia-solo-de-biggs/>)

294 Înțelegerea celor învățate îl ajută să creeze o structură în informații, iar asta îi permite să realizeze acțiuni mai complexe precum compararea, relaționarea, analiza, aplicarea teoriei, formularea unor explicații în termeni de cauză și efect.

Nivelul de dezvoltare conceptuală — studentul poate extinde structura/patternul dincolo de ceea ce îi este dat, poate face analize din mai multe perspective diferite și poate face transferul ideilor în domenii/arii noi. La acest nivel, posedă și capacitatea de a generaliza, de a formula ipoteze, de a gândi critic, ori de a conceptualiza/teoretiza.

Atât taxonomia lui Bloom, cât și taxonomia SOLO pot fi utilizate de profesori în demersul de proiectare a activității didactice, pentru a determina corect obiectivele învățării vizate, respectiv activitățile de învățare necesare realizării lor, dar și pentru a le articula cu sarcinile de evaluare.

Construirea progresivă pe niveluri de obiective a sarcinilor de învățare adresate studenților evidențiază și distincția dintre *învățarea de suprafață* (prima etapă a învățării, necesară, dar nu și suficientă, pentru că este o învățare superficială) și *învățarea de profunzime* (de adâncime, durabilă). Tabelul 2 surprinde o serie de caracteristici ale celor două tipuri de învățare, precum și o serie de factori care le susțin, atât din perspectiva profesorului, cât și din perspectiva studentului (prelucrare după Houghton, 2004 și Loughran, 2010).

Tabelul 2. Comparație între învățarea de suprafață și învățarea de profunzime (prelucrare după Houghton, 2004 și Loughran, 2010)

	Învățarea de suprafață	Învățarea de profunzime
Caracteristici	– memorarea și reproducerea unor conținuturi (informații, moduri de acțiune); – focalizarea pe detalii în memorarea informațiilor; – focalizarea pe „aspectele exterioare” ale sarcinii (de ex. reținerea exactă a cuvintelor și propozițiilor dintr-un text) – centrarea pe părțile componente ale unei sarcini, și nu pe întreg sau pe relația acestuia cu componentele sale; – asocieri întâmplătoare ale faptelor și conceptelor; – eșecul de a distinge relația dintre dovezi și concluzii, principii și exemple, punctele majore și detaliile secundare; – receptarea sarcinii ca fiind impusă extern (cerință de evaluare, sarcină desprinsă de realitatea practică).	– focalizarea pe desprinderea semnificației și înțelegerii cunoștințelor; – extinderea ideilor, crearea de legături între noile informații și cele anterioare/experiență; – detectarea unor patternuri de organizare a informațiilor, a unor principii de structurare a înțelegerii; – relaționarea cunoștințelor din cursuri diferite; – relaționarea ideilor teoretice cu experiența de zi cu zi; – interacțiunea critică cu cunoștințele: identificarea relației dintre dovezi și argumente, exemple și principii; – aplicarea cunoștințelor și deprinderilor în contexte noi sau în moduri creative; – crearea unor semnificații pentru cele învățate; organizarea și structurarea conținutului într-un tot coerent; – implicare motivată intern în realizarea unei sarcini.

	Învățarea de suprafață	Învățarea de profunzime
Factori care favorizează producerea învățării — perspectiva profesorului	– metodele de predare și de evaluare nu sunt aliniate cu obiectivele vizate de curs/seminar; – dezinteres sau o atitudine negativă față de disciplina predată; – prezentarea conținutului ca pe o serie de fapte și idei fără legătură între ele; – evaluarea preponderent prin itemi obiectivi; – lipsa oferirii de timp pentru implicare în sarcină; – preferința pentru conținutul informațional în detrimentul prelucrării/înțelegerii; – crearea unei atmosfere de anxietate; – permisiunea ca studenții să adopte o atitudine pasivă; – reprezentări despre calitatea scăzută a studenților; – formularea unor așteptări scăzute în legătură cu reușita studenților.	– interes și entuziasm față de disciplina predată; – evidențierea structurii unui subiect în predare; – predare care să solicite implicarea activă a studenților (adresare de întrebări, formulare de probleme), și nu transmiterea de informații; – alocarea unui timp suficient pentru înțelegerea conceptelor fundamentale; – predare care pornește de la ce știu studenții despre subiectul respectiv/ confruntarea concepțiilor eronate ale studenților; – evaluare care necesită procese de gândire și relaționarea ideilor; – predare/evaluare într-o atmosferă pozitivă, lipsită de anxietate, fără condiționarea efortului de pedepse sau recompense (e OK să facem erori și să învățăm din ele); – evaluare obiectivă și transparentă (evidențierea rezultatelor învățării ce vor fi evaluate) și crearea unei atmosfere de încredere; – facilitarea interacțiunii profesor–student/ student–student; – practicarea reflecției.

	Învățarea de suprafață	Învățarea de profunzime
Factori care favorizează producerea învățării — perspectiva studentului	– intenția de a obține nota minimă de trecere; – efort minim în învățare pentru că nu constituie o prioritate pentru student; – timp insuficient/o încărcare mare a activității studentului; – lipsa cunoștințelor anterioare și a capacităților cognitive necesare înțelegerii materialului de învățat; – neînțelegerea cerințelor (credința studenților că reproducerea informațiilor este adecvată/constituie învățare); – anxietate mare; – incapacitatea de a înțelege conținuturile la un nivel de profunzime.	– implicare autentică în învățare (care izvorăște dintr-o motivație intrinsecă, curiozitate, dorința de a obține rezultate bune); – cunoștințe anterioare solide și un nivel optim de dezvoltare a unor deprinderi intelectuale (capacitatea de a analiza, de a compara, de a argumenta etc.); – capacitatea de a-și urmări interesele diverse, printr-un bun management al timpului; – o preferință în/abilitate de învățare de a lucra cu concepte, mai degrabă decât cu fapte; – rezultate anterioare bune care sporesc eficacitatea de sine și motivația pentru învățare

Așa cum remarcă autoarele D. Opre, S. Sava și M. Crașovan (2011), atunci când învățarea este conceptualizată de profesori ca un simplu proces de adăugare de noi cunoștințe la cele existente și se consideră chiar că asimilarea noilor informații poate fi posibilă și fără o înțelegere sau o pătrundere reală a semnificației celor învățate, este vorba despre promovarea unei învățări superficiale (mecanică sau de suprafață). În schimb, atunci când noua cunoaștere se construiește prin schimbarea și transformarea celei vechi în contextul unei situații/experiențe de învățare, atunci când

298 cunoștințele vechi sunt încorporate în scheme noi, mai rafinate și mai elaborate, atunci când studenții sunt implicați în sarcini de analiză, sinteză, evaluare, este vorba despre o învățare adâncă sau de profunzime. Însă aceasta din urmă nu se poate face fără învățarea de suprafață. Autoarele ilustrează aceste idei și printr-un exemplu relevant. În situația în care un student poate doar să reproducă informații factuale dintr-un material fără însă să poată identifica temele centrale ale acestuia, învățarea este una de suprafață. În contrast, în învățarea de profunzime, studenții sunt capabili să-și utilizeze cunoștințele pentru a emite judecăți personale și pentru a rezolva o serie de probleme care reclamă apelul la acele cunoștințe (Opre *et al.*, 2011).

În final, învățarea nu este același lucru cu memorarea, deși o presupune pe aceasta din urmă, ci este un proces activ de descoperire a sensurilor și semnificațiilor. Doar informația care a fost prelucrată, structurată și organizată de student poate fi transferată în memoria de lungă durată și utilizată în rezolvarea problemelor din viața reală (Petty, 2007).

Formularea unor așteptări educaționale ridicate cu privire la învățarea studenților

Cercetările în domeniul educațional au pus în evidență că așteptările ridicate ale profesorilor constituie factori importanți în stimularea performanțelor elevilor, chiar și în cazul celor care nu aveau rezultate foarte bune. Celebrul studiu care a pus în evidență „efectul Pygmalion” a demonstrat că elevii de nivel mediu pot obține rezultate de nivelul celor excepționali dacă profesorii se așteaptă ca ei să obțină acest lucru. În acest studiu, profesorilor li s-a spus despre niște elevi, din grupuri alese la întâmplare, că sunt

capabili de performanțe școlare înalte. În final, elevii aparținând acestor grupuri au obținut rezultate mai bune decât elevii din alte grupuri alese aleatoriu, dar ai căror profesori nu-i credeau capabili de performanțe înalte (Lemov, 2021).

În lucrarea sa *Cum să predai ca un campion 2.0*, Doug Lemov (2021) descrie și exemplifică o serie de acțiuni și strategii concrete prin care profesorii pot practica stabilirea de așteptări educaționale înalte de la elevii/studenții lor. Facem o scurtă sinteză a acestora în cele ce urmează.

O primă modalitate de acțiune se referă la studenții care manifestă rezistență în a formula răspunsuri, refugiindu-se în replica „nu știu”, fie din cauza lipsei dorinței de a încerca, fie din cauza lipsei cunoștințelor sau a unei combinații dintre acestea. Sub numele de „Nicio cale de scăpare”, autorul prezintă o tehnică prin care studentul poate fi stimulat să gândească și determinat să reîncerce să răspundă și să vină cu răspunsul corect. Profesorul poate face acest lucru prin: adresarea unor întrebări ajutătoare care să reprezinte indicii pentru aflarea răspunsului corect (fie studentului, fie grupului); adresarea întrebării unui alt coleg din grup, apoi revenirea la studentul inițial fie pentru a repeta/reformula răspunsul corect, fie pentru a analiza răspunsul corect și a înțelege cum a fost oferit, sau pentru a-l pune în situația de a da un alt exemplu relevant sau de a rezolva o situație similară; încurajarea și aprecierea strădaniei de a formula un răspuns. Această strategie subliniază că pentru profesor este important ca toată lumea să încerce să răspundă și oferă posibilitatea de a-i ajuta pe toți să facă primul pas către reușita academică. Utilizând această tehnică, profesorul demonstrează că are încredere în capacitatea studenților de a răspunde corect (Lemov, 2021).

O altă modalitate de acțiune concretă constă în menținerea unor standarde ridicate, riguroase pentru răspunsurile primite de la studenți și evitarea „rotunjirii” sau nuanțării răspunsurilor de către profesor. În mod frecvent, fie din lipsă de timp, fie din dorința de a-i încuraja pe studenți, mai ales pe aceia care răspund mai rar, pentru a-i determina să se afirme și cu alte ocazii, sau pur și simplu pentru că recunoscând studenților meritul pentru un răspuns corect, profesorii își recunosc lor înșiși meritele pentru acel răspuns, profesorii acceptă răspunsuri parțial corecte și apoi nuanțează, completează ei explicațiile, limitând astfel gândirea studenților. Acceptarea răspunsului parțial corect îl determină pe student să nu facă diferența dintre răspunsul său și ceea ce reprezintă cu adevărat un răspuns corect și complet (Lemon, 2021).

Aprofundarea răspunsurilor corecte prin adresarea de întrebări de explicitare constituie o altă tehnică specifică stabilirii de așteptări ridicate de la învățarea studenților. Adresarea de întrebări ulterioare, de diversificare (de tipul „Cum argumentezi răspunsul tău?”, „De ce crezi că se întâmplă asta?”, „Cum crezi că este posibil să se întâmple asta?” „În ce fel ar fi diferit răspunsul tău dacă s-ar modifica datele de context?”, „Poți găsi un cuvânt mai potrivit?”) asigură fiabilitatea răspunsului oferit inițial și-i ghidează pe studenți să gândească mai departe, într-un mod mai specific legat de un anumit subiect. Mai concret, această tehnică presupune din partea studenților solicitări precum: să explice modul în care au gândit pentru a ajunge la un anumit răspuns, să enunțe și alte posibile răspunsuri la întrebare, să conceptualizeze niște răspunsuri (să facă operații de generalizare și abstractizare pentru a formula o idee, o regulă, un principiu de funcționare etc.), să ofere dovezi care să le susțină un anumit răspuns, să lege răspunsul de ceva ce au învățat anterior,

să aplice răspunsul într-un context nou, mai complex, mai solicitant cognitiv etc. Toate aceste exemple de sarcini constituie o manieră amplă și diversificată de a provoca intelectual studenții și de a determina o învățare de bună calitate (de durată și de profunzime). Aprofundarea răspunsurilor corecte reprezintă, așadar, pentru studenți, o modalitate captivantă de a merge mai departe, aplicând cunoștințele în contexte noi, gândind rapid și gestionând întrebări mai dificile. Aceasta duce la un raționament mai riguros și la o învățare de profunzime. De asemenea, pentru profesor, reprezintă o modalitate de a cunoaște nivelul real de stăpânire a materiei de către studenți, ceea ce permite evitarea evaluărilor „fals pozitive” și diferențierea instruirii în funcție de nevoile individuale de învățare. Astfel, învățarea devine mai riguroasă și se cultivă o atitudine centrată pe creștere, cu efecte de lungă durată asupra rezultatelor academice. Treptat, adoptând acest mod de lucru, studenții se vor obișnui cu el și vor căuta ei înșiși să se gândească într-un mod mai productiv la dezvoltarea propriilor răspunsuri. Altfel spus, rigoarea în gândire va deveni o obișnuință (Lemon, 2021).

O a patra strategie operațională descrisă de Lemov (2021) se referă la încurajarea studenților în a-și rafina permanent modul de exprimare a răspunsurilor. Exprimarea în enunțuri clare, complete, corecte gramatical și adaptate contextului academic în care studenții se află va face ca ideile lor să fie ascultate și valorizate. Prin contrast, o idee bună, dar exprimată nepotrivit riscă să se risipească, pentru că ceilalți nu vor considera că merită efortul să urmărească prezentarea. Un discurs elaborat, ce utilizează un limbaj corect, clar și coerent, dar și termeni tehnici specifici domeniului/disciplinei sporește calitatea răspunsurilor și dă mai multă credibilitate ideilor, le rafinează și le aprofundează.

În fine, atitudinea profesorului față de propria disciplină este un indicator al nivelului de așteptări pe care acesta le are de la studenții săi. De multe ori, profesorii pornesc, în mod eronat, de la premisa că unele conținuturi sunt fie prea plictisitoare, fie prea grele ori prea tehnice pentru studenți sau că studenții nu pot aprecia ceea ce nu le este instantaneu familiar ori ceea ce nu îi stimulează într-un mod remarcabil. Acest tip de atitudine reprezintă o capcană și sugerează un nivel scăzut de încredere în puterea educației. Stabilirea unor așteptări înalte presupune ca profesorii să manifeste entuziasm față de propria disciplină, indiferent de conținut, să caute modalități de a face interesant și captivant orice conținut, să pună studenții în situația de a studia și aspecte care sunt în afara cadrelor lor de referință sau a zonei lor de confort, pentru că asta este pentru ei un prilej de creștere (Lemov, 2021).

Cultivarea unei atitudini manageriale față de propria învățare

Studiile arată că printre factorii motivaționali și comportamentali cu rol important în adaptarea academică se numără motivația intrinsecă, autoeficacitatea academică, strategiile de învățare auto-reglată (van Rooij *et al.*, 2018). În acest sens, reușita în învățare și adaptarea la mediul academic sunt asigurate dacă studentul adoptă o atitudine managerială față de propria învățare. Un profil al studentului care are o astfel de atitudine include următoarele aspecte (Luca, 2017):

- identifică cu claritate cerințele de instruire de la fiecare disciplină — care sunt cerințele de învățare, modul în care se face evaluarea, care sunt cerințele de evaluare;

- evaluează în mod realist posibilitățile sale de a face față acestor cerințe;
- își face un plan de lucru, își stabilește obiective clare de atins la final de semestru și concepe o strategie de realizare a acestor obiective;
- identifică resursele pe care le poate utiliza în procesul de realizare a obiectivelor;
- își formulează obiective proprii de învățare;
- face o planificare a activităților de învățare pe care o respectă;
- gestionează eficient tendința de a amâna realizarea sarcinilor academice, ca deficit de autoreglare motivațională și volițională implicată în învățare.

Profesorul are un rol esențial în modelarea acestei atitudini. Stabilirea și anunțarea obiectivelor vizate prin activitățile de instruire pot constitui un model pentru studenți cu privire la modul în care poate fi planificată și organizată învățarea și-i poate ajuta în fixarea propriilor obiective legate de învățare. Pe de altă parte, precizarea clară și explicită a cerințelor de evaluare, oferirea unor instrucțiuni clare și a unor exemple concrete, oferirea unui feedback permanent în legătură cu învățarea îi ajută pe studenți să-și planifice timpul de învățare, să evalueze resursele personale de a face față acestor cerințe, să-și structureze învățarea.

În același timp, cunoașterea și înțelegerea mecanismelor motivației implicate în învățare (ca instrument de self-management al învățării) determină optimizarea învățării. În acest sens, amânarea realizării sarcinilor academice, un deficit de autoreglare motivațională și volițională implicată în învățare, cu serioase efecte asupra calității rezultatelor academice (Nordby *et al.*,

304 2017; Kim & Seo, 2015) constituie un aspect căruia profesorul ar trebui să-i acorde atenție sporită. Cercetările spun că studenții care amână realizarea sarcinilor academice nu o fac atât pentru că le displace sarcina cât mai degrabă pentru că le este teamă de eșec, au dificultăți cu privire la modul în care ar trebui rezolvată sarcina, li se pare prea complexă și nu știu de unde să înceapă și cum s-o abordeze. Stabilirea unor termene clare și monitorizarea învățării, acordarea de feedback suportiv, dezvoltarea în rândul studenților a unor abilități de management al timpului și al învățării, oferirea unor instrucțiuni clare, informarea asupra încărcării muncii studenților și echilibrarea sarcinilor cantitativ și în termeni de complexitate sunt tot atâtea modalități de intervenție din partea profesorului pentru a-i ajuta pe studenți să gestioneze comportamentul de amânare. O astfel de abordare din partea profesorului creează premisele responsabilizării studenților pentru o învățare temeinică, creează premisele dezvoltării de către studenți a unor strategii multiple de învățare și a dorinței de a-și controla propria învățare, cultivă disciplina în învățare.

Organizarea și implementarea instruirii

Cercetările în domeniul educațional au demonstrat că studenții care beneficiază de experiențe de învățare bogate, relevante au o probabilitate mai mare de a se menține în sistemul de educație și de a înregistra succes la transferul ulterior pe piața muncii. În egală măsură, studenții care se confruntă cu probleme în învățare, dar care primesc suport relevant și îndrumare adecvată din partea profesorilor au o probabilitate mai mare de a finaliza studiile, în ciuda dificultăților din familiile lor sau generate de backgroundul educațional sau social precar (OECD, 2012). Conceperea

unui demers de instruire care să integreze strategii didactice ce au potențialul de a stimula implicarea studenților și de a răspunde adecvat cerințelor și intereselor lor de învățare constituie un aspect important în demersul de asigurare a adaptării studenților la mediul academic.

Instruirea centrată pe student

Centrarea pe student este o modalitate de concepere a instruirii care pornește de la nevoile celui care învață, în care accentul se pune pe responsabilizarea celui care învață și implicarea lui în activități precum planificarea învățării, interacțiunea cu profesorul și alți studenți, cercetare/explorare, evaluare a propriei învățări (Canon, 2000). Este o modalitate de a gândi despre predare și învățare care oferă o mai mare autonomie studenților, le oferă posibilitatea de a-și alege metodele de învățare și de a învăța în ritm propriu, de a învăța activ și împreună cu alții, prin acțiuni de explorare, investigare, rezolvare de probleme. În final, o libertate mai mare atrage după sine o responsabilitate și responsabilizare mai mare pentru studenții implicați în învățare.

Strategii didactice care promovează învățarea bazată pe investigație, ca modalități de centrare a instruirii pe student

Specialiștii în științele educației sunt unanim de acord cu ideea că implicarea studenților în învățare și responsabilizarea lor cu privire la propria învățare constituie factori-cheie pentru succesul academic (Gholam, 2019; Freeman *et al.*, 2014). Abordarea pedagogică cunoscută sub denumirea de „învățare bazată pe

306 investigație” reprezintă cea mai potrivită modalitate de a-i transforma pe studenți în agenți activi ai propriei învățări.

O serie de definiții au fost propuse acestui tip de abordare pedagogică. Levy și colaboratorii săi (2011) au definit învățarea bazată pe investigație drept un cluster de abordări ale predării și învățării puternic centrate pe student, care sunt acționate, conduse prin întrebări și cercetare. Oliver (2008) a descris învățarea bazată pe investigație ca abordare a predării în care o anume formă de problemă sau sarcină servește ca un catalizator pentru implicarea și participarea studenților, învățarea fiind determinată de procesarea informațiilor care are loc atunci când studenții explorează problema, formulează diverse explicații și caută modalități de soluționare. Caswell și LaBrie (2017) conceptualizau învățarea bazată pe investigație drept abordare pedagogică în care studenții se află în centrul experienței de învățare, o abordare în care studenții preiau controlul asupra propriei învățări prin intermediul adresării de întrebări, cercetării și formulării de răspunsuri. Lazonder și Harmsen (2016) defineau învățarea bazată pe investigație ca metodă în care studenții desfășoară o serie de experimente, fac observații și colectează informații cu scopul de a descoperi o serie de principii specifice unui subiect sau unui domeniu. Aceste investigații sunt guvernate de una sau mai multe întrebări de cercetare, fie puse la dispoziție de profesor, fie propuse de student și respectă etapele specifice unei cercetări științifice.

Învățarea bazată pe investigație valorifică principiile constructive și socio-constructiviste ale învățării. Astfel, studenții își construiesc cunoașterea și înțelegerea activ, prin valorificarea experienței și a resurselor personale, prin acțiune și interacțiune socială și prin luarea în calcul a diverselor alternative. Studenții

sunt antrenați în rezolvarea unor probleme concrete, contextualizate, care nu au o soluție unică și nici evidentă, aspect ce solicită o serie de eforturi cognitive, creatoare și schimburi sociale, în contextul învățării prin cooperare.

O serie de autori (Mills & Treagus, 2003; Prince & Felder, 2007, Aditomo *et al.*, 2013) au descris mai multe categorii ale învățării bazate pe investigație: *învățarea bazată pe rezolvarea de probleme* (cu origini în educația medicală), *predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii* (cu origini în educația economică și de business), *învățarea bazată pe proiecte*. Tabelul 3 prezintă o analiză comparativă a acestor forme, într-o prelucrare după o serie de autori (Aditomo *et al.*, 2013; Bocoș, 2013; Ciolan, 2008; Cerghit, 2006; Glava, 2012; Ulrich, 2016).

Angajarea studenților în sarcini de învățare bazate pe investigație le oferă acestora încrederea în capacitatea lor de a lucra fie independent, fie în grupuri, de a-și pune în valoare capacitățile creative, le procură oportunitatea de a se deprinde cu strategia cercetării, de a formula ipoteze și a le verifica, de a exprima argumentat diverse puncte de vedere, de a-și gestiona adecvat timpul de lucru, de a-și prezenta rezultatele investigației într-o manieră cât mai convingătoare. În același timp, procesul de rezolvare a problemelor îi determină pe studenți să exploreze problema/subiectul în profunzime și dincolo de notițele de la curs, le cultivă o serie de strategii de reglare a propriei învățări, precum și o serie de abilități cognitive precum gândirea critică și strategiile de rezolvare a problemelor.

Tabelul 13. Comparație între formele învățării bazate pe investigație (prelucrare după Aditomo *et al.*, 2013; Bocoș, 2013; Ciolan, 2008; Cerghit, 2006; Glava, 2012; Ulrich, 2016)

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe protecție	Predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
Structură / descriere	Abordare educațională bazată pe explorare, care pornește de la o problemă ce oglindește aspecte reale ale vieții cotidiane. Problema este una insuficient structurată, deschisă și care are nevoie de a fi redefinită, rafinată înainte de a fi rezolvată.	Abordare educațională bazată pe explorare, cercetare, acțiune care presupune organizarea situațiilor de învățare în jurul unor probleme complexe, autentice sau realiste, relevante și provocatoare. De obicei, pornește de la o sarcină clară care are o finalitate reală, cu precizarea unui produs final tangibil și măsurabil.	Abordare educațională bazată pe explorare, care mijlocește confruntarea studenților cu un caz / o situație din viața reală, autentică, cazuri-problemă luate drept exemple reprezentative și semnificative pentru o stare de lucruri. Confruntarea cu aceste cazuri este utilizată în două ipostaze: una euristică, explorativă, prin care studenții descoperă noi cunoștințe, și una practic-aplicativă menită să ilustreze cum se pot aplica diverse teorii / principii / concepte.
Procesualitatea învățării	Reflectă modul firesc de „funcționare” a gândirii; utilizând achizițiile anterioare ale învățării și capacitățile de analiză și sinteză, studenții sunt responsabili pentru rafinarea problemei, identificarea aspectelor asupra cărora trebuie să se documenteze și a informațiilor pe care trebuie să le afle, precum și a modalităților de depășire a dificultăților create de lipsa unor informații.	În procesul de creare a produsului solicitat, studenții se confruntă cu „mini-probleme” pe care trebuie să le rezolve: distribuția sarcinilor la nivelul grupului de lucru, selecția adecvată a surselor de documentare pe criterii de relevanță și actualitate, sintetizarea într-o formă coerentă a contribuțiilor membrilor grupului, alegerea modului de prezentare a produsului / rezultatelor etc.	De obicei, studenții discută pe marginea cazurilor / scenariilor date, în grup. Analizează cazurile / scenariile, se documentează, dezbat, discută, negociază și răspund la o serie de întrebări / sarcini formulate de profesor.

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe proiecte	Predarea –învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
Scop	Centrarea este pe procesul de rezolvare a problemei, iar scopul principal este achiziția cunoașterii specifice disciplinelor dar și a diverselor strategii de rezolvare a problemelor.	Centrarea atât pe procesul, cât și pe produsul activității, iar scopul principal este fie achiziția de noi cunoștințe și abilități, fie exersarea aplicării diverselor cunoștințe și abilități. Sunt vizate și aspecte de ordin afectiv-atitudinal (autonomie, inițiativă, responsabilitate, perseverență), precum și abilități de natură transversală (adoptare de decizii, comunicare etc.)	Centrarea este pe procesul de analiză a cazurilor / scenariilor, iar scopul principal este fie achiziția de noi cunoștințe și abilități, fie aplicarea practică a unor aspecte teoretice.
Etape	1. Constituirea grupului de lucru 2. Analizarea problemei: contactul cu problema, identificarea problemei, explorarea și caracterizarea acesteia împreună cu studenții; familiarizarea cu elementele problemei, analiza acestora, formularea problemei de către studenți și scrierea cerințelor, recurgând la formulări proprii, personale;	1. Alegerea temei 2. Stabilirea obiectivelor 3. Planificarea activităților 3.1. distribuirea responsabilităților în cadrul grupului (în cazul proiectelor de grup) 3.2. identificarea surselor de informare (reviste, manuale, enciclopedii, mass-media, rezultatele unor proiecte mai vechi etc.) și a resurselor necesare	1. Prezentarea cazului (de regulă selectat de profesor pentru a fi semnificativ și supus dezbaterii colective) 2. Înțelegerea cazului, analiza și cercetarea cazului (etapa presupune: reflectare personală asupra cazului, stabilirea aspectelor clare /neclare, formulare de întrebări adresate profesorului; documentare inițind o conversație cu profesorul și cu colegii, documentare bibliografică, documentare în contexte reale de viață, prin discuții cu specialiști, practicieni etc.; realizare de interpretări, analize, sinteze, generalizări, conceptualizări) 3. Stabilirea variantelor de soluționare

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe proiecte	Predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
	elaborarea listei „Ce știm?”, „necesară în vederea rezolvării problemei propuse; elaborarea, în cadrul unui proces interactiv, a listei „Ce trebuie să știm?”, „necesară pentru a aborda eficient problema; stabilirea problemelor, stabilirea finalităților, a obiectivelor învățării, a priorităților și a responsabilităților în cadrul grupului; Realizarea inventarului de acțiuni care urmează să fie efectuate și stabilirea ordinii lor cronologice; realizarea inventarului de resurse necesare 3. Documentarea și cercetarea (selectarea surselor de informare și documentare și elaborarea listei cu documentația de sprijin; evaluarea actualității și a pertinentei surselor de informare și documentare; stabilirea modalității operaționale	3.3. stabilirea unui calendar al desfășurării acțiunilor (analiza realistă a timpului necesar) 3.4. clarificarea metodelor care vor fi folosite. 4. Cercetarea /investigarea propriu- zisă (are loc pe o perioadă mai lungă de timp) 5. Realizarea produselor finale (rapoarte, postere, albume, portofolii etc.) 6. Prezentarea rezultatelor/ transmiterea acestora către alți colegi sau alte persoane (studenți, profesori, membri ai comunității etc.) 7. Evaluarea cercetării / activității desfășurate (individual sau în grup, de către cadrul didactic sau de către potențiali beneficiari ai proiectului/ produselor realizate).	4. Alegerea variantei optime de rezolvare (presupune demersuri de evaluare critică a variantelor, de confruntare a lor, de comparare a eficacității lor, de ierarhizare pe baza eficacității, stabilire a variantei optime) 5. Personalizarea noilor achiziții și integrarea lor în sistemul cognitiv propriu

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe proiecte	Predarea –învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
	de valorificare a surselor de informare și documentare; realizarea proceselor de informare, documentare, cercetare, studiu) 4. Soluționarea problemei (organizarea de dezbateri colective pentru împărtășirea și aplicarea informațiilor culese prin studiu și cercetare, analiza diverselor abordări, identificarea erorilor, realizarea unor demersuri sintetizatoare și rezolutive; elaborarea listei cu soluții posibile; prezentarea soluțiilor, analiza lor critică, testarea lor; validarea soluției optime; obținerea concluziilor și soluționarea problemei) 5. Etapa evaluativă (realizare a demersurilor evaluative de către profesor și a demersurilor autoevaluative de către studenți)	Temele proiectelor trebuie să constituie provocări și să pornească de la probleme reale, astfel încât să pună studenții în situații autentice de cercetare și acțiune.	Cazurile trebuie să fie tipice pentru domeniul profesional pentru care se pregătesc studenții și adecvate particularităților lor. Este recomandată o reflecție asupra prerechizitelor minime pe care trebuie să le dețină studenții pentru a putea rezolva cazul.
Condiții de eficiență	Problemele trebuie să fie reale, relevante pentru studenți și adecvate particularităților lor.		

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe proiecte	Predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
	Pentru a crește semnificația problemelor pentru studenți, este dezirabil ca acestea să fie legate de aspecte din viața cotidiană, de aspecte din viața comunității în care studenții trăiesc.	În toate etapele de realizare a proiectului, profesorul cooperează cu studenții și nu se substituie activității acestora. Profesorul ghidează activitatea studenților și oferă feedback permanent.	Sarcinile de învățare/întrebările trebuie formulate cu claritate și în acord cu obiectivele operaționale vizate. Profesorul nu trebuie să impună propria soluție referitor la cazul analizat, ci trebuie să încurajeze implicarea activă a studenților, dialogul deschis, exprimarea liberă, argumentată și critică a ideilor, generarea a cât mai multor variante de soluționare.
Exemplificare	Exemple de întrebări-cheie sau probleme diverse ce pot constitui premise ale învățării sau pot fi dezbătute în cadrul unor secvențe de învățare:	- Sarcini de <i>investigație</i> – <i>acțiune</i> soldate cu <i>produse de compilație</i>: - portofoliu, - ghid, broșură, - album, - dicționar, - album de tip „Who’s Who”, „Best of...”, - proiectarea unei expoziții, muzeu imaginar etc.	Exemplu de caz/scenariu pentru problematica procesului de adoptare a deciziilor (utilizat în manieră explorativă și euristică pentru descoperirea și înțelegerea procesului decizional, a etapelor specifice, a tipologiei deciziilor, fie în manieră practică-aplicativă, pentru exersarea aplicării practice a aspectelor specifice procesului decizional):

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe protecție	Predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
	- Cum poate interveni educația (sub toate formele ei) în soluționarea următoarelor probleme? - problema alfabetismului funcțional - problema plagiatului în universități - problema abandonului academic - problema natalității majore în rândul adolescenților și a recrudescenței bolilor cu transmitere sexuală	Ex.: Construcția unei broșuri informative pentru profesori privind principiile învățării constructiviste. Broșura va avea maximum 10 pagini, pentru fiecare principiu va fi inclus cel puțin un exemplu concret. - Sarcini de investigație-acțiune soldate cu produse de argumentație: - scrișori către autorități, comunicat de presă; - luare de poziție în fața unui auditoriu plauzibil; - dezbateri cu oponenți; - liste de obiecte organizate în ordine ierarhică, cu argumentarea ierarhiei etc.	Sunteți director la o școală din mediul rural dezavantajat. Vă este foarte greu să atrageți și să mențineți în școală profesori cu o pregătire foarte bună și dedicați profesiei. Părinții din comunitate nu au foarte mare încredere în capacitatea școlii de a asigura succesul copiilor lor și, de multe ori, preferă să-și transfere copiii la alte școli din comune apropiate sau chiar orașe. Profesora de matematică, profesoară cu o experiență vastă și vechime în școala dvs., navetistă, întârzie sistematic la ore sau pleacă mult mai devreme de la școală decât ar trebui. Ceilalți colegi profesori au venit să se plângă la dvs. pentru că nu-și pot desfășura activitatea din cauza gălăgiei pe care o fac elevii lăsați nesupravegheați sau pentru că elevii pleacă și de la celelalte ore atunci când profesora întârzie mai mult sau le dă drumul mai devreme. Când o confrunți în legătură cu această problemă, profesoara izbucnește în plâns și spune că

Criteriu de analiză	Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme	Învățarea bazată pe proiecte	Predarea-învățarea bazată pe studii de caz/scenarii
	Cum pot fi utilizate în școală, într-o manieră eficientă și responsabilă, aplicațiile și programele bazate pe inteligența artificială?	Ex.: Evaluarea metodelor didactice și ierarhizarea acestora după mai multe criterii. Studenții vor opta pentru criteriile de analiză și de ierarhizare a metodelor didactice. - Sarcini de investigație soldate cu produse de natură analitic-descriptivă: - referate - fundamentări teoretice - rapoarte de cercetare-acțiune Ex.: Realizarea unei prezentări a sistemelor de formare inițială a cadrelor didactice în țările din Europa. - Sarcini de tip constructiv, soldate cu produse de natură creativă: - planuri, proiecte acționale - scenarii de discuție - seturi de recomandări - colecții de situații formative Ex.: Alcătuirea unui scenariu didactic specific abordării constructiviste a instruirii	întârzie pentru că își crește copilul în vârstă de 8 ani singură și că îi este foarte greu să se descurce. Dimineața trebuie să-l ducă la școală și nu-l poate duce mai devreme pentru că poartă școlii sunt închise și nu poate să-l lase în fața școlii și să plece, pentru că se teme pentru siguranța lui. În alte zile trebuie să-l ducă la activități extrașcolare și astfel pleacă mai devreme de la serviciu. A căutat pe cineva care să-l ducă pe băiat la școală sau la diverse activități, dar n-a reușit să găsească pe nimeni. Ce faceți în această situație?

Strategii și tehnici de instruire care favorizează trecerea de la învățarea de suprafață la învățarea de profunzime, ca modalități de sprijinire a învățării studenților

În această secțiune vom prezenta și ilustra într-o prelucrare și adaptare după mai mulți autori (McTighe & Silver, 2020; Silver *et al.*, 2007; Lemov, 2021) o serie de strategii și tehnici utile pentru facilitarea învățării de profunzime.

Strategii care promovează capacitatea de conceptualizare

Acestea sunt strategii care fac trecerea de la gândirea factuală la gândirea conceptuală, teoretică, generalizatoare. Facilitează crearea de sens personal pentru datele factuale și conectarea lor în concepte mai generale.

Tehnici specifice acestui tip de strategie (prelucrare după McTighe & Silver, 2020):

1. *Întrebări esențiale (essential questions)*. Este o tehnică ce presupune formularea temei (unității tematice) ca întrebări esențiale, ce au următoarele caracteristici:
 - sunt întrebări deschise care reflectă ideile majore pe care vrem ca studenții să le înțeleagă/învețe;
 - sunt privite ca pe niște provocări;
 - solicită explorarea cunoștințelor anterioare ale studenților și determină construirea de noi sensuri pornind de la acestea;
 - stimulează gândirea, declanșează discuții și dezbateri și determină formularea altor întrebări pentru investigație (antrenează mintea);

- studenții pot formula răspunsuri inițiale, le pot discuta între ei, apoi, la final, pot reveni la răspunsuri, pentru a le rafina; în final, răspunsurile devin mai complexe și mai consistent argumentate;
- în timp, studenții vor învăța să-și pună propriile întrebări.

Autorii oferă și câteva exemple relevante, la care adăugăm și noi câteva la fel de utile, în Tabelul 4.

Tabelul 4. Exemple de întrebări esențiale

Aspecte fundamentale de învățat	Exemple de întrebări esențiale
• Un mușchi care se contractă pe întreaga sa plajă de mișcare generează o forță mai mare. • Finalizarea mișcării îmbunătățește precizia.	• Cum poți lovi cu o putere mai mare fără a-ți pierde controlul?
• Analiza statistică dezvăluie adesea modele/patternuri la nivelul datelor, permițându-ne să facem predicții cu grade variate de încredere.	• Cum am putea prezice ce se va întâmpla în viitor? Câtă încredere putem avea în predicțiile pe care le facem?
• Oamenii procesează simultan atât mesaje verbale, cât și nonverbale. Comunicarea devine mai eficientă atunci când mesajele verbale și nonverbale sunt aliniate.	• Care sunt secretele unui orator desăvârșit? • Cum putem susține un discurs remarcabil?
• Diverse strategii pedagogice, crearea de conținut digital accesibil și dezvoltarea unor metode de evaluare care să nu excludă elevii cu resurse digitale limitate sunt modalități inovatoare de a utiliza tehnologia pentru a îmbunătăți experiența de învățare și a gestiona aspectele de inegalitate și accesibilitate.	• Cum poate un profesor să integreze tehnologia în sala de clasă astfel încât să sprijine procesul de învățare, fără a accentua decalajele digitale și sociale dintre elevi?

Aspecte fundamentale de învățat	Exemple de întrebări esențiale
Diversele strategii de securitate cibernetică, alături de tehnologiile emergente, cum ar fi inteligența artificială, pot fi folosite pentru a întări securitatea datelor.	Cum pot companiile de tehnologie să asigure securitatea datelor utilizatorilor într-o eră digitală în continuă evoluție, ținând cont de amenințările persistente și de dezvoltarea rapidă a tehnologiei?

2. *Însumând datele factuale (adding up the facts)* este o strategie inductivă (McTighe & Silver, 2020). Pornind de la observații/ analiza unor fapte/exemple concrete/enunțuri, studenții își pot construi înțelegerea, ajung la concepte mai generale, principii explicative, fac generalizări și transferuri. Datele factuale pe care studenții le „adună” (analizează, interpretează) pot fi sub formă de enunțuri, imagini, tabele de date, observații ale unor situații, citate. Strategia se poate aplica și invers (deductiv), prin formularea unui enunț generalizator pentru care studenții trebuie să inventarieze/să caute date factuale, exemple care s-o ilustreze (explorând cunoștințele și experiențele anterioare sau explorând diverse materiale puse la dispoziție de profesor).

Exemplul 1:

Obiectivul vizat:

- înțelegerea conceptului de securitate cibernetică (provocări și soluții legate de securitatea cibernetică)

Enunțuri/date factuale:

- „Sistemele informatice sunt vulnerabile la atacuri de malware diverse precum viruși și *ransomware*.”

-
- „Parolele slabe și lipsa măsurilor de autentificare pot duce la acces neautorizat.”
 - „Actualizările regulate ale software-ului corectează vulnerabilitățile de securitate și îmbunătățesc rezistența sistemului.”
 - „Atacurile de *phishing* vizează utilizatorii prin e-mailuri înșelătoare pentru a obține informații sensibile.”
-

Ce concluzii se pot formula „adunând” aceste fapte?

- Peisajul securității cibernetice pentru sistemele informatice este complex. Prezența malware-ului, vulnerabilitățile legate de autentificare, importanța actualizărilor regulate și prevalența atacurilor de *phishing* evidențiază provocările în menținerea securității sistemelor IT. Acest lucru subliniază necesitatea unor măsuri solide de securitate cibernetică, educarea utilizatorilor și strategii proactive de apărare pentru protejarea împotriva unei game variate de amenințări cibernetice.
-

Exemplul 2:

Obiectivul vizat:

- Înțelegerea provocărilor metodelor tradiționale de învățare pasivă și a beneficiilor învățării active
-

Enunțuri/date factuale:

- „Prelegerea/expunerea tradițională implică adesea comunicare unidirecțională de la profesor către studenți.”
 - „Învățarea pasivă poate duce la scăderea implicării studenților și a retenției informațiilor.”
 - „Metodele de învățare activă încurajează studenții să participe, să discute și să aplice cunoștințele.”
 - „Cercetările arată că învățarea activă îmbunătățește abilitățile de gândire critică și aprofundează înțelegerea.”
-

Ce concluzii se pot formula „adunând” aceste fapte?

- Metodele tradiționale de predare-învățare, caracterizate de comunicare unidirecțională și implicare limitată a studenților, nu sunt la fel de eficiente în stimularea înțelegerii profunde și a abilităților de gândire critică. Pe de altă parte, abordările de învățare activă, care implică participarea studenților și aplicarea
-

cunoștințelor, au demonstrat că îmbunătățesc rezultatele învățării și promovează o experiență educațională mai captivantă. Acest lucru subliniază importanța integrării strategiilor de învățare activă în activitate pentru a crea un mediu de învățare mai eficient și centrat pe student.

Exemplul 3:

- Structura fizică a clasei este o variabilă importantă ce influențează motivația și învățarea elevilor.
- ✓ Modul de amplasare a băncilor influențează disponibilitatea elevilor de a adresa întrebări (Marx *et al.*, 1999).
- ✓ Modul în care este amenajată clasa explică până la 16% din rezultatele învățării în clasă (Barrett *et al.*, 2015).
- ✓ O amenajare propice a clasei poate determina: creșterea concentrării atenției, controlul comportamentelor perturbatoare ale elevilor, sprijinul învățării din partea profesorilor (Loveless, 2022).
- ✓ Sentimentul de proprietate asupra clasei (*ownership*) poate crește implicarea elevilor în învățare (mobiliu modular care poate fi mutat cu ușurință, reconfigurarea facilă a spațiului clasei, posibilitatea de expunere a produselor elevilor, accesul la materiale etc.).

Strategii care promovează capacitatea de înțelegere/ construcție de semnificații

Înțelegerea este o capacitate care se construiește de către student, nu se poate transmite de profesor. Aceste strategii permit dezvoltarea capacității de a interpreta, de a da semnificație lucrurilor pe care studenții le învață, de a vedea utilitatea celor învățate.

Tehnici specifice acestui tip de strategie (prelucrare după McTighe & Silver, 2020; Silver *et al.*, 2007; Lemov, 2021):

1. *Delegarea întrebărilor.* Studenții sunt obișnuiți să li se adreseze întrebări/să li se formuleze sarcini, însă, de multe ori, ei sunt cei

care trebuie să decidă ce merită să fie analizat într-un proiect. Această strategie permite studenților să formuleze întrebări într-o manieră strategică, precisă și eficientă (întrebările sunt instrumente utile pentru a-i provoca pe studenți să gândească mai clar și mai profund despre un anumit subiect/o problemă), îi menține atenți pentru că se folosesc de baza lor de cunoștințe, reflectează și își rafinează ideile. Se mărește ponderea participării, pentru că toată lumea gândește la formularea întrebărilor/ponderea gândirii prin tipuri diferite de întrebări.

Etape:

- Studenții petrec 10–15 minute lecturând un text și încercând să-l înțeleagă;
- Într-o sesiune de 5 minute, se discută care sunt aspectele-cheie din text care consideră că merită/trebuie discutate;
- În grupuri mici, studenții formulează întrebări prin care să demonstreze înțelegerea textului; întrebările cresc în dificultate și fac trecerea de la învățarea de suprafață la învățarea de profunzime:
 - întrebări *reproductive* (răspunsul se găsește în text);
 - întrebări de *gândire și căutare* (răspunsul se găsește în text, dar este o sinteză a mai multor informații din text);
 - întrebări de *reflecție* (răspunsul nu se află în text, dar se formulează pe baza informațiilor din text și a experienței personale).
- Împreună cu studenții, se selectează întrebările cele mai relevante și se răspunde la ele.

2. *Lectura pentru crearea de sens/semnificație.* În aplicarea acestei tehnici, se pot folosi texte variate (suport de curs, articole științifice, capitol de carte, texte literare etc.)

Etape:

- *Înainte de lectură:* studenții primesc niște afirmații (adevărate, false, controversate, deschise interpretărilor etc.) care fac referire la text și care au rolul de a-i ajuta să-și facă o primă idee despre conținutul textului și ideile-cheie.
- Ex.: *Eroarea este necesară în procesul de învățare, ea constituie un pas în direcția obținerii rezultatelor/Eroarea nu este permisă în învățare, ea trebuie sancționată pentru a obține performanța.*
- *În timpul lecturii:* studenții folosesc afirmațiile ca un ghid activ în lectura textului; explorează textul pentru a identifica dovezi care susțin/contrazic afirmațiile. Această etapă presupune o lectură activă și o dezbatere internă a ideilor.
- *După lectură:* studenții lucrează în grupuri mici pentru a rezuma ideile-cheie și pentru a evalua predicțiile pe care le-au făcut și dovezile pe care le-au identificat; grupul va încerca să ajungă la un consens cu privire la fiecare afirmație; grupul va reformula acele afirmații în legătură cu care nu pot ajunge la consens.

Strategii care promovează capacitatea de analiză/comparare

Compararea este o abilitate de gândire necesară în dezvoltarea unor abilități de ordin superior, mai complexe: argumentare, luarea deciziilor, rezolvarea de probleme. Gândirea comparativă are un rol esențial în dezvoltarea capacității de transfer (Hattie & Donoghue, 2016).

1. Matricea de comparare

Criterii de comparare	Concept 1 Caracteristici unice	Caracteristici similare ambelor concepte	Concept 2 Caracteristici unice
Criteriul 1			
Criteriul 2			
Criteriul 3			
Criteriul 4			
Concluzii Adresare de întrebări care să dezvăluie sensul comparației și să declanșeze procese de gândire în profunzime: Ce concluzii puteți formula pe baza acestei comparații? Sunt similare sau mai degrabă diferite aceste concepte? Care credeți că este cea mai importantă diferență între cele două? Care dintre cele două abordări vă convinge mai mult? Complicarea activității (aplicarea, transferul într-o situație nouă). Exemplu: ✓ Concepeți o lecție care să valorifice ambele modele de instruire învățate: modelul instruirii directe, respectiv modelul constructivismului instrucțional. ✓ Creați un program eficient care să conțină atât activități/exerciții anaerobe, cât și aerobe.			

2. Cercul comunitar (Community circle)

Este o tehnică de tip constructivist, ce presupune învățarea prin cooperare și învățarea prin descoperire.
 Etapele sale specifice sunt:

- Creați un „prompt” (o sarcină) care să-i provoace pe studenți să împărtășească cunoștințe, experiențe personale ori opinii.

- „Ați făcut parte vreodată dintr-o echipă eficientă? Ce anume credeți că dădea eficiență echipei? Cum v-ați simțit în acea echipă? Cum se comportau membrii?”
- Invitați-i pe studenți să se așeze într-un cerc și să împărtășească răspunsurile pe care le-au formulat.
 - Studenții vor aranja scaunele în cerc și vor împărtăși răspunsurile cu ceilalți.
- Revedeți ideile solicitând studenții să sintetizeze răspunsurile colegilor lor.
 - Studenții reafirmă sau sintetizează răspunsurile colegilor, având grijă să le spună colegilor pe nume.
- Comparați ideile; solicitați studenții să identifice similarități și diferențe.
 - „Experiențe similare au X și Y. Ambii au făcut parte dintr-o echipă în care fiecare membru știa clar ce are de făcut, atât el, cât și colegii din echipă. Asta i-a ajutat să economisească timp și să abordeze problema cu claritate.”
 - „M și N au opinii diferite. M crede că lipsa conflictelor de la nivelul echipei i-a ajutat să aibă o atmosferă pozitivă în echipă și să lucreze bine, pe când N consideră că existența conflictelor dese din cadrul echipei a fost cheia pentru a găsi soluții foarte bune.”
- Lucrați pentru a identifica patternuri la nivelul răspunsurilor.
 - Profesorul provoacă studenții să facă generalizări despre factorii care dau eficiență unei echipe, factori care își au originea în experiențele lor comune: (1) „Claritatea rolurilor, atât cel personal, cât și al colegilor de echipă, precum și claritatea modului de interacțiune la nivelul echipei sunt factori esențiali în asigurarea eficienței

echipei (calității rezultatelor).” (2) Cu cât scopul și obiectivele echipei sunt mai clare pentru toată lumea și asumate de toți, iar membrii sunt de acord asupra standardelor de lucru, cu atât echipa lucrează mai eficient.”

- Extindeți gândirea studenților.
 - Provocați studenții să analizeze factorii eficienței echipei într-un studiu de caz pentru a căuta dovezi ale acțiunii acestora.
 - Studenții explorează concepte, analizează relații de tip cauză–efect, compară idei, fac generalizări.

Strategii care promovează predicția și formularea de ipoteze

Aceste strategii implică studenții în construirea de sens/ semnificație, presupun gândirea speculativă și apoi testarea calității și validității ideilor, pe baza rezultatelor și dovezilor. Constituie strategii esențiale de rezolvare a problemelor, promovează curiozitatea, activismul, implicarea, gândirea profundă (prelucrare după McTighe & Silver, 2020; Silver *et al.*, 2007).

Predicția:	Formularea de ipoteze:
• încercare de a anticipa un rezultat, înainte ca acesta să se producă; • oamenii fac predicții zilnic, unele în mod automat (în baza experienței): într-o zi ploioasă și friguroasă, anticipăm că traficul va fi mai aglomerat decât într-o zi însorită.	• avansarea unei explicații, de obicei testabilă (de ce ceva este așa cum este sau se întâmplă așa cum se întâmplă); • testarea are rolul de a verifica validitatea ipotezei; • promovează curiozitatea

1. *Ancore bazate pe predicții și formularea de ipoteze (problematizări)*

- stimulează curiozitatea studenților, captează atenția;
- sunt potrivite la începutul unei activități, ca pretext pentru declanșarea unui efort de explorare:

a. *„Ce s-ar întâmpla dacă?” — exemple:*

- *Ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar trebui să folosească foto-sinteza similar plantelor? Cum ar schimba acest lucru stilul nostru de viață și nevoile noastre energetice?*
- *Ce s-ar fi întâmplat dacă Al Doilea Război Mondial s-ar fi încheiat altfel? Imaginați-vă peisajul geopolitic și relațiile globale de astăzi.*
- *Ce s-ar întâmpla dacă inteligența artificială ar deveni conștientă de sine? Explorați consecințele potențiale și considerațiile etice.*
- *Ce s-ar fi întâmplat dacă internetul nu ar fi existat niciodată? Reflecțați asupra modului în care comunicarea, împărtășirea informațiilor și comerțul ar fi diferite.*
- *Ce s-ar întâmpla dacă toți ghețarii de pe Pământ s-ar topi brusc? Explorați consecințele asupra ecosistemelor, nivelurilor mărilor și civilizației umane.*
- *Ce s-ar întâmpla dacă conceptul de granițe ar dispărea? Gândiți-vă la efectele asupra identității, culturii și geopoliticii.*
- *Ce s-ar întâmpla dacă toată lumea ar avea acces la aceleași resurse? Preziceți cum ar putea afecta stabilitatea globală și cooperarea.*

- *Ce s-ar întâmpla dacă sistemul numeric cu baza 10 nu ar fi fost dezvoltat niciodată? Investigați sistemele alternative de numărare și impactul lor asupra matematicii.*
 - *Ce s-ar întâmpla dacă conceptul de infinit nu ar exista? Explorați consecințele pentru teoriile matematice și aplicațiile practice în lumea reală.*
 - *Ce s-ar întâmpla dacă antibioticele nu ar fi fost descoperite niciodată? Speculați asupra provocărilor în tratarea infecțiilor bacteriene și impactul asupra sănătății publice.*
 - *Cum ar fi dacă progresele în tehnologia medicală ar permite oamenilor să trăiască 200 de ani? Luați în considerare implicațiile sociale, economice și etice.*
- b. *„Da, dar de ce?” (încurajează studenții să pună la îndoială presupuneri, să gândească critic și să exploreze explicațiile din spatele ideilor acceptate în mod obișnuit)*
- *Da, unele animale au camuflaj pentru a se integra în mediul înconjurător. Dar de ce? Investighează avantajele evoluționiste și motivele ecologice din spatele acestei adaptări.*
 - *Da, diferite țări au monede diferite. Dar de ce? Examinează factorii istorici, economici și politici care contribuie la crearea și utilizarea unor monede distincte.*
 - *Da, anumite evenimente istorice sunt considerate momente de cotitură. Dar de ce? Analizează consecințele sociale, politice și culturale care fac aceste evenimente cruciale.*
 - *Da, anumite instrumente sunt mai comune în anumite genuri muzicale. Dar de ce? Explorează contextele istorice și culturale care influențează alegerile de instrumente în diferite stiluri muzicale.*

- c. *Întrebări care creează disonanță cognitivă (problematizări)* — crearea de situații contradictorii, conflictuale care contrazic experiența de cunoaștere anterioară a studentului și determină la formularea de ipoteze și explorarea acestora:
- *Cunoscând că repetițiile au un rol important în învățare, explicați de ce repetițiile prea numeroase și desfășurate la un interval mic pot favoriza uitarea.*
 - *De ce unele țări africane, bogate în resurse naturale, se confruntă cu sărăcie extremă și instabilitate economică?*
 - *Cunoscând că factorul coeziune este un element important pentru eficiența unei echipe, explicați de ce o coeziune ridicată a echipei poate fi un factor contraproductiv care poate scădea eficiența echipei.*
2. *Învățarea inductivă** — presupune recunoașterea patternurilor și realizarea predicțiilor, determinând analiza unor informații specifice, descoperirea elementelor comune și formularea concluziilor (predicțiilor). Exemplu de aplicare:
- *Obiectiv vizat:* diferențierea tipurilor de învățare (de origine behavioristă, cognitivistă, constructivistă).
 - *Sarcina de învățare:* gruparea cartonașelor (care arată diverse experiențe de învățare) în funcție de aspectele pe care le au în comun (criteriile sunt alese de studenți).

* Un alt exemplu de aplicare a tehnicii poate fi găsit aici: <https://www.cultofpedagogy.com/inductive-learning/>.

<i>Dorina, o fetiță de 5 ani, se teme să meargă la doctor pentru că, de câte ori a dus-o mama la doctor, a fost neplăcut pentru ea.</i>	<i>Diana învață ceva nou foarte ușor atunci când este pusă în situația de a explica ceea ce a înțeles altora sau atunci când discută cu colegii și dezbate diverse probleme ridicate de materialul de învățat.</i>	<i>Ca să învețe un concept nou, Marius are nevoie să lege această informație de cele pe care le-a învățat anterior.</i>
<i>Miruna învață pronunția corectă a cuvintelor în limba engleză ascultând pronunția profesorului și repetând după acesta.</i>	<i>Darius a învățat despre proprietățile magneților experimentând cu ei, explorând, făcând diverse observații și formulând o serie de concluzii.</i>	<i>Ca să învețe la istorie, Maria subliniază/ evidențiază ideile principale din materialul de învățat, cu o culoare (sau mai multe).</i>
<i>Ca să învețe un concept nou, Aura construiește pentru acesta o metaforă.</i>	<i>Elena este lăudată de fiecare dată când își face tema pentru acasă. În scurt timp, a devenit foarte perseverentă și conștiincioasă în a-și face temele pentru acasă.</i>	<i>Pentru a învăța lecția la geografie, George face o schemă logică a materialului de învățat.</i>

- Studenții pot grupa cartonașele în funcție de criterii precum: motivația intrinsecă/motivația extrinsecă implicată; gradul de participare în învățare a celui care învață; etc. Studenții sunt încurajați să grupeze cartonașele dincolo de ce este evident, să caute relații interesante între exemple.
- Se poate cere studenților să revizuiască grupările inițiale, pentru a identifica grupe mai generale, integratoare.

- În final, pe baza analizei diverselor moduri de grupare, se va ajunge la următoarele concluzii:
 - *Învățarea este un proces complex, ale cărui mecanisme de producere sunt diferite (asociere, repetiție, procesare cognitivă simplă/complexă etc.).*
 - *A învăța înseamnă a asimila, a executa și a repeta (învățarea behavioristă).*
 - *A învăța înseamnă a înțelege, a stăpâni informația, a crea conexiuni (învățare cognitivistă).*
 - *A învăța înseamnă a explora, a cerceta și a rezolva/a construi înțelegerea, a construi semnificații personale (învățare constructivistă).*

Relaționarea cu studenții

Interacțiunea profesor–student, student–student

Cercetările în domeniul educațional au demonstrat că natura și calitatea relațiilor pe care studenții le au cu profesorii lor joacă un rol important în motivarea și implicarea studenților în învățare. Profesorii eficienți sunt descriși adesea ca acei profesori care stabilesc cu studenții relații bazate pe apropiere emoțională, securitate și încredere, care facilitează oferirea de suport instrumental, care formulează așteptări înalte pentru studenții lor și care creează comunități de învățare în clasă și cultivă un ethos bazat pe grijă și întraajutorare în clasă. Altfel spus, cea mai eficientă sursă de putere exercitată de profesor în clasă este aceea a referinței, în care profesorul demonstrează atenție și grijă față de nevoile personale și de învățare ale studenților (Olsen & Nielsen, 2009).

În ceea ce privește interacțiunile din grupul de studenți, acestea sunt numeroase, au loc în contexte foarte variate și au efecte

330 semnificative asupra rezultatelor academice. Colegii din grup și relațiile cu aceștia se constituie ca factori esențiali ai adaptării academice și acționează din triplă perspectivă (Ryan & Shin, 2018):

- *socializare* — colegii sunt agenți socializatori, pot facilita cunoașterea, înțelegerea și însușirea normelor academice; prin intermediul discuțiilor, membrii grupului au oportunitatea de a face schimburi de idei, de a-și provoca reciproc perspectivele personale și de a explora din perspective diferite sarcinile academice; aceste interacțiuni determină aprofundarea învățării și conduc la îmbunătățirea rezultatelor academice;
- *suport social* — colegii pot oferi suport emoțional și social; într-un mediu colaborativ, de interacțiune la nivelul grupului, membrii împărtășesc experiențe, oferă încurajare și asigură asistență atunci când cineva întâmpină dificultăți; acest tip de sprijin cultivă capacitatea de reziliență, motivația și un sens al apartenenței individului la grup, toate cu un impact pozitiv asupra performanței academice;
- *statut social* — colegii din grup creează un context în care se stabilesc ierarhii și statusuri sociale; interacțiunile dintre colegi pot influența imaginea de sine și stima de sine a individului, dar și sentimentul de apartenență la grup; în plus, dinamica de grup poate crea oportunități de afirmare ca lider, poate spori capacitățile de comunicare și încurajează participarea activă a individului.

Este important ca profesorii să recunoască impactul potențial al interacțiunilor de la nivelul grupului asupra experienței academice a studenților și să asigure oportunități de dezvoltare a unui climat de învățare pozitiv și incluziv.

În lucrarea sa *Învățarea vizibilă*, John Hattie (2014) descrie caracteristicile unui climat optim pentru învățare. În opinia autorului, climatul optim este acela care produce o atmosferă de încredere în clasă între profesor și studenți și între studenții înșiși.

În opinia autorului citat, un climat de încredere este acela în care eroarea este acceptată și binevenită pentru că ea constituie un factor-cheie în învățare. Procesul de învățare este rareori unul linear, ci mai degrabă un drum anevoios care necesită efort și implicare, încercare și eroare (Hattie, 2014). De multe ori, studenții evită să recunoască greșeala sau ezită să încerce de teama de a nu greși, fie din cauza atitudinii dezaprobatore a profesorului, fie din cauza atitudinii de denigrare a colegilor. Eroarea este văzută, așadar, de multe ori, ca o sursă de rușine, stres sau chiar umilire. Cu toate acestea, eroarea are un rol esențial în învățare, deoarece greșelile reprezintă o sursă de informații esențiale care determină reevaluări cognitive și reconcilieri între date contradictorii și astfel construirea unor soluții mai precise și mai durabile (Terada, 2020). Studenții pot învăța cel mai bine din greșeli dacă sunt dispuși să le recunoască și să le împărtășească, or, acest lucru se poate întâmpla doar dacă se simt în siguranță să greșească, altfel spus, dacă în clasă se cultivă o cultură a erorii, un mediu în care se trece de la o atitudine defensivă sau negare în fața erorii la una de deschidere și recunoaștere a greșelilor în fața grupului (Lemov, 2015).

Un climat în care eroarea este acceptată și privită ca un pas în învățare se poate obține prin utilizarea unor strategii eficiente de management al clasei. Prezентăm câteva dintre aceste strategii, într-o prelucrare după autorii Y. Terada (2020) și D. Lemov (2021):

- *acceptarea faptului că teama față de greșeală este reală* — teama de eșec este adânc înrădăcinată și, din păcate, de

timpuriu cultivată. Teama de a fi perceput ca incapabil poate conduce la sentimente de inadecvare, tensiune nervoasă, îngrijorare și comiterea altor greșeli ulterioare. În momentul activării centrului fricii din creier, activitatea din creier legată de rezolvarea de probleme se diminuează și astfel scade capacitatea cognitivă necesară în demonstrarea competenței. Pentru a depăși teama de eroare, este nevoie ca profesorul să-i ajute pe studenți să identifice gândurile negative, distructive și să le înlocuiască cu altele mai adecvate. De pildă, în momentul în care un student este îngrijorat că va comite o greșeală (de față cu ceilalți colegi), gândurile de genul „sunt un prost” trebuie înlocuite cu altele mai adecvate, de tipul „mă aflu într-un proces de învățare, e firesc să greșesc”.

- *valorificarea în predare a zonei proximei dezvoltări* — conceperea unor situații de învățare care fructifică situații-problemă (probleme care nu au singur răspuns corect și care constituie provocări pentru studenți din punct de vedere al dificultății) poate fi o foarte bună modalitate de a-i ajuta pe aceștia să gestioneze eficient eșecul. Când o problemă este provocatoare, studenții sunt forțați să evalueze mai multe răspunsuri posibile, să exploreze o multitudine de posibilități, bazându-se pe cunoștințele anterioare și făcând conexiuni între situația nouă și ceea ce știu deja. A opera în acest context, cu posibilitatea eșecului, îi ajută pe studenți să înțeleagă de ce unele soluții nu sunt corecte, iar altele da, aprofundând în același timp subiectul în cauză.
- *stimularea pasiunii și a curiozității în învățare* — studiile arată că atunci când este stimulată curiozitatea intrinsecă, un indicator al pasiunii în învățare, crește toleranța unei

persoane față de incertitudine. Pentru ca studenții să aibă o atitudine pozitivă în fața greșelii, este nevoie ca profesorul să sondeze interesele studenților și să le integreze în activitate. Trebuie să ofere o multitudine de opțiuni atunci când distribuie temele de studiu și trasează sarcinile de lucru, pentru a veni în întâmpinarea unei game variate de interese ale studenților. Atunci când studenții lucrează cu pasiune pe o temă de care sunt interesați, acceptă mult mai ușor incertitudinea, sunt perseverenți în a căuta soluții și acceptă mai ușor erorile inevitabile de pe parcurs.

- *modelarea de către profesor a comportamentului în fața erorii* — modul neadecvat în care profesorul sau ceilalți studenți reacționează atunci când un student greșește (reacții exagerate, evidențierea și corectarea frecventă a greșelilor, graba de a căuta/oferi un alt răspuns înainte ca studentul în cauză să fi apucat să-și formuleze un răspuns în minte) determină frica de a nu greși, de teama de a nu fi perceput ca incapabil, nepregătit. Promovarea ideii că a greși este un lucru obișnuit și uneori util conduce la o atitudine mai deschisă față de eroare și o disponibilitate mai mare a studenților de a-și corecta propriile greșeli. Pentru a corecta anumite obiceiuri negative ale studenților, este important ca profesorul să clarifice de la început așteptările cu privire la reacția pe care studenții ar trebui să o aibă atunci când cineva are dificultăți în oferirea unui răspuns. Atitudinea de încurajare, de susținere atunci când un coleg este în dificultate este o abordare mult mai adecvată pentru calitatea învățării, dar și a relațiilor din grup. Pe de altă parte, dacă profesorul laudă și încurajează studenții dispuși să-și asume riscuri în învățare și să înfrunte provocările

unei sarcini dificile, nu numai că această atitudine poate fi modelată, dar în clasă se creează sentimentul că greșeala este firească, iar învățarea presupune să-ți exprimi ideile chiar și atunci când nu ești sigur de răspuns. De asemenea, pentru a modela atitudinea față de eroare, este important ca profesorul să se implice alături de studenți în rezolvarea unor situații-problemă, pentru a le demonstra că soluțiile nu se obțin întotdeauna de la prima încercare, că este nevoie de efort, încercare și eroare, de analiza demersului întreprins pentru a explora modalități alternative de soluționare. În egală măsură contează și atitudinea profesorului față de propriile greșeli. Studenții observă dacă profesorul respinge, neagă, bagatelizează, acceptă, recunoaște sau discută atât erorile studenților, cât și pe cele proprii.

- *încurajarea gândirii profunde în învățare* — profesorul trebuie să sublinieze că învățarea este un proces care necesită timp și că, în etapele inițiale, este firesc ca înțelegerea să nu fie una de profunzime, este firesc ca studenții să adreseze întrebări, să discute despre ideile lor incipiente fără a-și face griji dacă sunt corecte sau greșite, este firesc să-și verifice înțelegerea, să facă greșeli, să-și revizuiască modurile de gândire fără perspectiva demoralizantă a eșecului, ca apoi să-și poată îmbogăți perspectivele de analiză și a-și rafina ideile. A analiza răspunsurile greșite și a înțelege de ce au fost acestea formulate sunt, în egală măsură, un exercițiu important pentru studenți și o sursă de învățare.
- *notarea doar a aspectelor esențiale din activitatea studentului* — ideea că orice activitate a studentului trebuie monitorizată și notată este contraproductivă atât pentru student, cât și pentru profesor. A nota doar anumite sarcini de lucru

care sunt cele mai relevante, dar și a împărți responsabilitatea acordării de feedback cu studenții (pe baza unor criterii clare) oferă premisa creării unui climat al învățării mai puțin stresant, în care studenții se simt încurajați să experimenteze, să-și asume riscuri intelectuale și să performeze la un nivel mai înalt.

Un climat optim pentru învățare poate fi descris și prin *Modelul celor 7C ai predării eficiente*, model dezvoltat de organizația Tripod și validat prin cercetare de studiul *Measures of Effective Teaching (MET)*, susținut și finanțat de Fundația Gates (2010). Studiile care au folosit cadrul teoretic al Modelului celor 7C ai predării eficiente și instrumentele asociate acestuia au demonstrat că cele 7 componente ale modelului sunt predictorii relevanți pentru performanțele ridicate ale studenților, motivația și implicarea de nivel ridicat, precum și dezvoltarea unor abilități și a unei mentalități focalizate pe succes (<https://www.tripoded.com/>).

Modelul conține 7 factori grupați în 3 dimensiuni esențiale pentru reușita predării și învățării („Tripod’s 7Cs framework of effective teaching”): *A. Suport personal*: căldură sufletească (*care*), considerație (*considerate*); *B. Suport curricular*: captarea atenției (captivate), claritate (*clarify*), consolidare (*consolidate*); *C. Condiții de învățare*: control (*classroom management*), curiozitate stimulată (*challenge*).

Tabelul 4. Modelul TRIPOD al celor 7C ai predării eficiente

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
A. Suport personal: cultivarea unor relații profesor-student și a unui climat în care studenții se simt apreciați, valorizați și bineveniți	<i>Căldură sufletească (care)</i> — profesorul manifestă preocupare pentru starea de bine emoțională și academică a studentului; dezvoltă relații suportive, personalizate cu studenții, cultivă un climat emoțional bazat pe siguranță și răspund în mod consistent nevoilor individuale ale studenților, nevoi sociale, emoționale și de învățare, academice.	<i>Dezvoltarea relațiilor</i> (profesorul cultivă/dezvoltă relații pozitive cu toți studenții): – Profesorul este amabil, respectuos și corect față de toți studenții. – Profesorul manifestă interes sincer față de studenți și viața acestora. – Profesorul acordă atenție studenților în mod individual.
	<i>Considerație (confer)</i> — studenții se simt încurajați să-și exprime ideile și opiniile, să-și împărtășească rezultatele cu colegii; profesorul respectă și este receptiv la ideile și sugestiile studenților ca parte a procesului de învățare	- Atenția față de nevoile individuale ale studenților (profesorul se angajează să monitorizeze și să răspundă adecvat nevoilor individuale ale studenților): – Profesorul creează un mediu de învățare consistent intelectual, dar și sigur emoțional. – Profesorul asigură asistență și sprijin atunci când este nevoie. – Profesorul promovează o cultură care încurajează studenții să ceară și să accepte ajutorul.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
		• <i>Respect față de diversele perspective</i> (profesorul creează un climat în care ideile sunt tratate cu respect) – Profesorul lucrează împreună cu studenții pentru crearea unui mediu de învățare care încurajează și valorizează diversitatea de idei și opinii. – Profesorul este un model de comunicare în manieră respectuoasă. • <i>Promovarea dialogului și a discuțiilor în clasă</i> (profesorul implică studenții în activități ce presupun comunicare, colaborare în sprijinul învățării): – Profesorul creează frecvent situații de învățare care constituie oportunități autentice pentru studenți de a contribui cu idei și opinii ca parte a procesului lor de învățare. – Profesorul integrează practici educaționale interactive precum învățarea prin cooperare, predarea reciprocă, rezolvarea colaborativă de probleme, acordarea feedbackului între colegi. • <i>Solicitarea de feedback din partea studenților</i> (profesorul încurajează studenții să-și exprime opinia despre experiențele lor de învățare și valorizează acest „input”): – Profesorul acordă studenților posibilitatea de a decide cu privire la unele aspecte ale învățării. – Profesorul solicită studenților feedback și sugestii în legătură cu activitățile și strategiile utilizate.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
B. Suport curricular: predarea într-o manieră care să transforme curriculumul într-unul captivant, accesibil și coerent	<i>Captarea atenției (captivate)</i> — profesorul declanșează și menține interesul pentru învățare al studenților; motivează studenții prin cultivarea curiozității, investigației și prin activități interesante, relevante și plăcute.	<i>Proiectarea unor cursuri captivante</i> (profesorul proiectează activități care captează și mențin atenția studenților): – Profesorul proiectează activități care răspund intereselor, experienței și curiozității studenților. – Profesorul transmite relevanța /importanța celor studiate: idei -cheie, fapte, concepte sau abilități. – Profesorul evidențiază modalități prin care cele învățate pot contribui la dezvoltarea studenților. <i>Facilitarea participării active</i> (profesorul implică studenții în experiențe de învățare interactive) – Profesorul utilizează o varietate de metode pentru promovarea interacțiunii studenților în prelucrarea unor idei și materiale. – Profesorul adresează întrebări deschise și încurajează studenții să formuleze întrebări suplimentare. – Profesorul utilizează tehnologia pentru a facilita implicarea studenților în învățare. <i>Explicarea clară a celor predate</i> (profesorul explică clar conceptele și anticipează dificultăți posibile de înțelegere din partea studenților) – Profesorul explică clar conceptele -cheie și oferă explicații multiple pentru conceptele mai dificile care pot duce la apariția de confuzii. – Profesorul modelează succesul oferind exemple și criterii care stabilesc așteptări clare pentru studenți. – Profesorul descompune sarcinile dificile în unele mai simple și asigură suport pentru achiziția noilor cunoștințe, deprinderi.
	<i>Claritate (clarify)</i> — profesorul sprijină studenții să înțeleagă cele predate și să elimine confuziile; explică ideile și conceptele în modalități variate, verifică frecvent înțelegerea, clarifică acolo unde este cazul, asigură un feedback eficient.	

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
		• <i>Verificarea înțelegerii</i> (profesorul utilizează o varietate de strategii pentru a verifica înțelegerea și a clarifica posibilele confuzii): – Profesorul verifică în mod regulat înțelegerea utilizând tehnici precum: adresarea de întrebări, quizz-uri și monitorizarea învățării studenților. – Profesorul solicită studenții să-și evalueze munca utilizând exemplele date sau criteriile anunțate. – Profesorul evidențiază aspectele înțelese greșit și le clarifică. • <i>Asigurarea unui feedback constructiv</i> (profesorul asigură feedback util, regulat și specific) – Profesorul asigură un feedback specific, descriptiv, concis pentru munca studentului, în raport cu standardele și criteriile stabilite. – Feedbackul se concentrează pe a sprijini studenții în a găsi ei înșiși și găsi propriile soluții pentru rezolvarea problemelor semnalate. – Profesorul oferă un feedback personalizat care să ghideze studentul în etapele care urmează.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
	• <i>Consolidare (consolidate)</i> — profesorul sprijină studenții să integreze și să sintetizeze aspectele-cheie; rezumă și face conexiuni care-i ajută pe studenți să vadă legăturile dintre temele predate, să rețină idei și să-și construiască înțelegerea în timp.	• <i>Recapitularea și rezumarea</i> (profesorul recapitulează și rezumă conținutul împreună cu studenții): – Profesorul recapitulează și rezumă ce a predat, la finalul fiecărei activități, subliniind relații între idei. – Profesorul facilitează activități în care studenții să sintetizeze ce au învățat sau să aplice aceste lucruri în contexte noi. • <i>Crearea de conexiuni între idei</i> (profesorul organizează și integrează conținutul pentru a-l face mai ușor de reținut și de înțeles de către studenți): – Profesorul explică legăturile dintre activitatea curentă și aspectele învățate anterior (idei, fapte, concepte, deprinderi). – Profesorul solicită studenții să facă propriile legături între diverse aspecte din curriculumul studiat.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
C. Climat educațional/ condiții de învățare: crearea condițiilor care să faciliteze concentrarea atenției și atingerea potențialului maxim al studenților	<i>Curiozitate stimulată (challenge)</i> — profesorul insistă ca studentul să persevereze și să ofere maximum posibil; menține standarde academice ridicate, încurajează perseverența și monitorizează efortul studenților.	<i>Promovarea unei gândiri riguroase</i> (profesorul stabilește standarde înalte pentru modul de gândire și procesare a informației): - Profesorul adresează întrebări de verificare care solicită gândirea de profunzime a studenților. - Profesorul solicită studenții să explice modul în care au gândit un anumit demers. - Profesorul încurajează originalitatea și creativitatea. <i>Promovarea unei calități ridicate a muncii</i> (profesorul stabilește standarde înalte pentru performanțele studenților): - Profesorul cere studenților să se străduiască pentru a obține rezultate de bună calitate și manifestă încredere în capacitatea lor de a le obține. - Profesorul cere studenților să-și revizuiască activitatea, în funcție de feedbackul pe care îl oferă. - Profesorul diferențiază instruirea pentru a asigura niveluri de provocare intelectuală diferite, în funcție de nevoile studenților.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
		• <i>Stimularea perseverenței</i> (profesorul cere studenților să lucreze serios și să persevereze în propria învățare): – Profesorul manifestă așteptări ridicate din partea tuturor studenților, în special din partea celor care au tendința de a amâna îndeplinirea sarcinilor academice. – Profesorul promovează convingerea că, atunci când activitatea este dificilă, efortul și perseverența conduc la dezvoltare în plan personal și generează în final succesul.
	• <i>Control (Managementul clasei)</i> — profesorul promovează în clasă ordinea, respectul și concentrarea pe sarcinile de învățare. Creează condiții care stimulează învățarea precum crearea unui climat pozitiv în clasă, dezvoltarea unor abilități de self-management, monitorizarea comportamentului studenților, gestionarea comportamentului disruptiv.	• <i>Managementul activităților de învățare</i> (mediul de învățare este organizat, iar timpul este utilizat eficient) – Profesorul explică, este un model pentru studenți și creează rutine și strategii pentru a sistematiza procesele de la nivelul clasei. – Activitatea clasei se desfășoară coerent și cursiv pentru că materialele sunt pregătite în avans, iar timpul este gestionat eficient, inclusiv în momentele de tranziție și întreruperi.

Dimensiuni	Factori	Indicatori (practici educaționale ale profesorilor)
		• <i>Managementul comportamentului studenților</i> (profesorul îndrumă studenții în a-și gestiona propriul comportament): – Profesorul explică, este el însuși un model și creează rutine și strategii care încurajează comportamentul pozitiv al studenților. – Profesorul stabilește standarde înalte pentru conduita studenților, consiliază studenții cu privire la atingerea acestor standarde și trage la răspundere într-o manieră corectă și consistentă studenții pentru încălcarea normelor.

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., & Ellis, R.A. (2013), Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations in *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239–1258. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.616584>.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984), Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982), *Evaluating the quality of learning — The SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (2014), *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Academic Press.
- Bocoș, M., D. (2013), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Polirom.
- Cannon, R. (2000), *Guide to support the implementation of the learning and teaching plan year 2000*. ACUE, The University of Adelaide.
- Caswell, C. J., & LaBrie, D. J. (2017), Inquiry-based Learning from the Learner's Point of View: A Teacher Candidate's Success Story. *Journal of Humanistic Mathematics*, 7(2), 161–186.
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*. Polirom.
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Polirom.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014), Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings for the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 8410–8415. <http://doi:10.1073/pnas.1319030111>.
- Gholam, A. (2019), Inquiry-Based Learning: Student Teachers' Challenges and Perceptions. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 10(2), 112–133.
- Glava, A. E. (2012), *Didactica disciplinelor pedagogice. Modulul II. Metode de formare în didactica specialității — prezentare Power-Point utilizată în cadrul activității de formare, în cadrul Proiectului „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, proiect cofinanțat din Fondul Social European*.

- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Editura Trei.
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2016), Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1, 16013, <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>.
- Houghton, W. (2004), *Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics*. HEA Engineering Subject Centre.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015), The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016), Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, XX(X) 1–38, <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>.
- Lemov, D. (2021), *Cum să predai ca un campion 2.0. 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate*. Editura Trei.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012), How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85–101, <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>.
- Loughran, J. (2010), *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Routledge.
- Luca, M., R. (2017), *Tehnici de muncă intelectuală*. Editura Universității Transilvania din Brașov.
- McTighe, J., & Silver, H. F. (2020), *Teaching for deeper learning. Tools to engage students in meaning making*. ASCD.
- Nordby, K., Klingsieck, K., & Svartdal, F. (2017), Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 491–512, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-017-9386-x>.
- Oliver, R. (2008), Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, 55, 285–301.
- Opre, D., Sava, S., & Crașovan, M. (2011), *Învățarea centrată pe student – strategii de proiectare, implementare și evaluare a procesului educațional, unitatea 3: Strategii, metode și tehnici de predare – învățare universitară, material realizat în cadrul proiectului „Formare continuă de tip*

blended learning pentru cadrele didactice universitare”, beneficiar Universitatea din București.

Petty, G. (2007), *Profesorul azi. Metode moderne de predare*. Editura Atelier Didactic.

Purdie, N., & Hattie, J. (2002), Assessing students' conception of learning. *Australian Journal of Educational and developmental Psychology*, 2, 17–32, <https://www.researchgate.net/publication/27471881>.

Ryan, A.M., & Shin, H. (2018), Peers, academics, and teachers. In W.M. Bukowski, B. Laursen, & K.H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 637–656), The Guilford Press.

Silver, H.F., Strong, R.W., & Perini, M.J. (2007), *The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson*. ASCD.

Terada, Y. (2020), *The mistake imperative — Why we must get over our fear of student error*, <https://www.edutopia.org/>.

Ulrich, C. (2016), *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Polirom.

van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. & van de Grift, W.J.C.M. (2018), First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment, *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767, <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>.

Optimizarea învățării autoreglate în vederea succesului academic

Ramona Henter
Universitatea Transilvania din Brașov
e-mail: ramona.henter@unitbv.ro

Autoreglarea în învățare

Autoreglarea în învățare este un concept-umbrelă sub care se află un număr considerabil de variabile care influențează învățarea, de la strategiile cognitive folosite în învățare la voința și motivația care o susțin. Abordarea învățării este una holistică, oferind un cadru integrator și coerent pentru explicarea succesului academic și promovarea lui (Panadero, 2017). Pentru susținătorii conceptului de autoreglare, învățarea este un proces în care cel care învață deține controlul asupra întregii activități de preluare a informațiilor în propriul sistem conceptual și de conjugare a lor cu informațiile deja deținute, de la planificarea acțiunii prin alegerea obiectivelor specifice, a strategiilor personale de învățare până la formularea de sensuri noi, deținând în permanență controlul asupra întregului proces prin monitorizarea și reglarea propriului comportament de învățare. Desigur, mediul extern și caracteristicile individuale determină procesele

348 interne care susțin învățarea în vederea atingerii obiectivelor prestabilite, prin autoreglarea procesului de învățare (Pintrich, 2000). Astfel, învățarea autoreglată oferă un cadru conceptual de bază pentru înțelegerea cognitivă împletită cu aspectele motivaționale și emoționale ale învățării (Panadero, 2017).

Învățarea autoreglată este procesul activ prin care cei care învață își stabilesc propriile obiective pentru învățare, își monitorizează și reglează comportamentul de cunoaștere și se automotivează vizând scopuri proprii într-un mediu (Pintrich, 2000), iar autoreglarea este procesul care asigură fundamentul unei activități conștiente de învățare. Prin acest proces de autoreglare sunt mediate relațiile dintre indivizi și mediu și performanțele obținute, în funcție de context. Autoreglarea presupune patru faze (Pintrich, 2000):

- Planificarea activităților și stabilirea obiectivelor alături de activarea experiențelor anterioare privind sarcina și contextul.
- Monitorizarea activității de învățare prin conștientizare metacognitivă.
- Controlul și reglarea aspectelor care țin atât de mediul intern, cât și de cel extern.
- Reacțiile și reflecțiile asupra propriei persoane, asupra sarcinii și a contextului.

Zimmerman (2000) descrie autoreglarea ca fiind gândurile, sentimentele și comportamentele auto-generate și adaptate ciclic pe baza feedbackului produs de rezultatele activității desfășurate în vederea atingerii obiectivelor personale. Cele trei faze ciclice ale comportamentului de autoreglare sunt: gândirea anticipatoare, monitorizarea performanței, auto-reflecția.

Un alt model al autoreglării învățării (Boekaertes, 1999) susține că în urmărirea propriilor obiective, cursanții mobilizează o serie de strategii cognitive, metacognitive și motivaționale, care operează ierarhic, în partea de jos fiind strategiile cognitive (de tipul repetiției și organizării informației și introducerea ei în structurile existente), urmate de strategiile metacognitive, care servesc la gestionarea și coordonarea strategiilor cognitive prin procese de planificare, monitorizare, control, evaluare și reflecție, iar în vârf sunt strategiile motivaționale, folosite pentru gestionarea resurselor interne și externe și direcționarea lor în vederea atingerii obiectivelor (Guo, 2022).

Anticiparea influențează procesul de monitorizare a progresului, care, la rândul său, influențează procesul de auto-reflecție. Ciclul este finalizat atunci când reflecția modelează gândirea pentru pregătirea proceselor viitoare de învățare (Zimmerman, 2000).

Intervențiile psihopedagogice pentru dezvoltarea abilităților autoreglatorii ale studenților au arătat că acestea contribuie cu succes la îmbunătățirea performanțelor academice, dacă sunt conceptualizate corespunzător, iar efectele intervențiilor depind de nivelul de educație al celor care învață; de exemplu, programele care cuprind elemente motivaționale și emoționale, precum și cele care bazate pe aspecte metacognitive sunt mai benefice pentru studenți decât pentru elevii din clasele mai mici (Panadero, 2017).

Autoreglarea ca proces

Conform modelului lui Pintrich (2000), în cadrul fiecărei faze a procesului de autoreglare pot fi identificate etape care servesc drept eșafod pentru construcția cunoașterii.

Identificarea obiectivului de atins determină activarea cunoștințelor anterioare relevante pentru sarcină, cognitive și metacognitive care vor servi și drept criteriu de monitorizare și evaluare a activității desfășurate. Pe parcursul desfășurării activității, obiectivele pot fi ajustate sau chiar noi obiective pot fi stabilite în vederea atingerii performanței estimate sau chiar pentru atingerea unor noi obiective, obiective care servesc la finalul activității drept criterii de evaluare. Obiectivele generale pot fi specifice sarcinii în desfășurare în termeni de rezultate așteptate sau pot viza o direcție de evoluție care include motivele personale, cum ar fi obținerea măiestriei sau performanței în domeniu, bazate pe înțelegerea profundă a sarcinii și îmbunătățirea propriilor abilități. Dacă studentul urmărește obținerea performanței prin a fi mai bun decât colegii săi, prin a obține note mai bune decât ei, poate încuraja o învățare de suprafață (doar pentru poziția în grupă sau pentru a obține o bursă), fără a urmări înțelegerea profundă a celor învățate (Grajcevci & Shala, 2021).

Angajarea în învățare a unor funcții executive eficiente (capacități legate de planificare, rezolvare de probleme și auto-control) este esențială pentru performanța academică, de unde și nevoia de a le dezvolta de timpuriu. Funcțiile executive au trei componente de bază: controlul inhibitor, memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă, care contribuie la adaptarea flexibilă la mediu și la angajarea în comportamente direcționate către atingerea obiectivelor, și sunt legate și de aspectele motivaționale și emoționale care susțin implicarea în sarcină (Liao & Chen, 2022).

Căutarea activă a informațiilor relevante pentru sarcină (sarcină cognitivă) sau pentru modul de procesare a conținuturilor

studiate (sarcină metacognitivă) este parte integrantă a procesului de autoreglare, alături de conștientizarea și monitorizarea metacognitivă a întregului proces de învățare (Pintrich, 2000). Metacogniția, conștientizarea propriului proces de gândire și abilitatea de a monitoriza acest proces, este organizată în experiența metacognitivă (sentimentele conștiente despre propria cogniție care apar în decursul unei activități), cunoștințele metacognitive (informațiile despre factorii/variaibilele care afectează rezultatele operațiilor cognitive și care pot fi legate de persoană, de sarcină sau de strategie), obiectivele metacognitive și strategiile metacognitive (Flavel, 1979; Goh, 2008; Henter, 2016). Reflecția cognitivă și metacognitivă vizează permanenta evaluare a performanței ca bază pentru deciziile viitoare.

Conștientizarea metacognitivă contribuie la învățarea de profunzime și, implicit, la îmbunătățirea performanțelor prin cele două dimensiuni ale sale: cunoștințele despre cogniție și reglarea cogniției (Henter, 2016). Cunoștințele despre cogniție pot fi împărțite în cunoștințe declarative (atunci când cel care învață știe despre el însuși că este bun sau nu la rezolvarea de probleme, de exemplu), cunoștințe procedurale (studentul știe cum să rezolve o anumită sarcină sau cum să abordeze o anumită situație) și cunoștințe condiționale (studentul este capabil să analizeze oportunitatea de a utiliza sau nu o anumită strategie într-un context specific), iar aceste cunoștințe se dezvoltă odată cu acumularea de experiență, deși nu întotdeauna sunt cunoștințe explicite (Henter, 2016).

În ceea ce privește reglarea cogniției, ea presupune planificarea (planificarea acțiunilor ce vor fi desfășurate și a strategiilor ce vor fi folosite), monitorizarea (prin conștientizarea nivelului propriu de înțelegere a problemei și a soluției pe parcursul rezolvării sarcinii), testarea (prin aplicarea soluției practice), revizuirea și

352 evaluarea strategiilor (strategii atât cognitive, cât și metacognitive, precum și produsele activității) și a obiectivelor (Schraw *et al.*, 2006). Dintre acestea, monitorizarea propriei activități are efecte asupra întregii activități desfășurate (Guo, 2022), fiind umbrela sub care se desfășoară toate celelalte procese regulatorii.

Autoreglarea motivației și a stărilor afective legate de învățare

Eficacitatea de sine, credințele personale privind valoarea îndeplinirii sarcinii și interesul personal pentru conținuturile prezentate fac parte dintre strategiile folosite de studenți pentru a-și controla motivația și emoțiile, iar relevanța sau efectul anticipativ pozitiv privind implicarea în sarcină susține performanța (Pintrich, 2000; Wigfield & Koenka, 2020).

Atingerea optimului motivațional, prin strategii specifice psihologiei pozitive (Seligman, 2002), stabilirea de recompense pentru atingerea obiectivelor stabilite sau încercarea de a face sarcinile mai atractive prin creșterea motivației extrinseci (Wolters, 1998) susțin succesul academic.

Un nivel ridicat de *grit*, adică de perseverență și pasiune pentru a atinge un obiectiv pe termen lung (Duckworth, 2016), contribuie în mod decisiv la adaptarea și succesul academic, perseverența în depunerea de efort îndelungat și consistent pentru a face față provocărilor are o contribuție majoră (Nishikawa *et al.*, 2022). Totodată, *gritul* se asociază cu capacitățile cognitive executorii și influențează nu doar reușita, ci și starea de bine a celui care învață (Liao & Chen, 2022).

Studiile au analizat și opusul perseverenței, procrastinarea, acel fenomen ce constă în amânarea realizării unei sarcini importante

și înlocuirea ei cu activități de mică valoare, situație care demonstrează un eșec de autoreglare și poate duce la eșecul academic (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023). Când studenții consideră dobândirea de noi cunoștințe ca fiind dificilă sau când trăiesc stări de anxietate sau depresie, trăiesc o stare de disconfort și se simt copleșiți, având tendința de a amâna anumite activități, fie prin a nu le începe deloc sau prin a nu le finaliza sau de a le înlocui cu altele, uneori inutile. Procrastinarea nu este o problemă de management al timpului, ci mai degrabă una de incapacitate de reglare a propriei activități, asociată cu incapacitatea de autoreglare emoțională, mai ales în ceea ce privește emoțiile negative (cum ar fi frica de eșec) deoarece activitățile importante sunt înlocuite de unele care oferă o recompensă imediată, contribuind astfel la o stare de bine temporară (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023). Procrastinarea poate fi analizată pe trei axe: psihologică (legată de autoreglare, stimă de sine, motivație, perfecționism, anxietate), pedagogică (performanță academică sau abandon școlar) și personală (un parentaj autoritar) (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023).

Prin opoziție, reziliența, capacitatea de a reveni la starea de echilibru interior după trecerea printr-o situație adversă (Muntean & Munteanu, 2011), se asociază cu un nivel ridicat al stării de bine și atenuează efectele negative ale stresului prin stabilirea unor obiective de viață și prioritizarea acțiunilor necesare pentru atingerea acestora (Liao & Chen, 2022).

Modul în care studenții atribuie succesul sau eșecul acțiunilor lor duce la experimentarea unor emoții precum vina, rușinea, furia sau mândria, bucuria, iar gestionarea acestor emoții influențează imaginea de sine și motivația pentru sarcinile viitoare. Stilul atribuțional poate fi modificat prin învățarea unor

354 reacții cognitive, motivaționale, afective și comportamentale (Pintrich, 2000). Modelul învățării autoreglate a procesării duale (Boekaerts, 2011) include starea de bine ca factor determinant pentru implicarea eficientă în gestionarea propriei învățări.

Autoreglarea comportamentului

Gestionarea propriului comportament de învățare pornește de la managementul timpului și cuprinde toată suita de strategii de studiu și de dozare a efortului depus în funcție de sarcină. De asemenea, vizează abilitatea de a solicita ajutor în cazul în care atingerea obiectivelor este îngreunată. Automonitorizarea propriului comportament de învățare presupune identificarea discrepanțelor dintre starea actuală și starea dorită, descrisă prin obiectivele prestabilite, urmată de acțiunile necesare redresării, făcând legătura dintre intenții și comportamente și între planificarea acțiunii și controlul asupra ei, prin automonitorizare putându-se realiza cu succes schimbarea unui comportament (Guo, 2022).

Reflecția trebuie să fie prezentă și în această etapă, concentrându-se pe emiterea de judecăți cu privire la modul în care au fost procesate informațiile sau la motivația cognitivă implicată în învățare (Pintrich, 2000). Autoevaluarea este o componentă esențială a autoreglării, căutarea feedbackului intern și extern ca bază a autorefecției având un impact pozitiv asupra performanței academice (Mendoza & Yan, 2023).

Reglarea contextului

Nu doar motivația, ci și condițiile externe ale unei situații pot declanșa sau media comportamentul de învățare al studenților

(Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar, 2023). Dacă situația contextuală nu poate fi mereu schimbată astfel încât să ducă la atingerea obiectivelor propuse, conștientizarea și monitorizarea aspectelor ce țin de ethosul instituției de învățământ, precum și schimbarea percepției asupra contextului pot conduce la rezultate diferite. Una dintre strategiile pe care le pot adopta studenții este negocierea cerințelor sarcinilor pentru a-și ușura munca (Pintrich, 2000).

Optimizarea proceselor autoreglatorii

Strategiile autoreglatorii pot fi predate și învățate, iar participarea la un program de acest gen, de abilitare a studenților prin dezvoltarea strategiilor aplicate în activitatea de studiu și a celor de automotivare, le poate întări încrederea în capacitatea lor de a-și controla succesul (Clearly & Zimmerman, 2004). Un astfel de program pornește cu o evaluare inițială a strategiilor folosite de studenți și a motivației lor, urmată de dezvoltarea abilităților lor pentru a deveni independenți în învățare, adică să fie capabili să-și ghideze propria activitate de învățare, să transforme strategiile ineficiente în unele eficiente și chiar să-și extindă portofoliul de strategii. Programul presupune utilizarea unui model social-cognitiv de instruire prin care studenții să preia strategii de studiu din diverse surse sociale prin învățare vicariantă și să le utilizeze întâi sub supraveghere, apoi independent, astfel încât utilizarea lor repetată, conform modelului ciclic al lui Pintrich (2000), să ducă la dezvoltarea abilităților lor de autoreglare și, implicit, la îmbunătățirea performanțelor lor (Cleary & Zimmerman, 2004). Studenților li se oferă astfel posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de gestionare a propriului proces de învățare deoarece folosirea strategiilor de autoreglare duce la obținerea de performanțe

356 ridicare și la o adaptare mai ușoară la mediul academic atât pentru activitățile față-în-față (Cazan, 2012; Guo, 2022), cât și pentru învățarea în mediul online (Lee *et al.*, 2019).

Un rol important în abilitarea pentru autoreglare le revine profesorilor, care oferă studenților competențele de bază în acest domeniu prin modelare (prezintă modul în care gândesc atunci când rezolvă o problemă, iar studenții preiau modelul și îl aplică la sarcinile proprii), iar apoi studenții își reglează comportamentul până la automatizarea strategiilor pentru contexte specifice (Henter, 2016; Mih, 2010). Astfel, profesorii ar trebui instruiți pentru a se adapta la munca în sistemul de învățământ și pentru a predă elevilor și studenților lor strategii eficiente de autoreglare a învățării; totodată, prin învățare continuă, ar trebui să devină experți în învățarea autoreglată, ca bază a pregătirii lor pedagogice, și să adapteze aceste strategii nivelului de educație la care predau (Panadero, 2017). Deși studenții obțin cele mai multe beneficii de pe urma aplicării strategiilor de învățare autoreglată, profesorii din învățământul superior le predau cel mai puțin, ei concentrându-se pe conținuturile științifice, iar cei din învățământul primar, deși au șanse mai mici de succes, le aplică în mod constant (Panadero, 2017).

Instruirea poate fi directă (predarea efectivă a strategiilor cognitive și metacognitive prin demonstrarea pașilor de urmat) sau indirectă (folosirea lor în cadrul activității didactice de către profesor), urmărind atât obiective academice clasice, cât și unele privind dezvoltarea capacităților autoreglatorii (Heaysman & Kramarski, 2022).

Totodată, mediul clasei este un factor care poate contribui la dezvoltarea abilităților autoreglatorii. Profesorii care își ajută elevii să își stabilească obiective de învățare realiste și stabilesc

și căi de a le atinge promovează nu doar succesul academic, ci contribuie la starea de bine a celor care învață (Boekaertes, 2011; Panadero, 2017).

Modul de organizare a instruirii poate influența stilul de autoreglare. În sistemul *blended learning*, unde învățarea se realizează printr-o combinație a predării față-în-față cu cea sprijinită de tehnologie, studenții își pot organiza mai mult învățarea în funcție de nevoile și obiectivele personale (Nacaroğlu & Bektaş, 2023). Mai mult, în modalitatea *flipped classroom* (unde studenților li se cere să pregătească o parte a materiei înainte de cursuri și apoi să continue învățarea împreună cu profesorul în clasă) sprijină independența în învățare. Cu cât abilitățile de autoreglare ale studenților sunt mai bine dezvoltate, cu atât vor reuși ei mai bine să atingă obiectivele setate pentru munca individuală, iar învățarea va fi una de profunzime. Structura care susține cel mai bine această învățare este cea care vizează achiziția cunoștințelor și înțelegerea lor (primele etape ale taxonomiei lui Bloom) în mod independent și următoarele etape superioare de procesare a informației (de la aplicare la evaluare) să fie practicate în sala de clasă, cadrul didactic folosind metode care stimulează capacitățile autoreglatorii ale studenților (Nacaroğlu & Bektaş, 2023).

Modelul învățării răsturnate (*flipped learning*) poate compensa un program de studiu dificil de urmat, cum ar fi unul care oferă cursuri dimineața devreme, care poate afecta timpul de somn, determinând studenții să manifeste stări negative în timpul prelegerilor, ceea ce duce la scăderea încrederii în sine în ceea ce privește abilitățile de învățare, iar viteza de învățare este percepută ca fiind mai lentă (Wang & Luo, 2023).

Optimizarea strategiilor cognitive folosite în învățare

Participarea la un curs de tipul *A învața să înveți*, unde sunt prezentate strategii de învățare autoreglată, susține implicarea în învățare și angajamentul academic, contribuind la dezvoltarea unei mentalități de creștere și la sentimentul de autoeficacitate ca student și, implicit, o mai bună adaptare academică (Wolters *et al.*, 2023). O mnemotehnică utilă pentru situația în care sunt urmărite mai multe obiective în același timp sau activitatea este constituită din mai mulți pași este lista de verificare, o listă care oferă indicii metacognitive pentru eșafodarea dezvoltării controlului asupra proceselor cognitive (Henter, 2016).

Strategiile cognitive sunt cele specifice fiecărei discipline în parte, profesorii studiindu-le în cadrul programelor de formare pedagogică a cadrelor didactice și bazându-și în mare parte activitatea de predare pe ele.

Optimizarea strategiilor metacognitive folosite în învățare

Conștientizarea metacognitivă este cea care contribuie decisiv la selectarea celor mai eficiente strategii cognitive pentru atingerea obiectivelor și mai ales la transferul strategiilor între domenii, fiind o bază și pentru autoeducație și învățare pe tot parcursul vieții, ca răspuns la provocările lumii contemporane (OCDE, 2018). Rolul profesorilor este de a oferi sarcini și oportunități de învățare pentru ca studenții să își construiască în mod independent propriile cunoștințe metacognitive referitoare la propriile gânduri, acțiuni cognitive și informații depozitate în memorie (Schraw, 1998) și apoi

să le aplice în mod activ și flexibil în situații concrete de reglare a propriei activități de învățare. Prin exprimarea propriilor gânduri cu voce tare, în timpul rezolvării unei sarcini, în fața clasei, profesorii oferă studenților strategiile metacognitive cele mai eficiente pentru disciplina lor, astfel că studenții care și le însușesc vor putea rezolva sarcinile mai repede și cu mai puține greșeli, ceea ce duce la rezultate academice mai bune (Guo, 2022).

Printre strategiile metacognitive eficiente ce pot fi învățate este generarea de întrebări de către studenții înșiși și apoi oferirea de răspunsuri ca activitate de monitorizare și reglare a propriei activități de studiu, punând accentul pe elementele esențiale ale materialului de studiu (Mills, 2009; Deed, 2009). Formularea de întrebări, privind atât conținuturile învățate, cât și strategiile folosite, face apel la conștientizarea metacognitivă a dimensiunii cunoștințelor metacognitive și a reglării metacognitive. De asemenea, întrebările pot fi adresate la sfârșitul unei activități pentru a scoate în evidență strategiile utilizate și eficiența lor, sub o formă structurată sau semi-structurată (O'Bryan & Hegelheimer, 2009), ceea ce le permite studenților să identifice cele mai bune strategii. O strategie specifică studiului este lectura critică, studentul fiind implicat activ în învățare prin luarea de notițe sau utilizarea unui sistem de adnotare, cum ar fi strategia 3-2-1 (Alsamadani, 2011): identificarea a trei idei principale, prezentarea a două dintre cele trei idei și formularea unei întrebări despre textul citit. În timpul scrierii unui eseu sau a unui referat, de exemplu, pot fi aplicate tehnici de monitorizare a scrierii, cum ar fi tehnica POW. Acronimul surprinde importanța planificării (P — Prinde ideea!), controlului și monitorizării activității (O — Organizează!) pentru a redacta sarcina (W — Scrie!) și încurajează la reflecție chiar în timpul realizării sarcinii (Henter, 2016).

În acord cu modelul ciclic al lui Pintrich (2000), succesul academic este influențat de capacitatea studentului de a reflecta asupra activității desfășurate în vederea identificării strategiilor eficiente ce vor fi utilizate în următoarele sesiuni de învățare. Auto-reflecția poate fi realizată printr-un jurnal reflexiv în care studenții să surprindă conceptele nou învățate, procesele mentale dezvoltate sau ceea ce au trăit în timpul învățării (Pishghadam & Khajavy, 2013). Pentru profesor, jurnalul reflexiv poate fi o sursă de identificare a așteptărilor, dorințelor, dar și nemulțumirilor studenților, pe care să se bazeze deciziile didactice privind instruirea în timp ce se produce o apropiere între profesor și student, deoarece cel din urmă se simte înțeles (Cazan, 2013).

Reflecția, ca proces cognitiv de evaluare a eficacității, permite elevilor să își concilieze emoțiile negative, să reducă ruminarea legată de rezultate slabe și să se concentreze asupra obiectivelor viitoare de învățare, transformând ruminația în auto-reflecție productivă (Mendoza & Yan, 2023). De asemenea, autoobservarea performanței din momentul respectiv creează un spațiu mental în care indivizii pot face un pas înapoi pentru a evalua dacă se îndreaptă spre atingerea obiectivelor sau este nevoie să își regândească abordarea cognitivă și comportamentală (Guo, 2022), strategie specifică conștientizării metacognitive. Astfel, monitorizarea performanței și observarea decalajului nu sunt suficiente, sunt necesare reflecția și analiza situației pentru a identifica un nou tip de abordare a sarcinii fie din punct de vedere al strategiilor utilizate, inițiind remediarea, fie din punct de vedere al ajustării motivaționale și emoționale. Printre instrumentele ce pot fi folosite pentru a dezvolta abilitățile de auto-reflecție și pentru a spori avantajele sale sunt listele de verificare, formularea de întrebări și mai ales jurnalul reflexiv, cu întrebări ce vizează strategiile

cognitive și metacognitive folosite și mai ales eficiența lor, precum și alte aspecte care susțin atingerea obiectivelor de învățare. Această documentare a comportamentelor implicate în învățare nu doar crește nivelul de conștientizare a problemelor apărute, ci induce reflecția asupra posibilelor mijloace de schimbare a comportamentului în direcția dorită (Guo, 2022). Mediul de învățare online necesită din partea cursanților bune abilități de autoreglare din cauza volumului mare de conținuturi și a perioadei mari de muncă independentă care solicită planificare și monitorizare a activității proprii, alături de alegerea celor mai eficiente strategii cognitive (Zhai *et al.*, 2023). Tehnologiile digitale, cum ar fi agendele digitale standardizate pentru înregistrarea reflecțiilor, pot fi folosite pentru a face mai atractivă activitatea de reflecție, mai ales pentru studenții neobișnuiți cu astfel de demersuri (Guo, 2022). Efectul reflecției este mai mare atunci când aceasta face parte dintr-o intervenție mai complexă, ba mai mult, atunci când reflecția este interactivă, cum ar fi oferirea de feedback sau împărtășirea experiențelor, aceasta favorizează învățarea de profunzime (Zhai *et al.*, 2023). Pătrunderea digitalizării în educație a deschis calea pentru o abordare din ce în ce mai personalizată a învățării, mai ales prin intermediul feedbackului personalizat primit de fiecare cursant, poate în timp real, în mediul virtual (Ingkavara *et al.*, 2022).

Evaluarea sumativă și cea finală reprezintă momente autentice de reflecție asupra activității desfășurate, cursanții putând reflecta și la percepția asupra sarcinii, și la influența acesteia asupra rezultatelor obținute și stabilirea acelor metode ce vor fi folosite și în sarcini viitoare, precum și identificarea metodelor și strategiilor care s-au dovedit a fi ineficiente pentru a fi eliminate din repertoriul individual; aceste judecăți evaluative privind activitatea

362 de învățare desfășurată și capacitatea cursanților de a le traduce în comportamente productive de învățare contribuie la succesul academic în sarcinile viitoare (Rakovica *et al.*, 2022).

În plus, feedbackul intern și auto-reflecția susțin atât starea de bine, cât și succesul academic, în timp ce feedbackul extern este benefic pentru învățare, indiferent de emoțiile resimțite (Mendoza & Yan, 2023). În plus, atunci când feedbackul este combinat cu indicii legate de aspectele problematice ale activității de învățare sau ale materialului studiat, efectul său crește și declanșează activități de reflecție și aprofundare a înțelegerii (Wong *et al.*, 2018).

Astfel, reflecția închide ciclul învățării autoreglate și permite inițierea unui nou proces ciclic de stabilire a obiectivelor, implicare în activitate și monitorizarea progresului cu procesele specifice de redresare în caz de nevoie, urmate de feedback și reflecție.

Optimizarea motivației și a stărilor afective legate de învățare

Autoreglarea intensității motivației este un predictor pozitiv al satisfacției față de studii și al stării de bine academice, studenții putând contribui activ la aceste rezultate favorabile prin inițierea, menținerea și creșterea aceluiași tip de motivație care le asigură succesul; strategiile folosite de aceștia pot viza procesele cognitive sau comportamentele care susțin învățarea (Kryshko *et al.*, 2022).

Un sentiment puternic de autoeficacitate se răsfrânge și asupra capacității de autoreglare a motivației, cei care învață putând considera că își pot influența în mod intenționat stările emoționale și motivația pentru a-și atinge obiectivele, având în vedere propriile așteptări, valoarea atribuită activității desfășurate (Wigfield &

Eccles, 2000) și costul perceput pentru acea sarcină (Kryshko *et al.*, 2022). Procesul de autoreglare motivațională este declanșat atunci când studenții întâmpină probleme cu motivația lor actuală, adică atunci când observă la ei înșiși, prin monitorizare metacognitivă, că sunt mai puțin dispuși să se angajeze în sarcină, că nivelul de expectanță privind rezultatul scontat este unul inadecvat, că valoarea subiectivă acordată sarcinii nu îi împinge spre acțiune sau că percepția lor privind costurile desfășurării acelei activități sunt prea ridicate (Kryshk *et al.*, 2022). Este firesc ca studenții să experimenteze scăderi motivaționale în timp, relevate prin conștientizarea metacognitivă, ceea ce oferă numeroase oportunități de autoreglare a motivației, devenind un indicator subiectiv al stării de bine în mediul academic, deoarece cu cât studenții reușesc să își regleze mai eficient motivația pentru învățare, cu atât vor fi mai mulțumiți de rezultatele lor academice și vor face apel mai des la strategiile de autoreglare emoțională (Trautner & Schwinger, 2020). Concret, studenții care simt că sunt eficienți în autoreglarea motivației vor simți o speranță mai mare de a obține succes în activitatea lor, vor acorda sarcinilor o valoare subiectivă mai mare, fiind în general mai satisfăcuți de conținuturile învățate și de activitatea de învățare în sine. Totuși, niveluri ridicate ale așteptărilor și o valoare mare alocată sarcinii nu compensează o percepție a costurilor ca fiind prea mari (Kryshko *et al.*, 2022).

Crearea condițiilor de formare și creștere a motivației intrinseci pentru activitatea de învățare contribuie la activizarea (meta-)cognitivă și la activarea proceselor de autoreglare, dar și motivația extrinsecă poate induce schimbări de comportament și implicare cognitivă prin angajare mai ridicată în activitatea de studiu formând o bază a realizării academice (Fleur *et al.*, 2023).

Procrastinarea este o formă a eșecului în autoreglare, care poate fi combătută prin practicarea mindfulnessului (Rad *et al.*, 2023). Procrastinarea academică vizează atât comportamentul de amânare, cât și autoevaluarea acestei întârzieri, cuprinzând elemente interpersonale și intrapersonale (Cheng *et al.*, 2023). Amânarea strategică nu este similară cu procrastinarea, aceasta fiind o decizie rațională luată pentru a asigura atingerea obiectivelor. Procrastinarea este un răspuns datorat insuficienței reglării emoționale — amânarea apare când oamenii prioritizează emoțiile pozitive obținute pe termen scurt, în detrimentul atingerii obiectivelor mai importante, dar îndepărtate, pe când amânarea strategică este o acțiune care poate contribui la atingerea obiectivelor majore prin prioritizarea sarcinilor. Conștientizarea specifică metacogniției și mindfulnessului susține reglarea emoțională contribuind la controlul emoțiilor, analiza gândurilor și orientarea atenției, putând contribui la o mai bună adaptare academică prin reducerea anxietății, a comportamentelor de amânare, a emoțiilor negative și a consecințelor negative percepute asociate activității academice și creșterea emoțiilor pozitive și a capacității de a reacționa mai puțin negativ la situațiile adverse, prin acceptarea experienței ca atare, fără a o judeca (Rad *et al.*, 2023). În mediul online, procrastinarea poate fi cauzată și de dificultățile tehnice sau stresul emoțional creat de acest mediu; cursanții trebuie să depășească procesele care le distrag atenția de la activitatea de învățare și să facă față zgomotului de fundal (Cheng *et al.*, 2023). Astfel, pentru formator este important să conștientizeze care sunt motivele întârzierii și să ofere strategii specifice fiecărei situații.

Mindfulnessul, o componentă principală a psihologiei pozitive, bazat pe capacitatea de a conștientiza ceea ce se întâmplă în interiorul și exteriorul unei persoane, fără a emite judecăți de

valoare cu privire la cele observate, contribuie la creșterea stării de bine a oamenilor. Un sub-concept este acela de *mindfulness* academic, considerat o abilitate esențială pentru succesul academic, deoarece le permite studenților să devină conștienți de propriile lor abilități esențiale pentru învățare: gândire critică, flexibilitate, abilitatea de rezolvare de probleme, capacitatea de adaptare și interacțiune (Essa, 2023).

Mindfulness le permite oamenilor să se concentreze pe momentul prezent și reduce atenția inutilă asupra unor gânduri sau reacții emoționale care pot genera neliniște sau emoții negative și în același timp reduce stresul perceput (Zhao, 2022). Alături de *mindfulness*, optimismul se asociază pozitiv cu autoreglarea, probabil pentru că optimismul creează o stare interioară relaxată, propice pentru studiu; studenți optimiști se străduiesc să își atingă obiectivele, au încredere în ei înșiși și în forțele lor, dând dovadă de perseverență (Zhao, 2022).

Activitățile care provoacă intrarea în starea de flux, stare generată de motivarea intrinsecă în care individul este complet absorbit de sarcină și experiența în sine aduc satisfacție persoanei, pot fi realizate cel mai ușor la nivel de performanță (Wang & Demeirin, 2023). Astfel, identificarea acelor sarcini în care individul intră în starea de flux facilitează atingerea performanței și practicarea lor, dar această capacitate este una universală și de aceea îmbunătățirea fluxului dispozițional pentru un domeniu poate duce la îmbunătățirea fluxului dispozițional și în alte domenii (Csikszentmihalyi, 1990).

Dimpotrivă, trăirea unor emoții negative, cum ar fi înșingurarea și consecințele acesteia, de natură fizică și psihică, poate scădea motivația academică și încrederea în sine, fiind astfel afectată capacitatea de autoreglare (Zhao, 2022). Totodată, autoreglarea

366 depinde și de abilitățile studenților de a-și gestiona emoțiile, inteligența emoțională fiind un factor de protecție împotriva circumstanțelor nefavorabile și susținând utilizarea acelor strategii pe care individul le găsește ca fiind eficiente pentru el; studenții care au un nivel ridicat al inteligenței emoționale se percep ca fiind automotivați, reflexivi, flexibili, capabili să facă față presiunii, încrezători în sine și optimiști, ceea ce oferă un fundament solid pentru dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive și a acelor comportamente care susțin autoreglarea în învățare. Incertitudinea în învățare, în doze mari, îi face pe studenți fie să se simtă blocați, să amâne implicarea în sarcină și să nu reușească să se organizeze pentru a depăși momentul de incertitudine, fie îi încurajează să acționeze proactiv și să facă apel la acele strategii de autoreglare care vor reduce amenințarea reprezentată de imprevizibil: căutarea de informații, planificarea acțiunilor. Niveluri inferioare de inteligență emoțională predispun studenții la o mai mare vulnerabilitate în fața stresului și incertitudinii, care, la rândul lor, le pot afecta capacitatea de a-și planifica, organiza, desfășura și autoevalua învățarea (Albani *et al.*, 2023).

Optimizarea comportamentului de învățare

Utilizarea strategiilor descrise mai sus, în acord cu modelele lui Pintrich și Zimmerman, determină o mai bună gestionare a întregului comportament de învățare, dar este necesară o permanentă automonitorizare în vederea identificării eventualelor discrepante dintre starea actuală și cea dorită, stabilită prin scopurile individuale pentru a putea identifica schimbările ce trebuie realizate pentru atingerea obiectivelor propuse. Monitorizarea trebuie urmată de acțiuni de redresare ce pot viza schimbări la

nivelul tuturor strategiilor implicate, de la stabilirea obiectivelor și planificarea cursului acțiunii, la strategiile cognitive și metacognitive utilizate până la operarea de modificări în mediul extern, astfel încât toate elementele implicate să convergă înspre atingerea obiectivului principal.

O bună adaptare academică și succesul academic depind de utilizarea strategiilor de autoreglare a învățării într-o modalitate specifică fiecărui obiectiv urmărit, iar combinarea strategiilor pentru toate fazele unui ciclu de învățare susține performanța; conștientizarea importanței folosirii unor astfel de strategii și mai ales a mecanismului lor de funcționare, precum și utilizarea lor consecventă contribuie la succesul autoreglării în învățare (Theobald, 2021; Guo, 2022).

Autoreglarea este un proces proactiv, care antrenează individul în totalitate, pe parcursul întregii activități desfășurate. Mai mult, este un proces care poate și trebuie să fie predat studenților de către cadre didactice competente în propria lor autoreglare, care pot folosi tehnologiile moderne pentru a veni în întâmpinarea nevoilor celor care învață din perspectiva modului de transmitere a informațiilor, în timp ce conținuturile prezentate sunt susținute de cercetările recente din domeniul învățării autoreglate.

Componentele procesului de autoreglare se susțin unele pe celelalte, subliniind necesitatea abordării acestui proces dintr-o perspectivă ciclică. Conștientizarea metacognitivă surprinde calitățile celorlalte procese implicate în învățare și contribuie la identificarea nevoii de dezvoltare a fiecăruia. Conștientizarea nivelului eficacității de sine reprezintă un fundament al reglării motivației, oferind borne pentru eșalonarea obiectivelor de atins, dar și pentru identificare elementelor de ordin cognitiv ce trebuie asimilate. Starea de bine în învățare depinde de atingerea

368 obiectivelor propuse, iar conștientizarea nivelului actual de evoluție contribuie la stabilirea unor obiective realiste sau la o eșalonare a lor în timp care să susțină învățarea și satisfacția asociată depășirii dificultăților de învățare. Odată identificat propriul potențial, poate începe identificarea tipurilor de motivație adecvate fiecărui context de învățare și reglarea motivației, proces influențabil prin persuasiune, modelare și chiar instructaj direct (Zimmerman, 2000).

În mediul online, autoreglarea devine și mai importantă, progresul fiind sub controlul studentului, profesorul oferind ghidaj și monitorizare. În cazul cursurilor tip MOOC (Massive Open Online Courses — Cursuri deschise publicului larg), cursantul trebuie să ia decizii legate de propria activitate de învățare orientată spre atingerea obiectivelor educaționale, iar atunci când este respectat modelul ciclic cu trei componente al lui Zimmerman, aceștia pot atinge mai ușor eficiența și o stare de bine ridicată. Intervențiile privind creșterea nivelului de autoreglare au fost cele mai eficiente când s-a intervenit asupra fiecăreia dintre cele trei componente, astfel încât progresul să fie atins prin utilizarea combinată a strategiilor specifice celor trei faze (Wong *et al.*, 2018).

Din punct de vedere emoțional, participarea la cursuri online poate genera însingurare, dar acest fenomen poate fi contracarat prin oferirea de feedback, ceea ce poate juca un rol important în crearea unui sentiment de apartenență la grupul mare de educabili și poate promova o învățare mai reflexivă; totodată, mediul online oferă o autonomie mare cursanților care vor decide singuri dacă să utilizeze sau nu materialele și instrumentele oferite și în ce mod o vor face (Wong *et al.*, 2018). Chiar dacă metoda *blended learning*, unde o parte din activitate este independentă și cealaltă se desfășoară sub îndrumarea cadrului didactic, rezolvă o parte

din problema izolării celui care învață, strategiile eficiente pentru prima fază sunt cele specifice învățării autoreglate. Multiplicarea fără precedent a surselor de informare online, devenite resurse în învățare, alături de nevoia crescută de flexibilizare a programului cursanților determină și o creștere a nevoii lor de a deveni eficienți în gestionarea propriei activități educative. Totodată, această nevoie de independență în învățare este dependentă de gradul de maturizare cognitivă și emoțională a cursanților, strategiile de învățare autoreglată, deși pot fi învățate din copilărie, se dovedesc a fi mult mai eficiente la adolescenți sau la cei de vârstă adultă. Mediul de învățare virtual contribuie la adaptarea predării la nevoile concrete ale cursanților și la dinamica de grup prin utilizarea acelor strategii care permit o reflecție deschisă asupra învățării și favorizează conștientizarea metacognitivă a propriei activități (Leite *et al.*, 2022).

În epoca noastră, unde învățarea tradițională se îmbină cu cea din mediul virtual, sarcina profesorilor devine una și mai dificilă, fiind nevoie nu doar de predarea clasică a conținuturilor, ci de implicare activă a cursantului în învățare, lucru greu de atins în mediul online; profesorul trebuie să pregătească suporturi de curs pentru cursurile online diferite față de cele pentru orele față-în-față și să ofere instructaj specific fiecărui tip de organizare a activității deoarece materialul didactic și îndrumările adecvate, personalizate susțin formarea capacităților de autoreglare ale studenților (Ingkavara *et al.* 2022). Astfel, învățarea este personalizată, ceea ce presupune a oferi cursanților instrucțiuni personalizate și activități desfășurate în ritmul lor, contribuind la întărirea capacităților lor de a-și regla și ghida comportamentul de învățare, iar aici surprindem nevoia de a avea profesori

370 care să gestioneze cursanți cu abilități și nevoi diverse. În mediul online, pentru cursuri complet virtuale, dar și pentru cele în sistem *blended learning*, personalizarea devine mai ușor de gestionat de către profesor, devenind un factor-cheie pentru succesul academic, deoarece multitudinea de informații prezentate sub forme variate și accesibile oricând le transferă puterea de decizie privind învățarea (Ingkavara *et al.*, 2022).

Referințe

- Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S., & Biolcati, R. (2023), Trait Emotional Intelligence and Self-regulated Learning in University Students during the COVID-19 pandemic: the mediation role of Intolerance of Uncertainty and COVID-19 Perceived Stress. *Personality and Individual Differences*, 203, 111999, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111999>.
- Alsamadani, H. A. (2011), The Effects of the 3-2-1 Reading Strategy on EFL Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 4(3), 184-191. doi:10.5539/elt.v4n3p184.
- Boekaerts, M. (1999), Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of eEducational Research*, 31(6), 445-457, [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2).
- Boekaerts, M. (2011), Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425), Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cazan, A. M. (2012), Self regulated learning strategies-predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>.
- Cazan, A. M. (2013), *Strategii de autoreglare a învățării*. Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Cheng, S., Xie, K., & Collier, J. (2023), Motivational beliefs moderate the relation between academic delay and academic achievement in

- online learning environments. *Computers & Education*, 195, 104724, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104724>.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004), Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550, <https://doi.org/10.1002/pits.10177>.
- Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Deed, C. (2009), Strategic Questions: A Means of Building Metacognitive Language. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 481–487.
- Duckworth, A. (2016), *Grit. Puterea pasiunii si a perseverentei*. Publica.
- Essa, E. K. (2023), The effectiveness of hybrid learning in enhancing academic mindfulness and deeper learning of university students. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(1), 188-202, <https://doi.org/10.46328/ijres.3081>.
- Flavel, J H. (1979), Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fleur, D. S., van den Bos, W., & Bredeweg, B. (2023), Social comparison in learning analytics dashboard supporting motivation and academic achievement. *Computers and Education Open*, 4, 100130, <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100130>.
- Grajcevc, A., & Shala, A. (2021), Exploring achievement goals tendencies in students: the link between achievement goals and types of motivation. *Journal of Education Culture and Society*, 12(1), 265–282, <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.265.282>.
- Goh, C. (2008), Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213, <https://doi.org/10.1177/00336882080921>.
- Guo, L. (2022), The effects of self-monitoring on strategy use and academic performance: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 112, 101939, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101939>.
- Heaysman, O., & Kramarski, B. (2022), Enhancing students' metacognition, achievement and transfer between domains: Effects of the simulative

- "SRL-AIDE" parallel teacher–student program, *International Journal of Educational Research*, 116, 102074, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102074>.
- Henter, R. (2016), *Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică*. Presa Universitară Clujeană.
- Ingkavara, T., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., & Sajjapanroj, S. (2022), The use of a personalized learning approach to implementing self-regulated online learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100086, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100086>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022), Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>.
- Lee, D., Lee, S. L., & Watson, W. R. (2019), Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28–41, <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>.
- Leite, W.L., Kuang, H., Jing, Z., Xing, W., Cavanaugh, C., & Huggins-Manley, A.C. (2022), The relationship between self-regulated student use of a virtual learning environment for algebra and student achievement: An examination of the role of teacher orchestration. *Computers & Education*, 191, 104615, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104615>.
- Liao, Y. H., & Chen, H. C. (2022), Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions and well-being. *Personality and Individual Differences*, 199, 111863, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111863>.
- Mendoza, N. B., & Yan, Z. (2023), Exploring the moderating role of well-being on the adaptive link between self-assessment practices and learning achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101249, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101249>.
- Mih, V. (2010), *Psihologie educațională*. ASCR.
- Mills, K. A. (2009), Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329, <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.8>.

- Munteanu, A., & Muntean, A. (2011), *Violență, traumă, reziliență*. Polirom.
- Nacaroğlu, O., & Bektaş, O. (2023), The effect of the flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101244, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101244>.
- Nishikawa, K., Kusumi, T., & Shirakawa, T. (2022), The effect of two aspects of grit on developmental change in high school students' academic performance: Findings from a five-wave longitudinal study over the course of three years. *Personality and Individual Differences*, 191, 111557, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111557>.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2009), Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 9–38, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19897>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Panadero, E. (2017), A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- Pintrich, P. R. (2000), The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502), Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Pishghadam, R. & Khajavy, G. H. (2013), Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176–181, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.004>.
- Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023), Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>.
- Raković, M., Bernacki, M.L., Greene, J. A., Plumley, R.D., Hogan, K.A., Gates, K.M., & Panter, A.T. (2022), Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary*

- 374 *Educational Psychology*, 68, 102027, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102027>.
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023), Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>.
- Schraw, G. (1998), Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125, <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006), Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139, <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>.
- Seligman, M. E. P. (2002), Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9), Oxford University Press.
- Theobald, M. (2021), Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>.
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2020), Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80, 101890, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>.
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., & Chen, J. (2023), Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101373, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101373>.
- Zhao, F.F. (2022), The association of loneliness, mindfulness, and optimism with self-directed learning among nursing students in China: A cross-sectional study. *Journal of Professional Nursing*, 38, 65-73, <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.11.009>.
- Zimmerman, M. A. (2000), Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63), Kluwer Academic Publishers.

- Wang, C. K. J., & Demerin, P. A. G. (2023), Relationship between self-determination theory and flow in the domain of sports and academics among student-athletes. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 144–120, <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2023.08.003>.
- Wang, M. Luo, B., & (2023), Effects of start times on academic performance: Will metacognitive learning strategy or flipped classroom approaches help sleepy young university students?. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100806, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100806><https://s100.copyright.com/AppDispatchServlet?publisherName=ELS&contentID=S1472811723000447&orderBeanReset=true>.
- Wigfield, A., & Koenka, A. C. (2020), Where do we go from here in academic motivation theory and research? Some reflections and recommendations for future work. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101872, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101872>.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002), The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120), Academic Press, <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>.
- Wolters, C. A. (1998), Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224–235, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>.
- Wolters, C.A., Iaconelli, R., Peri, J., Hensley, L.C., & Kim, M. (2023), Improving self-regulated learning and academic engagement: evaluating a college learning to learn course. *Learning and Individual Differences*, 103, 102282, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102282>.
- Wong, J., Baars, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2021), Examining the use of prompts to facilitate self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers in Human Behavior*, 115, 106596, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106596>.

Mentoratul în mediul academic

Mihaela Voinea
Universitatea Transilvania din Braşov
e-mail: mihaela.voinea@unitbv.ro

Introducere

Unul dintre factorii adaptării academice care este tot mai des analizat în ultima decadă, mai ales sub impactul teoriilor actuale despre dezvoltarea personală şi profesională continuă, este mentoratul. Deşi conceptul de mentorat este foarte vechi, dacă ne raportăm la prima relaţie de acest tip, cea dintre Mentor şi Telemac, definiţiile date acestui termen sunt destul de generale şi se centrează fie pe procesul de mentorat, fie pe diverse roluri şi funcţii ale mentorului.

De exemplu, Brown şi colaboratorii (1999) şi Murray (2001) au definit în linii mari mentoratul ca fiind o relaţie individuală între o persoană cu experienţă şi una cu mai puţină experienţă în scopul învăţării sau dezvoltării unor competenţe specifice. Megginson şi colaboratorii (2006) subliniază ideea că mentoratul este ajutorul acordat de o persoană altei persoane în realizarea unei tranziţii importante în cunoaştere, muncă sau gândire.

Alte concepte similare sunt cele de tutorat sau coaching. Elementul comun al acestor concepte este relaţia între două sau mai

multe persoane, dintre care una, cu mai multă experiență într-un domeniu, le sprijină, le asistă pe celelalte să se dezvolte. Mentoratul are unele funcții comune cu coachingul și tutoratul, dar există și funcții specifice care îl deosebesc de celelalte procese. În comparație cu coachingul, mentoratul presupune, de obicei, o relație pe termen destul de lung (sau cel puțin la fel de lungă ca și perioada de formare a beneficiarului), cu o gamă largă de obiective (în funcție de obiectivele convenite între mentor și beneficiar) și cu accent pe aspectele personale și profesionale.

Chiar dacă în literatura de specialitate dovezile științifice privind impactul mentoratului asupra performanțelor academice nu sunt suficiente, valoarea mentoratului este dată de frecvența utilizării lui în practică și de eforturile de legitimare a acestei activități la nivel național în tot mai multe țări europene. Validarea practică și teoretică a mentoratului duce la demontarea miturilor legate de acesta.

Ce este și ce nu este mentoratul?

„Mituri” legate de mentorat

Mentorul are puterea de a exercita influența asupra persoanei mentorate.

Această preconcepție are la bază ideea că relația de mentorat este o relație ierarhică, în care o persoană cu o experiență mai vastă și un statut mai înalt (mentorul) o asistă pe o alta să se dezvolte. În contextul societății actuale în care învățarea se produce oriunde și resursele învățării sunt diverse (colegi, prieteni, cunoscuți, situații concrete de viață etc.), competențele și experiența profesională într-un domeniu sunt mai semnificative decât statutul celui care este o resursă de învățare.

Mentorul este o persoană mai în vârstă decât persoana mentorată.

Aceasta este o altă prejudecată întâlnită în mentorat, întreținută și de reprezentarea celebră a lui Mentor și Telemac, care este una dintre primele relații de mentorat. Desigur că azi, într-o societate globală și diversă precum cea în care trăim, în care concepțiile asupra surselor învățării și a agenților învățării s-au schimbat, această prejudecată tinde să fie demontată. Realitatea de azi confirmă faptul ca mentorul poate fi o persoană tânără, dar care are expertiză într-un domeniu și este recunoscută pentru competența sa de a dezvolta o relație de mentorat autentică. Un exemplu frecvent întâlnit este situația în care persoane din generația Z devin mentori pentru persoane din generația X sau Y în domeniul inteligenței artificiale, al utilizării diferitelor aplicații sau chiar în dezvoltarea unui stil de învățare bazat pe utilizarea tehnologiei.

Relațiile de mentorat sunt relații care înfloresc în mod natural.

Un alt mit privind mentoratul este legat de dezvoltarea „de la sine” a relației dintre mentor și persona mentorată, mai ales în cadrul relațiilor informale de mentorat. Chiar dacă, uneori, relația de mentorat aduce satisfacții în egală măsură tuturor persoanelor implicate și pare că transformările pozitive apar firesc, fără efort, de cele mai multe ori, relația de mentorat, presupune și momente mai dificile, efort și angajament îndelungat pentru persoanele implicate. Relația de mentorat, indiferent de natura sa, formală (în cadrul unei instituții) sau informală, presupune o anumită dinamică — de tatonare, apoi de consolidare și chiar de „dizolvare” a relației. Acest parcurs îi permite celui mentorat să devină el însuși profesionistul care dorește să fie/un profesionist conform propriilor aspirații.

Mentoratul este o activitate consumatoare de timp.

Într-adevăr, pentru ca efectele pe care le dorim să apară sau pentru ca obiectivele pe care ni le propunem să fie atinse, mentoratul presupune alocarea unui anumit timp. Acest lucru depinde însă de o serie de variabile ce țin de activitatea în care se realizează mentoratul, de obiectivele pe care ni le propunem și de calitățile intrinseci ale persoanelor implicate în relația de mentorat. În general, se consideră că o relație de mentorat cu efecte formative durează între șase luni și câțiva ani.

Mentoratul este un proces „deschis”, fără limite.

Acest mit vizează sfera preocupărilor, discuțiilor din cadrul procesului de mentorat. Sigur că, de cele mai multe ori, pentru a avea succes, procesul de mentorat se bazează pe o bună cunoaștere a trăsăturilor psihologice, a stilului de viață, a motivațiilor persoanei mentorate, dar asta nu înseamnă că se pot aborda orice fel de probleme, fără a stabili o limită de timp. Din contră, chiar dacă se apelează și la tehnici „prietenoase”, de intercunoaștere, pentru facilitarea unei interacțiuni calde, hrănitoare, relația de mentorat trebuie să fie clar circumscrisă unui anumit domeniu profesional sau unui anumit obiectiv și desfășurată într-o limită de timp convenită de cei implicați.

Mentoratul este un proces care se desfășoară față-n față.

Acest mit rezultă din concepția clasică a mentoratului, în care persoanele implicate aveau interacțiuni exclusiv față-n față și chiar unu la unu. Odată cu evoluția concepțiilor despre formarea profesională și digitalizarea societății, a expansiunii învățării online, azi se discută tot mai frecvent despre un mentorat sincron sau/și asincron.

Un alt mit este legat de ideea că mentoratul este un proces unidirecțional, că beneficiile procesului de mentorat se răsfrâng asupra beneficiarului și mai puțin sau deloc asupra mentorului. Chiar dacă efectele relației de mentorat sunt „vizibile”, mai ales în comportamentul celui mentorat, există beneficii și asupra mentorului. Acesta își rafinează competențele de relaționare, comunicare, ghidare cu fiecare relație de mentorat. De fapt, fiecare relație de mentorat se desfășoară într-un context socio-emoțional unic, cu efecte formative asupra ambilor parteneri. În acest sens, mentoratul este un proces bilateral cu influențe reciproce de la mentor la persoana mentorată și invers.

În concluzie, mentoratul azi, în societatea în care există „un nou tip de diversitate” (Elmore, 2022), dat de existența concomitentă pe piața muncii a mai multor generații cu valori și așteptări mult diferite, în care învățarea se bazează mai ales pe experiența practică și pe utilizarea tehnologiei, devine o activitate necesară care ajută la adaptarea persoanei într-un nou mediu sau o nouă profesie. Caracteristic mentoratului este transferul de valori, practici, cunoștințe, comportamente de la o persoană recunoscută pentru expertiza sa la o alta/altele, într-un context și un timp dat, cu un scop adaptativ, transformativ.

Mentoratul în mediul academic.

Tipuri de mentorat în mediul academic

Mentoratul în învățământul superior a fost studiat pentru prima dată în 1911 de către facultatea de inginerie de la Universitatea din Michigan (Johnson, 2002). Cu toate acestea, abia în 1988 a fost realizată o cercetare în domeniul educației pentru a identifica rolurile și funcțiile implicate într-o experiență de

mentorat și modul în care aceste experiențe sunt percepute de studenți. Începând din anul 1990, studiile referitoare la mentorat în mediul academic se înmulțesc, dar concluziile nu pot fi generalizate din cauza numărului mic de subiecți. Totuși, cercetările sunt importante deoarece subliniază faptul că studenții au o percepție pozitivă asupra relației de mentorat, care îi ajută să se adapteze unui mediu solicitant atât din punct de vedere cognitiv, cât și emoțional (Crisp & Cruz, 2009).

În educație, mentoratul este utilizat în următoarele situații, pentru:

- a sprijini învățarea;
- a-i ajuta pe cei cu dificultăți de învățare pentru a atinge obiectivele propuse și a înregistra progres în învățare;
- a sprijini incluziunea;
- a ajuta la adaptarea în mediul școlar;
- a dezvolta legături care să ajute la construirea sentimentului de apartenență la cultura organizației școlare din care face parte persoana.

Mentoratul în mediul academic presupune sprijinirea studenților să își dezvolte abilitățile și să identifice resursele necesare, cum ar fi gestionarea timpului, stabilirea obiectivelor și găsirea celor mai potrivite strategii de învățare și dezvoltare.

Sintetizând datele din literatura de specialitate legate de tipurile de mentorat (Crisp & Cruz, 2009; Megginson *et al.*, 2006; CEDEFOP, 2013), putem descrie următoarele forme de mentorat care pot fi clasificate după mai multe criterii:

- După gradul de organizare/instituționalizare vom deosebi **mentoratul formal** (desfășurat într-o instituție, în care rolul

de mentor este recunoscut oficial și sunt stabilite și urmărite în mod explicit obiective de dezvoltare profesională) și mentoratul **informal** (realizat între prieteni, colegi, născut în mod natural dintr-o relație de ajutorare reciprocă).

- După numărul de participanți în procesul de mentorat, vom avea **mentorat individual** (mentor–persoană mentorată) și **mentorat în echipă** (mentor–un grup de persoane mentorate).
- După statutul mentorului vom avea mentorat în pereche sau **peer-mentoring** (mentorat între colegi, persoane cu același statut) și **mentorat clasic** (o persoană cu experiență mare și un debutant/expert–novice).
- După locul/mediul de desfășurare al procesului de mentorat vom identifica **mentoratul sincron** (fizic/față-n față), **mentoratul asincron** (prin intermediul diverselor platforme de comunicare) și **mentoratul mixt** (sesiuni de mentorat sincron și asincron).
- După conținutul activității/domeniului de mentorat vom distinge un **mentorat general** (întâlnit în domeniul educațional, atunci când abordează în general domeniul sub aspectul rolurilor, responsabilităților normelor etc.) și **mentoratul specific** (când sunt abordate probleme specifice, concrete ale unui domeniu).

Fiecare dintre aceste forme de mentorat are anumite calități, dar și vulnerabilități/riscuri, de aceea este important ca mentorul să cunoască fiecare tip de mentorat și să adopte cea mai potrivită relație, în funcție de contextul în care se află, caracteristicile psihologice ale persoanei mentorate, dar și obiectivele pe care le urmărește în activitatea de mentorat.

De exemplu, ținând cont de caracteristicile generației actuale (generația Z) — interconectați, întreprinzători, independenți, capabili de reinventare, copleșiți, fluizi, cu o mentalitate de „hacker”, după cum îi descrie Elmore (2022) —, mentoratul mixt, combinat cu cel de grup, pare a fi cel mai adecvat, deoarece se concentrează pe nevoile acesteia.

Dintre toate aceste forme de mentorat, de interes pentru noi este mentoratul formal, realizat în mediul academic, care vizează în mod explicit sprijinirea persoanelor nou intrate într-un domeniu pentru a face față noilor solicitări.

Dezvoltarea mentoratului în mediul academic a crescut spectaculos în ultima decadă, mai ales sub impactul teoriilor privind învățarea la adulți, care promovează ideea construirii sistemului de concepte și profunzimea înțelegerii prin dialog, cum ar fi teoria învățării transformative a lui Jack Mezirow (2014) sau învățarea vizibilă a lui John Hattie (2014).

De exemplu, Hattie (2014) consideră că predarea și formarea devin vizibile pentru participanți, astfel încât aceștia să devină propriii lor profesori, formatori, ceea ce constituie însușirea de bază a învățării continue sau a autoeducării, precum și a dragostei de a învăța (Hattie, 2014). Mentoratul poate fi interpretat ca un proces în care învățarea devine vizibilă pentru studenți, adică reușesc să-și stabilească obiective și să descopere strategia care îi ajută să se dezvolte. Acest lucru este posibil dacă mentorul, indiferent dacă este profesor, un coleg sau o persoană din domeniu, va „vedea” formarea/învățarea prin ochii celui care „debutează” în domeniu și de a reflecta asupra experienței pentru a o integra într-un comportament mai eficient.

Aceeași idee o regăsim și în teoria învățării transformatoare a lui Mezirow, care pune accent pe experiențele persoanei implicate

384 în procesul de învățare, pe reflecție și, mai ales, pe modul în care se reușește integrarea noilor înțelesuri care conduc la transformarea mentalităților pentru a le face „mai deschise, mai reflexive și mai capabile de schimbări afective” (Meziorw, 2014, p. 168). Procesul transformării nu este lipsit de dificultăți, de dileme, de reveniri asupra unor idei, de aceea, un rol important îl are dialogul, argumentarea punctelor de vedere. Mentoratul poate fi abordat și ca o experiență transformatoare, care presupune reflecție, autorefecție și dialogul autentic cu persoane cu experiență într-un anumit domeniu.

Tocmai de aceea, mentoratul este prezentat ca un proces dinamic, complex, care presupune anumite etape însoțite de cele mai multe ori și de incertitudine, anxietate, prejudecăți.

Megginson și colaboratorii săi (2006) descriu relația de mentorat ca pe o relație complexă cu o dinamică similară etapelor din viața unui om:

1. Prima etapă, *concepția* presupune obținerea angajamentului față de activitatea de mentorat.
2. Etapa 2, *nașterea*: crearea unei relații bazate pe o înțelegere comună a procesului de mentorat, a rolurilor și așteptărilor fiecărui partener a relației de mentorat pentru stabilirea un raport sănătos.
3. Etapa 3: *Primul an*: explorarea dezvoltării profesionale, identificarea nevoilor de dezvoltare profesională, stabilirea obiectivelor și pregătirea documentelor (ghiduri/șabloane) care vor fi utilizate pentru restul activității de mentorat.
4. *Copilăria* este etapa care presupune dezvoltarea unei înțelegeri comune a stilului mentorului și a eficienței acestuia.
5. *Adolescența* se referă la stabilirea obiectivelor specifice și a direcțiilor de acțiune.

6. *Maturitatea adultă* este una dintre cele mai consistente etape, deoarece au loc învățarea și dezvoltarea reciprocă.
7. *Bătrânețea* este etapa în care are loc reflectarea împreună asupra a ceea ce a fost realizat prin intermediul relației de mentorat.
8. *Moartea* presupune realizarea unei încheieri și trecerea mai departe odată ce obiectivele au fost atinse. Este o etapă care presupune ieșirea din relație și asumarea responsabilității, a afirmării autonomiei și a creativității persoanei menturate.
9. *Renașterea*: identificarea nevoilor de colaborare viitoare.

Ceea ce este de remarcat în această descriere a procesului de mentorat este faptul că, prin analogia cu etapele vieții, autorii sugerează dificultățile/riscurile care trebuie asumate atât de mentor, cât și de persoana mentorată: există momente când sunt necesare reveniri, redefiniri ale obiectivelor, schimbări de direcție, reflecții obiective asupra rezultatelor parțiale, asumarea eșecurilor și transformarea lor în ocazii de învățare. Procesul de mentorat nu poate fi întreg dacă nu trece prin toate aceste etape, chiar și prin etapa dizolvării relației, care este un indicator al maturizării persoanei menturate.

Aceste etape pot fi sintetizate în 7 pași ai procesului de mentorat (Meggison *et al.*, 2006), valabile în orice tip de relație mentorala:

1. **Identificarea nevoilor** — este un prim pas în care rolul important îl deține mentorul, care împreună cu persoana mentorată identifică nevoile de formare.
2. **Adunarea dovezilor** — presupune analiza și autoanaliza (pe baza unor dovezi obiective) a comportamentelor /valorilor/ competențelor pe care le deține persoana care urmează a fi mentorată.

3. **Motivarea și stabilirea obiectivelor** — se stabilesc obiectivele de comun acord. În această etapă, mentorului îi revine responsabilitatea de a susține, de a motiva persoana mentorată în formularea obiectivelor și în angajarea atingerii lor.
4. **Planificarea modului de realizare.** Este o etapă în care se lucrează împreună, mentor–persoană mentorată, pentru a identifica cele mai relevante activități pentru realizarea obiectivelor propuse. Mentorul are rolul de a asista persoana mentorată și de a o motiva pentru a depune un efort susținut.
5. **Crearea situațiilor de aplicare/practicare.** În această etapă contează mult modul în care mentorul, bazându-se pe cunoașterea persoanei mentorate și pe datele culese din etapele anterioare ale procesului de mentorat, creează situații de aplicare/învățare stimulative, relevante pentru formarea competențelor.
6. **Observarea și acordarea feedbackului.** Observarea comportamentului persoanei mentorate se realizează cât mai obiectiv pe baza unor documente care vor constitui baza discuțiilor pentru acordarea feedbackului.
7. **Sprijin în caz de eșec.** Se poate întâmpla ca multe persoane să dobândească competențe practice de rezolvare a unor situații din situații de eșec, mai ales dacă mentorul știe să gestioneze eșecul ca pe o situație firească de învățare.

Un model de mentorat utilizat în mediul academic cu efecte vizibile asupra dezvoltării competențelor este peer-tutoring, care este o strategie academică ce contribuie la satisfacerea nevoilor academice și sociale complexe ale studenților de astăzi (Magolda & Rogers, 1987 cit. în Fantuzzo *et al.*, 1989). Modelul acesta își are rădăcinile în teoria învățării prin cooperare.

Datorită colaborării cu colegii mai mari sau chiar cu colegii din același an/grupă, studenții de azi, exponenți ai generației digitalizate, împărtășesc cunoștințe și moduri de lucru, experiențe personale și profesionale care îi ajută să înțeleagă, să accepte și să schimbe practicile de învățare.

Într-o sinteză a studiilor legate de peer-tutoring în mediul academic, Fantuzzo și colaboratorii săi (1989) au evidențiat că cei care îi „mentorau” pe colegii lor, pe lângă faptul că dobândeau o înțelegere de profunzime a conceptelor, erau și motivați în mod intrinsec și se percepeau pe ei înșiși mai activi decât colegii lor.

Referindu-se la acest tip de mentorat, Topping (2001) enumeră câteva condiții care trebuie respectate pentru eficiența activității. Acestea vizează formularea scopului și a obiectivelor, adaptarea și selectarea strategiilor/tehnicilor de instruire/metodelor didactice valorificate eficient în contextul educațional formal sau non-formal (Topping, 2001).

Un alt factor care a contribuit la proliferarea mentoratului în mediul academic îl reprezintă dezvoltarea tehnologiei care schimbă semnificativ concepțiile despre învățare și rolul profesorului în livrarea învățării. Este întâlnit azi mentoratul mixt, în care, după primele întâlniri față-n față, sunt desfășurate online ședințe de analiză, reflecție cu impact transformativ.

Cine sunt mentorii în mediul academic?

În funcție de obiectivele urmărite, mentorii pot fi colegii din anii mai mari, profesorii sau alte persoane cu calități, experiență și competențe recunoscute pentru mentorat (consilieri pentru carieră sau persoane cu experiență în domeniu).

Studiile de până acum subliniază ideea că mentoratul în mediul academic este, fără îndoială, util pentru adaptarea rapidă a studenților la noul statut, iar peer-mentoringul este una dintre cele mai eficiente modalități de mentorat. Peer-mentoringul este benefic mai ales pentru studenții de azi, care sunt mult mai deschiși spre împărtășirea experiențelor, spre comunicarea online și spre cooperare. Acest lucru îi ajută să se adapteze din punct de vedere emoțional și să facă față solicitărilor noului statut.

Totuși, pentru creșterea performanței în învățare, pentru dezvoltarea strategiilor de autoinstruire, de dezvoltare personală și profesională, mentoratul realizat de consilierii de carieră sau persoane cu experiență în domeniu este mult mai eficient.

Poate tocmai de aceea una dintre soluțiile pe care le propun universitățile este ca, pe lângă consilierii cu experiență din centrele de consiliere a carierei, să existe și studenți voluntari care realizează activități de mentorat pentru colegii lor.

Referințe

- Brown II, M.C., Davis, G.L., & McClendon, S.A. (1999), Mentoring Graduate Students of Color: Myths, Models, and Modes. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 105–118, https://doi.org/10.1207/s15327930pje7402_9.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009), Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545, <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>.
- CEDEFOP (2013), *The Mentor Handbook — A Practical Guide for VET Teacher Training*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training>.
- Elmore, T. (2023), *Un nou tip de diversitate*. Maxwell Publishing.
- Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connelly, S., & Dimeff, L. A. (1989), Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and

- psychological adjustment: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81, 173–177.
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Editura Trei.
- Johnson, W. B. (2002), The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88–96, <https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.1.88>.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P., & Garret-Harris, R. (2006), *Mentoring in Action: A practical guide for Managers*. Kogan Page.
- Mezirow, J. (2014), O privire de ansamblu asupra învățării transformatoare. În K. Ileris (Ed.), *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință* (pp. 164–191), Editura Trei.
- Murray, M. (2001), Energizing employees with mentoring: They keep staying, and staying, and staying.... *Performance Improvement*, 40(3), 34–38, <https://doi.org/10.1002/pfi.4140400309>.
- Scruggs, T. E., & Osguthorpe, R. T. (1986), Tutoring interventions with special education settings: A comparison of cross-age and peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23, 187–193.
- Topping, K. J. (2001), *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Brookline Books.

Facilitarea succesului academic: curriculumul centrat pe student

Sofia Loredana Tudor
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești
e-mail: sofia.tudor@upb.ro

Introducere

Adecvat unor direcții de evoluție curriculară, curriculumul educațional s-a dezvoltat pornind de la o juxtaapunere a unor modele sau paradigme pedagogice fie a învățământului centrat pe student, fie a învățământului centrat pe profesor, deși realitatea practică a oferit mult mai multe și complexe variabile în implementarea curriculumului.

În acest studiu, intenția este de a contribui, prin analiza conceptului și a principiilor teoretice și practice de implementare a curriculumului centrat pe student, la dezvoltarea domeniului instruirii centrate pe student, ca premisă a succesului academic. Premisele teoretice ale studiului susțin că se poate spori semnificativ succesul academic al studenților prin proiectarea unor experiențe de învățare autentice, prin considerarea ca variabilă educațională a nevoilor și intereselor educaționale ale studenților. Pe de altă parte, identificarea acestor nevoi și interese

de dezvoltare profesională ale studenților sprijină profesorul în deciziile asupra designului educațional.

391

Delimitări conceptuale.

Caracteristici ale curriculumului centrat pe student

Definirea curriculumului din perspectiva centrării pe student se realizează având la bază specificul învățământului centrat pe student. Mai mult de a fi o abordare pedagogică, învățământul centrat pe student este o mentalitate, o cultură care se dezvoltă în interiorul unei instituții de învățământ superior. Fiind susținut de teoriile constructiviste ale învățării, învățământul centrat pe student se definește prin câteva elemente: inovație adoptată la nivel managerial, centrare pe nevoile studenților și ale profesorilor, eficiență academică și instituțională etc.

Raportat la student, învățământul centrat pe student evidențiază faptul că studentul este actor al propriei formări, construită prin valorificarea parcursului școlar anterior. Abordări conceptuale ale învățământului centrat pe student scot în prim plan câteva aspecte:

- ✓ urmărește formarea și dezvoltarea competențelor studenților pe un anumit segment al parcursului universitar, adecvat setului de achiziții specifice specializării universitare (Todorescu, 2009);
- ✓ abordare care permite participarea activă a studenților la activitățile educaționale și care se conectează din punct de vedere teoretic cu abordările contemporane: învățare activă, constructivism, bazându-se pe obiective predeterminate, pe activități de predare și învățare clar definite ca elemente

curriculare (Katawazai, 2021), promovează învățarea bazată pe oportunități de învățare create de studentul însuși și reconstrucția propriilor cunoștințe (Fayezi, 2022);

- ✓ proces de formare a competențelor relevante pentru activitatea profesională, competențe care trebuie formate ca urmare a absolvirii unui traseu academic de către student (Rusu, 2022);
- ✓ promovează practici de predare care decurg dintr-o viziune constructivistă a educației, procesul de învățare implicând studenții să-și construiască cunoașterea într-un cadru care implică discuții între egali (student-student, student-profesor) și interacțiune socială (Dunbar & Yadav, 2022);

Curriculumul centrat pe student, definit drept *curriculum constructivist*, este un design educațional care plasează studentul în punctul său central, pentru formarea profilului de competențe în cadrul programului de studii universitar ales (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Designul curricular centrat pe student poartă atributul flexibilității sale în satisfacerea nevoilor studenților prin diferite modalități de proiectare, organizare și evaluare (Schreiber, 2017), pentru că, odată cu intrarea în mediul academic, nevoile educaționale ale studentului suferă o puternică transformare (Balaș, 2013).

Curriculumul centrat pe student permite studenților să participe la dezvoltarea propriilor experiențe de învățare, astfel încât să fie realizate două obiective esențiale: în primul rând, studenții vor participa la dezvoltarea curriculumului, prin dezvoltarea culturii personale în contextul curricular dat; în al doilea rând, implicarea studenților asigură dezvoltarea capacităților lor de meta-învățare, oferindu-le oportunitatea de a-și dezvolta abilități transferabile (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Punctul central este participarea continuă și activă a studenților la acest proces, care

încurajează abilitățile de învățare pe tot parcursul vieții și are influențe profunde asupra nivelului de motivație al studenților, a încrederii în sine, a învățării autodirijate (Muzaffar *et al.*, 2019).

Atât constructivismul, cât și instruirea centrată pe student pledează pentru implicarea studenților în procesul de predare-învățare. Ambele abordări susțin schimbarea accentului de la predarea centrată pe conținut sau predarea centrată pe profesor la predarea centrată pe student. În acest sens sunt formulate recomandări pentru construcția demersului educațional (Abualhaija, 2019):

- promovarea unui climat organizațional și a sistemelor de sprijin care încurajează învățarea centrată pe student;
- dezvoltarea curriculei educaționale cu conținuturi despre calitate în educație;
- exersarea tehnicilor de predare inovatoare, care promovează gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor de către studenți;
- promovarea metodelor și tehnicilor de învățare colaborativă;
- considerarea studentului ca agent de schimbare responsabil pentru atingerea rezultatelor așteptate ale învățării;
- considerarea profesorului ca partener și facilitator pentru dezvoltarea studenților;
- promovarea autonomiei studentului în procesul decizional;
- dezvoltarea angajamentului studentului față de învățare;
- încurajarea comportamentelor de căutare, descoperirea cunoștințelor de către studenți prin eforturi proprii de documentare, cercetare etc.;
- încurajarea studentului să analizeze, să sintetizeze și să evalueze conținuturile care trebuie învățate, stimulând astfel gândirea critică.

Construindu-se pe ideea că studentul reprezintă factorul uman cel mai important în procesul educațional, având dreptul de a decide pentru parcursul său școlar, caracteristicile curriculumului centrat pe student sunt (Rusu, 2022; Todorescu, 2009):

- accentul se pune pe învățarea activă, pe implicarea responsabilă a studentului în procesul de predare-învățare-evaluare;
- resursele metodologice integrate în procesul educațional vin în beneficiul experienței de învățare a studentului, pe un continuum de la metodele tradiționale la cele colaborative, susținând fiecare student în procesul de formare;
- procesul de predare se evidențiază prin diferitele sale accepțiuni, nu doar ca transmitere de cunoaștere, ci mai ales ca gestiune a învățării, dezvoltare de experiențe de învățare, dobândind un rol esențial predarea creativă și meta-predarea;
- profesorul devine mentor, consilier, tutore care susține și consiliază, oferă suport suplimentar studentului;
- se evidențiază importanța instruirii diferențiate și personalizate la nivel de conținuturi curriculare, sarcini de învățare, stiluri de învățare, modalități de predare și evaluare;
- cunoașterea este un proces etapizat, complex de construcții și reconstrucții permanente ale sistemului de cunoștințe, accentul fiind pus pe activitățile de consiliere, motivare și orientare personală și/sau profesională;
- procesul educațional se brodează pe relații de cooperare, pe un parteneriat constructiv, respectul reciproc între student și profesor, pe motivarea acestuia;
- outputurile procesului educațional se concentrează pe formarea competenței de învățare autonomă și autodirijată prin

responsabilizarea studentului pentru învățare pe tot parcursul vieții și dezvoltare profesională; de asemenea, se acordă atenție dezvoltării unor competențe transferabile, implicarea în cercetare, realizare de proiecte, implicarea în situații reale/simulate de exercitare a unor roluri profesionale;

- studentul contribuie la propria sa formare și dezvoltare personală și profesională printr-o serie de preocupări și activități.

Definirea învățământului sau a curriculumului centrat pe student este o acțiune complexă, care, adeseori, este complementară analizei următoarelor concepte: predarea centrată pe student, învățarea centrată pe student.

Predarea centrată pe student (*student-centered teaching*) este o abordare a procesului de predare care are ca premisă construirea unui mediu formativ individualizat și adaptat la nevoile, abilitățile și interesele studenților, în care studenții nu mai sunt receptori pasivi, ci participanți activi la învățare și la construirea propriei cunoașteri. Predarea centrată pe student consideră studenții ca designeri și schimbă rolul profesorului de la furnizarea de informații la facilitarea învățării (Chen & Tsai, 2021).

Deși literatura de specialitate oferă o listă diferită de termeni care conceptualizează predarea centrată pe elev/student — *predare și învățare participativă, pedagogie critică și/sau emancipatoare* (critical and emancipatory pedagogies), *predare centrată pe învățare, predare constructivistă, predare bazată pe competențe* —, această abordare este descrisă prin următoarele caracteristici:

- construirea unor demersuri didactice care susțin înțelegerea și învățarea profundă;

- dezvoltarea unor practici de predare reflexivă;
- interdependența și respectul reciproc în relația profesor-student și promovarea învățării de la egal la egal.

Calitatea predării se apreciază în măsura în care posedă calități transformatoare, adică produce rezultate vizibile la nivelul profilului de competențe al studenților (Todoreșcu, 2009).

Actualele studii demonstrează că predarea centrată pe profesor este insuficientă pentru a satisface cerințele unei societăți tehnologice față de absolvenți, dat fiind faptul că progresele tehnologiei au afectat progresul mediilor de predare prin integrarea mediilor virtuale în procesul educațional. Abordările convenționale ale predării tradiționale accentuează rareori gândirea critică sau rezolvarea practică a problemelor (Chen & Tsai, 2021).

Deosebirea *predării centrate pe student* de *predarea centrată pe conținut* se realizează din perspectiva următoarelor variabile: rolul profesorului în actul de predare (măsura în care profesorul își exercită rolurile pe un continuum de la cel autoritar la cel de facilitator), demersul de proiectare didactică (măsura în care profesorul stabilește secvențe ritmice de predare, învățare și evaluare, stimulând interactivitatea acestor procese și flexibilizarea lor în raport cu obiectivele prestabilite), adaptabilitatea instruirii (măsura în care conținuturile și activitățile didactice sunt adaptate nevoilor de formare ale studenților și pot fi personalizate unor nevoi de învățare individuală).

Într-o activitate de predare centrată pe student, ideile constructiviste subliniază responsabilitatea studentului și rolul de coaching al profesorului; în plus, studenții ar trebui să învețe rezolvând situații problematice și folosind cunoștințele ca instrument (Chen & Tsai, 2021).

Cu referire la performanțele elevilor din învățământul preuniversitar, sunt prezente rezultate privind impactul predării centrate pe elev asupra progresului academic al elevilor în meta-analize recent realizate de către Hattie. Acesta demonstrează că această abordare produce efecte pozitive ale predării (centrate pe elevi) asupra atitudinii lor față de știință, precum și rezultate superioare în învățarea conținutului predat (Hattie, 2014; Hattie & Zierer, 2019).

Ca urmare a identificării acestor rezultate, studiile evidențiază că profesorul focalizat în predare pe nevoile elevilor are un impact pozitiv semnificativ asupra succesului lor în plan academic. Cu toate acestea, sunt evidențiate unele dificultăți de implementare a predării centrate pe elev determinate, pe de o parte, de stilul de predare rutinier al unor profesori și lipsa disponibilității acestora de a integra practici inovative de predare, iar, pe de altă parte, de reticența/teama elevilor de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare.

Învățarea centrată pe student (*student-centered learning*), în sens larg, se referă la forme de instruire care oferă studenților oportunități de a-și stabili propriile activități de învățare, de a se implica activ în acestea, de a-și proiecta propriile proiecte de învățare, de a selecta autonom programele de formare. Teoria s-a dezvoltat ca opoziție la *centrarea pe profesor*, care se referă de obicei la situațiile de învățare în care profesorul își exercită controlul asupra programului de instruire (conținut, obiective, când, unde, cum și în ce ritm se învață).

Învățarea centrată pe student se centrează pe cunoașterea prin înțelegerea conținutului învățat, abordare opusă cunoașterii prin memorare (Chen & Tsai, 2021), pe implicarea în actul de învățare, aceasta fiind o relație profundă a studenților cu munca la clasă, care operează la nivel cognitiv, afectiv și comportamental (Fredricks *et al.*, 2004).

Abordarea diferențiată și personalizată în învățare creează premisele dezvoltării *sinelui academic al studentului*, care este asociat cu: rezultate școlare mai bune, implicarea studentului în actul învățării, dezvoltarea motivației intrinseci, a perseverenței în învățare, mai ales după situații de eșec, stabilirea de obiective care să vizeze în principal înțelegerea informațiilor, depunerea de efort susținut, căutare de sprijin (Cozolino, 2017). Diferitele abilități transferabile (perseverență, autocontrol, motivație, rezistență și adaptare, creativitate, autopercepție, autocontrol) și strategiile metacognitive îmbunătățesc rezultatele studenților și starea lor de bine, fiind, totodată, cel mai bine apreciate de angajatori (Lucas & Spencer, 2020).

Și în acest caz regăsim o listă diferită de termeni care conceptualizează învățarea centrată pe elev/student — *învățare centrată pe competențe, învățare (activă)interactivă, învățare autodirijată, învățare transformațională, învățare experiențială, învățare vizibilă* —, abordarea fiind descrisă prin câteva trăsături definitorii:

- învățarea este „personalizată”, ceea ce înseamnă că abordează nevoile, interesele, aspirațiile sau mediile culturale distincte ale fiecărui student;
- învățarea este activă, pentru că pune în mișcare abilitățile cognitive ale studenților, și interactivă, pentru că se produce în context social, prin interacțiune cu ceilalți;
- studenții progresaază în educația lor atunci când demonstrează că și-au format competențele așteptate, iar aceste achiziții sunt vizibile și exprimă gradul de adaptabilitate al studenților la cerințele programului de studii;
- studenții au flexibilitatea de a învăța „oricând și oriunde” (în afara sălii de clasă tradiționale și a școlii, prin programe

de studiu online /blended sau în perioade netradiționale — în timpul nopților, în weekenduri);

- studenților li se oferă oportunități de a face alegeri cu privire la propria învățare și de a contribui la proiectarea experiențelor lor de învățare.

Modele curriculare care promovează curriculumul centrat pe student

Supunând analizei o serie de caracteristici ale dezvoltării personalității adolescentului, Ioan Neacșu (2019) evidențiază necesitatea proiectării unui curriculum puternic diferențiat, utilizarea de strategii cognitive, rezolvarea conflictelor dintre percepția studenților asupra unor fenomene și ceea ce se produce în mod real. Caracteristicile la care autorul face referire sunt: dezvoltarea unor dimensiuni noi ale Sinelui fizic, moral, intelectual, spiritual al adolescentului, ceea ce îi conturează identitatea proprie, dezvoltarea capacității adaptative a acestuia la diferite sarcini și responsabilități, proiectarea unor obiective vocaționale în ceea ce privește orientarea profesională, asumarea unor roluri și statusuri de natură personală și profesională, maturizarea cognitiv-emoțională și socială, maturizarea capacității de auto-control cognitiv și emoțional la nivel relațional (Neacșu, 2019).

Numeroase studii evidențiază rolul pedagogiei centrate pe student în dezvoltarea performanțelor și abilităților studenților, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte (Guo *et al.*, 2020; Saad & Zainudin, 2022) și învățarea profesională (Attard *et al.*, 2022), punând accent pe colaborarea cu colegii, încurajarea sprijinului permanent de la egal la egal. Unele dintre acestea demonstrează că implementarea unor practici centrate pe student și care oferă

400 acestora oportunitatea de a interacționa cu viața reală contribuie la dezvoltarea profesională, prin transferul controlului învățării către studenți și implicarea acestora în grupuri de practică profesională (Dunbar & Yadav, 2022).

Măsurând calitatea instruirii prin prisma achizițiilor studenților, unii autori exprimă calitatea actului educațional prin următorii indicatori: obiective educaționale și sarcini de învățare provocatoare; demersuri educaționale care activează cunoștințele anterioare; strategii de predare de calitate (predare reciprocă, strategii metacognitive); discurs legat de conținut; sprijin individual pentru cursanți; feedback pozitiv și constructiv al profesorilor și colegilor și evaluări formative; abordare constructivă a erorilor și concepțiilor greșite ale studenților; climat de susținere, pozitiv la clasă (de exemplu, relații de sprijin profesor–elev, reguli stabilite de comun acord, cooperare, acceptare și respect); îndrumare de la egal la egal (Hoidn & Klemenčič, 2021).

O radiografie a literaturii pedagogice din ultimii ani oferă o imagine diversificată asupra variabilelor educaționale care definesc curriculumul centrat pe student.

Nucleul modelului curricular centrat pe student este cunoașterea ca acțiune sau proces, acordând atenție nevoilor de învățare, de motivare, de consiliere și de orientare ale studentului. Prin abordarea cunoașterii ca proces, demersul curricular se centrează pe stimularea gândirii studenților, pe implicarea lor în realizarea de proiecte și rezolvarea de probleme reale, practice, înlăturând astfel lipsa de motivare pentru învățare și formare a studentului. Reperele esențiale ale acestui model sunt dezvoltarea unui parteneriat profesor–studenți în vederea orientării învățării spre formarea acelor achiziții și competențe necesare inserției socio-profesionale optime. De asemenea, se impune selecția critică a

materialelor și resurselor curriculare în strânsă legătură cu specializarea/programul de studii, cu interesele și capacitățile personale și profesionale ale studenților.

Analize similare au postulat următoarele elemente esențiale pentru a dezvolta experiențe curriculare bogate pentru studenți în demersurile educaționale (Abualhaija, 2019): trecerea învățării de la o abordare pasivă la una activă, accentuarea învățării și a înțelegerii profunde a cunoașterii, promovarea responsabilităților studenților față de învățare, stabilirea respectului reciproc între studenți și profesor, adoptarea practicilor reflexive în predare pentru a îmbunătăți gândirea critică a studenților, implicarea decizională a studenților în procesele de învățare și predare.

Integrând o dimensiune nouă pentru a extrapola conceptele de predare-învățare centrate pe student — *ecosistemele centrate pe studenți*, ca sisteme de instruire flexibile și interactive, adaptate pentru învățământul superior, ghidate de politici și strategii (inter)naționale și instituționale, Sabine Hoidn și Manja Klemenčič (2021) definesc cinci elemente fundamentale ale sistemului de instruire centrat pe student: (1) curriculum, pedagogie și evaluare; (2) predare și sprijin pentru învățare; (3) calitatea învățării și a predării; (4) guvernare și administrare; (5) politici și finanțe. Printr-un astfel de model curricular se asigură premisele dezvoltării unor achiziții fundamentale într-o comunitate de învățare centrată pe student: angajament, înțelegere și conștientizare critică.

În studiul altor autori, modelul curricular eficient al instruirii centrate pe student se construiește prin convergența a 4 factori (Fayezi, 2022):

- teoria învățării (un astfel de model este o particularizare a constructivismului, care susține rolul esențial al

- formabilului în dezvoltarea propriului sistem de cunoaștere, prin interacțiune socială la nivelul grupului educațional),
- modelul învățării (se pune accent pe obiectivele și rezultatele învățării),
 - diversitatea cursanților (dată de parcursul anterior al fiecărui student, propria concepție asupra educației și a învățării, așteptările și rezultatele previzionate),
 - abilitățile profesorului (centrarea pe student este favorizată de un proiect curricular bine construit de către profesor, fiind un produs rezultat în funcție de expertiza științifică și metodică a profesorului).

Principiile de proiectare pentru curriculumul centrat pe student

Plasarea studentului în centrul procesului educațional se realizează prin recunoașterea autonomiei personale a acestuia în actul didactic, definită prin parcursul educațional anterior de o anumită experiență școlară, o expertiză în diferite domenii ale cunoașterii, anumite interese personale și profesionale, competențe transversale pe care tinerii din generațiile actuale le dezvoltă.

La nivel practic, programele de studii trebuie să fie organizate în mod diferit, concentrându-se pe abilitățile studenților, cu precădere pe abilitățile cerute de piața muncii. O asemenea abordare este posibilă pe diferite dimensiuni curriculare: prin concentrarea pe cursuri opționale care să flexibilizeze curricula, pe activități de grup care să faciliteze interacțiunea socială, pe servicii de consiliere diverse care să faciliteze adaptarea studenților la cerințele programului universitar și tranziția către piața muncii.

Dezvoltarea curriculumului centrat pe student, ca premisă a asigurării succesului academic, este posibilă prin implementarea abordărilor constructiviste în procesul educațional. Cele mai multe analize empirice au evidențiat faptul că 3 aspecte sunt esențiale pentru a demonstra calitatea instruirii: calitatea predării, calitatea învățării și calitatea interacțiunilor profesor–student.

În acest sens, principiile de proiectare pentru un curriculum centrat pe student pot fi abordate din mai multe perspective:

- a. Din perspectiva învățării centrate pe student, curriculumul se definește ținând cont de (Burns, 2020; Collins, 2004; Wright, 2011):
 - personalizarea învățării: studenții sunt adulți care au stiluri de învățare deja definite, învățarea la adulți fiind o relație de împărtășire de experiențe și reflecție asupra acestora;
 - învățarea se bazează pe competențe și este susținută de interese personale și/sau profesionale, de atitudini diferite față de actul învățării, de obiective ale învățării filtrate de nevoia de succes academic, personal sau profesional;
 - studenții sunt parteneri în actul educațional, fiind implicați activ în deciziile instituționale, ca reprezentanți ai structurilor universitare sau ca membri în structuri studentești (la nivel curricular, studenții decid asupra curricula școlară prin alegerea conținuturilor/modulelor opționale, selectarea unor trasee de formare specializată etc.);
 - învățare transformativă, reflexivă, definită ca proces de schimbare calitativă la nivelul profilului de competențe al studentului în vederea dezvoltării unor competențe noi adecvate specializării, inclusiv a competențelor transversale;
 - autonomie și responsabilitate în actul de învățare, prin faptul că este necesară implicarea studentului în experiențe

de învățare în mod autonom, selecția și/sau dezvoltarea de oportunități de învățare, selecția și decizia asupra unor conținuturi ale învățării, activităților și ritmului învățării, alegerea unor metode de învățare adecvate profilului propriu (metode de cercetare–informare–documentare, bazate pe analiză, sinteză, reflecție, inducție, deducție, observare, discuție, resurse deschise de învățare, platforme/module interactive pentru studiul individual etc.);

- b. Din perspectiva predării centrate pe student, dimensiunile curriculare se definesc prin câteva atribute (Emaliana, 2017; Madiha & Afifa, 2019):
- predarea se concentrează pe nevoile de învățare reale ale studenților și plasează ca element central al demersului didactic obiectivele de învățare ale acestora;
 - cunoașterea devine o construcție comună a studenților și profesorilor, rolul profesorului fiind de mediator, tutore care asistă și consiliază studentul în actul de învățare;
 - predarea este proces reflexiv atât al studenților, dar și al profesorilor, care se construiește permanent prin stimularea gândirii critice și creative.

Repere privind construcțiile curriculare centrate pe student

Centrarea curriculumului pe student produce alternative noi de construcție curriculară, la nivelul proiectării curriculare fiind utile câteva repere:

- a. În proiectarea demersului curricular:
 - planificarea unor obiective realiste ale instruirii și a rezultatelor așteptate de la studenți sub forma unor competențe profesionale;
 - realizarea unui management eficient al timpului didactic, cu accent pe secvențele de instruire practică (practică de specialitate, practică în laboratoare simulate, practică în instituțiile profesionale etc.);
 - reconsiderarea rolurilor profesorului, accentuând rolurile de organizator, consilier, tutore, motivator, creator de situații de învățare;
 - dezvoltarea unui parteneriat real și deschis între profesori–studenți, bazat pe empatie, considerație, încredere și respect reciproc.
- b. În ceea ce privește „centrarea pe student”:
 - cunoașterea studenților (al potențialului individual, al intereselor și aptitudinilor, așteptărilor profesionale și față de programul de studii, a unor trăsături de personalitate, a stilului de învățare, a experiențelor anterioare etc.);
 - încurajarea studenților pentru a învăța în ritmul propriu, accesând modalități de învățare adecvate vârstei adulte (învățare critică, învățare mediată, învățare transformatoare, învățare bazată pe experiență etc.);

- dezvoltarea stilurilor de învățare bazate pe teoria inteligențelor multiple, valorificând potențialul fiecărui student;
 - încurajarea și implicarea studenților în activități educaționale formale și nonformale, în forme flexibile de educație, valorificând valoarea pedagogică a tehnologiilor de comunicare și oportunitățile oferite de mediul nonformal și informal (acțiuni de voluntariat, internshipuri etc.).
- c. Flexibilizarea procesului de predare prin:
- combinarea stilurilor și strategiilor didactice (strategii inductive, deductive, transductive, dialectice, ipotetice, analitice, integrative, descriptive, interpretative etc.);
 - integrarea unor tehnici de învățare eficientă;
 - exersarea unor modalități de instruire complementare (muncă individuală alternată cu sarcini colaborative; activități de grup bazate pe competiție și cooperare);
- d. Flexibilizarea procesului de învățare prin:
- recurgerea la învățare prin descoperire, conversația euristică, problematizare, jocul de rol;
 - integrarea de explicații, exemple, demonstrații concludente pentru specializarea studentului și „rupte din context real”, dezvoltând principiile învățării prin experiențe reale;
 - crearea unor experiențe de învățare prin transfer de informații, extrapolări conceptuale și de abilități;
 - încurajarea discuțiilor între studenți, în vederea reconstruirii ideilor individuale și asigurării înțelegerii.
- e. Flexibilizarea procesului de evaluare prin:
- încurajarea studenților prin feedback suportiv (răspuns pozitiv, încurajator, stimulatív);

- disponibilitatea profesorilor pentru a oferi studenților consiliere permanent pentru asigurarea progresului în achiziții;
 - raportarea la standardele de performanță ale programului de studii.
- f. În ceea ce privește suporturile și materialele de învățare pentru studenți:
- realizarea unor materiale de învățare care să ușureze mobilitatea internă și externă a studenților;
 - facilitarea accesului la informații pentru studenți — cursuri universitare, cărți, materiale etc.;
 - recomandarea unor surse bibliografice suplimentare de informare și documentare pentru a stimula învățarea autonomă.

Concluzii

Curriculumul centrat pe student este considerat cadrul fundamental pentru dezvoltarea resursei umane, în contextul în care piața muncii are nevoie de absolvenți capabili să găsească soluții eficiente la problemele complexe cu care se confruntă și care sunt permanent provocatoare. Funcția învățământului centrat pe student se exercită în cadrul parteneriatului activ între mediul universitar și cel antreprenorial, misiunea mediului academic fiind aceea de a modela specialiști, dar și oameni care să dovedească un comportament valoric prin prisma principiilor sociale și morale.

Implementarea optimă a curriculumului centrat pe student aduce beneficii majore studenților, ca actori ai procesului educațional. În acest sens, considerăm oportun a susține și contribui atât teoretic, dar mai ales practic la implementarea unor

408 modele curriculare centrate pe student. Dintre aceste beneficii, redăm în sinteză următoarele (Villarroel *et al.*, 2020; Kulakow & Raufelder, 2020; Katawazai, 2021):

- valorizarea studenților ca parte integrantă a comunității academice, încurajându-i să gândească pentru ei înșiși, îmbunătățind interacțiunea între studenți, studenți și profesori, stimulând angajamentul lor în diferite sarcini și apreciind eforturile acestora;
- dezvoltarea motivației pentru învățare și realizare profesională: studenții rețin mai mult din informația învățată în cazul în care acest proces presupune învățare și participare activă, interacțiune în învățare cu alții sau învățându-se unii pe ceilalți;
- oferirea de medii de învățare care favorizează emoțiile pozitive, dezvoltarea personală și starea de bine a studenților;
- autonomie și responsabilitate în procesul de educație și formare, ceea ce le permite să învețe mai eficient, prin muncă în echipă și să își împartă sarcinile, facilitează abordări critic-constructive și dezvoltarea de abilități transferabile;
- centrare pe nevoile studenților, generate de diversificarea tipologiilor studenților (de exemplu, studenți care au job și au nevoie de programe de educație flexibile prin studiul part-time, a învățământului la distanță sau a sistemului electronic de învățare), de stiluri diferite de învățare (studenți care studiază mai eficient cu materiale audiovizuale, alții care studiază prin metode tradiționale etc.);
- favorizarea pregătirii viitorului absolvent pentru integrarea pe piața muncii, prin dezvoltarea competențelor profesionale specifice specializării și a abilităților transversale. În

cadrul demersului curricular centrat pe student, acesta își va îmbunătăți capacitatea de a aplica cunoștințele și de a rezolva problemele cotidiene care sunt apropiate de specializarea parcursă.

Referințe

- Abualhaija, N. (2019), Using constructivism and student-centered learning approaches in nursing education, *International Journal of Nursing and Health Care Research*, 5(7), 1–6, DOI: 10.29011/IJNHR-093.100093.
- Attard, C., Berger, N., & Mackenzie, E. (2022), The positive influence of inquiry-based learning Teacher Professional Learning and Industry Partnerships on student engagement with STEM, *Frontiers in Education*, 6, 693221, <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693221>.
- Balaș, E. (2013), Pedagogia interactivă și învățarea centrată pe student în contextul construirii Spațiului European al Învățământului Superior. In L. Stanciu, S. Bumbuc, & C. Macovei (Coord.), *Educația centrată pe student — cheia unui învățământ superior de calitate* (pp. 62–72), Academia Forțelor Terestre Nicolae Bălcescu.
- Burns, R. (2020), *Adult Learner at Work: The challenges of lifelong education in the new millennium*, Routledge.
- Chen, C.H., & Tsai, C.C. (2021), In-service teachers' conceptions of mobile technology-integrated instruction: Tendency towards student-centered learning, *Computers & Education*, 170, 104224, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104224>.
- Cozolino, L. (2017), *Predarea bazată pe atașament*, Editura Trei.
- Collins, J. (2004), Education Techniques for Lifelong Learning. *RadioGraphics*, 24(5), 1483–1489, <https://doi.org/10.1148/rq.245045020>.
- Dunbar, K., & Yadav, A. (2022), Shifting to student-centered learning: Influences of teaching a summer service learning program, *Teaching and Teacher Education*, 110, 103578, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103578>.
- Emaliana, I. (2017), Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning?, *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 1-16, <http://dx.doi.org/10.12962/j24433527.v10i2.2161>

- 410 Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003), A Journey toward Learner-Centered Curriculum, *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47–70, <https://eric.ed.gov/?id=EJ788477>.
- Fayezi, S. (2022), Student-Centered Curriculum Design and Evaluation in Logistics Management, *Logistics*, 6(4), 70. <https://doi.org/10.3390/logistics6040070>.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004), School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109, <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L.S., & Admiraal, W. (2020), A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures, *International Journal of Educational Research*, 102, 101586, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, Trei.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019), *Visible Learning Insights*, Routledge.
- Hoidn, S., & Klemenčič, M. (2021), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Katawazai, R. (2021), Implementing outcome-based education and student-centered learning in Afghan public universities: the current practices and challenges, *Heliyon*, 7(5), e07076, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07076>.
- Kulakow, S., & Raufelder, D. (2020), Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning, *International Journal of Educational Research*, 103, 101635, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101635>.
- Lucas, B., & Spencer, E. (2020), *Predarea gândirii creative: dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic*, Didactica Publishing House.
- Madiha, Z., & Afifa, K. (2019), Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers, *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 18(1), 32–43, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201647>.
- Muzaffar, M., Jeelani, M., & Saeed Alshahrani, M. (2019), A practical approach for successful small group teaching in medical schools with student

- centered curricula, *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(3), 149–153, <https://doi.org/10.30476%2FJAMP.2019.74911>.
- Neacșu, I. (2019), *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*, Polirom.
- Rusu, D. (2022), *Student-centered education — a priority for the academic environment. 30 years of economic reforms in the Republic of Moldova: economic progress via innovation and competitiveness*, The International Scientific Conference dedicated to the 30th Anniversary of the establishment of the Academy of Economic Studies of Moldova, Chisinau, <https://doi.org/10.53486/9789975155649.13>.
- Saad, A., & Zainudin, S. (2022), A review of Project-Based Learning (PBL) and Computational Thinking (CT) in teaching and learning, *Learning and Motivation*, 78, 101802, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101802>.
- Schreiber, J. (2017), Universal Design for Learning: A Student-Centered Curriculum Perspective, *Curriculum and Teaching*, 32(2), 89–98, <https://doi.org/10.7459/ct/32.2.06>.
- Todorescu, L.L. (2009), Învățământul centrat pe student — reper principal al procesului Bologna, *Buletinul AGIR*, 2-3, 226–234.
- Villarroel, V., Benavente, M., Chuecas, M., & Bruna, D. (2020), Experiential learning in higher education. A student-centered teaching method that improves perceived learning, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 1–16. <https://doi.org/10.53761/1.17.5.8>.
- Wright, G. B. (2011), Student-Centered Learning in Higher Education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92–97.

**ANA-MARIA CAZAN, CAMELIA TRUȚA,
MARIA MAGDALENA STAN, CĂTĂLIN IOAN MAICAN
(COORD.)**

Acest volum colectiv abordează problematica adaptării din mai multe perspective, pornind de la teoriile și modelele explicative și particularizând-o la diversitatea populațiilor actuale de studenți (studenți internaționali, studenți cu dificultăți de învățare sau studenți non-tradiționali) și la contextul mai amplu al digitalizării în educație.

În contextul tot mai ridicatelor rate de abandon al studiilor, este nevoie să trecem de la teorie la acțiune; de aceea, cartea include intervenții și strategii orientate spre susținerea adaptării academice. Volumul a apărut ca răspuns la necesitatea de a prezenta dintr-o perspectivă multidimensională un fenomen amplu abordat în studii de cercetare recente, fenomen care a căpătat o amploare și mai mare după pandemie, dar care este insuficient abordat din perspectivă teoretică.

Ana-Maria CAZAN este profesor doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania din Brașov, cercetările sale vizând: învățarea și adaptarea academică, starea de bine și aplicații ale psihologiei pozitive în mediul educațional și organizațional.

Camelia TRUȚA este conferențiar doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania din Brașov, activitatea ei de cercetare fiind focalizată pe starea de bine în mediul educațional sau organizațional, reglarea emoțională și adaptarea academică/profesională.

Maria Magdalena STAN este conferențiar universitar la Departamentul de Științe ale Educației în cadrul Universității Naționale de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești. Temele sale de interes includ adaptarea academică și dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale la vârste timpurii.

Cătălin Ioan MAICAN este profesor doctor în cadrul Facultății de Științe Economice și Administrarea Afacerilor, Universitatea Transilvania din Brașov. Activitatea sa de cercetare are legătură cu studiul anxietății legate de calculator și cu utilizarea platformelor de e-learning.



9 786064 023667

ISBN 978-606-40-2366-7

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE