

CONTINUITATEA ÎNVĂȚĂRII ACTIVE: ALEGEREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR ÎN SALA DE CURS

Irina VÎȘCU, drd., UST

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract. Researchers Charles C. Bonwell and Tracy E. Sutherland stress that many teachers agree that active learning is far more effective than passive learning.

Is Active Learning So Rare? This article develops a conceptual framework that allows all teachers to find ways to use meaningful and educational activities, regardless of the teaching style or course objectives. The purpose of the article is above all to cause reflection and discussion, and not to suggest a clear answer to the issues discussed.

Abstract. Cercetătorii Charles C. Bonwell și Tracy E. Sutherland accentuiază că mulți profesori sunt de acord că învățarea activă este mult mai eficientă decât învățarea pasivă.

Învățarea activă este atât de rară? Acest articol dezvoltă un cadru conceptual care permite tuturor profesorilor să găsească modalități de a utiliza activități semnificative și educaționale, indiferent de stilul de predare sau obiectivele cursului. Scopul articolului este mai presus de toate, acela de a provoca reflecții și discuții, și nu pentru a sugera răspuns clar la problemele discutate.

Procesul de predarea în universitate devine din ce în ce mai dificil. Acum nu este suficient ca profesorul să fie competent în domeniul specialității sale de predare, mai este important ca el să posede o bază cât mai mare de cunoștințe pe care ar fi capabil să le expună și prezinte studenților dornici de acumulare a cunoștințelor noi. Cadrele didactice, profesorii eficienți ar trebui să fie pregătiți nu doar să împărtășească cunoștințele aprofundate ale disciplinei lor dar și să implementeze noi tehnologii, metode și tehnici de învățare [1].

În termeni simpli, studenții pot să învețe mai ușor, să înțeleagă și să memoreze materialul pe care l-au învățat prin implicarea activă în procesul de învățare. Astfel, datele arată în mod clar necesitatea evitării prelegerii tradiționale, care este atât de răspândită în sălile de curs ale universităților (în primul rând, monologul profesorului). Având în vedere aceste circumstanțe, ar fi util să avem un algoritm care să permită profesorului să ia în considerare obiectivele cursului său, stilul de predare și să analizeze independent ce strategii de învățare activă trebuie implementate. Atunci când se dezvoltă strategiile de învățare, metoda non-prelegere este o metodă principală. Este foarte important ca profesorul să găsească abordări care nu numai că corespund stilului său individual de predare, și sunt folosite, utilizate în scopuri educaționale, dar acestea să mai poată ajuta în implicarea activă a studenților în procesul de învățare în sala de curs.

Există multe oportunități în activitatea cadrelor didactice care ajută la discutarea problemelor și obstacolelor introducerii metodelor, tehnicilor, strategiilor de învățare activă în sala de curs. Bonwell și Eison au remarcat cele cinci bariere cele mai frecvente în utilizarea strategiilor de învățare activă:

1. dificultatea în prezentarea unei cantități mai mari de material într-o clasă;
2. învățarea activă ia prea mult timp pentru a pregăti o lecție;

3. se pare imposibil de utilizat metodele active de învățare în numeroase săli de curs;
4. lipsa de materiale și surse;
5. posibilitatea unor consecințe negative, cum ar fi: atitudinea colegilor față de noile abordări, impactul evaluării studenților asupra activității profesorului; impactul asupra promovării [3].

Aceste probleme există și nu pot fi soluționate cu ușurință. Este foarte clar că profesorii sunt gata și pregătiți în a-și schimba abordările și tehnicile de învățare. În același timp, datele de cercetare sunt incontestabile, arătând că studenții învață mai bine, când implicarea intelectuală este mai bine accentuată în timpul procesului de învățare.

Multe cercetări arată că toți profesorii ar trebui să implementeze și să utilizeze strategiile active de învățare. De asemenea, putem fi convinși că o varietate de strategii active de învățare pot fi la fel de eficiente în clasă [4]. Obiectivele cursului și stilul individual de predare determină modul în care strategiile orientate spre grup se potrivesc grupului de studenți. Desigur, putem fi preocupați de faptul că învățarea activă este atât de des discutată în contextul muncii în grup, că profesorii cărora nu le place să folosească abordări în grup sau care consideră că munca în grup nu se încadrează în obiectivele cursurilor lor poate crede că abordările active de învățare nu sunt folositoare pentru ei. În acest caz, este important ca studentul să fie implicat activ în procesul de învățare și că studenții pot fi implicați activ în studiu, fără a lucra în grupuri.

Pentru implicarea cât mai active a studenților în procesul de învățare, este nevoie de oferirea unui cadru conceptual care vizează continuitatea învățării active. Schema acestui cadru conceptual este un segment care merge de la sarcini simple, pe de o parte, la sarcini complexe pe de altă parte. Utilizarea continuității ca linie care leagă cele două caracteristici extreme este artificială și proiectare ei este simplificată.



Figura 1. Cadru conceptual care vizează continuitatea învățării active

În scopuri de discuție, definim "sarcinile simple" ca fiind scurte și relativ autonome. În timp ce "sarcini complexe" sunt mai lungi în timp (o lecție întreagă sau mai mult), acestea sunt atent planificate și structurate. Exemple de puncte extreme de continuitate a învățării active ar putea fi, pe de o parte, o lecție cu proceduri de pauză, pe de altă parte, lecții pe principiile învățării prin cooperare utilizând metoda mozaicului.

Procedură de întrerupere prevede o pauză în timpul cursului la fiecare 13-18 minute, timp în care studenții compară și interpretează notele lor timp de două minute. Această metodă a dus la o îmbunătățire semnificativă din punct de vedere statistic a învățării studenților, fapt demonstrat de întrebările de testare privind asimilarea materialului la sfârșitul fiecărei perechi și un test intermediar de înțelegere a materialului [9].

În învățarea prin cooperare, studenții lucrează împreună în grupuri pentru a atinge obiectivele cursului. În cadrul strategiei "mozaice" studenții participă în mici grupuri la

discuția unor subiecte specifice care ajută la studierea unui subiect nou, apoi aceștea revini la grupul inițial cu scopul de a prezenta partea lor de material la restul grupului. Studenții care lucrează în grupuri specifice subiectului nu numai că studiază subiectul în sine, dar se asigură că acesta este învățat de ceilalți colegi la nivelul de înțelegere a unei idei noi, astfel încât să-l învețe pentru a putea fi prezentat altor participanți la revenirea în grupul original [4]. O dată ce profesorii decid să utilizeze strategiile active de învățare în clasă, aceștea este nevoie să stabilească ce activități sunt adecvate pentru continuarea învățării active. Dificultatea este alegerea abordărilor care rezolvă sarcinile de învățare stabilite pentru studenți.

Câteva instrumente pentru alegerea abordărilor de învățare.

Obiectivele cursului: Atunci când se elaborează un curs, cel mai important lucru pare să fie o indicație clară a ceea ce cadrul didactic și studenții ar trebui să atingi într-un semestru de studiu [10].

În 1956, Benjamin Bloom și colegii săi au publicat "Taxonomia Obiectivelor Educaționale", lucrare care a influențat în mod semnificativ educația cu sistemul său de identificare și nivelurile de abilități cognitive. În ultimii ani, profesorii din universități care practică abilități de gândire deschisă au ajuns la concluzia că taxonomia Bloom este utilă ca o structură convenabilă pentru definirea întrebărilor și a exercițiilor de dezvoltare [2].

Bloom a subliniat șase niveluri de gândire:

1. Cunoștințe: abilitatea de a reproduce informații specifice, inclusiv fapte, terminologie acceptată, criterii, principii metodologice și teorii.
2. Înțelegere: abilitatea de a înțelege literalmente semnificația oricărui mesaj. Bloom a subliniat trei tipuri de mod de înțelegere:
 - a. Traducerea;
 - b. Interpretare;
 - c. Extrapolarea.
3. Aplicare: abilitatea de a lua și de a aplica într-o nouă situație principiile sau procesele studiate anterior, fără nici o indicație din afară. Exemplele includ aplicarea generalizărilor socio-științifice la problemele sociale individuale sau aplicarea științei naturale la principiilor matematice în situații practice.
4. Analiza: împărțirea materialelor în componente individuale, stabilirea relației lor și înțelegerea modelului organizării lor.
5. Sinteza: procesul creativ de a conecta părți sau elemente într-un întreg. Acest nivel include scrierea de eseuri profesionale, o propoziție, modalități de testare a ipotezelor și formularea de teorii aplicabile situațiilor sociale.
6. Evaluare: procesul de gândirea a valorilor, ideilor, soluțiilor, metodelor. Aceste estimări pot fi cantitative sau calitative, dar trebuie să se bazeze pe criterii sau standarde. Exemplele includ evaluarea metodei adecvate de tratament sau evaluarea rezultatelor muncii pe baza standardelor din disciplină.

Deși teoreticienii educaționali pot argumenta anumite aspecte ale acestei taxonomii, nu există nicio îndoială că ea creează o bază practică pentru înțelegerea modului în care dezvoltăm cunoștințele și abilitățile de gândire în sala de curs.

Cu alte cuvinte, în majoritatea instituțiilor de învățământ, principala problemă pe care profesorii o numesc este lipsa de motivare în rândul studenților. Din fericire, acest lucru pare a fi un domeniu în care utilizarea metodelor active de învățare poate avea succes. McKeachie și colegii săi au descoperit că metodele active în discuția concentrată motivează studenții mai mult decât o prelegere [6].

Pentru anumite discipline, dezvoltarea aptitudinilor este scopul principal al cursului. Mulți factori vor determina care parte din continuum va acoperi cursul și obiectivele acestuia. Un curs introductiv științific, conceput pentru profiluri, poate fi în mare măsură aproape de punctul extremei, dobândirea de cunoștințe axate pe materiale conceptuale și de fapt pe care studenții trebuie să le stăpânească pentru a studia următorul subiect din curriculum. Acest tip de curs include diferite tipuri de activități studențești care vizează dezvoltarea abilităților și credințelor și nu poate fi localizată foarte aproape de punctul de achiziție a cunoștințelor. Ambele abordări sunt posibile, iar alegerea lor depinde de contextul cursului [5].

Stilul didactic individual: Aici se presupune că fiecare dintre cadre didactice trebuie să înțeleagă profund propriul stil de predare și influența sa asupra alegerii tehnicilor de învățare activă.

Stilul individual de predare este un factor decisiv în determinarea nivelului de interacțiune în sala de curs. În acest caz, prin interacțiune se înțelege atât nivelul de interacțiune dintre student și profesor, cât și nivelul de interacțiune dintre studenți. În cazul în care profesorii vor lucra cu privire la stilul său didactic de predare individual vor constata mulți factori - caracteristicile individuale ale sale, preferințele metodelor individuale de predare, o modalitate convenabilă de a controla, dorința de a-și asuma riscuri, perceperea rolului în clasă.

Caracteristici personale: Există multe teorii utile pentru descrierea caracteristicilor individuale de predare. Teoriile și instrumentele sunt reprezentate abundent în literatura de specialitate referitoare la psihologie, afaceri, educație, științe politice și alte domenii. De exemplu, modelul conceptual "Indicator" al tipurilor de personalitate ale Myers-Briggs „**MBTI**” (Myers-Briggs Type Indicator) care dezvăluie modul în care stilul individual al profesorului afectează nivelul său de confort atunci când interacționează în sala de curs.

MBTI se bazează pe teoria tipurilor psihologice ale lui Jung, care oferă un model care explică de ce oamenii percep și iau decizii în moduri diferite [10]. Patru funcții descriu diferite abordări ale percepției și judecării. Procesele de percepție sunt senzoriale (S) și intuitive (N). Oamenii care prefer percepțiile senzoriale, primesc informații în principal prin cele cinci simțuri, în timp ce aceia care preferă intuiția, înțeleg oportunitățile, valorile și comunicarea prin înțelegere. Două tipuri de judecăți folosesc termenii "gândire" (T) și

"emoții" (F) într-un mod specific de descriere a două procese raționale utilizate pentru a lua o decizie. Cei care preferă gândirea folosesc principiile, relațiile cauzale atunci când rezolvă problemele și se străduiesc să fie obiectiv în abordările lor. Tipurile emoționale iau decizii, cântăresc valorile și calitățile problemei la îndemână și tind să vadă cum decizia îi va afecta pe ceilalți.

Teoria lui Jung include și patru atribute care arată modul în care oamenii interacționează cu lumea exterioară. Extroversiunea (E) și introversiunea (I) descriu orientarea individuală a individului. Atenție și energie, extrovertul este îndreptat către lumea exterioară, în timp ce energia introvertitului este îndreptată spre interior, în lumea ideilor și gândurilor. Celelalte două atitudini, statică (J) și dinamică (P) descriu preferințele stilului de viață. MBTI combină patru procese de gândire și patru atitudini - E sau I, S sau N, T sau F, J sau P și creează șaisprezece tipuri posibile reprezentate de o combinație, de exemplu, ENFJ sau INTP. Teoria afirmă că toată lumea poate folosi toate cele patru funcții și toate cele patru atribute [7, 8]. Folosind această teorie, este ușor se vedem cum un stil individual poate determina alegerea profesorului pentru a utiliza metode active de învățare.

Niveluri de control. Problema controlului este una dintre cele mai puțin discutate domenii de predare. Profesorul, în special cel care preferă un grad ridicat de control asupra la ceea ce se întâmplă în clasă, este de acord cu caracterul controlului ca ceva mai puțin de dorit. Experiența sugerează că controlul este un element important în determinarea cât de mult un profesor utilizează diverse metode active de învățare.

Preferința în metodele de predare. Preferințele pentru anumite metode se dezvoltă adesea prin procesul de aculturare. Cei mai mulți dintre cadre didactice au trecut printr-un sistem de predare în care un profesor predă cursul și un asistent desfășoară seminarii.

Efectul riscului. În conversațiile referitoare la utilizarea învățării active de către cadre didactice există tema fricii de eșec. Mulți profesori admit că au puține cunoștințe referitoare la ceea ce este învățarea activă și cum să o folosească la ore. Drept urmare, ei în mod inconștient rezistă eforturilor altora pentru ai convinge să-și schimbe metodele de predare. Observând aceste preocupări, Bonwell și Eison au propus un model pentru minimizarea senzației [3].

Riscul. Profesorul poate reduce riscul asociat învățării active, controlând timpul alocat pentru atribuirea, planificarea atentă a activităților și asigurarea unei sarcini destul de structurate efectuate de studenți.

Acceptarea rolului. Rolul care este acceptat în audiență este un factor determinant în alegerea tipurilor de activități care s-ar potrivi. Numeroase statistici și cercetări arătat că majoritatea cadrelor didactice își văd rolul fundamental în furnizarea informațiilor de care au nevoie studenții pentru a înțelege disciplina predată. Creșterea cunoștințelor din domeniul disciplinii, conduce adesea profesorul la presupunerea că nu are timp pentru metode active de predare care vizează alte sarcini educaționale. Unii profesori, care s-au

confruntat anterior cu învățarea activă, au învățat să împartă timpul, deoarece este necesar să se lucreze în timpul lecție și că studenții pot studia pe cont propriu.

Ca dovadă abordările active de învățare reprezintă o modalitate eficientă care ajută la facilitarea că învățarea și studierea sunt greu de ignorat. În timp înțelegerea bariere care descurajează cadrele didactice să țină cont de utilizarea acestor abordări, îi pune în situația când este nevoie să revizuiască obiectivelor cursurilor pe care le predau, stilurile și nivelurile de experiență ale studenților, ceea ce face posibil ca profesorul să găsească și să implementeze în curs, diferite metode, strategii și tehnici de învățare activă cu care pot lucra.

Bibliografie

1. Anderson J.A., Adams M. Acknowledging the Learning Stiles of Diverse Student Populations: Implications for Instructional Design. In. L.L.B. Border & N.V.N. Chism (Eds.), Teaching for Diversity. New Directions for Teaching and Learning, no.49. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
2. Bloom B. 5. (Ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: Longman, 1956.
3. Bonwell C.C., Eison J.A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHEERIC Higher Education Report №1. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991.
4. Johnson D.W., Johnson R.T, Smith K. A. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report №4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991.
5. Lovell-Troy L., Eickmann P. Course Design for College Teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1992.
6. McKeachie W.J., Pintrich P.R., Yi-Guang L., Smith D.A.F. Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature. Ann Arbor: Regents of the University of Michigan, 1986.
7. Myers I.B., McCaulley M.H. Manual A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1985.
8. Myers I.B., Myers P.B. Gits Differing. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1980.
9. Ruchl K.L., Hughes C.A., Schloss P.J. Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. In: Teacher Education and Special Education, 10, p. 14-18.
10. Russell I.J., Hendricson W.D., Herbert R.J. Effects of Lecture Information Density on Medical Student Achievement. In: Journal of Medical Education, 1984. nr. 59, p. 881-889.