

**Valentina CORNEA<sup>1</sup>**

**STUDENTUL DESPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL CENTRAT PE STUDENT:  
PERCEPȚIA UNEI PARADIGME**

**Student Centred Learning Paradigm: Students' Perception**

**Abstract:** Student Centred Learning is considered to be an appropriate approach for the formation of professional competencies at university level. By conducting of a survey is intended to present the way how students perceive the „student-centred learning”. The survey findings can serve as a benchmark to reconsider the way how university studies develop professional and transversal skills useful to a qualified employment on labour market.

**Keywords:** Student Centred Learning, roles, responsibilities, teachers, students

Procesul Bologna conține intrinsec o schimbare de paradigmă a învățământului, fără a face vreo referire în mod expres asupra învățământului centrat pe student (ÎCS). O precizare în acest sens apare la o distanță de 10 ani, în Comunicatul de la Leuven/Louvain-la-Neuve din 28-29 aprilie 2009 – Procesul de la Bologna 2020 – Spațiul european al învățământului superior în noul deceniu (Leuven, 2009). Comunicatul a arătat că procesul de la Bologna va continua și după 2010, printre priorități regăsindu-se și definirea unor rezultate ale învățării și a unor misiuni de predare centrate pe studenți. Aceasta ar trebui să includă elaborarea unor puncte de referință internaționale pentru diversele materii și îmbunătățirea calității didactice a programelor de studiu.

Conceptul pătrunde rapid în sfera discuțiilor academice, fiind catalogat drept „una dintre cele mai importante tendințe ce ghidează activitatea didactică în mediul academic” (Todorescu, 2009, p. 227), „reper al

---

<sup>1</sup> Lector univ. dr., Facultatea de Științe Juridice, Sociale și Politice, Departamentul Științe Administrative și Studii Regionale, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, email: valentina.cornea@ugal.ro.

procesului de la Bologna” (Todorescu, 2009) „paradigmă emergentă” (Caragea, 2011), „model de comunicare activă în parteneriatul profesor-student-antreprenor” (Mancaș, 2016). Studenții, prin vocea colectivă a organizațiilor studențești (ANOSR), îi etalează beneficiile, instituțiile de învățământ superior, care și-au dezvoltat o cultură a învățării au transpus conceptul în *Ghiduri* sau l-au integrat în acte normativ reglatoare, tinerii cercetători îl consideră un interesant obiect de cercetare. Deși învățământul centrat pe student este promovat ca o nouă paradigmă, prin reconsiderarea rolurilor atât a profesorilor, cât și a studenților, este posibil ca această valoare să nu fie acceptată în mod universal (Benson, 2000, p. 59). Unii o echivalează cu „învățarea activă”, este utilizată în declarațiile de politici ale Universității, dar nu este neapărat transferată în practică (O’Neill, 2005, p. 35), (McCabe & O’Connor, 2014, p. 350).

Referitor la universitatea centrată pe student „Barometrul Calității” vorbește despre o stare de „dublă indiferență” din sistemul de învățământ superior românesc: „pe de o parte profesorii își găsesc justificări în implicarea redusă a studenților în procesul de predare, iar studenții găsesc legitimă neimplicarea în activitatea academică, întrucât nici ei nu pot extrage cu siguranță vreun avantaj al acestui schimb” (Barometru, 2010, p.103). Practicile de învățare centrată pe student sunt disipate și destul de restrânse la nivelul programelor de studii (Păunescu *et al.*, 2014, p. 3).

După un deceniu de la îndreptarea eforturilor către un învățământ centrat pe student este firesc să ne întrebăm dacă avem (reușim să construim) o universitate centrată pe student? Răspunsul – fie pozitiv sau negativ, justifică deopotrivă inițierea unor studii analitice, concluziile acestora constituind puncte de reper pentru continuitate sau reconstrucții în funcție de context.

Scopul acestui studiu este de a analiza factorii obiectivi și subiectivi sub influența cărora conceptul își găsește aplicabilitate în practică. Pentru a determina nivelul de percepție în primul rând al studenților privind învățământul centrat pe student, se urmărește o evaluare inițială a stării dacă studenții sunt sau nu pregătiți să accepte învățământul centrat pe student, și, în același timp, un reper pentru ajustarea modelului (în măsura în care există dovezi că studenții sunt sau nu pregătiți să accepte învățământul centrat pe student).

### **Retorica învățământului centrat pe student**

Bazat pe constructivism (Hoidn, 2017, p. 35), învățământul centrat pe student este conceput pe ideea că cei care învață trebuie să își construiască și reconstruiască propriile cunoștințe pentru a învăța în mod eficient (Attard *et*

al., 2010, p. 4). Atribuit lui Hayward încă din anul 1905 și lucrărilor lui Dewey în anul 1956, rămâne un subiect predilect în științele educației. Fără o descriere riguroasă, Oliver (1965) (*apud* Negreț-Dobridor, 2008, p. 220) aprecia că învățământul centrat pe student poate avea șapte caracteristici:

1. Este pentru toți. Acest fapt invocă „aspectele generale ale educației”: a ști să ascuți, a ști să te porți cu semenii, a avea o profesie și un statut social.
2. Este centrat pe probleme, pe cele comune ale celor care învață.
3. Este un proces. Un proces al pregătirii pentru viață într-o societate democratică. Experiențele trebuie să se realizeze direct, să fie experimentate pe „propria piele”.
4. Este o dezvoltare cooperativă.
5. Scopurile privesc întreaga creștere – fizică și morală.
6. Este flexibil. Permite ajustări, impuse de societate, cerute de trebuințele celui care învață.
7. Este orientare controlată.

Fără a utiliza în mod expres sintagma „centrat pe student”, Dubin preciza că la nivel de universitate predarea-învățarea este caracterizată de cel puțin trei factori: (1) voluntarismul studentului în alegerea subiectelor de instruire; (2) o bază de cunoștințe deținută de student pentru a face judecăți despre conținutul și calitatea instrucțiunilor primite, judecăți care, la rândul lor, influențează alegerile voluntare făcute; și (3) complexul de așteptări și comportamente derivate din punct de vedere cultural, care cuprinde ceea ce Dubin rezumă ca fiind motivația de a învăța (Dubin & Taveggia, 1968, p. 7).

Extinderea acestei abordări este regăsită în lucrările lui Carl Rogers (Teoria auto-actualizării), Piaget (învățare evolutivă), Malcolm Knowles (învățarea îndreptată către sine).

Procesul de la Bologna manifestă în mod clar necesitatea unei schimbări către abordarea învățării centrate pe elev ca paradigmă a învățării. În discuțiile academice se arată că o astfel de schimbare trebuie tradusă într-o schimbare de atitudine a profesorilor și a studenților din învățământul superior (Attard *et al.*, 2010b, p. 24).

Chiar dacă „în lumea reală schimbarea constituie norma” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 364), nu orice schimbare produce efectele pentru care a fost inițiată. Implementarea în practică a oricărui demers teoretic nu este una fără obstacole și contradicții. Analiza lui Robertson (2005, pp. 182-183) pune în evidență șase contradicții ale paradigmei, care devin evidente atunci când este vorba de atenția, timpul și pasiunea profesorilor:

1. Control vs randament: profesorii trebuie să fie disciplinați și să controleze conținutul și procesul de învățare, dar, de asemenea, trebuie să poată merge cu randament în ceea ce privește ambele.
2. Facilitator vs evaluator: profesorii trebuie să dezvolte relații de încredere cu studenții, dar pot servi, de asemenea, ca judecători împuterniciți pentru constituenții externi, deoarece trebuie să-și noteze elevii.
3. Dedicare pentru studiul domeniului vs dedicare pentru modul de a face inteligibil domeniul: profesorii trebuie să se dedice propriei performanțe științifice, dar, de asemenea, trebuie să fie dedicați și modului în care studenții învață cel mai bine.
4. Expert în predare vs expert în învățare: profesorii trebuie să-și cunoască disciplinele, dar, de asemenea, trebuie să cunoască procesul de învățare pentru o gamă diversă de studenți și cum să faciliteze învățarea pentru diversitatea de studenți, care de obicei nu sunt experți în domeniu.
5. Grija pentru studenți vs grija pentru sine: profesorii trebuie să fie capabili să se iubească atât pe sine cât și pe ceilalți (studenți) în același timp.
6. Mentor individual vs lider în grup: profesorii ar trebui să fie sensibili atât la grup, cât și la studenți, unici în cadrul grupului.

Integrarea cu succes a acestor contradicții a fost etichetată drept paradox compartimentat și paradox generativ al paradigmei de învățare centrată pe student, conceptul în general fiind definit ca „o relație de ajutor educativ în conflict” (Robertson, 2005, p. 183).

Aplicarea sistemului de învățământ centrat pe student se face prin crearea unui nou tip de organizare a studiilor, de realizare a proiectării, de desfășurare și evaluare a activităților educaționale universitare în care universitățile și cadrele didactice universitare trebuie să țină cont de anumite repere, pe care apoi să le integreze în politici corespunzătoare nivelului de dezvoltare și autonomie al universităților. În acest tip nou de organizare studentul participă activ în cadrul fiecărui reper, contribuind direct la propria sa formare. Având în vedere că sistemul de învățământ centrat pe student se fundamentează pe activarea responsabilității studentului în realizarea procesului de învățare, în contrast cu rolul dominant al cadrului didactic, este necesar a se estima nivelul de autonomie și reponsabilitate asumat de către aceștia.

### **Metodologie**

Pentru aprecierea percepțiilor privind învățământul centrat pe student s-a realizat un sondaj de opinie pe un eșantion de 54 de studenți din

Universitatea „Dunărea de Jos”. Chestionarul administrat studenților a fost construit de o manieră în care idealul tip al învățământului centrat pe student reprezintă un scor de 4 puncte, distribuite pe 7 categorii și reprezintă atitudinea integral pozitivă pentru toate afirmațiile din chestionar. Conține 25 de itemi, care exprimă dimensiuni ale conceptului (Attard, 2010 a): implicarea studenților (itemii 1-7); ECTS (itemii 8-9), asigurarea calității (itemii 10-13), facilitarea (itemii 14-17), predarea (itemii 18-21), evaluarea (itemii 22-23), dezvoltarea academică (itemii 24-25). Respondenților li s-a cerut să exprime atitudinea față de cele 25 de afirmații, utilizând o scală de tip Likert. Intensitatea atitudinilor exprimate se situează pe scala „foarte mult”, „mult”, „potrivit”, „foarte puțin”, „deloc”. După administrarea chestionarelor atitudinile exprimate au fost scalate în registrul: [4; 3; 2; 1; 0]. Primele două poziții ale scalei indică asupra unui grad sporit de percepție a învățământului centrat pe student, cât și modalități în care învățământul centrat pe student se poate aplica. Pentru fiecare dimensiune, operaționalizată prin  $n$  itemi, s-a calculat un scor, obținut din media valorilor numerice atribuite opiniei exprimate pentru fiecare item. Se interpretează prin comparație cu scorul maxim posibil 4. De asemenea, pentru fiecare participant, a fost calculat un scor total (ca media scorurilor la toți itemii chestionarului). Acesta a fost considerat indicatorul percepției studenților față de ÎCS.

**Tabel. Dimensiuni ale Învățământului Centrat pe Student**

Dimensiunea ÎCS	Itemi
<b>Implicare</b>	Consultare conținut curriculum Consultare metode predare/evaluare Implicare în revizuirea programelor de studii Roluri instituționale Stabilirea rezultatelor învățării Centrarea pe nevoi Informare asupra rezultatelor învățării
<b>ECTS</b>	Măsurare volum de muncă Recunoașterea rezultatelor învățării obținute în afara instituției
<b>Asigurarea calității</b>	Consultare privind asigurarea calității Considerarea metodelor de predare utilizate Considerarea metodelor de evaluare utilizate Considerarea predării/învățării în evaluarea externă

<b>Facilitare</b>	Discutare/diseminare exemple de bună practică Recunoașterea învățării anterioare Măsuri speciale de sprijin Program / căi flexibile de învățare
<b>Predare</b>	Aplicare practică Lucrul în echipă Recunoașterea activităților extracurriculare ca experiență de învățare Dezvoltare de aptitudini transferabile
<b>Evaluare</b>	Autoevaluare / evaluare reciprocă Simulări / situații reale
<b>Dezvoltare academică</b>	Linii directoare pentru procesul predare/ învățare Soluții de învățare One Size Fits All

Sursa: adaptare după Attard, A. et al (2010 a). Toolkit pentru învățământul centrat pe student.

### Rezultate

Dintre cele 7 dimensiuni prin care a fost descrisă paradigma, cel mai mare scor obținut îl au dimensiunile „evaluare” - 3.06, și „predare” - 3.02. Dimensiunea facilitare, asigurarea calității și credite transferabile înregistrează scoruri de 2.97, 2.96, și 2.96. Dezvoltarea organizațională și implicarea sunt dimensiuni cu cele mai mici scoruri - 2.82 și 2.78.

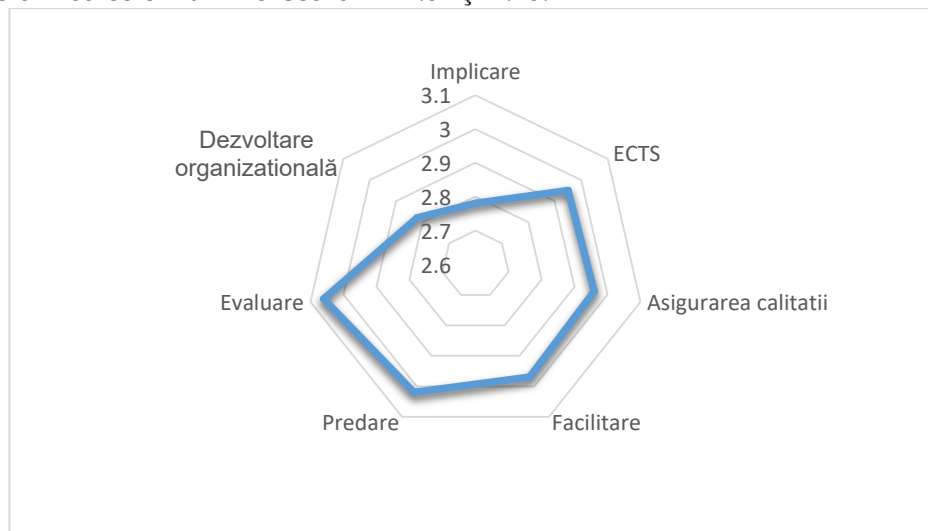
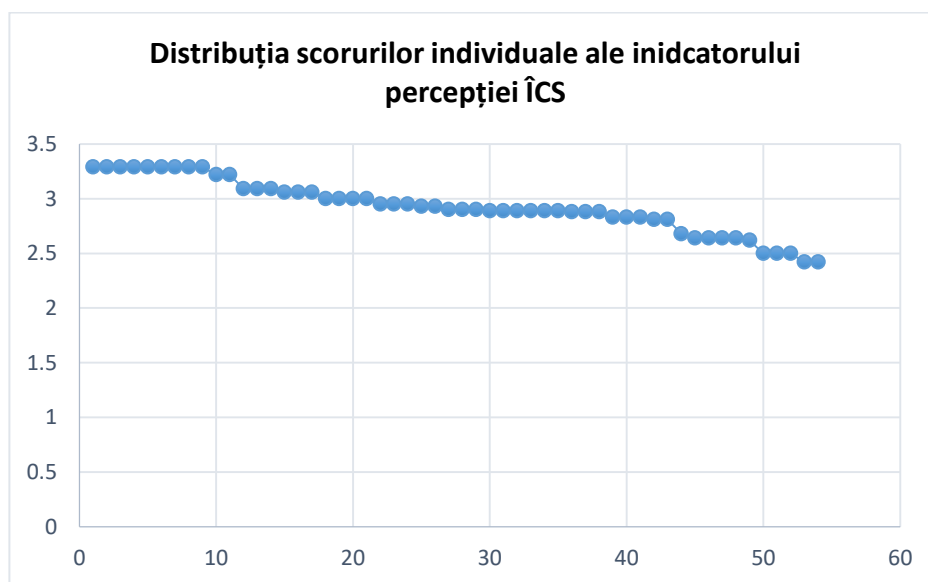


Figura 1. Scor de percepție a ÎCS. Sursa: elaborat de autor

Pentru 38,8% dintre studenți indicatorul percepției variază între 3 și 3.29. Cel mai mare scor individual (3.29) este acumulat de 17% dintre studenți. Cele mai mici scoruri - 2.42 și 2.5 sunt acumulate de 9% dintre studenți. Indicatorul percepției studenților față de ÎCS este dat de un scor de 2.92.



Sursa: elaborat de autor

O imagine de ansamblu ce se conturează din analiza chestionarelor relevă faptul că studenții agreează paradigma centrării pe student în raport de propriile interese și gradul de efort depus. Rolul de student este asociat preponderent cu activitatea de învățare și evaluare (notele la examene), cele din urmă fiind reper în competiția pentru bursă și alte facilități. Căile de învățare flexibile sunt de asemeni agreeate, pentru că permit combinarea muncii, a vieții de familie și a studiilor. Asumarea altor roluri decât cele care îmbracă expresia unor avantaje imediate sunt slab percepute. Stabilirea rezultatelor învățării, asigurarea calității sau esența și modalitatea de acumulare a creditelor sunt considerate a fi mai degrabă responsabilitatea exclusivă a cadrelor didactice, decât aspecte ce pot fi discutate, negociate sau soluționate în comun. Doar 50% dintre studenții chestionați consideră că la stabilirea rezultatelor învățării trebuie luate în considerare nevoile și diversitatea grupului de studenți.

### Concluzii și discuții

Aplicarea sistemului de învățământ centrat pe student se face prin crearea unui nou tip de organizare a studiilor, de realizare a proiectării, de desfășurare și evaluare a activităților educaționale universitare în care universitățile și cadrele didactice universitare trebuie să țină cont de anumite repere, pe care apoi să le integreze în politici corespunzătoare nivelului de dezvoltare și autonomie al universităților. În acest tip nou de organizare studentul participă activ în cadrul fiecărui reper, contribuind direct la propria sa formare. Având în vedere că sistemul de învățământ centrat pe student se fundamentează pe activarea responsabilității studentului în realizarea procesului de învățare, în contrast cu rolul dominant al cadrului didactic, este necesar a se estima nivelul de autonomie și reponsabilitate asumat de către aceștia.

Se afirmă că un mediu de învățare exploratoriu susține studenții în construirea înțelegerii lor despre un subiect specific (Hoidn, 2017, p. 32), dar acest lucru nu este suficient. Responsabilitate personală și profesională crescută din partea studentului, precum și un simț crescut al autonomiei al celui ce învață sunt cruciale.

Cu certitudine, învățământul centrat pe student prefigurează o serie de transformări asupra modelului educațional adoptat în mod tradițional de universități. Însă afirmații precum „învățământul centrat pe student jalonează reforma învățământului superior european (Todorescu, 2009)” riscă să producă o imagine ușor perimată a actului educațional, modelul nefiind nici singurul, nici unicul prin conținut și mod de abordare a procesului instructiv. Învățământul centrat pe student este doar una dintre multele opțiuni pentru modificări sau chiar schimbări de conținut și metodă în demersul educațional. Este o paradigmă care, asemenea altora, ar trebui acceptată ca metaforă necesară minții noastre pentru proiecții curriculare, fără a o ridica la nivel de regulă generală cu aplicabilitate obligatorie. Sofisticatele probleme de orientare curriculară (Negreț-Dobridor, 2008, p. 220) pot fi evitate prin aplicarea formulei ABC de organizare curriculară modernă. Este o formulă impusă de literatura psihopedagogică anglo-saxonă care, prin abreviatuara generică denumește trei norme fundamentale de organizare curriculară: articularea, balansarea și continuitatea (Negreț-Dobridor, 2008, p. 115). Paradigma nu este neglijată, dar o percepție slabă a acesteia îi demonstrează limitele. Sintagma nu ar trebui să se regăsească ca standard obligatoriu în procesele de asigurare a calității învățământului superior (Metodologia ARACIS). Chiar evaluatorii se întreabă cum poate fi implementat acest standard în practică în condițiile unor formații de studiu cu număr mare de studenți (Damian & Ghidura, 2015, p. Analele Universității Dunărea de Jos din Galați, Fasc. XX, Sociologie, nr. 13, 2018, pp. 5-14.



34). Este un indicator limitativ, mai mult, chiar în aceeași metodologie este specificat că „...în universitate se desfășoară o activitate continuă de identificare, dezvoltare, testare, implementare și evaluare a unor tehnici noi de învățare eficace”. Procesele de învățare-predare sunt „obiect științific” ce trebuie explorate nu doar prin prisma reglementărilor. Reglementările oferă cadrul general. Fără a depăși limitele, prevederile urmează a fi adaptate unei realități, sub constrângerile căreia are loc formarea și dezvoltarea studenților.

Unul dintre punctele vulnerabile ale abordării este centrarea pe nevoi. Alegerea celor mai bune metode de instruire și educare asigură formarea și dezvoltarea competențelor, însă acestea vor fi selectate mai degrabă în funcție de o situație în acțiune, decât pe „nevoile studentului”. S-ar putea ca studentul nici să nu realizeze că ar avea nevoie de ceva sau care ar fi nevoile reale.

### Bibliografie

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., Santa, R. (2010 a). *Învățământul centrat pe student. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior*. Traducere ANSOR.
- Attard, A. Di Iorio, E., Geven, K., Santa, R. (2010 b). *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bucharest.
- Benson, R. (2000). Becoming flexible: Resolving the paradox of teacher-directed student-centred learning. *Research and Development in Higher Education: Flexible Learning for a Flexible Society Vol. 23*, Lesley Richardson & John Lidstone, pp. 59-68.
- Caragea, V.-M. (2011). *Rezumatul tezei de doctorat paradigma învățământului centrat pe student. Abordarea etnografică a unei comunități profesionale*. București.
- Damian, R.M., Ghidura, A. Învățarea și predarea centrate pe student: o nouă provocare pentru universități? *Revista pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior*, Vol. 6, Nr. 1, pp. 27-34.
- Dubin, R., Taveggia, T.C. (1968). *Teaching-Learning Paradox: a Comparative Analysis of College Teaching Methods*. Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Hoidn, S. (2017). Constructivist Foundations and Common Design Principles of Student-Centered Learning Environments. In Hoidn, S. *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms* (pp. 23-103). Palgrave Macmillan US.

- Mancaș, M. (2016). Învățământul centrat pe student (ÎCS) - model de comunicare activă în parteneriatul profesor-student-antreprenor. *Fostering Knowledge Triangle in Moldova Conference Proceedings*, 113-121.
- McCabe, A., O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives, Volume 19, Issue 4*, pp.350-359.
- Negreș-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom.
- O'Neill, G. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? In *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). (2005) Dublin: AISHE.
- Păunescu, C. Shahrazad, H., Cantaragiu, R., Găucă, O., Pascu, A. (2014). Către un învățământ superior economic bazat pe experiențe de învățare. *Revista Calității în Instituțiile de Învățământ Superior, Vol. 1, Nr. 1*.
- Robertson, D.R (2005). Generative Paradox in Learner-Centered College Teaching. *Innovative Higher Education, Vol. 29, No. 3*. pp.181-194
- Todorescu, L.-L. (2009). Învățământul centrat pe student - reper principal al procesului Bologna. *Buletinul AGIR nr. 1-2*, pp.226-234.

\*\*\* Alianța Națională a Organizațiilor Studentești din România (ANOSR). Învățământul centrat pe student. <https://profitari.ro/invatamant-centrat/>

\*\*\*Barometrul Calității - 2010 (2010) *Starea calității în învățământul superior din România*. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior. [http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Publicatii\\_Aracis/Publicatii\\_ARACIS/Romana/barometru-final.pdf](http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Publicatii_Aracis/Publicatii_ARACIS/Romana/barometru-final.pdf)

\*\*\*Comunicatul de la Leuven/Louvain-la-Neuve din 28-29 aprilie 2009 - Procesul de la Bologna 2020 - Spațiul european al învățământului superior în noul deceniu.

<https://osut.ro/wp-content/uploads/2017/05/Comunicatul-de-la-Leuven-si-Louvain-la-Neuve-din-28-29-aprilie-2009.pdf>

\*\*\*Ghid privind educația centrată pe student. Universitatea Maritimă din Constanța. <http://www2.cmu-edu.eu/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Anexa-B.2.1.3.-Ghid-privind-educatia-centrata-pe-student.pdf>

\*\*\*Instruirea centrată pe student. Ghid practic. Universitatea de Vest din Timișoara. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2017/07/Ghid-practic-CDA-Instruirea-centrata-pe-student.pdf>