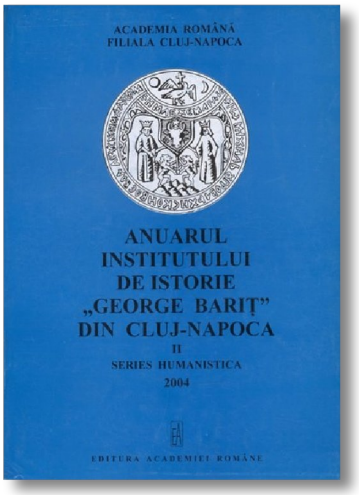

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca
Series *Humanistica*

humanistica.ro

Metode de dezvoltare a autonomiei în învățare

Erika Ildikó Cîmpian

How to cite this article:
Cîmpian, Erika Ildikó (2004) *Metode de dezvoltare a autonomiei în învățare*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 2, pp. 19–30. DOI: 10.5281/zenodo.22965509

© 2004: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

METODE DE DEZVOLTARE A AUTONOMIEI ÎN ÎNVĂȚARE

Erika Ildikó Cîmpian
Institutul de Istorie „George Barițˮ din Cluj-Napoca

În literatura de specialitate, termenul de *autonomie în învățare* este utilizat în foarte multe sensuri (chiar prea multe), care se referă la descrierea situațiilor şi metodelor de învățare, la dezvoltarea deprinderilor învățate, la aptitudinile sau la drepturile legale ale celui care învață. Ca urmare, autonomia în învățare poate fi interpretată în mai multe contexte semantice. Totuşi, într-o abordare mai generală, autonomia în învățare se referă la capacitatea individului de „a exercita control asupra propriei activități de învățareˮ[1]. Controlul în acest context înseamnă că elevul sau studentul manifestă: a) capacitate de a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare, adică alegerea scopului general; b) implicare activă în organizarea învățării, adică alegerea scopurilor intermediare; c) libertate de a lua decizii, de a alege resursele şi strategiile prin care îşi poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale şi intermediare. Aceiaşi idee o regăsim şi în definiția oferită de Dam[2], care consideră că un elev autonom îşi *asumă* responsabilitățile legate de activitatea de învățare. Această din urmă formulare se centrează mai degrabă pe rolul activ al subiectului în procesul dobândirii independenței. Prima definiție pune accentul pe abordarea autonomiei ca şi capacitate, pe când cea de a doua include într-o pondere mai importantă aspectul care ține de dispoziția şi motivația subiectului.

E necesar însă a se sublinia că, având în vedere numărul imens a potențialelor sarcini de învățare şi a responsabilităților pe care le implică, putem considera că „procesul asumării responsabilităților” nu se termină niciodată şi, prin urmare, că dezvoltarea autonomiei presupune diversificarea continuă a responsabilităților pe care un individ este capabil, la un moment dat, să şi le asume.

Scopul studiului de față este de a identifica principalele căi de dezvoltare a autonomiei în învățare. Trecând în revistă investigațiile ştiințifice realizate în acest domeniu, putem distinge două mari categorii de astfel de metode, clasificate în

[1] D. Nunan, *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy,* în: *Autonomy and Independence in Language Learning*, P. Benson şi P. Voller (eds.), London, Longman, 1997, p. 192–203.

[2] L. Dam, *Learner autonomy in practice*, în *Autonomy in Language Learning*, Ian Gathercole (ed.), London, CILT, 1990, p. 16–37.

An. Inst. de Ist. „G. Barițˮ din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. II, 2004, p. 19–30

funcţie de tipul de resurse ale învăţării care sunt dezvoltate prin intermediul acestor metode. Au fost identificaţi relativ mulţi factori externi şi interni ce influenţează dispoziţia şi capacitatea individului de a adopta o formă de învăţare independentă, începând cu sistemul educaţional (extern), continuând cu gradul de structurate a mediilor de învăţare, şi până la aplicarea diferitelor strategii de învăţare, precum şi accesul la resurse adecvate[3].

În prima categorie sunt cuprinse metodele de dezvoltare a deprinderilor şi strategiilor de învăţare individuale. Aceste metode includ programele care ajută elevii să identifice factorii importanţi ce afectează activitatea lor de învăţare, să descopere strategii adaptate contextului şi propriilor aptitudini, să descopere strategii care sunt adaptate contextului dat şi propriilor aptitudini. Cea de a doua categorie de metode cuprinde acele metode care se orientează pe adaptarea mediului sau contextului de învăţare prin individualizarea materialelor şi strategiilor de învăţare. Desigur, nu putem concepe unilateral dezvoltarea autonomiei; de aceea, în practică acestea sunt utilizate în paralel, completându-se reciproc.

1. DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE ÎNVĂŢARE

Metodele axate pe dezvoltarea deprinderilor de învăţare presupun o regândire a relaţiei profesor-elev, prin schimbarea raporturilor şi rolului fiecăruia în cadrul activităţii de învăţare. În cadrul acestor metode, rolul profesorilor nu dispare, ci se modifică, ei devenind mai degrabă partenerii elevilor şi studenţilor. Diferenţa dintre parteneri este doar aceea că unul dintre ei (profesorul) a parcurs deja acel drum pe care celălalt urmează să meargă. Astfel, sarcina tutorilor este în primul rând ghidarea novicilor, iar modul concret de realizare a sarcinilor este determinat în mare măsură de cel care asimilează cunoştinţele şi deprinderile specifice domeniului studiat. Prin urmare, relaţia profesor-elev nu e necesar a fi ruptă pentru a dezvolta autonomia elevului, ci e nevoie de schimbarea naturii ei.

Pentru realizarea acestui lucru este nevoie ca profesorul să acorde o anumită libertate elevului, adică să ofere un spaţiu de manifestare a autonomiei. Prin aceasta nu se elimină complet orice cadru de învăţare. Spaţiul autonomiei[4] se referă tocmai la crearea unui nou tip de structurare a unui cadru al învăţării, astfel încât el să permită elevului să aleagă liber ce cale va parcurge, să îşi construiască singur un plan individual de învăţare pe baza cadrului general al învăţării autonome. De aceea, din această perspectivă s-ar putea spune că gradul de autonomie manifestată de un individ în cursul învăţării (care ar putea fi pus în relaţie cu gradul de structurare a planului individual de lucru) depinde implicit şi de *gradul de structurare* a cadrului de învăţare pe baza căruia acel program individual a fost elaborat.

---

[3] M. Boekaerts, *Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators Teachers and Students,* „Learning and Instruction", vol. 7 (2), 1997, p. 161–186.

[4] A. Assor, H. Kaplan, G. Roth, *Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork,* „British Journal of Educational Psychology", vol. 72, 2002, p. 261–278.

Se poate conchide că o primă condiție pentru formarea şi dezvoltarea constantă a autonomiei este aceea a existenței unui spațiu al autonomiei care să contribuie la dezvoltarea capacității de autocontrol. Deşi noțiunea de spațiu al autonomiei are interpretări multiple, diferitele ei aspecte le putem generaliza în următorul fel: spațiul se referă la *oportunitățile oferite de mediu* (social, fizic, emoțional etc.) subiectului pentru a se manifesta în mod autonom. Într-un mediu educațional formal, oportunitățile sunt create în primul rând de profesor sau, mai exact, aceasta ar fi sarcina lui, dacă se acceptă ideea că pregătirea elevilor trebuie să se axeze pe învățarea independentă. Un profesor restrictiv, care dirijează activitatea elevilor sub toate aspectele, va oferi puține şanse elevilor/ studenților să descopere noi posibilități de abordare a subiectelor. Spațiul învățării autonome nu trebuie totuşi confundat cu indisciplina. Aşa cum s-a arătat mai sus, el presupune oferirea unui cadru structurat al învățării, care include în continuare verificarea şi evaluarea rezultatelor. Atitudinea pozitivă a profesorului față de manifestările autonome ale elevilor nu înseamnă pasivitate din partea lui.

Valorificarea posibilităților oferite de spațiul autonomiei nu poate fi realizată decât prin intermediul unor instrumente cognitive. În acest sens este relevantă distincția făcută de Mozzon-McPherson[5] între două abordări ale autonomiei în contextul şcolii[6]: *ca metodologie nouă* şi *ca şi capacitatea individului.* În primul caz este vorba de tehnicile, strategiile învățate de subiect. De aceea, dobândirea instrumentelor cognitive se referă la dobândirea autonomiei în interacțiunea cu tutorele sau mediatorul.

În ce priveşte autonomia ca metodologie nouă, rolul profesorului este acela de a oferi elevului resurse, instrumente şi indicații cu privire la modul şi contextul lor de folosire. Rolul elevului este acela de a alege liber resursele astfel oferite, la care are acces neîngrădit. Totuşi, această cale e mult asemănătoare sistemului educațional tradițional, prin aceea că nu pune accentul pe o interacțiune reală dintre profesor şi elev, dintre elev şi mediul educațional. Această metodologie oferă doar şansa selecției într-un cadru relativ fixat, pe care elevul nu-l poate redefini în funcție de nevoi. Accentul se pune deci doar pe oferirea oportunității selecției libere într-un mediu educațional dat, cu resurse externe date, dar nu şi pe oportunitatea transformării acestui mediu. În acest caz „activitățile tind să fie prescriptive, dirijate şi conduse de profesor”[7], observă autoarea. În centrele de pregătire (*self-access centre*), rolul personalului care stă la dispoziția celor care învață este similar cu cel al tehnicienilor, pentru că ei se rezumă la a indica „ce” instrument se poate aplica şi „când” trebuie aplicat. Conform acestei prime interpretări, forma de învățare la care se referă are multe în comun cu sistemul educațional tradițional; chiar dacă metodele sunt variate, aplicarea lor rămâne uşor „mecanică”.

---

[5] M. Mozzon-McPherson, *An analzsis of the skills anad functions of language learning advisers,* „Links & Letters”, vol. 7, 1999, p. 111–126.

[6] În această lucrare, cele două noțiuni (*independență* şi *autonomie*) sunt utilizate ca sinonime.

[7] M. Mazzon-McPherson, *op. cit*., p. 113.

Spre deosebire de prima abordare, în cazul celei de a doua accentul se mută de pe resursele externe oferite individului (utile, desigur, dar care comportă şi o oarecare rigiditate) pe capacitatea subiectului de a reflecta asupra propriei activităţi de învăţare. Rolul profesorului este de a facilita dezvoltarea la elev a unor resurse interne. Mediul educaţional nu mai este unul fixat în anumite cadre, ci e unul dinamic, care se schimbă printr-o interacţiune reală profesor–elev, elev–mediu. Accentul se pune nu pe selecţia unor resurse date, ci pe descoperirea de resurse, pe învăţarea căilor care permit lărgirea accesului la resurse. Accentul se pune deci pe oferirea de oportunităţi care să permită valorificarea şi modificarea spaţiului autonomiei. Nu e vorba, ca în primul caz, numai de oportunitatea de mişcare liberă în cadrul graniţelor fixe ale unui spaţiu dat, ci şi de oportunitatea de a putea modifica graniţele şi de a transforma spaţiul liber de mişcare. Individul este într-un mediu de învăţare dinamic în care îşi poate asuma un rol mult mai activ, să se implice mai mult. În acest caz, scopul este să înveţe cum să aleagă în mod independent obiectivele, cum să selecteze cele mai bune metode şi strategii, cum să-şi monitorizeze şi evalueze progresul. Este vorba în fond de dezvoltarea strategiilor metacognitive.

Nu putem înţelege şi circumscrie capacitatea individului de a învăţa independent fără a lua în considerare nivelul de dezvoltare al acestor instrumente cognitive şi metacognitive. Autonomia subiectului depinde de varietatea resursele cognitive de care dispune. Pentru că în domenii specifice ale învăţării e nevoie de resurse cognitive specifice, gradul de autonomie demonstrat într-un astfel de domeniu nu implică în mod automat existenţa unui grad similar de autonomie şi în alte domenii[8]. Dependenţa autonomiei de învăţarea unor instrumente cognitive şi metacognitive, utilizarea resurselor duce implicit la ideea că autonomia e ceva ce se învaţă. Subiectul îşi dobândeşte independenţa învăţând o gamă de comportamente[9]. Aceste comportamente reprezintă metodele lui de învăţare individuală.

Pe baza celor spuse până acum, se pot sublinia câteva observaţii cu caracter general privitoare la autonomia în învăţare. Autonomia: a) nu trebuie confundată cu instrucţia fără profesor; b) nu înseamnă că este interzisă intervenţia sau iniţiativa profesorului; c) nu este ceva oferit de către profesori elevilor; d) nu este un comportament singular; e) nu există o stare finală care poate fi atinsă de subiecţi şi menţinută pentru totdeauna[10]. Pentru a sintetiza raportul elev-profesor în cazul subiecţilor autonomi, o caracteristică este aceea că apelează şi ei destul de frecvent la îndrumarea profesorilor, dar, spre deosebire de cei cu mai puţină autonomie, solicită ajutor în funcţie de propriile nevoi şi dificultăţile cu care se confruntă.

---

[8] D. Nunan, *op. cit.*

[9] E. Nakhoul, *Letting go: preparing teachers and students for learner independence,* în: *Teachers Develop Teachers' Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development*, J. Edge şi K. Richards (eds.), Oxford, Heinemann, 1993.

[10] E. Esch, *Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods*, în: *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton et al. (eds.), Hong Kong, Hong Kong University Press, 1996, p. 35–48.

Se poate de asemenea conchide că există două tipuri de limitări pentru comportamentul autonom în învățare. Aşa cum s-a menţionat mai sus, nivelul autonomiei individului în învățare este limitat de spațiul autonomiei, care e un factor extern. Ea are însă şi o limitare internă, impusă de cantitatea şi calitatea instrumentelor de care dispune cel care învață, deci de resursele interne. Evident, atunci când ne punem problema exprimării cantitative a autonomiei, cele două aspecte amintite mai sus trebuie nuanțate în continuare.

Instrumentele de care dispune persoana studiată exprimă nivelul de autonomie *dobândit* la acel moment, dar nu reflectă *potențialul* pentru autonomie. Potențialul pentru autonomie al unui individ înseamnă disponibilitatea şi capacitatea lui de a dobândi noi instrumente. Realizarea potențialului, adică dobândirea de noi instrumente îl „îmbogățeşte" sub două aspecte. Pe de o parte, prin noile instrumente va avea posibilitatea de a profita mai mult de spațiul de învățare, de a fructifica oportunitățile de învățare. Pe de altă parte, va reuşi să se manifeste autonom într-un nou domeniu (sau a parte a acestuia), ceea ce ar putea să mărească eficiența de învățare în acel domeniu. Cele spuse până acum lasă impresia că autonomia comportă neapărat şi eficiență, deşi nu este aşa. *Mărirea eficienței* depinde de resursele individului, de nivelul aptitudinilor şi cunoştințelor de care dispune. Un argument în acest sens este dată în lucrarea lui Shin, Schallert şi Savenye din 1994, care au constatat că subiecții cu mai multe cunoştințe obțin rezultate mai bune în cazul în care au posibilitatea de a-şi dirija propria activitate față de situațiile în care au mai puțin spațiu să se manifeste autonom. Spre deosebire de ei, astfel de diferențe nu apar la cei care au posibilități cognitive mai reduse în domeniul dat.

Când individul dispune de instrumentele cognitive şi metacognitive necesare învățării autonome şi are spațiu de manifestare, el va reuşi să maximizeze potențialul existent. Astfel, nivelul dobândit al autonomiei va coincide, teoretic, cu nivelul potențialului său. Spre deosebire de acesta, un individ care nu îşi asumă responsabilitățile legate de învățare, deşi are atât spațiu de manifestare, cât şi potențial pentru autonomie, va avea un nivel dobândit al autonomiei cu mult sub ceea ce ar fi posibil conform potențialului lui. Mai problematic va fi cazul în care individul cu potențial nu are posibilitatea de a se manifesta astfel. În asemenea situații, ceea ce se va reflecta în performanța sau comportamentul lui este doar nivelul de autonomie dobândit în condițiile specifice care îi sunt date.

Se poate deduce din cele de mai sus că un rol important în trecerea de la autonomia potențială la cea dobândită, în situația în care un individ dispune deopotrivă de spațiu pentru autonomie, cât şi de instrumentele cognitive şi metacognitive necesare, revine unei a treia categorii de factori, care sunt precumpănitor interni şi de natură motivațională. Ei sunt aceia care creează suportul motivațional, dar şi cognitiv, propice pentru ca indivizii să valorifice instrumentele şi resursele de care dispun sau pot dispune (adică autonomia lor potențială). Un prim factor de acest fel este ceea ce s-ar putea numi gradul de

pregătire (readiness) care se referă la receptivitatea sau, mai exact, capacitatea de receptivitate a individului de a prelua responsabilitățile legate de învățare[11]. Este evident că trecerea la autonomie se realizează treptat, iar fazele dobândirii ei sunt determinate de nivelul de pregătire a individului atât din punct de vedere intelectual, cât şi emoțional-motivațional.

Un al doilea factor ar fi acela al *angajamentului cognitiv*. Citând o lucrare a lui Corno şi Mandinach din 1983, Stoney şi Oliver[12] consideră că învățarea auto-dirijată (*self-directed*) este de fapt cea mai înaltă formă a angajamentului cognitiv. Angajamentul cognitiv conduce la o învățare eficientă şi presupune un efort susținut, o implicare completă în rezolvarea sarcinilor. Este lesne de înțeles rolul crucial al motivației în susținerea unui efort mental susținut. Angajamentul cognitiv presupune că persoana respectivă ia decizii în privința tuturor momentelor învățării: analizează nevoile proprii de învățare, alege scopurile, selectează resursele, materialele, metodele şi informațiile relevante, îşi planifică şi organizează activitatea, defineşte sarcinile, descompune obiectivele în scopuri intermediare, stabileşte propriile criterii de eficiență, monitorizează şi evaluează progresul său, corectează erorile detectate etc.

Un al treilea factor ar fi locusul de control. Cei *locus de control intern* atribuie rezultatul obținut propriilor merite, sunt mai implicați în luarea deciziilor legate de învățare. Motivația creşte chiar şi în acele situații în care subiectul nu deține cu adevărat controlul, ci are doar sentimentul că îl deține[13].

Un al patrulea factor important cu influențe motivaționale este *sentimentul competenței personal*e (feelings of competence) şi al auto-eficacității (self-efficacy). În general, subiecții preferă să se angajeze în situații în care vor presupune că au şanse reale de succes, în care se aşteaptă că se vor dovedi competenți. Motivația poate fi diminuată tocmai de percepția incompetenței personale care poate să apară din cauza familiarizării mai reduse cu învățarea în cadrul unui anumit mediu (de exemplu, cel virtual)[14]. Se creează astfel şi un cerc vicios: din cauza necunoaşterii acestui mediu, într-o fază inițială, subiecții nu vor avea încredere să ia deciziile care se cer; prin urmare, unii vor evita situațiile şi sarcinile nefamiliare, mai dificile, deci tocmai acelea în care ar avea şansa să se dovedească competenți.

---

[11] D. Rossi, *Self-Directed Learning: A Strategy for Lifelong Learning*, în volumul conferinței „International Lifelong Learning Conference" (Rockhampton), CQU Press, Yeppoon, 731017, International, 2002, p. 300–306.

[12] S. Stoney, R. Oliver, *Can Higher Order Thinking and Cognitive Engagement Be Enhanced with Multimedia?,* „Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning", 2, 1999, URL http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/07/index.asp.

[13] L. A. Sutton, *Learner control,* pagina web: www.seamonkez.ed.asu.edu/~mcisaac.

[14] M. G. Moore, *Editorial: Autonomy and interdependence*, „The American Journal of Distance Education", vol. 8, 1994, p. 1–4.

Competența percepută, adică, în general, cunoaşterea de către un individ a abilităților, deprinderilor şi cunoştinţelor proprii, mediază dispoziția sa de a se implica în rezolvarea sarcinilor[15]. Cu cât se consideră mai pregătit într-un anumit domeniu, cu atât va fi mai motivat, cu atât va creşte angajamentul său în diferitele sarcini de învățare. Angajamentul se reflectă în schimb în dispoziția sa de a prelua controlul asupra modului în care îşi va realiza sarcinile. Una din problemele sesizate în clasele terminale de liceu şi în primii ani de facultate, când gradul de autonomie în învățare este mai redus, este faptul că elevii şi studenții îşi cunosc mai puțin propriile competențe în învățare, iar această cunoaştere deficitară provine şi dintr-o percepție distorsionată a propriilor aptitudini şi cunoştințe.

2. INDIVIDUALIZAREA MATERIALELOR ŞI ADAPTAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE

Mediul sau contextul învățării este conceput ca fiind un sistem complex: elevii, profesorii, strategiile de învățare, procesul educațional, resursele şi instrumentele procesului de învățare, evaluarea rezultatelor[16]. Acest mediu complex e nevoie a fi adaptat la învățarea de tip autonom. În această parte a lucrării ne vom ocupa în special de adaptarea resurselor şi instrumentelor externe din cadrul acestui sistem complex, care sunt menite să asiste individul în învățare. În acelaşi timp, va trebui să considerăm şi factorii interni, care nu pot fi neglijați când se discută această problemă. Pe baza cercetării factorilor externi care influențează procesul de învățare sunt extraşi o serie de factori relevanți pentru învățarea autonomă, după care se urmăreşte identificarea condițiilor în care exploatarea acestor factori este optimă. Pentru a facilita dezvoltarea autonomiei este recomandat ca pe baza factorilor externi identificați ca relevanți pentru o învățare autonomă să se elaboreze în cadrul mediului învățării cât mai multe instrumente pentru identificarea şi exploatarea resurselor necesare învățării.

Dificultățile în dobândirea autonomiei izvorăsc tocmai din faptul că subiectul trebuie să-şi structureze activitatea. În mediul educațional tradițional, sub majoritatea aspectelor, mediul şi activitatea sunt deja structurate: selecția materialelor, a strategiilor de învățare, timpul alocat învățării etc. De asemenea, elevul poate cere şi primi sfaturi privind modul de realizare a sarcinilor de învățare. Va primi feed-back mai mult sau mai puțin sistematic privind progresul lui pe termen scurt şi lung[17]. În general, în acest mediu tradițional rolul şi posibilitățile

[15] D. M. A. Fazey, J. A. Fazey, *The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students,* „Studies in Higher Education", vol. 26, 2001, p. 345–361.

[16] H. Heo, *Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment*, pagina web: 203.246.105.157/upload/eti/2—1/hoh.

[17] J. L. Gordon, L. Jorgensen, *Learning Support using Knowledge Structure Maps,* lucrare prezentată la „FaCE Conference", Stirling, 2003.

elevului sunt mai clar definite, la fel şi cerinţele faţă de el. În schimb, într-un mediu favorabil manifestării autonome, cea mai importantă sarcină a subiectului este tocmai să-şi asume el responsabilitatea de a-şi defini rolul, sarcinile, cerinţele. Eficienţa învăţării depinde de structurarea situaţiei de învăţare, astfel încât să se poată pune în corespondenţă un anumit tip de situaţie de învăţare cu strategia cea mai eficientă în acel context[18].

Pentru a realiza această sarcină, cea a structurării mediului, au fost propuse ca instrumente de adaptare a mediului învăţării la dezvoltarea autonomiei o serie de instrumente. Un prim exemplu pentru aceste instrumente este *contractul de învăţare*. *Contractele de învăţare*, numite şi planuri de învăţare individuală, elaborează într-o formă mai explicită ideea clarificării rolurilor şi responsabilităţilor[19]. Aceste tipuri de contracte pot fi şi au fost folosite mai degrabă în învăţământul superior, deşi, într-o formă adaptată caracteristicilor de vârstă, ar fi interesante şi pentru adolescenţi.

În aceste contracte se negociază o serie de condiţii: scopul şi planul activităţii, criteriile de evaluare etc. Într-un anumit sens, asemenea „contracte nescrise" s-au folosit şi mai demult în şcoli, dar nu s-a cercetat cum trebuie ele introduse în sistemul educaţional, ce anume trebuie să cuprindă şi cum pot fi folosite ca să fie eficiente. Ceea ce trebuie subliniat este că aceste contracte sunt elaborate din prisma elevului. De exemplu, în formularea scopului, accentul cade pe cunoştinţele şi deprinderile cu care se îmbogăţeşte subiectul, criteriile de evaluare; de asemenea, se centrează pe posibilitatea de aplicare şi utilizare a cunoştinţelor dobândite. De la bun început, elevul trebuie să definească exact de ce are nevoie în domeniul respectiv. Apoi, trebuie să definească scopurile în funcţie de nevoile de învăţare, iar în funcţie de aceste scopuri şi instrumentele pe care le poate folosi. Astfel, poate fi determinat foarte exact nu numai ce sarcini are subiectul, dat şi în ce domenii va avea nevoie de îndrumare, contractul devenind şi el un instrument în planificarea şi monitorizarea activităţii de învăţare.

Avantajul unui astfel de contract este că el este elaborat separat pentru fiecare subiect în parte, mai mult, pe o situaţie concretă. Astfel, dezavantajul unor subiecţi, datorat diferenţelor culturale şi educaţionale, poate fi oarecum contracarat şi se evită situaţiile în care un eventual eşec ar duce la scăderea motivaţiei. Contractul este o formă de angajament flexibil, care poate fi modificat, renegociat. Unul din avantajele acestei metode este că, datorită planificării amănunţite, apar mai puţine probleme neprevăzute pe parcurs. Trebuie însă subliniat că, în general, impactul acestei metode este mai mare dacă este folosită în mod consecvent, la cât mai multe proiecte sau sarcini, mai ales în zone unde nu s-a aplicat până în momentul respectiv.

---

[18] A. U. Chamot, J. Rubin, *Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications": Two readers react*, „TESOL Quarterly", vol. 28, 1994, p. 4.

[19] G. Anderson, D. Boud, *Learning Contracts and Learning Flexibly*, „Innovations in Education and Training International", vol. 33(4), 1996, p. 221–227.

O altă categorie de instrumente utile individualizării mediului de învățare este cea care oferă posibilitatea *auto-evaluării*, care asigură un feed-back propriu. Auto-evaluarea se referă la identificarea unor criterii pe baza cărora elevul îşi va verifica propria sa activitate[20]. Ambele aspecte, atât identificarea, cât şi aplicarea criteriilor de evaluare sunt esențiale pentru dezvoltarea autonomiei în învățare. Sigur, există mai multe metode similare (auto-testare, evaluarea randamentului etc.), dar toate au în comun faptul că ele acționează pe baza unui feed-back propriu: subiectul îşi evaluează performanțele conform propriului sistem de criterii şi poate reflecta asupra deficiențelor. Avantajul acestei metode este că datorită utilizării criteriilor proprii creşte independența subiectului față de evaluatorii externi. În acelaşi timp, el are şi posibilitatea de a corecta erorile observate. Condiția pentru ca această metodă să fie eficientă este ca sistemul de criterii utilizat de subiect să fie adecvat, altfel se ajunge la sub- sau supraaprecierea rezultatelor. Necesitatea unor astfel de metode şi instrumente de auto-evaluare e evidențiată de rezultatele observațiilor legate de învățarea independentă a limbilor străine, este că, deşi reuşesc să identifice strategii de învățare eficiente în multe situații, subiecții sunt mai puțin eficienți în ceea ce priveşte evaluarea propriilor rezultate.

Un alt instrument de sprijin pentru individualizarea mediului învățării este harta cunoştințelor (*Knowledge Structure Maps*)[21]. Această denumire se referă la o metodă elaborată cu scopul de a construi o hartă, o diagramă a domeniului studiat, adică a componentelor sistemului de cunoştințe ce trebuie învățate. Ea cuprinde mai multe noduri reprezentând diferite structuri de noțiuni, respectiv o serie de relații între aceste noduri. Acestea din urmă reprezintă modul în care sunt legate între ele cunoştințele. Învățarea unei structuri de cunoştințe (nod) este condiționată de învățarea structurilor relaționate cu ea. Scopul unei astfel de hărți este de a structura domeniul de cunoştințe şi de a explicita relațiile între acestea. Avantajul ei este că facilitează selecția informațiilor relevante la un moment dat în procesul de învățare. În acelaşi timp, facilitează şi planificarea strategiei de învățare şi permite descompunerea unui obiectiv general în subscopuri, definite mai precis pe subsarcini. Elevul are astfel posibilitatea de a monitoriza procesul de învățare prin verificarea cunoştințelor (grupate pe noduri), respectiv prin identificarea componentelor ce mai trebuie învățate. Marele dezavantaj al acestei metode este că astfel de hărți sunt specifice domeniului studiat. Acest lucru înseamnă că pentru fiecare domeniu de cunoştințe sau temă studiată trebuie elaborată separat o hartă.

Pe lângă aptitudinile intelectuale şi deprinderile dobândite, în aceiaşi măsură contează şi accesibilitatea mediului instrucțional, şi în special a mediului informațional virtual[22]. Prin accesibilitate înțelegem aici modul de structurare a informațiilor, sarcinilor şi instrumentelor cu care operează sistemul respectiv.

---

[20] D. Boud, A. Brew, *Developing a typology for learner self-assessment practices*, „Research and Development in Higher Education", vol. 18, 1995, p. 130–135.

[21] J. L. Gordon, L. Jorgensen, *op. cit*.

[22] E. Toyoda, *Exercise of Learner Autonomy in Project-Oriented CALL*, „CALL-EJ Online", vol. 2(2), 2001.

Aceste metode sau sisteme informaţionale vor facilita învăţarea, dar performanţa va depinde în ultimă instanţă de modul de lucru al subiectului.

Scopul este desigur individualizarea condiţiilor de instrucţie şi, prin acesta, îmbunătăţirea performanţei. Dar pentru acest lucru avem nevoie să definim acele dimensiuni care constituie baza diferenţierii subiecţilor, iar metodele şi strategiile să fie elaborate şi utilizate în funcţie de aceste caracteristici, în aşa fel încât să permită exploatarea avantajelor individuale. Modul în care interacţionează studentul sau elevul cu acest mediu depinde de gradul şi tipul de autonomie dobândit de subiect. Tendinţa în cercetarea actuală este de a căuta o cale prin care se poate mări compatibilitatea instrumentelor informatice şi a tipului de personalitate a celui care învaţă. În acest sens, o dimensiune importantă de care trebuie să ţinem cont pentru realizarea compatibilizării este stilul de învăţare, adică modul în care persoana preia şi prelucrează informaţiile noi. Stilul de învăţare este definit pe mai multe dimensiuni[23], în funcţie de modul de preluare a informaţiilor. Performanţa indivizilor va fi cu atât mai bună cu cât mediul de învăţare este mai apropiat, mai compatibil cu stilul lor de învăţare. O încercare de acest fel se referă la diferenţierea subiecţilor în funcţie de dependenţa/independenţa de câmp, adică de modul în care percep şi memorează informaţiile. Cei cu o dependenţă mai ridicată se orientează preponderent după cerinţele mediului social, fiind în primul rând motivaţi extrinsec. De cealaltă parte, cei independenţi de câmp încearcă să lucreze pe baza propriului lor sistem de referinţă.

Astăzi, problematica adaptării mediului învăţării la un tip de învăţare autonomă a devenit cu atât mai importantă cu cât tehnologiile moderne de tip informaţional oferă noi oportunităţi şi instrumente care pot facilita această adaptare. În acelaşi timp, aceste noi tehnologii informaţionale reprezintă o provocare pentru cel care învaţă în cadrul unor programe care se sprijină pe sisteme informatice. Aceasta pentru că el trebuie să cunoască opţiunile oferite de noile medii şi instrumente informaţionale, să se familiarizeze cu interacţiunea cu un nou tip de mediu, cel virtual, să valorifice oportunităţile pe care le oferă astfel de programe de a putea realiza decizii prin care cel care învaţă determină în mod independent modul în care va decurge procesul de învăţare. Importanţa cunoaşterii tehnologiei informaţionale în îmbunătăţirea performanţei în învăţare, evidenţiată în rezultatele obţinute în proiecte ce vizează învăţarea asistată (Computer Assisted Language Learning, CALL). Ele sugerează că tehnologiile informaţionale au un efect benefic asupra performanţei dacă utilizatorii au o experienţă bogată în folosirea lor.

Cele spuse mai sus pot justifica tendinţa în cercetarea actuală de a căuta o cale de a mări compatibilitatea instrumentelor informatice. Relevant în acest sens e modelul elaborat de M. Martinez[24] şi studiile legate de importanţa stilului de învăţare la persoanele dependente/independente de câmp. În modelul învăţării la

[23] J. Reiff, *What research says to the teacher: Learning Styles,* citat în: *Learning Styles: Implications for ESL/EFL Instruction*, S. Kang (ed.), în „FORUM Online – English Teaching", vol. 37(4), 1999, p. 6–11.

[24] M. Martinez, *What is Personalized Learning,* „The E-Learner Developers' Journal", vol. Mai, 2002, p. 1–8.

vârstă adultă, propus de Martinez, componentele de bază sunt auto-motivarea (*self-motivation*), auto-dirijarea (*self-directedness*) şi învățarea autonomă. Acest model a fost elaborat în primul rând prin prisma analizei nevoilor celor care învață utilizând mediul informatic, numiți printr-o expresie împrumutată din limba engleză: *on-line learners*. În cazul lor se caută personalizarea mediului de învățare, a interfeței. În cadrul modelului amintit se descriu patru forme dominante de învățare sau mai exact patru orientări a celor care învață (în continuare: elevi): 1) orientați spre transformare (*transforming learners*); 2) orientați pe performanță (*performing learners*); 3) elevi conformişti (*conforming learners*) şi 4) elevi reticenți (*resistant learners*). Scopul acestei tipologii este de a prezenta profiluri de studenți, profiluri ce pot fi utilizate în elaborarea unor strategii de învățare. Pe baza dimensiunilor cuprinse în aceste profiluri îi putem diferenția pe studenți în funcție de motivația, orientarea şi autonomia manifestată în învățare. De asemenea, aceste profiluri vor constitui punctul de plecare în elaborarea individualizată a structurării procesului şi mediului instrucțional, şi prin urmare vor permite personalizarea soluțiilor şi strategiilor de îmbunătățire a capacității de învățare. În continuare, vom prezenta pe scurt cele patru profiluri ideale descrise de autoare.

Elevul orientat spre transformare: este cel mai motivat, asertiv şi foarte angajat în activități de învățare. El foloseşte metode de învățare explorative pentru a-şi realiza scopurile pe termen scurt şi lung, scopuri care pot coincide sau nu cu scopurile propuse de alții; îşi asumă responsabilitățile de învățare, monitorizează, organizează şi evaluează independent propria activitate; reacționează negativ, se simte frustrat dacă i se impun restricții sau este împiedicat să se manifeste autonom. Acest tip de student îşi dezvoltă un set bogat de deprinderi de învățare complexe şi flexibile care îi permit să depindă cât mai puțin de mediu. Apreciază sarcinile interesante, inovative, îşi impune standarde înalte, este perseverent, dar îşi pierde motivația dacă nu îşi poate impune propriile strategii de învățare sau condițiile nu-i permit realizarea scopurilor proprii.

Elevul orientat pe performanță: se mobilizează selectiv, în funcție de situație sau de intenția lui privind învățarea, fiind motivat doar atunci când conținutul ce trebuie asimilat îi convine. Prin urmare, el obține performanțe bune, peste medie, numai dacă scopurile îi convin sau întrevede anumite avantaje. Dacă situația nu este pe placul lui sau nu corespunde scopurilor sale, el va depune efort minim şi se va orienta spre economisirea timpului; în general, efortul depus de acest tip de student va fi proporțional cu nevoia de a asimila anumite cunoştințe. Acest mod de a învăța îşi va pune amprenta şi asupra autonomiei manifestată în învățare: în domeniile ce prezintă interes pentru el va dori să-şi asume controlul, iar în cele care nu îl interesează va ceda controlul foarte uşor. Se poate spune că, într-o oarecare măsură, el este dependent de mediu, de circumstanțe, nu putem vorbi de autonomie reală chiar dacă în anumite situații comportamentul lui corespunde criteriilor pe baza cărora măsurăm autonomia. Prin urmare, şi gradul său de autonomie va fi mai redus comparativ cu cel care învață orientat spre transformare.

Elevul conformist: este puțin motivat sau, mai exact, motivația lui este în primul rând extrinsecă; nu îşi asumă riscuri, nici responsabilități; pentru el învățarea este doar un alt domeniu în care se conformează standardelor sau presiunilor de

grup; este orientat pe îndeplinirea unor sarcini simple, minime, scopul lui fiind dat în general de către altcineva; va încerca să depună efort mai degrabă pentru a satisface cerinţele relaţiilor sociale şi nu pentru a obţine performanţă. Nu îşi asumă angajamente şi nici nu doreşte să preia controlul asupra propriei activităţi, adevăratul lui scop fiind satisfacerea cerinţelor externe. Are nevoie de ghidare continuă şi aşteaptă recompense pentru obţinerea unor scopuri pe termen scurt.

Elevul reticent (rezistent): caracteristica pe care o manifestă, poate cea mai pregnantă, este aceea a reticenţei, a refuzului cooperării. El îşi fixează puţine scopuri; evită sistematic situaţiile în care i se oferă oportunităţi de învăţare, îşi concentrează efortul tocmai pe rezistenţă. Refuză să îşi asume responsabilităţi pentru a realiza scopuri propuse sau impuse de alţii, dar el îşi fixează scopuri proprii. Nu doreşte să se conformeze nici măcar în satisfacerea cerinţelor formale, în general nu acceptă ca valoare obţinerea unor performanţe academice. În spatele acestui tip de comportament se ascunde, în multe cazuri, o istorie personală de insuccese în domeniul învăţării, dezamăgiri în sistemul formal de educaţie.

Autoarea, M. Martinez, elaborează aceste profiluri cu scopul de a construi medii virtuale de învăţare corespunzătoare celor patru tipuri de studenţi, compatibile cu caracteristicile prezentate pe scurt mai sus. De exemplu, elevii orientaţi pe transformare vor lucra, evident, mai bine într-un mediu virtual care le oferă multiple posibilităţi de alegere, în care pot prelua controlul şi pot explora în stil propriu domeniul studiat. Fiind motivaţi în primul rând de scopurile propuse de ei înşişi, în cazul lor este mai avantajos crearea unui mediu bogat în alternative, cu un grad mai redus de structurare. În schimb, în cazul studenţilor conformişti, dependenţa de mediu este mai pronunţată. Prin urmare, acelaşi mediu, care este prielnic celor orientaţi pe transformare, îi va copleşi pe cei conformişti. Ei preferă un mediu mai sigur, structurat, care cere soluţii simple şi familiare lor.

În general, experienţa unui individ cu tehnologiile moderne influenţează modul în care va reacţiona la un astfel de mediu interactiv. Învăţarea într-un mediu nestructurat este mai uşoară pentru cei care au deja o astfel de experienţă. În schimb, studenţii care nu au navigat pe Internet sau nu cunosc cum să interacţioneze cu un mediu similar au mai multe dificultăţi, iar acest lucru nu are legătură cu performanţele lor academice[25].

În final, se poate conchide că dispunem de relativ multe modalităţi de dezvoltare a autonomiei; eficienţa acestor metode depinde atât de caracteristicile individuale, cât şi de nivelul de adaptare a lor la aceste caracteristici. O problemă mai puţin discutată rămâne modalitatea prin care aceste metode pot fi integrate într-un program de învăţare coerent în cadrul sistemului educaţional. Provocarea cea mai importantă în această privinţă este tocmai transformarea, adaptarea acestui mediu instituţional în aşa fel încât cele expuse în lucrarea de faţă să nu rămână doar încercări insulare, departe de contextul firesc în care îşi au de fapt locul.

[25] R. Sussex, *The social dimension of CALL*, „On-CALL", vol. 12(1), 1998, p. 16–19.