

METODE DE DEZVOLTARE A AUTONOMIEI ÎN ÎNVĂȚARE

Erika Ildikó Cîmpian

Institutul de Istorie „George Bariț” 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 și 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. Totuși, într-o abordare mai generală, autonomia în învățare se referă la capacitatea individului de „a exercita control asupra propriei activități de învățare”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 și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare. Aceiași idee o regăsim și în definiția oferită de Dam², care consideră că un elev autonom își *asumă* responsabilitățile legate de activitatea de învățare. Această din urmă formulare se concentrează mai degrabă pe rolul activ al subiectului în procesul dobândirii independenței. Prima definiție pune accentul pe abordarea autonomiei ca și capacitate, pe când cea de a doua include într-o pondere mai importantă aspectul care ține de dispoziția și motivația subiectului.

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

Scopul studiului de față este de a identifica principalele căi de dezvoltare a autonomiei în învățare. Trecând în revistă investigațiile științifice 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 și 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.

funcție de tipul de resurse ale învățării care sunt dezvoltate prin intermediul acestor metode. Au fost identificați relativ mulți factori externi și interni ce influențează dispoziția și capacitatea individului de a adopta o formă de învățare independentă, începând cu sistemul educațional (extern), continuând cu gradul de structurate a mediilor de învățare, și până la aplicarea diferitelor strategii de învățare, precum și accesul la resurse adecvate³.

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

1. DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE ÎNVĂȚARE

Metodele axate pe dezvoltarea deprinderilor de învățare presupun o regândire a relației profesor-elev, prin schimbarea raporturilor și rolului fiecăruia în cadrul activității de învățare. În cadrul acestor metode, rolul profesorilor nu dispare, ci se modifică, ei devenind mai degrabă partenerii elevilor și studenților. Diferența 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 cunoștințele și deprinderile specifice domeniului studiat. Prin urmare, relația 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 spațiu de manifestare a autonomiei. Prin aceasta nu se elimină complet orice cadru de învățare. Spațiul autonomiei⁴ se referă tocmai la crearea unui nou tip de structurare a unui cadru al învățării, astfel încât el să permită elevului să aleagă liber ce cale va parcurge, să își construiască singur un plan individual de învățare pe baza cadrului general al învățării autonome. De aceea, din această perspectivă s-ar putea spune că gradul de autonomie manifestată de un individ în cursul învățării (care ar putea fi pus în relație cu gradul de structurare a planului individual de lucru) depinde implicit și de *gradul de structurare* a cadrului de învățare 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 și dezvoltarea constantă a autonomiei este aceea a existenței unui spațiu al autonomiei care să contribuie la dezvoltarea capacității de autocontrol. Deși 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 șanse elevilor/ studenților să descopere noi posibilități de abordare a subiectelor. Spațiul învățării autonome nu trebuie totuși confundat cu indisciplina. Așa cum s-a arătat mai sus, el presupune oferirea unui cadru structurat al învățării, care include în continuare verificarea și 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-McPherson⁵ între două abordări ale autonomiei în contextul școlii⁶: *ca metodologie nouă* și *ca și 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 privește autonomia ca metodologie nouă, rolul profesorului este acela de a oferi elevului resurse, instrumente și indicații cu privire la modul și contextul lor de folosire. Rolul elevului este acela de a alege liber resursele astfel oferite, la care are acces neîngrădit. Totuși, această cale e mult asemănătoare sistemului educațional tradițional, prin aceea că nu pune accentul pe o interacțiune reală dintre profesor și elev, dintre elev și mediul educațional. Această metodologie oferă doar șansa 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 și pe oportunitatea transformării acestui mediu. În acest caz „activitățile tind să fie prescriptive, dirijate și 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 și „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 ușor „mecanică”.

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

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

⁷ M. Mozzon-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 și o oarecare rigiditate) pe capacitatea subiectului de a reflecta asupra propriei activități de învățare. Rolul profesorului este de a facilita dezvoltarea la elev a unor resurse interne. Mediul educațional nu mai este unul fixat în anumite cadre, ci e unul dinamic, care se schimbă printr-o interacțiune reală profesor–elev, elev–mediu. Accentul se pune nu pe selecția unor resurse date, ci pe descoperirea de resurse, pe învățarea căilor care permit lărgirea accesului la resurse. Accentul se pune deci pe oferirea de oportunități care să permită valorificarea și modificarea spațiului autonomiei. Nu e vorba, ca în primul caz, numai de oportunitatea de mișcare liberă în cadrul granițelor fixe ale unui spațiu dat, ci și de oportunitatea de a putea modifica granițele și de a transforma spațiul liber de mișcare. Individul este într-un mediu de învățare dinamic în care își poate asuma un rol mult mai activ, să se implice mai mult. În acest caz, scopul este să învețe cum să aleagă în mod independent obiectivele, cum să selecteze cele mai bune metode și strategii, cum să-și monitorizeze și evalueze progresul. Este vorba în fond de dezvoltarea strategiilor metacognitive.

Nu putem înțelege și circumscrie capacitatea individului de a învăța independent fără a lua în considerare nivelul de dezvoltare al acestor instrumente cognitive și metacognitive. Autonomia subiectului depinde de varietatea resursele cognitive de care dispune. Pentru că în domenii specifice ale învățării e nevoie de resurse cognitive specifice, gradul de autonomie demonstrat într-un astfel de domeniu nu implică în mod automat existența unui grad similar de autonomie și în alte domenii⁸. Dependența autonomiei de învățarea unor instrumente cognitive și metacognitive, utilizarea resurselor duce implicit la ideea că autonomia e ceva ce se învață. Subiectul își dobândește independența învățând o gamă de comportamente⁹. Aceste comportamente reprezintă metodele lui de învățare individuală.

Pe baza celor spuse până acum, se pot sublinia câteva observații cu caracter general privitoare la autonomia în învățare. Autonomia: a) nu trebuie confundată cu instrucția fără profesor; b) nu înseamnă că este interzisă intervenția sau inițiativa 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 subiecți și menținută pentru totdeauna¹⁰. Pentru a sintetiza raportul elev-profesor în cazul subiecților autonomi, o caracteristică este aceea că apelează și ei destul de frecvent la îndrumarea profesorilor, dar, spre deosebire de cei cu mai puțină autonomie, solicită ajutor în funcție de propriile nevoi și dificultățile 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 și 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. Așa cum s-a menționat mai sus, nivelul autonomiei individului în învățare este limitat de spațiul autonomiei, care e un factor extern. Ea are însă și o limitare internă, impusă de cantitatea și 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 și capacitatea lui de a dobândi noi instrumente. Realizarea potențialului, adică dobândirea de noi instrumente îl „îmbogățește” 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 reuși 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 și eficiență, deși nu este așa. *Mărirea eficienței* depinde de resursele individului, de nivelul aptitudinilor și cunoștințelor de care dispune. Un argument în acest sens este dată în lucrarea lui Shin, Schallert și Savenye din 1994, care au constatat că subiecții cu mai multe cunoștințe obțin rezultate mai bune în cazul în care au posibilitatea de a-și 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 și metacognitive necesare învățării autonome și are spațiu de manifestare, el va reuși să maximizeze potențialul existent. Astfel, nivelul dobândit al autonomiei va coincide, teoretic, cu nivelul potențialului său. Spre deosebire de acesta, un individ care nu își asumă responsabilitățile legate de învățare, deși are atât spațiu de manifestare, cât și 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 și de instrumentele cognitive și metacognitive necesare, revine unei a treia categorii de factori, care sunt precumpănitor interni și de natură motivațională. Ei sunt aceia care creează suportul motivațional, dar și cognitiv, propice pentru ca indivizii să valorifice instrumentele și 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 învățare¹¹. 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 și emoțional-motivațional.

Un al doilea factor ar fi acela al *angajamentului cognitiv*. Citând o lucrare a lui Corno și Mandinach din 1983, Stoney și Oliver¹² consideră că învățarea auto-dirijată (*self-directed*) este de fapt cea mai înaltă formă a angajamentului cognitiv. Angajamentul cognitiv conduce la o învățare eficientă și 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 și informațiile relevante, își planifică și organizează activitatea, definește sarcinile, descompune obiectivele în scopuri intermediare, stabilește propriile criterii de eficiență, monitorizează și 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 crește chiar și în acele situații în care subiectul nu deține cu adevărat controlul, ci are doar sentimentul că îl deține¹³.

Un al patrulea factor important cu influențe motivaționale este *sentimentul competenței personale* (feelings of competence) și al auto-eficacității (self-efficacy). În general, subiecții preferă să se angajeze în situații în care vor presupune că au șanse reale de succes, în care se așteaptă 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 și un cerc vicios: din cauza necunoașterii acestui mediu, într-o fază inițială, subiecții nu vor avea încredere să ia deciziile care se cer; prin urmare, unii vor evita situațiile și sarcinile nefamiliare, mai dificile, deci tocmai acelea în care ar avea șansa 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, cunoașterea de către un individ a abilităților, deprinderilor și cunoștințelor proprii, mediază dispoziția sa de a se implica în rezolvarea sarcinilor¹⁵. Cu cât se consideră mai pregătit într-un anumit domeniu, cu atât va fi mai motivat, cu atât va crește angajamentul său în diferitele sarcini de învățare. Angajamentul se reflectă în schimb în dispoziția sa de a prelua controlul asupra modului în care își va realiza sarcinile. Una din problemele sesizate în clasele terminale de liceu și în primii ani de facultate, când gradul de autonomie în învățare este mai redus, este faptul că elevii și studenții își cunosc mai puțin propriile competențe în învățare, iar această cunoaștere deficitară provine și dintr-o percepție distorsionată a propriilor aptitudini și cunoștințe.

2. INDIVIDUALIZAREA MATERIALELOR ȘI ADAPTAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE

Mediul sau contextul învățării este conceput ca fiind un sistem complex: elevii, profesorii, strategiile de învățare, procesul educațional, resursele și instrumentele procesului de învățare, evaluarea rezultatelor¹⁶. 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 și instrumentelor externe din cadrul acestui sistem complex, care sunt menite să asiste individul în învățare. În același timp, va trebui să considerăm și factorii interni, care nu pot fi neglijăți când se discută această problemă. Pe baza cercetării factorilor externi care influențează procesul de învățare sunt extrași o serie de factori relevanți pentru învățarea autonomă, după care se urmărește 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 și exploatarea resurselor necesare învățării.

Dificultățile în dobândirea autonomiei izvorăsc tocmai din faptul că subiectul trebuie să-și structureze activitatea. În mediul educațional tradițional, sub majoritatea aspectelor, mediul și activitatea sunt deja structurate: selecția materialelor, a strategiilor de învățare, timpul alocat învățării etc. De asemenea, elevul poate cere și 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 și lung¹⁷. În general, în acest mediu tradițional rolul și 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 și cerințele față de el. În schimb, într-un mediu favorabil manifestării autonome, cea mai importantă sarcină a subiectului este tocmai să-și asume el responsabilitatea de a-și defini rolul, sarcinile, cerințele. Eficiența învățării depinde de structurarea situației de învățare, astfel încât să se poată pune în corespondență un anumit tip de situație de învățare cu strategia cea mai eficientă în acel context¹⁸.

Pentru a realiza această sarcină, cea a structurării mediului, au fost propuse ca instrumente de adaptare a mediului învățării la dezvoltarea autonomiei o serie de instrumente. Un prim exemplu pentru aceste instrumente este *contractul de învățare*. *Contractele de învățare*, numite și planuri de învățare individuală, elaborează într-o formă mai explicită ideea clarificării rolurilor și responsabilităților¹⁹. Aceste tipuri de contracte pot fi și au fost folosite mai degrabă în învățământul superior, deși, într-o formă adaptată caracteristicilor de vârstă, ar fi interesante și pentru adolescenți.

În aceste contracte se negociază o serie de condiții: scopul și planul activității, criteriile de evaluare etc. Într-un anumit sens, asemenea „contracte nescrise” s-au folosit și mai demult în școli, dar nu s-a cercetat cum trebuie ele introduse în sistemul educațional, ce anume trebuie să cuprindă și 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 cunoștințele și deprinderile cu care se îmbogățește subiectul, criteriile de evaluare; de asemenea, se centrează pe posibilitatea de aplicare și utilizare a cunoștințelor dobândite. De la bun început, elevul trebuie să definească exact de ce are nevoie în domeniul respectiv. Apoi, trebuie să definească scopurile în funcție de nevoile de învățare, iar în funcție de aceste scopuri și instrumentele pe care le poate folosi. Astfel, poate fi determinat foarte exact nu numai ce sarcini are subiectul, dat și în ce domenii va avea nevoie de îndrumare, contractul devenind și el un instrument în planificarea și monitorizarea activității de învățare.

Avantajul unui astfel de contract este că el este elaborat separat pentru fiecare subiect în parte, mai mult, pe o situație concretă. Astfel, dezavantajul unor subiecți, datorat diferențelor culturale și educaționale, poate fi oarecum contracarat și se evită situațiile în care un eventual eșec ar duce la scăderea motivației. Contractul este o formă de angajament flexibil, care poate fi modificat, renegociat. Unul din avantajele acestei metode este că, datorită planificării amănunțite, apar mai puține 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 își va verifica propria sa activitate²⁰. Ambele aspecte, atât identificarea, cât și 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 își evaluează performanțele conform propriului sistem de criterii și poate reflecta asupra deficiențelor. Avantajul acestei metode este că datorită utilizării criteriilor proprii crește independența subiectului față de evaluatorii externi. În același timp, el are și 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 și instrumente de auto-evaluare e evidențiată de rezultatele observațiilor legate de învățarea independentă a limbilor străine, este că, deși reușesc să identifice strategii de învățare eficiente în multe situații, subiecții sunt mai puțin eficienți în ceea ce privește evaluarea propriilor rezultate.

Un alt instrument de sprijin pentru individualizarea mediului învățării este harta cunoștințelor (*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 cunoștințe 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 cunoștințele. Învățarea unei structuri de cunoștințe (nod) este condiționată de învățarea structurilor relaționate cu ea. Scopul unei astfel de hărți este de a structura domeniul de cunoștințe și de a explicita relațiile între acestea. Avantajul ei este că facilitează selecția informațiilor relevante la un moment dat în procesul de învățare. În același timp, facilitează și planificarea strategiei de învățare și permite descompunerea unui obiectiv general în subscopuri, definite mai precis pe subsarcini. Elevul are astfel posibilitatea de a monitoriza procesul de învățare prin verificarea cunoștințelor (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 cunoștințe sau temă studiată trebuie elaborată separat o hartă.

Pe lângă aptitudinile intelectuale și deprinderile dobândite, în aceeași măsură contează și accesibilitatea mediului instrucțional, și în special a mediului informațional virtual²². Prin accesibilitate înțelegem aici modul de structurare a informațiilor, sarcinilor și 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 informaționale vor facilita învățarea, dar performanța va depinde în ultimă instanță de modul de lucru al subiectului.

Scopul este desigur individualizarea condițiilor de instrucție și, prin acesta, îmbunătățirea performanței. Dar pentru acest lucru avem nevoie să definim acele dimensiuni care constituie baza diferențierii subiecților, iar metodele și strategiile să fie elaborate și utilizate în funcție de aceste caracteristici, în așa fel încât să permită exploatarea avantajelor individuale. Modul în care interacționează studentul sau elevul cu acest mediu depinde de gradul și tipul de autonomie dobândit de subiect. Tendința în cercetarea actuală este de a căuta o cale prin care se poate mări compatibilitatea instrumentelor informatice și a tipului de personalitate a celui care învață. În acest sens, o dimensiune importantă de care trebuie să ținem cont pentru realizarea compatibilizării este stilul de învățare, adică modul în care persoana preia și prelucrează informațiile noi. Stilul de învățare este definit pe mai multe dimensiuni²³, în funcție de modul de preluare a informațiilor. Performanța indivizilor va fi cu atât mai bună cu cât mediul de învățare este mai apropiat, mai compatibil cu stilul lor de învățare. O încercare de acest fel se referă la diferențierea subiecților în funcție de dependența/independența de câmp, adică de modul în care percep și memorează informațiile. Cei cu o dependență mai ridicată se orientează preponderent după cerințele mediului social, fiind în primul rând motivați extrinsec. De cealaltă parte, cei independenți de câmp încearcă să lucreze pe baza propriului lor sistem de referință.

Astăzi, problematica adaptării mediului învățării la un tip de învățare autonomă a devenit cu atât mai importantă cu cât tehnologiile moderne de tip informațional oferă noi oportunități și instrumente care pot facilita această adaptare. În același timp, aceste noi tehnologii informaționale reprezintă o provocare pentru cel care învață în cadrul unor programe care se sprijină pe sisteme informatice. Aceasta pentru că el trebuie să cunoască opțiunile oferite de noile medii și instrumente informaționale, să se familiarizeze cu interacțiunea cu un nou tip de mediu, cel virtual, să valorifice oportunitățile pe care le oferă astfel de programe de a putea realiza decizii prin care cel care învață determină în mod independent modul în care va decurge procesul de învățare. Importanța cunoașterii tehnologiei informaționale în îmbunătățirea performanței în învățare, evidențiată în rezultatele obținute în proiecte ce vizează învățarea asistată (Computer Assisted Language Learning, CALL). Ele sugerează că tehnologiile informaționale au un efect benefic asupra performanței dacă utilizatorii au o experiență bogată în folosirea lor.

Cele spuse mai sus pot justifica tendința în cercetarea actuală de a căuta o cale de a mări compatibilitatea instrumentelor informatice. Relevant în acest sens e modelul elaborat de M. Martinez²⁴ și studiile legate de importanța stilului de învățare la persoanele dependente/independente de câmp. În modelul învățării 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*) și 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 conformiști (*conforming learners*) și 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 și autonomia manifestată în învățare. De asemenea, aceste profiluri vor constitui punctul de plecare în elaborarea individualizată a structurării procesului și mediului instrucțional, și prin urmare vor permite personalizarea soluțiilor și 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 și foarte angajat în activități de învățare. El folosește metode de învățare explorative pentru a-și realiza scopurile pe termen scurt și lung, scopuri care pot coincide sau nu cu scopurile propuse de alții; își asumă responsabilitățile de învățare, monitorizează, organizează și 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 își dezvoltă un set bogat de deprinderi de învățare complexe și flexibile care îi permit să depindă cât mai puțin de mediu. Apreciază sarcinile interesante, inovative, își impune standarde înalte, este perseverent, dar își pierde motivația dacă nu își 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 și se va orienta spre economisirea timpului; în general, efortul depus de acest tip de student va fi proporțional cu nevoia de a asimila anumite cunoștințe. Acest mod de a învăța își va pune amprenta și asupra autonomiei manifestată în învățare: în domeniile ce prezintă interes pentru el va dori să-și asume controlul, iar în cele care nu îl interesează va ceda controlul foarte ușor. 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, și 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 își 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 cerințele relațiilor sociale și nu pentru a obține performanță. Nu își asumă angajamente și nici nu dorește să preia controlul asupra propriei activități, adevăratul lui scop fiind satisfacerea cerințelor externe. Are nevoie de ghidare continuă și așteaptă recompense pentru obținerea unor scopuri pe termen scurt.

Elevul reticent (rezistent): caracteristica pe care o manifestă, poate cea mai pregnantă, este aceea a reticenței, a refuzului cooperării. El își fixează puține scopuri; evită sistematic situațiile în care i se oferă oportunități de învățare, își concentrează efortul tocmai pe rezistență. Refuză să își asume responsabilități pentru a realiza scopuri propuse sau impuse de alții, dar el își fixează scopuri proprii. Nu dorește să se conformeze nici măcar în satisfacerea cerințelor formale, în general nu acceptă ca valoare obținerea unor performanțe academice. În spatele acestui tip de comportament se ascunde, în multe cazuri, o istorie personală de insuccese în domeniul învățării, dezamăgiri în sistemul formal de educație.

Autoarea, M. Martinez, elaborează aceste profiluri cu scopul de a construi medii virtuale de învățare corespunzătoare celor patru tipuri de studenți, compatibile cu caracteristicile prezentate pe scurt mai sus. De exemplu, elevii orientați pe transformare vor lucra, evident, mai bine într-un mediu virtual care le oferă multiple posibilități de alegere, în care pot prelua controlul și pot explora în stil propriu domeniul studiat. Fiind motivați în primul rând de scopurile propuse de ei înșiși, în cazul lor este mai avantajos crearea unui mediu bogat în alternative, cu un grad mai redus de structurare. În schimb, în cazul studenților conformiști, dependența de mediu este mai pronunțată. Prin urmare, același mediu, care este prielnic celor orientați pe transformare, îi va copleși pe cei conformiști. Ei preferă un mediu mai sigur, structurat, care cere soluții simple și familiare lor.

În general, experiența unui individ cu tehnologiile moderne influențează modul în care va reacționa la un astfel de mediu interactiv. Învățarea într-un mediu nestructurat este mai ușoară pentru cei care au deja o astfel de experiență. În schimb, studenții care nu au navigat pe Internet sau nu cunosc cum să interacționeze cu un mediu similar au mai multe dificultăți, iar acest lucru nu are legătură cu performanțele lor academice²⁵.

În final, se poate conchide că dispunem de relativ multe modalități de dezvoltare a autonomiei; eficiența acestor metode depinde atât de caracteristicile individuale, cât și de nivelul de adaptare a lor la aceste caracteristici. O problemă mai puțin discutată rămâne modalitatea prin care aceste metode pot fi integrate într-un program de învățare coerent în cadrul sistemului educațional. Provocarea cea mai importantă în această privință este tocmai transformarea, adaptarea acestui mediu instituțional în așa fel încât cele expuse în lucrarea de față să nu rămână doar încercări insulare, departe de contextul firesc în care își au de fapt locul.

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