

## **Educația online – prieten sau dușman al învățării autoreglate?!**

### **Online Education - Friend or Foe of Self-Regulated Learning?!**

**Daniela Dumulescu\*, Constantin Valer Necula\*\***

\*Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

\*\*Facultatea de Teologie „Sf. Andrei Șaguna”, Universitatea Lucian Blaga, Sibiu

\*[danieladumulescu@gmail.com](mailto:danieladumulescu@gmail.com)

#### **Abstract**

Nowadays, education is challenged to change its paradigms and to adapt to new online environments and tools. In this context, the role of teachers remains essential in finding relevant contents for developing strong competences, monitoring and evaluating the learning process. Furthermore, it is vital for online education to meet students' basic psychological needs, such as connecting to others or having the feeling of competence in mastering their learning and becoming self-regulated learners.

**Keywords:** online education, self-regulated learning, learning design, teaching methods

**JEL Classification:** I20, I21, I23

#### **Educația online – prieten sau dușman al învățării autoreglate?!**

În contextul dinamicii actuale din spațiul comunicării cunoașterii și a nevoilor tot mai complexe de (auto)cunoaștere și competență, procesul de predare-învățare-evaluare se redefinește într-un ritm tot mai alert. Încorporând teorii și aplicații consacrate, dar și practici noi și flexibile, educația online se prezintă ca un proces complex și dinamic, care încearcă să răspundă cât mai eficient nevoilor de învățare ale generațiilor actuale și viitoare de elevi și studenți (Sanna, 2013). Astfel, educația este forțată să se adapteze la un cadru în care spațiile și mediile electronice se reinventează și se modifică rapid, aducând în față constant noi provocări. Generațiile actuale par să prefere mediile digitale, urmărind conținuturi atractive, accesibile și sistematizate (Gruzd,

Staves și Wilk, 2012). Cu toate acestea, rolul cadrului didactic în procesul educațional rămâne în continuare vital în selectarea celor mai potrivite conținuturi, care să construiască competențe solide, precum și în oferirea climatului emoțional adecvat învățării și a suportului moral, în stabilirea scopurilor de învățare și monitorizarea procesului etc. În consecință, construirea unor coduri psiho-emoționale și comportamentale care să faciliteze învățarea autoreglată devine o reală provocare, atât în contexte față în față, cât și în contexte educaționale virtuale.

Profesorii care reușesc să fie eficienți în mediile online sunt cei care se angajează într-o pedagogie activă, bazată pe atenția crescută la nevoile de învățare și, deopotrivă, la cele emoționale ale elevilor (Shin, Shin, Choo și Beom, 2011). Este drept: eforturile pe care aceștia trebuie să le facă pentru a menține motivația și angajamentul educabililor sunt mai crescute, deoarece, în condițiile unei interacțiuni virtuale, cadrul didactic nu poate controla mediul de învățare și factorii ce distrag atenția și concentrarea elevului sau studentului. Așadar, realizarea procesului educațional în mediul online vine cu o provocare majoră, respectiv aceea de a găsi noi metode prin care elevul sau studentul să beneficieze de orientarea constantă oferită de profesor în învățare. În contextul menționat, **constructul de învățare autoreglată devine esențial pentru eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare.**

Facilitarea atingerii scopurilor educaționale și a autoreglării în învățare poate fi realizată prin utilizarea unor platforme *user-friendly*, care să permită profesorului să monitorizeze implicarea și progresul celor ce învață. Prin urmare, eficacitatea diferitelor instrumente online depinde într-o mare măsură de capacitatea profesorului de a ghida elevul și în mediul digital, dar și de a-l învăța să se auto-regleze în învățare, prin stabilirea clară a obiectivelor de studiu, reflectarea asupra materialelor de studiu, monitorizarea progresului, gestionarea emoțiilor legate de sarcinile academice etc. În cazul elevilor mai mari sau a studenților, o modalitate care s-a dovedit eficientă în atingerea obiectivelor de învățare, precum și în activarea strategiilor de învățare autoreglată a fost realizarea unor exerciții de reflecție în grup asupra diferitelor problematice din tematica parcursă (Nilson și Zimmerman, 2013).

Totodată, se cunoaște deja faptul că învățarea este motivată de relații cu sens, emoțiile pozitive academice asociate cu învățarea influențând autoreglarea și performanța academică (Ahmed et al., 2013). Așadar, una dintre provocările majore ale predării în mediul virtual privește în mod direct atașamentul și climatul educațional. Capacitatea cadrului didactic de a construi un climat

pozitiv și de acceptare a elevilor are un impact major în motivația și efortul pe care elevii sau studenții îl depun pentru învățare (Um, Plass, Hayward și Homer, 2012). Un studiu realizat de Yazzie-Mintz (2010) a arătat faptul că, în condițiile predării tipice, o treime dintre elevi se plictisesc în timpul orei din cauza absenței interacțiunii directe cu profesorul. Merită consemnat că, la acest capitol, inclusiv elevul-adult prezintă aceeași problemă, cu modificări de atenție date de motivație și compensație materială (Demetrio, 2003). Pare astfel foarte probabil ca aspectul precizat să se intensifice în mediul virtual unde, în multe cazuri, predarea de tip *streaming* limitează interacțiunile și palierul de emoții ce pot fi transpuse online. Entuziasmul profesorului, umorul, exemplele și analogiile trec mai greu dincolo de ecran, motiv pentru care profesorul trebuie să își dezvolte competențe de a transmite conectare și emoție, cu scopul de a susține optim procesul de învățare (Macklem, 2015).

În același timp, anumite emoții negative asociate cu învățarea pot fi mai accentuat prezente în contextul educației online, decât în contextele față în față. Desigur, acestea pot fi identificate relativ facil de către comunicatorul educațional printr-o analiză atentă a feedback-ului, inclusiv al celui personal. Spre exemplu, elevii / studenții pot simți *descurajarea* cauzată de dificultatea de a înțelege materialul sau de a se concentra în mediul de acasă, *însingurarea* ca urmare a absenței interacțiunii directe cu profesorii și colegii și chiar *frustarea* generată de provocările ce vizează limitarea comunicării online, funcționarea platformelor de învățare ș.a.m.d. De altfel, o serie de studii susține faptul că procesul de învățare în mediul online este mult mai frecvent asociat cu sentimente de incertitudine, frustrare, izolare, elevii căutând mai puțină susținere din partea colegilor sau a cadrelor didactice (Azevedo și Hadwin, 2005). Drept consecință, aceste atitudini pot duce, pe termen mediu și lung, atât la abandonarea unor cursuri, cât și la amplificarea nesiguranțelor, a temerii de eșec, a sentimentului de neajutorare și a incapacității de a recupera individual conținuturile pe care nu le-au înțeles (Hew și Cheung, 2014). Astfel, devine și mai provocator pentru elevi și studenți să își stabilească autodidact și autoreglat obiective de învățare. Acesta este motivul pentru care cadrul didactic ar trebui să ofere ajutor suplimentar în reglarea motivațională și emoțională a educabililor. Desigur, în procesul de predare-învățare online, însuși specificul acestui mediu creează dificultăți în monitorizarea efectivă din partea profesorului, fiind mai dificil de implementat feedback-ul sau ajutorul imediat oferit elevului / studentului.

Practic, capacitatea profesorului de a observa în mod direct greșelile și elementele, unde elevul / studentul are nevoie de îndrumare, este mult redusă.

Rezultă, din cele menționate anterior, că pentru facilitarea învățării autoreglate se impune un ajutor suplimentar din partea cadrului didactic, poate uneori chiar a psihologului școlar, mai ales acolo unde se redeschid dependențe ce nasc efecte *cyber* (Aiken, 2018). În literatura de specialitate, una dintre cele mai bine fundamentate metode de susținere pentru învățarea autoreglată este reprezentată de acordarea unor instrucțiuni suplimentare și prompt-uri specifice. Acestea pot fi realizate prin adresarea de întrebări de clarificare, sarcini care să încurajeze sinteza și gândirea critică sau sugerarea unor activități care să stimuleze metacogniția (ex. reflectarea asupra unor probleme, monitorizarea înțelegerii). Într-un studiu realizat de Lehmann și colaboratorii, în 2014, s-a arătat că elevii care au primit instrucțiuni directive și specifice în faza de reflectare asupra unei probleme au avut rezultate mai bune decât cei care au primit instrucțiuni generale.

O a doua metodă eficientă de a susține activarea strategiilor de învățare autoreglată constă în oferirea de feedback coroborat cu instrucțiuni suplimentare. Este dovedit în mod repetat faptul că feedback-ul imediat și specific contribuie semnificativ la creșterea angajamentului în învățare și la performanța academică în procesul educațional desfășurat față în față. În mediul online, unde formele de feedback implicit (non-verbal și paraverbal) sunt mult diminuate, oferirea de feedback verbal, specific și constructiv din partea cadrului didactic poate contribui la creșterea încrederii elevilor în propriul proces de învățare și a satisfacției academice necesare menținerii motivației. Eficiența combinării feedback-ului cu oferirea de prompt-uri a fost demonstrată într-un studiu, care a vizat efectele instrucțiunilor suplimentare și ale feedback-ului în cadrul procesului educațional desfășurat asincron. Rezultatele au arătat că elevii care au beneficiat de îndrumare concretă, de instrucțiuni specifice și feedback, din partea profesorilor și colegilor, au utilizat mai frecvent diferite strategii de învățare autoreglată. De asemenea, aceștia au raportat abilități mai crescute de control al anxietății de performanță, subliniind astfel importanța pe care implicarea profesorilor o are în aceste contexte de învățare online. Un alt studiu, realizat de Lee, Lim și Grabowski (2010), a concluzionat că elevii care au primit feedback în raport cu dimensiunea metacognitivă (înțelegerea modului în care învață sau se raportează la sarcinile academice ș.a.) au demonstrat o capacitate mai ridicată de a internaliza și procesa rezultatele

învățării în mod constructiv, dobândind totodată competențe de auto-monitorizare și auto-evaluare optime. Majoritatea platformelor educaționale permit feedback-ul individualizat, fie în formă scrisă, pentru fiecare dintre exercițiile realizate, fie verbal, unu la unu – aspect îmbucurător în contextul aplicării metodei prezentate.

Printre cele mai cunoscute și testate instrumente de sprijinire a autoreglării în învățare se numără utilizarea jurnalelor electronice de învățare, instrumente care ajută la stabilirea unor scopuri eficiente (Lin și Chang, 2014). O analiză amplă, realizată în 2019 de Wong, Baars, Davis, Van DerZee, Houben și Paas, argumentează faptul că acestea se asociază cu performanțe academice superioare în cazul celor ce le utilizează. Trebuie menționat și că eficiența acestor metode pentru dezvoltarea învățării autoreglate are efecte diferite, în funcție de diverși factori individuali, cum ar fi nivelul cunoștințelor anterioare, autoeficacitatea, dezvoltarea cognitivă și controlul emoțional (Wong et al., 2019). Unul dintre riscurile vizibile și majore ale educației online constă în posibilitatea ca elevii și studenții să se demotiveze și să renunțe la sarcinile academice, dacă acestea sunt percepute ca fiind prea dificile, acuzând simultan că susținerea constantă lipsește. Acest lucru este valabil cu precădere pentru elevii care nu au o autoreglare bună în învățare sau au o toleranță mai scăzută la frustrare. Astfel, dacă ei nu sunt obișnuiți cu disciplina învățării consecvente și nu se simt confortabil cu propriul proces de învățare, mediul online le poate accentua sentimentul de nesiguranță și inutilitate în educație (Spitzer, 2020). În plus, datele din literatura de specialitate, cu privire la tema educației online, susțin faptul că diferitele forme de predare-învățare-evaluare online influențează în mod variat, atât capacitatea elevilor de a învăța, cât și strategiile de învățare autoreglată. Se pare că învățarea online solicită la maximum abilitățile de management eficient al resurselor și al strategiilor cognitive. Sunt turate la maximum și capacitățile de auto-motivare și planificare a întregului proces de învățare (Ally, 2004). Așadar, se consideră că elevii și studenții își pot dezvolta strategii eficiente de învățare autoreglată, cu condiția ca aceștia să beneficieze de susținere și îndrumare din partea cadrelor didactice. O meta-analiză, realizată în 2015 de către Broadbent și Poon, care a inclus 12 studii empirice, a concluzionat faptul că metacogniția, managementul timpului, reglarea efortului și gândirea critică au fost relaționate pozitiv cu succesul academic în mediul online.

Pe de altă parte, în ciuda lipsurilor și riscurilor precizate, există și câteva avantaje evidente ale educației online. În primul rând, spre exemplu, un beneficiu ar putea fi utilizarea unor materiale

video extrem de bine structurate, care să permită celui ce învață să fixeze informațiile relevante și să le aplice cât mai concret. Aceste materiale au avantajul că pot fi oprite și reluate oricând, astfel că elevul / studentul își poate ajusta parcurgerea lor în funcție de capacitatea de înțelegere, de starea emoțională etc., fără să fie nevoit să le parcurgă în ritmul mediu al clasei / grupei. De asemenea, educația online poate încuraja dezvoltarea învățării autoreglate prin faptul că elevii și studenții sunt puși să își monitorizeze procesul de învățare, să își planifice și să se auto-evalueze în raport cu cerințele și scopurile personale (Dembo, 2004). Toate acestea pot ajuta elevii și studenții să deprindă competențe de autoreglare în învățare.

În al doilea rând, posibilitățile multiple de susținere a procesului educațional, pe care le oferă instrumentele online, pot dezvolta autonomia în învățare, creativitatea și flexibilitatea cognitivă. Desigur, o condiție esențială pentru ca aceste competențe să se dezvolte este ca profesorul să încorporeze în proiectarea didactică cele mai eficiente instrumente în raport cu obiectivele didactice și, totodată, să încurajeze colaborarea, căutarea susținerii din partea cadrului didactic sau a colegilor, stabilirea obiectivelor, gestionarea efortului și a timpului (Dabbagh și Kitsantas, 2012). Această abordare poate spori încrederea elevilor sau studenților în capacitatea lor de a-și gestiona propriul proces de învățare, astfel contribuind și la un angajament mai ridicat în raport cu sarcinile academice. Cu toate acestea, pentru anumiți elevi autonomia poate fi interpretată ca o modalitate de a evada din sarcinile academice (Barnard și colab., 2009).

Un alt aspect pozitiv al predării și învățării online este că accesul la resursele de învățare se face mai facil și oferă elevului / studentului un control ridicat asupra conținutului pe care dorește să îl parcurgă, precum și asupra timpului sau locului în care studiază (Cunningham și Billingsley, 2003). Totuși, o provocare importantă care se ridică aici este aceea că, în absența unui ghidaj sistematic, în selectarea informațiilor relevante și valide, oferit de cadrul didactic, elevul / studentul poate să găsească dificilă selectarea conținuturilor și să se încarce emoțional cu frustrare care, deseori, duce la dezangajarea din procesul de învățare. De aceea, atenția din partea cadrului didactic rămâne esențială în orientarea procesului educativ.

Analizând o serie de studii empirice și meta-analize cu privire la specificul educației online, se poate afirma că eficiența acesteia depinde într-o măsură semnificativă de capacitatea de adaptare și control al procesului educativ de către cadrul didactic. În acest sens, ar fi de precizat câteva dintre recomandările ce pot contribui cu succes la dezvoltarea repertoriului de strategii de

învățare autoreglată în rândul elevilor și studenților: a. încurajarea elevilor / studenților să își stabilească obiective de învățare zilnice, săptămânale, lunare, semestriale (acestea vor contribui la creșterea angajamentului în învățare); b. încurajarea elevilor / studenților să ia notițe pe durata întâlnirilor online și apoi să realizeze o sinteză proprie a informațiilor; c. utilizarea diferitelor aplicații sau platforme pentru auto-monitorizarea și auto-evaluarea învățării; d. încorporarea în proiectarea didactică a unor elemente de dezvoltare a capacității de învățare autoreglată care să favorizeze utilizarea strategiilor metacognitive (ex. jurnal de învățare, feedback); e. utilizarea diferitelor platforme sau aplicații pentru evaluarea pre- și post-predare, cu scopul de a avea o imagine clară a nivelului de atingere a obiectivelor de învățare (poate contribui la stabilirea obiectivelor, la identificarea barierelor etc.); f. construirea unor momente pentru împărtășirea emoțiilor și exersarea acceptării de sine și a celorlalți; g. păstrarea constanței în activitate și oferirea sentimentului de control asupra procesului de învățare prin planificare consultativă.

Recomandările menționate reprezintă doar câteva dintre mecanismele generale care pot spori șansele ca obiectivele educaționale să se îndeplinească. Desigur, ele nu pot constitui rețete, ci doar instrumente de ghidare a fiecărui proces de predare-învățare-evaluare, în mod diferit, în funcție de particularitățile umane, ale școlii și ale comunității. Atât timp cât entuziasmul profesorului rămâne, iar sensul bucuriei învățării se păstrează, educația continuă. Chiar și online.

## Referințe

- Aiken, Dr. Mary. (2019). *The Cybereffect. Psihologia comportamentului uman în mediul online*. Ed. Niculescu, București.
- Ally, M. (2004). *Foundations of educational theory for online learning. The theory and practice of online learning*. Athabasca University: Creative Commons.
- Azevedo, Roger, & Hadwin, Allyson. (2005). Scaffolding Self-Regulated Learning and Metacognition — Implications for the Design of Computer-Based Scaffolds. *Instructional Science*, 33, pp. 367-379.
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R., Surkes, M., & Bethel, E. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research – Rev. Educ. Res*, 79.

- Broadbent, Jaclyn & Poon, Walter. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27.
- Cunningham, C., & Billingsley, M. (2003). *Curriculum Webs: A Practical Guide to Weaving the Web into Teaching and Learning*. New York: Pearson.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, pp. 3-8.
- Dembo, M. H., & Seli, Helena. (2013). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach*. Third Edition, pp. 1-338.
- Demetrio, Duccio. (2012). *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di se*. UTET Libreria.
- Gruzd, A., Staves, K., & Wilk, A. (2012). Connected scholars: Examining the role of social media in research practices of faculty using the UTAUT model. *Computers in Human Behavior*, 28 (6), pp. 2340-2350.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
- Lee, H. W., Grabowski, B. & Lim, K. Y. (2010). Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18.
- Lehmann, S., Heiervang, E. R., Havik, T., & Havik, O. E. (2014). Screening Foster Children for Mental Disorders: Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *PLoS ONE*, 9(7).
- Lin, H.-Y., & Chang, W.D. (2014). Effects of Weighted Vests on Attention, Impulse Control, and On-Task Behavior in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 68 (2), pp. 149–158.
- Macklem, G. L. (2015). *Springer briefs in psychology. Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Springer International Publishing.



- Nilson, L. B, & Zimmerman, B. J. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Sanna, Ignazio. (2013). *Educare nella postmodernità*. Edizioni Studium, Roma.
- Shin, D.-H., Shin, Y.-J., Choo, H., & Beom, K. (2011). Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. *Computers in Human Behavior*, 27 (6), pp. 2207–2214.
- Spitzer, Manfred. (2020). *Demența digitală. Cum ne tulbură mintea noile tehnologii*. Humanitas, București.
- Um, E., Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2011). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2), pp. 485-498.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. & Paas, F. (2019). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35 (4-5), pp. 356-373.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the Path from Engagement to Achievement: A Report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).