

CENTRUL DE CONSILIERE PSIHOLOGICA SI ORIENTARE IN CARIERA

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMISOARA

DEPARTAMENTUL DE CERCETARE – DEZVOLTARE

IDENTIFICAREA SI ANALIZA NEVOILOR DE ADAPTARE ALE

STUDENTILOR LA MEDIUL ACADEMIC

- Studiu preliminar pe baza grilei de repertorii -

Argument privind importanța studierii nevoilor studenților

Procesul integrării europene a României înseamnă ieșirea dintr-o societate bazată pe control social și excludere și intrarea într-o societate bazată pe cunoaștere, combaterea excluderii și centrarea pe noi competențe de bază. Acest set de competențe apare ca urmare firească a activării unor trebuințe noi pe care schimbările economice și sociale le provoacă. Învățământului superior îi revine sarcina de a dezvolta aceste competențe care, de cele mai multe ori, sunt transdisciplinare, finalitatea acestui demers fiind mult mai amplă: ea vizează ca, prin dezvoltarea competențelor-cheie, să producă o adaptare a viitorului profesionist la noua societate bazată pe cunoaștere ale cărei note distinctive sunt promovarea cetățeniei active și a unui individ actual, implicat și autonom.

În tabloul necesităților sociale, în funcție de gradul de evoluție a societății, prioritățile se pot schimba. Indiferent, însă, de momentul istoric, de natura societății, există un aspect care va reprezenta întotdeauna o prioritate, și anume asigurarea viitorului. Acest fapt presupune grija și atenția permanent îndreptate spre viitorii profesioniști.

Miroiu (1998) consideră că învățământul românesc funcționează încă după un model intelectualist după care cea mai valoroasă facultate mintală pentru educație este cea rațională. Lovindu-se de probleme de dezadaptare școlară, eșec sau chiar abandon școlar care excludeau implicația factorilor cognitivi, școala începe să ia în seamă posibilitatea ca aceste aspecte să se datoreze unor factori care țin de sfera motivației, a echilibrului emoțional sau a capacității de coping. În acest context, se ridică problema cultivării la studenți a unor abilități care, pe de o parte, să scadă probabilitatea apariției unor conduite dezadaptative, iar pe de altă parte să ajute la formarea unei personalități echilibrate, creative și autonome.

Este adevărat că, sub impactul cercetărilor din domeniul științelor sociale, dar și al concurenței pe piața ofertei educaționale, situația s-a ameliorat în ultimii ani: se acordă mai multă atenție formării personalității educatului, nu numai informării sale, profesorul a început să conștientizeze necesitatea dezvoltării pe plan personal a unor abilități de comunicare, sociale și de monitorizare a sinelui, acordând mai multă importanță *nevoilor studentului*, expectanțelor și idealurilor sale.

A crescut simțitor atractivitatea cursurilor și chiar a personalității cadrului didactic, prin punerea în funcțiune a unor mecanisme empatice și prosociale, datorită înțelegerii relației de parteneriat cu studentul.

Cunoașterea nevoilor de adaptare a studenților la mediul academic reprezintă un aspect care a intrat în atenția atât a cercetătorilor din câmpul psihologiei educaționale, cât și a factorilor de decizie de la nivelul universităților europene. În continuare, vom reda sintetic câteva dintre rezultatele cercetărilor pe această temă.

Garcia (2001) arată că una dintre cele mai importante competențe implicate în performanța academică și adaptarea la acest mediu o reprezintă capacitatea de autoreglare a studentului, adică gradul în care acesta participă activ la procesul de învățare. Abilitatea de autoreglare include abilitatea de monitorizare a propriei evoluții școlare, de organizare a timpului și de orientare în spațiul academic, acestea fiind caracteristice studenților cu nivel înalt al autoreglării.

Snow (2002) arată ca putem vorbi de un nucleu al capacității de autoreglare, și anume controlul volițional. Autorul definește 5 categorii de strategii de control volițional pe care studentul le poate însuși în vederea adaptării: strategii metacognitive, atenționale, controlul mediului, controlul motivațional și cel emoțional. Se arată că ultimele două influențează performanța academică, prin efectul de protecție/menținere a intenției de a învăța. Un antrenament al studenților în vederea dezvoltării *strategiilor voliționale*, în special a abilității de control a motivației și emoțiilor este absolut necesar atunci când aceștia se confruntă cu dificultăți, dezinteres sau distractori.

O altă cercetare cu caracter intercultural, desfășurată pe populații de studenți din Turcia, Africa de Sud și România (Aysan, Băban, Savage și De Vijver, 2005) care viza identificarea cauzelor eșecului studenților de adaptare la mediul academic ajungea la concluzii importante: studenții români percepeau ca principală cauză a eșecului lor de adaptare problemele motivaționale și de control al mediului și mai puțin relația cu profesorii sau problemele familiale. O altă concluzie a studiului era că, în general, studenții fac o atribuire situațională eșecului academic, atribuind acestuia cauze externe, cum ar fi personalitatea profesorului, metoda de predare sau familia. Studiul recomanda ca absolut necesare pentru reducerea eșecului, diminuarea abandonului școlar și obținerea efectului de adaptare la mediul academic un antrenament al studenților pe *probleme de atribuire* a succeselor/eșecurilor personale, astfel încât norma de internalitate să fie cea valorizată și stimulată.

Elevii dezvoltă reprezentări cognitive ale profesorilor, iar acestea le marchează interacțiunea cu profesorii și evoluția lor în cadrul școlii. West (1994, p.109) remarcă faptul că modul în care este perceput profesorul în sala de curs influențează percepția studenților asupra materialului de învățat, pentru ca într-o ultimă instanță să stabilească dacă ceea ce le-a fost predat le este sau nu le este folositor.

Reconsiderarea procesului adaptării la mediul educațional din perspectiva influenței factorilor de personalitate, în special a celor motivaționali și emoționali, aruncă o nouă lumină și asupra feței întunecate a acestuia, și anume *dezadaptarea, eșecul și abandonul școlar*. Studiind problema abandonului studenților, West (1994) arată ca acesta este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile de personalitate ale studentului și experiențele sale trăite în mediul universitar.

În 2005, la Bergen, cu ocazia întrunirii rectorilor din universitățile europene, s-a ridicat problema sensibilizării factorilor de decizie din mediul academic asupra responsabilității pe care o au în ceea ce privește studentul, responsabilitate care nu ia sfârșit odată cu încheierea anilor de studii, ci care continuă și se exprimă prin gradul de *angajabilitate* a studentului: ce

abilități operaționale, sociale, antreprenoriale va avea studentul, astfel încât să se poată angaja pe piața forței de muncă.

Toate aceste rezultate ale studiilor și cercetărilor care analizează relația studentului cu mediul academic converg către aceeași idee: cunoașterea nevoilor de adaptare a studentului este absolut necesară în dezvoltarea unor strategii voliționale, în îmbunătățirea metodelor de predare și, în general, în creșterea calității experiențelor academice trăite de studenți.

Sistemul de constructe personale

Pentru a descrie constituirea personalității, Kelly (1955/1991) realizează o analogie între munca omului de știință și travaliul individual de dezvoltare a personalității:

- dacă omul de știință postulează o teorie prin avansarea unor ipoteze și constructe, la fel, pe plan personal, omul își va elabora un sistem complex de reprezentări asupra realității, adică un sistem de constructe personale;
- omul de știință testează ipotezele, pentru a prevedea evoluția fenomenului, în mod similar, noi utilizăm constructele personale, în scopul realizării unor predicții comportamentale și a unor anticipări evenimentiale;
- uneori, omul de știință ajunge la concluzia că predicțiile sale teoretice nu sunt confirmate prin observațiile directe asupra fenomenului; la fel, individul uman eșuează, uneori, în previziunile sale cu privire la lumea reală sau la viața relațională;
- rezultatele observațiilor vor revizui conceptele teoretice ale omului de știință, în același mod în care persoana va revizui sistemul de constructe personale.

Două sunt ideile care decurg din acest raționament analogic, idei care fundamentează viziunea lui Kelly asupra personalității și care vor constitui judecățile de bază în cadrul psihologiei constructelor personale:

- pe de o parte, personalitatea poate fi construită și re-construită prin modificarea grilei de reprezentări asupra realității, modificare ce presupune fie adăugarea de noi elemente în sistemul de constructe personale, fie remanierea celor existente, reșezarea lor, atunci când realitatea nu le mai poate confirma validitatea;
- pe de altă parte, comportamentul uman are la bază trebuința naturală de anticipare, predicție și control a evenimentelor. În acest punct, Kelly subliniază faptul că:

„ nu este necesară postularea, delimitarea unei motivații particulare sau a unei forțe care să împingă spre creștere personalitatea, deoarece persoana este deja activă, iar direcția activismului său este dată de modul în care anticipă evenimentele” (în Cloninger, 1993, p. 414).

În descrierea personalității, Kelly introduce noțiunea de *construct personal*. Această noțiune se referă la modul în care individul uman percepe, înțelege, prezice și interpretează lumea sau realitatea. Fiecare construct personal funcționează ca o ipoteză, ca o posibilă cale de construire a mediului fizic și social. Constructele personale se formează în urma experiențelor repetate și ele pot fi revizuite, îmbogățite, ca efect al acestor experiențe. Constructul personal reflectă modul unic, individual de interpretare și semnificare a lumii.

Oamenii își construiesc propria imagine despre realitate și despre viața relațională, evaluând și organizând experiențele, sub forma unor constructe personale care le va permite

exercitarea unui control asupra evenimentelor. Comportamentul, ca expresie a personalității, poate fi cunoscut prin analiza și interpretarea sistemului de constructe care constituie sfera personalității. Persoana va aplica, astfel, aceste constructe în înțelegerea realității, a evenimentelor de viață și a relațiilor sociale.

Astfel, principiile de bază ale psihologiei constructelor personale sunt:

- Percepțiile influențează expectanțele și expectanțele influențează percepțiile.
- Modul în care aceste influențe se realizează constituie sistemul personal de constructe.
- Sistemul de constructe este individual și se dezvoltă odată cu experiențele de viață.

Grila de repertorii personale - structura

Pornind de la aceste asumții teoretice, Kelly construiește un instrument de evaluare a constructelor personale înțelese ca modalități subiective de reprezentare a realității, având la bază procedura de evaluare. Repertoriul personal se referă la ansamblul constructelor personale ale unui individ. Grila de repertorii personale are avantajul de a fi o tehnică de tip calitativ, analitico-interpretativă în esență, dar care totodată permite analize statistice complexe. Din perspectivă metodologică, grila de repertorii personale reface puntea dintre tehnicile de cercetare calitativă și cantitativă.

Pentru fiecare grilă trebuie specificate patru componente: tema principală care face subiectul grilei; elementele grilei; constructele și sistemul de evaluare.

Tema grilei se referă la un segment al realității, un fenomen care se supune evaluării prin aplicarea unor constructe elementelor grilei. Aceasta este selectată în funcție de scopul investigației și va influența alegerea ulterioară a elementelor grilei. Tema trebuie întotdeauna specificată cu claritate înainte de stabilirea elementelor și constructelor. Un construct de genul „*relaxat - tensionat*” se poate aplica multor persoane, situații sau evenimente, dar constructul „*plictisitor pentru studenți - incitant pentru studenți*” restrânge tema la un subiect specific privind metodele de predare mai *degrabă decât la alte subiecte*.

Fransella, Bell și Bannister (2004) subliniază faptul că unul dintre cele mai dificile aspecte de controlat în grilă este că acest instrument poate fi utilizat în scopuri diverse, dar numai unul singur la un moment dat poate prevala. Această remarcă ne duce cu gândul la alegerea temei sau subiectului și a importanței acestui aspect. Tema poate fi selectată de către evaluator, iar ghidarea interviului trebuie realizată în așa fel încât persoana să producă constructe relaționate cu scopul pe care și l-a propus evaluatorul. De asemenea, există și posibilitatea ca tema să fie aleasă consultând persoana interviuată.

Elementele grilei pot fi persoane, situații, evenimente sau obiecte. Sarcina subiectului este de a găsi câteva caracteristici, trăsături prin care două dintre elementele grilei se aseamănă și se diferențiază de al treilea. De pildă, dacă tema centrală a grilei este înțelegerea modului în care o persoană își reprezintă relația de prietenie, atunci elementele grilei vor fi numele prietenilor săi. Persoana investigată trebuie să redea câteva atribute prin care doi dintre prietenii săi se aseamănă și se diferențiază de al treilea. A alege setul adecvat de elemente este un aspect crucial în construirea grilei, deoarece acesta va determina tipurile de constructe obținute. Date fiind elementele grilei, selectate în acord cu scopul (tema sau subiectul) urmărit, persoanele interviuate vor reda constructele.

Există câteva reguli în alegerea elementelor grilei (Stewart și Stewart, 1980):

- elementele trebuie să fie *discrete*, astfel încât prin evaluarea pe care persoana o face acestora, după principiul asemănării și diferențierii, să se reducă sentimentul de disconfort cauzat de aplicarea unor atribute elementelor grilei care pot fi, printre altele, persoane nu numai cunoscute, ci și investite emoțional (de pildă, „fratele”, „șeful”, „iubita”, etc);
- elementele trebuie să fie *omogene*, se recomandă a nu se mixa clasele de elemente: oameni cu lucruri, lucruri cu activități. Practica arată că a lucra cu unul sau mai multe seturi neomogene de elemente va crește dificultatea procedurii și va îngreuna manipularea constructelor;
- elementele trebuie selectate, astfel încât să nu fie *subcategoriile* ale altor elemente, deoarece subcategoria este firesc și logic să conțină toate aspectele și atributele categoriei, fapt care face comparația celor două elemente ale grilei (categoria cu subcategoria) dificilă.

Setul de elemente este comparat în mod sistematic, pentru a descoperi constructele persoanei. În ceea ce privește alegerea elementelor, cercetătorii explică trei posibilități: elementele pot fi alese de către evaluator, pe baza cunoașterii sale anterioare și în funcție de scopul evaluării; elementele pot fi selectate de către persoana intervievată, în acest fel având siguranța că tema sau subiectul este reprezentat din punctul său de vedere, riscul aici constând în eventuala omitere a unor elemente de care evaluatorul să fie interesat; elementele grilei pot fi alese ca efect al discuției și negocierii dintre evaluator și persoana evaluată – o variantă particulară ia în considerare și posibilitatea ca evaluatorul să propună, pe lângă elementele avansate de către persoana evaluată, și altele pe care le consideră ca aspecte cheie pentru atingerea scopului.

Constructele reprezintă unitățile bazale de descriere și analiză a grilei. Sistemul de constructe al persoanei este alcătuit dintr-un număr finit de constructe dihotomice. “Bun – rău”, “frumos – urât”, “moral – imoral” sunt câteva exemple de astfel de constructe. Cei doi poli sunt polul asemănării și cel al diferențierii, denumiți astfel după modul în care aceștia sunt evaluați în grilă. Nu putem înțelege ce înseamnă “bun” până nu ne dăm seama care sunt alternativele (după cum spunea Kelly, nu înțelegi ce înseamnă “bun” dacă nu ai sensul lui “rău”). Aceste constructe nu trebuie să fie atribute aflate într-un raport de opoziție logică : o persoană poate opune atributului « bun », atributul « urât » și nu « rău ». Este foarte important în analiza răspunsurilor subiectului modul în care acesta își construiește dihotomic realitatea sau tema centrală a reprezentărilor sale.

Evaluarea elementelor grilei în funcție de fiecare construct rezultat presupune o procedură prin care persoana acordă o valoare fiecărui element, la nivelul fiecărui construct, pe o scală care în majoritatea aplicațiilor are 5 trepte, mergând de la 1 punct la 5 puncte. Acest aspect cuprins în grilă reprezintă un avantaj incontestabil al acestei tehnici, în sensul că redă o imagine exactă a ceea ce persoana a dorit să spună referitor la fiecare element al grilei, elemente selectate în concordanță cu tema.

Deoarece, prin pașii procedurali ai grilei, se permite pe de o parte persoanei să își exprime propriile constructe, adică să își reprezinte lumea în termeni personali și, pe de altă parte, să facă propria evaluare a elementelor după aceste constructe, grila de repertorii personale prezintă avantajul eliminării subiectivității evaluatorului, risc implicat în probele psihometrice.

Revenind la problema aprecierii de către subiect a elementelor grilei de-a lungul fiecărui construct personal, Hisrich (1990) afirmă că, în general, chiar dacă scala pe 7 puncte este mai apropiată de limitele umane de discriminare, tot ceea ce depășește 5 puncte creează o sarcină foarte dificil de examinat vizual. Datorită acestui fapt, autorii recomandă ca ideală evaluarea pe o scală de 5 puncte.

Grila de repertorii personale – funcționarea

Jankowicz (2004) descrie 10 pași în procedura de aplicare a grilei, și anume:

1. Alegerea temei care va fi anunțată persoanei evaluate.
2. Alegerea setului de elemente, în acord cu tema (persoane, obiecte, activități, evenimente).
3. Explicarea procedurii urmată de subiectul evaluat, de comparare sistematică a elementelor.
4. Demararea procedurii: se iau câte trei elemente și se întreabă prin ce se aseamănă două dintre ele și se deosebesc de al treilea.
5. Justificarea răspunsului: persoanei i se cere să specifice acea caracteristică prin care două elemente ale grilei se aseamănă, precum și caracteristica ce face diferența dintre aceste două elemente și al treilea. Acestea se trec de către evaluator în grilă, în partea stângă polul asemănării și în dreapta polul diferențierii, astfel încât să se obțină o expresie bipolară a cuvintelor sau frazelor. Această expresie reprezintă constructul persoanei.
6. Verificarea faptului că evaluatorul a înțeles ceea ce dorea să spună persoana evaluată.
7. Prezentarea constructelor astfel obținute pe o scală de la 1 (stânga) la 5 puncte (dreapta).
8. Evaluarea de către persoana interviuată a fiecăruia dintre cele trei elemente selectate la punctul 4, pe această scală cu 5 puncte.
9. Evaluarea celorlalte elemente rămase ale grilei, după același principiu.
10. Repetarea fazelor, începând de la pasul 4 până la pasul 8, considerând alte triade de elemente, până la epuizarea acestora. Persoana respectă regula asemănării-diferențierii, iar evaluatorul va nota pe grilă constructele. Din nou, subiectul va evalua elementele rămase pe scala de la 1 la 5 puncte.

Obiectiv, metodă, subiecți

Studiul de față este unul explorator al cărui principal **obiectiv** constă în analiza sistemului de constructe identificate ca semnificative la nivelul grupului-studenți investigat, atunci când aceștia evaluează sarcinile academice și caracteristicile cadrelor didactice. Acest obiectiv se înscrie într-un **scop** mai larg care vizează delimitarea și definirea principalelor nevoi de adaptare ale grupului-țintă la mediul academic.

Ca **metodă**, s-a utilizat grila de repertorii personale (*Repertory Grid Test – RGT*) care este o metodă calitativă indirectă de cunoaștere psihologică. O metodă indirectă de cunoaștere reprezintă „un ansamblu de tehnici și procedee prin care reprezentările, valorile, atitudinile, trăsăturile de personalitate sunt deduse de către cercetător din manifestări verbale sau comportamentale propriu-zise, spontane sau provocate ale subiectului, fără ca acesta să

cunoască prea bine scopul urmărit” (Iluț, 2001, p.197). S-a optat pentru acest tip de metodă și nu pentru aplicarea unui self-reporting pentru evaluarea nevoilor studenților din cel puțin două rațiuni:

- în primul rând, acest tip de tehnică aduce o creștere semnificativă a *obiectivității evaluării*, înlăturând eroarea observatorului. Aceasta se referă la faptul că experiența personală și cunoștințele anterioare, voluntar sau involuntar, vor structura un set de așteptări din partea evaluatorului privind modul în care o persoană se comportă într-o anumită situație. Aceste așteptări vor deforma într-o oarecare măsură procesul și rezultatul evaluării.
- în al doilea rând, apelează la cunoștințele implicite ale persoanei, de aici decurgând avantajul unei *dezirabilități sociale a răspunsului foarte scăzută*, concomitent cu creșterea acurateții datelor culese și a valorii lor predictive. În special în cazul investigării unor aspecte sensibile cum sunt nevoile și testării unui grup și mai sensibil cum sunt studenții, aplicarea unor probe clasice, de tip „psihometric” ar fi crescut semnificativ dezirabilitatea răspunsului subiecților, apărând aspecte de simulare sau disimulare a răspunsului.

Subiecții – lotul de subiecți este constituit din 40 de studenți din cadrul Universității de Vest din Timișoara, specializarea Psihologie, cu o medie de vârstă de 22 de ani (10 studenți din fiecare an de studiu).

Derularea studiului

Studiul a fost realizat în mai multe faze:

1. În prima fază, au fost selectate elementele grilei, astfel încât din evaluarea ulterioară a acestora pe baza criteriilor construite de studenți, să poată fi identificate și măsurate anumite nevoi ale acestora. Branthinger (1994) analizează activitatea profesorilor din punctul de vedere al studenților și scoate în evidență cinci teme principale ce stau la baza evaluării activității profesorilor de către studenți: evaluări asupra calității relației profesor-student, opinii referitoare la efectele interacțiunii dintre sine și profesor, sentimente referitoare la controlul exercitat de student asupra relației sale cu profesorul, perceperea profesorilor ca simboluri ale sistemului de învățământ și atașamentul față de profesor. Pornind de la faptul că în relația student-mediul academic se activează nevoi care țin de curricula propriu-zisă, de sfera strategiilor și obiectivelor didactice și nevoi care țin de relația student-profesor, cele două aspecte **curricular / relațional au devenit criterii de selecție a elementelor grilei**. Elementele considerate au fost:

Pentru aspectul curricular:

- (1) examenul care vi s-a părut cel mai dificil
- (2) examenul care vi s-a părut cel mai ușor
- (3) examenul care vi s-a părut cel mai obiectiv
- (4) examenul care vi s-a părut cel mai subiectiv
- (5) proiectul realizat care vi s-a părut cel mai dificil
- (6) proiectul realizat care vi s-a părut cel mai ușor

Pentru aspectul relațional:

- (1) profesorul de la care înțelegeți cel mai bine

- (2) profesorul de la care înțelegeți cel mai puțin bine
- (3) profesorul pe care îl considerați cel mai apropiat
- (4) profesorul pe care îl considerați cel mai distant
- (5) profesorul de care vă este teamă
- (6) profesorul de care nu vă este teamă

2. Faza a doua a constat în a considera două câte două elemente din listă (precizând subiectului ca pentru fiecare element să se gândească la o sarcină academică, respectiv la o persoană concretă) și de a cere studenților să spună:

- dacă ele se aseamănă sau se deosebesc;
- care este aspectul / caracteristica prin care se aseamănă sau se deosebesc;
- care este opusul acelei caracteristici.

3. Faza a treia a constat în construirea unui tabel care pe coloane are înscrise elementele grilei, iar pe linii criteriile sau constructele date de student în urma stabilirii asemănărilor sau deosebirilor dintre perechile de elemente propuse în faza anterioară. Sarcina studentului, în această fază, este în primul rând de a nota în tabel caracteristicile date și opusele lor (constructele rezultate în faza anterioară) și apoi de a evalua fiecare element la nivelul fiecărui criteriu (construct), pe o scală de la 1 la 5 puncte (Vezi Caseta 1).

Caseta 1. Exemplu de aplicare a grilei de repertorii personale

<p>Dacă vă gândiți la examenul care vi s-a părut cel mai dificil și examenul care vi s-a părut cel mai obiectiv, ați putea spune că acestea sunt diferite sau asemănătoare? D/A</p> <p>1.a. Prin ce se aseamănă/diferențiază.....</p> <p>1.b. Care ar fi opusul acestei caracteristici.....</p>							
<p>Dacă vă gândiți la profesorul de la care înțelegeți cel mai bine și profesorul pe care îl considerați cel mai distant, ați putea spune că aceștia sunt diferiți sau asemănători? D/A</p> <p>5.a. Prin ce se aseamănă/diferențiază.....</p> <p>5.b. Care ar fi opusul acestei caracteristici.....</p>							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
1	Examen dificil	Examen ușor	Examen obiectiv	Examen subiectiv	Proiect dificil	Proiect ușor	5
1.a							1.b
2.a							2.b

Procedură

Constructele emise au fost grupate în categorii semantice. Deoarece acestea variau de la un subiect la altul, ne-am axat pe analiza modului în care aceste constructe NU sunt utilizate în evaluarea elementelor: utilizarea cotei „3” în cadrul grilei ne indică faptul că subiectul consideră că respectivul construct nu este relevant în caracterizarea unui element, deoarece cota medie nu indică o tendință spre niciunul dintre poli constructului.

Frecvențele prezentate în Tabelul 1 și Tabelul 2 ne arată numărul subiecților care nu au folosit aceste constructe, chiar dacă le-au emis: de exemplu, atractivitatea crescută sau scăzută

a informației sau accesibilitatea ei reprezintă două constructe utilizate întotdeauna pentru a evalua un examen ca fiind dificil (nici un subiect nu a utilizat cota „3” pentru a evalua acest element pe dimensiunea „atractivitate scăzută vs.crescută” sau pe dimensiunea „informație accesibilă vs. greu de găsit”).

În analiză au fost incluse doar acele categorii de constructe care au apărut de cel puțin 6 subiecți. Rațiunea pentru care ne-am oprit la acest nivel este dată de numărul de elemente evaluate: dacă un construct a fost emis de 5 subiecți (sau chiar de mai puțini), evaluarea a 6 elemente ar fi dus la apariția unei frecvențe nule (care indică faptul că respectivul construct a fost folosit pentru evaluarea elementului) datorită faptului că acesta nu are posibilitatea teoretică de distribuire egală între elemente și nu datorită faptului că respectivul construct ar fi fost considerat ca fiind nerelevant pentru un anumit element. Cu alte cuvinte, dacă am fi introdus în analiză un construct emis de 5 subiecți am fi exclus posibilitatea ca fiecare dintre cele 6 elemente să aibă frecvența 1.

Tabel 1. Frecvența neutilizării constructelor în cazul evaluării sarcinilor academice

	e. dificil	e. usor	e. obiectiv	e. subiectiv	p. usor	p. dificil
Dificultate crescută vs scăzută	3	0	5	6	1	1
claritate vs neclaritate	5	2	1	5	0	3
obiectivitate vs subiectivitate	2	1	0	1	2	1
timp de realizare mult vs puțin	2	3	2	3	3	1
atractivitate crescută vs. scăzută	0	1	1	3	0	0
grilă vs sinteză	1	2	1	0	0	1
Informație accesibilă vs greu de găsit	0	2	4	4	0	2
aplicabilitate: practic vs teoretic	1	0	2	1	0	1
parcurgerea vs. neparcurgerea materiei	3	2	1	0	0	1
cantitate de informații puțină vs. multă	0	0	2	0	2	0

Tabel 2. Frecvența neutilizării constructelor în evaluarea cadrelor didactice

	profesor de la care înțeleg	profesor de la care nu înțeleg	profesor pe care îl simt apropiat	profesor pe care îl simt distant	profesor de care mi-e teamă	profesor de care nu mi-e teamă
apropiat vs distant	3	6	1	2	2	2
încearcă să se facă înțeles	3	8	5	6	7	7
disponibilitate vs indisponibilitate	2	6	1	7	9	5
limbaj accesibil vs. elevat	1	3	1	4	2	3
claritate vs neclaritate	0	3	0	2	3	3
abordare rigidă vs flexibilă	1	0	0	0	1	0
prezența vs absența abilităților pedagogice	0	1	1	4	1	0
atitudine plăcută vs. neplăcută	2	2	1	1	2	2
Sinceritate vs ipocrizie	1	0	0	1	2	1

Analiza datelor

Analiza datelor a fost realizată prin scalare multidimensională, utilizând algoritmul ALSICAL din SPSS 11.00. Distanțele dintre elemente reprezintă distanțe euclidiene simple și au fost calculate utilizând opțiunea „Chi square measure”, specifică datelor de tip frecvență.

În cazul constructelor emise în urma comparării sarcinilor academice, indicele de întindere (*stress index*) a indicat existența a 3 dimensiuni principale care explică distanțele dintre constructe. Deoarece cea de-a treia dimensiune nu aducea un câștig util în explicarea distanțelor dintre constructe (aproximativ 10% din varianță), am preferat soluția bi-dimensională, care explică 75,5% din varianță. Reprezentarea grafică a rezultatelor scării multidimensionale pentru constructele generate de sarcini academice este prezentată în Figura 1, iar pentru constructele generate de evaluarea cadrelor didactice, în Figura 2.

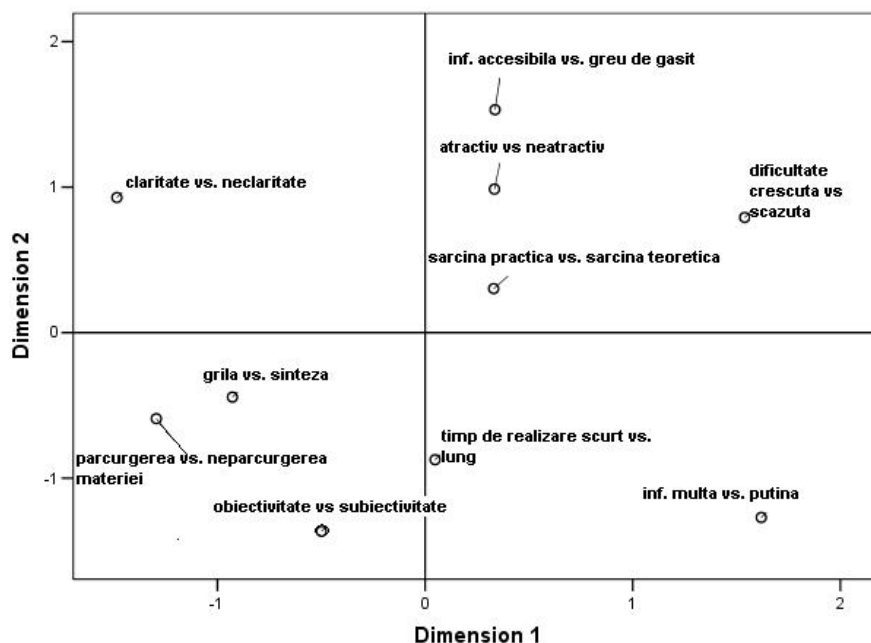


Figura 1. Rezultatele scării multidimensionale a distanțelor dintre constructele generate de evaluarea sarcinilor acedemice.

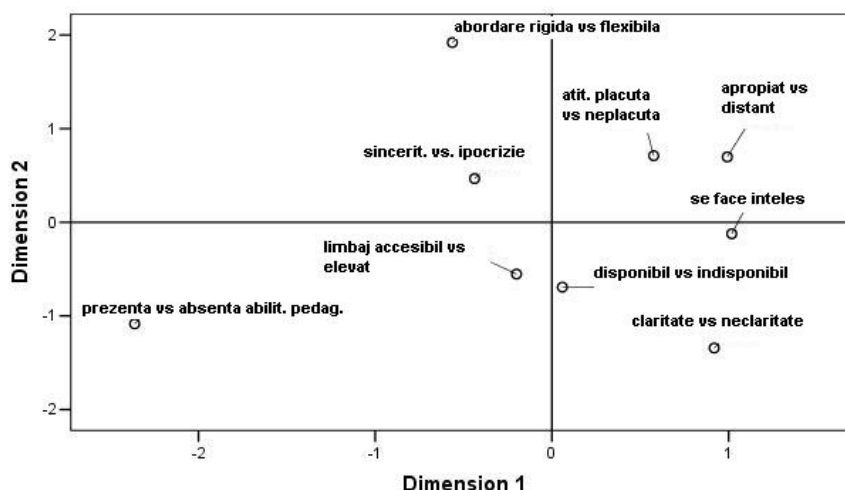


Figura 2. Rezultatele scării multidimensionale a distanțelor dintre constructele generate de evaluarea cadrelor didactice

Rezultate

Interpretarea rezultatelor obținute are în vedere două tipuri de analiză:

- inspectarea vizuală a tabelelor 1 și 2 care redau frecvența neutilizării constructelor emise de subiecți în cadrul evaluării sarcinilor academice, respective cadrelor didactice;
- analiza rezultatelor scalării multidimensionale a distanțelor dintre constructe (figurile 1 și 2).

Conform tabelului 1, se observă că dintre toate constructele emise de studenți atunci când evaluează sarcinile academice, “volumul de informație” specificat prin ultimul construct “cantitate de informație puțină / multă” este asociat cu cele mai multe dintre elementele evaluate. Cu alte cuvinte, dacă acest construct este criteriul cel mai frecvent asociat noțiunii de sarcină academică, atunci percepția studentului față de sarcinile academice are ca punct de maximă concentrare informațională *cantitatea de „materie” predată*. Rămânem, astfel, încă într-o epocă educațională percepută ca fiind cantitativistă, pe principiul implicit după care „cantitatea aduce calitate”, ignorând aproape total faptul că dacă această cantitate nu este accesibilă, atractivă, clară și sistematizată, calitatea lasă de dorit.

“Neparcurgerea materiei” reprezintă un criteriu după care studenții evaluează examenul subiectiv, dar și proiectul ușor – faptul că sunt formulate subiecte dintr-o disciplină al cărei conținut nu a fost predat în întregime, dar este cerut în întregime la evaluare, în percepția studentului, este o dovadă a subiectivității examinării și a dificultății scăzute a proiectelor pe care le au de pregătit. Dacă activarea acestui construct (“materie neparcursă în întregime”) atunci când studenții evaluează dificultatea unui proiect pe care îl au de realizat acasă este însoțită de sentimentul unei dificultăți scăzute și implicit al unei mobilizări și efort mic din partea lor, în schimb atunci când acest construct este utilizat pentru a caracteriza subiectivitatea unui examen, este de presupus că “neparcurgerea materiei” la curs, în cazul examenului duce la un sentiment de frustrare, în general fiind însoțit de o emoționalitate negativă.

Atașarea atributului “ușor” unei sarcini academice – fie examen, fie proiect – este amorsată de gradul perceput de aplicabilitate a informației conținute, subliniind încă o dată faptul că nivelul aplicabilității practice odată evidențiat, asimilarea nivelului constructelor teoretice este mai ușoară.

Pe planul mental al studenților, dificultatea examenului sau a proiectului este asociată cu un grad scăzut de atractivitate, pe când claritatea devine un criteriu de evaluare a proiectelor ușoare.

În cel de al doilea registru, al evaluării cadrului didactic (tabelul 2), ne limităm la câteva dintre observații. Faptul că „profesorul de la care înțeleg” este asociat de către studenți cu „claritatea” este un lucru firesc, deoarece sentimentul de înțelegere presupune un sentiment al clarității ideilor. La fel de naturală este și asocierea „profesorului pe care îl simt apropiat” cu „sinceritatea”, deoarece aceasta din urmă stimulează reacția de apropiere interumană. Interesant este, în schimb, faptul că „profesorul pe care îl simt apropiat” este asociat cu „claritatea”, ceea ce relevă o gândire de genul: „înțeleg mai bine de la cel pe care îl simt mai apropiat”. Încă o dată este subliniată relația dintre cogniție și emoție, precum și faptul că anumite mecanisme cognitive, de preluare și procesare a informației sunt (re)vitalizate prin aportul unor emoții pozitive.

Încercând o analiză a elementelor pe care studenții le-au evaluat în tabelul 2, putem spune că, în percepția lor:

- profesorul de la care înțeleg are abilități pedagogice, iar informațiile date sunt clare;
- profesorul de la care nu înțeleg este rigid și ipocrit;
- profesorul pe care îl simt apropiat oferă informații clare, este flexibil și sincer;
- profesorul pe care îl simt distant este rigid;
- profesorul de care îmi este teamă este într-o foarte mare măsură indisponibil;
- profesorul de care nu îmi este teamă nu este rigid și are abilități pedagogice.

Se observă o tendință a studenților de a realiza atribuiri ale unor calități din registrul moral-valoric atunci când apreciază aspecte cognitive legate de cadrele didactice, fapt care atestă legătura strânsă dintre aptitudini și atitudini, precum și posibila mediere (nedemonstrată aici) realizată de atitudini între aptitudini și performanță.

De asemenea, se observă că la nivelul percepției studentului, *abilitățile pedagogice* reprezintă un termen umbrelă care înglobează atât aspecte aptitudinale (sunt asociate cu „profesorul de la care înțeleg”), cât și aspecte din sferă emoțională (sunt asociate cu „profesorul de care nu îmi este teamă”).

Rigiditatea atitudinii profesorului este asociată cu sentimentul neînțelegerii, dar și cu aprecierea distanței profesor-student, atrăgând atenția asupra unei rigidități manifestate atât în spațiul cognitiv (strategii didactice, raționamente, etc), cât și în cel social (formalisme, convenții comportamentale).

În ceea ce privește rezultatele scalării multidimensionale a distanțelor dintre constructe (figura 1), la nivelul dimensiunii 1, se observă că, în evaluarea de către student a sarcinilor academice (examen, proiect), constructul „obiectiv-subiectiv” se află la distanță semantică mică față de „timpul necesar pregătirii pentru examen”, „grilă-sinteză”, „parcurearea – neparcurearea materiei” și la o distanță mare față de „dificultatea” și „accesibilitatea” informației. Așadar, un examen este evaluat din punct de vedere al obiectivității prin asocierea mai degrabă cu atribute ce țin de durata pregătirii examenului, de parcurearea materiei și de modalitatea de evaluare practică decât cu dificultatea percepută a examenului sau cu accesibilitatea informației.

La nivelul dimensiunii 2 (figura 1), se observă cum constructul „claritate-neclaritate” referitor la sarcina de examen se află la o distanță semantică mică față de constructele „atractiv-neatractiv”, „sarcină practică-teoretică” și la o distanță mare față de constructele „cantitate de informație”, respectiv „dificultatea” sarcinii. Cu alte cuvinte, atunci când studenții evaluează claritatea sarcinii de examen depun un efort cognitiv mai mic în extragerea unor atribute asociative ca „atractiv-neatractiv” și „caracter practic-teoretic” decât în activarea atributului „dificil-ușor”.

La nivelul dimensiunii 1 (figura 2), „abordarea rigidă-flexibilă”, atunci când studentul evaluează profesorul, se află la o distanță semantică mică față de „apropiere-distanță”, „sincer-ipocrit”, „atitudine plăcută-neplăcută” și la o distanță mare față de „abilități pedagogice” și „claritate-neclaritate”. Atunci când studentul „etichetează” cadrul didactic ca fiind rigid sau flexibil activează preponderent caracteristici din sfera atitudinală și mai puțin din cea cognitivă.

La nivelul dimensiunii 2 (figura 2), „abilitățile pedagogice” se află la o distanță semantică mică față de „limbajul elevat-accesibil” și la o distanță mare față de „efortul de a se face înțeles” și constructul „claritate-neclaritate”. Aceasta ne arată faptul că în reprezentarea

de către student a profesorului cu abilități pedagogice, accesarea atributelor care țin de modul său de exprimare este mai rapidă comparativ cu accesarea unor atribute care țin de motivația sa sau de claritatea modului în care acesta transmite informația.

În urma clusterizării răspunsurilor și constituirii unor categorii semantice, constructele personale care au rezultat la nivelul întregului eșantion studiat, constructe referitoare la reprezentările mentale ale studenților privind sarcinile școlare, respectiv cadrele didactice (relaționarea) au fost introduse într-o analiză de conținut, rezultând următoarele nevoi:

A. Nevoia de structură cu 4 fațete - *efort pentru accesarea informației, claritatea informațiilor, organizarea timpului, obiectivitate în evaluare.*

B. Nevoia de competență cu 4 fațete - *relația teorie-practică, dificultatea conținutului, evaluare sensibilă și limbaj de specialitate*

C. Nevoia de relaționare cu 4 fațete: *distanță-apropiere de profesor, interes-dezinteres din partea profesorului, control-autonomie, flexibilitate-rigiditate.*

Pentru fiecare fațetă a fost construit câte un item, realizându-se structura chestionarului propriu-zis (12 itemi) care va fi aplicat pe un eșantion reprezentativ de studenți din UVT (370 de studenți ai anului I de studii), urmărind două obiective:

- a. analiza discriminativă a nevoilor de adaptare, în funcție de profil sau domeniu;
- b. identificarea, măsurarea și interpretarea relațiilor dintre nevoi și celelalte aspecte psihologice măsurate (interese profesionale, valori în muncă, dimensiuni de personalitate și stil de gândire).

Reamintim faptul că cele 9 domenii identificate la nivelul UVT sunt: științe exacte, științele naturii, științe umaniste, științe sociale, științe socio-umane, științe economice, științe juridice, domeniul artistic și domeniul sportiv

Concluzii

În urma acestui studiu explorator care își propunea analiza sistemului de constructe identificate ca semnificative la nivelul grupului-studenți investigat, atunci când aceștia evaluează sarcinile academice și caracteristicile cadrelor didactice, pe baza rezultatelor obținute, putem trage următoarele concluzii:

- în evaluarea sarcinilor academice (examene, proiecte), constructul cel mai frecvent utilizat de către studenți este volumul de informație;
- “neparcurgerea materiei” la curs reprezintă un criteriu după care studenții evaluează subiectivitatea examinării și dificultatea proiectelor;
- pe planul mental al studenților, dificultatea examenului sau a proiectului este asociată cu un grad scăzut de atractivitate, pe când claritatea devine un criteriu de evaluare a proiectelor ușoare.

- profesorul de la care studenții înțeleg este perceput ca având abilități pedagogice și claritate a informației, pe când profesorul de la care nu înțeleg este perceput ca rigid și ipocrit;
- la nivelul percepției studentului, *abilitățile pedagogice* reprezintă un concept care înglobează atât aspecte aptitudinale cât și aspecte din sferă emoțională;
- un examen este evaluat din punct de vedere al obiectivității prin asocierea mai degrabă cu atribute ce țin de durata pregătirii examenului, de parcurgerea materiei și de modalitatea de evaluare practică decât cu dificultatea percepută a acestuia sau cu accesibilitatea informației.
- pe baza analizei de grid, au fost identificate 3 tipuri de nevoi tetrafațetate, și anume nevoia de structură, nevoia de competență și nevoia de relaționare.

Bibliografie

- Aysan, F., Băban, A., Savage, G., De Vijver, F. (2005). Causes of Student Failure: a Cross-Cultural Comparative Study of Turkish, South-African and Romanian Students, *Creier, Cogniție, Comportament*, vol.5, nr.2
- Băban, A. (coordonator) (2001). *Consiliere educatională*, Cluj-Napoca: Ed. Ardealul.
- Brathinger, E.A. (1994). The Social Class Embeddedness of Middle School Student's Thinking About Teachers, *Theory Into Practice*, 33, 191-198.
- Cloninger, C. (1993). *Theories of Personality*, London: Routledge.
- Fransella, F., Bell, R., Bannister, D. (2004). *A Manual of Repertory Grid Technique*, London: Routledge.
- Garcia, T. (2001). Modeling the Mediatic Role of Volition in the Learning Process, *Contemporary Educational Psychology*, 23, 392-418.
- Hisrich, R.D. (1990). Intuition in venture capital decisions: an exploratory study using a new technique, *Journal of Business Venturing*, 5, 49-62.
- Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Iași: Polirom
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to Repertory Grids*, London: Wiley.
- Kelly, G.A. (1955/1991). *The Psychology of Personal Constructs*, London: Routledge.
- Miroiu, A., Pasti, V., Codita, C., Ivan, G., Miroiu, M. (1998). *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Iași: Polirom.
- Snow, R. (2002). „Individual Differences in Affective and Cognitive Functions”, in *Handbook of Educational Psychology*, NY: Prentice Hall.

Stewart, A., Stewart, V. (1980). *Business Applications of the Repertory Grid*, London: McGraw Hill.

West, R. (1994). „Teacher-Student Communication: A Descriptive Typology of Students’ Interpersonal Experiences With Teachers”, *Communication Reports*, 7, 109-118.

Yorke, M. (1989). „The intolerable wrestle: words, numbers and meanings”, *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 65-76.