

**MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ "EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE"**

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

***Rolul Învățării orientate înspre comunitate în optimizarea pregătirii
pedagogice și a responsabilizării sociale a studenților nativi digitali***

**Coordonator științific,
Conf. Univ. Dr. Abil. Alina S. Rusu**

**Student doctorand,
Iulia Aurelia Copaci**

Cluj-Napoca

2018

Cuprins

CAPITOLUL I. CADRUL TEORETIC – FUNDAMENTE TEORETICE ȘI EMPIRICE	1
1.1. INTRODUCERE ȘI CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND TEMATICA CERCETĂRII.....	1
1.2. ÎNVĂȚAREA ORIENTATĂ ÎNSPRE COMUNITATE (ENG. SERVICE-LEARNING).....	1
1.3. DISTINCȚIA DINTRE SERVICE-LEARNING ȘI ALTE TIPURI DE PROGRAME SIMILARE.....	2
1.4. PROCESE TRANSVERSALE ÎN SERVICE-LEARNING.....	3
1.5. IMPACTUL SERVICE-LEARNING ASUPRA STUDENȚILOR.....	4
1.6. DE LA SERVICE-LEARNING LA E-SERVICE-LEARNING	5
1.7. NATIVII DIGITALI.....	5
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII	5
2.1. OBIECTIVE GENERALE ALE PROIECTULUI DE CERCETARE	5
2.2. OBIECTIVE SPECIFICE ALE PROIECTULUI DE CERCETARE	6
CAPITOLUL III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE	7
STUDIUL 1 – REALIZAREA UNEI ANALIZE SISTEMATICE A LITERATURII DE SPECIALITATE PENTRU CONTURAREA UNUI PROFIL AL PROGRAMELOR DE E-TUTORIAT ADRESATE STUDENȚILOR NATIVI DIGITAL	7
3.1.1. INTRODUCERE.....	7
3.1.2. ÎNTREBĂRILE DE CERCETARE ALE STUDIULUI SUNT:	8
3.1.3. METODOLOGIA STUDIULUI.....	8
3.1.4. REZULTATE ȘI DISCUȚII	9
3.1.5. CONCLUZII	11
STUDIUL 2 - IMPACTUL ÎNVĂȚĂRII ORIENTATE ÎNSPRE COMUNITATE ASUPRA PREGĂTIRII PEDAGOGICE A STUDENȚILOR: TESTAREA EFICIENȚEI UNUI PROGRAM DE TUTORIAT ÎN CREȘTEREA NIVELULUI ATITUDINILOR CIVICE, COMPETENȚELOR ȘI AUTOEFICACITĂȚII VIITORILOR PROFESORI	12
3.2.1. INTRODUCERE.....	12
3.2.2. IPOTEZELE STUDIULUI	13
3.2.3. DESIGN, PARTICIPANȚI, PROCEDURĂ, INSTRUMENTE.....	13
3.2.5. REZULTATE	16
3.2.6. DISCUȚII, CONCLUZII, LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE.....	18
STUDIUL 3 - TENDINȚE ACTUALE ÎN PROGRAMELE DE SERVICE-LEARNING PENTRU VIITOARELE CADRE DIDACTICE: ANALIZĂ SISTEMATICĂ A LITERATURII DE SPECIALITATE.....	20
3.3.1. INTRODUCERE.....	20
3.3.2. ÎNTREBĂRILE DE CERCETARE ALE STUDIULUI SUNT:	20
3.3.3. METODOLOGIA STUDIULUI.....	21
3.3.4. REZULTATE ȘI DISCUȚII	21
3.3.5. CONCLUZII	23
STUDIUL 4 – ADAPTAREA PENTRU UTILIZARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ȘI VALIDAREA LINGVISTICĂ A UNUI INSTRUMENT DE EVALUARE A ATITUDINILOR ȘI ABILITĂȚILOR CIVICE A PARTICIPANȚILOR ÎN CADRUL PROGRAMELOR DE S-L DIN ROMÂNIA.....	24
3.4.1. INTRODUCERE.....	24
3.4.1.1. <i>Chestionarul de atitudini și abilități civice</i>	25
3.4.2. IPOTEZA STUDIULUI	26
3.4.3. DESIGN, PARTICIPANȚI, PROCEDURĂ, INSTRUMENTE.....	26
3.4.5. REZULTATE ȘI DISCUȚII	28

3.4.6. CONCLUZII ȘI LIMITE.....	31
STUDIUL 5 – PROPUNERE DE RESTRUCTURARE A PROGRAMULUI DE TUTORIAT ONLINE (PEDTUT) DIN PERSPECTIVA UNUI MODEL VALIDAT ȘTIINȚIFIC DE INSERARE A SERVICE-LEARNING-ULUI ÎN INSTITUȚII UNIVERSITARE	31
3.5.1. INTRODUCERE.....	31
3.5.1.1. CATEGORIZAREA PROIECTULUI S-L.....	32
3.5.1.3. ITINERARIUL PROIECTELOR S-L (PEDTUT I & PEDTUT II)	32
3.5.1.4. AFIRMAREA PROBLEMEI DE CERCETARE	33
3.5.2. IPOTEZELE STUDIULUI	33
3.5.3. METODA DE CERCETARE	33
3.5.3.1. <i>Diagnoza și planificarea</i>	34
3.5.3.2. <i>Executarea</i>	34
3.5.3.3. <i>Reflecția</i>	34
3.5.3.4. <i>Demonstrarea și Celebrarea</i>	34
3.5.3.5. <i>Sistematizarea și comunicarea</i>	34
3.5.3.6. <i>Evaluarea</i>	35
3.5.4. REZULTATE AȘTEPTATE	35
3.5.5. CONCLUZII	39
STUDIUL 6 – INVESTIGAREA PRERECHIZITELOR PENTRU IMPLEMENTAREA ÎNVĂȚĂRII ORIENTATE ÎNSPRE COMUNITATE (S-L) ÎN UNIVERSITĂȚI: DEZVOLTAREA UNUI INSTRUMENT DE EVALUARE ȘI APRECIERE A STADIULUI ACTUAL AL S-L ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII BABEȘ-BOLYAI	40
3.6.1. INTRODUCERE.....	40
3.6.2. ÎNTREBĂRILE DE CERCETARE ALE STUDIULUI.....	41
3.6.3. METODA DE CERCETARE	41
3.6.3.1. <i>Design, participanți, procedură, instrumente</i>	41
3.6.5. REZULTATE ȘI DISCUȚII	45
3.6.6. CONCLUZII, LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE	50
CAPITOLUL III. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE	52
CONTRIBUȚII ȘI IMPLICAȚII TEORETICE	53
CONTRIBUȚII ȘI IMPLICAȚII PRACTICE	58
CONCLUZII GENERALE	59
LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE	60
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	61

Cuvinte cheie: Service-Learning, Învățare orientată înspre comunitate, atitudini civice, nativi digitali, responsabilitate civică, tutoriat.

Capitolul I. CADRUL TEORETIC – Fundamente teoretice și empirice

1.1. Introducere și considerații generale privind tematica cercetării

Într-o eră a nativului digital, considerăm că este necesar și oportun, pe lângă educația formală, un traseu paralel de autoeducație continuă pentru a întâlni așteptările modificate ale noilor elevi și pentru a modela și optimiza propriile competențe didactice și de autocunoaștere. Astfel, putem presupune că, pentru a deveni o entitate-model, cadrul didactic îi sunt utile oportunitățile de perfecționare, cosiliere prin tutoriat, implicare în comunitate și de dezvoltare a atitudinilor civice.

Principalele probleme educaționale care ghidează această cercetare doctorală sunt căile alternative de eficientizare a pregătirii pedagogice a studenților prin învățare orientată înspre comunitate, alături de valorificarea potențialului resurselor web 2.0 în autoeducație și facilitarea, respectiv flexibilizarea accesului tuturor cadrelor didactice la programele de perfecționare existente sau în proces de elaborare, în vederea creșterii satisfacției și performanței în muncă dar și a inserției novicilor pe piața muncii în calitate de cadre didactice titulare.

Obiectivele acestei lucrări de doctorat vizează investigarea situației actuale a implementării metodelor de tip Service-Learning (S-L) într-o instituție de învățământ superior (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România), prin oferirea unor căi alternative de eficientizare a pregătirii pedagogice a studenților nativi digitali prin S-L, alături de valorificarea potențialului resurselor web 2.0 în auto-educație și facilitarea, respectiv flexibilizarea accesului tuturor cadrelor didactice la programele de perfecționare în ceea ce privește înțelegerea și implementarea pedagogiei S-L, atât cele existente, cât și cele în proces de elaborare, în vederea creșterii satisfacției și performanței în muncă dar și a inserției novicilor pe piața muncii în calitate de cadre didactice titulare.

Urmărind șase etape distincte care rezidă în desfășurarea a șase studii semi-independente metodologic și co-dependente în ceea ce privește atingerea obiectivelor generale ale lucrării, teza de doctorat debutează cu realizarea unei analize sistematice a literaturii de specialitate pentru conturarea unui profil al programelor de e-tutoriat adresate studenților nativi digital (studiul 1) și continuă cu testarea eficienței unui program de e-tutoriat S-L proiectat pentru viitoarele cadre didactice, focalizat pe eficientizarea pregătirii pedagogice a acestora, alături de analiza sistematică a literaturii de specialitate recente a tendințelor actuale în programele de S-L pentru viitoarele cadre didactice (studiile 2 și 3). Următoarele etape vizează adaptarea pentru utilizarea în limba română și validarea lingvistică a unui instrument de evaluare a variabilelor asociate S-L în scopul standardizării evaluării efectelor acestor programe în rândul participanților (studiul 4), alături de restructurarea și extinderea programului S-L utilizat anterior urmărind un model validat științific de inserare a S-L în instituții universitare. Lucrarea de cercetare culminează cu investigarea exploratorie a prerechizitelor pentru implementarea învățării orientate înspre comunitate (S-L) în universități prin dezvoltarea unui instrument de evaluare și apreciere a stadiului actual al prerechizitelor în cadrul Universității Babeș-Bolyai (studiul 6) în scopul formulării unei imagini de ansamblu asupra acestei problematice, respectiv pentru susținerea încercărilor viitoare de instituționalizare a S-L în cadrul Universității Babeș-Bolyai.

1.2. Învățarea orientată înspre comunitate (eng. Service-Learning)

Învățarea orientată înspre comunitate sau Service-Learning (S-L) constituie o filozofie educațională care câștigă popularitate și în învățământul românesc contemporan. S-L este

considerată o pedagogie a reflecției, relațională, care combină serviciul public oferit comunității alături de oportunități bine structurate de învățare (Heffernan, 2001). Inspirată de mișcarea educațională progresivă condusă de filozoful John Dewey (1910), educația în contextul S-L este văzută ca având scopul de a dezvolta potențialului studenților pentru binele major al societății.

În ceea ce privește intensiunea conceptului de S-L, în literatura de specialitate sunt vehiculate o serie de definiții, asumându-și puncte de vedere variate. S-L este considerat o unealtă educațională care „...dorește să implice indivizii în activități care combină atât serviciul în favoarea comunității cât și învățarea academică” (Rusu et al., 2014 apud Furco, 2002). Conform Societății Naționale de Educație Experiențială din SUA, S-L înseamnă „orice experiență de serviciu atent monitorizată în care studentul își asumă scopuri de învățare intenționate și reflectă activ asupra a ceea ce învață din experiență” (Billing, 2000). În aceeași direcție, Corporația Serviciului Național (SUA) susține că S-L este o metodă prin care studenții învață și se dezvoltă prin participare activă în experiențe orientate înspre comunitate care întâmpină nevoile acesteia, sunt integrate în curriculum-ul academic și le oferă oportunități de reflecție care extind învățarea dincolo de sala de curs, în comunitate (Furco, 2011).

Caracteristicile S-L sunt (Billing, 2000):

- Este proiectat astfel încâ să întâlnească nevoile comunității din care fac parte studenții;
- Este coordonat cu o școală primară, generală, alte instituții academice sau cu programe de serviciu pentru comunitate;
- Este menit să dezvolte responsabilitatea civică;
- Este integrat în curriculumul nucleu al participanților – activitățile sunt proiectate astfel încât acestea să fie o extensie a temelor obligatorii parcurse de toți participanții, în aceeași măsură;
- Oferă o secvență temporală finală care permite participanților să reflecteze asupra experienței de tip S-L;

Deoarece direcțiile de definire ale S-L sunt multiple în literatura de specialitate, considerăm că este important să putem diferenția conceptul S-L de alte concepte similare care adresează interacțiunile cu comunitatea, cum sunt: voluntariatul, serviciul în favoarea comunității, internship-uri sau alte programe de servicii educaționale. Furco (2011) apud Sigmon (1994) oferă un cadru de conceptualizare care clarifică conceptul S-L în raport cu alte activități orientate spre comunitate și a ponderilor serviciilor și învățării, unde pentru un program S-L este necesară o pondere egală a scopurilor învățării cu serviciul oferit, ceea ce distinge S-L de alte programe similare.

1.3. Distincția dintre Service-Learning și alte tipuri de programe similare

Există o serie de programe și acțiuni orientate înspre comunitate menționate în literatura de specialitate, iar fiecare dintre acestea tinde să fie diferit prin accentuarea diferitelor arii după cum urmează (Furco, 2011):

Voluntariatul presupune implicarea elevilor în activități unde accentul cade pe beneficiari; spre deosebire de S-L, beneficiile unui astfel de program asupra elevilor sunt neintenționate și nu cuprind finalități educaționale formulate explicit. Un exemplu relevant al activității de voluntariat ar fi programul ShoeBox România care colectează cadouri pentru copii cu statut socio-economic scăzut și posibilități financiare reduse, iar voluntarii din diverse centre amplasate în orașele majore ale țării distribuie cadourile în localitățile greu accesibile, pornind de la sesizările concetățenilor asupra familiilor nevoiașe sau copiilor din centre (<http://www.shoebox.ro/>).

Serviciul în favoarea comunității presupune implicarea elevilor în activități al căror accent cade pe serviciul oferit comunității dar și pe beneficiarii programului. Diferențierea S-L față de acest program constă în obiective operaționale clar delimitate și corelarea activităților cu curriculumul nucleu al elevilor.

Internship-urile sunt programe care implică studenții în activități care le oferă experiențe reale, facilitând învățarea. Internship-urile presupun antrenament într-un anumit domeniu/ slujbă pentru dezvoltarea carierei participantului, fără a necesita experiență anterioară din partea acestuia. Internship-urile presupun un schimb de servicii între participant și o organizație, unde studentul poate hotărî dacă domeniul de carieră este, într-adevăr potrivit pentru el, își dezvoltă o rețea de contacte sau chiar poate primi oferte permanente de angajare în organizația respectivă, după finalizarea stagiului. Diferența față de S-L constă în accentuarea învățării, studentul fiind beneficiarul principal – iar programul construit pentru a-i dezvolta abilitățile, nefiind orientat înspre comunitate.

Educația prin practică (eng. Field Education) cuprinde tipuri de programe care oferă studenților oportunități co-curriculare care sunt relaționate, dar nu integrate complet în programul de studii academic (Furco, 2011). Studenții oferă serviciul ca parte dintr-un program dezvoltat în mare parte pentru a le facilita înțelegerea unui câmp de cunoaștere, dar care pune accent și pe calitatea serviciului oferit. Astfel de programe sunt des întâlnite în instituțiile de învățământ superior sau mediul preuniversitar, unde studenții sau elevii oferă servicii unei școli pentru a-și perfecționa abilitățile de predare. Focusul acestor tipuri de programe tinde să fie maximizarea noțiunilor învățate de student, și nu neapărat comunitatea, aceasta fiind deosebirea de un program S-L.

1.4. Procese transversale în Service-Learning

Orice program S-L conține o serie de procese transversale care se desfășoară pe toată durata serviciului și care infuzează fiecare etapă a acestuia (CLAYSS, 2013):

a. Procesul de reflecție asupra S-L

Reflecția, componentă indispensabilă a programelor de tip S-L, vizează importanța păstrării unui spațiu pentru a reflecta asupra proiectului. Acest proces transversal le permite studenților să conștientizeze emoțiile și învățarea care este în curs, să-și consolideze cunoștințele și să aducă un aport substanțial instituției educaționale din care fac parte. Procesul de reflecție este conectat cu următoarele două procese (înregistrare și evaluare) permițându-le acestora colectarea și cuantificarea elementelor experiențelor de S-L. Reflecția este un proces de construire a sensului care îl ghidează pe cel care învață dintr-o experiență în următoarea, facilitând o înțelegere în adâncime a relațiilor și conexiunilor cu alte experiențe și concepte. Este, după autor, firul care face posibilă continuitatea învățării și asigură progresul individului și al societății (Rodgers, 2002 apud Dewey, 1910).

Reflecția eficientizează procesul de învățare în fiecare etapă (CLAYSS, 2013): (1) reflecția în timpul procesării experienței de S-L contribuie la: dezvoltarea gândirii critice, înțelegerea și exprimarea emoțiilor, rezolvarea de probleme, (2) reflecția relaționată cu evaluarea este utilă formulării concluziilor și evaluării experienței, (3) reflecția relaționată cu procesul de înregistrare și sistematizare - este focusată pe sistematizarea și înregistrarea experienței cu scopul de a organiza un portofoliu al experienței.

b. Procesul de înregistrare și comunicare al S-L

Înregistrarea sistematică este un proces care contribuie la consolidarea colectivă a învățării și la surprinderea fenomenului în întregime sa. Este esențial pentru participanți deoarece îi ajută să își intensifice activitatea în comunitate și în instituțiile angajate.

Instrumentele de înregistrare sunt variate și există în diferite formate: jurnale de grup, individuale sau de proiect, portofolii individuale sau de grup ale proiectului, prezentări artistice, publicații instituționale, formulare.

Comunicarea este, de asemenea, un proces permanent care infuzează toate etapele proiectului de S-L și care poate avea loc între participanții proiectului (elevi/studenti, personal al instituției, comunitate).

c. *Procesul de evaluare a S-L*

Procesul transversal de evaluare a proiectului de S-L acordă atenție experiențelor prin analiza succeselor și a dificultăților și are ca scop analiza stadiului acțiunilor, expectanțelor și obiectivelor programului. Autorii (CLAYSS, 2013) sugerează faptul că evaluarea trebuie inclusă în toate etapele de dezvoltare ale programului: (1) înainte de dezvoltarea acestuia, pentru a evalua proiectarea, (2) în timpul punerii sale în aplicare, pentru monitorizarea acestuia și pentru efectuarea modificărilor necesare, (3) la finele proiectului pentru a evalua dacă obiectivele au fost atinse, gradul de eficiență al programului și impactul acestuia, (4) după o anumită perioadă de timp, pentru a identifica oportunități de dezvoltare, pentru a asigura sustenabilitatea acestuia și eventual pentru a redefini obiectivele. Literatura sugerează evaluarea calității învățării (cunoștințe, atitudini, competențe), calitatea serviciului oferit comunității, dinamica grupurilor, performanța individuală și impactul asupra membrilor universității și comunității (CLAYSS, 2013).

1.5. Impactul Service-Learning asupra studenților

În ceea ce privește beneficiile programelor de S-L, cercetările din literatura de specialitate susțin efecte pozitive semnificative ale acestora asupra *performanței academice*, iar cele mai puternice efecte au fost obținute prin programele de tutoriat (Conrad & Hedin, 1991): dezvoltă competențele de scriere, abilitățile de gândire critică, cresc media generală a studenților, iar cel mai puternic efect îl au asupra abilităților de scriere (Astin et al., 2000). Conrad și Hedin (1982) (apud Johnson & Notah, 1999) stabilesc efecte semnificative asupra rezolvării de probleme și dezvoltării raționamentului moral, în timp ce efectele semnificative sunt mai reduse asupra scorurilor obținute la matematică sau citire (Conrad & Hedin, 1991 apud Harrison, 1987). Alți cercetători s-au focalizat pe efectul S-L asupra proceselor de bază ale gândirii, ca rezolvarea de probleme, gândirea critică și orientarea înspre diversitate (Conrad & Hedin, 1991 apud Wilson, 1982). Rezultatele arată că studenții care au participat la acțiuni sociale de tipul S-L în școală și comunitate au devenit mai deschiși înspre diversitate (eng. open-minded), iar abilitatea lor de rezolvare de probleme măsurată prin timpii de reacție la o serie de situații cotidiene a fost crescută la cei din grupul experimental. Mai mult, abilitatea de a analiza probleme a acestora a crescut atunci când au întâlnit probleme similare cu cele prezentate în situația-test, dar și atunci când programul s-a focalizat deliberat pe rezolvare de probleme.

S-L influențează și *dezvoltarea psihosocială* a participanților prin creșterea responsabilității personale și sociale (Conrad & Hedin, 1991 apud Hamilton & Fenzel, 1988), dezvoltarea atitudinilor prosoziale, creșterea autoeficacității și stimei de sine, dezvoltarea sentimentelor de apreciere față de diversitatea culturală (Conrad & Hedin, 1991; Simons & Cleary, 2006), creșterea activismului și promovarea atitudinii rasiale pozitive (Astin et al., 2000). Iar probabil cel mai important aspect menționat în numeroase investigații este cel calitativ, și anume sentimentul studenților că acțiunile lor pot să schimbe lucrurile într-o direcție pozitivă (Simons & Cleary, 2006; Astin et al., 2000;) dar și acela de semnificativitate și sens a acțiunilor proprii (Conrad & Hedin, 1991).

1.6. De la Service-Learning la E-Service-Learning

E-Service-Learning-ul (Electronic-Service-Learning - ESL) păstrează caracteristicile de bază ale S-L, schimbând mediul de găzduire fizic cu cel online. Astfel, ESL este definit ca procesul în care componenta de instruire sau de serviciu (sau ambele în același timp) se desfășoară online (Waldner et al., 2012). Stadiul de dezvoltare al ESL-ului este momentan embrionar, emergent, cu puține cercetări menționate în ultimii zece ani.

Învățarea în ESL primește alte caracteristici odată combinată cu instruirea online, cum este cea de „relație educațională simbiotică” (Waldner et al., 2012 apud Bennett & Green, 2011) – deoarece cursurile online le oferă posibilitatea celor care au dificultăți în a fi prezenți fizic oportunități de practică/exersare a abilităților, interacțiune prin feedback/ chat cu colegii și instructorii/tutorii și multiple forme de comunicare (scrisă, live-scrisă prin chat, audio, video), ocazii de evaluare a programului și a propriilor competențe, momente de reflecție pentru contemplare asupra instrucției și serviciului, posibilitatea de a-și personaliza produsele etc.

1.7. Nativii digitali

Prensky (2001) susține că elevii și studenții de azi au tipare de gândire diferite și procesează diferit informația datorită abilității de “vorbitori-nativi” ai limbajului computerelor, internetului, jocurilor video și aplicațiilor. Mai mult, nativii digitali de azi interacționează (comunică, împart, fac schimburi), creează, coordonează, se întâlnesc, evaluează, învață, caută, analizează, raportează, socializează și evoluează diferit (Prensky, 2004) datorită expunerii prelungite la noile tehnologii. Variabila-nucleu care impune schimbări în fiecare domeniu major al societății, în special în educație, este *era Web 2.0*. Conceptualizată pentru prima dată de Berners-Lee (2005), era Web 2.0. se referă la “un mediu colaborativ, un loc pentru a socializa, produce conținut și citi”. Web 2.0.-ul aduce noi resurse și practici pentru nativul digital și dispune de potențial substanțial în ceea ce privește educația (Crook, 2012). Mai mult, “noul web” se focalizează și pe experiența utilizatorului (*eng. user experience - UX*) prin design centrat pe utilizator și alte practici de interacțiune cu utilizatorul, pentru ca experiența online să devină plăcută, antrenantă, stimulantă și productivă pentru utilizatori, în special pentru studenți. Web 2.0. este “...și despre practici de comunicare și activități umane distinctive care sunt posibile datorită acestei infrastructuri” (Crook, 2012).

Capitolul II. OBIECTIVELE CERCETĂRII

2.1. Obiective generale ale proiectului de cercetare doctorală

Această lucrare de doctorat își propune să întreprindă un prim pas către instituționalizarea învățării orientate înspre comunitate în universitate prin investigarea situației actuale a implementării S-L într-o instituție de învățământ superior (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România), prin oferirea unor căi alternative de eficientizare a pregătirii pedagogice a studenților nativi digitali prin S-L, alături de valorificarea potențialului resurselor web 2.0 în auto-educație și facilitarea, respectiv flexibilizarea accesului tuturor cadrelor didactice la programele de perfecționare în ceea ce privește înțelegerea și implementarea pedagogiei S-L, atât cele existente, cât și cele în proces de elaborare, în vederea creșterii satisfacției și performanței în muncă dar și a inserției novicilor pe piața muncii în calitate de cadre didactice titulare.

Contribuția originală a tezei este structurată în **șase etape distincte** care rezidă în desfășurarea a **șase studii** semi-independente metodologic, al căror itinerariu aduce contribuții în literatura de specialitate a învățării orientate înspre comunitate atât independent, cât și subsumat, în calitate de etape co-dependente înspre atingerea obiectivului general de cercetare.

2.2. Obiective specifice ale proiectului de cercetare

În rândurile care urmează sunt listate obiectivele specifice fiecărui studiu/etapă descrise anterior, care împreună contribuie la atingerea obiectivelor generale ale cercetării.

Obiectivele de cercetare ale studiului 1 sunt colectarea datelor existente din literatura de specialitate, sortarea și analizarea acestora urmărind criteriile anterior stabilite, despre tipologia și metodologia programelor de E-tutoriat adresate studenților nativi digital, cu scopul îmbunătățirii cunoașterii științifice prin conturarea unui profil specific al programelor de e-tutoriat pentru nativii digitali, care va putea servi ca ghid metodologic în dezvoltarea programelor viitoare de acest tip.

Studiul 2 își propune investigarea impactului S-L asupra pregătirii pedagogice a studenților, testarea eficienței unui program de e-tutoriat pedagogic (PedTut) în creșterea nivelului atitudinilor civice, competențelor și autoeficacității viitorilor profesori și are următoarele obiective specifice: 1) Formularea unui program de e-tutoriat de tip S-L oferit de studenți pentru studenți cu scopul de a eficientiza pregătirea pedagogică a acestora; 2) Dezvoltarea unei platforme educaționale interactive PedTut pentru găzduirea programului de e-tutoriat; 3) Implementarea programului de e-tutoriat de tip S-L în cazul eșantionului experimental selectat; 4) Testarea eficienței programului de e-tutoriat de tip S-L (și implicit, a funcționalității platformei educaționale) prin compararea nivelelor variabilelor dependente (atitudini civice, atitudini spre diversitate, autoeficacitate, abilități interpersonale și de rezolvare de probleme, autoeficacitate, afectivitate pozitivă) înainte și post intervenție, între grupurile experimentale și de control.

Studiul 3 are ca obiectiv investigarea literaturii de specialitate recente în ceea ce privește cursurile S-L concepute pentru îmbunătățirea experiențelor de învățare și rezultatelor viitoarelor cadre didactice după un algoritm prestabilit, sistematizarea rezultatelor investigației pe baza unor întrebări de cercetare, cu scopul îmbogățirii cunoașterii științifice prin conturarea unui profil de bune practici pentru creionarea curriculei programelor de S-L, respectiv pentru implementarea acestora.

Studiul 4 are ca obiectiv adaptarea în limba română din limba engleză, traducerea și validarea lingvistică a unui instrument existent în literatura de specialitate internațională pentru evaluarea rezultatelor programelor de S-L la nivelul participanților, în ceea ce privește atitudinile civice, competențele interpersonale și de rezolvare de probleme și atitudinile orientate spre diversitate ale acestora.

Studiul 5, continuă demersul cercetării prin rafinarea și extinderea modelului inițial PedTut I. Obiectivul acestui studiu este restructurarea, continuarea și extinderea programului de tutoriat online PedTut I în PedTut II, conform unui model validat științific de inserare a programelor de S-L în instituții academice propus de CLAYSS (CLAYSS, 2016).

Studiul 6 își propune colectarea și sistematizarea informațiilor referitoare la problematica instituționalizării S-L în Universitatea Babeș-Bolyai pentru enunțarea unor premise care să faciliteze formularea unei imagini de ansamblu asupra acestei problematice, având următoarele **obiective**: 1) Dezvoltarea unui instrument de evaluare a prerechizitelor pentru implementarea S-L în universitățile din România, utilizând ca și exemplu de studiu Universitatea Babeș-Bolyai; 2) Investigarea prerechizitelor pentru implementarea S-L în universități incluzând nivelul de popularitate al conceptului, atitudinile și disponibilitatea

cadrelor didactice referitoare la S-L, nevoile cadrelor didactice conectate cu S-L și nivelul de instituționalizare al S-L în UBB.

Capitolul III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE

Studiul 1 – Realizarea unei analize sistematice a literaturii de specialitate pentru conturarea unui profil al programelor de e-tutoriat adresate studenților nativi digital

3.1.1. Introducere

În societatea alfabetizată digital de astăzi, educația se confruntă cu provocări care subliniază nevoia de reexaminare a metodelor tradiționale de îndrumare, de tip hârtie-creion. De aceea, programele e-tutoring au potențialul de a amplifica performanța academică a studenților prin activități de consiliere și suport pentru învățare. Lucrarea de față investighează rezultatele literaturii de specialitate în ceea ce privește tutoriatul online (e-tutoriatul) în învățământul superior, având ca scop descrierea unui profil al programelor de tip e-tutoriat în învățământul superior. De asemenea, se propune identificarea caracteristicilor legate de S-L specifice programelor de e-tutoriat întâlnite în literatura de specialitate.

Prensky (2001) consideră că studenții de azi gândesc diferit și procesează informația în mod diferit, datorită aptitudinii de „vorbitor nativi” al limbajului digital specific calculatoarelor, internetului și jocurilor video. Pe lângă aceasta, nativii digitali de astăzi interacționează (comunică, împărtășesc, schimbă), creează, se întâlnesc, coordonează, evaluează, învață, caută, analizează, raportează, socializează și evoluează diferit (Prensky, 2004) datorită expunerii de-a lungul vieții la noi metode și mijloace tehnologice.

Nucleul schimbărilor impuse în orice domeniu major al societății de astăzi, în special în educație, este dominația erei Web 2.0. Prima oară descris de către Berners-Lee (2005), acest concept se referă la un „*mediu cooperant, un spațiu pentru toți de a se întâlni, a citi și a scrie*”. Web 2.0 pune în lumină instrumente și activități noi pentru cei pricepuți digital și pare să aibă un mare potențial în transformarea educației (Crook, 2012). Web 2.0 este condus de conținutul generat de utilizator, pentru un schimb informațional mai eficient și economie mai mare de timp. În plus, noul web se focalizează pe experiența utilizatorului (eng. *user interaction* - UX) prin modelul centrat pe utilizator și alte procedee de interacțiune cu utilizatorul, astfel că experiența online devine una plăcută, distractivă, stimulantă și productivă pentru utilizatori, în special pentru studenți.

Conform lui Crook (2012), Web 2.0 este „...*de asemenea despre procedee de comunicare și activități umane distincte devenite posibile cu această infrastructură*”. Prin urmare, atare medii online ar putea constitui bunuri valoroase aduse educației tocmai pentru că le pot oferi atât nativilor digitali cât și persoanelor care aleg perfecționarea continuă un plus de sprijin în carieră, sub forma unor programe software de e-learning și instrumente de e-tutoriat.

E-tutoriatul

În literatura de specialitate, este recunoscut că tutoriatul academic este un sistem de asistență și consiliere intenționat pentru studenți, care vizează facilitarea integrării acestora în universitate prin oferirea de îndrumare în alegerea celor mai bune opțiuni sociale, culturale și educaționale, dar și prin motivare și dezvoltarea aptitudinilor studenților și îmbunătățirea performanței academice a acestora (UBB, <http://www.ubbcluj.ro/>).

E-tutoriatul a extins cadrul tutoriatului tradițional, astfel încât scopul său poate fi atins și în mediul virtual. Astfel, *e-tutoriatul* se referă la suportul individualizat al unui tutore pentru un singur tutelat sau un grup mic de tuteiați care folosește internetul ca prim mediu de comunicare (Corrigan, 2012 apud Flowers, 2007; Corrigan, 2012 apud Johnson & Bratt, 2009). *Tutorele online* se referă la orice persoană care preia rolul de susținere, eficientizare și facilitare a studiului online pentru studenți (Kumar & Jayaraman, 2012 apud Higgingson, 2000) și implică un spectru larg de funcții: cadrul și administrarea mediilor de învățare precum și suport social și tehnic (Adamus et al., 2009 apud Kerres & Thomas, 2000). Numeroase studii demonstrează eficacitatea tutoriatului tradițional și online ca forme valide de intervenție (Corrigan, 2012 apud Biesinger & Crippen, 2008; Corrigan, 2012 apud Fuchs, Fuchs et al., 2008; Corrigan, 2012 apud Fuchs, Seethaler et al., 2008; Corrigan, 2012 apud Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2009; Corrigan, 2012 apud Merriman & Coddington, 2008; Corrigan, 2012 apud Song, 2005). În aceste studii se punctează că, pentru a concepe un program optim de e-tutoriat, este necesară mai întâi trecerea în revistă a programelor deja existente și identificarea elementelor specifice legate de eficiența acestora la toate nivelele posibile privind implementarea lor (cum ar fi: suportul tehnic, categoriile de tutori și tuteiați, rezultatele e-tutoriatului, etc.).

3.1.2. Întrebările de cercetare ale primului studiu sunt:

- (1) *Care sunt obiectivele cercetărilor recente privind e-tutoriatul?*
- (2) *Care sunt tipurile de instruire folosite cel mai des în e-tutoriat?*
- (3) *Care sunt cele mai comune categorii și tipuri de e-tutoriat?*
- (4) *Care este durata programului e-tutoriat?*
- (5) *Care sunt tipurile de tehnologie folosite cel mai des în programe de tip e-tutoriat?*
- (6) *Care model de cercetare și de analiză a datelor oferă cele mai bune rezultate în e-tutoriat?*
- (7) *Ce provocări aduc programele de tip e-tutoriat?*

3.1.3. Metodologia studiului

Pentru a analiza cu acuratețe literatura relevantă din domeniul e-tutoriat, pentru această lucrare a fost folosită metoda analizei sistematice a literaturii. Analiza/recenzia sistematică este un proces care urmează un algoritm exact pentru identificarea, evaluarea și interpretarea materialelor de cercetare pentru a răspunde unui număr de întrebări de cercetare iar scopul recenziei sistematice este rezumarea cercetărilor prin conducerea unei sinteze, urmărind o procedură sistematică în trei stadii, asupra surselor de cercetare (Judi & Sahari, 2013 apud Kitchenham & Charters, 2007), după cum urmează:

În primul stadiu s-a condus o analiză pentru a identifica nevoia unei astfel de recenzii, dezvoltarea unui protocol de recenzie și schițarea întrebărilor de cercetare, după cum sugerează procesul recenziei sistematice (Judi & Sahari, 2013). După cum s-a expus în introducerea acestei lucrări, există o nevoie de îmbunătățire a suportului special de e-learning pentru nativii digitali prin e-tutoriat, conform noilor așteptări pe care le au de la sistemul educațional în prezent. Așadar, se dovedește a fi necesară investigarea literaturii de specialitate și a progreselor majore de ultima oră din domeniu. Întrebările de cercetare conțin puncte majore cheie din literatura e-tutoriatului, astfel încât să poată fi identificate orientările semnificative care sunt listate în secțiunea precedentă.

În al doilea stadiu s-a stabilit un protocol de cercetare pentru examinarea literaturii relevante despre e-tutoriat, după cum sugerează autorii (Judi, & Sahari, 2013 apud Kitchenham & Charters, 2007). S-a folosit motorul de căutare ANELiS (<http://www.anelis.ro/>), care oferă studenților și personalului academic (educație și cercetare) din universitățile din România acces mobil gratuit la o selecție largă de baze de date științifice. Protocolul a aplicat următoarele cuvinte cheie: „E-tutoring/Online tutoring” respectiv „Higher Education” și căutarea a inclus toate disciplinele disponibile, iar în ceea ce privește conținutul, toate articolele din reviste, cărți și cărți electronice, conferințe, dizertații și articole de specialitate.

Căutarea a fost setată astfel încât rezultatele să înapoieze rezultate textuale în format întreg. Criteriile de eligibilitate pentru includerea rezultatelor în analiza sistematică au fost:

- (1) lucrări de cercetare publicate între anii 2010-2015 și redactate în limbă engleză,
- (2) lucrări de cercetare adresate studenților înscriși în învățământul superior (18+ ani),
- (3) lucrări de cercetare care tratează exclusiv subiectul e-tutoring în învățământul superior.

Lucrările care nu au îndeplinit criteriile de eligibilitate au fost excluse, de asemenea și cele în cadrul cărora subiectul lucrării se concentra asupra domeniilor tangențiale, cum ar fi studiul la distanță, e-learning sau alte medii virtuale.

3.1.4. Rezultate și discuții

Protocolul inițial de căutare ANELiS a oferit în prima fază 38 de lucrări, reduse ulterior la 15 lucrări care tratau domeniul e-tutoriatului. Întrebuințând criteriile de excludere, au fost eliminate 7 lucrări din analizele ulterioare, ceea ce a rezultat în 8 studii valide centrate pe e-tutoriat în învățământul superior și publicate între anii 2010-2015.

Întrebarea de cercetare 1: Care sunt obiectivele cercetărilor recente în domeniul e-tutoriatului?

Studiile recente se centrează îndeosebi pe îmbunătățirea memorării profunde a informațiilor sau pe învățarea interactivă (Poor & Brown, 2013; Lin & Yahg, 2013; Arco-Tirado et al., 2011; Peacock et al., 2012), dezvoltând competențe asociate locului de muncă (Doukakis et al., 2013; Herzog & Katzlinger, 2011; Rusu, Copaci & Soos, 2015), dar și care evaluează, pe lângă acestea, calitatea interacțiunii dintre tutore și tutelați (Hodges et al., 2014). În timp ce alte studii se centrează mai mult pe dezvoltarea variabilelor psihologice ale studenților, de pildă strategiile cognitive și meta-cognitive de învățare, competențele sociale, autoeficacitatea, fericirea și atitudinile civice (Arco-Tirado et al., 2011; Rusu, Copaci & Soos, 2015), iar altele se focusează pe sporirea cunoștințelor și capacităților procedurale (Herzog & Katzlinger, 2011; Doukakis et al., 2013). Diferitele direcții de cercetare din câmpul e-tutoriatului pun în lumina potențialul și adaptabilitatea unor astfel de programe de suport la învățământul superior, fie că sunt create în scopul îmbunătățirii procesului de învățare sau pentru pregătirea studenților pentru viitoare locuri de muncă.

Întrebarea de cercetare 2: Ce tipuri de metode de instruire sunt mai des folosite în programele e-tutoriat?

Conform clasificării învățării orientate înspre comunitate propusă de Waldner et al. (2012), programele e-tutoriat au fost împărțite în două categorii: e-tutoriat clasic, care impune întâlniri online și cel puțin două întâlniri față în față cu tutelații, și extrema, ex-tutoriat care presupune numai interacțiune online. Analiza literaturii de specialitate arată că toate studiile au adoptat stilul e-tutoriat clasic, unde îndrumarea a presupus cel puțin două întâlniri față în față.

Întrebarea de cercetare 3: Care sunt cele mai comune tipuri și categorii de e-tutoriat?

Majoritatea programelor de e-tutoriat sunt programe structurate. Această categorie de programe domină, iar impactul acestora este mai ușor de măsurat și se permite un control crescut al variabilelor. De asemenea, toate programele de tutoriat au fost oferite studenților ca și curs universitar suplimentar sau ca modul de suport și nu ca o variantă înlocuitoare, care ar fi interferat cu curricula cursului.

Lucrările selectate folosesc, cu predominantă, un profesor în rolul de e-tutore, iar două studii au ales studenți-colegi e-tutori, în vederea prevenirii eșecului academic sau abandonului școlar (și care investighează și beneficiile interacțiunii student-pentru-student) (Arco-Tirado et al., 2011) și îmbunătățirea motivației studenților și a abilităților de comunicare scrisă ale acestora (Lin & Yahg, 2013). În ambele cazuri de e-tutoriat student-pentru-student, intervenția a fost semnificativă statistic, întrucât e-tutorii au reușit să crească scorul mediei semestriale, rata performanței, succesul, strategiile de învățare, aptitudinile sociale (Arco-Tirado et al., 2011) și să dezvolte atitudini pozitive despre program, la ambele nivele (incluzând e-tutorii și e-tutelații) (Lin & Yahg, 2013). Aceste constatări întăresc premisa conform căreia e-tutoriatul student-pentru-student și programele S-L sunt instrumente curriculare puternice care accelerează multiple variabile asociate cu studiul academic. În plus, mai mult de jumătate dintre studii au ales să implementeze formări de pre-e-tutoriat pentru tutorii lor. Pe această temă, Lin & Yahg (2013) accentuează importanța training-ului pentru e-tutori și argumentează că training-ul eficace este critic în special pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și cercetare.

Întrebarea de cercetare 4: Care este durata programelor e-tutoriat?

Prin intermediul acestei întrebări de cercetare s-a investigat dacă durata programului de e-tutoriat influențează eficiența acestuia, întrucât Cohen & Kulik (1982) au concluzionat într-o meta-analiză că programele de e-tutoriat față în față sunt mai eficiente atunci când durata este redusă la patru săptămâni sau mai puțin. Analiza prezintă rezultate neconcludente, din moment ce atât programele de e-tutoriat pe termen scurt, cât și programele de e-tutoriat pe termen lung raportează îmbunătățiri semnificative statistic pentru variabilele măsurate.

Tabel 3.1.4.1. Durata programelor e-tutoriat descrise în literatura recenzată

Element	Frecvență
Un an academic	2
Un semestru sau mai mult	2
Mai puțin de 4 săptămâni	3
Între 4 săptămâni și un semestru	1

Întrebarea de cercetare 5: Care sunt cele mai comune tipuri de tehnologie computerizată utilizate în programele e-tutoriat?

O varietate de programe software sunt utilizate ca mijloace pentru implementarea programelor SL. Mediile cele mai comune sunt platformele educaționale, fie existente și adaptate la studiu, precum „Blackboard Collaborate” (Doukakis et al., 2013), „Online Synchronous Learning Environments” (Peacock et al., 2012), fie concepute special pentru programele de tip e-tutoriat, așa cum este „PedTut” (Rusu, Copaci & Soos, 2015).

Întrebarea de cercetare 6: Care sunt modelele de cercetare și analiză a datelor cu cele mai bune rezultate în programele e-tutoriat?

Jumătate din studiile incluse în recenzie au întrebuințat un model de cercetare exclusiv calitativ, folosind metode precum interviurile individuale și analiza conținutului feedback-ului oferit de studenți (Doukakis et al., 2013) sau interviurile de grup, analiza conținutului, observarea clasei, discursului și analiza de conținut a log-urilor (Lin & Yahg, 2013), examinarea conținutului chestionarelor la finalul programului de e-tutoriat (Poor & Brown, 2013), sau analiza jurnalelor video (Peacock et al., 2012). Pe de altă parte, cealaltă jumătate a lucrărilor analizate este caracterizată de abordări predominant cantitative pentru sporirea validității externe și ecologice și combinarea acestora cu analize calitative de conținut sau interviuri pentru a câștiga o înțelegere specifică a temei studiate. Cele mai utilizate metode cantitative au fost comparațiile pre-test și post-test cu grupuri experimentale și de control (Rusu, Copaci & Soos, 2015; Hodges et al., 2014; Arco-Tirado et al., 2011), de asemenea dublate de analize de conținut.

Întrebarea de cercetare 7: Care sunt provocările în e-tutoriat?

Cu excepția beneficiilor multiple aduse de programele de tip e-tutoriat asupra proceselor de învățare, abilităților cognitive și meta-cognitive, sociale, personale și de dezvoltare academică, comunicarea online presupune provocări ce necesită a fi luate în considerare în vederea optimizării ulterioare a modelelor acestor programe. Mai puțin de jumătate din lucrările selectate au ales să raporteze provocările (Rusu, Copaci & Soos, 2015; Doukakis et al., 2013; Lin & Yahg, 2013), menționate în Tabelul 3.1.4.7.1. Problemele au vizat instabilitatea anumitor platforme, lipsa încrederii în sine privind capacitățile de alfabetizare digitală, atitudini precaute etc. (Rusu, Copaci & Soos, 2015; Doukakis et al., 2013). Studenții, la rândul lor, ar fi putut să perceapă cursul suplimentar de e-tutoring ca un adaos la munca academică/ efort suplimentar, ceea ce a rezultat în nivele reduse de participare (Rusu, Copaci & Soos, 2015).

3.1.5. Concluzii

Capitolul de față prezintă rezultatele aplicării unui protocol de recenzie sistematică în vederea analizării ultimelor lucrări de cercetare din domeniul programelor de tip e-tutoriat (incluse sunt studiile din perioada 2010-2015). Rezultatele relevă cele mai recente obiective de cercetare, cele mai întâlnite tipuri de îndrumare, categorii și tipuri de e-tutoriat, durata acestor programe, cele mai întâlnite tipuri de tehnologie computerizată în e-tutoriat, cele mai eficiente modele de cercetare și de analiză a datelor programelor de e-tutoriat și provocările apărute în timpul cercetărilor pe această temă.

Literatura de specialitate explorată semnalează o preferință continuă pentru programe cu e-tutori instruiți, întrucât 5 din 8 programe au asignat conținutul programului de e-tutoriat unor e-tutori calificați. O altă trăsătură esențială a acestei recenzii este predilecția în alegerea profesorilor în rolul de tutori, întrucât 5 din 8 programe au fost programe e-tutoriat de tipul „profesor-student”, în timp ce doar 3 programe au ales cadrul „student-pentru-student”.

Descoperirile acestui studiu pot servi ca premisă pentru combinarea S-L cu astfel de programe de e-tutoriat, având în vedere că îndrumarea „student-pentru-student” este sub-reprezentată în domeniul literaturii de specialitate și conține un mare potențial pentru creșterea punctajului academic, ratei de performanță, succesului, strategiilor de învățare și a abilităților sociale ale tutelaților (Arco-Tirado et al., 2011). Mai mult decât atât, cadrul preferat de furnizare de programe de e-tutoriat pare să fie platforma educațională, așadar este necesară o atenție suplimentară acordată dezvoltării acestui tip de platforme datorită faptului că sunt accesibile, ușor de utilizat, create pentru utilizatori, cu multe oportunități de accesibilitate și analiză a datelor, fiind potrivite pentru studentul digital-nativ.

Studiul 2 - Impactul învățării orientate înspre comunitate asupra pregătirii pedagogice a studenților: testarea eficienței unui program de tutoriat în creșterea nivelului atitudinilor civice, competențelor și autoeficacității viitorilor profesori

3.2.1. Introducere

Învățarea orientată înspre comunitate (eng. *Service-Learning*, S-L) devine un instrument educațional influent care poate ajuta studenții să facă tranziția din lumea teoriei în lumea practicii conectând serviciul în folosul comunității de conținutul academic prin intermediul obiectivelor de studiu. Capitolul de față prezintă rezultatele unei cercetări care investighează impactul învățării orientate înspre comunitate asupra îmbunătățirii formării profesorilor prin testarea eficienței unui program S-L online de tutoriat (adică E-SL) și a funcționalității platformei educaționale care găzduiește acest program, denumit PedTut. Acest studiu contribuie, de asemenea, la discuția privind integrarea platformelor educaționale în procesul S-L prin reducerea frontierelor de timp și spațiu și creșterea accesibilității informației pentru studenți, dar și oferirea posibilității ca aceștia să-și poată pune în practică cunoștințele academice în beneficiul comunității apropiate.

S-L a fost definit drept un instrument curricular care „...caută să angajeze indivizii în activități care combină atât serviciul în folosul comunității, cât și studiul academic. Întrucât programele S-L își au fundația, tipic, în cursuri formale (alocate, opționale sau vocaționale), activitățile sunt, de obicei, bazate pe concepte curriculare specifice” (Furco, 2002 apud Rusu et al., 2014). În plus, conform Societății Naționale a Învățământului Experiențial din SUA, S-L poate fi orice experiență de serviciu monitorizată îndeaproape, în care studentul are obiective de studiu intenționale și reflectă activ asupra a ceea ce a învățat în timpul experienței (Billing, 2000).

Majoritatea instituțiilor educaționale care au implementat S-L în programul academic au cercetat dezvoltarea atitudinilor civice și către diversitate ale studenților (Markus, Howard & King, 1993; Moely et al., 2002; Simons & Cleary, 2006; Buch & Harden, 2011). Datorită faptului că programele S-L urmăresc și atingerea scopurilor educaționale prin obiective operaționale și permit aplicarea cunoștințelor asimilate academic în situații din realitate, astfel de programe ar putea contribui la dezvoltarea academică și personală a studentului participant. Literatura de specialitate susține aceste premise: S-L facilitează dezvoltarea capacității de comunicare scrisă, a gândirii critice, ajută la mărirea scorului mediei anuale (Astin et al., 2000; Conrad & Hedin, 1991), extinde abilitățile de rezolvare a problemelor și a gândirii morale – efectele sporite obținute la acest nivel sunt datorate programelor specifice de S-L bazate pe tutoriat (Conrad & Hedin, 1991). La nivel psihosocial, programele S-L sprijină dezvoltarea responsabilității personale și sociale, a atitudinilor sociale pozitive, acțiunilor civice, conștiinței politice, aprecierii diversității în atitudini, autoeficacității și a sentimentului că pot „să facă o schimbare” în sens pozitiv în cadrul comunității (Simons & Cleary, 2006; Conrad & Hedin, 1991; Hamilton & Fenzel, 1988).

Considerăm că studenții, în general, și în special cei care au decis să se înscrie în programe de formare care oferă competențe de pedagogie (adică programe nivel licență de Științe ale Educației sau module pedagogice), reprezintă resurse valoroase pentru implementarea activităților S-L. Se presupune că acești studenți vor lucra mai departe în contexte educaționale cu copii sau studenți și vor deveni modele educaționale, civice, dar și umane pentru tinerii societății noastre. În acest context, studenții ar putea beneficia de competențele oferite de S-L care survin datorită parcurgerii acestor programe de tutoriat centrate pe servicii. Mai mult decât atât, programele de tip E-SL similare celui descris în acest studiu, ar putea facilita dezvoltarea competențelor menționate prin eliminarea barierelor de timp, spațiu și comunicare și facilitarea accesibilității pentru studenții cu dizabilități.

3.2.2. Obiectivele studiului

- 1) Dezvoltarea unui program de tutoriat S-L oferit studenților pentru a facilita pregătirea pedagogică a acestora.
- 2) Dezvoltarea unei platforme educaționale online pentru a găzdui un jurnal de reflecție, personal pentru studenții tutoriați, cu opțiuni de feedback pentru tutori - PedTut.
- 3) Punerea în aplicare a programului de tutoriat pentru eșantionul experimental de studenți.
- 4) Testarea eficienței programului tutorat și platforma PedTut și evaluarea nivelurilor de fericire subiectivă, a atitudinilor civice, a auto-eficacității și a dezirabilității sociale a participanților.
- 5) Compararea nivelelor măsurate ale atitudinilor civice, auto-eficacității, fericirii subiective și dezirabilității sociale la nivelul grupului experimental, care a luat parte la programul de tutoriat, cu grupul de control.

3.2.3. Ipotezele studiului

- 1) După parcurgerea programului de tutoriat (etapa post-test) se va observa o creștere semnificativă a atitudinilor civice operaționalizate prin acțiune civică, competențe civice și deschidere înspre diversitate la nivelul studenților din grupul experimental comparativ cu grupul de control. (Eșantionul inițial a cuprins 36 de subiecți randomizați în grup experimental care a beneficiat de e-tutoriat și de control, care nu a beneficiat de nicio activitate).
- 2) La nivelul studenților din grupul experimental se va înregistra în etapa post-test o creștere semnificativă a stării de bine subiective, comparativ cu grupul de control.
- 3) În urma implicării în programul de tutoriat, se va înregistra la nivelul studenților din grupul experimental în etapa post-test, o creștere semnificativă a nivelului autoeficacității în calitate de viitor profesor, comparativ cu grupul de control.
- 4) Media semestrului anterior a studenților corelează pozitiv cu nivelul stării de bine subiective, atitudinii înspre diversitate și voluntariat (etapa pre-test).
- 5) Nivelul acțiunilor civice ale studenților corelează pozitiv cu atitudinile lor înspre diversitate (etapa pre-test).
- 6) Nivelul autoeficacității studenților corelează pozitiv cu religiozitatea autopercepută și atitudinile înspre diversitate (etapa pre-test).

3.2.4. Design, participanți, procedură, instrumente

Designul cercetării a fost un design experimental de bază cu grup de control de tip ABA. Variabila independentă este intervenția realizată prin programul de tutoriat pentru eficientizarea pregătirii pedagogice a studenților, iar variabilele dependente sunt: nivelul atitudinilor civice ale studenților (care se operaționalizează prin acțiuni civice, competențe interpersonale și de rezolvare de probleme, deschiderea înspre diversitate), nivelul stării de bine subiective a studenților, respectiv nivelul autoeficacității studenților în calitate de viitori profesori.

Descrierea participanților

Din eșantionul inițial au făcut parte 36 de studenți, nivel licență, care au fost înscriși la modulul pedagogic al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației (oferit în cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic), respectiv la Facultatea de Litere, specializările Română-Engleză și Română-Franceză, Facultatea de Istorie și Filozofie ambele din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. Din acest eșantion au făcut parte și

studenții ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, an III. Toți subiecții au desfășurat, după colectarea datelor în etapa de pre-test, practică pedagogică de predare. Datele raportate inițial în acest eșantion au fost luate în considerare pentru ipotezele 4 și 6. După cele 3 săptămâni de intervenție (care a presupus e-tutoriat de tip Service-Learning), eșantionul a fost redus la 18 participanți valizi pentru acest studiu pilot. Datorită faptului că, în România, științele sociale și pedagogia tind să fie domenii ocupate de persoane de sex feminin, eșantionul a cuprins 100% persoane de sex feminin, de etnie română, cu vârsta cuprinsă între 21 și 36 de ani, vârsta medie de 22.5 ani (3.45). 61% din eșantion a raportat că a participat la activități de voluntariat până în momentul colectării datelor în etapa de pre-test. Un număr de 14 participanți au raportat media notelor din semestrul precedent ca fiind 8.90 (.764), cu medii cuprinse între 7.37 și 10, unde sistemul de notare din România este cuprins între 1 și 10. Eșantionul a fost randomizat inițial, cu jumătate din eșantionul inițial primind acces la platforma PedTut. Cu toate acestea, pentru a crește motivația la nivelul participării, fiecare dintre participanți a fost abordat individual, via e-mail, oferindu-i-se opțiunea și posibilitatea de a participa. Astfel, s-a considerat că eșantionarea participanților a fost una de conveniență.

Procedura de cercetare

În semestrul al doilea al anului universitar 2014-2015, studenții Universității Babeș-Bolyai, ai Facultății de Litere și ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației au fost solicitați să participe voluntar la această cercetare. *Criteriile de includere* pentru participanți au fost ca aceștia să urmeze deja specializarea Pedagogie sau să participe la Modulul de pregătire pedagogică oferit în cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD al UBB), aflați în primul an de practică de predare. Datele în etapa de pre-test au fost obținute înainte de participarea la practica aplicată, în timpul primelor seminare ale primului semestru. Chestionarele au fost completate sub formă "hârtie-creion", înainte și după intervenție, de către ambele grupuri. Participanții care nu au fost disponibili pentru ultima sesiune au avut opțiunea să completeze chestionarele post-test pe platforma PedTut.

După etapa pre-testării, studenții au fost rugați să reflecte asupra practicii lor de predare și să compună un jurnal scurt de reflecție, o dată pe săptămână, după cursul predat. Jurnalul cuprinde itemi cu privire la situațiile întâlnite în timpul practicii: experiențe pozitive reimaginabile prin reflecție, dificultăți, conflicte, strategii folosite pentru rezolvarea problemelor, alternative la procesul de rezolvare al problemelor, gânduri specifice îngrijorării și o secțiune unde puteau solicita sfatul tutorelui în chestiuni metodologice. Fiecare student din grupul experimental a completat jurnalul de 3 ori, în timpul celor 3 săptămâni de practică. Platforma PedTut (tutoriat online) ilustrată în figura 3.2.4.1. a fost utilizată în mod activ de ambele categorii ale studiului pilot (tutori și studenți din grupul experimental). Administratorul (tutorele) platformei a avut posibilitatea de a crea conținuturi multiple (jurnale de reflecție, postări informative, alte formate web) folosind input-uri diferite, cum ar fi: e-mail, opțiuni multiple, butoane radio, secțiuni pentru redactare liberă. Administratorul a păstrat toate input-urile oferite de studenți, acestea au fost confidențiale, și au putut fi categorizate în diferite variabile predeterminate, cum ar fi inițiale, cod numeric personal, adresă de e-mail. La rândul său, administratorul a avut o secțiune pentru redactare liberă unde poate oferi studenților feedback rapid, trimis via e-mail participanților, cu ajutorul unui server.

Figura 3.2.4.1. PedTut – Administrare și creare de conținut (Rusu, Copaci & Soos, 2015)

TITLE	TYPE	AUTHOR	STATUS	UPDATED	OPERATIONS
Jurnal de Reflecție Săptămâna III	Webform	admin	published	03/26/2015 - 21:11	edit delete
Jurnal de Reflecție Săptămâna II	Webform	admin	published	03/19/2015 - 21:30	edit delete
Jurnal de Reflecție Săptămâna I	Webform	admin	published	02/22/2015 - 21:22	edit delete
Bine ai venit	Basic page	admin	published	02/22/2015 - 20:06	edit delete

Platforma PedTut deservește, de asemenea, ca spațiu de stocare în vederea arhivării conținutului academic educațional pentru studenți. Pe de altă parte, studenții puteau completa jurnalul de reflecție fără a se loga sau fără a crea un cont online; platforma identifică participanții în baza unor variabile predeterminate. Studentul a primit feedback și sfaturi din partea tutorelui la maximum 24 de ore de la completarea jurnalului via e-mail, fără a fi necesar ca studentul să se logheze pe platformă pentru a verifica mesajul. Ambele grupuri au completat chestionarele administrate în etapa post-test la finalul celor 3 săptămâni de intervenție. Participanții nu au primit recompense deoarece programul PedTut a fost un serviciu oferit în folosul comunității.

Programul presupune completarea unui jurnal de reflecție o dată pe săptămână, după parcurgerea practicii de predare din săptămâna aferentă. În cadrul aceste cercetări a fost condusă și o analiză calitativă a răspunsurilor studenților pentru ultimul item cu scopul de a releva nevoile acestora în ceea ce privește practica pedagogică, discutate în secțiunea de rezultate ale cercetării.

Participanții din grupul experimental au primit feedback sub formă de text (3-500 de cuvinte), în decurs de 24 de ore de la completarea jurnalului. Feedback-ul viza atmosfera orei de practică pedagogică, dificultățile întâlnite și corectitudinea metodologică a strategiilor de rezolvare, alternativele de rezolvare și sugestii, precum și feedback pentru ultimul item (sugestii, îndrumări, bibliografie web & print). Tutorele a fost reprezentat, în acest studiu-pilot, de către cercetător.

Instrumentele cercetării

(1). *Chestionarul de Atitudini și Abilități Civice – CASQ*, Civic Attitudes and Skills Questionnaire (Moely et al., 2002) este un instrument pentru măsurarea atitudinilor și abilităților civice dezvoltat de Moely și colaboratorii acesteia (2002). În cadrul studiului au fost aplicate 3 subscale ale chestionarului: (1) Subscala Acțiuni Civice (Civic Action, C.A.), (2) Subscala Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (Interpersonal Problem Solving Skills, I.P.S.S.) și (3) Subscala Atitudini față de diversitate (Attitudes of Diversity, A.D).

(2). *Scala Fericirii Subiective - SHS*, The Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky, 1999) măsoară fericirea în calitate de componentă a stării de bine (eng. well-being). Scala de 4 itemi conține afirmații care se referă la starea generală și specifică de fericire percepută și este notată pe o scală Likert cu 7 puncte (unde 1 reprezintă cel mai puțin fericit, iar 7 extrem de fericit).

(3). *Chestionarul Autoeficacității Cadrului Didactic - TSEQ*, Teacher Self-Efficacy Questionnaire (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999) măsoară credințele respondenților despre controlul perceput asupra propriilor capacități de predare. Scala este compusă din 10 itemi care inventariază abilitățile majore de predare autopercepute pe 4 dimensiuni:

îndeplinirea sarcinilor profesionale, dezvoltarea capacităților la locul de muncă, interacțiunea socială cu studenții, părinții și colegii și stresul versus mecanisme de coping asociate predării.

(4). *Inventarul Răspunsurilor Dezirabile - BIDR*, Balanced Inventory of Desirable Responding (Paulhus & Reid, 1991) măsoară gradul de distorsiune al răspunsurilor și este format din 2 subscale: o scală măsoară (a) auto-decepția pozitivă (Self-Deception – S.DE.), iar cealaltă evaluează (b) managementul impresiei (Impression Management – I.M.). Scala conține 40 de itemi, 20 pentru fiecare scală, iar scorarea se face pe o scală Likert cu 7 puncte.

3.2.5. Rezultate

Analiza datelor a fost posibilă datorită programului SPSS Statistics V17. S-au folosit următoarele analize statistice cantitative în vederea testării ipotezelor de la 1 la 6, menționate în secțiunile anterioare: corelațiile Pearson's (Tabel 3.2.5.1. & Tabel 3.2.5.2.), testul T pentru eșantioane independente, statistici descriptive, analiza fidelității scalelor (coeficientul Alpha Cronbach) (Tabel 3.2.5.2.) și un calculator online de măsurare a efectului (d al lui Cohen) (Tabel 3.2.5.2.).

Incluse în corelațiile Pearson pentru evaluarea conexiunilor au fost următoarele variabile (scoruri înregistrate pentru următoarele variabile): media finală a notelor, acțiuni civice, autoeficacitatea cadrului didactic, nivelul fericirii subiective, atitudini față de diversitate, religiozitatea autopercepută și implicarea în activități de voluntariat.

A fost obținută o corelație semnificativă între media finală a notelor și implicarea în activități de voluntariat ($r=.430$, $n=36$, $p=.025$), dar și între acțiuni civice și atitudinile față de diversitate raportate ale participanților ($r=.365$, $n=36$, $p=.029$). S-a obținut și o corelație moderată, fără semnificație statistică, între variabilele autoeficacitatea cadrului didactic și fericirea subiectivă ($r=.312$, $n=36$, $p=.064$) și o tendință moderată de asociere, fără semnificație statistică, între autoeficacitatea cadrului didactic și atitudini față de diversitate ($r=.319$, $n=36$, $p=.058$). În plus, s-a obținut o tendință de asociere negativă, moderată, fără semnificație statistică, între autoeficacitatea cadrului didactic și religiozitate ($r=-.273$, $n=36$, $p=-.273$) și între religiozitate și acțiuni civice ($r=-.277$, $n=36$, $p=.102$).

Tabel 3.2.5.1. Corelațiile Pearson între variabilele studiului (măsurate în etapa de pre-testare)

	Fericire Subiectivă	Atitudini față de Diversitate	Religiozitate	Activități de Voluntariat
Media finală	.151	-.039	.261	.430*
Acțiuni civice	.144	.365*	-.277	.009
Autoeficacitate	.312	.319	-.273	.284

Notă: * $p < .05$

S-au aplicat Testele T pentru eșantioane independente ca metodă de comparare a variabilelor: (1) implicare în acțiuni civice, (2) competențelor interpersonale și de rezolvare de probleme, (3) atitudinea față de diversitate și (4) a nivelelor de fericire subiectivă în condiții de tutoriat și non-tutoriat (Tabelul 3.2.5.2). S-a înregistrat o diferență semnificativă privind scorurile obținute de studenți la variabila atitudini față de diversitate în grupul experimental ($M=31$, $SD=4.26$) și cel de control ($M=35.6$, $SD=3.24$); $t(34)=2.59$, $p=0.022$, cu mărimea efectului de $d=1.21$. Odată aplicate testele T pentru eșantioane independente, se poate observa o diferență între medii pentru cele două grupuri la nivelul variabilei autoeficacitatea cadrului didactic, însă fără semnificație statistică - grupul în condiția tutoriat ($M=37.6$, $SD=4.14$) și non-tutoriat ($M=35.7$, $SD=3.73$); $t(34)=.983$, $p=.340$, $d=.482$.

Ipoteza nulă nu a fost respinsă pentru celelalte variabile, astfel încât nu au fost înregistrate diferențe semnificative între scorurile la acțiuni civice în condiția tutoriat ($M=30$,

SD=3.59) versus non-tutoriat (M=30.1, SD=4.42), $t(34)=-.252$, $p=.804$; nu au fost înregistrate diferențe semnificative între scorurile pentru competențe interpersonale și de rezolvare de probleme în condiția tutoriat (M=52.2, SD=6.79) versus non-tutoriat (M=54.7, SD=2.43), $t(34)=1$, $p=.329$. De asemenea, nu au fost raportate diferențe semnificative între scorurile la variabila fericire subiectivă în condiția tutoriat (M=22.5, SD=4.22) și non-tutoriat (M=21.1, SD=5.81), $t(34)=.582$, $p=.569$.

Tabel 3.2.5.2. Medii, Abateri Standard, coeficientul d (Cohen) și valorile Alpha Cronbach pentru rezultatele studenților la acțiuni civice, competențe interpersonale și de rezolvare de probleme, atitudini față de diversitate, fericire subiectivă și autoeficacitatea în predare.

	Grup*	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	t (semnificație bilaterală)	d Cohen	Alpha Cronbach
Acțiuni Civice	1	26.4 (3.74)	30.6 (3.59)			
	2	26.9 (4.45)	30.1 (4.42)	.804 (n.s.)	.124	.807
Competențe Interpersonale și de Rezolvare de Probleme	1	51.2 (4.91)	52.2 (6.79)			
	2	53.61 (4.02)	54.7 (2.43)	.329 (n.s.)	-.490	.760
Atitudini față de Diversitate	1	29.1 (5.60)	31 (4.26)			
	2	31.23 (4.71)	35.6 (3.24)	.022**	-1.21	.343
Fericire Subiectivă	1	22 (2.86)	22.5 (4.22)			
	2	21 (4.20)	21.12 (5.81)	.569 (n.s.)	.217	.351
Autoeficacitatea Cadrului Didactic	1	34.4 (3.89)	37.6 (4.14)	.340	.482	.819
	2	33.7 (4.06)	35.7 (3.73)			

În vederea măsurării fidelității fiecărui instrument tradus și utilizat în acest experiment, s-au calculat coeficienții Alpha Cronbach (Tabelul 3.2.5.2.).

Subscala acțiuni civice (Civic Action) este compusă din 7 itemi ($\alpha=.807$), subscala competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (Interpersonal Problem Solving Skills) este compusă din 12 itemi ($\alpha=.760$) și subscala atitudini față de diversitate (Attitudes of Diversity – A.O.D.) este compusă din 8 itemi ($\alpha=.343$).

Per ansamblu, chestionarul de atitudini și abilități civice (CASQ) are o fidelitate raportată foarte ridicată (26 de itemi, Alpha Cronbach=.776). Scala fericirii subiective (Subjective Happiness - S.H.) este compusă din 4 itemi (Alpha Cronbach=.351) și chestionarul autoeficacității cadrului didactic (Teacher Self-Efficacy Questionnaire) este compus din 10 itemi (Alpha Cronbach=.819). O potențială explicație pentru valoarea coeficientul alpha scăzută obținută la subscala AOD și scala SH este aceea ca studenții accesează și schimbă diverse nivele metacognitive în autoevaluarea propriilor atitudini despre diversitate, dar și faptul că "fericirea", în cazul de față, a fost evaluată ca variabila dependentă

de context, din moment ce chestionarul măsoară starea de fericire generală în momentul completării. Recomandările viitoare includ schimbarea intervalului de referință raportat la fericire la ultimele două săptămâni sau ultima lună de la raportarea nivelelor autopercepute.

Tabel 3.2.5.3. Corelațiile dintre răspunsurile raportate de către studenți la variabilele studiului și Inventarul Răspunsurilor Dezirabile (Balanced Inventory of Desirable Responding - BIDR).

	Inventarul Răspunsurilor Dezirabile
Acțiuni Civice	.230 (n.s.)
Competențe Interpersonale și de Rezolvare de Probleme	.509**
Atitudini față de Diversitate	.382*
Fericire Subiectivă	.392*
Autoeficacitatea Cadrului Didactic	.272 (n.s.)
Religiozitate	.307 (n.s.)
Media finală	.899 (n.s.)
Activități de Voluntariat	-0.33 (n.s.)

Suplimentar față de analiza statistică cantitativă, s-au realizat și o serie de corelații între variabilele studiului și Inventarul Răspunsurilor Dezirabile (Paulhus & Reid, 1991), pentru evaluarea tendinței de a distorsiona răspunsurile ca acestea să devină dezirabile social (Tabel 3.2.5.3.). S-a înregistrat un coeficient de corelație semnificativ între răspunsurile participanților la subscala competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (Interpersonal Problem Solving Skills) și BIDR ($r=.509$, $n=36$, $p=.002$), atitudinilor față de diversitate (Attitudes of diversity) și BIDR ($r=.382$, $n=36$, $p=.022$), respectiv fericire subiectivă (Subjective Happiness) și BIDR ($r=.392$, $n=36$, $p=.018$). Asocierea puternică dintre competențe interpersonale și de rezolvare de probleme și BIDR s-ar putea datora faptului că acest eșantion specific de studenți tinde să își supra-declare cunoștințele (atât procedurale, cât și declarative) pentru această variabilă, ținând cont că vor deveni cadre didactice și modele, profesie care, în cultura noastră, este percepută că foarte solicitantă în ceea ce privește capacitatea de rezolvare a problemelor.

3.2.6. Discuții, concluzii, limite și direcții viitoare de cercetare

În lucrarea de față a fost investigat impactul unui program de tutoriat online S-L asupra dezvoltării competențelor asociate cu S-L (adică autoeficacitate, fericire subiectivă, atitudini și abilități civice) la nivelul studenților tutoriați. Rezultatele evocă faptul că atitudinile studenților față de diversitate au fost îmbunătățite după participarea la programul de tutoriat (PedTut), ceea ce sugerează că studenții (tutelații) ar fi mai deschiși față de interacțiunea cu alte culturi, au atitudini mai pozitive față de culturi străine lor lor și apreciază valoarea pe care diversitatea culturală o aduce unui grup. În mod interesant, deși atitudinile față de diversitate s-au schimbat, nivelele lor de acțiuni civice nu au suferit schimbări semnificative statistic după completarea programului, deși s-a raportat o corelație semnificativă între aceste două variabile. Acest rezultat se poate datora faptului că datele pre-test au fost obținute înainte ca participanții să intre în faza de practică sau în contact direct cu clasa de elevi: astfel, activitatea predării (adică implicarea în comunitate prin contact cu elevii și ajutorarea studenților care au nevoie) ar fi putut avea aceeași măsură de acțiune civică pentru ambele grupuri. În cercetările viitoare, se sugerează investigarea acestor efecte schimbând timpul pre-testării de la nicio interacțiune practică, la prima săptămână de practică.

În plus, nu s-a obținut nicio diferență semnificativă statistic între scorurile studenților la competențele de rezolvare de problemelor autoraportate, iar răspunsurile lor privind această variabilă a corelat cel mai puternic cu distorsiunea dezirabilității sociale. După cum s-a presupus și menționat înainte, participanții ar putea supralicita capacitățile lor de rezolvare a problemelor interpersonale datorită percepției dobândite cultural despre profesia lor (cum sunt beneficiile legate de statutul social).

De asemenea, în aceeași direcție cu literatura de specialitate existentă (Astin et al., 2000; Conrad & Hedin, 1991), s-a identificat o corelație semnificativă între media finală a studenților și nivelul de implicare în acțiuni de voluntariat, ceea ce sugerează o asociere între activitățile de tip serviciu și performanță academică ridicată (ex. media finală). Pe de altă parte, nu s-a identificat nicio corelație între media finală a studenților și nivelul subiectiv de fericire, respectiv atitudinile lor față de diversitate, ceea ce sugerează că, în eșantionul acestui studiu, notele mai mari nu se asociază cu fericire contextuală mărită, nici cu atitudini mai pozitive față de persoanele cu fundal cultural diferit. Mai mult, nu a fost raportată o corelație semnificativă între autoeficacitatea studenților și atitudinile lor față de diversitate. În mod similar, nu s-a înregistrat o corelație semnificativă între autoeficacitate și nivelul de religiozitate raportată, însă s-a putut observa un rezultat interesant de asociere negativă între aceste două variabile. Acest rezultat propune nevoia de cercetare, în viitor, a asocierii dintre religiozitatea auto-percepută și nivelul de autoeficacitate (de ex: dacă există o asociere între promovarea modestiei și a atitudinii umile și un nivel scăzut de autoeficacitate în cadrul studenților).

Pe lângă analiza cantitativă, a fost condusă și o analiză calitativă a comentariilor participanților, cu scopul de a dezvălui preliminar potențiale nevoi pe care studenții le pot avea în timpul programului de practică pedagogică. Analiza de conținut a răspunsurilor denotă faptul că studenții întâlnesc dificultăți, în special, legate de gestionarea timpului și de management al clasei, dificultăți în comunicare, în cadrul procesul luării de decizii legate de programarea activității didactice, dar și de gestionare a emoțiilor. Aceste rezultate vor servi ca input pentru optimizarea platformei PedTut dar și pentru programele de formare pedagogică adresate viitorilor studenți care vor participa la programe de tutoriat de tip S-L, în calitate de tutori.

Limitele studiului includ mărimea redusă a eșantionului, distorsiunea introdusă de reprezentarea exclusiv feminină, astfel încât rezultatele nu pot fi generalizate decât la departamentele specifice din care studenții participanți fac parte. Mai mult, studenții au răspuns cu reticență la programul de tutoriat S-L, probabil pentru că astfel de programe de îmbunătățire a competențelor nu sunt prevalente în cultura noastră educațională, iar S-L este un concept relativ nou, astfel încât nu s-a format încă o familiarizare cu intervențiile bazate pe S-L. Totuși, studiul pilot prezentat propune nevoia de promovare, în viitor, a acestor programe de amplificare a competențelor în populația studenților prin S-L, chiar dacă modulul de pregătire pedagogică oferă studenților competențe și oportunități practice, fiindcă etapa de reflecție sub formă scrisă a programului de tutoriat S-L poate să fi fost percepută nu ca o activitate bogată în resurse, ci ca o adăugire de sarcini la munca academică. De asemenea, trebuie adresată fidelitatea scalelor de fericire subiectivă (Subjective Happiness, Lyubomirsky & Lepper, 1999) și atitudini față de diversitate (Attitudes of Diversity, Moely et al., 2002) pentru populația noastră în cercetări viitoare pe eșantioane mai mari.

În viitorul apropiat, ne propunem să ne centrăm atenția asupra studenților celorlalte facultăți ale Universității Babeș-Bolyai și înrolarea studenților masteranzi în programe de pregătire pentru a deveni tutori de tip S-L pentru tutoriații mai tineri, nivel licență. Astfel, ne propunem extinderea acestui studiu pe un eșantion mai mare, includerea variabilelor de conținut pedagogic și sporirea accesibilității pentru studenți, dar și promovarea beneficiilor

programelor S-L și încurajarea participării în cadrul acestora. Se recomandă să fie luate în considerare și alte variabile care ar putea juca un rol important în succesul programelor de pregătire pentru pedagogi, precum autoacceptarea, toleranța la frustrare sau chiar gândirea de tip rațional versus gândirea de tip irațional, dar și tipul de așteptări individuale ale studenților legate de rezultatele modulelor de formare pedagogică.

Studiul 3 - Tendințe actuale în programele de Service-Learning pentru viitoarele cadre didactice: analiză sistematică a literaturii de specialitate

3.3.1. Introducere

În ultimul deceniu, specialiștii din mediul educațional au întreprins mari eforturi pentru a depăși metodele tradiționale, pasive de îndrumare și pentru a schimba, în mod activ, procesul instructiv-educativ de la unul bazat pe transmiterea cunoștințelor la unul de transformare a cunoștințelor (Carrington & Selva, 2010), prin abordarea învățării orientate înspre comunitate (S-L). S-L este definit ca o pedagogie care combină activitățile de voluntariat cu oportunitățile de învățare bine structurate (Heffernan, 2001) și care facilitează emergența viitoarelor cadre didactice din lumea teoretică în lumea practicii profesionale, cuplând serviciul în folosul comunității cu conținutul academic, prin obiective operaționale bine definite (Rusu, Copaci & Soos, 2015).

Filozofia S-L este adânc înrădăcinată în abordarea experiențială asupra educației, după cum susțin John Dewey, William Killpatrick (Kraft, 1998) și Jean Piaget (Conrad & Hedin, 1991). Bazat pe premisa conform căreia experiența reprezintă fundația educației și că pentru a înțelege lumea, cei care învață trebuie să intre în contact direct cu aceasta (Shellman, 2014), educația experiențială este o „filozofie care îmbină multe metodologii unde educatorii angrenează persoanele care învață prin experiență directă și reflecție pentru a spori cunoașterea, a dezvolta abilități, a clarifica valori, a dezvolta capacitățile oamenilor de a aduce contribuții comunităților din care fac parte” (Bowlby, 2015 apud Asociația pentru Educație Experiențială, 2015).

S-L, în calitate de componentă de îndrumare flexibilă și eficientă din punctul de vedere al resurselor, poate oferi beneficii comune viitoarelor cadre didactice și societății, în timp ce dezvoltă prerechizite cruciale activității de predare. Deși din punct de vedere conceptual ghidurile din literatură ne pot asista în a construi programe S-L cât mai, eficiente și captivante, este în general recunoscut faptul că indivizii au nevoie să învețe din practica anterioară recentă. De aceea, lucrarea de față se concentrează pe provocarea reprezentată de introducerea strategiilor de îndrumare S-L în practica învățământului superior și în aceeași măsură pe construirea de programe S-L eficiente și pragmatice dedicate reformării educației în direcția responsabilizării civice a studenților și a îmbunătățirii experiențelor viitoarelor cadre didactice.

3.3.2. Întrebările de cercetare ale studiului sunt:

1. Care este scopul programelor S-L?
2. Care sunt cele mai comune tipuri de programe S-L pentru viitoarele cadre didactice?
3. Care este mediul de găzduire pentru experiența S-L?
4. Ce tipuri de activități presupun programele S-L?
5. În ce constă componenta de reflecție a programului S-L?
6. Care este durata medie a programelor S-L?
7. Cum sunt evaluate programele S-L?

3.3.3. Metodologia studiului

Pentru a sublinia cele mai bune practici în dezvoltarea programelor de S-L în învățământul superior pentru viitoarele cadre didactice, metoda aleasă pentru acest studiu al lucrării a fost analiza sistematică a literaturii de specialitate. Acest tip de metodă urmărește un algoritm în vederea sumarizării studiilor empirice pe acest subiect, oferă concluzii în baza cunoștințelor științifice actuale și relevă aspecte nerezolvate care necesită cercetări ulterioare (Cooper, 1998).

În prima fază a planificării acestei lucrări, s-a efectuat o analiză în vederea identificării nevoii pentru o astfel de recenzie, prin dezvoltarea unui protocol de recenzie și descrierea întrebărilor de cercetare, după cum sugerează procesul de recenzie sistematică (Judi & Sahari, 2013; Copaci & Rusu, 2015). Faza a II-a a constat în identificarea, selectarea și analiza studiilor din literatura de specialitate, acțiuni care vor fi descrise pe larg în cele ce urmează.

Potențialele studii relevante au fost identificate prin folosirea mai multor motoare de căutare, cum sunt Einformation, ANELiS (<http://www.anelis.ro/>) și AnelisPlus (<http://www.anelisplus.ro/>), ultimele două mențiuni fiind programe dezvoltate de către Asociația Universităților, Institutelor de Cercetare care oferă studenților universităților din România acces mobil gratuit la o gamă largă de baze de date științifice. Protocolul a aplicat următoarele cuvinte-cheie: “*Service-Learning*”, “*Pre-Service Teachers*” și “*Higher Education*”. Căutarea a inclus disciplinele științelor și educației, iar în calitate de conținut, toate publicațiile în jurnale de specialitate, conferințele, dizertațiile și articolele de specialitate.

Selectarea studiilor

Criteriile de includere pentru selectarea studiilor au fost următoarele:

- Studiile trebuie să fi fost publicate în limba engleză sau limba română;
- Studiile trebuie să fi fost publicate între 31.12.2009 și 1.02.2016;
- Criteriile de publicare să fi fost publicații în jurnale *peer review*, lucrări de conferință și articole de specialitate;
- Studiile trebuie să se adreseze exclusiv studenților care studiază pedagogia din învățământul superior (viitorilor profesori).

Au fost identificate inițial 679 de studii în baza de date, care au ajuns la un total de 670 după eliminarea duplicatelor. În faza de screening, dintr-un total de 670 de lucrări, 630 au fost excluse, așadar au rămas 40 de articole cu text integral, potențial satisfăcătoare. În faza eligibilității au fost excluse 25 de articole cu text integral datorită: lipsei componentelor S-L (componenta de reflecție, componenta serviciului în folosul comunității), participanților care erau deja cadre didactice practice, programelor de S-L care erau adresate altor categorii de student (nutriție, sănătate, chimie sau nespecificată) care nu culminează, în mod necesar, cu activități de predare, serviciul în sine realizat în mod independent de obiectivele cursului (serviciul public), focusul principal pe alte cursuri pentru viitoare cadre didactice sau alte tipuri de educație (educație informală, educație non-formală), fără legătură cu S-L.

3.3.4. Rezultate și discuții

Întrebarea de cercetare 1: Care este scopul programelor S-L?

Au fost identificate diverse direcții de cercetare privind scopul programelor S-L care subliniază natura adaptativă a intervențiilor S-L în învățământul superior. Cu toate acestea, toate studiile incluse în sinteză calitativă de față sunt orientate pe student, centrându-se în principal pe îmbunătățirea experiențelor autentice de învățare (Green, 2011; Power & Bennet, 2015; Wallace, 2013), a nivelului atitudinilor pozitive (Chang, Anagnostopoulos, & Omae, 2011; Carrington & Selva, 2010; Cone, 2012; Kim, 2012) și pe facilitarea tranziției spre practica propriu-zisă (Coffey, 2010). Scopurile studiilor se desfășoară pe un continuum între influențarea pozitivă a asumpțiilor sau stereotipurilor negative ale studenților (Conner, 2010), autoeficacității (Trauth-Nare, 2015), eficacității civice (Iverson & James, 2010; Naidoo,

2012), încurajării introspecției (Carrington & Selva, 2010; Whiteland, 2013) înspre adresarea și menținerea unui parteneriat care poate fi susținut cu comunitatea (Sletto, 2010; Whiteland, 2013).

Întrebarea de cercetare 2: Care sunt cele mai comune tipuri de programe S-L pentru viitoarele cadre didactice?

Majoritatea programelor S-L incluse în analiza de față au fost implementate în SUA. Cercetările selectate au folosit în mod predominant programe S-L dezvoltate ca și componente pentru diverse cursuri obligatorii, cum sunt educația incluzivă și cursuri de diversitate (Conner, 2010; Carrington & Selva, 2010), cursuri introductive de pedagogie (Chang, Anagnostopoulos & Omae, 2011; Coffey, 2010; Trauth-Nare, 2015; Sletto, 2010; Power, 2013), metode de instruire (Cone, 2012; Iverson & James, 2010; Kim, 2012), cursuri de cercetare pedagogică (Wallace, 2013), cursuri de educație în artă (Whiteland, 2013), prin urmare coroborând flexibilitatea S-L ca instrument curricular puternic. Din cele 15 abordări, 2 cercetători au recreat experiența S-L ca program de vară: mentorat S-L desfășurat în perioada vacanței de vară bazat pe arte cu beneficiari Australieni Aboriginali (Power & Bennet, 2015) și un program S-L de mentorat pentru dezvoltarea competențelor pedagogice (Green, 2011). Un studiu a integrat programul S-L în experiența profesională de predare împreună cu partea practică (Naidoo, 2012), dar nu a fost identificată nicio direcție în ceea ce privește S-L în calitate de curs independent.

Întrebarea de cercetare 3: Care este mediul de găzduire pentru experiența S-L?

Toate studiile incluse în această sinteză calitativă au raportat S-L ca experiență practică combinată cu pregătirea anterioară în activitățile de curs. Mediile de găzduire au fost variate și au inclus școli obișnuite (Coffey, 2010; Green, 2011; Trauth-Nare, 2015; Wallace, 2013; Sletto, 2010) școli din cartiere marginase (Chang, Anagnostopoulos & Omae, 2011), comunități aborigene (Power & Bennet, 2015), diferite organizații (Carrington & Selva, 2010), centre comunitare (Cone, 2012; Whiteland, 2013), centre de învățare (Wallace, 2013), adăposturi (Kim, 2012) și contexte internaționale (Naidoo, 2012).

Întrebarea de cercetare 4: Ce tipuri de activități presupun programele S-L?

Activitățile S-L au fost împărțite în activități structurate, semi-structurate și nestructurate, pe baza pregătirii existente, a obiectivelor operaționale bine stabilite (care au conectat serviciul cu conținutul academic și care au urmat un program curricular prestabil și/sau o temă academică), a tipologiei implementării și evaluării academice. Majoritatea activităților S-L (N=9) au fost structurate, bazate pe activități sau planuri de lecție, cu participanți pregătiți anterior, asistați de ghiduri și obiective operaționale. Cinci studii au ales să ofere mai multă libertate viitoarelor cadre didactice și au ales programe semi-structurate, în timp ce un studiu a abordat programul S-L într-un mod nestructurat, fluid și informal (Sletto, 2010). În ceea ce privește categoriile activităților S-L, există o tendință în cercetările recente de a include viitoarele cadre didactice în activități de predare sau de alfabetizare (7) sau în activități de tutoriat sau parteneriat (4) în timp ce un număr redus de cercetări au ales să extindă serviciul prin predarea artei sau muzicii (Power, 2013) și creării de colaje (Whiteland, 2013) sau creării și conducerii activităților pedagogice (2), mai des întâlnite în situații structurate.

Întrebarea de cercetare 5: În ce constă componenta de reflecție a programului S-L?

Reflecția este o componentă imperativă S-L datorită faptului că face legătura între experiența S-L și filtrul conținutului academic (Heffernan, 2001). Aproape jumătate (N=7) din studiile analizate au ales jurnalul de reflecție ca și componentă principală de

reflecție, în timp ce alte studii (N=4) au decis să implice tehnologia deoarece este mai potrivită pentru studentul nativ-digital (Prensky, 2001) prin extensii precum: blogging (Green, 2011), jurnal săptămânal (Iverson & James, 2010; Sletto, 2010) sau povestirea digitală (Power & Bennet, 2015). Mai puțin frecvente au fost eseurile de reflecție săptămânală, focus-grupurile, reflectarea asupra materialului de curs, întrebări sau interviuri, cu unul dintre studii menționându-le pe toate acestea.

Întrebarea de cercetare 6: Care este durata medie a programelor S-L?

Durata medie a programelor S-L pentru viitoarele cadre didactice este de un semestru, cu 6 mențiuni în cazul în care componenta S-L a fost inclusă în programul de curs, versus 5 mențiuni pentru programele S-L care implică studenții pentru 3 – 5 săptămâni. A existat un studiu unde S-L a fost oferit în timpul a două sesiuni de vară (Sletto, 2010) și 3 studii care descriu programe S-L care au durat între 10 și 15 săptămâni.

Întrebarea de cercetare 7: Cum sunt evaluate programele S-L?

Majoritatea cercetătorilor au preferat să combine metode de evaluare diferite pentru a analiza mai bine impactul cursului asupra variabilelor. Cele mai comune metode au fost, în ordinea descrescătoare a incidenței: sarcină scrisă la final de curs (N=4) și interviuri finale (N=4) urmate de nicio evaluare oficială a cursului (N=3), reflecții finale scrise (N=2) și postere/fotografii/povestiri scurte (N=1) sau o examinare scrisă a conținutului cursului (N=1).

3.3.5. Concluzii

Capitolul de față prezintă un protocol de analiză sistematică implementată pentru a analiza cele mai recente cercetări publicate referitoare la programele S-L (15 studii din perioada 2010-2016 care au fost incluse după îndeplinirea criteriilor de eligibilitate). Rezultatele reflectă scopurile programelor S-L, cele mai comune tipuri de S-L utilizate pentru pregătirea viitoarelor cadre didactice, tipuri de medii de găzduire pentru componenta serviciului S-L oferit comunității, o serie de tipuri și categorii de activități S-L, cele mai comune metode de reflecție utilizate, durata medie a acestor programe și o gamă largă de alternative pentru evaluarea finală a acestora.

Literatura cercetată dezvăluie o preferință pentru includerea proiectelor de tipul S-L ca parte componentă a cursurilor universitare (12 din totalul de 15 studii și-au conceput programul în această manieră). O altă caracteristică principală a acestei analize este predilecția pentru utilizarea abordărilor S-L structurate, din moment ce nouă studii au menționat pregătirea anterioară a studenților, activitățile structurate orientate de obiective operaționale care conectează conținutul academic de serviciul în folosul comunității, în timp ce doar cinci studii au oferit mai multă libertate participanților serviciului și și-au semi-structurat activitățile. Ținând cont de faptul că studiile incluse în recenzie se adresează doar viitoarelor cadre didactice, majoritatea activităților S-L (șapte studii) s-au centrat pe activități de predare și alfabetizare alături de crearea unui plan de lecție pe o anumită temă curriculară, urmate de tutoriat (patru studii) și asistarea elevilor în rezolvarea diverselor sarcini și teme pentru acasă. Mai mult decât atât, abordarea cu durata de 1 semestru pare a fi durata preferată pentru completarea unui proiect S-L, în special în cazurile în care proiectul este inclus în programul de curs academic.

Una din cele mai importante componente ale programelor S-L, reflecția, a fost concepută în special sub forma jurnalelor de reflecție, cu șapte mențiuni și patru cazuri de reflecție online sau postări de blog, realizate în urma fiecărei întâlniri cu beneficiarii S-L. În ceea ce privește evaluarea acestor programe, rezultatele arată că metodele preferate sunt sarcinile oficiale scrise la finalul programului, cuplate cu interviuri finale – fiecare dintre acestea având patru mențiuni. În mod contrar, doar trei studii au ales să nu evalueze oficial

studentii și doar un studiu a utilizat modalități alternative (și moderne) de evaluare, cum sunt posterele, povestirile scurte și fotografia. Din păcate, doar un program dintr-un total de cincisprezece studii a inclus componenta de celebrare sub forma unei ceremonii de încheiere care a constat într-un târg de postere oferit de clasă (Iverson & James, 2010), urmând îndrumările din literatura de specialitate (Jenkins & Sheehy, 2011) și oferind studenților momentul binemeritat de demonstrație, ca o formă de validare a muncii acestora. Informațiile despre sistemul de credite al cursurilor oferite în lucrările analizate sunt reduse sau lipsesc. Rezultatele acestei analize pot servi ca premise pentru dezvoltarea de programe S-L mai eficiente, atunci când sunt combinate cu îndrumările existente, luând în considerare abordarea pliată pe context, specifică, potrivită deci nevoilor viitoarelor cadre didactice.

Studiul 4 – Adaptarea pentru utilizare în limba română și validarea lingvistică a unui instrument de evaluare a atitudinilor și abilităților civice a participanților în cadrul programelor de S-L din România

3.4.1. Introducere

Atitudinile sunt considerate forțe comportamentale motivaționale puternice și au fost studiate extensiv în domeniul psihologiei de peste cinci decade. Gordon Allport (1935 apud Falk & Lieberman, 2013) a definit atitudinile sociale ca “stări mentale și neurale de pregătire, organizate prin experiență, exercitând o dinamică directivă asupra răspunsului unui individ privind toate obiectele și situațiile de care este legat”. În linie directă cu această definiție, atitudinile sociale sunt considerate orientări primare care includ relații selective cu obiecte sociale (evenimente, instituții, indivizi) și care au potențialul de a determina modele comportamentale individuale (Gavreliuc, 2007).

În mod similar atitudinilor sociale, atitudinile civice se referă la sentimentele și responsabilitatea unui individ față de comunitate și asimilarea ideii că fiecare membru al comunității are un rol central în păstrarea bunăstării comunității (Lenzi, Vieno, Santinello, Nation & Voight, 2014). Atitudinile civice sunt o componentă majoră a angajamentului civic (Lenzi et al., 2014) și pot fi adresate și ca elemente componente (unele cu valoarea adaptativ/ale unei societăți funcționale, în special atunci când sunt reprezentate de către viitoare cadre didactice, în timp ce devin modele comportamentale importante pentru viitoare generații. Unii autori consideră faptul că pedagogia S-L oferă cel mai mare potențial în cultivarea responsabilității civice fiindcă oferă studenților oportunități de angajare directă în cadrul comunității și întâlnesc nevoile comunității, concomitent cu sporirea competențelor academice (Robinson, 2006).

Atitudinile civice sunt des menționate și cercetate în literatura de specialitate ca fiind sensibile la participarea în cadrul proiectelor S-L: Eyler, Giles, Stenson & Gray (2001) au comparat peste 40 de studii care confirmă ipoteza conform căreia S-L generează creșteri pozitive, semnificative din punct de vedere statistic în nivelele responsabilității civice, acțiunilor civice, angajamentul cetățenesc și civic al studenților față de serviciul în folosul comunității. Modalitățile de cercetare ale rezultatelor S-L sunt variate: chestionare care evaluează credințele și atitudinile studenților (Moely et al., 2002), focus-grupuri (Moely et al., 2002 apud Schmiede), interviuri și jurnale sub formă scrisă (Moely et al., 2002 apud Eyler & Giles, 1999; (Moely et al., 2002 apud Primavera, 1999; Moely et al., 2002, apud Yates & Youniss, 1996). Mai recent, există dovezi conform cărora cercetătorii preferă să combine metode diferite pentru o evaluare mai eficientă a impactului pe care îl are programul S-L asupra diferitelor variabile. Cele mai comune metode folosite sunt sarcinile scrise la final de curs și interviurile finale, urmate de evaluări neoficiale ale cursului, reflecții finale scrise și

postere/fotografii/narațiuni scurte sau examinarea scrisă care are ca bibliografie conținutului cursului (Copaci & Rusu, 2016).

3.4.1.1. Chestionarul de atitudini și abilități civice

În literatura de specialitate există un consens privind caracteristica imperativă a rezultatului evaluării S-L, în special atunci când scopul este furnizarea unei experiențe de înaltă calitate, autentică și inspirațională, atât studentului, cadrului didactic cât și comunității. Procesul evaluării S-L este un proces transversal, realizat la toate stadiile dezvoltării proiectului, și își propune analizarea succeselor și obstacolelor întâlnite atât la nivel de program cât și la nivel de participanți, luându-se în considerare finalitatea acțiunilor și obiectivelor (dacă acțiunile au fost urmate conform așteptărilor și dacă obiectivele sunt atinse la timp) (Centro Latino-Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario, <http://www.clayss.org.ar>). Există numeroase conceptualizări ale evaluării unui program S-L care se adresează variabilelor implicate în S-L (student, facultate, comunitate, instituție), deci se asigură suficiente date pentru măsurarea eficienței și ghidarea procesului de îmbunătățire (Hanover Research, 2011). Printre aceste variabile, atitudinile civice sunt adesea adresate de către programele S-L, considerate componente valoroase în procesul de dezvoltare al cetățenilor responsabili.

Chestionarul de Atitudini și Abilități Civice (*Civic Attitudes and Skills Questionnaire* – CASQ, Moely et al., 2002) este un instrument care evaluează rezultatele obținute de student, mai precis, se concentrează pe descrierea atitudinilor și abilităților care pot fi afectate pozitiv de o experiență de tipul învățării orientate înspre comunitate. Instrumentul este compus din 6 subscale: Acțiuni civice (*Civic Action* – C.A.), Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (*Interpersonal and Problem-Solving-Skills* – I.P.S.S.), Conștiință politică (*Political Awareness* – P.A.), Abilități de conducere (*Leadership Skills* – L.S.), Atitudini față de justiția socială (*Social Justice Attitudes* – S.J.A.), Atitudini față de diversitate (*Diversity Attitudes* – D.A.) care reflectă următoarele obiective S-L identificate de Stukas, Clary & Snyder (1999): autopromovarea, înțelegerea lumii și exprimarea valorii de sine.

În scopul validării lingvistice a instrumentului s-au folosit 3 subscale ale acestuia, în baza descoperirilor precedente din literatura de specialitate care indică impactul benefic pe care îl au programele S-L asupra acestor dimensiuni: (1) subscala Acțiuni Civice (*Civic Action*), (2) subscala Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (*Interpersonal and Problem Solving Skills*) și (3) subscala Atitudini față de diversitate (*Diversity Attitudes*).

Subscala Acțiuni Civice (*Civic Action*) măsoară, pe o scală Likert cu 5 trepte, intenția respondenților de a se implica în activități orientate spre comunitate. Scala a fost creată ca fiind consistentă cu obiectivul S-L de exprimare a valorii, promovat de Stukas et al. (1999) (care își propune amplificarea internalizării valorilor prosociale și a atitudinilor responsabile din punct de vedere social la nivelul participanților S-L) și autopromovarea obiectivului S-L, care se bazează pe premisa conform căreia studenții care simt că au abilitățile necesare sunt mai predispuși să adopte un rol activ în serviciul în folosul comunității (Moely et al., 2002). Consistența internă a scalei C.A. este .88 (Moely et al., 2002).

Conform lui Stukas și colab. (1999), un alt obiectiv major pentru S-L ar trebui să fie aprovizionarea studenților cu o înțelegere mai largă și mai profundă a lumii, a oamenilor cu care interacționează și a lor înșiși. Subscala Atitudini față de diversitate (*Diversity Attitudes*) a fost creată conform acestui scop și este compusă din 5 itemi scorați pe o scală Likert cu 5 trepte. Subscala D.A. măsoară atitudinile respondenților față de persoanele cu fundaluri culturale diferite. Consistența internă a subscalei este cuprinsă între .70 și .81 (Moely et al., 2002).

Raportându-se la o convingere comună privind percepția asupra propriei eficacități în interacțiunea cu ceilalți, subscala Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (*Interpersonal and Problem Solving Skills*) este un aspect al scopului autopromovării programului S-L. Subscla I.P.S.S. conține 12 itemi scorati pe o scală Likert cu 5 trepte și măsoară strategiile de rezolvare a problemelor. Consistența internă a subscalei este cuprinsă între .79 și .80 (Moely et al., 2002).

3.4.2. Ipoteza studiului

Acest studiu testează ipoteza conform căreia versiunea lingvistică în limba română a instrumentului CASQ (Moely et al., 2002) este echivalentă cu versiunea în limba engleză a aceluiași instrument.

3.4.3. Design, participanți, procedură, instrumente

Designul cercetării a fost este unul corelațional, unde variabilele corelate sunt cele două versiuni lingvistice ale subscalelor CASQ (Moely et al., 2002).

Descrierea participanților

Douăzeci și patru de vorbitori bilingvi au luat parte, în mod voluntar și anonim, la acest studiu. Toți participanții au fost studenți români (nivel master sau doctorat), care dețineau un certificat de limba Engleză, cu un scor cel puțin intermediar (B1), și care fie iau parte la sau au finalizat un modul de pregătire pedagogică, fie sunt studenți doctoranzi care sunt deja implicați în activități de predare. Participanții au fost informați că participarea lor este una voluntară și anonimă înainte să fie rugați să completeze ambele versiuni lingvistice ale instrumentelor, la un interval de 2 săptămâni. Scalele au fost oferite prin intermediul EUSurvey (<https://ec.europa.eu/eusurvey/>), un sistem online de management pentru crearea și publicarea chestionarelor, dezvoltat de către Comisia Europeană.

Eșantionul de respondenți a fost format din 19 persoane de sex feminin și 6 persoane de sex masculin, cu vârsta cuprinsă între 23 și 29 de ani. Vârsta medie a studenților a fost 28 de ani ($AS=5.1$), toți participanții de etnie română, nivel de educație cuprins între studenți licențiați și doctoranzi, specializați în diverse domenii (Educație, Psihologie, Științe Sociale, Artă și Științe Umaniste, Științe Biologice, Drept, Matematică, Informatică și Economie). 16.6% din participanți aveau cel puțin dublă specializare.

Au fost necesare resurse umane adiționale pentru procedura de traducere și validare lingvistică a celor trei subscale (C.A., D.A., I.P.S.S.) ale Chestionarului de Atitudini și Abilități Civice (CASQ; Moely et al., 2002). Așadar, au fost recrutați doi profesioniști locali, traducători autorizați, vorbitori nativi de limba română, bilingvi, în limba română și limba engleză.

Urmând îndrumările Organizației Mondiale de Sănătate pentru traducerea și adaptarea instrumentelor (www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/), traducătorii au realizat traducerea și retroversiunea textului. Traducătorii au fost instruiți să se concentreze asupra clarității și simplității, să evite traducerile literale și să țină seama spre echivalentul conceptual al itemilor.

Procedura de cercetare

Pentru realizarea acestui studiu de validare lingvistică au fost folosite procedurile de retroversiune și descentrare (Brislin, 1986). Potrivit lui Brislin (1986), metoda retroversiunii presupune că persoana bilingvă traduce instrumentul de la sursă la limba țintă, iar altă persoană traduce instrumentul înapoi în limba originală. Descentrarea are ca obiectiv păstrarea exclusivă a conceptelor etice (adică concepte care există în ambele culturi și limbi)

prin compararea versiunii supuse retroversiunii cu versiunea originală a scalei: în consecință, conceptele care “supraviețuiesc” metodei descentrării sunt asumate ca fiind etice, iar acelea care nu apar în versiunea finală a retroversiunii sunt emice (adică concepte care există numai într-una dintre culturi și limbi) (Brislin, 1986).

Faza 1 a cercetării, adică traducerea simplă, a fost realizată de un traducător independent care a redat instrumentul din limba sursă (engleză) în limbă țintă (română). Faza 1 a fost urmată de examinarea realizată de o comisie de experți (Faza 2), în care traducerile au fost revizuite, discutate și ajustate de către cercetători înainte de trecerea la Faza 3, retroversiunea. Scopul retroversiunii este realizarea traducerii inverse din limba țintă înapoi în limbă sursă, fără niciun fel de acces la versiunea originală a documentului (Varni, Seid & Rode, 1999). Retroversiunea subscalelor selectate a fost coordonată de către un al doilea traducător profesionist, care nu a avut acces la versiunea originală, în limba engleză, a instrumentului.

În Faza 4, numită și recenzia comparativă, care include procedura descentrării, grupul de cercetători a comparat versiunea obținută în urma aplicării retroversiunii cu versiunea originală, cu scopul de a produce o versiune de testare. În această fază a procesului au apărut câteva discrepanțe între cele două versiuni ale instrumentului. Discrepanțele au fost identificate la nivelul tuturor itemilor subscalei C.A. privind verbul: “plănuiesc să”. În versiunea originală, autorii au ales să folosească “Plănuiesc să (...)” pentru a exprima intenția către acțiuni orientate înspre comunitate, tradus “Intenționez să (...)”. S-a decis păstrarea echivalentului din limba română pentru “Plănuiesc să (...)” ca verb deoarece este mai apropiat de conceptul sursă și, deosebit de echivalentul în limba română pentru “Intenționez să (...)”, care sumarizează o dorință sau un gând, pe când plănuirea presupune proiecția și pregătirea mentală pentru acțiune. În al doilea rând, item-ul 8 al subscalei C.A. “*Plănuiesc să devin implicat în programe care ajută la curățenia mediului*” a fost tradus, prin retroversiune, ca o frază condițională “Intenționez să devin implicat în programe ca să ajut la curățenia mediului”, dar nu există o structură colocvială în limba țintă pentru “ajuta la curățenia mediului”. Soluția a fost înlocuirea structurii cu echivalentul în limba română a lui “[Plănuiesc să devin implicat în] programe ecologice de mediu”, care este utilizat frecvent în context educațional, astfel încât studenții de toate vârstele sunt obișnuiți cu semnificația sa. Item-ul 12 al scalei I.P.S.S., adică “Obişnuiesc să rezolv probleme discutându-le” a fost tradus prin retroversiune ca “Am tendința să rezolv probleme prin comunicare”. Expresia “prin comunicare”, chiar dacă are aceeași denotație cu formula sursă, a fost considerată a fi prea impersonală și folosită rar în limbaj colocvial, simplu. Prin urmare, expresia a fost înlocuită cu echivalentul din limba română “discutând despre ele”. Această etapă a dus la materializarea versiunilor de testare pentru subscalele CASQ.

În Faza 5, după ce au fost informați cu privire la studiu și politica de confidențialitate, participanții au fost rugați să completeze online subscalele CASQ în limba sursă (engleză) via platforma EuSurvey. Două săptămâni mai târziu, au fost rugați să completeze subscalele în limba țintă (română). Pasul acesta a fost urmat de analiza datelor, împreună cu o revizie finală a instrumentului, în vederea producerii (Fazei 6) finale a subscalei CASQ traduse.

Instrumentele cercetării

Instrumentul 1 – Chestionarului de Atitudini și Abilități Civice

În vederea adaptării lingvistice a CASQ (Moely et al., 2002) au fost utilizate cele două versiuni ale subscalelor CASQ (C.A., D.A., I.P.S.S.): prima, varianta inițială în limba engleză, urmată de traducerile în limba română.

3.4.5. Rezultate și discuții

În primul rând, au fost evaluate consistența internă (Alpha Cronbach) și realizate analizele de statistică descriptivă pentru ambele versiuni lingvistice ale subscalei CASQ, versiunile în limba română și în limba engleză (Tabel 3.4.5.1.). Valorile coeficienților Alpha Cronbach calculate pentru cei 8 itemi ai subscalei C.A. în versiunea engleză, 12 itemi ai subscalei I.P.S.S. și 5 itemi ai subscalei D.A. au fost .858, .886, .681 și un coeficient general al scalei de .915. În mod asemănător, pentru echivalentul itemilor în limba română, coeficienții Alpha Cronbach au fost .889 pentru subscala C.A., .892 pentru subscala I.P.S.S. și .735 pentru subscala D.A., cu un coeficient general al scalei de .894.

Tabel 3.4.5.1. Medii, abateri standard, mediane și Alpha Cronbach (bazat pe itemi standardizați) pentru scalele CASQ selectate

	Pre-Test (Versiunea Eng.) (N=24)				Post-Test (Versiunea Ro.) (N=24)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	α
Subscale CASQ								
1. Acțiuni civice	3.66	.67	3.87	.858	3.65	.74	3.75	.889
2. Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme	4.18	.5	4	.886	4.29	.57	4.45	.892
3. Atitudini față de diversitate	3.45	.51	3.4	.681	3.6	.72	3.7	.735

În al doilea rând, s-a testat echivalența celor două versiuni lingvistice ale CASQ prin aplicarea testului Wilcoxon al rangurilor pereche și a corelațiilor Spearman (ρ). Tabelul 3.4.5.2. prezintă testul Wilcoxon al rangurilor pereche pentru scalele CASQ selectate, care arată că nu există o diferență semnificativă statistic între cele două versiuni lingvistice ale CASQ ($Z=-1.386$, $p=.166$), nici individual, între subscale: C.A. ($Z=-122$, $p=.903$), I.P.S.S. ($Z=-1.164$, $p=.245$), D.A. ($Z=-1.561$, $p=.118$), ceea ce indică echivalența celor două versiuni lingvistice.

Tabel 3.4.5.2. Testul Wilcoxon al Rangurilor Pereche pentru subscalele CASQ selectate

	Z	p (bilateral)
Scala CASQ	-1.386	.166
Subscale CASQ		
1. Acțiuni civice	-122	.903
2. Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme	-1.164	.245
3. Atitudini față de diversitate	-1.561	.118

În continuare, au fost aplicate Testele Wilcoxon ale rangurilor pereche pentru fiecare pereche de itemi inclusă în subscalele CASQ. Nu a fost raportată nicio diferență statistic semnificativă între cele două versiuni lingvistice ale itemilor, rezultat care susține ipoteza privind echivalența celor două versiuni lingvistice.

În mod asemănător, au fost realizate corelații de tip Spearman (ρ) pentru subscale și perechile de itemi pentru a se testa asocierea dintre cele două versiuni ale CASQ. După cum este redat în Tabelul 3.4.5.3., toate cele șase variabile (adică ambele versiuni ale subscalelor CASQ) corelează pozitiv și statistic semnificativ: subscalele C.A. cu un coeficient de $r(22) = .779$, $p < .001$, subscalele I.P.S.S. cu un coeficient de $r(22) = .719$, $p < .001$ și subscalele D.A. cu un coeficient de $r(22) = .809$, $p < .001$.

Tabel 3.4.5.3. Corelațiile Spearman pentru cele două versiuni ale subscalelor (Română și Engleză)

	Subscale CASQ (versiunea română) ¹		
	1	2	3
Subscale CASQ (versiunea în Engleză) (N=24)			
1. Acțiuni civice	.779**	.719**	
2. Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme	-		
3. Atitudini față de diversitate	-		.809**

S-au calculat coeficienții de corelație pentru fiecare pereche de itemi (Tabel 3.4.5.4.). Aceste corelații au fost semnificative din punct de vedere statistic (excepție face item-ul 6), cu un coeficient de $r(22) = .319$, $p < .005$.

Tabel 3.4.5.4. Corelațiile Spearman pentru perechile de itemi CASQ Acțiuni Civice

	Perechile de itemi CASQ Acțiuni Civice ¹
Itemii Acțiuni Civice CASQ (versiunea în Engleză) (N=24)	
1. Intenționez să fac muncă de voluntariat.	.804**
2. Intenționez să devin implicat în comunitatea mea.	.635**
3. Intenționez să particip la un program de acțiune comunitar.	.636**
4. Intenționez să devin un membru activ al comunității.	.534**
5. Pe viitor, intenționez să fac parte dintr-o organizație în folosul comunității.	.497*
6. Intenționez să îi ajut pe cei care se află în dificultate.	.319
7. Sunt decis să aduc o schimbare pozitivă.	.527**
8. Intenționez să devin implicat în programe pentru a ajuta la curățenia mediului înconjurător	.525**

Note:¹ Versiunea în limba română (N=24) – Itemii traduși; * $p < .005$; ** $p < .001$

Tabelul 3.4.5.5. afișează corelațiile Spearman pentru perechile de itemi ale subscalei I.P.S.S. Acestea au fost semnificative din punct de vedere statistic (excepție face item-ul 7), cu un coeficient $r(22) = .390$, $p < .005$.

Tabel 3.4.5.5. Corelațiile Spearman pentru Perechile de itemi Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme

	Perechile de itemi Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme CASQ ¹
Itemii Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme CASQ (versiunea în engleză) (N=24)	
1. Sunt dispus să ascult opiniile celorlalți.	
2. Pot să lucrez cooperant cu un grup de oameni.	.669**
3. Pot gândi logic atunci când rezolv probleme.	.685**
4. Pot comunica bine cu ceilalți.	.543**
5. Pot rezolva cu succes conflicte cu ceilalți.	.445*
6. Mă înțeleg bine cu oamenii.	.803**
7. Încerc să găsesc moduri eficiente de rezolvare a problemelor.	.561**
8. Când încerc să înțeleg situația altora, încerc să mă pun în locul lor.	.390
9. Îmi fac prieteni cu ușurință.	.495*
10. Pot gândi analitic atunci când rezolv probleme.	.771**
11. Încerc să mă pun în locul celorlalți când încerc să le evaluez situația prezentă.	.621**
12. Am tendința să rezolv probleme discutând despre ele.	.447*

Note:¹ Versiunea în limba română (N=24) – Itemii traduși *p<.005, **p<.001

Tabelul 3.4.5.6. prezintă corelațiile Spearman pentru perechile de itemi ai subscalei D.A. Aceste corelații au fost semnificative din punct de vedere statistic (cu excepția item-ului 1), cu un coeficient $r(22) = .388$, $p < .005$.

Tabel 3.4.5.6. Corelațiile Spearman pentru perechile de itemi Atitudini față de Diversitate CASQ

	Perechi de itemi Atitudini față de Diversitate CASQ ¹
Itemii Atitudini față de Diversitate CASQ (versiunea în engleză) (N=24)	
1. Este dificil pentru un grup să funcționeze atunci când oamenii implicați vin din medii foarte diverse.	.388
2. Prefer compania oamenilor care îmi sunt foarte asemănători mie în cultură și expresii.	.809**
3. Mi se pare dificil să relaționez cu oamenii cu o cultură sau rasă diferită.	.772**
4. Îmi place să întâlnesc oameni care vin din medii foarte diferite de al meu.	.549**
5. Diversitatea culturală a unui grup face grupul mai interesant și eficient.	.568**

Notă: Versiunea în română (N=24) – Itemii traduși; *p<.005, **p<.001

Rezultatele acestui studiu au arătat că subscalele CASQ testate sunt consistente la nivel intern: pentru versiunea în limba română, cu un coeficient general al scalei de .894 și coeficienți Alpha Cronbach de .889 pentru subscala C.A., .892 pentru subscala I.P.S.S. și .735 pentru subscala D.A. Așadar, putem concluziona că scala în limba țintă are o fidelitate foarte ridicată. În plus, rezultatele testării echivalenței scalelor sprijină ipoteza inițială (adică se va constata echivalența dintre versiunea în limba română și în limba engleză a versiunii CASQ): Testul Wilcoxon al Rangurilor Pereche pentru scala CASQ ($Z = -1.386$, $p = .166$), pentru subscalele individuale CA ($Z = -122$, $p = .903$), IPSS ($Z = -1.164$, $p = .245$), DA ($Z = -1.561$, $p = .118$) și, de asemenea, pentru fiecare pereche de itemi inclusă în subscale, s-a arătat că nu există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între instrumentul în limba sursă (engleză) și traducere (română), ceea ce sugerează că cele două variante lingvistice sunt echivalente.

Mai departe, au fost analizate asocierile dintre cele două versiuni ale scalei prin aplicarea corelațiilor Spearman pentru subscale, în general, și pentru perechile de itemi individuali. Subscalele au corelat puternic, subscalele C.A. cu un coeficient de $r(22) = .779$, $p < .001$, subscalele I.P.S.S. cu un coeficient de $r(22) = .719$, $p < .001$ și subscalele D.A. cu un coeficient de $r(22) = .809$, $p < .001$, ceea ce denotă o asociere pozitivă semnificativă între cele două versiuni. În ceea ce privește perechile de itemi, toți coeficienții de corelație rezultați sunt semnificativi, cu excepția item-ului 6 al subscalei C.A. (“Plănuiesc să îi ajut pe alții aflați în dificultate”) cu un coeficient de $r(22) = .319$, $p < .005$; item-ul 7 al subscalei I.P.S.S. (“Încerc să găsesc modalități eficiente de rezolvare a problemelor”) cu un coeficient de $r(22) = .390$, $p < .005$ și item-ul 1 al subscalei D.A. (“Este dificil pentru un grup să funcționeze eficient atunci când persoanele implicate provin din medii foarte diverse”) cu un coeficient de $r(22) = .388$, $p < .005$. O posibilă explicație pentru asocierile fără semnificație statistică între aceste perechi de itemi, luând în considerare asocierile semnificative ale scalelor, ar putea fi mărimea mică a eșantionului ($N = 24$) și discrepanțele de traducere, discutate deja în această lucrare, privind verbele “a încerca” și “a intenționa” (cazul specific al item-ului 6, subscala C.A.).

3.4.6. Concluzii și limite

Chestionarul de Atitudini și Abilități Civice (*Civic Attitudes and Skills Questionnaire*, CASQ, Moely et al., 2002) este un instrument relevant pentru evaluarea rezultatelor Învățării orientate înspre comunitate (*Service-Learning*, S-L) în cazul studenților, inclusiv internalizarea valorilor prosoziale, atitudinilor social responsabile și sporirea abilităților autoraportate de către participanții S-L, punând accent pe perspectiva pedagogică centrată pe student. Acest studiu și-a propus traducerea și validarea lingvistică a trei subscale CASQ: Acțiuni Civice (*Civic Action*, C.A.), Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (*Interpersonal and Problem-Solving-Skills* – I.P.S.S) și Atitudini față de diversitate (*Diversity Attitudes* – D. A.), pentru a atinge echivalența conceptuală a instrumentului în limba țintă și a extinde valoarea diagnostică asupra responsabilității civice la studenții români, și a intenției lor de a urma comportamente civice pozitive, pasul anterior angajamentului civic, care este o consecință a participării la programe S-L.

Concluziile acestui studiu denotă rezultate favorabile și promițătoare relevante traducerii și adaptării CASQ în limba română, putând fi folosit în viitor de sine stătător și/sau împreună cu alte instrumente, în procesul evaluării efectelor psihosociale proprii activităților și programelor de Service-Learning. Putem concluziona că cele două versiuni ale CASQ sunt echivalente din punct de vedere lingvistic; rezultatele analizei statistice au arătat că nu există diferențe semnificative statistic între cele două versiuni lingvistice și între itemii individuali. Asocieri pozitive semnificative statistic au fost întâlnite între subscale, în general, cu excepția asocierilor fără semnificație statistică între 3 itemi individuali (un item din subscala C.A., unul din subscala I.P.S.S. și unul din subscala D.A.). Deși acest studiu și-a atins obiectivele, există unele limitări care includ mărimea redusă a eșantionului și utilizarea scalelor de autoevaluare, care ar putea fi influențate de distorsiunea dezirabilității sociale.

În concluzie, conform descoperirilor lui Eyler (Eyler, 1999 apud Moely et al., 2002) care a arătat că angajamentul într-o experiență de S-L facilitează efectele psihosociale legate de creșterea aderării la munca orientată înspre comunitate, valorifică abilitățile interpersonale și conduce la reducerea stereotipurilor și o mai bună înțelegere a altor culturi, instrumentul deține și potențial educativ și predictiv pentru viitoarele itinerarii ale studenților români în ceea ce privește responsabilitatea civică și acțiunile civice. De asemenea, accesul la ambele versiuni ale CASQ oferă posibilitatea de realizare a unor comparații transculturale privind impactul activităților S-L asupra atitudinilor civice și a responsabilității civice asupra studenților rezidenți (români) dar și asupra studenților străini care studiază în instituțiile de învățământ superior din România.

Studiul 5 – Propunere de restructurare a programului de tutoriat online (PedTut) din perspectiva unui model validat științific de inserare a Service-Learning-ului în instituții universitare

3.5.1. Introducere

Învățarea Orientată Înspre Comunitate (*Service Learning*, S-L) este un concept pedagogic care poate fi practicat în medii educaționale formale, non-formale și informale (CLAYSS, 2016), o “abordare echilibrată a educației experiențiale” care poate fi “remarcată datorită intenției de a oferi beneficii egale furnizorului și beneficiarului serviciului, și de a asigura atenție în mod egal atât serviciului oferit comunității, cât și procesului de învățare care ia loc” (Furco, 2003). Datorită faptului că S-L este o abordare educațională flexibilă care poate aduce beneficii comune furnizorilor și beneficiarilor, cât și multiple efecte benefice

pentru persoanele care învață dar și comunității, există un interes crescut pentru aceste programe în practica academică, din acest motiv și numărul crescut de cercetări realizate asupra S-L în ultimii ani (Eyler, 2000). În 62 din cazuri, în comparație cu grupurile de control, studenții care au luat parte la proiectele S-L au demonstrat creșteri semnificative statistic în următoarele domenii: atitudini față de sine, atitudini față de școală ca instituție și față de procesul de învățare, angajament civic, competențe sociale și performanță academică, dar și alte beneficii care includ sporirea autoeficacității și a stimei de sine, sporirea atitudinilor favorabile față de școală și educație, câștiguri în atitudini sociale pozitive și abilități sociale legate de leadership și empatie.

Studiul de față descrie restructurarea și extinderea propunerii unui program e-tutoriat S-L anterior pentru viitoarele cadre didactice, adică PedTut (Rusu, Copaci & Soos, 2015), folosind îndrumările unui model validat pentru includerea S-L în învățământul superior (CLAYSS), după următoarele coordonate:

Prezentarea proiectului: Restructurarea Cadrului pentru PedTut, Proiect S-L

Titlul proiectului: PedTut (acronim pentru Tutoriat Pedagogic)

Școala și instituția: Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România (www.ubbcluj.ro)

Coordonatori proiect: un cadru didactic universitar.

Alți participanți: (1) Studenți ai specializării Pedagogie de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România; (2) Un membru din administrația instituțională (Rectorat).

3.5.1.1. Categorizarea Proiectului S-L

Conform Centrului Latino-American de Serviciu Solidar - CLAYSS (2016), proiectul curent poate fi categorizat ca o *Articulare Curriculară Profesională* (post-universitar) unde teza de doctorat susține cercetarea S-L și oferă oportunitatea de inițiere a unor noi proiecte. Proiectul are și o componentă de cercetare (mai exact investigarea variabilelor și rezultatelor serviciului asociate cu S-L), de adresare a problemei sociale referitoare la înrolarea în câmpul muncii a viitoarelor cadre didactice și îmbunătățirea experienței și expertizei lor pedagogice în acest domeniu. Proiectul se bazează pe scenariul în care cunoștințele academice au fost solicitate de către comunitatea viitoarelor cadre didactice în timpul participării la interviuri de angajare calitative și în timpul colectării feedback-ului din timpul evaluărilor. PedTut este și un proiect de promovare socială care are ca scop atingerea obiectivelor pe termen mediu și lung în susținerea viitoarelor cadre didactice în itinerariile lor către a deveni profesori-experti și în continuarea contribuției prin oferirea de cunoștințe și alfabetizarea viitoarelor generații de copii.

3.5.1.2. Itinerariul proiectelor S-L (PedTut I & PedTut II)

Scopului programului inițial de tutoriat (PedTut I) a fost dezvoltarea și implementarea unui instrument bazat pe S-L pentru a consilia studenții înscriși în al doilea an al modulului de pregătire pedagogică cu feedback asupra reflecțiilor lor online și asupra practicii lor pedagogice de predare. Feedback-urile au fost oferite pentru întrebări metodologice (teoria și metodologia instruirii, teoria și metodologia evaluării) frecvent întâlnite sau pentru orice obstacol întâlnit în timpul practicii de predare cu durata de trei săptămâni. În faza inițială a testării acestui program, tutorele a fost întruchipat de cercetător (care este absolvent al modulului pedagogic). În faza de extindere a PedTut (PedTut 2), rolul va fi asignat studenților seniori în specializarea Pedagogie, absolvenți ai studiilor de master, ca experiență a învățării orientate înspre comunitate. Studenții-tutori vor oferi suport online de scurtă durată (ca parte a PedTut I) alături de workshop-uri teoretice scurte, de 30 de minute, în format

video, online, fie pe calea platformei PedTut sau într-un mediu de găzduire similar pentru tutoriale online. Durata proiectului este de 3 săptămâni, la începutul celui de-al doilea semestru (adică primul semestru de practică pedagogică) al anului academic.

3.5.1.3. Afirmarea problemei de cercetare

Urmând itinerariul descris pentru programele S-L, este binecunoscut faptul că la baza fiecărei inițiative S-L există o problemă comunitară identificată care poate fi adresată prin această abordare. Nevoia comunității care va fi adresată în contextul Universității Babeș-Bolyai a fost identificată în stadiul de diagnoză al proiectului. S-a ales îmbunătățirea învățării student-pentru-student ținând cont de criteriile care setau prioritățile. Astfel, PedTut se centrează pe facilitarea accesului la educație, tutoriat și consolidarea procesului de învățare pentru viitoarele cadre didactice în contextul pregătirii pedagogice inițiale în vederea îmbunătățirii acestei pregătiri și simplificarea tranziției acestora în lumea practicii. Așadar, proiectul dezvoltat inițial a fost reformat și împărțit în două secțiuni: o primă secțiune (PedTut I) care se centrează pe îmbunătățirea pregătirii pedagogice a viitoarelor cadre didactice utilizând sesiuni de e-tutoriat online și o a doua secțiune (PedTut II) care extinde partea I la nivel național prin implementarea unei serii de e-tutoriale pedagogice online, accesibile viitoarelor cadre didactice din toată țara.

Scopul studiului de față este standardizarea unui program S-L anterior dezvoltat care se adresează pregătirii viitoarelor cadre didactice prin metode de e-tutoriat și posibilitatea extinderii acestuia la nivel național, prin metode e-tutoriale. Propunerea restructurării și extinderii programului inițial urmând stadiile itinerare validate CLAYSS (2016) și procesele transversale pentru programele S-L sunt prezentate în următoarele secțiuni.

3.5.2. Ipotezele studiului

(1). După completarea programului e-tutorial (E-SL), se va observa o creștere semnificativă în ceea ce privește nivelul de atitudini civice (acțiuni civice, competențe interpersonale și de rezolvare a problemelor, dar și a atitudinilor față de diversitate) în grupul experimental comparat cu nivelele studenților din grupul de control.

(2). După completarea programului E-SL, se va observa o creștere semnificativă a nivelului de fericire subiectivă la studenții din grupul experimental în comparație cu studenții din grupul de control.

(3). După completarea programului E-SL, se va observa o creștere semnificativă în nivelul autoeficienței grupului experimental în comparație cu grupul de control.

(4). La nivel național se va putea înregistra o creștere semnificativă a nivelului rezultatelor examenului pedagogic final și a înscrierii cadrelor didactice în câmpul de muncă după completarea programului video E-SL de către aceștia.

3.5.3. Metoda de cercetare

Următoarele tabele (Tabel 3.5.3.1., Tabel 3.5.3.2., Tabel 3.5.3.3.) descriu în mod explicit pașii urmați pentru executarea completă a programelor PedTut, conform modelului validat CLAYSS (2016) pentru includerea S-L în învățământul superior. Tabelele prezintă etapele pentru ambele programe, PedTut 1 și PedTut 2, sub îndrumarea caracteristicilor din literatură (Billing, 2000; Furco, 2003), proceselor itinerare și transversale (adică procesul de reflecție, procesele de înregistrare și comunicare ale procesului de evaluare) pentru programele S-L (CLAYSS, 2016).

Literatura de specialitate identifică o serie de etape ale programelor S-L: *pregătire/diagnoză și planificare* (identificarea nevoii comunității, stabilirea unui scop și a unor obiective pentru proiectul S-L, competențe necesare, resurse și activități), *implementare*

(și menținerea legăturii dintre orientarea înspre comunitate și conținutul academic), *evaluare* (evaluarea cursului, și/sau a învățării academice, sociale sau civice a studentului) și *demonstrație/celebrare* (discutarea, prezentarea și celebrarea muncii) (Jenkins & Sheehey, 2011; CLAYSS, 2016). Astfel, fiecare etapă a PedTut I și PedTut II este exemplificată și este responsabilă de conținutul curricular legat de serviciu în faza corespunzătoare descrisă mai sus, împreună cu descrierea activităților propuse pentru munca de teren a studenților legată de orientarea înspre comunitate și a componentelor de învățare analoage.

3.5.3.1. Diagnoza și planificarea

Primul stadiu al fiecărui proiect S-L țintește spre identificarea nevoilor reale ale comunității care pot primi un răspuns din partea instituțiilor educaționale prins studenți și, în același timp, spre evaluarea și selectarea celor mai bune oportunități posibile pentru dezvoltarea învățării semnificative (CLAYSS, 2016). Tabelul 3.5.3.1 prezintă propunerea de diagnoză și desfășurare a muncii pentru PedTut I și II.

3.5.3.2. Executarea

Conform literaturii de specialitate, acest stadiu include implementarea proiectului de S-L, feedback și monitorizarea mecanismelor (CLAYSS, 2016). Aceste faze sunt prezentate pentru PedTut I și II în Tabelul 3.5.3.2.

3.5.3.3. Reflecția

Reflecția este un proces S-L transversal obligatoriu care permite studenților să devină conștienți de învățarea care are loc, să-și afirme părerile, îndoielile și experiențele, să își consolideze capacitățile proprii de leadership și să ofere sugestii instituțiilor educaționale (CLAYSS, 2016). Reflecția înainte, în timpul sau după serviciul S-L este importantă datorită faptului că aceasta contribuie la modificarea schemelor de semnificație (concepte, credințe și judecăți) prin rafinarea sau elaborarea lor împreună cu informația nouă (Eyler, 2002). Tabelul 3.5.3.3. oferă o prezentare detaliată a acestui proces transversal pentru PedTut I și II.

3.5.3.4. Demonstrarea și Celebrarea

Acest stadiu al proiectului S-L este compus din evaluarea finală, unde diferitele stadii, obiective, care au fost stabilite la începutul proiectului, rezultate educaționale ale experienței de S-L, învățarea și calitatea serviciului sunt evaluate (CLAYSS, 2016). În cazul PedTut I și II, la finalul proiectelor, componentele de mai sus vor fi discutate, și vor fi oferite diplome studenților-tutori în timpul ceremoniei de încheiere. Ceremonia și lansarea oficială a programului va avea loc la universitate, unde se vor discuta realizările curente, se vor prezenta posterele, se vor discuta direcțiile viitoare de cercetare și vor fi diseminate datele proiectului. Componentele curriculare sunt identice cu cele din etapele precedente. Se va organiza activitatea practică de pregătire a ceremoniei pentru prezentarea posterelor și acordarea de diplome, atât ca spațiu cât și ca discurs.

3.5.3.5. Sistematizarea și comunicarea

Ultimul pas al sistematizării constă în revizuirea și analizarea datelor obținute și înregistrate în timpul și după desfășurarea programului (atât calitativă, cât și cantitativă), adresarea greșelilor care ar fi putut avea loc în timpul programului și direcții viitoare de

îmbunătățire și diseminare a datelor prin publicarea unui articol științific comprehensiv, alături de participarea la conferințe. După sistematizare, articolul va fi publicat online pentru diseminarea datelor.

3.5.3.6. Evaluarea

Evaluarea versiunii extinse a programului PedTut se va desfășura la nivelele academice și ale comunității: variabilele studenților vor fi evaluate utilizând chestionare de autoevaluare (cum este Chestionarul de Atitudini și Abilități Civice, *Civic Attitudes and Skills Questionnaire - CASQ*, Moely et al., 2002, recent tradus și validat lingvistic în limba română) și analize calitative ale jurnalelor. Următoarele analize statistice cantitative vor fi aplicate pentru evaluarea impactului programului și pentru testarea ipotezelor menționate mai sus: Corelații Pearson, Teste T pentru eșantioane independente, analiza fidelității scalelor (Coeficientul Alpha Cronbach), statistici descriptive și mărimea efectului (Cohen d). La nivelul comunității, tutelații care se înscriu în cadrul e-tutorialului video vor primi teste scurte a câte 5 întrebări după fiecare modul, și un feedback final pentru program. De asemenea, va fi evaluat modelul proiectului de către coordonatorii grupului, împreună cu obiectivele modulului după ce fiecare workshop video a fost filmat.

3.5.4. Rezultate așteptate

După completarea ambelor secțiuni PedTut, ne așteptăm ca atitudinile studenților față de diversitate vor deveni mai pozitive, după cum s-a afirmat și confirmat în cercetările precedente (Rusu, Copaci & Soos, 2015). În plus, ipotezele referitoare la creșterea acțiunii civice, ale abilităților interpersonale și de rezolvare de probleme, nivelelor de fericire subiectivă, autoeficacității și performanței, facilitând tranziția în lumea practicii pedagogice, necesită testări viitoare după implementarea propunerii prezente de restructurare și extindere.

Tabel 3.5.3.1. Stadiul Diagnozei și Planificării pentru PedTut I și II, conform itinerariului CLAYSS (2016)

ITINERARIU	CONȚINUTUL CURRICULAR	ACTIVITĂȚI PROPUSE PENTRU MUNCA DE TEREN A STUDENȚILOR	
		ÎNVĂȚARE	SERVICIU
Motivația: nevoia unui instrument suplimentar de îmbunătățire a pregătirii pedagogice pentru viitoarele cadrele didactice. Cunoștințele academice au fost solicitate de către comunitatea cadrelor didactice în timpul interviurilor calitative în căutarea unui job și în timpul colectării feedback-ului din timpul examenelor.	<p>Cursurile legate de activitatea SL: Managementul clasei (1), Planurile de învățământ pentru educația primară și preșcolară (2), Introducere în pedagogie (3), Planurile de învățământ ale modului pedagogic pentru cadre didactice (4), Pedagogia jocului (5)</p> <p>(1) Elemente de management al clasei (1, 2).</p> <p>(2) Structura activității didactice: operaționalizarea obiectivelor (2, 3).</p> <p>(3) Atitudini civice (4, 5).</p> <p>(4) Metode de predare moderne și tradiționale (1, 2).</p> <p>(5) Utilizarea jocului în predare (concept din 2, 6).</p> <p>(6) Evaluarea performanțelor și planurilor de învățământ standard (1, 2).</p> <p>(7) De la monodisciplinaritate la transdisciplinaritate (2).</p> <p>(8) Algoritmi în formularea răspunsurilor în cadrul examinărilor: coerență, claritate, acuratețe, consistentă (2, 3).</p>	<p>A învăța despre strategiile de planificare a unei acțiuni astfel încât aceasta să întâlnească nevoile colegilor mai tineri în vederea facilitării participării lor la educație și simplificarea tranziției lor înspre forța de muncă.</p> <p>Aprofundarea conceptelor prezentate în conținutul planurilor de învățământ.</p> <p>Învățare despre S-L, învățarea participativă a conceptelor pedagogice, angajamentului civic, îmbunătățirea atitudinilor față de diversitate.</p>	<p>Organizarea sesiunilor de e-tutoriat de către studenții seniori în pedagogie, pentru studenții novici, în baza nevoilor semnalate de studenții care au luat parte la studiul pilot anterior (PedTut I).</p> <p>Organizarea de scurte module video e-tutoriale despre diverse concepte de către studenții seniori în pedagogie, pentru studenții novici, în baza nevoilor semnalate de studenții care au luat parte la studiul pilot anterior (PedTut I).</p>

Tabel 3.5.3.2. Stadiul Execuției pentru PedTut I și II, conform itinerariului CLAYSS (2016)

ITINERARIU	CONȚINUTUL CURRICULAR	ACTIVITĂȚI PROPUSE PENTRU MUNCA DE TEREN A STUDENȚILOR	
		ÎNVĂȚARE	SERVICIU
<p>Evenimentul S-L I (PedTut I) a durat 3 săptămâni. Platforma inițială a fost concepută ca un instrument online de reflecție. Studenții completeau un scurt jurnal de reflecție, o dată pe săptămână, după ora pe care au predat-o. Elementele jurnalului includeau situațiile întâlnite în timpul practicii de predare: experiențe pozitive, dificultăți, conflicte, strategii folosite în rezolvarea problemelor, alternative folosite, gânduri de îngrijorare și un câmp pentru redactare liberă unde puteau solicita sfaturi cu privire la problematici metodologice. Jurnalul a fost completat individual de 3 ori, în timpul celor 3 săptămâni de practică. În maximum 24 de ore de la completarea acestuia, studenții au primit feedback via email de la tutore.</p> <p>PedTut II va extinde PedTut I în baza nevoilor identificate de analizele calitative realizate asupra comentariilor participanților în cadrul PedTut I (diagnoză și planificare), asupra diverselor aspecte metodologice de predare și a managementului emoțional. Modulele se vor centra atât pe procesul educativ-instructiv (condus de tutori pedagogi), cât și pe aspecte psiho-sociale asociate procesului de predare (condus de studenți la psihologie).</p> <p>Executarea e-tutorialului se va desfășura după cum urmează: clipurile video vor fi compuse din module care tratează subiecte educaționale diferite (30 de minute per modul), pe care studentii-tutori vor trebui să le pregătească împreună cu coordonatorii echipei. Programul va fi găzduit fie de către PedTut sau de o altă platformă similară cu acces liber. Vorbitorii din e-tutorial vor fi studenți seniori, dar sunt luați în considerare și o serie de experți în educație (directori sau inspectori școlari).</p>	<p>Cursurile (conținutul academic) conectate cu activitățile S-L sunt identice cu componentele etapei anterioare.</p>	<p>A învăța despre strategii de planificare a unor acțiuni pentru a răspunde nevoilor educaționale și profesionale ale colegilor mai tineri.</p> <p>Aprofundarea conceptelor prezentate în conținutul lecțiilor sau planului de învățământ.</p> <p>A învăța despre S-L, învățarea participativă, angajamentul civic, îmbunătățirea atitudinilor față de diversitate.</p>	<p>Participarea la activitățile evenimentului S-L: oferirea de răspunsuri la întrebările pedagogice ale studenților despre PedTut, pregătirea materialului academic, pregătirea pentru fiecare modul e-tutorial, pregătirea cadrului fizic pentru prezentarea clipurilor video, organizarea întâlnirilor cu presa locală, motivarea personalului academic pentru participarea în cadrul campaniei, documentarea campaniei utilizând fotografii și clipuri video.</p>

Tabel 3.5.3.3. Stadiul Reflecției pentru PedTut I și II, conform itinerariului CLAYSS (2016)

ITINERARIU	CONȚINUTUL CURRICULAR	ACTIVITĂȚI PROPUSE PENTRU MUNCA DE TEREN A STUDENȚILOR	
		ÎNVĂȚARE	SERVICIU
Reflecțiile asupra utilității și eficienței acestui eveniment specific S-L, PedTut I, și asupra fiecărei săptămâni de practică în predare, au fost realizate în timpul completării jurnalului de reflecție online. În PedTut II, componenta reflecției va fi dublată de elaborarea unui poster. Sistematizarea și comunicarea procesului vor avea loc în cadrul fiecărei etape.	Cursurile conectate cu activitățile S-L sunt identice cu componentele etapei anterioare.	Sporirea percepției studenților vizavi de nevoile comunității apropiate și vizavi de impactul pe care îl are practica de predare și angajamentul civic propriu asupra calității procesului educațional.	Reflecțiile vizavi de evenimentul S-L au fost realizate online (adică jurnalul online). Reflecții sub formă artistică: crearea unui poster care exprimă viziunea și sentimentele tutorilor la finalul programului. Reflecții sub forma prezentării orale: prezentări orale în etapa celebrării proiectului (atât de către coordonatori, cât și de către studenți). Reflecții asupra datelor obținute în scop de cercetare.

3.5.5. Concluzii

Studiul de față își propune descrierea propunerii de restructurare a platformei PedTut, un program de tipul E-tutoriat de învățare orientată înspre comunitate creat în studiul anterior pentru viitoarele cadre didactice, urmând instrucțiunile unui model validat pentru includerea S-L în învățământul superior dezvoltat de CLAYSS (2016).

Scopul programului de tutoriat inițial (PedTut I) a fost dezvoltarea și implementarea unui instrument de învățare orientată înspre comunitate în vederea consilierii studenților înscriși în anul 2 al Modulului Pedagogic cu feedback asupra reflecției online față de practica pedagogică, în timp ce PedTut II completează cele de mai sus adăugând e-tutoriale pedagogice online, restructurate conform modelului CLAYSS (2016). Considerăm acest model ca fiind un prim pas către o abordare unificatoare în implementarea acestor programe în învățământul superior și în încurajarea includerii practicilor similare în Curriculum-ul Nucleu. Mai mult, acesta reprezintă și un ghid comprehensiv cu utilitate majoră în creșterea rigurozității științifice în ceea ce privește implementarea în toate instituțiile de învățământ superior, cu rezultate pozitive asupra validității ecologice, angajamentului civic, studiului academic și impactului asupra comunitate.

Studiul 6 – Investigarea prerechizitelor pentru implementarea învățării orientate înspre comunitate (S-L) în universități: dezvoltarea unui instrument de evaluare și apreciere a stadiului actual al S-L în cadrul Universității Babeș-Bolyai

3.6.1. Introducere

Prima parte a capitolului de față prezintă dezvoltarea unui instrument pentru evaluarea prerechizitelor multidimensionale favorabile implementării programelor de tip S-L în mediul universitar românesc, în timp ce a doua parte expune rezultatele investigației folosind instrumentul dezvoltat, în cadrul Universității Babeș Bolyai. Prima secțiune a instrumentului este dezvoltată pe baza planului de acțiune comprehensiv pentru S-L (*Comprehensive Action Plan for S-L*, CAPSL, Bringle & Hatcher, 2001) permițând evaluarea prerechizitelor instituționale față de programele de tip S-L, acestea cuprinzând elemente legate de: nivelul de conștientizare al S-L, participare anterioară în programe similare, implementarea S-L, resursele disponibile, disponibilitatea participanților, curriculum-ul S-L, percepțiile, atitudinile civice și comportamentul prosocial referitoare la S-L. Ce-a de-a doua secțiune a instrumentului însumează dimensiunile prelevate din ghidul de autoevaluare al sustenabilității S-L în universitate (Seifer & Connors, 2007) și adresează definirea și aplicabilitatea conceptului, susținerea facultăților pentru S-L și implicarea acestora în S-L, suportul oferit studenților pentru S-L și implicarea acestora, leadership-ul instituțional și suportul pentru S-L.

La nivel internațional, Service-Learning (S-L) este considerată o pedagogie a reflecției, relațională, care combină serviciul public oferit comunității alături de oportunități bine structurate de învățare (Heffernan, 2001). S-L este o experiență de învățare care alătură obiective explicite de învățare și reflecție serviciului oferit comunității (Seifer & Connors, 2007). Această formă de pedagogie câștigă popularitate și în învățământul românesc actual, în special în mediul preuniversitar. Studenții implicați în S-L au oportunitatea de a-și oferi direct serviciile comunității și de a învăța despre contextul în care are loc serviciul, despre conexiunea dintre serviciu și cursurile lor academic, precum și despre ce înseamnă a fi cetățean (Seifer & Connors, 2007 apud Seifer, 1998 & Jacoby, 1996).

Cele mai multe programe de tip S-L și formare a competențelor relaționate cu implicarea în comunitate a personalului academic au tradiție în spațiul US. Istoricul implicării în comunitate (*engl. Community engagement*) a comunității academice poate fi găsit în formă sumarizată în lucrarea "*The community engagement professional in Higher Education – A competency model for an emerging field*" (Dostillio, 2017, Campus Compact), unde se oferă câteva elemente favorabile includerii programelor S-L în obiectivele strategice ale universităților. Câteva dintre aceste elemente sunt: reconsiderarea potențialului studenților ca agenți ai schimbării sociale și realinierea misiunii universităților cu nevoile comunității, dovezi clare susținute științific ale eficienței practicilor pedagogice de tip Service-Learning asupra unor variabile definite (individuale, de grup, societale, în relație cu partenerii din comunitate etc.), evoluția unor programe de voluntariat înspre S-L (conexiune curriculară, componentă de reflecție, competențe din sfera învățării și dezvoltării civice, parteneriate cu agenții din comunitate), conturarea unor modele clare de implementare a practicilor S-L la nivel instituțional, cu accent pe nevoile cadrelor didactice, ale studenților și ale comunității (Dostilio & Perry, 2017). După Dostilio (2017), componentele care definesc competențele necesare implicării în comunitate prin programe de S-L ale cadrelor didactice universitare sunt: cunoștințe (despre S-L, susținerea funcțională din partea Universității – departamente, facultate, deschiderile curriculare etc.), abilități și dispoziție (deschidere).

În spațiul European, apar tot mai multe consorții universitare având ca scop stabilirea unor proceduri de operaționalizare a conceptului S-L în contextele educaționale proprii și de

identificare a strategiilor optime de implementare a practicilor S-L la nivel instituțional, în direcția comună de co-responsabilizare și dezvoltare civică a studenților și personalului academic. Așa este cazul proiectului internațional de tip Erasmus Plus (SLIHE), având ca titlu Service Learning în universități – promovarea celei de-a treia misiuni a universităților și implicarea civică a studenților (*engl. Service learning in higher education – fostering the third mission of universities and civic engagement of students*). Proiectul SLIHE cuprinde un consorțiu format din șase instituții partenere EU (Slovenia, Republica Cehă, România, Germania, Croația și Austria) și două instituții din afara spațiului European. Instituția coordonatoare este Universitatea Matej Bel din Slovenia, iar Universitatea Babeș-Bolyai este unul dintre parteneri, având ca responsabilități evaluarea prerechizitelor necesare implementării S-L la nivel instituțional și elaborarea unui manual de formare în domeniul S-L pentru personalul academic (cadre didactice). Ideea formării acestui consorțiu academic se bazează pe reconsiderarea poziției universităților față de cea de-a treia misiune a acestora, adică rolul lor social, reflectat în implicarea în comunitate și societate, luând în considerare că una dintre strategiile pedagogice de realizare a acestei misiuni este învățarea orientată spre comunitate (*engl. Service-Learning*). Unele instituții de învățământ superior din spațiul European au deja programe și politici de susținere a activităților de tip S-L, iar altele, cum este și cazul Universității Babeș-Bolyai (Rusu, Bencic & Hodor, 2014; Copaci & Rusu, 2015; Rusu, Copaci, & Soos, 2015), se află în fază incipientă a utilizării acestei forme de pedagogie, sau prezintă doar componente ale acesteia reflectate în diferite forme de implicare a studenților în comunitate, cum ar fi acțiuni civice, programe de tip student-pentru-student, programe de voluntariat etc. Scopul principal al acestui proiect este de a solidifica capacitatea universităților din spațiul Central și Est-European în vederea îndeplinirii rolului social, prin implementarea strategiei de tip Service-Learning adaptată contextului educațional (elaborare de instrumente și materiale de formare).

3.6.2. Întrebările de cercetare ale studiului

Acest capitol prezintă un studiu exploratoriu de investigare a prerechizitelor pentru implementarea S-L în universități: dezvoltarea unui instrument de evaluare și explorarea stadiului actual al implementării prerechizitelor în cadrul Universității Babeș-Bolyai (UBB, <http://www.ubbcluj.ro>), precum și sondarea nevoilor cadrelor didactice din învățământul superior cu privire la S-L alături de nivelul disponibilității acestora față de concept. Astfel, cercetarea a fost ghidată de o serie de întrebări de cercetare:

1. *Care este stadiul actual al implementării S-L în UBB?*
2. *Care sunt nevoile cadrelor didactice din UBB referitoare la S-L?*
3. *Care este nivelul experienței anterioare a cadrelor didactice din UBB cu metodologia S-L?*
4. *Care este nivelul disponibilității cadrelor didactice din UBB față de implementarea S-L în Universitate?*

3.6.3. Metoda de cercetare

3.6.3.1. Design, participanți, procedură, instrumente

Designul cercetării a fost unul de cercetare exploratoriu dată fiind lipsa informațiilor anterioare de specialitate cu privire la problematica instituționalizării S-L în UBB și cu scopul de a formula premise ipotetice asupra problematicii cercetate.

Descrierea participanților

Participanții la studiu (N = 52) sunt în totalitate membri ai UBB, Cluj Napoca (www.ubbcluj.ro), angajați ai tuturor celor 21 de facultăți ale UBB. Vârsta participanților a variat între 25 și 63 de ani (media 45,15, SD 9,6). Sexul a fost repartizat în mod egal în eșantion, cu 50% bărbați și 50% femei. Naționalitatea era predominant română (86,5%), cu 9,6% maghiară, 1,3% germană și 1,3% evreiască. În ceea ce privește rangul profesional, majoritatea participanților a ales să nu menționeze încadrarea profesională, participanți care au fost incluși astfel în categoria profesorilor (44,2%). Dintre participanții care au dezvăluit încadrarea profesională, majoritatea a fost compusă din lectori (21,2%), urmași de profesori (17,3%), cercetători, asistenți, pedagogi și doctoranzi (1,9%), situați predominant în mediul urban (94,2%).

Procedura de cercetare

Instrumentul de evaluare a prerechizitelor și implementării strategiei de tip S-L la nivelul universitar și a nevoilor profesorilor (SLNS, Copaci, Soos și Rusu, în presă) a fost administrat online personalului academic al UBB utilizând platforma ECAS - Eusurvey (<http://ec.europa.eu/eusurvey>), care este unul dintre instrumentele oficiale de gestionare a cercetării al Comisiei Europene. Permișiunea pentru colectarea datelor on-line a fost acordată printr-o solicitare scrisă de către Rectoratul UBB. Datele au fost colectate în perioada 10 noiembrie - 20 decembrie 2017. Deși sondajul a fost administrat tuturor profesorilor UBB care dețineau o adresă de e-mail instituțională (aproximativ 2000 de cadre didactice), doar un procent mic de 2,6% (53 profesori) a completat sondajul online. Această rată de răspuns este similară celei raportate de un alt studiu care investighează atitudinile profesorilor UBB față de diversitate și nevoile lor în ceea ce privește implementarea procedurilor de accesibilitate pentru incluziunea educațională a elevilor cu dizabilități la Universitatea Babeș-Bolyai (Costea-Bărluțiu & Rusu, 2015).

Instrumentele cercetării

Instrumentul de evaluare a prerechizitelor și implementării strategiei de tip S-L la nivelul universitar și a nevoilor profesorilor (SLNS)

SLNS este compus din două secțiuni: o primă secțiune care include informații demografice și care este dezvoltată pe baza planului de acțiune comprehensiv pentru S-L (CAPSL, Hatcher & Bringle, 2001), în cadrul căreia au fost identificate elemente definitorii ale evaluării prerechizitelor asociate cu implementarea S-L la nivel instituțional, acestea cuprinzând aspecte legate de nivelul de conștientizare al S-L, participare anterioară în programe similare, implementarea S-L, resursele disponibile, disponibilitatea participanților, curriculum-ul S-L, percepțiile, atitudinile civice și comportamentul prosocial referitoare la S-L și o a doua secțiune focalizată pe dimensiunile prelevate din ghidul de autoevaluare al sustenabilității S-L în universitate (Seifer & Connors, 2007) și care își propune colectarea informațiilor referitoare la definirea și aplicabilitatea conceptului, susținerea facultății pentru S-L și implicarea acesteia în S-L, suportul oferit studenților pentru S-L și implicarea acestora în S-L, leadership-ul instituțional și suportul pentru S-L.

Secțiunea I a instrumentului cuprinde instrucțiuni de utilizare, date demografice referitoare la vârstă, gen, naționalitate, profesie, mediu de reședință, date de contact și întrebări structurate referitoare la S-L în universitate, conform planului de acțiune comprehensiv (CAPSL) pentru S-L dezvoltat de Hatcher și Bringle (2001). Planul de acțiune comprehensiv pentru S-L este un model al schimbării instituționale la care s-a contribuit pe o durată de 3 ani de către 44 instituții participante, în cadrul Proiectului de Integrare a Serviciului în Folosul Comunității cu Conținutul Academic - Campus Compact. CAPSL identifică patru consituenți asupra cărora este necesară focalizarea activităților programelor

de S-L (instituție, facultate, studenți și comunitate), dar și secvențe și exemple de activități recomandate pentru fiecare dintre constituenți.

Ultima parte a primei secțiuni din cadrul acestui instrument este formată din itemi formulați pe baza dimensiunilor extrase din CAPSL (constituentul facultate), după cum urmează: conștientizare (analiza stadiului familiarității cu conceptul; itemul 1), planificare (nivelul de popularitate al conceptului, interesul pentru concept și proiecte similare; itemii 2, 3, 4, 5), expansiune (disponibilitatea de a introduce o componentă de S-L în cursul predat; itemul 6), prototipare și evaluare (modalitatea de a introduce o componentă S-L în cursul predat, modalitățile de creditare și evaluare ale studenților; itemii 7, 9), recunoaștere (atitudinea față de studenții implicați în programe care oferă serviciu în favoarea comunității; itemul 10), instituționalizare (posibilitatea introducerii unei componente S-L în curriculumul academic; itemul 8). Tipologia itemilor este: itemi obiectivi fie cu alegere unică sau scală Likert cu 5 puncte ale nivelului de acord, fie cu alegere multiplă, fie itemi semi-obiectivi cu răspuns scurt de completare.

Secțiunea a II-a a instrumentului este împărțită în 4 dimensiuni care cuprind fiecare itemi obiectivi structurați cu alegere unică și câte un item semi-obiectiv cu răspuns scurt de completare. Dimensiunile și itemii cu alegere unică ai acestei secțiuni sunt formulați conform ghidului de autoevaluare al sustenabilității S-L în universitate (Seifer & Connors, 2007) care își propune evaluarea stadiului instituționalizării S-L pe nivele multiple în cadrul instituției. Cele patru dimensiuni sunt considerate de către autori factori-cheie ai instituționalizării și sustenabilității S-L în educația universitară. Fiecare dimensiune este compusă dintr-o serie de itemi care o caracterizează. Fiecare componentă (item) este concepută luând în considerare un continuum împărțit pe trei stadii ale implementării conceptului: stadiul I, stadiul II și stadiul III.

Stadiul I sau “stadiul construirii masei critice” este stadiul inițial al implementării S-L în universitate și se referă la primele eforturi de recunoaștere, definire și de construire a unei baze pentru S-L. În acest stadiu, conceptul de S-L nu este clar definit, fiind folosit inconsistent pentru a defini o varietate de activități orientate înspre comunitate, iar activitățile sau încercările de implementare a programelor de acest tip se află la periferia eforturilor instituționale, fiind de altfel și insuficient operaționalizate. Personalul didactic universitar nu este întotdeauna familiar cu conceptul de S-L, în consecință implicarea acestuia este adesea modestă, iar emergența organică a coordonatorilor (liderilor) în domeniu este în proces de dezvoltare. De asemenea, în acest stadiu incipient nu există încă un plan strategic pentru S-L, nici structuri coordonatoare care să asiste procesul de implementare (un comitet, centru) sau modalități de informare a studenților pentru astfel de oportunități, iar evaluarea eforturilor și rezultatelor acestor programe se desfășoară ad-hoc.

În *Stadiul al II-lea*, supranumit și “stadiul construirii calității”, accentul cade pe calitate și consistență în ceea ce privește activitățile orientate înspre comunitate în contextul S-L. În acest stadiu, există o serie de operaționalizări ale conceptului de S-L, dar cu variabilitate relevantă și inconsistență în utilizare. Așadar, există eforturi de operaționalizare a componentelor și stadiilor S-L, acesta fiind adesea menționat ca parte importantă a misiunii universității, deși nefiind încă inclus oficial în misiunea și/sau planul strategic al acesteia. O parte majoritară a personalului didactic universitar este familiar cu conceptul de S-L, însă puțini membri ai personalului sunt implicați activ sau oferă coordonare pentru activitățile sau programele de tip S-L. În cadrul acestui stadiu, pot exista structuri care să asiste implementarea S-L, dar care nu coordonează exclusiv programe de tip S-L, iar deși programele pot fi recunoscute de comisiile de elaborare a politicilor educaționale, nu există întotdeauna politici formale concepute sau implementate. Tot aici, există modalități de

informare a studenților pentru oportunități de activități de tip S-L și eforturi de evaluare a impactului S-L, dar acestea pot fi sporadice și nesistematice.

Stadiul al III-lea sau “stadiul instituționalizării susținute” este caracterizat de instituționalizarea completă a învățării orientate înspre comunitate în cultura universității. În acest stadiu este deja adoptată o definiție formală și universal acceptată pentru S-L care este folosită consecvent în contextul operaționalizării majorității aspectelor S-L. Activitățile și eforturile de S-L respectă stadiile și componentele sugerate de modelele din literatura de specialitate (parteneriat cu comunitatea, obiective de învățare explicite, serviciu oferit comunității pliat pe nevoile acesteia, reflecție, evaluare, celebrare, consilierea studenților ș.a.m.d.). Majoritatea personalului didactic se presupune că este familiarizată cu conceptul, poate diferenția între S-L și activități similare (voluntariat, internship, practică de specialitate) și este implicată activ în activitățile de tip S-L. Este conturat și un plan strategic pentru progresul S-L care include obiective viabile atât pe termen lung, cât și pe termen scurt, iar S-L face parte din interesele universității, fiind inclus în misiunea oficială și/sau planul strategic. Există, de asemenea și structuri în campus care coordonează S-L și care promovează oportunitățile în rândul studenților, care la rândul lor sunt creditați pentru cursurile de S-L. În ceea ce privește evaluarea S-L, aceasta se desfășoară constant, sistematic și coordonat și are ca obiect calitatea și impactul activităților de S-L.

Dimensiunile instrumentului prezentat în această lucrare include categorii de întrebări/afirmații ale căror variante de răspuns sunt clasificate în funcție de cele 3 stadii de implementare descrise anterior în această lucrare și sunt în număr de 4: (1) definiția și aplicabilitatea S-L, (2) suportul universității și implicarea personalului în S-L, (3) suportul universității pentru implicarea studenților în S-L și (4) coordonare instituțională (leadership) pentru S-L. Pentru fiecare dimensiune în parte există și câte o întrebare deschisă care evaluează nevoile cadrelor didactice în legătură cu provocările dimensiunii din care face parte, permițând astfel identificarea nevoilor specifice fiecărei instituții și elaborarea de măsuri pe baza răspunsurilor oferite.

Procedura de colectare a datelor

Formatul de administrare al instrumentului este electronic, folosind platforma ECAS – Eusurvey (<https://ec.europa.eu/eusurvey>), care este un sistem de management online lansat în 2013 de către Comisia Europeană pentru crearea și publicarea formularelor disponibile publicului larg. Aplicația este instrumentul oficial de management al cercetării Comisiei Europene. Este găzduită de Departamentul pentru Servicii Digitale al Comisiei Europene și oferă o varietate de elemente utilizabile în formulare de răspuns, de la simplu (itemi de text, itemi cu alegere multiplă) la complex (elemente multimedia și matrici editabile). (<https://ec.europa.eu/eusurvey/home/about>). Chestionarele s-au distribuit participanților via e-mail, din partea și cu acordul Rectoratului UBB, însoțite de un text introductiv descriptiv al chestionarului, asigurându-se confidențialitatea datelor și identității participanților.

Scorarea itemilor care fac parte din secțiunea a II-a se face pe o scală de la 0 la 3, 0 reprezentând răspunsurile de tipul “nu știu”, 1 reprezentând răspunsurile care fac parte din stadiul I, iar în mod similar, 2 și 3 reprezentând răspunsurile aparținătoare stadiilor II, respectiv III de implementare a S-L.

3.6.5. Rezultate și discuții

Secțiunea A. Premise ale S-L la nivel instituțional

3.6.5.1. Nivelul de conștientizare a S-L în UBB

Participanții din cadrul UBB (N = 52) au fost întrebați dacă le este cunoscut conceptul de S-L și în ce măsură. Opțiunile de răspuns au inclus: cunoscut, cunoscut într-o oarecare măsură și necunoscut. Rezultatele au arătat că majoritatea cadrelor didactice din UBB au raportat un nivel de conștientizare superficială a conceptului SL (53,8%, N = 28), urmat de a nu fi conștient (28,8%, N = 15) și 3%, N = 9), așa cum este prezentat în tabelul 3.6.5.1.1. Acelor profesori care nu au fost conștienți sau dispun de o cunoaștere superficială a S-L li s-a prezentat o scurtă definiție și principalele caracteristici ale conceptului S-L înainte de a continua studiul.

Tabel 3.6.5.1.1. Nivelul de conștientizare al S-L în cadrul UBB.

		<u>Frecvență</u>	<u>Procentaj</u>	<u>Procentaj valid</u>	<u>Procentaj Cumulativ</u>
Valid	Complet cunoscut	9	17.3	17.3	17.3
	Superficial cunoscut	28	53.8	53.8	71.2
	Necunoscut	15	28.8	28.8	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

3.6.5.2. Contextul descoperirii conceptului de S-L

Itemul următor a urmărit să evidențieze contextul de a deveni conștient de S-L. Din eșantionul de respondenți (N = 52), un total de N = 9 participanți (17,3%) raportează că sunt complet conștienți de conceptul S-L, așa cum este descris mai sus în secțiunea Conștientizare (notă: trei membri ai echipei SLIHE UBB fac parte printre cei 9 respondenți). Din grupul cu nivel maxim de conștientizare (N = 9), 33,3% (N = 3) au descoperit conceptul S-L în contexte științifice publice cum ar fi conferințe și workshopuri, 22,2% (N = 2) au întâlnit-o în mediul de lucru, 22,2% (N = 2) de la universități externe în timpul programelor sau schimburilor culturale și 22,2% (N = 2) au descoperit conceptul ca rezultat al auto-implicării (inclusiv implicarea directă și studiul academic al literaturii), cum este prezentat în tabelul 3.6.5.2.1.

Tabel 3.6.5.2.1. Contextul descoperirii conceptului de S-L.

	<u>Context</u>	<u>Frecvență</u>	<u>Procent</u>	<u>Procent Valid</u>	<u>Procent Cumulativ</u>
Valid	Științific	3	5.8	33.3	33.3
	Mediu de lucru	2	3.8	22.2	55.6
	Universități externe	2	3.8	22.2	77.8
	Auto-implicare	2	3.8	22.2	100.0
	Total	9	17.3	100.0	
Lipsă	Sistem	43	82.7		
Total		52	100.0		

3.6.5.3. Nivelul de interes pentru implicarea în S-L

Respondenții din cadrul UBB au fost rugați să își exprime interesul pentru a se implica într-un proiect S-L, pe o scală de la 1 la 5, unde 1 a este complet neinteresat și 5 a fost extrem de interesat. Rezultatele descriu următoarele constatări: din totalul eșantionului (N = 52) al profesorilor UBB, 34,6% (N = 18) erau extrem de interesați și 34,6% (N = 18) S-L, în timp ce doar 25% (N = 13), unde interesați moderat, respectiv 1,9% (N = 1) neinteresati și 3,8% (N = 2), au fost complet dezinteresați.

3.6.5.4. Gradul de disponibilitate pentru a deveni membru S-L

Analiza răspunsurilor privind gradul de disponibilitate pentru a deveni membru în comitetul de îndrumare în contextul S-L, în rândul cadrelor didactice din UBB, are următoarele concluzii: doar 7,7% (N = 4) s-au autoevaluat ca indisponibili și 9,6% (N = 5) indisponibili, în timp ce 30,8% (N = 16) și 32,7% (N = 17) s-au declarat foarte disponibili, respectiv extrem de disponibili.

3.6.5.5. Gradul de disponibilitate pentru a deveni mentor S-L

Cadrele didactice din UBB au fost invitate să își evalueze gradul de disponibilitate pentru a deveni mentori ai S-L; rezultatele arată, în mod similar cu analizele anterioare, că tendința se îndreaptă spre disponibilitate: 32,7% (N = 17) și 25% (N = 13), în timp ce doar 9,7% (N = 5) și 7,7% (N = 4) au raportat grade scăzute de disponibilitate (complet indisponibili și foarte indisponibili).

3.6.5.6. Utilizarea activităților de S-L în predare

Participanților din cadrul UBB li s-a cerut să raporteze dacă utilizează S-L și / sau activități de educație experimentală în practica pedagogică. Tabelul 3.6.5.6.1. prezintă concluziile: 36% (N = 19) nu utilizează niciun tip de activitate dintre cele două opțiuni, 42,3% (N = 22) au raportat utilizarea activităților experiențiale și 21,2% (N = 11) ambele tipuri de activități. Cu toate acestea, când li s-a solicitat să ofere detalii cu privire la aceste activități raportate, analiza de conținut arată că numai N = 2 răspunsuri din totalul răspunsurilor care raportează utilizarea ambelor tipuri de activități, inclusiv S-L (21,2%, N = 11) descriu corect utilizarea activităților S-L; restul răspunsurilor (N = 9) descriu activități din categoria învățării experiențiale, confundând S-L cu învățarea experiențială, ceea ce subliniază necesitatea diseminării informațiilor corecte despre S-L în rândul comunității academice a UBB.

Tabel 3.6.5.6.1. Utilizarea activităților S-L/învățare experiențială în predare în rândul cadrelor didactice din UBB.

		<u>Frecvență</u>	<u>Procent</u>	<u>Procent Valid</u>	<u>Procent Cumulativ</u>
Valid	SL & Înv. Experiențială	11	21.2	21.2	21.2
	Înv. Experiențială	22	42.3	42.3	63.5
	Niciuna	19	36.5	36.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

3.6.5.7. Disponibilitatea de a introduce S-L în cursul predat

Informațiile despre disponibilitatea auto-raportată a cadrelor didactice din UBB de a introduce o componentă S-L în predarea cursului / disciplinei proprii sunt încurajatoare: majoritatea a raportat niveluri ridicate de disponibilitate cu 42,3% (N = 22) extrem de disponibil și 21,2 % foarte disponibil, în timp ce doar un mic procent a raportat indisponibilitate (7,7%, N = 4) și indisponibilitate completă (1,9%, N = 1).

3.6.5.8. Credințele asupra posibilității introducerii S-L în cursul predat

Cadrelor didactice din UBB au fost întrebate dacă consideră că introducerea S-L în propriul curs ar fi o posibilitate. Chiar și cu puține informații despre S-L, majoritatea a răspuns Da (86,5%, N = 45), rămânând doar 13,5% (N = 7) respondenți fără convingerea conform căreia introducerea unei componente S-L ar fi posibilă.

3.6.5.9. Percepțiile cadrelor didactice asupra studenților implicați în activități orientate înspre comunitate

Participanții au raportat dacă percepțiile lor asupra studenților implicați în activități orientate spre comunitate (inclusiv S-L) sunt diferite față de cele care asupra studenților care nu aleg să devină implicați. Rezultatele arată că 80,8% (N = 42) dintre profesori percep studenții activi civic într-o manieră pozitiv diferită față de colegii lor neimplicați, în timp ce doar 19,2% (N = 10) dintre respondenți au raportat percepții imparțiale între cele două grupuri de studenți.

3.6.5.10. Creditarea componentei de S-L

Participanții au fost întrebați cum ar credita un program S-L încorporat în propriul curs; itemul fiind de tip alegere multiplă. Au fost disponibile cinci opțiuni, iar frecvența și procentajul acestora are următoarele valori: Diplomă acordată studentului (Dp, 11,7%), scor suplimentar / scor seminar (Add, 37,7%), notă individuală / notă cu procentaj din curs (Gr, 28,6%), echivalarea proiectului final cu S-L (Eq, 19,5%) sau alte metode (2,6%). Participanții au sugerat și alte metode de creditare, cum ar fi premii pentru studenți, încurajarea participării la conferințe și diseminarea rezultatelor studenților în cadrul conferințelor dar și în presa locală.

3.6.5.11. Predicția influenței S-L asupra propriului curs

Participanții au fost rugați să comenteze (să ofere predicții) asupra modalității prin care o componentă S-L ar putea influența propriul curs / disciplină. Predicțiile lor au fost împărțite în trei categorii: (1) influență modestă sau nicio influență (N = 5, 9,6%), (2) influență neutră sau nu știu (13,5% N = 7) și (3) influență pozitivă (76,9%, N = 40). Temele predominante ale răspunsurilor din cea de-a treia categorie (influență pozitivă) au fost: "creșterea gradului de retenție al conținutului academic datorat S-L", "sporirea atractivității cursului datorită S-L", "învățarea în profunzime a materialelor de curs cu S-L", "reducerea decalajului față de realitate prin S-L", "sporirea accesibilității cursului datorită S-L", "creșterea eficienței cursului datorită S-L", "stabilirea rolului studentului în societatea modernă cu ajutorul S-L", "îmbunătățirea competențelor prin S-L". Pe de altă parte, scurtele narațiuni ale predicțiilor din prima și a doua categorie (influență modestă sau deloc și influență neutră sau nu știu) au arătat că nu există informații suficiente diseminate profesorilor despre S-L care ar putea influența percepția lor asupra S-L ca instrument flexibil,

cu teme precum "nu știu", "S-L nu se aplică oricărui curs" și "reticenta de a introduce o componentă insuficient definită în cursurile proprii" sau "incapacitatea de a implica comunitatea în activitatea cursului".

Secțiunea B. Evaluarea stadiului instituționalizării S-L în cadrul UBB

Secțiunea B conține prezentarea detaliată a rezultatelor sondajului SNLS (Copaci, Soos & Rusu, în presă) rezultate din cea de-a doua secțiune a instrumentului care se focalizează pe autoevaluarea stagiului de instituționalizare al S-L în cadrul instituției universitare. Această secțiune include elementele (subsecțiunile) de instituționalizare autoevaluate, clasificate în patru dimensiuni (1) Definierea și aplicarea S-L, (2) Sprijinul facultății și implicarea în S-L, (3) Sprijinirea și implicarea studenților în S-L și (4) Leadership și sprijin instituțional pentru S-L și o subsecțiune finală care descrie rezultatele privind stadiul general de instituționalizare al S-L în cadrul UBB (5) Evaluarea generală a stadiului de instituționalizare al S-L în cadrul UBB). Elementele din fiecare dimensiune sunt evaluate pe un continuum în trei etape de dezvoltare: etapa 1 (construirea masei critice), etapa a 2-a (construirea calității), etapa a 3-a (instituționalizare susținută) și 0 (nu știu) (Seifer & Connors, 2007).

3.6.5.12. Dimensiunea I: Definierea și aplicarea S-L

Analiza răspunsurilor valide, auto-raportate, din cadrul primei dimensiuni plasează UBB în a doua etapă a instituționalizării S-L (construirea calității) privind definierea și aplicarea S-L, cu un total de 25% din răspunsuri pentru etapa 2 (N = 208 de răspunsuri), în timp ce majoritatea respondenților au răspuns cu nu știu (45,2%) din cauza lipsei informațiilor despre S-L. În această etapă, instituția se concentrează pe asigurarea dezvoltării unor activități de "calitate" în comunitate și continuarea construirii constituenților pentru acestea (Seifer & Connors, 2007).

Rezultatele indică faptul că în cazul UBB există o definiție a S-L, dar conceptul este utilizat cu variabilitate și inconsistență, există puține activități S-L care includ toate componentele obligatorii ale unor astfel de programe, faptul că în prezent nu există un plan strategic de includere a obiectivelor S-L și chiar dacă este menționat frecvent, S-L nu este încă inclusă în misiunea oficială a instituției, nici în planul strategic.

3.6.5.13. Dimensiunea a II-a: Sprijinul facultății și implicarea în S-L

În ceea ce privește a doua dimensiune a stadiului instituționalizării, sprijinul și implicarea facultății în S-L, răspunsurile auto-raportate plasează UBB în prima etapă (construirea masei critice) a implementării S-L, stadiu în care instituția începe să recunoască S-L și să construiască o circumscripție pentru efortul de implicare (Seifer & Connors, 2007). Rezultatele arată că 36% dintre răspunsuri sunt reprezentative pentru prima etapă (N = 208), în timp ce aproape jumătate din răspunsuri (49,5%, N = 208) au fost răspunsuri de tipul "nu știu".

Mai concret, rezultatele ne oferă următoarele informații despre sprijinul facultății pentru implicarea în S-L: există foarte puțini membri ai universității care înțeleg conceptul de S-L în profunzime și sunt capabili să diferențieze între acesta și programe similare, există foarte puțini membri ai facultății pregătiți să devină avocați ai conceptului și să sprijine integrarea S-L (în propriul curs sau în misiunea instituției) și faptul că există o lipsă de încurajare din partea instituției, cu puține recompense financiare pentru a susține și motiva personalul

implicat în S-L. Mai mult, S-L nu este o componentă recunoscută în cadrul procesului anual de evaluare a cadrelor didactice.

3.6.5.14. Dimensiunea a III-a: Sprijinirea și implicarea studenților în S-L

Analiza răspunsurilor auto-raportate, care aparțin dimensiunii a II-a, sprijinirea implicarea studenților în SL, plasează UBB (prin prisma răspunsurilor oferite de către participanți) în prima etapă a implementării S-L (construirea masei critice). Mai mult de jumătate din răspunsuri au fost de tipul “nu știu” (57,2%, N = 208 de răspunsuri), în cazurile în care respondenții nu dețineau nicio informație despre sprijinul studenților pentru S-L în cadrul UBB. Majoritatea răspunsurilor valide (23,1%, N = 208 de răspunsuri) este reprezentativă pentru prima etapă a implementării S-L.

Prin urmare, rezultatele subliniază lipsa mecanismelor prezente la UBB pentru a informa studenții despre cursuri și oportunități S-L și există puține astfel de oportunități pentru studenți (fie posibilitatea de a-și asuma un rol de membru S-L sau de management S-L). În plus, la nivelul UBB nu există mecanisme formale care să încurajeze participarea studenților în proiecte S-L sau să îi recompenseze pentru participarea în cadrul S-L, iar puținele inițiative care au loc se desfășoară informal, la scală redusă.

3.6.5.15. Dimensiunea a IV-a: Leadership și sprijin instituțional pentru S-L

În ceea ce privește leadershipul instituțional și sprijinul acordat dimensiunii S-L, respondenții au plasat UBB în stadiul I pe continuumul implementării instituționalizării S-L, construirea masei critice, cu 24% (N = 208 răspunsuri) de răspunsuri valide pentru etapa I și 67,3 răspunsuri de tipul “nu știu”. Mai explicit, există o credință comună a cadrelor didactice universitare conform căreia nu există o structură de coordonare în campus pentru a facilita implementarea, dezvoltarea și instituționalizarea S-L, nu există consilii de elaborare a politicilor sau comisii pentru recunoașterea S-L ca o strategie educațională esențială, și că liderii administrativi nu au o înțelegere aprofundată a conceptului. De asemenea, conform informațiilor dezvăluite de către aceștia, nu se depun eforturi pentru a evalua calitatea și impactul S-L, iar activitățile S-L sunt susținute în principal din surse externe (granturi pe termen scurt).

3.6.5.16. Evaluarea generală a stadiului instituționalizării S-L în cadrul UBB

Evaluarea generală a stadiului instituționalizării S-L în cadrul UBB relevă faptul că răspunsurile complete ale cadrelor didactice plasează UBB în prima etapă a continuumului de instituționalizare al S-L, cu 25,7% din răspunsuri pentru etapa I (N = 832 răspunsuri), după cum se poate observa în tabelul 3.6.5.16.1.

Tabel 3.6.5.16.1. Evaluarea generală a stadiului instituționalizării S-L în cadrul UBB

		<u>Frecvență</u>	<u>Procent</u>	<u>Procent valid</u>	<u>Procent cumulativ</u>
Valid	Nu știu	456	54.8	54.8	54.8
	Stadiu 1	214	25.7	25.7	80.5
	Stadiu 2	127	15.3	15.3	95.8
	Stadiu 3	35	4.2	4.2	100.0
	Total	832	100.0	100.0	

Secțiunea C. Evaluarea nevoilor cadrelor didactice ale UBB referitoare la S-L

Secțiunea C constituie o prezentare detaliată a datelor calitative înregistrate în sondajul SNLS (Copaci, Soos & Rusu, în presă). În strânsă legătură cu secțiunea B, corpul de date privind nevoile cadrelor didactice este grupat pe baza celor patru dimensiuni de instituționalizare discutate în Secțiunea B ((1) Definiția și aplicarea S-L, (2) Sprijinul facultății și implicarea în S-L, (3) Sprijinirea și implicarea studenților în S-L și (4) Leadership și sprijin instituțional pentru S-L). În cadrul instrumentului SLNS, dimensiunile listate mai sus includ, de asemenea, un item de răspuns deschis care înregistrează o scurtă descriere a nevoilor profesorilor în legătură cu S-L, ținând cont de dimensiunea corespunzătoare.

3.6.5.17. Evaluarea nevoilor cadrelor didactice ale UBB referitoare la S-L

Datele calitative au fost analizate utilizând metoda analizei tematice (Braun & Clarke, 2006). Analiza tematică este o metodă de identificare, analiză și raportare a modelelor (temelor) din cadrul datelor calitative. Acesta minimizează organizarea și descrierea datelor detaliate înregistrate. De cele mai multe ori însă, metoda depășește simpla organizare a datelor prin facilitarea analizei și interpretării diferitelor aspecte ale subiectului de cercetare (Braun & Clarke, 2006 apud Boyatzis, 1998).

Corpul de date al acestui studiu este împărțit în patru seturi, luând în considerare dimensiunea instituționalizării, așa cum este prezentat în continuare. Fiecare set de date prezentat este împărțit în coduri semantice (care identifică segmentul cel mai de bază al datelor brute) și apoi în teme care captează aspecte importante cu privire la datele colectate în raport cu întrebarea de cercetare și formulează un anumit nivel de răspuns sau semnificație modelat în cadrul datelor (Braun & Clarke, 2006 apud Boyatzis, 1998).

3.6.6. Concluzii, limite și direcții viitoare de cercetare

Această cercetare a vizat investigarea exploratorie a prerechizitelor pentru implementarea S-L în universitățile din România prin dezvoltarea unui instrument de evaluare și explorare a stadiului actual al implementării prerechizitelor S-L în cadrul Universității Babeș-Bolyai, alături de sondarea nevoilor cadrelor didactice ale UBB referitoare la S-L și analiza calitativă a acestora.

Ghidată de întrebările de cercetare, analiza rezultatelor indică faptul că UBB se află încă într-un stadiu incipient de implementare a S-L: conform instrumentului utilizat (SLNS, Copaci, Rusu & Soos, 2016), UBB se află în context general în prima etapă de implementare a S-L în universitate, denumită și construirea masei critice. La nivelul definirii și aplicării S-L în universitate, nivel teoretic, UBB se situează în a doua etapă a instituționalizării, denumită și construirea calității, existând o definiție a S-L, dar utilizată inconsistent și variabil, iar activitățile de S-L desfășurându-se sporadic, non-sistematic, fără respectarea unanimă a caracteristicilor specifice acestor activități și fără un plan strategic de includere a obiectivelor S-L. În contextele de sprijin al facultății și implicare în S-L, sprijinirea și implicarea studenților în S-L, respectiv leadershipul și sprijinul instituțional pentru S-L, răspunsurile plasează UBB în prima etapă din continuumul instituționalizării, construirea masei critice, stadiu în care instituția începe să recunoască S-L și să construiască o circumscripție pentru efortul de implicare al participanților, precum și un cadru propice de implementare al S-L alături de eforturi întreprinse pentru sedimentarea unei definiții unanim acceptate.

În ceea ce privește întrebarea de cercetare referitoare la nivelul experienței anterioare al cadrelor didactice cu S-L, rezultatele indică faptul că conceptul de S-L este superficial cunoscut în UBB de către peste jumătate din eșantion (54%), în timp ce 21,2% dintre

participanți raportează utilizarea activităților S-L în predare (N=11), însă dintre aceștia doar N=2 descriu corect activitățile utilizate ca fiind S-L, restul de N=9 participanți confundând activități de învățare experiențială cu S-L.

Totuși, putem concluziona faptul că există potențial local pentru instituționalizarea S-L dat fiind nivelul de interes ridicat pentru implicarea în S-L în rândul respondenților (34.6% interesați, 34.6% extrem de interesați), nivelul ridicat de disponibilitate pentru a deveni membri ai comisiei de îndrumare sau mentori S-L (32,7% interesați, 30,8% extrem de interesați) și credințele optimiste asupra introducerii S-L în cursul predat (86,5% sunt de părere că introducerea S-L este posibilă în cursul propriu) dar și asupra preedictiei influenței S-L asupra propriului curs (76,9% prevăd nivele pozitive de influență a S-L asupra propriului curs).

Analiza tematică calitativă referitoare la nevoile cadrelor didactice ale Universității Babeș-Bolyai în ceea ce privește S-L relevă următoarele tendințe:

- Există nevoia de a stabili o structură coordonare pentru S-L în campusul academic;
- Este nevoie de alocarea de resurse (umane, materiale, stimulente, de timp) pentru S-L;
- Este necesară disemnierea informațiilor coerente și acurate științific despre S-L la nivelul studenților, cadrelor didactice și partenerilor din comunitate, de către formatori competenți;
- Este nevoie de stabilirea unor ghiduri metodologice/planuri de implementare S-L;
- Participanții menționează frecvent necesitatea recunoașterii eforturilor profesorilor și studenților implicați în S-L (cum ar fi includerea în evaluarea periodică a cadrelor didactice a acestor criterii);
- Este necesară organizarea de sesiuni educative/workshopuri S-L pentru cadrele didactice.

Limitele acestui studiu sunt referitoare la folosirea instrumentelor bazate pe auto-raportare, care ar putea fi influențate de tendința de a răspunde dezirabil social și de dimensiunile reduse ale eșantionului de participanți, care poate afecta nivelul de generalizabilitate a studiului. Nivele de participare reduse au fost înregistrate și în cercetările recente adresate personalului UBB (Costeta-Bărluțiu & Rusu, 2015). În strânsă legătură cu analiza tematică calitativă a rezultatelor prezentate, direcțiile viitoare de cercetare s-ar putea centra pe elaborarea unor ghiduri metodologice de implementare a programelor de tip S-L, cu exemple de bune practici sau pe oferirea de programe de pregătire on-line pentru eficientizarea accesului la informație privind S-L la nivel academic, care ar putea constitui un pas înăntate înspre instituționalizarea acestei unelte curriculare extrem de valoroase în sens curricular, și desigur, includerea acestora în a treia misiune a universității. A treia misiune a universităților se referă la funcția terțiară a acestora în contextul societății bazate pe cunoaștere, unde, suplimentar față de a fi responsabile pentru calificarea capitalului uman (Educația – prima misiune) și producerea de cunoaștere (Cercetarea – a doua misiune), universitățile trebuie să răspundă și nevoilor societale și cerințelor pieței muncii prin conectarea activității proprii cu contextul socio-economic local (<https://www.igi-global.com/dictionary/universitys-third-mission>).

*Notă: Acest studiu a fost realizat în cadrul proiectului Erasmus + KA2013 (SLIHE, Strategic partnerships in the field of higher education, Project Number 2017-1-SK01-KA203-35352), având ca titlu Service learning în universități – promovarea celei de-a treia misiuni a universităților și implicarea civică a studenților (*engl. Service learning in higher education – fostering the third mission of universities and civic engagement of students*). Coordonatorul echipei din partea Universității Babeș-Bolyai este Conf. Univ. Dr. Alina S. Rusu.

Capitolul III. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

Această lucrare de doctorat și-a propus să întreprindă un prim pas către instituționalizarea învățării orientate înspre comunitate în universitate prin investigarea situației actuale a implementării pedagogiei de tip Service-Learning (S-L) într-o instituție de învățământ superior (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România). Scopul final al lucrării este acela de a oferi căi alternative de eficientizare a devenirii pedagogice a studenților nativi digitali prin S-L, alături de valorificarea potențialului resurselor web 2.0 în auto-educație și facilitarea, respectiv flexibilizarea accesului tuturor cadrelor didactice la programele de perfecționare în ceea ce privește înțelegerea și implementarea pedagogiei S-L, atât cele existente, cât și cele în proces de elaborare, în vederea creșterii satisfacției și performanței în muncă dar și a inserției novicilor pe piața muncii în calitate de cadre didactice titulare.

Contribuția originală a tezei este structurată în șase etape distincte care au constat în desfășurarea a șase studii semi-independente metodologic, al căror itinerariu a adus contribuții în literatura de specialitate a S-L atât independent, cât și subsumat, în calitate de etape co-dependente înspre atingerea obiectivului general de cercetare. Eforturile întreprinse în această lucrare de a investiga S-L și variabilele asociate au fost ghidate de conceptualizarea S-L propusă de **Furco (2011)** și **Billing (2000)** și de **Modelul instituționalizării și etapizării S-L** validat științific de către **CLAYSS (2016)**. Conform literaturii de specialitate, S-L este *“orice experiență de serviciu (n.a. înspre comunitate) atent monitorizată în care studentul își asumă scopuri de învățare intenționate și reflectă activ asupra a ceea ce învață din experiență”* (Billing, 2000) și o unealtă educațională care *„dorește să implice indivizii în activități care combină atât serviciul în favoarea comunității cât și învățarea academică”* (Furco, 2011).

În ceea ce privește categorizarea și itinerariul activităților de S-L prezente în această lucrare, au fost urmate îndeaproape modelele propuse de **CLAYSS (2016)** care împart proiectele S-L în funcție de modalitatea prin care este articulat S-L în programul educațional și oferă un model al itinerariului proiectelor de S-L. Prin urmare, orice proiect S-L poate fi definit ca: (1) parte a unei clase de activități, (2) parte a unui curs sau unei activități școlare, (3) parte dintr-un program multidisciplinar care implică cursuri și ore, (4) parte din practica profesională, (5) ca un curs S-L separat sau (6) parte a unui proiect de cercetare (universitar sau post-universitar). Mai mult, autorii (**CLAYSS, 2016**) susțin faptul că orice proiect S-L se desfășoară după următoarele faze: (1) diagnoza și planificarea, (2) executarea, (3) reflecția, (4) demonstrarea și celebrarea, (5) sistematizarea și comunicarea și (6) evaluarea.

Lucrarea de față și-a propus și a reușit să investigheze, în baza conceptualizării și modelelor prezentate anterior, rolul S-L în optimizarea pregătirii pedagogice și a responsabilizării sociale a studenților nativi digitali în contextul educației universitare din România. Pașii întreprinși pentru a atinge aceste obiective au fost: conturarea profilelor diferitelor modele de S-L prezente în literatura de specialitate pentru viitoarele cadre didactice, propunerea și testarea unui program de e-tutoriat pedagogic S-L de tipul student-pentru student și investigarea variabilelor relaționate cu S-L, adaptarea și validarea lingistică a unui instrument de evaluare a efectelor S-L asupra studenților în ceea ce privește responsabilitatea civică, investigarea prerechizitelor pentru implementarea S-L în Universitatea Babeș-Bolyai alături de dezvoltarea unui instrument de evaluare și apreciere a stadiului actual al prerechizitelor în instituțiile academice superioare.

Contribuții și implicații teoretice

Studiul 1 al acestui proiect de cercetare doctorală și-a propus să inventarieze cercetările din literatura de specialitate publicate între anii 2010-2015 pentru a analiza cu acuratețe contribuțiile recente referitoare la specificitatea programelor de e-tutoriat adresate studenților nativi digitali. E-tutoriatul este definit ca „suportul individualizat al unui tutore pentru un singur tutelat sau un grup mic de tuteleți care folosește internetul ca prim mediu de comunicare” (Corrigan, 2012 apud Johnson & Bratt, 2009). Obiectivul acestui studiu exploratoriu a fost de a colecta, sorta și analiza datele existente în literatura de specialitate despre tipologia și metodologia programelor de e-tutoriat adresate studenților nativi digitali, cu scopul îmbunătățirii nivelului actual al cunoașterii științifice prin conturarea unui profil specific al acestor programe, care să poată servi ca instrument-etalon în dezvoltarea viitoare a acestora.

În acest sens, a fost folosită metodologia *analizei sistematice a literaturii de specialitate* (eng. systematic review) cu ajutorul căreia au fost analizate un număr de 8 cercetări valide (Poor & Brown, 2013; Lin & Yahg, 2013; Arco-Tirado et al., 2011; Peacock et al., 2012; Doukakis et al., 2013; Herzog & Katzlinger, 2011; Rusu, Copaci & Soos, 2015; Hodges et al., 2014), cu un registru variat de obiective, tipuri și categorii de programe, metodologii, modele de cercetare și provocări.

Rezultatele acestei analize sistematice indică existența unui spectru larg de obiective de cercetare prezente în domeniul e-tutoriatului: studiile recente se centrează îndeosebi pe îmbunătățirea memorării profunde a informațiilor sau pe învățarea interactivă (Poor & Brown, 2013; Lin & Yahg, 2013; Arco-Tirado et al., 2011; Peacock et al., 2012), dezvoltând competențe asociate locului de muncă (Doukakis et al., 2013; Herzog & Katzlinger, 2011; Rusu, Copaci & Soos, 2015), dar și care evaluează, pe lângă acestea, calitatea interacțiunii dintre tutore și tuteleți (Hodges et al., 2014). În timp ce unele studii se centrează îndeosebi pe dezvoltarea variabilelor psihologice ale studenților, de pildă strategiile cognitive și meta-cognitive de învățare, competențele sociale, autoeficacitatea, fericirea și atitudinile civice (Arco-Tirado et al., 2011; Rusu, Copaci & Soos, 2015), altele se focusează pe sporirea cunoștințelor și capacităților procedurale a participanților (Herzog & Katzlinger, 2011; Doukakis et al., 2013). Literatura de specialitate explorată semnalează o preferință continuă pentru programe ai căror e-tutori sunt anterior instruiți, întrucât 5 din 8 programe au asignat conținutul programului de e-tutoriat unor e-tutori calificați. O altă trăsătură esențială a acestei recenzii este predilecția în alegerea profesorilor în rolul de tutori, întrucât 5 din 8 programe au fost programe e-tutoriat de tipul „profesor-student”, în timp ce doar 3 programe au ales cadrul „student-pentru-student”. Majoritatea programelor de e-tutoriat sunt programe structurate, și mai mult decât atât, toate programele de tutoriat au fost oferite studenților ca și curs universitar suplimentar sau ca modul de suport și nu ca o variantă înlocuitoare a cursului, în timp ce durata medie a acestora nu depășește 4 săptămâni. Mediile de tehnologie computerizată folosite preponderent în e-tutoriat sunt platformele educaționale, urmate de platforme de e-mail/videochat/chat și cloud (google), iar metodele de analiză a datelor utilizează majoritar fie design-uri calitative, fie design-uri mixte.

Un aspect important al acestui studiu este acela că diferitele direcții de cercetare identificate în câmpul e-tutoriatului pun în lumină potențialul și adaptabilitatea unor astfel de programe de suport la învățământul superior, fie că sunt create în scopul îmbunătățirii procesului de învățare sau în scopul pregătirii studenților pentru inserarea pe piața muncii.

Acest studiu și-a propus și a reușit să contureze un profil specific al programelor de e-tutoriat academice pentru studenții nativi digitali, care are următoarele caracteristici: programul folosește e-tutoriatul clasic (care impune întâlniri online și cel puțin două întâlniri față în față cu tuteleții), pe o durată de maximum 4 săptămâni, este un program structurat

(program de suport sau curs suplimentar), este de tipul profesor-student și utilizează tutori instruiți, folosește un design mixt de cercetare (calitativ și cantitativ) și diverse tipuri de tehnologie computerizată începând cu platformele educaționale.

Studiul al 2-lea reprezintă un studiu pilot care și-a propus să examineze la nivel experimental influența unui program de e-tutoriat pedagogic (PedTut) de tip student-pentru-student, de tipul S-L, asupra nivelului atitudinilor civice, competențelor, stării de bine subiective și autoeficacității viitorilor profesori, cu scopul eficientizării pregătirii pedagogice a acestora și a facilitării inserției pe piața muncii.

Premisele existente în literatura de specialitate susțin faptul că programele de S-L contribuie la dezvoltarea academică și personală a studenților participanți prin dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă, a gândirii critice, a performanței generale cuantificate prin media anuală (Astin et al., 2000; Conrad & Hedin, 1991), au capacitatea de a extinde abilitățile de rezolvare a problemelor și gândirea morală (Conrad & Hedin, 1991), sprijină dezvoltarea responsabilității personale și sociale, a atitudinilor sociale pozitive, acțiunilor civice, conștiinței politice, aprecierii diversității în atitudini, autoeficacității (Simons & Cleary, 2006; Conrad & Hedin, 1991; Hamilton & Fenzel, 1988). Metodologia evaluării efectelor programelor S-L vehiculată în literatură se referă majoritar, în cazul instituțiilor academice de învățământ care au implementat pedagogia S-L, la cercetarea dezvoltării atitudinilor civice și către diversitate ale studenților (Markus, Howard & King, 1993; Moely et al., 2002; Simons & Cleary, 2006; Buch & Harden, 2011). Pornind de la stadiul cunoașterii științifice enunțate anterior și valorificând informațiile obținute ca urmare a recenziei sistematice aferente Studiului 1 a acestei lucrări, au fost formulate și testate ipoteze referitoare la influența în sens pozitiv unui program de tutoriat online S-L asupra dezvoltării competențelor asociate cu S-L (adică autoeficacitate, fericire subiectivă, atitudini și abilități civice – acțiuni civice, atitudini înspre diversitate și abilități interpersonale de rezolvare de probleme) la nivelul tutelajilor.

Rezultatele evocă faptul că atitudinile studenților față de diversitate au fost îmbunătățite considerabil după participarea la programul de tutoriat (PedTut), ceea ce sugerează că studenții (tutelații) din grupul analizat sunt mai deschiși față de interacțiunea cu alte culturi, au atitudini mai pozitive față de culturi străine lor și apreciază valoarea pe care diversitatea culturală o aduce unui grup după finalizarea unui astfel de program. În mod interesant, deși atitudinile față de diversitate s-au modificat semnificativ în sens pozitiv, nu au fost înregistrate efecte semnificative statistic la nivelul celorlalte variabile menționate în relație cu S-L (autoeficacitate, fericire subiectivă, atitudini civice – acțiuni civice și abilități interpersonale de rezolvare de probleme). Totuși, Studiul 2 a reușit să evedențieze o corelație semnificativă între media finală a studenților și nivelul de implicare în acțiuni de voluntariat, ceea ce sugerează o asociere între activitățile de tip serviciu și performanță academică ridicată, ipoteză care confirmă rezultatele din literatura de specialitate (Astin et al., 2000; Conrad & Hedin, 1991). Un aspect care nu a fost regăsit în literatura existentă este că în acest studiu nu s-a identificat nicio corelație între media finală a studenților și nivelul subiectiv de fericire, respectiv atitudinile lor față de diversitate, ceea ce sugerează că, în eșantionul acestui studiu, notele mai mari nu se asociază cu fericire contextuală mărită, nici cu atitudini mai pozitive față de persoanele cu fundal cultural diferit. Mai mult, nu a fost raportată o corelație semnificativă între nivelul de autoeficacitate al studenților și atitudinile lor față de diversitate. În mod similar, nu s-a înregistrat o corelație semnificativă între nivelul de autoeficacitate și nivelul de religiozitate auto-raportată, însă s-a putut observa o asociere negativă între aceste două variabile. Acest rezultat propune nevoia de cercetare, în viitor, a asocierii dintre religiozitate și autoeficacitate (de exemplu, dacă există o asociere între promovarea modestiei și a atitudinii umile și un nivel scăzut de autoeficacitate în cadrul studenților).

Studiul 2 reușește să ofere informații calitative relevante asupra nevoilor studenților de pe parcursul practicii pedagogice. Rezultatele analizei calitative conduse relevă faptul că studenții întâlnesc dificultăți, în special, legate de gestionarea timpului și de management al clasei, dificultăți în comunicare, în cadrul procesul luării de decizii legate de programarea activității didactice, dar și de gestionare a emoțiilor. Aceste rezultate sunt valoroase deoarece au servit ca input pentru optimizarea și restructurarea programului PedTut (Studiul 5), dar oferă pontetial și în proiectarea programele de formare pedagogică, S-L sau tradiționale, adresate viitoarelor cadre didactice.

În *Studiul al 3-lea* al tezei de doctorat s-a urmărit obiectivul specific de a investiga literatura de specialitate recentă (între anii 2009-2016) în ceea ce privește cursurile S-L concepute pentru îmbunătățirea experiențelor de învățare și rezultatelor viitoarelor cadre didactice după un algoritm prestabilit, sistematizarea rezultatelor investigației pe baza unor întrebări de cercetare, cu scopul îmbogățirii cunoașterii științifice prin conturarea unui profil de bune practici pentru creionarea curriculei programelor de S-L, respectiv pentru implementarea acestora.

Folosind metoda analizei sistematice a literaturii de specialitate, au fost identificate în cele 15 studii recenzate, corelate ale programelor de S-L referitoare la scopul și tipologia celor mai întâlnite programe, la activitățile cuprinse și mediul de găzduire pentru acestea, la specificitatea componentei de reflecție existente în itinerariul tuturor programelor de S-L, dar și la durata medie și metodologia evaluării acestora.

Pornind de la definițiile de lucru ale S-L ca fiind o unealtă curriculară flexibilă și maleabilă, peisajul care ilustrează scopurile acestor programe apare a fi unul vast și variabil: în timp ce unele direcții se concentrează pe îmbunătățirea experiențelor autentice de învățare (Green, 2011; Power & Bennet, 2015; Wallace, 2013), a nivelului atitudinilor pozitive (Chang, Anagnostopoulos, & Omae, 2011; Carrington & Selva, 2010; Cone, 2012; Kim, 2012), altele doresc facilitarea tranziției studentului spre practica propriu-zisă (Coffey, 2011). Scopurile studiilor incluse în analiza sistematică se desfășoară pe un continuum între influențarea pozitivă a asumțiilor sau stereotipurilor negative ale studenților (Conner, 2010), autoeficacității (Trauth-Nare, 2015), eficacității civice (Iverson & James, 2010; Naidoo, 2012), încurajării introspecției (Carrington & Selva, 2010; Whiteland, 2013) înspre adresarea și menținerea unui parteneriat care poate fi susținut cu comunitatea (Sletto, 2010; Whiteland, 2013).

Rezultatele studiului 3 indică faptul că cel mai comun tip de S-L implementat în învățământul superior (situație prezentă în SUA unde sunt implementate majoritatea programelor), este S-L în calitate de componentă subsumată/inclusă unui curs din programul academic, cu niciun caz raportat de S-L ca instanță de curs independentă. Mediile de găzduire pentru S-L sunt de obicei instituții educaționale, organizații și centre comunitare, precum și centre de învățare. De asemenea, există o preferință în rândul practicii de a folosi activități structurate, bazate pe conținuturi clare sau planuri de lecție, cu participanți pregătiți anterior, asistați de ghiduri și obiective operaționale, majoritar de predare, alfabetizare și tutoriat. Reflecția apare ca o componentă crucială a itinerariului programelor de S-L, datorită faptului că face legătura între experiența S-L și filtrul conținutului academic (Heffernan, 2001). Aproape jumătate din studiile analizate au ales jurnalul de reflecție ca și componentă principală de reflecție, în timp ce un număr mai mic au decis să implice tehnologia pentru că este mai potrivită studentului nativ-digital (Prensky, 2001): blogging (Green, 2011), jurnal săptămânal (Iverson & James, 2010; Sletto, 2010) sau povestirea digitală (Power & Bennet, 2015), durata preferată pentru aceste programe fiind de un semestru academic. În ceea ce privește evaluarea acestor programe, rezultatele indică faptul că metodele preferate sunt sarcinile oficiale scrise la finalul programului, cuplate cu interviuri finale. În mod contrar, doar trei studii au ales să nu evalueze oficial studenții și doar un studiu a utilizat modalități

alternative (și modern) de evaluare, cum sunt posterele, povestirile scurte și fotografia. Doar un program din totalul de 15 studii recenzate a inclus componenta de celebrare sub forma unei ceremonii de încheiere (Iverson & James, 2010).

Un aspect importat și demn de menționat observat în analiza sistematică este faptul că, deși există diverse direcții de cercetare a intervențiilor S-L în învățământul superior, ceea ce subliniază maleabilitatea acestora, toate studiile identificate în studiul al 3-lea sunt orientate pe student și pornesc de la student, centrându-se pe modificarea variabilelor la nivelul studentului.

Studiul al 4-lea al proiectului de cercetare doctorală și-a propus adaptarea în limba română din limba engleză, traducerea și validarea lingvistică a unui instrument existent în literatura de specialitate internațională pentru evaluarea rezultatelor programelor de S-L la nivelul participanților, în ceea ce privește atitudinile civice, competențele interpersonale și de rezolvare de probleme și atitudinile orientate spre diversitate ale acestora.

Demersul întreprins în acest studiu contribuie la accesibilizarea utilizării instrumentelor de evaluare a efectelor S-L în cadrul populației din România, nefiind identificate instrumente cu destinație similară existente în limba română. În acest scop a fost utilizat *Chestionarului de Atitudini și Abilități Civice (CASQ - Moely et al., 2002)*. În scopul validării lingvistice a instrumentului s-au folosit 3 subscale ale acestuia, în baza descoperirilor precedente în literatura de specialitate care indică impactul benefic pe care îl au programele S-L asupra acestor dimensiuni: (1) subscala Acțiuni Civice (*Civic Action*), (2) subscala Competențe interpersonale și de rezolvare de probleme (*Interpersonal and Problem Solving Skills*) și (3) subscala Atitudini față de diversitate (*Diversity Attitudes*).

Etaplele urmate și descrise pe larg în capitolul adresat studiului au condus la producerea unei variante sistematizate în limba română a *Chestionarului de Atitudini și Abilități Civice* (Moely et al., 2002) pentru evaluarea efectelor S-L, cu proprietăți psihometrice excelente. Rezultatele pilotării indică faptul că, pentru versiunea în limba română, fidelitatea instrumentului este foarte ridicată, cu un coeficient general al scalei de .894 și coeficienți Alpha Cronbach de .889 pentru subscala C.A., .892 pentru subscala I.P.S.S. și .735 pentru subscala D.A. În plus, rezultatele testării echivalenței scalelor sprijină ipoteza inițială (conform căreia se va constata echivalența dintre versiunea în limba română și în limba engleză a instrumentului): Testul Wilcoxon al Rangurilor Pereche pentru scala CASQ, pentru subscalele individuale CA, IPSS, DA și, de asemenea, pentru fiecare pereche de itemi inclusă în subscale, s-a arătat că nu există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între instrumentul în limba sursă (engleză) și traducere (română), ceea ce sugerează că cele două variante lingvistice sunt echivalente. Mai mult, asocierile dintre cele două versiuni obținute prin aplicarea corelațiilor Spearman pentru subscale indică coeficienți de corelație semnificativi pentru itemii din cele două versiuni lingvistice, ceea ce subliniază din nou faptul că cele două versiuni ale scalei (versiunea în limba engleză și versiunea în limba română) sunt echivalente.

Studiul 5 al acestei teze a avut ca obiectiv specific restructurarea, continuarea și extinderea programului de tutoriat online PedTut I (prezentat în Studiul 2) în PedTut II, conform unui model validat științific de inserare a programelor de S-L în instituții academice propus de CLAYSS (CLAYSS, 2016).

Scopul inițial al programului de e-tutoriat PedTut a fost de a dezvolta și implementa un proiect de S-L pentru a facilita tranziția studenților înscriși la modulul pedagogic din mediul universitar înspre piața muncii și de a eficientiza pregătirea pedagogică a acestora cu feedback online referitor la practica lor pedagogică pe componente metodologice sau psihologice. Etapa următoare evoluției acestuia a continuat demersul cercetării prin rafinarea și extinderea modelului inițial PedTut I. PedTut I a presupus dezvoltarea și implementarea unui instrument de învățare orientată înspre comunitate în vederea consilierii studenților

înscrisi în anul 2 al Modulului Pedagogic cu feedback asupra reflecției online față de practica pedagogică, în timp ce PedTut II completează cele de mai sus adăugând e-tutoriale pedagogice online, restructurate conform modelului CLAYSS (2016). Considerăm acest model ca fiind un prim pas către o abordare unificatoare în implementarea acestor programe în învățământul superior și în încurajarea includerii practicilor similare în Curriculum-ul Nucleu. Mai mult, acesta reprezintă și un ghid comprehensiv cu utilitate majoră în creșterea rigurozității științifice în ceea ce privește implementarea în toate instituțiile de învățământ superior, cu rezultate pozitive asupra validității ecologice, angajamentului civic, studiului academic și impactului asupra comunitate.

Restructurarea propusă în cadrul Studiului 5 urmează îndeaproape etapele recomandate din literatura de specialitate pentru programele de S-L, și anume: *pregătire/diagnoză și planificare* (identificarea nevoii comunității, stabilirea unui scop și a unor obiective pentru proiectul S-L, competențe necesare, resurse și activități), *implementare* (și menținerea legăturii dintre orientarea înspre comunitate și conținutul academic), *evaluare* (evaluarea cursului, și/sau a învățării academice, sociale sau civice a studentului) și *demonstrație/celebrare* (discutarea, prezentarea și celebrarea muncii) (Jenkins & Sheehy, 2011; CLAYSS, 2016).

Studiul 6 al acestui proiect de cercetare este un studiu de natură exploratorie condus în scopul colectării și sistematizării informațiilor referitoare la problematica instituționalizării S-L în Universitatea Babeș-Bolyai pentru enunțarea unor premise care să faciliteze formularea unei imagini de ansamblu asupra acestei problematice.

Un prim obiectiv al Studiului 6 a fost dezvoltarea unui instrument de evaluare a prerechizitelor pentru implementarea S-L în universitățile din România, utilizând ca studiu de caz Universitatea Babeș-Bolyai. Ca urmare, a fost dezvoltat *Instrumentul de evaluare a prerechizitelor și implementării strategiei de tip S-L la nivelul universitar și a nevoilor profesorilor (SLNS)*. Acest instrument cuprinde două secțiuni. O primă secțiune include informații demografice și care este dezvoltată pe baza planului de acțiune comprehensiv pentru S-L (CAPSL, Hatcher & Bringle, 2001), în cadrul căreia au fost identificate elemente definitorii ale evaluării prerechizitelor asociate cu implementarea S-L la nivel instituțional, acestea cuprinzând aspecte legate de nivelul de conștientizare al S-L, participare anterioară în programe similare, implementarea S-L, resursele disponibile, disponibilitatea participanților, curriculum-ul S-L, percepțiile, atitudinile și comportamentul prosocial referitoare la S-L. A doua secțiune este focalizată pe dimensiunile prelevate din ghidul de autoevaluare al sustenabilității S-L în universitate (Seifer & Connors, 2007) și care își propune colectarea informațiilor referitoare la definirea și aplicabilitatea conceptului, susținerea facultății pentru S-L și implicarea acesteia în S-L, suportul oferit studenților pentru S-L și implicarea acestora în S-L, leadership-ul instituțional și suportul pentru S-L.

Al doilea obiectiv urmărit în Studiul 6 a constat în investigarea prerechizitelor pentru implementarea S-L în universități incluzând nivelul de popularitate al conceptului, atitudinile și disponibilitatea cadrelor didactice referitoare la S-L, nevoile cadrelor didactice conectate cu S-L și nivelul de instituționalizare al S-L în UBB.

Folosind instrumentul dezvoltat în prima parte a acestui studiu, au fost investigate prerechizitele pentru implementarea S-L în UBB la nivelul cadrelor didactice, stadiul implementării S-L în UBB, precum și nevoile personalului didactic în legătură cu diferite dimensiuni ale instituționalizării S-L.

Rezultatele indică faptul că instituția analizată (personalul didactic) se află în context general în prima etapă de implementare a S-L în universitate, denumită și construirea masei critice, etapă în cadrul căreia se pun bazele acestor programe. La nivelul definirii și aplicării S-L în universitate, nivel teoretic, UBB se situează în a doua etapă a instituționalizării, denumită și construirea calității, existând o definiție a S-L, dar utilizată inconsistent și

variabil, iar acitivitățile de S-L desfășurându-se sporadic, non-sistematic, fără respectarea unanimă a caracteristicilor specifice acestor activități și fără un plan strategic de includere a obiectivelor S-L. În contextele de sprijin al facultății și implicare în S-L, sprijinirea și implicarea studenților în S-L, respectiv leadershipul și sprijinul instituțional pentru S-L, răspunsurile cadrelor didactice plasează UBB în prima etapă din continuumul instituționalizării, construirea masei critice, stadiu în care instituția începe să recunoască S-L și să construiască o circumscripție pentru efortul de implicare al participanților, precum și un cadru propice de implementare al S-L alături de eforturi întreprinse pentru sedimentarea unei definiții unanim acceptate.

Rezultatele referitoare la experiența anterioară a cadrelor didactice cu S-L relevă faptul că conceptul este doar superficial cunoscut de peste jumătate din eșantionul de participanți, în timp ce 21,2% dintre participanți raportează utilizarea activităților S-L în predare, însă dintre aceștia doar doi descriu corect activitățile utilizate ca fiind S-L, restul de nouă participanți raportând confuzie între activități de învățare experiențială și S-L.

În timp ce nivelele de implementare și conștientizare pe deplin a conceptului sunt încă în stadii incipiente, rezultatele indică faptul că există potențial local pentru instituționalizarea S-L dat fiind nivelul de interes ridicat pentru implicarea în S-L în rândul respondenților (în calitate de membri, membri ai comisiei de îndrumare, mentori), al disponibilității față de introducerea unei componente S-L în cursul predat și al credințelor preponderent optimiste asupra efectelor introducerii S-L în cursul predat.

Rezultatele analizei tematice calitative conduse pentru a identifica nevoile cadrelor didactice ale Universității Babeș-Bolyai în legătură cu S-L pun accentul în principal pe necesitatea de a stabili o structură coordonatoare pentru S-L în campusul academic, de a aloca resurse (umane, materiale, stimulente, de timp) pentru S-L și de a disemina informații coerente și acurate referitoare la S-L prin organizarea de sesiuni educative pentru cadrele didactice, dar și de a oferi ghiduri metodologice și planuri de implementare S-L. Cadrele didactice participante menționează adesea necesitatea recunoașterii eforturilor profesorilor și studenților implicați în S-L și recompensarea acestora (cum ar fi includerea în evaluarea periodică a cadrelor didactice a acestor criterii).

Contribuții și implicații practice

Contribuțiile și implicațiile practice tezei de doctorat sunt multiple și variate deoarece constau în subsumarea contribuțiilor aferente fiecărui studiu individual în parte cuprins în această lucrare. În acest sens, considerăm că rezultatele celor două analize sistematice prezentate în Studiul 1 și Studiul 2 oferă informații relevante asupra profilelor programelor de S-L și e-tutoriat academic din instituțiile academice superioare care au instituționalizat astfel de practici și care pot fi valorificate în proiectarea viitoarelor programe de S-L dar și în formularea ghidurilor și sugestiilor metodologice de implementare a S-L în calitate de componentă suplimentară a cursului, pentru cadrele didactice.

De asemenea, acordăm instrumentelor dezvoltate în cadrul tezei de doctorat o importanță metodologică datorită proprietăților psihometrice bune și utilității acestora în evaluarea efectelor programelor S-L, dar și a evaluării continue a nevoilor cadrelor didactice cu S-L, a nivelului instituționalizării S-L în cadrul UBB, dar și a prerechizitelor pentru S-L în universitate.

De o utilitate practică importantă este și Studiul 6, care poate constitui un prim pas înspre instituționalizarea S-L în Universitatea Babeș-Bolyai și includerea acestei forme de pedagogie în ce-a de-a treia misiune a universității (rolul civic al instituțiilor de învățământ superior)(conform igi-global.com), deoarece oferă informații (atât cantitative cât și calitative) relevante referitoare la stadiile implementării diferitelor dimensiuni ale S-L în UBB, la

nevoile profesorilor cu S-L și la prerechizitele implementării S-L, informații care pot fi valorificate în demersurile viitoare de instituționalizare a învățării spre comunitate.

Concluzii generale

Teza de doctorat are următoarele concluzii principale:

1. Profilul specific al programelor de e-tutoriat academice pentru studenții nativi digitali identificat în literatura de specialitate are următoarele caracteristici: folosește e-tutoriatul clasic (care impune întâlniri online și cel puțin două întâlniri față în față cu tutelații), se desfășoară pe o durată de maximum 4 săptămâni, este un program structurat (program de suport sau curs suplimentar), este de tipul profesor-student și utilizează tutori instruiți, folosește un design mixt de cercetare (calitativ și cantitativ) și diverse tipuri de tehnologie computerizată pornind de la platformele educaționale.
2. Atitudinile studenților față de diversitate au fost îmbunătățite considerabil după participarea în cadrul unui program de e-tutoriat S-L (PedTut), ceea ce sugerează că studenții (tutelații) din grupul de participanți sunt mai deschiși față de interacțiunea cu alte culturi, au atitudini mai pozitive față de culturi străine lor lor și apreciază valoarea pe care diversitatea culturală o aduce unui grup după finalizarea unui astfel de program. Beneficiile programului S-L sunt susținute și de existența unei corelații semnificative între media finală a studenților și nivelul de implicare în acțiuni de voluntariat.
3. Profilul creionat pe baza analizei sistematice a literaturii de specialitate a programelor de S-L adresate viitoarelor cadre didactice cuprinde obiective variate (îmbunătățirea experiențelor autentice de învățare, a nivelului atitudinilor pozitive, facilitarea tranziției studentului spre practica propriu-zisă), este implementat în calitate de componentă subsumată unui curs academic, dispune de medii de găzduire de tipul instituțiilor educaționale, organizațiilor și centrelor comunitare sau centrelor de învățare, folosește activități structurate de învățare bazate pe activități sau planuri de lecție, cu participanți pregătiți anterior, asistați de ghiduri și obiective operaționale care cuprind activități majoritar de predare, alfabetizare și tutoriat, utilizează jurnalul de reflecție ca componentă principală de reflecție, iar evaluarea acestuia constă în sarcini oficiale scrise la finalul programului, cuplate cu interviuri finale.
4. Adaptarea pentru folosirea în limba română din limba engleză a unui instrument pentru evaluarea efectelor S-L asupra participanților în ceea ce privește atitudinile civice, competențele interpersonale și de rezolvare de probleme și atitudinile orientate spre diversitate a rezultat în producerea unui instrument utilizabil în limba română cu bune proprietăți psihometrice.
5. Prin urmarea itinerariului unui model validat științific de implementare a S-L în instituții academice de învățământ superior, a fost produsă o variantă restructurată și extinsă a programului de e-tutoriat S-L PedTut, care dispune de următoarele etape: *pregătire/diagnoză și planificare* (identificarea nevoii comunității, stabilirea unui scop și a unor obiective pentru proiectul S-L, competențe necesare, resurse și activități), *implementare* (și menținerea legăturii dintre orientarea înspre comunitate și conținutul academic), *evaluare* (evaluarea cursului, și/sau a învățării academice, sociale sau civice a studentului) și *demonstrație/celebrare* (discutarea, prezentarea și celebrarea muncii) (Jenkins & Sheehy, 2011; CLAYSS, 2016).
6. În cadrul aceste cercetări a fost dezvoltat și un instrument pentru evaluarea prerechizitelor, implementării S-L și nevoilor cadrelor didactice S-L, *Instrumentul de evaluare a prerechizitelor și implementării strategiei de tip S-L la nivelul universitar și a nevoilor cadrelor didactice (SLNS)*, care cuprinde două secțiuni: o primă secțiune

care include informații demografice și corelate ale S-L, dezvoltată pe baza planului de acțiune comprehensiv pentru S-L (CAPSL, Hatcher & Bringle, 2001), și o a doua secțiune focalizată pe dimensiunile prelevate din ghidul de autoevaluare al sustenabilității S-L în universitate.

7. Universitatea Babeș-Bolyai (prin personalul didactic participant la studiu) se află în context general în prima etapă de implementare a S-L în universitate, denumită construirea masei critice, etapă în cadrul căreia se pun bazele acestor programe, cu rezultate încurajatoare referitoare la posibilitatea implementării acestor programe în universitate datorită orientării optimiste și a interesului ridicat manifestat de cadrele didactice participante din cadrul UBB.

Limite și direcții viitoare de cercetare

Acest proiect de cercetare doctorală conține și o serie de limite ale cercetării, care sunt discutate pe larg și individualizat în cadrul fiecărei etape/studiu incluse în demersul de cercetare. Limitele cu caracter general ale proiectului de cercetare sunt limite ale impactului cercetării și limite ale datelor statistice colectate, care oferă aferent și direcții viitoare de cercetare.

În ceea ce privește limitele ale impactului cercetării, acestea există datorită tipologiei eșantioanelor de participanți la studiu, cărora instrumentele li s-au oferit online, unde este exclusă participarea indivizilor ne-alfabetizați digital, componența majoritară a eșantioanelor din persoane sex feminin dar și a numărului redus de participanți, care poate afecta gradul de generabilitate al datelor, așadar impactul cercetării.

În ceea ce privește limitele datelor statistice colectate, dat fiind faptul că în acest proiect de cercetare au fost folosite majoritar instrumente de auto-raportare, răspunsurile participanților pot fi biasate datorită dezirabilității sociale, deși s-a încercat corectarea acestora folosind instrumente adecvate. O altă limită importantă din această categorie este referitoare la instrumentele utilizate pentru testarea ipotezelor studiilor proiectului, unde, cu excepția unui instrument adaptat și validat lingvistic pentru folosirea în limba română, restul instrumentelor au fost traduse și adaptate semantic.

Ca direcții viitoare de cercetare propunem extinderea și re-implementarea programului de S-L propus și restructurat conform modelului validat științific propus de CLAYSS (2016) (Studiile 2 și 5) prin realizarea de e-tutoriale video și focusarea atenției studenților celorlalte facultăți ale Universității Babeș-Bolyai și înrolarea studenților masteranzi în programe de pregătire pentru a deveni tutori de tip S-L pentru tutelații mai tineri, nivel licență. Astfel, se dorește extinderea acestui studiu pe un eșantion mai mare, includerea variabilelor de conținut pedagogic și sporirea accesibilității pentru studenți, dar și promovarea beneficiilor programelor S-L pentru creșterea nivelului de conștientizare și încurajarea participării studenților în cadrul acestora. Desigur, pentru evaluarea eficienței programelor vor putea fi folosite instrumentele dezvoltate (SLNS, Studiul 6) și adaptate (CASQ, Studiul 4) în această lucrare.

În ceea ce privește rezultatele investigării prerechizitelor S-L, nivelul implementării și nevoile cadrelor didactice în cazul Universității Babeș-Bolyai (Studiul 6), direcțiile viitoare de cercetare se vor centra pe elaborarea unor ghiduri metodologice de implementare a programelor de tip S-L, cu exemple de bune practici sau pe oferirea de programe de pregătire on-line pentru eficientizarea accesului la informație privind S-L la nivel academic, care ar putea constitui un pas înaintat înspre instituționalizarea acestei unelte curriculare extrem de valoroase în sens curricular, și desigur, includerea acestora în a treia misiune a universității.

Referințe bibliografice

- Albulescu, I. (2009). *Doctrina pedagogică*. Editura Didactică și Pedagogică: București.
- Adamus, T., Kerres, M., Getto, B. & Engelhardt, N. (2009). Gender and E-Tutoring – A Concept for Gender Sensitive E-Tutor Training Programs. *5th European Symposium on Gender & ICT Digital Cultures: Participation – Empowerment – Diversity*, March 5–7, 2009 – University of Bremen. Retrieved on 12.04.15 from: http://www.informatik.unibremen.de/soteg/gict2009/proceedings/GICT2009_Adamus.pdf
- Alexander, I. D. & Chomsky, C. (2008). What is Multicultural Learning? Retrieved from University of Minnesota, Center for Teaching and Learning <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/multicultural/whatis/index.html>
- Arco-Tirado, J. L., Fernandez-Martin, F. D. & Fernandez-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62(6), 773-788.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. Yee, J. A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Billing, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Bowlby, J. L. (2015). A Look At Experiential Education In Preparing High School Students For The Future. *Comparative International Education*, 8530A, 1-11.
- Buch, K. & Harden, S. (2011). The Impact of a Service-Learning Project on Student Awareness of Homelessness, Civic Attitudes, and Stereotypes Toward the Homeless. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(3), 45-61.
- Buss, D. M. (1991). Evolutionary Personality Psychology. *Annual review of psychology*, 42(1), 459-491.
- Berners-Lee, T. (2005). Berners-Lee on the read/write web. *BBC News*. Retrieved on 2.07.2015 from: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4132752.stm>
- Bocoș, M. & Jucan, D. (2008). *Fundamentele Pedagogiei. Teoria și Metodologia Curriculumului. Repere și Instrumente Didactice Pentru Formarea Profesorilor*. Pitești: Paralela 45.
- Bourdeau, J., & Grandbastien, M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In *Advances in intelligent tutoring systems* (pp. 123-143). Springer Berlin Heidelberg.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). *Implementing Service Learning in Higher Education*. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Brislin, R. W. (1976). Comparative research methodology: Cross-cultural studies. *International Journal of Psychology*, 11(3), 215-229.
- Brislin, R. W. (1986). Research instruments. *Field methods in cross-cultural research: Cross-cultural research and methodology series*, 8, 137-164.
- Carrington S. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.
- Celio, C. I., Durlak, J., Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). (2016). Service-Learning in Higher Education online course. Retrieved from <http://www.clayss.org.ar> on 10 October 2016.
- Chang, S., Anagnostopoulos, D. & Omae, H. (2011). The Multidimensionality of Multicultural Service Learning: The Variable Effects of Social Identity, Context and Pedagogy on Pre-Service

- Teachers' Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(7), 1078-1089.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik C. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237 – 248.
- Corrigan, J. A. (2012). The implementation of e-tutoring in secondary schools: A diffusion study. *Computers & Education*, 59(3), 925-936.
- Cone, N. (2012). The Effects of Community-Based Service Learning on Preservice Teachers' Beliefs About the Characteristics of Effective Science Teachers of Diverse Students. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 889-907.
- Conner, J. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170-1177.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72, 743-749.
- Cooper, H. M. (1998). *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews*. (Vol. 2). Sage.
- Copaci, I.A., & Rusu, A.S. (2015). A Profile Outline of Higher Education E-Tutoring Programs for the Digital-Native Student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 145-153.
- Copaci, I., Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1-11. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1>
- Copaci, I. A., Soos, A. & Rusu, S. (2016). *Romanian Translation and Linguistic Validation of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire: Implications for Pre-Service Teachers' Evaluations*. Manuscript submitted for publication.
- Copaci, I.A., Soos, A., & Rusu, A.S. (in press). *Development of an instrument for the assessment of the premises for the implementation of community-oriented pedagogy (Service-Learning) in universities*.
- Costea-Barluti, C., Rusu, A.S. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities – a premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.289
- Crook C. (2012) The 'digital native' in context: Tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 63-80.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Definiția misiunii a treia a universității (n.d.) Accesat la 29 Aprilie 2018 la <https://www.igi-global.com/dictionary/universitys-third-mission>.
- Dickie, L., Surgenor, L. J., Wilson, M. S. & Mcdowall, J. (2012). The structure and reliability of the Clinical Perfectionism Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 865-869.
- Dostilio, L.D., & Perry, L.G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Dostilio, L.D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Doukakis, S., Koutroumpa, C., Despi, O., Raffa, E., Chira, T. & Michalopoulou, G. (2013). A case study of e-tutors' training program. *Information Technology Based Higher Education and Training Conference. Antalya*. Doi:10.1109/ITHE.2013.6671052.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.
- EUSurvey [Online computer software]. (2013). Retrieved March 3, 2016 from <https://ec.europa.eu/eusurvey>
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.

- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., & Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*. Washington, DC: Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.
- Falk, E. B., & Lieberman, M. D. (2013). *The neural bases of attitudes, evaluations, and behavior change*. In F. Krueger & J. Grafman (Eds.), *The neural basis of human belief systems* (71-94). New York, NY: Psychology Press.
- Flavell, J. (1996). Piaget's Legacy. *Psychological Science*, 7(4), 200-203. Accesat online în 10.4.2016 la <http://www.jstor.org/stable/40062945>
- Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Gavreliuc, A. (2007). *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială: psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui* (pp. 73-84). Iasi: Polirom.
- Giles, D. E. & Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Gintis, H., Bowels, S., Boyd, R. & Fehr, E. (2003). Explaining altruistic behavior in humans. *Evolution and Human Behavior*, 24(3), 153-172.
- Green, A. M., Kent, A. M., Lewis, J., Feldman, P., Motley, M. R., Baggett, P. V., Shaw, E. L., Byrd, K. & Simpson, J. (2011). Experiences of Elementary Pre-service Teachers in an Urban Summer Enrichment Program. *Western Journal of Black Studies*, 35(4), 227-239.
- Hamilton, S. & Fenzel, M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research*, 3, 65-80.
- Hanover Research (2011). Assessing Service-Learning Impacts at Higher Education Institutions. www.hanoverresearch.com, accesat online în 10.10.2015.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
- Herzog, M., & Katzlinger, E. (2011). Influence of Learning Styles on the Acceptance of Game Based Learning in Higher Education: Experiences with a Role Playing Simulation Game. *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning*, 241-250.
- Hodges, R., Payne, E. M., Dietz, A. & Hajovski, M. (2014). E-Sponsor Mentoring: Support for Students in Developmental Education. *Journal of Developmental Education*, 38 (1), 12-16.
- Iverson, S. V. & James, J. H. (2010). Becoming "Effective" Citizens? Change-Oriented Service in a Teacher Education Program. *Innovative Higher Education*, 35(1), 19-35.
- James, C. N. (2012). *Coupling Academia and Civic Responsibility: Impact of Incorporating Service-Learning into Selected Courses*. A Thesis submitted to the Department of Educational Services, Administration, and Higher Education College of Education for the degree of Master of Arts in Higher Education Administration at Rowan University. Accesat online în 10.10.2015 la <http://dspace.rowan.edu/xmlui/bitstream/handle/10927/266/jamesc-t.pdf?sequence=1>
- Jenkins, A. & Sheehy, P. (2011). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52-60.
- Johnson, A. M., & Notah, D. J. (1999). Service learning: History, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467.
- Judi, H. M. & Sahari, N. (2013). Student Centered Learning in Statistics: Analysis of Systematic Review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 844 – 851.
- Kim, J. (2013). Confronting Invisibility: Early Childhood Pre-service Teachers' Beliefs Toward Homeless Children. *Early Childhood Education Journal*, 41, 161-169.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Koopmans, P. C., Sanderman, R., Timmerman, I., & Emmelkamp, P. M. G. (1994). The Irrational Beliefs Inventory (IBI): Development and psychometric evaluation. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(1), 1994, 15-27.
- Kraft, J. R. (1998). Service Learning: An Introduction To Its Theory, Practice, And Effects. *Advances in Education Research*, 3, 13-29.
- Krajewska, A. & Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies*, 4,3, 9-18.

- Kumar, S. M. & Jayaraman, N. V. (2012). Practices and Cases in e-Education. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2 (2), 157-161.
- Language Scientific. (n.d.). *Language Service Definition - Linguistic Validation Explained*. <http://www.languagescientific.com>
- Legea educației naționale. www.monitoruloficial.ro, accesat în 7.03.2016.
- Lenzi, M., Vieno, A. Santinello, M., Nation, M. & Voight, A. (2014). The Role Played by the Family in Shaping Early and Middle Adolescent Civic Responsibility. *Journal of Early Adolescence*, 34(2), 251-278.
- Lin, W. C. & Yang, S. C. (2013). Exploring the roles of Google.doc and peer e-tutors in English writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1), 79-90.
- Litke, R. A. 2002. Do all students "get it?" Comparing students' reflections to course performance. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 27-34.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Malone, D., Jones, B. D. & Stallings, D. T. (2002). Perspective Transformation: Effects of a Service-Learning Tutoring Experience on Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61-81.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.
- Moely, B., Mercer, E. H., Ilustre, V., Miron, D. & McFarland, M. (2002). Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(8), 15-26.
- Moher, D, Liberati, A, Tetzlaff, J, Altman, DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, Casa Corpului Didactic Cluj. (2012). *Programul „Abilitarea curriculară a cadrelor didactice din învățământul primar pentru clasa pregătitoare”* cu regulament valabil pe www.edu.ro.
- Naidoo, L. (2012). Refugee action support: Crossing borders in preparing pre-service teachers for literacy teaching in secondary schools in Greater Western Sydney. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7(3), 266-274.
- Paulhus, D. L., & Reid, D. (1991). Enhancement and denial in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 307-317.
- Peacock, S., Murray, S., Dean, J., Brown, D. & Girdler, S. (2012). Exploring Tutor and Student Experiences in Online Synchronous Learning Environments in the Performing Arts. *Creative Education*, 3 (7), 1269-1280.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A. (2006). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *The social psychology of prosocial behavior*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Poor, C. J. & Brown, S. (2013). Increasing retention of women in engineering at WSU: a model for a women's mentoring program. *College Student Journal*, 47 (3), 421-428.
- Power, A. (2013). Developing the music pre-service teacher through international service learning. *Australian Journal of Music Education*, 2, 64-70.
- Power, A. & Bennett, D. (2015). Moments of becoming: experiences of embodied connection to place in arts-based service learning in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(2), 156-168.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), Retrieved on 1.07.15 from: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native: *What they do differently because of technology and how they do it*. Accesat în 1.07.15 la http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf
- Programe pentru examene și concursuri. http://www.edu.ro/index.pmerhp/programe_ex_concursuri accesat în 5.04.2016.
- Proiectul Shoebox România. <http://www.shoebox.ro/> accesat în 2.04.2017.

- Quintana, S., Minami, T., (2006). Guidelines for meta-analyses of counseling psychology research. *The counseling psychologist*.
- Resh, N. & Sabbagh, C. (2013). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036-1056.
- Robinson, G. (2006). *A practical guide for integrating civic responsibility into the curriculum*. Amer. Assn. of Community Col.
- Roemer, C. M. (2000). *Associations of civic attitudes in service learning*. Accesat la 13.02.2015 de la <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04272000-18210021/unrestricted/CoverPage.doc.pdf>
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, K., Kaplan, K. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rusu, A. S., Bencic, A. & Hodor, T. I. (2014). Service-Learning programs for Romanian students – an analysis of the international programs and ideas of implementation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 154-161.
- Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The Impact of Service-Learning on Improving Students' Teacher Training: Testing the Efficiency of a Tutoring Program in Increasing Future Teachers' Civic Attitudes, Skills and Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 75-83.
- Seifer, S.D. & Connors, K. (2007). *Community Campus Partnership for Health. Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Schwarzer, R., Schmitz G. S. & Daytner, G. T. (1999). Teacher Self-Efficacy: *Freie Universität Berlin* in http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm retrieved on 08.08.2015.
- Shellman, A. (2014). Empowerment and Experiential Education: A State of Knowledge Paper. *Journal Of Experiential Education*, 37(1), 18-30.
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319.
- Sletto, B. (2010). Educating Reflective Practitioners: Learning to Embrace the Unexpected through Service Learning. *Journal of Planning Education and Research*, 29(4), 403-415.
- Societatea Națională de Educație Experiențială. <http://www.nsee.org/>, accesat în 5.04.2016.
- Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Stukas, A. A. Jr., Clary, E. G., & Snyder, M. (1999). Service-learning: Who benefits and why. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*, 13(4), 1-19.
- The Babes-Bolyai University. <http://www.ubbcluj.ro/ro/studenti/tutoriat.php>, retrieved on 2.05.15.
- Trauth-Nare, A. (2015). Influence of an Intensive, Field-Based Life Science Course on Preservice Teachers' Self-Efficacy for Environmental Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 26(5), 497-519.
- Tropp, L. R., Erkut, S., Coll, C. G., Alarcon, O., & Vazques Garcia, H. A. (1999). Psychological Acculturation: Development of a New Measure for Puerto Ricans on the U.S. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 351-367.
- Varni, J. W., Seid, M., & Rode, C. A. (1999). The PedsQL™: measurement model for the pediatric quality of life inventory. *Medical care*, 37(2), 126- 139.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y. & Widener, M. C. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-148.
- Wallace, C. S. (2013). Promoting Shifts in Preservice Science Teachers' Thinking through Teaching and Action Research in Informal Science Settings. *Journal of Science Teacher Education*, 24(5), 811-832.
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol*, 5(7), e184.
- Werner, O., Campbell, D. T. (1970). Translating, working through interpreters, and the problem of decentering. In R. Narroll & R. Cohen (Eds.), *A Handbook of Met bad in Cultural Anthropology* (398-420). New York: American Museum of Natural History Press.

Whiteland, S. (2013). Picture Pals: An Intergenerational Service-Learning Art Project. *Art Education*, 66(6), 20-26.

World Health Organization. (n.d.). Process of translation and adaptation of instruments. Retrieved March 2, 2016 www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/