

ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR PRIN IMPLICAREA STUDENȚILOR UTILIZÂND EXPERIENȚA CURSULUI CA VARIABILĂ DE MEDIERE

[https://doi.org/10.52327/1813-8489.2021.1\(109\).19](https://doi.org/10.52327/1813-8489.2021.1(109).19)
CZU: 378.147.31

Traian ROPOT,
doctorand, Facultatea de Educație,
Universitatea Southwest, Chongqing, China

Muhua WANG,
doctor, conferențiar, pro-decan al Facultății de Educație,
Universitatea Southwest, Chongqing, China

Francis STONIER,
doctor, conferențiar, Departamentul Curriculum și Predare,
Facultatea de Educație, Universitatea Southwest, Chongqing, China

REZUMAT

Scopul acestei lucrări este de a analiza corelația dintre implicarea studenților și experiența cursului ca mecanism de îmbunătățire a calității studiilor superioare. În mod tradițional, cercetările se concentrau separat asupra implicării studenților sau experienței cursului, dar rămâne de discutat posibilitatea că cea ulterioară să fie percepută ca o variabilă de mediere a evaluării implicării studenților în calitate de instrument de măsurare și îmbunătățire a învățământului universitar. În plus, trebuie argumentat faptul că critica asupra conceptelor implicării studenților și experienței cursului contribuie la dezvoltarea lor ulterioară.

Cuvinte-cheie: asigurarea calității, responsabilitate, educație universitară, implicarea studenților, experiență la curs.

Introducere. Creșterea inexorabilă a domeniului învățământului superior din ultimele decenii a condus la creșterea rapidă a interesului și îngrijorării cu privire la calitatea sa. Stensaker (2007), citat de Hongbiao Yin & Zheng Ke (2017), susține că calitatea învățământului superior este una dintre cele mai de impact „meta-idei”. O mare parte a atenției îndreptate către conceptul de calitate se concentrează pe dimensiunea responsabilității, implicarea studenților și experiența cursului ca instrument pentru evaluarea acestuia (Coates, 2005; Coates și McCormick, 2014).

Prezenta lucrare evaluează modul în

care implicarea studenților contribuie la dezvoltarea calității educației universitare, utilizând experiența cursului ca variabilă de mediere și susține necesitatea dezvoltării continue a domeniului ca pe un concept semnificativ, dar nu ca pe o orientare absolută. Deși are defecte și influență discutabilă, cercetarea implicării studenților aduce încă o contribuție irefutabilă la dezvoltarea educației. Lucrarea va evalua conceptele-cheie într-o metodă de zoom gradat, începând cu calitatea învățământului superior, trecând la dimensiunea responsabilității care se concentrează masiv pe implicarea studenților.

Următorul compartiment prezintă argumentul cu privire la modul în care implicarea studenților îmbunătățește calitatea studiilor universitare prin utilizarea experienței cursului ca variabilă de mediere. În continuare se dezvăluie dezbaterile și relativitatea implicării studenților și a experienței cursului ca instrument de asigurare a calității în învățământul universitar. În final se fac concluziile autorului.

Calitatea învățământului universitar.

Calitatea studiilor universitare este unul dintre cele mai influente concepte, cu toate acestea, există o lipsă de concordanță atunci când vine vorba de a defini ce este calitatea. Unii cercetători afirmă că nu poate fi cuantificată și definită, în timp ce alții afirmă că calitatea este o chestiune subiectivă și depinde de perspectiva specifică. (Bobby, 2014; Martin & Stella, 2007; Westerheijden, Stensaker și Rosa, 2007).

Schindler, Puls-Elvidge, Welzant și Crawford (2015) au identificat trei provocări principale pentru definirea calității. Prima provocare se referă la faptul că calitatea este un concept evaziv și poate avea o diversitate de interpretări influențate de interesele diferitelor părți interesate. Pentru crearea unei viziuni și tradiții stabile a calității în învățământul superior, este esențial să se includă și să se ia în considerare viziunile părților interesate pentru a se asigura aspectul multi-perspectiv al conceptului de calitate (Bobby, 2014). A doua provocare identificată este multidimensionalitatea conceptului de calitate (Green, 1994; Vlăsceanu, 2007; Westerheijden, 2007 așa cum este citat de Schindler, Puls-Elvidge, Welzant și Crawford, 2015). Datorită acestui aspect, calitatea învățământului superior nu poate fi redusă la o definiție tipică, scurtă, deoarece ar fi exagerat de generalistă pentru a avea o utilizare facilă în practică. A treia provocare identificată este dinamica conceptului de calitate datorită fluctuațiilor influențelor dintr-o multitudine

de factori, cum ar fi peisajul educațional, economic, politic și social (Bobby, 2014; Ewell, 2010; Harvey, 2005; Harvey & Williams, 2010; Opre & Opre, 2006; Singh, 2010).

Aceste provocări ar putea fi interpretate drept dificultate, dar se poate argumenta că ele contribuie de fapt la un concept mai puternic și mai practic al calității. Schindler, Puls-Elvidge, Welzant și Crawford (2015) au identificat patru conceptualizări cuprinzătoare ale calității: responsabilitate, scop, excepție și transformare. Toate aceste conceptualizări se învârt în jurul intereselor diferitelor părți interesate care sunt poziționate la baza conceptului de calitate.

Calitatea în conceptualizarea responsabilității înseamnă că instituțiile sunt responsabile față de părțile interesate pentru utilizarea optimă a resurselor și furnizarea de produse și servicii educaționale exacte cu zero defecte. Calitatea, ca scop, presupune ca produsele și serviciile instituționale să se conforme misiunii/viziunii declarate sau unui set de specificații, cerințe și standarde, inclusiv cele definite de instituțiile de acreditare și de reglementare. Calitatea ca excepție implică produse și servicii instituționale care ating distincție și exclusivitate prin îndeplinirea standardelor înalte. Calitatea ca transformare înseamnă că produsele și serviciile instituționale efectuează schimbări pozitive în învățarea studenților și în potențialul profesional (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant și Crawford, 2015).

Având în vedere semnificația pe care guvernele și instituțiile au început să o acorde responsabilității, există o creștere constantă a universităților care realizează sondaje pentru a determina atitudinile studenților referitor la procesul de predare și experiențele lor de învățare (Coates 2010; Ewell 2010; Coates & McCormick 2014; Yin & Ke 2017; Zhang & McNamara 2018). În pofida bifurcației acestor două elemente cruciale, ele prezintă legături strânse și semne

de simbioză în unele cadre conceptuale nou-dezvoltate, cum ar fi cadrul cuprinzător elaborat de Zhang și McNamara (2018).

Implicarea studentului. Definierea implicării studenților poate fi o sarcină la fel de extenuantă ca aceea de a oferi o definiție exactă calității educației. Principala provocare în a defini implicarea studenților este natura sa complexă și cu mai multe fațete. Zhoc, Webster și King (2018) definesc implicarea studenților ca pe un „meta-construct” care unește multiple teme de cercetare cu scopul de a elucida succesul studenților.

Probabil una dintre cele mai proeminente personalități în domeniu, Kuh (2007) susține că implicarea studenților reprezintă două trăsături critice:

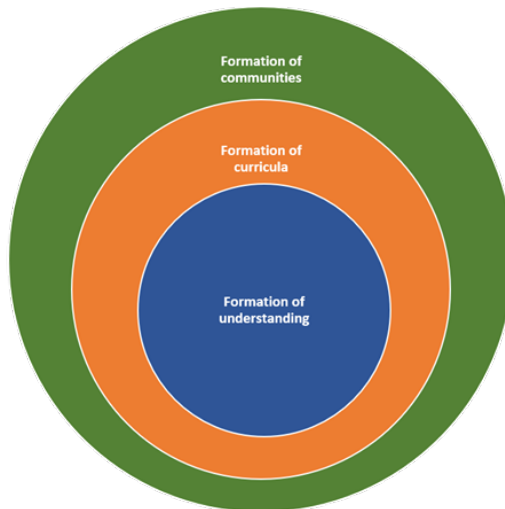
Prima este cantitatea de timp și efort depuse de studenți în studiile lor și în alte activități cu scop educațional. A doua componentă a implicării studenților este modul în care instituția își folosește resursele și organizează curriculumul, alte oportunități de învățare și servicii de sprijin pentru a-i determina pe studenți să participe la activități care conduc la experiențe și rezultate dorite, cum ar fi persistența, satisfacția, învățarea și absolvirea (Kuh, 2007).

În timp ce unii cercetători timpurii au încercat să definească implicarea studenților în mod direct, Astin (1984), de exemplu, a definit implicarea studenților în general ca implicare mentală și fizică în experiența academică, alții au preferat să exploreze natura sa multidimensională și să se concentreze mai degrabă pe utilizarea sa potențială (Solomonides, I., Reid, A. și Peticz, P. 2012). Axelson și Flick (2011) identifică implicarea studenților ca o măsură de responsabilitate care produce un indice de calitate instituțională și o variabilă care poate explica potențialul învățării și dezvoltării studenților.

Un fenomen particular în sursele referitoare la implicarea studenților este că, deși mulți încearcă să definească implica-

rea în sine, în timp ce „obiectul” implicării studenților este lăsat în umbră în studii precum în modelul implicării studenților al lui Kahu (2013) care nu menționează obiectul angajamentului. O modalitate eficientă de a contura obiectele implicării studenților este identificată ca concentrându-se pe ceea ce se creează prin implicarea studenților, întrucât semnificația implicării studenților se poate schimba dacă obiectul implicării se schimbă (Ashwin și McVitty, 2015). Așa cum se arată în Figura nr. 1, se pot distinge trei obiecte generale ale implicării: implicare pentru a-și forma înțelegerea individuală; implicare pentru a forma curricula și implicare pentru a forma comunități. Ashwin și McVitty (2015) susțin că toate cele trei formațiuni pot apărea simultan, dar în mod normal unul va fi principalul obiectiv al implicării studenților. Autorii afirmă că implicarea cu obiectul formării înțelegerii se concentrează pe modul în care implicarea studenților îi poate ajuta să-și îmbunătățească rezultatele învățării, implicarea pentru a forma planurile de învățământ se concentrează pe modul în care studenții pot contribui la formarea cursurilor pe care le aleg și implicarea în formarea comunităților se concentrează pe modul în care studenții pot ajuta la definirea instituțiilor și comunităților din care fac parte (Ashwin, McVitty, 2015).

Modul în care implicarea studenților poate îmbunătăți calitatea studiilor universitare, utilizând experiența cursului ca variabilă de mediere. În pofida vechii diviziuni a instrumentelor de evaluare a calității în cercetarea experienței cursului și cercetarea implicării studenților, necesitatea interconectării acestora devine o realitate discutabilă. Un studiu realizat de Yin & Ke (2017) relevă un impact semnificativ al experiențelor cursului studentului asupra comportamentului lor în învățarea universitară. Ei au identificat trei categorii de factori de experiență a cursului vizavi

Figura 1. Ierarhia încorporată a obiectelor implicării studenților.

Notă. Adaptat din *The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices* by Ashwin, P., & Mcvitty, D. (2015). *The European Higher Education Area*, 343–359. DOI: 10.1007/978-3-319-20877-0_23

de influența lor interioară cu implicarea studenților. Prima categorie încorporează obiective și standarde clare, abilități generice și volumul de muncă adecvat. Autorii afirmă că, conform studiului lor, acești trei factori de experiență de curs au efecte dezirabile asupra implicării studenților.

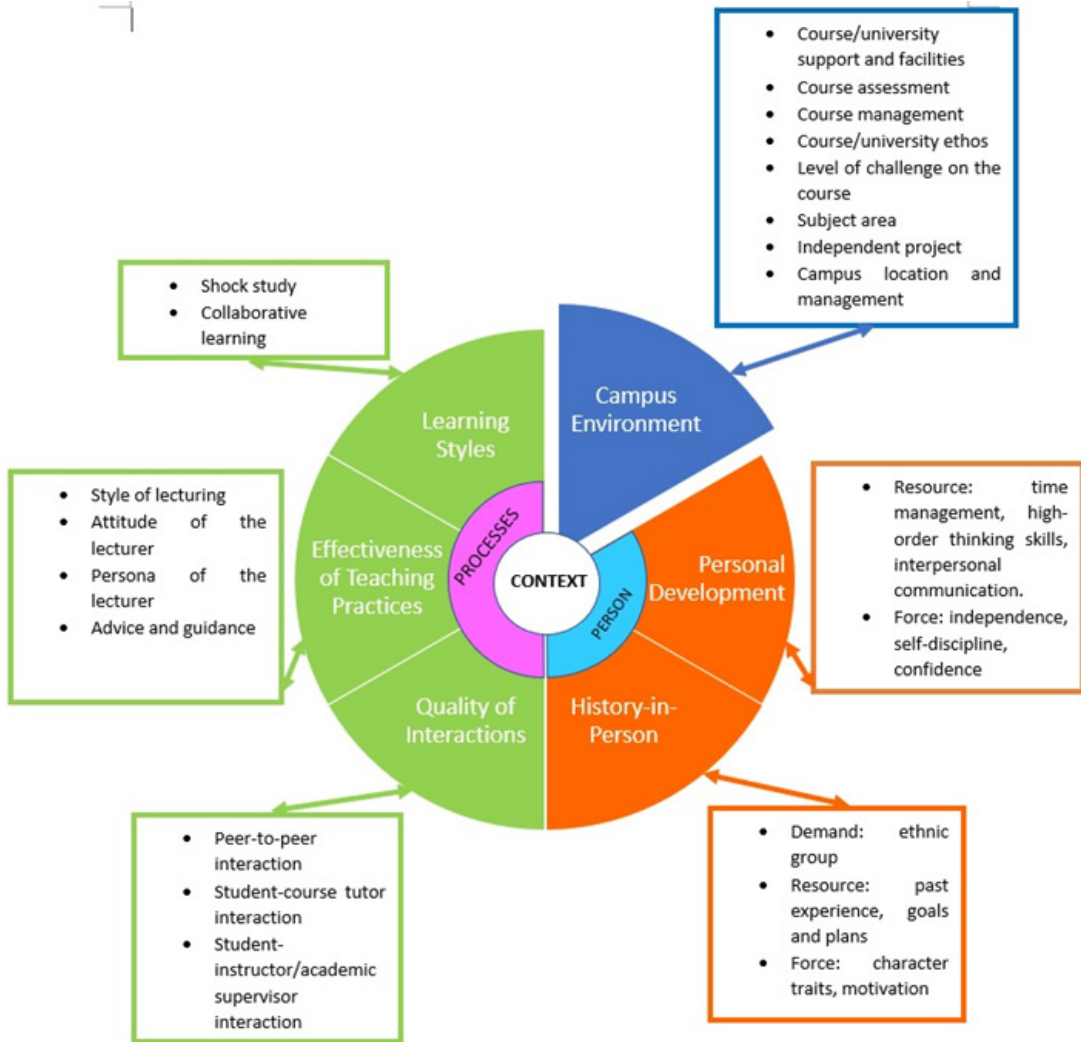
A doua categorie constă într-o evaluare corectă, la care Yin și Ke se referă ca la o „sabie cu două tăișuri a implicării studentului”, deoarece poate reduce situațional implicarea adaptativă. Autorii susțin că evaluarea elevilor ar trebui să se concentreze pe testarea înțelegerii materialelor mai degrabă decât pe memorare, în timp ce profesorii încorporează evaluarea în activitățile de învățare. În plus, Yin & Ke afirmă că feedbackul cu privire la punctele forte și slabe a învățării studenților este necesar în timp util.

A treia categorie este bazată pe accentul pus pe independență și o bună predare. Se susține că influența acestei categorii asupra implicării studenților depinde de contextul mai larg și de natura obiceiurilor educaționale locale. Yin & Ke dezvăluie contrastul rezultatelor studiilor între țările

occidentale, cum ar fi SUA, Canada, Marea Britanie și China, unde accentul este pus pe independența motivației adaptative a studenților slăbi și pe intensificarea implicării lor neadaptative.

În 2018, Zhang Z. și McNamara O. au fuzionat conceptele de implicare a studenților și experiența cursului într-un nou cadru complex. Pe lângă teoria și practica evaluată în Marea Britanie și China, autorii oferă un cadru analitic fuzionat care funcționează atât cu seturi de date cantitative, cât și calitative, care oferă posibilități interpretative avansate cercetării empirice. Modelul lor, pe lângă evaluarea aspectului performativ al implicării, evaluează și împuternicirea studenților în încercarea de a-i transforma în cetățeni informați, activi și impliniți. Acest model arată modul în care studenții, procesele proximale ale interacțiunilor lor cu colegii, personalul și obiectele constituie rădăcinile implicării lor în timp ce prezintă simultan și elemente ale experienței cursului, în principal sprijin instituțional, ca o modalitate de mediere a implicării și dezvoltării studenților. Zhang

Figura nr. 2. Subiectele și indicatorii implicării studenților



Notă. Adaptat din Implicarea studenților universitari. Teorie și practică în China și Marea Britanie de Zhang Z., & McNamara O., (2018). Springer.

și McNamara (2018) prezintă șase subiecte de influențare a indicatorilor care modelează implicarea studenților. Trei sunt derivate din procesele proximale (stiluri de învățare, eficacitatea practicilor de predare și calitatea interacțiunilor), două derivă din persoana însăși (istoria persoanei și dezvoltarea personală), iar al șaselea are rolul de a asigura mediul în care se petrece implicare.

Aceste publicații recente deschid calea

către percepția implicării studenților și a experienței cursului ca două elemente conectate, mai degrabă decât ca elemente separate, așa cum s-a practicat în trecut. După cum se poate vedea în cartea lui Zhang și McNamara (2018), prin evaluarea implicării studenților în corelație cu experiența cursului, cercetătorii pot obține o înțelegere mai cuprinzătoare a modului în care calitatea studiilor universitare poate fi abordată și îmbunătățită.

Sunt angajamentul studenților și experiența cursului instrumentele adecvate pentru măsurarea calității? Ca „subiect fierbinte”, implicarea elevilor nu trebuie doar să fie cercetată, ci poate fi și criticată. Paradoxal, una dintre cele mai puternice părți ale conceptului de implicare, este multidimensionalitatea, este dezbătută simultan ca un punct slab, deoarece face problematică măsurarea (Bryson & Hand, 2007), ceea ce duce necesitatea unei cercetări vizate și inovatoare pentru a facilita acuratețea evaluării implicării studenților (Bryson 2014). Unii susțin că utilizarea conceptului de implicare este haotică și neclaritatea sa maschează inegalitățile din partea celor care o realizează (Trowler, 2014) și că este adesea folosit necritic (Zepke, 2014).

Deși literatura menționează un nivel de confuzie în definirea implicării studenților (Ashwin & McVitty, 2015), care pune doar fiabilitatea în discuție, este de necontestat faptul că în ultimii ani a existat o dezvoltare masivă în cercetarea conexă și înțelegerea detaliată a dimensiuni multiple a implicării. Ca o modalitate de fortificare a conceptului, unii cercetători își construiesc teoriile și le testează într-un context multinațional (Zhang & McNamara 2018, Yin & Ke 2017, Yin & Ke 2018). Evaluarea implicării în contexte multinaționale relevă anumite diferențe în modul în care poate fi utilizată implicarea studenților la evaluarea calității (Yin & Ke 2017), dar contribuie simultan la o mai bună înțelegere a multidimensionalității conceptului. Critica cu privire la implicarea studenților poate fi acceptată nu neapărat ca un argument împotriva utilizării conceptului, ci mai degrabă o provocare constructivă către calea pe care conceptul de implicare o va lua în viitor. Se poate susține că un consens complet al mediului academic asupra unui concept atât de complex ar aduce mai degrabă prejudicii dezvoltării sale și i-ar compromite utilitatea.

Conceptele implicarea studenților și

experiența cursului au devenit atrăgătoare pentru cercetare și dezbateri, în principal pentru că factorii de decizie din întreaga lume le folosesc într-o manieră extinsă (NSSE 2004, 2005). În timp ce ambele tipuri de cercetare, cele care se concentrează separat pe implicarea studenților sau pe experiența cursului, au fost utilizate ca instrument de evaluare a calității în învățământul universitar, atunci când sunt unite, ele oferă o imagine mai clară a realităților educaționale. În pofida imperfecțiunilor argumentate și a necesității de a îmbunătăți înțelegerea conceptului în sine, acesta prezintă date utile părților interesate (Bushe 2013; McCormick, AC, Kinzie, J., & Gonyea, RM (2013); Zhang & McNamara 2018 ; Zhoc 2018).

Concluzii. În căutarea evaluării implicării studenților în corelație cu experiența cursului și relevanța lor ca instrument de asigurare a calității la nivel universitar, este esențial să obținem o înțelegere profundă a numeroaselor dimensiuni și factori care constituie conceptul de implicare și de experiență a cursului. Având în vedere complexitatea calității și implicării studenților în corelație cu experiența cursului, modelele discutate anterior pot fi prezentate ca un univers într-un alt univers în care conceptul multidimensional de implicare a studenților, prin dimensiunea responsabilității, este o parte a unui concept și mai larg cel al calității.

Deși, în anumite cazuri, implicarea studenților și experiența cursului sunt tratate și cercetate separat, este discutabil faptul că acestea sunt profund interconectate, iar evaluarea lor în corelație poate oferi date mai exhaustive și utile pentru asigurarea calității. Datorită complexității conceptului de calitate, evaluarea și utilizarea acestuia dintr-o perspectivă mono-dimensională lasă doar o multitudine de zone gri care pun sub semnul întrebării validitatea rezultatelor. O abordare multidimensională, deși

nu este încă perfectă, dezvăluie mai multe date care, conform cercetărilor recente, influențează întregul proces educațional.

În final, se susține că, folosind experiența cursului în procesul de evaluare a implicării studenților, este posibil să se obțină date semnificativ mai bune pentru asigurarea calității, care pot fi mai puțin discutabile datorită caracterului său mai cuprinzător. Conceptele de implicare a studenților și de

experiență a cursului pot fi tratate ca un singur concept simbiotic care încă trebuie să fie dezvoltat și adaptat la timp și contexte. Deși conceptul combinat are zone gri care necesită o evaluare suplimentară și nu constituie un ghid direct absolut pentru asigurarea calității, acesta prezintă cu siguranță o mulțime de date utile pentru factorii de decizie și instituții, fiind un element care nu poate fi ignorat în mediul academic.

BIBLIOGRAFIE

1. Ashwin, P., & Mcvitty, D. The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. *The European Higher Education Area*, 2015, 343–359.
2. Astin, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 1984, 25(4), 297-308.
3. Axelson, R. D., & Flick, A. Defining student engagement. *Change*, 2011, 43(1), 38–43.
4. Bobby, C. L. The ABCs of building quality cultures for education in a global world. Paper presented at the International Conference on Quality Assurance, 2014, Bangkok, Thailand.
5. Bryson, C. Clarify the concept of student engagement. In C. Bryson (Ed.), *Understanding and developing student engagement*. Oxon UK: Routledge, 2014, 1-22.
6. Bryson, C., & Hand, L. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 2007, 349–362.
7. Bushe, G. The appreciative inquiry model. In E. Kessler (Ed.), *The encyclopedia of management theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013.
8. Coates, H. Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60:1(17), 2010.
9. Coates, H., & McCormick, A. C. *Engaging University Students*. Singapore: Springer Science Business Media, 2014, DOI: 10.1007/978-981-4585-63-7_1
10. Ewell, P. Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 2010, 16(2). doi: 10.1080/13538322.2010.485728
11. Green, D. (Ed.). *What is Quality in Higher Education?* London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994.
12. Harvey, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 2005, 263–276. DOI: 10.1108/09684880510700608
13. Harvey, L., & Williams, J. Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 2010, 3–36. DOI: 10.1080/13538321003679457
14. Kahu, E. Framing student engagement. *Studies in Higher Education*, 38(5), 2013, 758–773.
15. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., Hayek, J. C. Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, volume 32, number 5. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), 2007, 1–182.
16. Martin, M. & Stella, A. *External quality assurance in higher education: Making choices*. Paris, France: United Nations, 2007.

17. McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. Higher Education: Handbook of Theory and Research. (M. B. Paulsen, Ed.) (1st ed., Vol. 28). Springer Netherlands, 2013.
18. National Survey of Student Engagement. Student engagement: Pathways to collegiate success. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2004.
19. National Survey of Student Engagement. Student engagement: Exploring different dimensions of student engagement. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2005.
20. Opre, A. & Opre, D. Quality assurance in higher education: Professional development. *Cognition, Brain, and Behavior*, 2006, X (3), 421–438.
21. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 2015, 3-13.
22. Singh, M. Quality assurance in higher education: Which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*, 2010, 16(2), 189–194.
23. Solomonides, I., Reid, A., & Petocz, P. A relational model of student engagement. *Engaging with learning in higher education* Faringdon, UK: Libri Publishing, 2012, (pp. 11–24).
24. Stensaker, B. "Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education." In *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, edited by D. F. Westerheijden, B. Stensaker, and M. J. Rosa, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2007, 99–118.
25. Trowler, V. Negotiating Contestations and Chaotic Conceptions: Close-up Research into Engaging "Non-Traditional" Students. Paper presented at the Higher Education Close Up 7 Lancaster, 2014. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO, 2007.
26. Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. Introduction. In D. Westerheijden, B. Stensaker, & M. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2007, (pp. 1–11).
27. Yin, H. What motivates Chinese undergraduates to engage in learning? Insights from a psychological approach to student engagement research. *Higher Education*, 2018, 76(5), 827–847.
28. Yin, H., & Ke, Z. Students' course experience and engagement: an attempt to bridge two lines of research on the quality of undergraduate education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, 42(7), 1145–1158. doi: 10.1080/02602938.2016.1235679
29. Zepke, N. Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 2014, 19(6), 697–708.
30. Zhang Z., & McNamara O., *Undergraduate Student Engagement. Theory and practice in China and the UK*. Springer, 2018.
31. Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B. et al. *Res High Educ*, 2018, 60: 219.

Prezentat: 12 februarie 2021.

E-mail: traianropot@yahoo.com