



MINISTERUL EDUCAȚIEI
NAȚIONALE

CNFIS
Consiliul Național pentru
Finanțarea Învățământului
Superior



MODUL 1

COMPLEMENTE DE PSIHLOGIA ÎNVĂȚĂRII

AUTOR: CONF. UNIV. DR. IOANA TODOR



Ministerul Educației Naționale

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior

Beneficiar: Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia

Titlul proiectului: „Îmbunătățirea calității activității didactice și a respectării deontologiei și eticii academice în Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia”

Proiect finanțat din Fondul de Dezvoltare Instituțională, Contract CNFIS-FDI-2017-0509

Domeniul 7: „Îmbunătățirea calității activității didactice și a respectării deontologiei și eticii academice”

Modul 1. COMPLEMENTE DE PSIHLOGIA ÎNVĂȚĂRII

Tema 1. Perspective cognitive privind învățarea

Psihologia cognitivă reprezintă probabil paradigma contemporană cea mai influentă în studiul proceselor mentale. Aceasta studiază modul în care psihicul uman (definit ca sistem cognitiv, adică sistem care posedă două proprietăți fundamentale: de reprezentare și de calcul), prelucrează informația din mediu, între input-ul senzorial și output-ul comportamental.

Demersul cercetătorilor din psihologia cognitivă este unul ambițios, aceștia propunând un nivel de analiză a structurilor de cunoștințe, respectiv a mecanismelor subiacente ale fenomenelor și proceselor psihice, mult mai detaliat comparativ cu psihologia tradițională.

Dintre numeroasele aplicații ale cercetărilor din psihologia cognitivă în educație, ne referim aici la câteva aspecte referitoare la organizarea bazei de cunoștințe, descrierea sistemelor mnemonice (Atkinson și Shiffrin, 1968; Anderson, 1983) și la relevanța abilităților metacognitive în învățare.

D. Ausubel (1968) a fost printre primii psihologi care a subliniat importanța în învățare a cunoștințelor anterioare. Practic, oamenii învață integrând cunoștințele noi în contextul celor deja existente la nivel mental; în cazul în care noile cunoștințe nu pot fi integrate la nivelul unor structuri cognitive preexistente, învățarea devine nonproductivă, noile cunoștințe nefiind memorate pe termen lung.

Integrarea noilor cunoștințe în cadrul structurilor de cunoștințe preexistente, poate fi facilitată prin utilizarea în practica didactică a următoarelor strategii:

- utilizarea unor scheme care permit vizualizarea relațiilor dintre concepte; una dintre metodele didactice destinată în mod special vizualizării relațiilor dintre concepte este metoda „hărților conceptuale”; în cadrul metodei, studenții vor genera concepte relaționate cu un concept-cheie, iar pentru fiecare concept generat vor fi reprezentate grafic relațiile structurale în raport cu conceptul-cheie; în cele din urmă, relațiile dintre conceptele reprezentate grafic vor fi transpuse în propoziții, harta conceptuală astfel construită permițând vizualizarea structurilor conceptuale dificil de înțeles (Fig. 1).
- recurgerea la analogii, adică raportarea noilor cunoștințe la conținuturile informaționale pe care persoana care învață le cunoaște deja, subliniindu-se similitudine cu acestea;
- utilizarea unor „organizatori prelabili” („advance organisers”), adică a unor ansambluri de idei mai complexe, de obicei cu un grad relativ înalt de abstractizare și generalitate și cu o organizare bine definită, stabilită înainte de profesor; acești organizatori prelabili sunt prezentați cursanților înaintea cunoștințelor care vor fi predate, cu scopul de a oferi o anumită familiarizare cu materia, o privire de ansamblu asupra acesteia și de a facilita organizarea cognitivă și integrarea noilor cunoștințe.

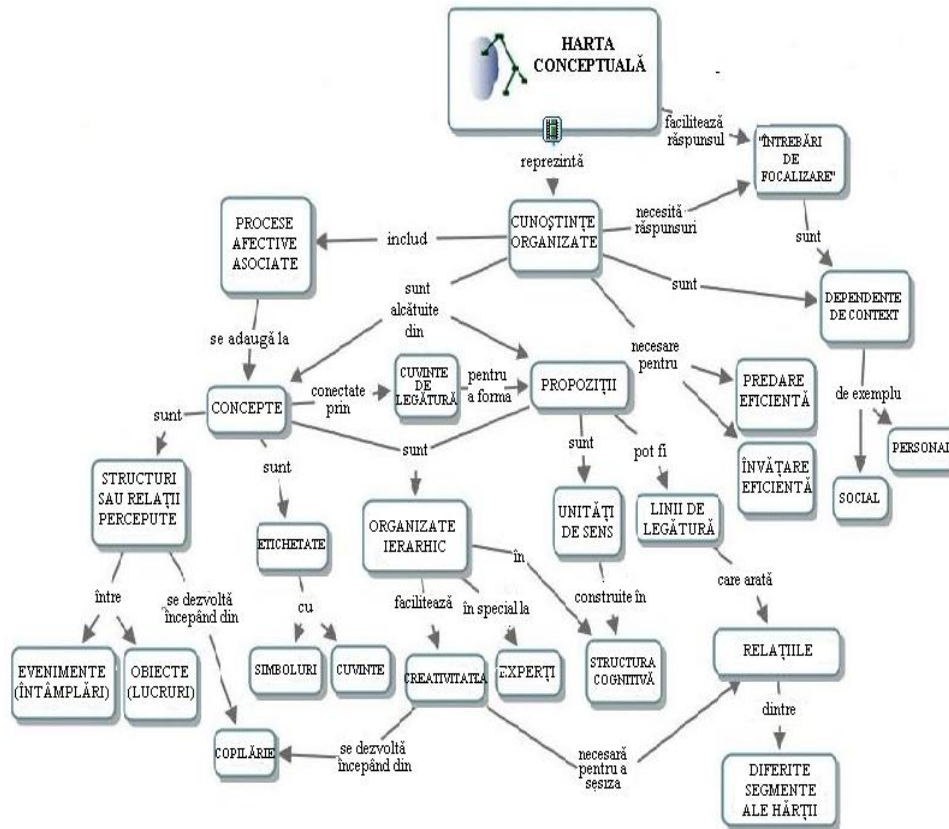


Fig. 1. Exemplu: harta conceptului "hartă conceptuală" (CmapTools, University of West Florida, U.S.A., www.cmap.ihmc.us/concept-maps)

În psihologia cognitivă, memoria nu mai este considerată un proces psihic unitar. Atkinson și Shiffrin (1968) au dezvoltat un model multinivellar al memoriei, introducând distincția dintre memoria senzorială, memoria de scurtă durată (memoria operațională sau de lucru) și memoria de lungă durată. Conform autorilor, informația recepționată din mediu prin diverse modalități senzoriale este reținută automat, nediscriminatoriu, pentru un timp foarte scurt (câteva sutimi de secundă) la nivelul memoriei senzoriale; aceasta este transmisă apoi spre memoria de scurtă durată, care are o capacitate limitată atât ca timp (15- 20 secunde) cât și ca volum (7 ± 2 unități). După ce durata maximă a păstrării informației în memoria de scurtă durată a fost atinsă, o parte a acesteia va trece în memoria de lungă durată iar restul este uitată. Memoria de lungă durată cuprinde totalitatea informațiilor existente la nivelul sistemului cognitiv, având o capacitate foarte mare (practic nelimitată); la acest nivel, informația poate fi păstrată timp de câteva minute sau toată viața.

Atunci când avem de rezolvat o problemă, sau atunci când trebuie să pur și simplu să răspundem la o întrebare, este necesară actualizarea cunoștințelor relevante în raport cu problema dată, cunoștințe care vor fi transferate din memoria de lungă durată în memoria de scurtă durată. În memoria de lungă durată cunoștințele pot avea diferite niveluri de activare; cele care au activare ridicată sunt mai simplu de actualizat. Din această perspectivă, memoria de scurtă durată este considerată „partea mai activată a memoriei de lungă durată”.

În practica pedagogică se constată că există situații destul de frecvente în care cunoștințele din memoria de lungă durată nu pot fi actualizate adecvat în raport cu cerințele unor sarcini. De exemplu, într-una dintre cărțile sale, celebrul psiholog american William James povestește că o cunoștință a sa, vizitând o școală, a pus o întrebare de geografie elevilor din ciclul primar. Întrebarea a fost formulată astfel: „Să presupunem că ar trebui să săpați o groapă în pământ, adâncă de câteva sute de metri. Cum o să fie temperatura în adâncimea acelei gropi? Va fi mai cald sau mai frig decât la suprafață?”. Nici un elev nu a oferit nici un răspuns satisfăcător; atunci învățătoarea a spus: „Sunt sigură că elevii

știu răspunsul, doar că întrebarea dvs. a fost formulată puțin altfel”. Consultând manualul, ea a întrebat: „Din ce este alcătuit nucleul Pământului?”. Imediat, aproape jumătate dintre elevii din clasă au răspuns în cor: „Nucleul Pământului este alcătuit din magma fierbinte” („Talks to Theachers of Psychology”, 1912). Conform teoriei procesării informației, explicația acestui fapt ar trebui căutată la nivelul organizării bazei de cunoștințe în memoria de lungă durată.

Modelul ACT* al arhitecturii cognitive (Adaptive Control of Thought - Anderson, 1983) descrie două sisteme mnezice distincte: memoria declarativă, organizată sub formă de rețele semantice - și memoria procedurală, organizată sub formă de reguli de producere. Regulile de producere sunt propoziții condiționale de forma „dacă ... atunci...” pe baza cărora sunt generate noi cunoștințe. Aceste reguli asigură transferul cunoștințelor din memoria de lungă durată în cea de scurtă durată, în funcție de solicitările sarcinilor cu care individul se confruntă.

Conform modelului ACT*, atunci când individul se confruntă cu o sarcină sau are de rezolvat o problemă, aceasta va fi reprezentată în memoria de scurtă durată; prin intermediul regulilor de producere, datele problemei din memoria de scurtă durată, vor activa cunoștințe specifice, declarative și procedurale, din memoria de lungă durată.

Acele cunoștințe care, deși prezente în memoria de lungă durată nu sunt activate adecvat de contextul problemelor sau de cerințele memoriei de scurtă durată, sunt numite cunoștințe inerte. Cunoștințele disponibile sarcinilor rezolutive sunt considerate cunoștințe active.

Diferența critică dintre acestea constă în natura lor: majoritatea cunoștințelor inerte sunt reprezentate mnezic sub formă de rețele propoziționale în timp ce cunoștințele active sunt reprezentate sub formă de reguli de producere (sau le este atașată o regulă de producere). Informațiile noi care ajung în memoria de scurtă durată, vor genera la rândul lor noi cunoștințe în memoria de lungă durată și, mai ales, noi reguli de producere. Învățarea este considerată autentică doar în măsura în care cunoștințele achiziționate determină generarea unor noi reguli de producere.

Există două procedee principale pentru generarea de reguli de producere: proceduralizarea (generarea directă pornind de la conținuturile memoriei de scurtă durată) și compoziția (generarea unei noi reguli generale prin combinarea secvențelor de cunoștințe și proceduri utilizate repetat).

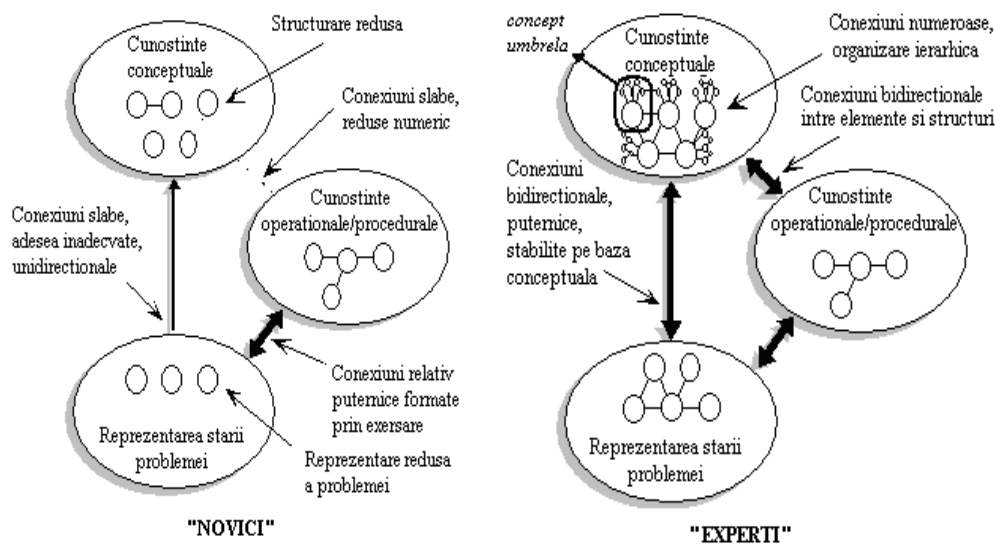


Fig. 2. Structura bazei de cunoștințe la experți și novici
(Physics Education Research Group, Univ. of Massachusetts, U.S.A., www.umperg.physics.umass.edu)

Studiile comparative privind organizarea bazei de cunoștințe între novici și experți (persoane cu niveluri de performanță extreme), realizate pe baza modelului ACT*, arată că experții sunt în general superiori novicilor în ceea ce privește articularea cunoștințelor conceptuale cu cele procedurale. În cazul experților, cunoștințele declarative sunt în mare parte contextualizate, în sensul că le sunt asociate, la nivel mnezic, reguli de producere. Altfel spus, chiar



dacă uneori nu se constată diferențe semnificative între novici și experți sub aspectul cunoștințelor declarative dintr-un domeniu și nici măcar sub aspectul cunoașterii unor reguli sau proceduri, cel mai adesea, condițiile de aplicabilitate ale acestora sunt mult mai bine stăpânite de experți (Fig. 2).

Așa cum se poate observa din Fig. 2., experții se diferențiază de novici prin interrelaționarea și clusterizarea conceptelor, care formează structuri ierarhice, în jurul unor așa-numite concepte-umbrelă. Pe de altă parte, experții dețin la nivel mnezic un larg repertoriu de operații, ecuații și proceduri, cunoștințe factuale și reguli procedurale specifice. Conexiunile dintre aceste două tipuri de conținuturi mnezice sunt ample și active, astfel că atunci când experții se confruntă cu o problemă, cunoștințele conceptuale pot fi utilizate pentru a decide asupra aplicabilității și utilizării corecte a cunoștințelor procedurale. Conceptelor-umbrelă li se asociază cunoștințe relevante operaționale/procedurale și cunoștințe-problemă, formând împreună noi cunoștințe strategice. Acestea implică existența unor conexiuni puternice între concepte, recunoașterea circumstanțelor de aplicare a conceptelor și cunoașterea procedurilor necesare în acest demers.

Prin contrast, novicii prezintă o structură de cunoștință amorfă și dispersă, cu puține concepte umbrelă și frecvente legături eronate între concepte. Categoria cunoștințelor-problemă constă într-un număr redus de situații problemă, conectate slab și mai ales pe baza trăsăturilor de suprafață. Cunoștințele operaționale și procedurale, chiar dacă sunt bine reprezentate, nu pot fi utilizate adecvat în rezolvarea sarcinilor, datorită legăturilor slabe cu cunoștințele conceptuale și cunoștințele problemă.

METACOGNIȚIA ocupă un loc important în cadrul teoriilor cognitive privind învățarea. Conform mai multor autori, toate activitățile cognitive de ordin superior implică metacogniția. În sens general, aceasta se referă la cunoștințele pe care un individ le are despre funcționarea propriilor procese mentale; competențele metacognitive includ capacitatea persoanei de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, capacitatea de monitorizare și evaluare a acesteia, de adaptare flexibilă în raport cu cerințele diverselor sarcini, capacitatea de alegere a unor strategii și metode adecvate, înțelegerea relațiilor dintre proceduri și rezultate, etc.

Competențele cognitive sunt competențele necesare pentru a efectua o sarcină, iar competențele metacognitive sunt competențele necesare pentru a înțelege modul în care aceasta a fost realizată.

F. H. Flavel (1979) identifică două componente ale metacogniției:

- cunoștințele metacognitive (cunoștințele pe care individul le are despre funcționarea propriilor procese mentale);
- managementul sau gestiunea activității cognitive.

Pe baza distincției introduse de Flavel, competențele metacognitive au fost clasificate în: competențe de autoevaluare (referitoare la capacitatea de reprezentare, monitorizare și evaluare a propriei funcționări mentale) și competențe de autocontrol sau de management al activității cognitive.

Paris și Winograd (1990) au identificat trei tipuri de cunoștințe metacognitive de care depinde performanța în învățare:

- cunoștințe declarative
- cunoștințe procedurale
- cunoștințe condiționale.

Cunoștințele metacognitive declarative sunt cunoștințele persoanei despre abilitățile sale și despre aspectele învățate ale funcționării cognitive. Acestea au fost la rândul lor clasificate în:

- cunoștințe referitoare la persoane
- cunoștințe referitoare la sarcină
- cunoștințe referitoare la strategii.

Cunoștințele referitoare la persoane pot fi: intraindividuale (credește pe care individul le are despre propria persoană, cum ar fi cunoașterea faptului că memoria sa vizuală este în general mai bună decât memoria auditivă), interindividuale (informații obținute în urma comparațiilor cu ceilalți; de exemplu, în urma comparațiilor cu colegii, un cursant poate să constate că răspunsurile sale sunt în multe situații mult mai originale decât ale celorlalți) sau universale (cunoștințe despre funcționarea cognitivă în general; de pildă, citind studiile din psihologia cognitivă asupra



adâncirii procesării informației, aflăm că performanța în învățare depinde de nivelul de procesare al materialului, în sensul în care o procesare profundă la nivel semantic a acestuia asigură durabilitatea învățării).

Cunoștințele referitoare la sarcină sunt cunoștințe despre natura acesteia (cerințe, obiective, grad de dificultate etc.) și despre activitățile cognitive implicate în îndeplinirea ei (cum ar fi cunoașterea faptului că scrierea unui eseu implică mai multă creativitate decât scrierea rezumatului unui text științific).

Cunoștințele referitoare la strategii sunt cunoștințe despre metodele, tehnicile, modalitățile adecvate de abordare a unei sarcini (de exemplu, cunoașterea faptului că teorema lui Pitagora generalizată poate fi aplicată atunci când avem de calculat dimensiunea unei laturi a unui triunghi oarecare pentru care cunoaștem dimensiunile celorlalte două laturi și mărimea unghiului dintre ele).

Cunoștințele metacognitive procedurale sunt acele cunoștințe despre modul în care funcționează sau poate fi efectuată o procedură („cum?”). Cunoștințele metacognitive condiționale descriu condițiile în care poate fi aplicată o procedură sau o strategie („când?”).

A doua componentă a metacogniției, managementul sau gestiunea activității mentale (după F. H. Flavel), implică:

- activități de planificare
- activități de control
- activități de autoreglare.

Planificarea activității presupune realizarea unei analize pertinente a sarcinii, identificarea componentelor simple ale acesteia, stabilirea obiectivelor și a etapelor rezolutive. Activitățile de control includ monitorizarea progresului, evaluarea rezultatelor și identificarea erorilor, evaluarea eficienței strategiilor utilizate, etc. Activitățile de autoreglare se referă la schimbările la care persoana care învață recurge în urma evaluărilor, automotivare, organizarea timpului etc.

Pentru o învățare autentică, este necesară formarea unor abilități/competențe metacognitive, atât la persoana care învață cât și la profesor/formator. Metacogniția este o condiție importantă a autonomiei în învățare: pe măsură ce își dezvoltă abilități metacognitive, persoanele care învață devin mai puțin dependente de controlul extern al activității și mai capabile de autoinstruire.

Concluzia unanimă a cercetărilor din domeniu este aceea că: adulții competenți din punct de vedere metacognitiv sunt mai competenți în activitatea de învățare, iar predarea eficientă trebuie să fie centrată atât pe formarea competențelor specifice unui anumit domeniu al cunoașterii, cât și pe formarea/dezvoltarea abilităților metacognitive ale cursanților.

Tema 2. Constructivismul educațional

Constructivismul educațional are ca premisă centrală ideea că învățarea autentică nu se reduce la transmiterea de cunoștințe, acesta implicând un proces activ de construcție cognitivă, realizat prin interacțiunea directă cu mediul (fizic sau social).

Din perspectivă constructivistă, învățarea este privită ca un proces individual de construcție de sensuri. În cadrul predării, cursanții trebuie ajutați să descopere propriile semnificații ale realității, în loc să memoreze răspunsurile gata oferite de profesor. Dezvoltarea gândirii critice devine astfel o prioritate.

Constructivismul educațional prezintă două dezvoltări distincte:

- Constructivismul cognitiv, al cărui pionier este considerat a fi J. Piaget, abordează învățarea prin prisma proceselor cognitive implicate și a interacțiunii directe cu mediul. Cunoștințele sunt considerate reprezentări interne ale realității externe, care va fi astfel reconstruită cognitiv. În cadrul învățării, accentul cade în special pe procesele și procedurile implicate, pe natura reprezentărilor și pe modul de organizare și structurare a acestora în modele mentale.
- Din perspectiva constructivismului social, ale cărei origini se regăsesc în scrierile lui L. Vygotsky, învățarea este un proces tranzacțional între individ și mediul sociocultural și, totodată, o experiență colaborativă. Cunoștințele sunt rezultatul negocierii și internalizării unor semnificații, dezvoltate în cadrul interacțiunilor sociale. Limbajul este considerat un puternic instrument în negocierea și construcția unor astfel de semnificații, iar sociocogniția și relația dialectică dintre individ și mediul său social și cultural devin subiecte de studiu.



Desfășurându-se într-o interacțiune directă cu mediul și în raport cu constrângerile acestuia, învățarea înseamnă formarea unui model coerent și plauzibil despre realitate, adesea cu semnificative nuanțe personale, însă cu o ridicată valoare adaptativă. Experiența directă în mediul de învățare și implicarea activă a subiectului sunt condiții care asigură succesul acestui proces.

Cunoștințele anterioare sunt considerate foarte importante în învățare, achiziția și integrarea mnezică a noilor cunoștințe având loc pe fundamentul oferit de cunoștințele anterioare. Experiența anterioară a subiectului influențează procesul de învățare în două sensuri: pe de o parte, în sensul facilitării achiziției de noi cunoștințe, care vor fi interpretate, integrate și dezvoltate în contextul celor anterioare; pe de altă parte însă, erorile conceptuale, adesea implicite, provenite în multe cazuri de la nivelul simțului comun, pot afecta defavorabil înțelegerea noilor concepte.

Persoanele care învață într-un sistem organizat (cu atât mai mult dacă sunt adulți), intră în acel sistem cu o anumită perspectivă despre lumea înconjurătoare și cu un anumit grad de înțelegere conceptuală a domeniului de studiu; aceasta ar trebui cunoscută și utilizată de către profesor/formator, ca bază pentru înțelegerea și integrarea noilor concepte.

Identificarea și analiza erorilor sistematice pe care le fac cei persoanele învață, constituie un demers important în pedagogia constructivistă, prezența acestora putând conduce la erori de construcție conceptuală. De pildă, adesea accelerația unui corp este asociată în mod eronat vitezei, motiv pentru atunci când elevilor de gimnaziu li se adresează o întrebare de genul: „accelerația unei mingi sau a unei pietre aflată în cădere liberă, crește sau scade?“, mulți dintre aceștia vor fi tentați să aleagă prima variantă (uitând că doar viteza corpului în cădere variază, nu accelerația). Chiar la nivelul simțului comun se regăsesc o serie de erori conceptuale (concepții false), care ar putea influența învățarea.

Învățarea se referă atât la înțelegerea evenimentelor izolate cât și la înțelegerea ansamblului acestora, argumentează pedagogii constructiviști, iar evenimentele izolate trebuie înțelese în contextul întregului. În consecință, în cadrul predării se va insista pe înțelegerea conceptelor cu un înalt grad de abstractizare. Construcția conceptelor abstracte este descrisă în constructivism ca un proces inferențial, având drept punct de pornire un registru oarecare de situații particulare. Studiile arată că una dintre diferențele dintre novici și experți constă în faptul că novicii prezintă o înțelegere locală și fragmentată a domeniului, în timp ce experții operează frecvent cu structuri conceptuale generice.

Unul alt principiu important al constructivismului educațional se referă la caracterul contextual al cunoștinței și al construcției de cunoștințe; învățarea constructivistă este una contextualizată. Influența determinantă a factorilor contextuali asupra desfășurării proceselor cognitive (percepție, memorie, rezolvare de probleme, raționament etc), precum și asupra dezvoltării cognitive și a învățării în general a fost demonstrată în numeroase studii experimentale. De exemplu, mai mulți cercetători au comparat operațiile matematice și strategiile de calcul utilizate de copiii brazilieni de ciclul primar care frecventează regulat școala, cu cele utilizate de copiii de aceeași vârstă care vând produse turiștilor, pe străzile din capitala țării, fără să fi primit o educație matematică formală. Cercetătorii au constatat existența unor diferențe semnificative între cele două grupuri; sarcinile cu care copiii de pe stradă se confruntă în mod cotidian a condus la constituirea unei „matematici informale”, care deși nu oferă întotdeauna cele mai eficiente modalități rezolutive, permite găsirea unor soluții adecvate. Acest gen de rezultate sugerează că mediul de învățare (care în școală sau într-un cadru instituțional diferă adesea în mare măsură față de mediul real), orientează învățarea și dezvoltarea cognitivă a persoanei. Problema transferului cunoștințelor și procedurilor învățate în clasă, în rezolvarea unor probleme cotidiene a devenit astfel o importantă temă de cercetare în științele educației.

Mediul de învățare deține un rol privilegiat în teoriile constructiviste; dezvoltarea unor medii de învățare performante fiind o serioasă provocare pentru pedagogi și didacticieni. Jonassen (1994) identifică opt trăsături pe care trebuie să le îndeplinească astfel de medii:

- să ofere reprezentări multiple ale realității (contribuind la creșterea flexibilității cognitive);
- aceste reprezentări multiple trebuie să fie adaptative, împiedicând suprasimplificarea și înfățișând complexitatea mediului real;
- să faciliteze construcția de cunoștințe în locul reproducerii acestora;
- să faciliteze rezolvarea unor sarcini autentice în contexte relevante, în locul unei instrucții abstracte decontextualizate;
- să implice aplicarea unor metode de predare deschise și autentice, de genul investigației de laborator sau al studiului de caz, în locul metodelor rigid structurate;



- să încurajeze reflecția personală asupra experienței;
- să permită construcția de cunoștințe asociate diferitelor contexte ale învățării;
- să faciliteze construcția colaborativă de cunoștințe prin negocierea socială a semnificațiilor.

Învățarea fiind descrisă ca proces individual, realizat prin experiența directă cu situațiile de mediu, puternic determinată de baza de cunoștințe anterioare, procesul didactic devine unul centrat pe persoana care învață. Predarea centrată pe persoană (elev sau student) implică pe de o parte investigarea bazei de cunoștințe de care acesta dispune și a particularităților sale cognitive, iar pe de altă parte, adaptarea conținuturilor și individualizarea strategiilor didactice în raport cu necesitățile identificate. Mai costisitoare ca timp și efort, dificil de realizat în condițiile unui curriculum supraîncărcat, predarea centrată pe persoană prezintă avantaje considerabile față de predarea frontală.

De asemenea, rolul profesorului în cadrul procesului didactic de schimbă comparativ cu învățământul tradițional. Profesorul nu mai este, înainte de toate, furnizor de informație, el având rolul de a facilita construcția de cunoștințe prin: organizarea învățării, motivare, crearea unui mediu adecvat pentru învățare, antrenarea comunicării, acordarea feed-back-ului și dirijarea interpretărilor, confruntarea conceptelor greșite, valorificarea experienței anterioare în învățare etc.

În urma unei sinteze a literaturii din domeniu, sunt menționate următoarele atribute ale educatorului constructivist:

- încurajează și acceptă autonomia celor care învață;
- propune probleme relevante pentru elevi/studenti (similare cu cele din mediul real);
- predă noile cunoștințe în context problematizat;
- structurează învățarea în jurul conceptelor primare;
- folosește o mare varietate de materiale și mijloace didactice, încurajându-i pe elevi/studenti să le utilizeze;
- investighează cunoașterea de către elevi/studenti a conceptelor, înainte de a le împărtăși propriile cunoștințe;
- adaptează predarea în raport cu cunoștințele anterioare ale elevilor/ studenților;
- îi încurajează pe elevi/studenti să angajeze dialoguri cu profesorul și cu ceilalți colegi;
- încurajează tentativele elevilor/studentilor de analiză și explorare a conținuturilor învățării și de a pune întrebări profesorului;
- caută și valorizează punctele de vedere ale celor care învață;
- îi angajează pe elevi/studenti în experiențe care evidențiază anumte contradicții cu cunoștințele anterioare, stimulând apoi dezbateră;
- le asigură elevilor/studentilor timp pentru înțelegerea conceptuală (pentru construirea relațiilor și crearea metaforelor);
- evaluează progresul învățării prin aplicații și sarcini deschise;

Predarea constructivistă este în general mai puțin directivă comparativ cu învățământul tradițional. Dincolo de un curriculum-nucleu obligatoriu, elevii/ studenții/cursanții au o anumită libertate în a-și alege disciplinele, conținuturile specifice pe care doresc să le învețe, materialele de suport pe care le utilizează, etc. O atenție particulară este acordată de către pedagogii constructiviști motivării elevilor și formării încă de la vârste mici a unor deprinderi de învățare autonomă, deprinderi care se vor dezvolta pe parcurs până la vârsta adultă.

În ceea ce privește evaluarea, este subliniată pe de o parte dependența contextuală a rezultatelor acestui proces. În general, recomandarea este ca la început evaluarea să aibă loc în contextul predării, urmând ca pe măsură ce cunoștințele din domeniu devin mai aprofundate și se ajunge la un anumit nivel de abstractizare conceptuală, evaluarea rezultatelor învățării să aibă loc în contexte reale, autentice, diferite de cele în care a avut loc achiziția de cunoștințe. Faptul că elevul rezolvă cu succes probleme sau sarcini „de manual, probleme similare celor rezolvate în clasă, nu ne asigură că el va fi apt să înțeleagă provocările din afara școlii. Evaluarea trebuie să vizeze în cele din urmă „cunoștințele active”, cele care pot fi transferate și utilizate cu succes în alte contexte, în funcție de solicitările diverselor sarcini.

Pe de altă parte, pedagogii constructiviști introduc conceptul de „goal-free evaluation”, delimitându-se astfel de behaviorismul tradițional, unde evaluarea are ca obiect comportamentul observabil sau cunoștințele achiziționate. Din perspectivă constructivistă, evaluarea nu se limitează la „o simplă contabilizare” a produselor procesului de învățare,

vizând prioritar procesul de construcție cognitivă. Dezvoltarea abilităților metacognitive ale persoanelor implicate în învățare este un obiectiv general al instruirii. În aceste condiții, evaluarea nu mai apare ca activitate finală, consecutivă predării unor secvențe informaționale, ci ca proces continuu, dinamic, parte intrinsecă a învățării.

În plus, acest proces trebuie să fie unul sumativ, rezultat al integrării mai multor perspective. Una dintre modalitățile recomandate pentru îndeplinirea acestui deziderat constă în recurgerea la evaluatori multipli, experți în domeniul respectiv.

ÎNVĂȚAREA EXPERENȚIALĂ este rezultatul unui proces de reflectare activă asupra experienței. Această formă de învățare este aplicată cu precădere în cadrul programelor de educație a adulților, educație informală sau educație pe tot parcursul vieții.

Învățarea experiențială implică în general două dimensiuni: interacțiunea concretă cu mediul de învățare și analiza, reflectarea asupra datelor experienței, procese în urma cărora se ajunge la o anumită înțelegere conceptuală.

Psihologul umanist Carl Rogers a identificat următoarele trăsături ale învățării experiențiale:

- este inițiată de către persoana care învață;
- presupune implicare personală din partea acesteia;
- prezența unui instructor nu este întotdeauna obligatorie;
- persoana care învață își autoevaluează progresul;
- este pervazivă și durabilă în timp.

Rogers afirmă că oamenii au o tendință naturală de a învăța din mediu, rolul instructorului/profesorului/tutorei fiind acela de a facilita procesul prin: crearea unui climat pozitiv caracterizat prin încredere și respect reciproc, stimularea curiozității și a interesului cursanților, clarificarea obiectivelor, asigurarea resurselor, stabilirea unui echilibru între dimensiunile intelectuale și emoționale ale învățării, împărtășirea unor sentimente și gânduri cu cei care învață, etc.

Conform aceluiași autor, învățarea este facilitată atunci când:

- persoanele care învață prezintă o puternică implicare personală în cadrul procesului și dețin controlul asupra naturii și desfășurării acestuia;
- învățarea are la bază confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau din mediul fizic;
- principala metodă de control a progresului este autoevaluarea.

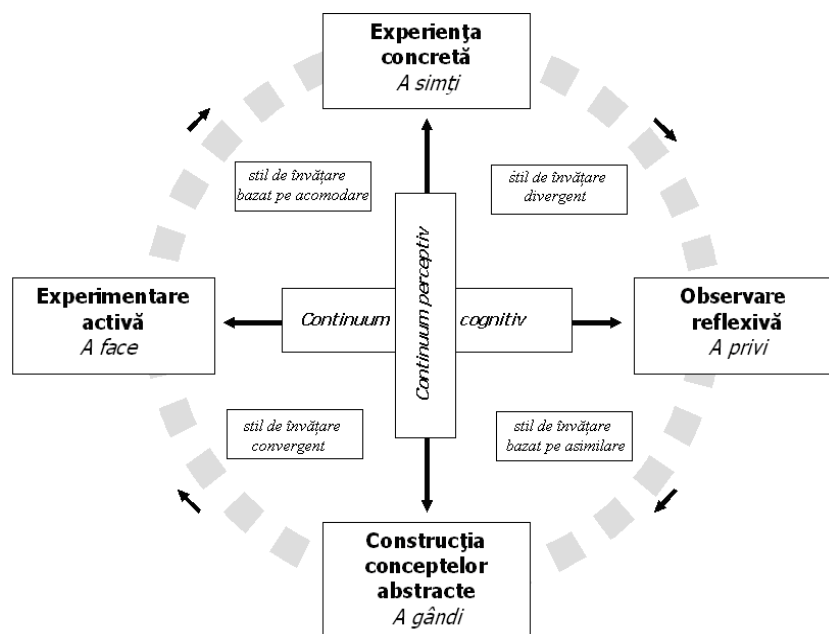


Fig. 3. Modelul ciclic al învățării experiențiale (D. Kolb)

D. Kolb (1984) a descris un *model ciclic al învățării* în cadrul căruia experiența concretă subiectivă constituie baza pentru analiză și reflecție; cunoștințele astfel rezultate vor fi asimilate și integrate în concepte abstracte, care vor furniza noi oportunități de învățare, orientând explorarea activă a mediului (Fig. 3.). Învățarea experiențială apare astfel ca o “reconstrucție sau o reorganizare a experienței” în cadrul unor structuri cognitive cu un anumit nivel de abstractizare, care vor orienta acțiunile viitoare în mediu (J. Dewey, după A. Neculau, 2004).

Activitățile tutoriale proiectate pe baza modelului propus de D. Kolb, urmează secvențele prezentate în figura de mai sus, astfel:

Experiența concretă	Persoanele care învață vor fi implicate într-o activitate concretă, efectuând anumite sarcini sau observând activ diverse fenomene, procedee, tehnici, etc. Pentru ca acestea să constituie reale oportunități de învățare, trebuie să fie relevante în raport cu obiectivele și interesele subiecților. Metodele didactice utilizate sunt: experimente de laborator, activități practice, situații problemă, exemple, prezentări de caz, simulări, filme sau alte materiale multimedia, etc.
Observare reflexivă	În această etapă, are loc analiza datelor obținute prin experiență. Metode utilizate: conversația, grupurile de discuții, metode interrogative, eseuri și comentarii, dezbateri, predarea reciprocă, etc.
Construcția conceptelor abstracte	Construcția conceptuală presupune înțelegerea, interpretarea și descoperirea relațiilor dintre evenimentele observate. Subiecții compară noile cunoștințe cu cele deja existente la nivel cognitiv, realizând integrarea acestora și derivarea unor noi semnificații. Metode utilizate: lectura, analogii, referate, proiecte, hărți conceptuale, scheme și modele, etc.
Experimentare activă	În cadrul etapei de experimentare se realizează consolidarea cunoștințelor învățate, prin aplicarea lor în practică. Pe baza structurilor conceptuale abstracte vor fi derivate noi inferențe și predicții, fiind planificate acțiunile concrete în mediu. Învățarea este considerată autentică în măsura în care subiecții reușesc să aplice cunoștințele învățate în situații noi. Metode utilizate: probleme, exerciții, diverse sarcini practice, proiecte, teme pentru acasă, teme de laborator, studii de caz, etc.

Experiența directă în mediu este «un manual viu» pentru persoana care învață (Lindeman, 1961), însă valorificarea acesteia în construcția conceptuală este condiționată de prezența anumitor abilități:

- inițiativă și implicare activă a persoanei în interacțiunea cu mediul;
- capacitatea acesteia de a reflecta asupra experienței;
- abilități analitice necesare pentru conceptualizarea experiențelor directe;
- abilități decizionale și de rezolvare de probleme, necesare în vederea aplicării cunoștințelor derivate din experiență.

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE se referă la acele forme și strategii de învățare care implică munca în grup pentru îndeplinirea unor obiective comune. Un element central al acesteia îl reprezintă relațiile de cooperare stabilite în cadrul grupurilor de cursanți, fiecare cursant fiind responsabil atât pentru managementul și rezultatele propriei activități, cât și pentru rezultatele obținute de colegi.

Johnson & Johnson (1996) au formulat cinci caracteristici definitorii ale învățării prin cooperare:

- interdependența pozitivă;
- implicarea individuală;
- abilitățile interpersonale;
- interacțiunile de sprijin;
- procesele de grup.

Interdependența pozitivă constă într-o responsabilitate duală a participanților, privind atât rezultatele propriei activități de învățare, cât și rezultatele colegilor. Altfel spus, interdependența pozitivă există în grupurile ale căror membri sunt conștienți de faptul că succesul propriu este un rezultat al succesului celorlalți. În acest scop, este



necesară crearea unor contexte educaționale în care eforturile și resursele individuale să fie indispensabile pentru performanța colectivă, iar performanțele individuale să fie strict dependente de contribuția partenerilor.

Implicarea individuală în cadrul activităților de învățare desfășurate în grup este o garanție a capacității fiecărui cursant de a îndeplini aceleași sarcini în cadrul activităților independente. În fapt, cooperarea în grup constituie doar contextul învățării unor cunoștințe, deprinderi sau strategii, succesul deplin al acestui proces fiind indicat de capacitatea participanților de a aplica în mod independent conținuturile învățate.

Imposibilitatea identificării nevoilor de suport colaborativ, redundanța contribuțiilor partenerilor, delegarea sau proiectarea responsabilității în grup, comportamentul pasiv, comunicarea inadecvată, sunt doar câțiva indicatori ai lipsei de implicare. În cazul elevilor, una dintre cele mai frecvent recomandate metode de stimulare a implicării colaborative constă în utilizarea unor strategii de evaluare combinată, a performanțelor individuale și a performanțelor grupului. Atunci când cursanții sunt adulți, trebuie avut în vedere faptul că în general, motivația internă implicarea personală și caracterul autodirijat al învățării sunt semnificative. În acest caz, implicarea individuală în cadrul activităților de grup va fi stimulată prin intermediul unor strategii mai puțin directive: asigurarea unui mediu de învățare stimulat, a unei atmosfere dominate de încredere și respect; furnizarea unor sarcini, a unor probleme și a unor materiale de lucru relevante în raport cu interesele practice ale cursanților, care să le capteze interesul; inițierea unor dezbateri asupra progresului fiecăruia; antrenarea acestora în activități destinate dezvoltării „spiritului de echipă” (team-building) etc.

Abilitățile interpersonale constituie o condiție fundamentală a succesului învățării prin cooperare, motiv pentru care educatorii care implementează astfel de programe acordă o atenție specială antrenării acestor abilități. Johnson și Johnson (1996) arată că productivitatea grupurilor colaborative depinde de competența socială a membrilor lor. Printre cele mai frecvent menționate abilități interpersonale necesare învățării prin cooperare se numără: cunoașterea și încrederea în ceilalți, acuratețea comunicării, acceptarea și sprijinirea partenerilor, abilitatea de rezolvare constructivă a disputelor.

Interacțiunile de sprijin se referă la ajutorul acordat de fiecare membru al grupului partenerilor săi, în vederea realizării sarcinilor și îndeplinirea obiectivelor învățării. Ajutorul mutual implică activități de monitorizare, feed-back constructiv, explicații suplimentare sau reformulări ale problemelor, sumarizare și exersare, management decizional, stimularea gândirii critice, crearea unui climat afectiv stimulat, motivare, etc.

Procesele de grup relevante pentru succesul învățării prin cooperare vizează: reflectarea asupra activității colaborative, în sensul identificării acțiunilor eficiente sau ineficiente ale participanților și luarea deciziilor privind continuarea sau schimbarea unor activități.

Avantajele învățării prin cooperare au fost evidențiate într-un număr considerabil de studii, incluzând elevi și studenți de toate vârstele; dintre acestea, amintim:

- îmbunătățirea motivației pentru învățare;
- îmbunătățirea performanțelor academice;
- dezvoltarea gândirii critice și a abilităților sociale;
- îmbunătățirea comunicării interpersonale;
- promovarea învățării autodirijate;
- creșterea stimei de sine și reducerea anxietății de performanță.

Învățarea prin cooperare este una dintre strategiile care și-a dovedit eficiența în cadrul programelor de educație a adulților. În cazul adulților, stabilirea grupurilor de învățare prin cooperare este determinată de obicei de interesele sau domeniile de activitate ale cursanților; de asemenea, sarcinile în cadrul grupurilor pot să fie destul de diverse, fiind adaptate domeniilor de interes ale membrilor.

Dezvoltarea abilităților de comunicare rămâne un deziderat important chiar și în cazul adulților; în cadrul programelor de învățare și formare pe tot parcursul vieții, stabilirea și aplicarea condițiilor comunicării eficiente rămâne o necesitate, fiind unul din factorii de care depinde succesul învățării prin cooperare.

Tema 3. Stiluri de învățare

În psihopedagogie este destul de populară ideea că oamenii diferă între ei sub aspectul stilurilor (modalităților) preferate de învățare. În general se presupune că fiecare dintre noi avem un stil dominant de învățare, eventual încă unul secundar, la care se adaugă caracteristici mai puțin semnificative corespunzătoare celorlalte stiluri. Pentru o învățare eficientă, activitățile didactice ar trebui să fie adecvate stilului dominant al celor care învață. Persoanele care își cunosc stilul de învățare sunt de regulă mai angajate și mai autonome. În literatura de specialitate există numeroase taxonomii ale stilurilor de învățare, multe dintre ele având o anumită valoare intuitivă dar fără o susținere empirică foarte serioasă.

Pornind de la ciclul învățării experiențiale D. Kolb a descris patru stiluri de învățare: convergent, divergent, bazat pe asimilare, bazat pe acomodare (Fig. 3).

- *Stilul de învățare convergent* se caracterizează prin abstractizare (“a gândi”) și experimentare activă (“a face”). Persoanele cu un stil de învățare convergent preferă să învețe rezolvând probleme sau căutând soluții practice; au o gândire concretă, logică și sunt mai puțin preocupate de aspectele legate de relaționarea socială; au capacitatea de a aplica în situații diverse, idei și teorii abstracte; situațiile problemă constituie din punctul lor de vedere un cadru stimulativ și reușesc să găsească soluții adecvate; au înclinații tehnice; le place să testeze noi idei.
- *Stilul de învățare divergent* se caracterizează prin implicare în activitate (“a simți”) și observare reflexivă (“a privi”). Aceste persoane sunt capabile să analizeze o situație din diverse perspective; preferă să privească și să culegă informații în loc să acționeze spontan; își folosesc abilitățile imagistice în rezolvarea problemelor; pot să interpreteze din multiple perspective o situație concretă; le place să fie informate și sunt interesate de multiple aspecte culturale; sunt interesate de ceilalți, pot avea o viață emoțională intensă sau înclinații artistice; preferă munca în grup, manifestă deschidere față de opiniile celorlalți și față de ideile noi, sunt interesate de feed-back; dintre metodele didactice, metodele gândirii critice li se potrivesc cel mai bine.
- *Stilul de învățare bazat pe asimilare* se caracterizează prin abstractizare (“a gândi”) și observare reflexivă (“a privi”). Persoanele cu un stil de învățare bazat pe asimilare preferă abordările concise și rigurose structurate din punct de vedere logic; în locul demonstrațiilor practice sau al exemplurilor, preferă explicațiile; au o bună capacitate de a înțelege și de a structura diverse materiale; sunt mai puțin interesate de ceilalți, preferând ideile și teoriile științifice; preferă aspectele teoretice ale unei teme, în defavoarea celor practice; într-un cadru educațional formal, li se potrivesc metodele didactice care implică o amplă documentare bibliografică, metodele care implică analiza critică a diverselor perspective teoretice sau explorarea modelelor descriptive ale unor fenomene, etc.
- *Stilul de învățare bazat pe acomodare* se caracterizează prin implicare în activitate (“a simți”) și experimentare activă (“a face”). Persoanele cu un stil de învățare bazat pe acomodare utilizează mai mult intuiția decât logica; preferă abordările practice, bazate pe experiența concretă, ale problemelor; într-o situație dată, se bazează mai mult pe „instinct” decât pe o analiză riguroasă și preferă să recurgă la părerile celorlalți, decât să realizeze propria analiză a datelor; atunci când au rezolvat o problemă, noile supoziții li se par incitante, investigându-le în practică, pe baza unor planuri de acțiune; li se potrivesc rolurile care implică acțiune și inițiativă; preferă munca în echipă, își stabilesc cu fermitate obiectivele și încearcă diverse metode pentru a le îndeplini.

Kolb consideră că fiecare persoană preferă în mod natural un anumit stil de învățare, iar odată cu maturizarea acesta își dezvoltă progresiv capacitatea de a reconcilia și de a integra cele patru stiluri. Autorul identifică următoarele stadii de dezvoltare:

- un stadiu de achiziție, care durează din copilărie până în adolescență; pe parcursul acestui stadiu de dezvoltare abilitățile de bază ale individului și structurile sale cognitive;
- un stadiu de specializare, care coincide cu o semnificativă perioadă școlară și cu primele experiențe profesionale și personale în calitate de adult; pe parcursul acestui stadiu individul își formează un stil de învățare particular, în funcție de diversele experiențe de socializare și adaptare (educațională, organizațională, socială, etc);



- un stadiu de integrare, care coincide cu perioadele de maturitate și bătrânețe; la acest nivel nu se mai observă prezența unui stil de învățare dominant, în plan profesional și individual realizându-se integrarea unor stiluri de învățare diferite.

Probabil cea mai utilizată dintre taxonomiile stilurilor de învățare constă în clasificarea acestora în trei categorii, corespunzătoare diferitelor modalități senzoriale (VAK): vizual, auditiv și tactil-kinestezic (practic).

Stilul de învățare vizual presupune utilizarea cu preponderență a imaginilor vizuale. Persoanele cu un stil de învățare vizual înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd; preferă să utilizeze diagrame și scheme grafice, tabele, desene, hărți, etc; subliniază textul scris și organizează într-o manieră personală materialele de învățare, elaborând schițe, scheme, fișe de lectură; iau notițe; apreciază utilizarea în predare a imaginilor, a secvențelor video sau a soft-urilor de vizualizare, a simulărilor și modelelor grafice, etc.

Persoanelor cu un stil de învățare predominant vizual li se recomandă: să noteze ideile principale ale unui text, să recurgă la sublinieri și să-și noteze comentariile pe marginea textului utilizând diverse culori, să-și noteze conceptele cheie ale materialului marcând prin linii sau săgeți relațiile dintre acestea, să folosească diagrame, organizatori grafici, postere sau prezentări multimedia când au de pregătit o temă, să afișeze într-un loc vizibil lucrurile importante sau să le scrie pe cartonașe colorate, înainte de a citi un material să facă o trecere în revistă a titlurilor și subtitlurilor, a figurilor, imaginilor și tabelelor din cadrul acestuia, să recurgă la vizualizarea descrierilor sau a fenomenelor prezentate în text, etc.

Profesorului care se adresează elevilor/studentilor cu stil de învățare vizual i se recomandă: să furnizeze materiale vizuale interesante și variate, reprezentări grafice bine organizate, postere, scheme și imagini, schițe și rezumate ușor de citit, să utilizeze diverse obiecte, jurnale, buletine informative, panouri, expoziții, colaje sau jocuri de rol, să utilizeze tehnologii multimedia și soft-uri educaționale care permit vizualizarea materialului prezentat sau simularea unor fenomene și procese, etc.

Stilul de învățare auditiv se caracterizează prin faptul că prezentările auditive sunt preferate, fiind mai bine reținute și înțelese. Persoanele cu un stil de învățare auditiv își amintesc mai bine ceea ce aud, rețin și înțeleg mai bine instrucțiunile, sarcinile, ideile sau explicațiile prezentate oral, le plac discuțiile în grup, dezbaterile și expunerile verbale, preferă să discute ideile cu ceilalți chiar dacă acestea nu au fost înțelese imediat, atenția le este ușor distrasă de zgomotele din jur și consideră că este dificil să lucreze mai mult timp în tăcere.

Acestor persoane li se recomandă să asculte cu atenție explicațiile și discursul profesorului, să citească și să repete cu voce tare cunoștințele învățate, să învețe împreună cu colegii utilizând predarea reciprocă și discutând asupra diverselor aspecte de conținut, să participe la dezbateri, să pună întrebări, să se asigure că au înțeles o anumită temă prezentând-o cu voce tare, să-și noteze ideile importante dintr-un text repetându-le apoi cu voce tare, să recurgă la înregistrarea unor materiale, reascultându-le apoi, etc.

Profesorului care se adresează elevilor/studentilor cu un stil de învățare auditiv i se recomandă să varieze tonalitatea și ritmul vorbirii, stimulând interesul și punctând aspectele importante și conceptele-cheie, să reformuleze ideile principale, să adreseze întrebări cursanților antrenând dezbaterile, să le asculte părerile, să se angajeze în discuții cu aceștia, să utilizeze metode didactice bazate pe conversație, să utilizeze jocuri verbale, aplicații multimedia care implică sunete, muzică, conferințe, etc.

Stilul de învățare tactil-kinestezic sau *practic* presupune o anumită preferință pentru experiența practică. Persoanelor cu un stil de învățare tactil-kinestezic le place mișcarea și își amintesc foarte bine activitățile și experiențele personale la care au participat activ, implicându-se fizic; au o bună coordonare motorie și o bună memorie a acțiunilor; apreciază oportunitatea de a acționa, de a explora și de a manipula obiecte, de a construi și de a crea în mediul real; într-o expunere, manifestă tendința de a puncta ideile prin mișcări ale mâinilor, iar în timp ce învață sau ascultă o expunere au tendința de a se juca cu mici obiecte.

Acestor persoane li se recomandă utilizarea următoarelor strategii: în timp ce învațați, plimbați-vă sau efectuați în aer mișcări cu mâinile sau cu un indicator, punctând ritmic ideile principale; încercați „să scrieți” în aer sau pe masă cu mișcări ale degetelor ideile principale, apoi încercați să le vizualizați cu ochii închiși gândindu-vă la sunetele pe care vi le sugerează; mai târziu, când vreți să vă amintiți ideile, încercați să rememorați aceste imagini și sunete; notați-vă ideile principale sau conceptele cheie pe cartonașe colorate, pe care să le aranjați apoi în diverse moduri, reconstruind materialul; în timp ce citiți, luați notițe, subliniați ideile, faceți scurte rezumate ale fragmentelor de text; dacă munca la

birou vi se pare obositoare, luați frecvent pauze și încercați să vă creați o ambianță adecvată, alegând decorațiunile și culoarea preferată, utilizați muzica de fundal, practicați regulat un sport.

Profesorului care se adresează elevilor/studentilor cu stil de învățare vizual i se recomandă: să utilizeze metode didactice cum ar fi experimentele, dramatizările, jocurile de rol, activitățile practice, permițându-le acestora să se implice activ; în cadrul unor activități susținute care presupun concentrare, să le acorde cursanților mici pauze pentru mișcare sau relaxare; să utilizeze variate activități tactil-kinestezice în cadrul predării; să utilizeze variate resurse multimedia (cunputer, videoproiector, camera video, etc).

Tema 4. Particularități ale învățării la vârsta adultă

Dorind să sublinieze diferențele existente în ceea ce privește predarea și învățarea la adulți, respectiv la copii și adolescenți, M. Knowles, unul dintre pionierii educației pentru adulți în S. U. A., a sugerat că atunci când persoanele care învață sunt adulți, termenul „pedagogie” (provenind de la cuvintele *pedi* – copil și *androgus* – a conduce, din greaca veche) ar trebui înlocuit cu termenul „andragogie” (*andros* însemnând în limba greacă om, bărbat matur). Conform lui Knowles andragogia este arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe. În tabelul de mai jos sunt prezentate principalele diferențe dintre pedagogie și andragogie.

	PEDAGOGIE	ANDRAGOGIE
Perspectiva asupra persoanei care învață	<ul style="list-style-type: none"> ➤ activitatea elevului este dirijată de profesor; ➤ profesorul își asumă răspunderea cu privire la cunoștințele predate, modul de predare, organizarea activității și rezultate; ➤ profesorul evaluează activitatea elevului; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ învățarea adulților este autodirijată; ➤ aceștia își asumă răspunderea cu privire la propria activitate; ➤ adulții își autoevaluează performanțele și progresul;
Rolul experienței anterioare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ elevul nu are o experiență anterioară suficient de bogată ca să poată fi utilizată ca resursă în învățare; ➤ experiența profesorului este cea mai importantă; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ adulții au o experiență anterioară semnificativă cantitativ și calitativ; ➤ având experiențe de viață bogate și diverse, adulții constituie unul pentru altul resurse de învățare reciprocă; ➤ experiența anterioară diferită asigură diversitatea în grupele de adulți; ➤ experiența anterioară semnificativă contribuie la formarea identității;
Oportunitățile de învățare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ elevilor li se spune de către profesor ce trebuie să învețe; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ în cazul adulților, orice schimbare în mediu poate constitui o oportunitate de învățare; ➤ adulții au adesea o puternică motivație internă de a cunoaște anumite aspecte dintr-un domeniu; ➤ adulții au abilitatea de a evalua diferența dintre nivelul de cunoaștere la care se află la un moment dat și nivelul la care doresc să ajungă;
Orientarea învățării	<ul style="list-style-type: none"> ➤ învățarea este un proces de achiziție a unor conținuturi stabilite de profesor; ➤ unitățile de învățare sunt eșalonate și organizate în funcție de structura logică a materialului; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ adulții doresc/sunt interesați să rezolve anumite probleme sau să îndeplinească anumite sarcini, să își dezvolte competențe specifice într-un domeniu clar precizat, să schimbe ceva în viața lor; ➤ învățarea adulților este orientată spre rezolvarea problemelor practice din viața personală sau profesională;



Motivația	➤ elevul este motivat preponderent extern, prin note și teama de eșec;	➤ la adulți există o motivație internă pentru învățare, generată de: stima de sine, nevoia de recunoaștere, dorința de a avea o calitate a vieții mai bună, etc.
-----------	--	--

M. Knowles (1984) a formulat următoarele principii ale învățării la vârstă adultă:

(1). Învățarea la vârstă adultă este autonomă și autodirijată.

Autonomia în învățare se referă la faptul că, de regulă, adulții sunt capabili să își gestioneze propria activitate de învățare, stabilindu-și obiectivele, identificând resurse și mijloace, selectând metodele adecvate și evaluându-și progresul.

Prin urmare, în cadrul programelor de educație a adulților, acestora trebuie să li se asigure o anumită autonomie în selectarea temelor și a materialelor, în planificarea activității, în evaluarea rezultatelor, rolul profesorului fiind cu precădere unul de facilitator al învățării (stimulând implicarea în activitate, documentarea, comunicarea, colaborarea în cadrul grupului, oferind sprijin în înțelegerea unor conținuturi etc.).

(2). Adulții au acumulat în timp cunoștințe și experiență de viață, care pot fi utilizate ca resurse în predare/învățare.

Cunoștințele anterioare și experiența de viață a adulților nu pot fi neglijate în învățare deoarece acestea constituie o bază pentru achiziția noilor cunoștințe. Profesorul poate facilita integrarea noilor cunoștințe ajutându-i pe cursanți să actualizeze experiențele relevante și să stabilească asemănări sau relații între cunoștințele noi și cele existente. Profesorii/formatorii de succes își acordă timp pentru a descoperi ce știu cursanții și ce doresc aceștia să afle din cadrul programului.

(3). Învățarea adulților este orientată spre scop.

Odată ce au decis să urmeze un curs, adulților le sunt de regulă foarte clare motivele acestei decizii și știu destul de exact ce doresc să obțină după parcurgerea lui. Ei apreciază programele educaționale riguros organizate, cu componente bine definite. Profesorului îi revine sarcina să le demonstreze cursanților că obiectivele lor sunt în acord cu obiectivele generale ale cursului și cu obiectivele celorlalți participanți.

(4). Adulții și-au dezvoltat deprinderi și stiluri de învățare.

(5). Învățarea adulților este motivată mai mult intern decât extern.

(6). Învățarea adulților este orientată în funcție de relevanța personală a cunoștințelor predate (în funcție de interesele persoanei).

La vârstă adultă, oamenii sunt dispuși să învețe ceea ce ei consideră important sau util, îndeosebi lucrurile pe care le pot aplica imediat în viața lor profesională sau particulară. Profesorul va trebui să identifice de la început interesele cursanților, individualizând pe cât posibil predarea.

(7). Învățarea adulților este centrată mai mult pe probleme practice decât pe conținuturi abstracte.

Adulții sunt pragmatici în învățare, focalizându-și atenția asupra aspectelor pe care le consideră utile în practică. Aceștia prezintă un interes scăzut pentru aspectele teoretice generale ale unei teme, motiv pentru care profesorului îi revine sarcina de a sublinia aplicațiile practice ale acesteia. De asemenea, adulții sunt mai dispuși să rezolve sarcini sau probleme concrete, decât să memoreze cunoștințe factuale.

(8). Nu în ultimul rând, respectul față de cursanți este o condiție a învățării. Recomandarea pentru profesor este să valorizeze experiența anterioară a cursanților, tratându-i ca parteneri egali și colaboratori, încurajându-i să-și exprime opiniile.

După D. Billington (1990) programele de educație a adulților eficiente prezintă următoarele caracteristici:

- un mediu de învățare unde cursanții se simt în siguranță și se simt sprijiniți, unde le sunt apreciate individualitatea, experiența de viață, abilitățile și competențele;
- un mediu de învățare care promovează și încurajează gândirea critică, explorarea și creativitatea;
- învățarea este în mare măsură autodirijată, studenții sau cursanții asumându-și responsabilitatea pentru propria învățare;
- învățarea este individualizată, centrată pe interesele și necesitățile concrete ale cursanților, aceștia colaborând cu profesorii în demersul de individualizare și adaptare a programelor;

- mediul de învățare este stimulativ, situațiile-problemă constituind adevărate provocări intelectuale pentru cursanți;
- o puternică implicare în învățare; cursanții nu sunt ascultători pasivi, aceștia se implică în dialog, interacționează unii cu ceilalți și cu profesorul, formulează probleme, exprimă opinii și schimbă idei, exersează, cooperează, utilizează experiența personală pentru concretizarea aspectelor teoretice, etc;
- mecanisme de feed-back eficiente, prin intermediul cărora profesorul culege informații aproape în permanență, adaptându-și activitatea de predare și dirijând învățarea în funcție de rezultate.

Speck (1996) a identificat la rândul lui o serie de caracteristici ale învățării adulților, pe baza cărora a formulat mai multe recomandări:

✓ Adulții sunt motivați să învețe doar atunci când consideră că obiectivele procesului sunt realiste și importante pentru ei. Aplicațiile „în mediul real” (profesional și individual) constituie utile oportunități de învățare.

✓ Adulții doresc să dețină un anumit grad de control asupra învățării și tind să respingă activitățile care le-ar putea pune în pericol convingerile privind competențele. În cadrul programelor educaționale pentru adulți, este important ca acestora să li se ofere posibilitatea de a decide „ce”, „când”, „cum” și „de ce” doresc să învețe.

✓ În cazul adulților este important sentimentul că ceea ce învață le este necesar și util în viața de zi cu zi și în activitatea profesională. Activitățile de predare la adulți trebuie să includă numeroase exemple și aplicații concrete.

✓ Comparativ cu elevii de gimnaziu sau liceu, adulții sunt adesea mult mai implicați motivațional și afectiv în activitatea de învățare. În cadrul grupurilor de adulți care învață este important să se creeze un climat de colaborare, respect și sprijin reciproc, eliminându-se teama acestora de a fi evaluați, judecați sau dezaprobați de ceilalți.

✓ Adulții au nevoie de feed-back structurat cu privire la munca depusă. În acest sens, se recomandă utilizarea unor probleme sau a unor sarcini relevante în raport cu obiectivele formării, acestea constituind oportunități de evaluare a rezultatelor. Analizându-și performanțele în îndeplinirea acestor sarcini, pe baza unor indicatori obiectivi ușor de înregistrat, cursanții își pot forma o imagine clară privind progresul și propriile competențe.

✓ Activitățile desfășurate în cadrul grupurilor de lucru, în special în etapele de aplicare a cunoștințelor teoretice în situații practice, le oferă adulților oportunitatea de a-și împărtăși experiențele și de a reflecta asupra acestora.

✓ Adulții au o experiență anterioară bogată și variată, atât sub aspectul cunoștințelor și procedurilor, dar și în ceea ce privește anumite obișnuințe, stiluri de acțiune, credințe și convingeri, interese și competențe; toate acestea trebuie luate în calcul și valorificate în cadrul programelor de formare.

✓ Transferul învățării nu este un proces automat, el trebuie facilitat. Acest lucru se poate realiza prin activități tutoriale. În acest sens, un exemplu de bună-practică îl constituie crearea grupurilor de discuții on-line, în cadrul cărora participanții își împărtășesc experiențele, inițiază dezbateri și își oferă suport reciproc, după încheierea propriu-zisă a unui program de formare.

R. Zemke & S. Zemke (1984) adaugă următoarele observații:

✓ Odată cu înaintarea în vârstă, adulții au o disponibilitate din ce în ce mai redusă în a studia prezentări teoretice ample; aceștia preferă prezentările sintetice ale cadrului teoretic, focalizându-și atenția asupra aplicațiilor practice.

✓ Adulții se implică personal în activitatea de învățare, iar erorile și insuccesele pot să le afecteze stima de sine; pentru a-și proteja stima de sine, aceștia preferă în adesea strategiile rezolutive rutiniere, obișnuite, care nu implică prea multe riscuri.

✓ Cunoștințele noi care contrazic sau diferă sub aspect conceptual în raport cu baza de cunoștințe anterioare a persoanei, în raport cu credințele și convingerile acesteia, vor fi integrate mai lent. În multe situații, se recomandă ca programele de educație a adulților să includă strategii de modificare a credințelor și convingerilor culturale ale cursanților.

✓ Colaborarea în cadrul grupurilor de lucru este benefică și în cazul adulților, însă trebuie avut în vedere faptul că la adulți este mai dificil de organizat. Odată cu înaintarea în vârstă, multe persoane preferă învățarea individuală, autodirijată, folosind materiale de lucru „neutre”: cărți, sisteme multimedia etc.

În contextul unei analize a programelor de învățare pe tot parcursul vieții, K. P. Cross (1981) a elaborat un *model al Caracteristicilor Elevilor Adulți (CEA)*. Modelul integrează o serie de asumții din andragogie, învățarea experiențială și psihologia vârstelor. Autoarea atrage astfel atenția asupra necesității adaptării și individualizării programelor de studiu în funcție de caracteristicile individuale ale cursanților și în funcție de caracteristicile contextuale ale procesului.

Modelul CEA cuprinde două tipuri de caracteristici (variabile): personale și situaționale. Caracteristicile personale includ modificări biologice datorate înaintării în vârstă, aspecte specifice ale etapelor de dezvoltare psihosocială și particularități individuale corespunzătoare fazelor de evoluție (fazele de evoluție fiind determinate de evenimentele semnificative din viața persoanei: căsătorie, schimbarea locului de muncă, pensie). Caracteristicile situaționale se referă la contextul în care are loc activitatea de învățare: învățământ cu frecvență redusă versus învățământ de zi, respectiv învățământ voluntar versus învățământ obligatoriu.

Analiza acestor variabile aflate în interacțiune are ca scop oferirea de sugestii pentru proiectarea unor programe de educație a adulților adaptate caracteristicilor participanților și caracteristicilor situaționale. În general, se consideră că organizarea procesului de învățare (ex.: planificare orară, stabilirea locației, selectarea procedurilor) depinde de primul tip de variabile, iar caracterul autodirijat, respectiv caracterul centrat pe probleme al învățării, depinde de a doua categorie de variabile.

K. P. Cross (1981) consideră că în cadrul programelor de educație a adulților trebuie avute în vedere următoarele principii:

- programele de educație pentru adulți trebuie să valorifice experiența participanților;
- programele de educație pentru adulți trebuie să fie adaptate limitelor de vârstă ale participanților;
- adulții trebuie stimulați să progreseze în dezvoltarea personală;
- adulții trebuie să beneficieze de cât mai multe opțiuni privind disponibilitatea și organizarea programelor de învățare.

ÎNVĂȚAREA AUTODIRIJATĂ este procesul în cadrul căruia individul are inițiativa învățării, acesta stabilește propriile nevoi de învățare, formulează obiectivele, identifică resursele umane și materiale necesare, selectează și aplică strategii adecvate de învățare și își evaluează propriile rezultate (după M. Knowles).

Învățarea adulților este în mare măsură autodirijată (P. Cross estimează că aproximativ 70% din învățarea adulților este învățare autodirijată). Dezvoltarea autonomiei în învățare este un obiectiv important în formarea elevilor și studenților.

În general, învățarea autodirijată și învățarea dirijată extern sunt comparabile în termeni de eficiență; există situații când învățarea autodirijată conduce la rezultate mai bune, așa cum există situații când este mai adecvată învățarea dirijată extern. Cu toate acestea, utilizarea învățării autodirijate în cadrul programelor de educație a adulților prezintă o serie de avantaje suplimentare:

- permite orientarea procesului spre problemele practice, relevante în raport cu interesele cursanților, transferul învățării în mediul profesional și individual fiind astfel facilitat;
- este individualizată, orientată spre cei care învață: cursanții pot decide asupra conținuturilor tematiche, asupra materialelor, metodelor și strategiilor didactice utilizate, își pot planifica activitatea și efortul depus în funcție de nevoile de instruire, pot alege strategii adecvate stilurilor de învățare, etc.
- presupune o implicare semnificativă în activitate;
- favorizează dezvoltarea metacognitivă;
- promovează gândirea critică;
- motivează și diversifică activitatea;
- dezvoltă abilități de planificare și gestionare a activității;
- timpul dedicat învățării este flexibil (aspect important în cazul persoanelor care desfășoară activități profesionale solicitante);
- este economică, necesitând mai puține resurse materiale și financiare din partea organizatorilor de program.

Caracterul autodirijat al învățării poate fi plasat pe un continuum: se poate spune că orice activitate de învățare eficientă este într-o oarecare măsură autodirijată. Pe de altă parte, autodirijarea învățării nu implică în mod necesar o

independență totală sau izolarea completă a celor care învață. Cursanții pot fi implicați într-o serie de strategii didactice: orientarea lecturii, grupe de studiu, practică în organizații, grupe de dialog on-line etc, fără ca acestea să fie incompatibile cu caracterul autodirijat al învățării. De asemenea, învățarea autodirijată nu exclude dialogul dintre profesor și cursanți sau rolul acestuia în indicarea resurselor învățării, promovarea gândirii critice, evaluarea rezultatelor, etc.

B. J. Zimmerman (2001) descrie patru niveluri distincte de competență cognitivă, care determină patru forme de învățare:

- nivelul învățării vicariante bazată pe observație și demonstrație care face apel la strategiile cognitive de reproducere;
- nivelul învățării prin emulație realizată prin imitație, unde retroacțiunea are un rol important pentru învățare;
- nivelul învățării autocontrolate care se referă la actele de învățare autodirijată realizate într-o structură formală;
- nivelul învățării autodirijate, când cel care învață este capabil să-și adapteze sistematic strategiile la condițiile de mediu variabile (adaptare personală contextualizată).

Zimmerman subliniază faptul că performanțele în învățare nu depind doar de caracteristicile înnăscute ale subiecților și de calitatea predării, anumite caracteristici personale având la rândul lor o influență semnificativă: inițiativa, perseverența, sentimentul de autoeficacitate și autodirectivitatea. Autorul propune un *model ciclic al învățării autodirijate* (Fig. 4), în cadrul căruia învățarea este reprezentată ca un proces continuu, alcătuit din trei faze: pregătire, autorefecție, acțiune sau performanță, desfășurându-se într-un context specific, structurat de calitățile persoanei care învață și de resursele disponibile.

Faza de pregătire constă în analiza sarcinii, automotivare, analiza și formularea obiectivelor, respectiv planificarea strategică. Cursanții nu se implică în planificarea activității de învățare, decât în condițiile în care consideră că au capacitatea de a-și îndeplini obiectivele; la acest nivel un rol important îl are sentimentul de autoeficacitate (convingerile persoanei privind capacitatea sa de a învăța eficient).

Faza de performanță presupune implementarea unor strategii de autoînvățare, gestionare a timpului, căutare de sprijin, organizare a mediului, management al activității; aceste strategii permit optimizarea efortului persoanelor care învață. Monitorizarea cognitivă a performanței în învățare și a factorilor de care depinde aceasta, constituie o altă categorie de strategii subordonate fazei de performanță.

Faza de autorefecție implică strategii de autoevaluare, atribuire de semnificații cauzale pentru rezultatele observate și analiză a reacțiilor generate de rezultatele evaluării. Autoevaluarea se realizează prin raportarea performanței proprii la un standard, criteriu sau scop sau prin compararea propriilor percepții privind performanța cu feedback-ul primit de la colegi. Atribuirile cauzale influențează semnificativ continuarea activității; de exemplu, cursanții care atribuie rezultatele învățării unor caracteristici individuale fixe, înnăscute, vor fi mai puțin dispuși să își perfecționeze strategiile; atunci când eșecurile sunt atribuite însă unor strategii de lucru inadecvate, cursanții se vor implica în modificarea acestora. Reacțiile consecutive evaluării includ satisfacția personală și inferențele adaptative; satisfacția personală este condiționată de performanța obținută sau de îndeplinirea obiectivelor propuse, influențând planificarea strategică și acțiunile viitoare.

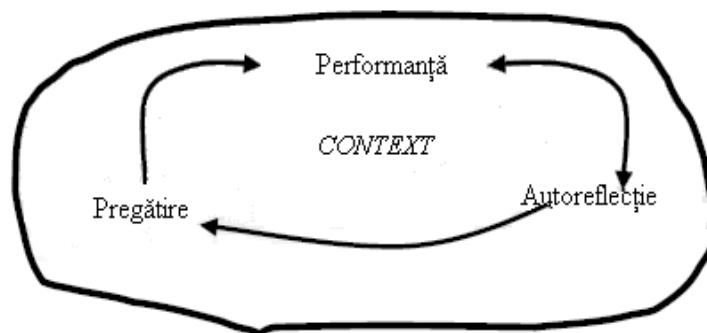


Fig. 4. Modelul ciclic al învățării autodirijate (B. J. Zimmerman)

Conform lui Zimmerman (2001) învățarea autodirijată este susținută de o serie de procese de autoreglare și de un sistem de convingeri personale, astfel:

- procese metacognitive: planificarea, organizarea, autoinstruirea, automonitorizarea și autoevaluarea învățării;
- procese comportamentale: selecția, organizarea și crearea mediilor de învățare;
- procese și convingeri care motivează învățarea autodirijată: convingeri privind propria capacitate de a învăța, convingeri privind relevanța rezultatelor învățării, interesul intrinsec al persoanei privind sarcinile de învățare, satisfacția sau insatisfacția cu privire rezultatele obținute, etc.

În cadrul învățării autodirijate, procesele care susțin învățarea și convingerile personale care o motivează sunt (auto)reglate permanent în raport cu trei surse de control, fiecare dintre acestea antrenând o componentă de feed-back:

- autoreglarea comportamentală se referă la monitorizarea și ajustarea strategică a proceselor motorii;
- autoreglarea contextuală implică observarea și modificarea adaptativă a condițiilor mediului de învățare (de pildă, eliminarea factorilor de distragere a atenției).
- autoreglarea internă se realizează prin monitorizarea și ajustarea stărilor cognitive și afective care susțin învățarea.

În concluzie se poate afirma că, motivația de a învăța reprezintă o premisă importantă a învățării autodirijate, dar nu este și suficientă; învățarea autodirijată presupune abilități metacognitive și de control a procesului. Autodirijarea în învățare depinde de condițiile de viață și de caracteristicile mediului celui care învață, este progresivă și educabilă. Competența de a învăța în mod autonom se formează prin instruire și implică factori cognitivi, metacognitivi și emoționali.

P. R. Pintrich (2000) a abordat învățarea din perspectivă socio-cognitivă, propunând un *model al învățării autodirijate* (Fig. 5) alcătuit din patru faze/categorii de procese: planificare, automonitorizare, control și evaluare. Corespunzător fiecărei faze, activitățile de autoreglare au fost structurate pe patru domenii: cognitiv, motivațional-afectiv, comportamental și contextual.

Faza de planificare constă în stabilirea obiectivelor, actualizarea cunoștințelor anterioare relevante în raport cu tema de interes, actualizarea cunoștințelor metacognitive (recunoașterea dificultăților care pot să apară în diverse situații-problemă, identificarea cunoștințelor și a abilităților necesare pentru depășirea acestora, identificarea resurselor și a strategiilor utile, etc.); activarea unor factori motivaționali și afectivi (convingeri de autoeficacitate sau competență, relevanța și importanța personală a sarcinilor, interesul personal, asumarea obiectivelor, etc.); planificarea timpului și a efortului; analiza modului în care sunt percepute sarcinile și contextul învățării.

Faza de automonitorizare se referă la conștientizarea de către individ a propriilor stări cognitive, motivaționale sau afective, a efortului depus, a timpului alocat diverselor sarcini, a condițiilor de mediu. De exemplu, activitățile metacognitive care implică conștientizarea înțelegerii unui material sunt incluse aici; uneori personale care învață își dau seama că nu înțeleg textul pe care tocmai l-au citit sau altele își pot da seama că citirea este prea rapidă în raport cu obiectivele propuse.

În cadrul fazei de automonitorizare sunt incluse de asemenea procesele care implică conștientizare motivației persoanelor care învață (dacă acestea se simt capabile sau nu să obțină performanța propusă, care sunt motivele pentru care se implică în activitate etc.), conștientizarea comportamentelor și a factorilor care caracterizează mediul de învățare (regulile stabilite în cadrul programului, cerințele sarcinilor, modul în care se realizează evaluarea, etc.).

În *faza de control* sunt aplicate rezultatele obținute în urma monitorizării; persoana care învață selectează și utilizează diverse strategii de control cognitiv și metacognitiv, a motivației și a proceselor afective, a timpului și a efortului depus pentru rezolvarea diverselor sarcini, a mediului de învățare, etc.

Faza de autoevaluare sau de reflecție se referă la judecățile și evaluările individuale privind performanța, realizate de obicei prin raportarea rezultatelor obținute la obiectivele propuse sau la anumite criterii stabilite anterior, sau prin compararea acestora cu rezultatele anticipate sau cu cele obținute de colegi; atribuirile cauzale privind succesul sau eșecul (de pildă, eșecul învățării poate fi atribuit unor cauze cum ar fi supraîncărcarea și lipsa de timp, dificultăți de management al activității, sau unor cauze cum ar fi lipsa de competență personală); reacțiile afective consecutive atribuirilor; eficiența comportamentelor; caracteristicile mediului de învățare; etc.

ACTIVITĂȚI DE AUTOREGLARE				
	COGNITIVĂ	MOTIVAȚIONAL AFECTIVĂ	COMPORTAMENTALĂ	CONTEXTUALĂ
PLANIFICARE	Stabilirea obiectivelor Actualizarea cunoștințelor anterioare despre temă Actualizarea cunoștințelor metacognitive	Asumarea obiectivelor Convingeri de autoeficacitate Percepția dificultății sarcinilor Convingeri privind relevanța sarcinilor Trezirea interesului	Planificarea timpului și a efortului Planificarea auto-observării comportamentului	Percepția sarcinii Percepția contextului
MONITORIZARE	Monitorizare metacognitivă Monitorizarea proceselor cognitive	Conștientizarea și monitorizarea motivației și a proceselor afective	Conștientizarea și monitorizarea efortului, a timpului Auto-observarea comportamentului	Monitorizarea schimbărilor la nivelul sarcinii și la nivelul contextului
CONTROL	Selectarea și adaptarea proceselor cognitive pentru raționament, rezolvare de probleme	Selecta și adaptarea strategiilor de monitorizare a motivației și a emoțiilor	Intensificarea/ reducerea efortului Perseverență/ renunțare Căutarea sprijinului	Renegocierea sau schimbarea sarcinii Schimbarea sau abandonarea contextului
EVALUARE ȘI REFLECȚIE	Judecăți cognitive Atribuiri	Reacții afective Atribuiri	Selectarea comportamentelor	Evaluarea sarcinii Evaluarea contextului

Fig. 5. Modelul socio-cognitiv al învățării autodirijate (Pintrich, 2000)



Aceste faze descriu o secvență generală de învățare autodirijată, fără să fie structurate însă în funcție de o anumită ierarhie sau ordine; ele se pot desfășura simultan sau succesiv, dinamic, producând multiple interacțiuni între procese și domenii.

Modelul oferă un cadru comprehensiv de analiză a implicării multiplelor procese cognitive, motivaționale, afective, comportamentale și contextuale, în învățarea autodirijată. R. Pintrich atrage atenția asupra faptului că nu toate activitățile de învățare academică sau non-academică ale elevilor sau ale adulților implică în mod necesar secvențe de autodirijare; există numeroase situații când sarcinile pot fi îndeplinite, într-un mod mai mult sau mai puțin automat, prin apelul la cunoștințele anterioare.

Schunk și Zimmerman (2001) oferă exemple de activități și strategii didactice utile pentru *predarea/formarea autonomiei în învățare*. Printre acestea se numără: predarea directă, modelarea, exersarea dirijată sau autonomă, feed-back-ul, auto-monitorizarea și auto-reflecția, suportul social, discuția metacognitivă.

Predarea directă este aplicată de obicei la începutul unui demers de dezvoltare a autonomiei în învățare și constă în a explica persoanei care învață: care sunt strategiile eficiente care o vor ajuta să gestioneze optim procesul; cum se utilizează acestea; care sunt abilitățile necesare; în ce condiții se utilizează o strategie sau alta; care sunt avantajele fiecăreia; etc.

Modelarea este una dintre cele mai recomandate proceduri; în cadrul acesteia, cursanții învață etapele învățării autodirijate – planificarea activității, controlul desfășurării acesteia, alocarea resurselor cognitive și analiza rezultatelor, prin observarea profesorului sau a unor modele expert (persoane cu competențe de autodirijare a învățării).

Exersarea strategiilor de autoreglare, inițial într-o manieră dirijată apoi independent și *feed-back-ul* primit de la ceilalți cu privire eficiența acestor strategii, sunt proceduri de învățare mediată care contribuie la dezvoltarea competențelor de autoevaluare a activității.

Automonitorizarea este o componentă importantă a autonomiei în învățare; pentru învățarea autodirijată nu este suficient ca persoana să cunoască strategii de învățare eficiente, acesta trebuie să cunoască și condițiile de aplicare a acestora, modul în care funcționează, eficiența lor, modalitățile de reglare sau de schimbare atunci când devin inadecvate.

Suportul social din partea profesorilor și colegilor contribuie, de asemenea, la dezvoltarea autonomiei în învățare; suportul social este redus treptat, pe măsura ce activitatea persoanei devine tot mai independentă.

Discuția metacognitivă implică practicarea independentă a strategiilor de autoreglare învățate, reflectarea asupra desfășurării lor, evaluarea performanțelor în învățare și a eficienței strategiilor utilizate, modificarea lor dacă este cazul, etc și discutarea tuturor acestor aspecte împreună cu colegii sau cu profesorul.



ANEXA

Scală de evaluare a competențelor de autodirijare a învățării

(adaptare după M. Knowles)

Citiți afirmațiile de mai jos și estimați în ce măsură vă caracterizează fiecare dintre acestea.

COMPETENȚA	Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
Înțelegerea diferențelor conceptuale și practice dintre învățarea dirijată de profesor (formator) și învățarea auto-dirijată; capacitatea de a explica aceste diferențe.				
La nivelul conceptului de sine, persoana care învață se consideră independentă și autonomă.				
Capacitatea de a colabora cu colegii/partenerii, beneficiind de suportul acestora în identificarea nevoilor de învățare, planificarea activității și evaluarea rezultatelor; disponibilitatea de a ajuta și de a primi ajutor.				
Capacitatea de a diagnostica realist propriile nevoi de învățare, cu ajutorul formatorului și al colegilor.				
Capacitatea de a transforma nevoile de învățare în obiective operaționale (formulate astfel încât performanța în învățare să poată fi evaluată în raport cu îndeplinirea acestora).				
Abilitatea de a-i percepe pe profesori sau formatori în rolul lor de facilitatori ai învățării; inițiativă în a solicita consultanță și suport din partea acestora.				
Capacitatea de a identifica resursele umane și materiale adecvate diverselor obiective ale învățării.				
Capacitatea de a selecta strategii de învățare eficiente, valorificând resursele disponibile; aplicarea competențelor a acestor strategii.				
Capacitatea de a înregistra și de a valida îndeplinirea diverselor obiective ale învățării.				



BIBLIOGRAFIE

1. Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge, MA: Harvard University.
2. Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
3. Flavell, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-1110.
4. Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote learning and instruction. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-52), Hillsdale, NJ:Erlbaum.
5. Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
6. Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
7. Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
8. Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
9. Neculau, A. (2004). *Educația adulților*, Ed. Polirom, Iași.
10. Lindeman, E. C. (1961). *The meaning of adult education in the United States*, New York: Harvest House.
11. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198), New York: Simon & Schuster Macmillan.
12. Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.), Houston, TX: Gulf Publishing.
13. Billington, D. (1990). Developmental aspects of adult education: A comparison of traditional and nontraditional self-directed learning programs. *Journal of Continuing Higher Education*, 38(1), 31-38.
14. Speck, M. (1996, Spring). Best practice in professional development for sustained educational change. *ERS Spectrum*, 33-41.
15. Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*, San Francisco: Jossey-Bass.
16. Zemke, R. & Zemke, S. (1984) Thirty things we know for sure about adult learning, *Training*, 18, 45-49.
17. Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 24,1, 197-204.
18. Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
19. Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds., 2nd ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.