

Tehnologii educaționale inovative în învățământul superior

Ruslana SAVIN,
*doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
 cu sediul la Chișinău*

SUMMARY

Transformative learning offers a theory of learning that is uniquely adult, abstract, idealized, and grounded in the nature of human communication.

It is a theory that is partly a developmental process, but more as "learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action".

Transformative learning offers an explanation for change in meaning structures that evolves in two domains of learning based on the epistemology of Habermas' communicative theory.

Keywords: *higher education, transformative learning, adult learning.*

REZUMAT

Astăzi, școala superioară este dezvoltarea de competențe. Această evoluție, care solicită nu numai schimbări în selectarea și armonizarea obiectivelor și conținutului învățării, dar, de asemenea, afectează modul de a proiecta și implementa situații de predare / învățare.

Din perspectiva teoretică, prezentul articol presupune o serie de analize ale literaturii de specialitate menite să configureze un cadru explicativ coerent în acord cu problematica investigată, respectiv impactul stilurilor educaționale asupra rezultatelor studenților.

Cuvinte-cheie: *învățământ superior, învățare transformativă, învățarea adulților.*

După cum afirmă Ioan Pânzaru, „nu numai studenții învață – profesorii învață și descoperă – dar instituția însăși, prin strategia și prin managementul său, trebuie să se dovedească în stare să facă față provocărilor realității, să învețe din experiențe și să-și amelioreze performanța”.

Într-adevăr, societatea dezvoltându-se permanent, are nevoie de oameni care să servească procesul de realizare a obiectivelor trasate de cerințele sociale. Și această necesitate de a avea specialiștii respectivi

nu are cine să o satisfacă în afară de învățământ.

Astfel, avem de a face cu un lanț logic: se dezvoltă omenirea, se nasc noi cerințe, noile cerințe nasc noi obiective, noile obiective cer noi calități și particularități care trebuie să fie formate în învățământ pentru a satisface cerințele omenirii.

De aici, îndestularea necesităților de specialiști, de oameni capabili să corespundă cerințelor producției industriale, agricole, științifice, orânduirii economice, culturii,

activităților sociale, familiilor în permanent proces de formare.

În sens larg, învățarea este procesul de dobândire a experienței individuale de comportare, având ca finalitate adaptarea (Bonchiș, 2004). Astfel, învățarea apare ca un fenomen multidimensional, cu structuri proprii, care exercită o influență puternică asupra dezvoltării.

P. Golu menționează că descifrarea procesului de învățare și înțelegerea rolului învățării în viața omului sunt operații ce depind într-o mare măsură de specificul teoriilor psihologice ale învățării. La nivel uman, învățarea își dezvăluie inepuizabilele valențe informative și formative.

Astfel, termenul poate fi înțeles ca o atitudine atât față de cunoaștere, cât și față de viață, plasând accentul pe inițiativa umană, în scopul achiziționării de noi abilități pentru o mai bună adaptare la modificările produse în mediu.

La acest nivel, conceptul capătă conotație psihopedagogică și se circumscrie unei activități în care se însușesc cunoștințe, se dobândesc deprinderi, se formează abilități intelectuale.

Învățarea, prin conținuturile sale, duce la o modificare de comportament, condiționată de o experiență individuală și care include atât o latură strict cognitivă, însumând cunoașterea, dezvoltarea funcțiilor cognitive, a capacității de înțelegere, cât și o latură practică ce se referă la învățarea unor scheme acționale, la formarea priceperilor și deprinderilor, la însușirea unor modele de comportament social etc.

Tot mai frecvent, învățarea este văzută ca proces de construcție a cunoștințelor în acord cu structurile existente în lumea externă. În acest sens, vom menționa foarte sugestiv faptul că noi nu învățăm pentru a învăța, ci facem acest lucru pentru a construi, pentru a ne valorifica aptitudinile, opțiunile.

Pornind de la realitatea secolului al XXI - lea că învățarea nu se mai poate propu-

ne studenților doar sub forma transmiterii de cunoștințe din partea profesorului, ca unicul lor deținător, ci prin modalități de implicare a studenților în procesul formării proprii cunoașteri prin câștigarea experiențelor de învățare, din situațiile de învățare propuse de profesor, studiind literatura de specialitate, în mod special am menționat teoria învățării transformative, după cea tranzacțională (bazată pe constructivism), care mi-a devenit definitorie în dezvoltarea profesională.

Învățarea cotidiană și multe dintre programele educaționale sunt concentrate doar spre învățarea prin asimilare, acestea fiind tipul de învățare la care se referă ceea ce este înțeles, de obicei, prin conceptul de învățare.

Este evident însă că această concepție este insuficientă în ziua de astăzi, iar competențele generale atât de căutate se pot construi doar printr-o combinație între procesele de învățare prin asimilare, acomodare și, eventual, transformare.

Învățarea transformativă implică ceea ce numim schimbări de personalitate sau schimbări în organizarea eu-lui și este caracterizată de restructurarea simultană a unui întreg grup de scheme sau tipare din cadrul celor trei dimensiuni ale învățării.

Învățarea transformativă este, așadar, profundă și amplă, necesitând o cantitate mare de energie mentală, iar când este realizată, poate fi resimțită adesea și fizic, printr-un sentiment de ușurare sau relaxare.

Savanții identificați ca fiind lideri în dezvoltarea teoriei învățării transformative sunt Mezirow, Brookfield, Cranton, Dirkx, Kasl, Marsick. Constantin Petrovici remarcă despre conceptul de politică că acesta desemnează atât scopurile pe care deținătorii puterii și le fixează cât și modul concret, organizat, în care acțiunile sunt întreprinse pentru atingerea acestor scopuri.

Mezirow prevede trei faze în învățarea transformativă – reflecție critică, dezvoltarea unui discurs reflexiv și acțiune – astfel

studentilor li se oferă mediul de învățare transformativă, constând în faptul că ei au beneficiat de întreaga informație necesară, nu sunt supuși coercițiilor, au oportunități egale de a-și asuma diferite roluri, pot emite reflecții critice asupra ipotezelor de lucru și soluțiilor, au, astfel, dorința de a sintetiza diferitele puncte de vedere și devin buni ascultători și empatici.

Activitățile față-în-față și la distanță, altfel spus, prin strategia blended learning, desfășurate în această modalitate, permit formarea la studenți a independenței de spirit și capacității de a da sens informațiilor mai degrabă decât să le reproducă, adică ceea ce Mezirow dorește la orice educabil: „a reflecta critic asupra presupunerilor/ipotezelor și convingerilor pentru a lua decizii conștiente și a le pune în aplicare pentru noi moduri de definire a lumii”, în ideea transformării sale reale prin învățare.

Un aspect important al conceptului de învățare transformativă este concentrarea pe relațiile student-profesor și relațiile student – student. O modalitate ușoară de a gândi despre acest lucru este să ne întrebăm: cum obțin opinii, idei sau cum se includ participanții mei în procesul de instruire? Având în vedere modul în care vom motiva participanții să beneficieze de metodele pe care le folosim pentru a predă, vom crea o situație prin care se va renunța la control și, astfel, vor spori relațiile participant-formator și participant-participant.

Un mod de a gândi despre cum motivăm participanții în procesul de predare este folosirea spectrului de stiluri de predare al autorilor Mosston și Ashworth. Spectrul plasează contextul didactic pe un continuum. Continuumul este ancorat la un capăt de stilurile de predare care sunt convergente sau care vin pentru un scop comun. Capătul opus al continuum-ului este ancorat de stilurile de predare care sunt divergente sau care au mai multe obiective sau răspunsuri posibile.

Pentru Mosston, spectrul identifică

opțiunile de predare și învățare. Astfel, obiectivul spectrului pentru formator a fost de a deveni expert în generarea variațiilor de contexte de predare bazate pe conținutul focusat, obiective și nevoile participantului.

Mișcarea de-a lungul continuum-ului de predare se bazează pe manipularea celor trei faze de predare: preimpact, impactul și postimpact. Faza preimpact presupune stabilirea obiectivelor și ideile-cheie ale lecției. În majoritatea cazurilor, formatorul este, în primul rând, responsabil de acest aspect de predare. Faza de impact este executarea efectivă a predării. Aceasta include elemente, cum ar fi ritmul lecției și tipurile de activități de învățare.

În mod evident, aceste aspecte pot fi, în primul rând, centrate pe formator, dar în cadrul spectrului: atunci când formatorul face un pas într-o parte de centrul în faza de impact pentru a obține o abordare mai centrată pe participant.

Faza postimpact include evaluarea performanțelor participantului, atât în timpul cât și după terminarea sarcinii. Caracteristica principală a profesorului este o atitudine reflexivă, capacitatea de a observa, de a reglementa, de a inova, de a învăța de la alții, cu studenții, cu experiența. În acest context, identificăm următoarele capacități ale profesorului, care lucrează cu studenții:

- să învețe să gestioneze grupul de studenți ca fiind o comunitate educațională;
- să știe cum să inspire și să încurajeze etapele unui proiect ca mod de lucru obișnuit;
- să fie capabil să identifice și să modifice ceea ce dă sau ia departe sensul cunoașterii și a activităților școlare;
- să știe cum să creeze și să gestioneze situațiile problematice, identificarea obstacolelor, să analizeze și să reordoneze sarcinile.

O idee majoră ce se degajă din studiu este și aceea că se impune reducerea, evitarea și eliminarea învățământului teore-

tizat excesiv, care impune preponderen a memorării  i reproducerii, fără raportarea la real, fără ilustrarea importan ei cunoa terii în plan ac ional, practic, de transformare în sensuri benefice ale realit  ii.

Problemele actuale ale  nv   m ntului sunt deosebit de complexe datorită progresele cunoa terii umane  i interac iunii dintre  tiin  , tehnologie, educa ie, cultură  i societate, iar rezolvarea lor reclamă reunitarea eforturilor factorilor de cultură,  tiin    i educa ie.

 n acest context, marcată  i de o explozie informa ional  fără precedent, devine tot mai actuală maxima *Non multa, sed multum*, care consideră esen ial nu volumul cuno  in elor, ci calitatea lor.

Necesitatea abordării interdisciplinare a problemelor  tiin ei, vie ii sociale  i  nv   m ntului derivă din imposibilitatea unei  tiin e, oricare ar fi aceea, de a cerceta global problemele complexe ale realit  ii.

BIBLIOGRAFIE

1. Allport, G.W. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 1937.
2. Bernstein B., „Studii de sociologie a educa iei”, Bucure ti, Editura  tiin ific   i Enciclopedică, 1978.
3. Botnari Valentina, dr., conf. univ., Diana Stah. Valen ele  nv   turii transformative în implementarea politicilor educaționale.
4. Cerghit I., Neac u I., „Prelegeri pedagogice”, Editura Polirom, Ia i, 2001.
5. Cranton Patricia *Transformative Learning*, 2012.
6. Cristea Sorin. *Dic ionar de termeni pedagogici*. Editura Didactică  i Pedagogică. Bucure ti, 1998.
7. Galperin P. I. „Probleme psihopedagogice ale instruirii programate în etapa actuala”, loc cit., p. 127.
8. Gherghinescu, R. „Competen a didactic  – perspectiv  psihologic ”, Ed. All Educational, 1999.
9. Lewin K. Defining the „Field at a Given Time.” *Psychological Review*. 50: 292-310. Republished in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997.
10. Lohisse, Jean. *La communication: de la transmission à la relation*, deuxième  dition revue et augment e par Annabelle Klein Bruxelles, De Boeck, 2006.
11. Marcu V., Filimon L. *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*. Editura Universit  ii din Oradea, 2003.
12. Mezirow J. *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*.  n: *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2012, San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 73-95.
13. Mezirow J. *Transformative Learning as Discourse*, *Journal of Transformative Education*, 2003, 1: 58.
14. Mosston, M. y Ashworth, S. *The spectrum of teaching styles. From command to discovery*, London, Longman, 1990.
15. Petrovici Constantin. *Politici educationale de formare, evaluare  i atestare profesional  a cadrelor didactice*. Bucure ti, 2002.
16. P nzaru Ioan. *Nara iune  i cunoa tere*. Bucure ti, 2001.
17. Terrell Steven R. *The effect of learning style on doctoral course completion in a Web-based learning environment*, 2002.

18. Țîrcovnicu V., „Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe”. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

19. Tickle, J. J. Utilizing research on automatic stereotype activation to engage students with methodological issues in social psychology, 2007.

20. Айнштейн В. Преподаватель и студент: (практика общения) // Высшее образование в России, 1998, № 2.

21. Маркова О. Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения // Коммуникация и образование. Сборник статей. / Под ред. С. И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004, с. 345 – 364.

Prezentat: 1 august 2016.

E-mail: ruslana.savin@mail.ru