

STUDENTUL MODERN VERSUS ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

Lilia LAȘCU, lector universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul dat abordează problema activității de învățare la studenții moderni. În acest context este analizat fenomenul învățării ce a condus la elaborarea diferitelor conceptualizări ale acestuia, fiind abordat ca element al procesului de învățământ, ca produs și activitate, sunt elucidate elocvent mecanismele și etapele specifice activității de învățare.

Cuvinte-cheie: învățare, proces, produs, activitate, activitatea de învățare, cunoaștere, conduită (comportament) etc.

MODERN STUDENT VERSUS LEARNING ACTIVITY

Abstract. This article addresses the issue of the learning activity of modern students. In this context, the phenomenon of learning which has led to the elaboration of different conceptualizations of this is analyzed, being approached as an element of the educational process, product, activity and the mechanisms and stages specific to the learning activity are elucidated eloquently.

Keywords: learning, process, product, activity, learning activity, cognition, conduct (behavior), etc.

Noul context educațional, orientat spre creșterea gradului de autonomie și independență ale celor care învață reimpulsionează preocuparea învățământului superior pentru calitatea studiului și succesul academic al studenților. Activitatea primordială a studenților o prezintă activitatea de învățare. La ora actuală, activitatea de învățare presupune, în special pentru studenți, *a studia, a cuceri, a progresa*, și nu a dobândi *cunoștințe*.

În această circumstanță se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării. Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului modern în propria activitate de învățare, respectiv, a obiectivelor academice și sarcinilor de studiu individual (s.n). Educabilul trebuie astfel instrumentat pentru a deveni managerul propriei activități de învățare, ce presupune: planificarea și organizarea activității intelectuale, programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la timpul disponibil, dispozitivele mintal-energetice, factorii de mediu și auto-motivarea etc.

La etapa actuală, în condițiile exploziei informaționale a multiplicărilor canalelor de comunicare și informare, organizarea activității de învățare se referă nu atât la conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedeele și modalitățile de orientare și exersarea independentă a competențelor (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). În acest sens, interesul prioritar este pus nu pe ceea *ce învățăm*, ci pe modul *cum învățăm*.

Astfel, învățarea trebuie să genereze nu simple acumulări de informații, ci formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, flexibilitatea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide, care au loc în întregul sistem educațional [13, p. 14-15].

Pentru educabil, *învățarea* (*engl.* teaching, learning, *fr.* instruction, apprentissage, *germ.* Unterricht) constituie una din cele două modalități fundamentale (alături de adaptare), de echilibrare cu mediul extern complex și prevede acumularea de experiență socială și individuală (nouă). La rândul ei, învățarea reprezintă una dintre formele fundamentale de activitate umană, orientată în direcția asimilării cunoștințelor și deprinderilor în vederea formării, dezvoltării și consolidării structurilor psihice (cognitive, afective, motivaționale, volitive) ale personalității [15, p. 391].

Complexitatea *fenomenului învățării* a condus la elaborarea diferitelor conceptualizări ale acesteia. În literatura psihopedagogică se atestă numeroase interpretări ale conceptului de învățare, fiind abordat ca element al procesului de învățământ, produs și activitate. Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de învățare ținem să ilustrăm opiniile cele mai relevante pentru cercetarea noastră.

O definiție specifică a fenomenului de învățare este propusă de cercetătorul A. Woolfolk. În opinia lui învățarea reprezintă „procesul care determină o *schimbare* în *cunoaștere sau comportament*”. În viziunea cognitivă „*cunoașterea*” însăși este învățată, iar schimbările în cunoaștere conduc la schimbări în comportament [16, p. 159]. Autorul susține ideea potrivit căreia învățarea implică cu necesitate o *schimbare* relativ permanentă în cunoașterea și comportamentul individual. Schimbările în cunoaștere și comportament sunt considerate scopuri principale ale învățării. Aceste schimbări nu sunt altceva decât efecte ale stimulilor externi asupra răspunsurilor subiectului.

În acest context, *procesul învățării* angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane, care susțin „modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [2, p. 111]. Deosebirea dintre dimensiunea cognitivă și cea comportamentală se concentrează asupra obiectului învățării.

În viziunea psihologilor cognitiști D. Asubel., R. Gagne., J. Bruner., învățarea reprezintă un proces intern, care nu poate fi observat nemijlocit. Cercetătorii precizează prezența factorilor interni, neobservabili, cum ar fi procesele de cunoaștere, intențiile, expectațiile, dorințele, creativitatea etc., implicate în procesul învățării [11, p. 131-132].

Analizând mai multe cercetări, F.J. Landy. susține că învățarea include două categorii de modificări/schimbări: *în cunoaștere și în conduită* (comportament). În acest context, modificările în cunoaștere și în conduită se exprimă, în cele din urmă, prin *performanță*. Indicatorul activității de învățare este performanța, care implică un sens adaptiv. La rândul ei performanță este expresia învățării. Cu toate acestea, conceptul de învățare și performanță nu se confundă. În această ordine de idei, învățarea este un proces care generează performanța, este o *precondiție a performanței*: „nu orice performanță este un rezultat al învățării și nu orice învățare va avea ca rezultat o performanță observabilă” [8, p. 198].

Cercetătorul menționează pe bună dreptate necesitatea modificărilor în cunoaștere și în conduită (comportament), care conduc la obținerea performanțelor.

În studiile realizate de cercetătorii români P.Golu., M. Zlate., E.Verza învățarea reprezintă explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportare, soluții creatoare [6, p. 38]. Autorii menționează faptul că prin învățare subiectul uman dobândește noi comportamente.

Psihologul rus A.N Leontiev definește învățarea ca fiind „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Potrivit lui A.S. Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci și contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua/autoevalua și de a se auto-forma [apud.13, p. 14]. Autorul susține ideea potrivit căreia învățarea este într-o anumită măsură înăscută, întemeiată pe o anumită disponibilitate biopsihică ce se dobândește prin exerciții și experiență, prin efort și voință.

În acest context, complexitatea fenomenului învățării și caracterul dinamic al acesteia implică toate fenomenele psihice, existând relații de interdependență între ele: pe de o parte, toate *procesele, însușirile și funcțiile psihice* sunt antrenate în cadrul învățării, pe de altă parte, ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Astfel, putem sublinia că învățarea antrenează în totalitate psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta.

Analizând complexitatea fenomenului învățării, S. Focșa elucidează mecanismele psihice specifice activității de învățare: *cognitive* (primare – senzații, percepții, reprezentări; superioare – gândirea, memoria, imaginația); *stimulator-energizante* ale activității – motivația, afectivitatea; *reglatorii* – atenția, voința, comunicare, limbaj; *integrative* – temperamentul, aptitudinile, caracterul creativitatea (Figura 1.) [4, p. 14].

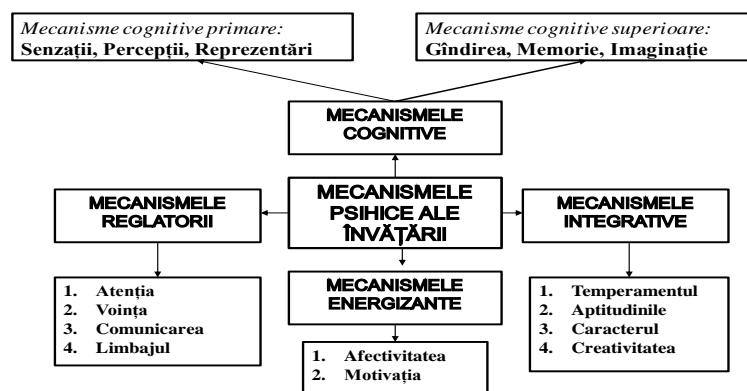


Figura 1. Mecanismele psihice ale învățării [4, p. 14]

Prezentăm în continuare o analiză exhaustivă a mecanismelor psihice implicate în activitatea de învățare.

Mecanismele psihice care asigură receptarea primară a informațiilor sunt *senzațiile, percepțiile și reprezentările* obiectelor, evenimentelor și situațiilor întâlnite de subiect în mediu. Activitatea funcționării acestor categorii de mecanisme psihice se finalizează cu obținerea unei imagini mintale (subiective, ideale) ale obiectelor, în baza cărora subiectul își gestionează resursele adaptive: senzații, percepții, reprezentări. Imaginile mentale obținute prin prelucrarea primară a informațiilor, realizată de mecanismele senzoriale, sunt procesate prin mecanismele de prelucrare secundară a informațiilor: *gândire, memorie și imaginație*. Prin intermediul procesului de *gândire* sunt condensate imagini mentale, informații esențiale despre obiectele din mediu și relațiile dintre ele care se obțin prin intermediul operațiilor de generalizare/particularizare, abstractizare, analiză/sinteză, comparație. La rândul ei, *memoria* asigură stocarea, reținerea informației și reactualizarea în corespundere cu sarcinile de învățare. Implicarea imaginației în procesul de învățare contribuie la codificarea simbolică și semantică a informațiilor [10, p. 28].

Următoarea categorie de mecanisme stimulator-energizante ale activității, inclusiv a celei de învățare, reprezintă *motivația și afectivitatea*. Motivația prezintă factorul declanșator și de orientare, de susținere energetică și potențare a activității de învățare. Afectivitatea constă în stimularea, energizarea și reglarea învățării [10, p. 31].

Un rol important în prelucrarea informațiilor revine mecanismelor psihice reglatorii: *atenția, voința, comunicare și limbajul*. Din perspectiva teoriei procesării informațiilor, atenția constă în alocarea de către subiect a resurselor cognitive în vederea rezolvării unei sarcini de învățare. Alături de atenție, în structura învățării se include, ca mecanism de reglare a activității, și voința. În acest sens, limbajul reprezintă un instrument care reglează orice activitate, în general, și activitatea de învățare, în special, și se află în strânsă corelație cu procesul de comunicare, deoarece procesul de comunicare face posibilă transmiterea și receptarea informațiilor care se învață [10, p. 32].

În activitatea de învățare sunt implicate și mecanismele psihice integratoare ce includ sistemul de personalitate (*temperamentul, aptitudinile, caracterul, creativitatea*). Temperamentul reprezintă latura dinamico-energetică a personalității, ce își lasă amprenta asupra conduitei și comportamentului subiecților implicați în comunicare (mișcări, reacțiile afective, vorbire), influențând direct dinamica învățării. Un alt component de bază al activității de învățare îl reprezintă aptitudinile care exprimă experiența acumulată de subiect în procesul învățării și moștenirea lui ereditară. Caracterul reprezintă latura relațional-valorică și de autoreglaj a personalității ce se află în interdependență cu dezvoltarea morală, energia, voința etc., cu care se identifică individul în procesul învățării. Inteligența, ca una dintre cele mai productive componente ale personalității,

asigură maximal eficiența învățării. La rândul ei, creativitatea se include în învățarea sub toate aspectele ei (proces, produs, activitate), încorporând toate caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoarea socială, aplicabilitate) [10, p. 32-33].

Raportarea la învățare, ca la o complexă activitate de procesare a informației, presupune participare activă, construcție și reconstrucție, integrare și reintegrare de structuri cognitive, atitudinale și acționale și prezintă o desfășurare procesuală, în care distingem o serie de etape sau evenimente. Semnificativ pentru cercetarea noastră sunt ideile cercetătorului R. Gagne, potrivit cărora activitatea de învățare parcurge anumite *etape/faze*, conform următorului algoritm: *receptarea - însușirea - stocarea - actualizarea = Performanță* (Figura 2) [5, p. 67].

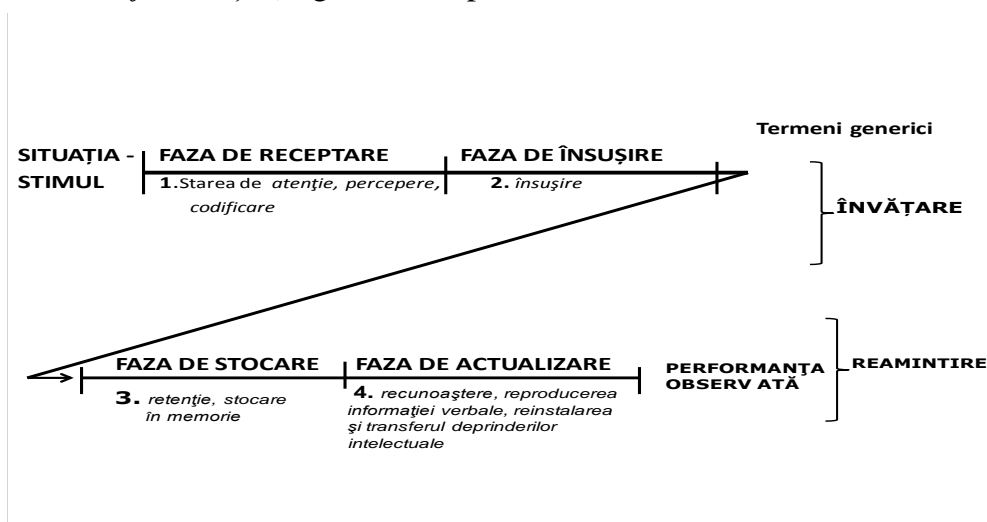


Figura 2. Succesiunea etapelor în învățare (după R. Gagne, 1975) [5, p. 67]

Astfel, prima etapă vizează *perceperea/receptarea materialului*, ceea ce înseamnă mai întâi introducerea în faza inițială a unei stări de atenție, de activare cerebrală. Pe fondalul acesteia are loc înregistrarea, perceperea activă a datelor concrete și verbale cuprinse în oferta orei/cursului. În continuare, prin procesele de analiză, sinteză și generalizare asupra materialului se desprind relații și note relevante, adică are loc *înțelegerea informațiilor*, pătrunderea prin gândire a datelor, ceea ce rezultă în *condensarea informației în noțiuni, legi, principii etc.* Intervine apoi *fixarea*, adică „stocarea” informației și, în final, utilizarea ei, *actualizarea cunoștințelor* sub forma reproducerii și, mai ales a operării, a *transferului* în condiții apropiate de cele de la ore sau într-un context nou. Finalizarea secvenței de învățare o constituie *aplicarea cunoștințelor*, adică *punerea lor în practică, transferul și operarea cu ele*. Cunoașterea etapelor învățării asigură atât cadrelor didactice, cât și studenților cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita și a monitoriza în mod adecvat procesul învățării.

Semnificativ pentru cercetarea noastră sunt ideile cercetătorilor H. Löwe, L.F. Thomas, H. Augustein, cu referire la teoria învățării la tineri și adulți.

La vârsta adultă mai este resimțită destul de pregnant necesitatea învățării, achiziția cunoștințelor, formarea aptitudinilor, deprinderilor și atitudinilor. Astfel,

învățarea adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a societății bazate pe cunoaștere și reprezintă o direcție strategică, cercetată de specialiștii din domeniul educațional [12, p. 421].

La ora actuală este necesar „*un învățământ al adulților*”, care să asigure eficiența formativă și performanță în procesul învățării. Acesta este modalitatea de a face față solicitărilor societății, însușirea abilităților, deprinderilor și formarea atitudinilor de învățare, apte să contribuie la realizarea și autorealizarea obiectivelor și scopurilor individului adult.

În viziunea lui H. Löwe, învățarea la vârsta adultă prezintă un proces multidimensional determinat [apud.12, p. 422]. Autorul nominalizat anterior a specificat și a pus în evidență că procesul de învățare a adulților este văzut ca etapă de *transformare*, modificare de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini dobândite prin experiență proprie.

H. Löwe menționează că „*activitatea de învățare*” și „*motivația învățării*” reprezintă elemente substanțiale, subliniind rolul motivației învățării la adulți ca imbold social, profesional și personal, având un conținut ideatic, axiologic și, totodată, fiind parte a activizării prin deschidere și disponibilitate pentru învățare [9]. În acest sens, învățarea la vârsta adultă presupune formarea personalității prin *auto-instrucție* și *autoeducație*.

În literatura științifică fenomenul învățării este abordat nu doar ca proces, ci și ca produs. În continuare, propunem cele mai valoroase definiții care abordează învățarea drept *produs*.

Dicționarul de psihologie definește învățarea ca fiind „dobândirea unui comportament, ca urmare a unui antrenament social și constituie o schimbare adaptivă, observată în comportamentul organismului și care rezultă din interacțiunea acestuia cu mediul” [14, p. 161]. Cercetătorul precizează faptul că învățarea ocupă un loc central în cadrul dezvoltării psihice și al formării personalității, deoarece prin învățare individul dobândește noi comportamente.

În accepțiunea lui R. Gagne învățarea ca produs se exprimă prin modificarea dispoziției sau a capacității umane, care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [5, p. 11].

În acest sens, psihologul A. Causse prezintă învățarea ca *modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul*. În accepția teoreticienilor, care concep învățarea drept produs (schimbare/modificare), se precizează faptul că nu toate modificările atestate în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale, schimbările comportamentale respective fiind apte să se mențină un anumit timp, adică sunt relativ trainice [apud.13, p. 14].

Abordarea *fenomenului de învățare* drept *activitate* prezintă o valoare incontestabilă pentru cercetarea noastră.

I.A. Zimniaia definește activitatea de învățare ca un efort al subiectului de a realiza acțiuni de învățare generalizatoare, de autodezvoltare în procesul rezolvării sarcinilor didactice și evaluării rezultatelor obținute [apud. 7, p. 21]. În contextul acestei poziționări, autodezvoltarea este elementul primordial în cadrul activității de învățare.

Psihologul rus A.N. Leontiev interpretează învățarea ca activitate constituită dintr-un ansamblu de mișcări, operații și acțiuni, activitate care dispune de scop și e condiționată de o anumită motivație [apud. 3].

În esență, *activitatea de învățare* înglobează elementele componente ale oricărei activități, însă fiecare din acestea are un conținut specific, pe care îl ilustrăm în continuare. Orice activitate este satisfăcută de anumite *necesități și interese*, ce reprezintă orientările selective, relativ stabile și active spre anumite domenii de activitate, presupunând organizare, constanță și eficiență. Învățarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesului de informații, cum sunt *motivele* care exprimă o formă concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o stare de necesitate. Astfel, motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susține energetic și direcționează activitatea de învățare.

În acest context, realizarea scopului activității de învățare include următoarele etape:

✓ *Planificarea activității de învățare*, care include elemente structurale, mișcări, operații și acțiuni, organizate ierarhic și a căror funcționalitate (structurare, subordonare, integrare) permite satisfacerea unor necesități. În acest sens, mișcărilor reprezintă actele de răspuns la influențele mediului, operațiile activității includ mijloacele de realizare a acțiunilor. La rândul lor, acțiunile ilustrează cele mai mari subunități ale activității (fiind constituite din șiruri de operații și mișcări) care dispun de scop și motivație proprie. Aceeași acțiune poate fi realizată prin diferite operații, iar aceeași operație poate fi inclusă în diferite acțiuni de învățare, care ar facilita realizarea scopului [1, p. 99].

Așadar, procesul planificării activității de învățare include următoarele etape/faze: analiza sarcinii didactice; înțelegerea sarcinii didactice; actualizarea cunoștințelor necesare și a potențialului propriu pentru realizarea sarcinii respective [7, p. 22].

✓ *Executarea activității de învățare* vizează efectuarea mișcărilor, operațiilor, acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în plan (care e reflectată, argumentată și anticipată). Etapele de realizare a activității de învățare prevăd elaborarea planului propriu de rezolvare a sarcinii (conștientizarea scopului activității, identificarea tipurilor de operații, operativitatea, stabilirea consecutivității efectuării operațiilor etc.) și rezolvarea practică a sarcinii [7, p. 22]. În această ordine de idei, executarea activității de învățare constituie un proces de autocontrol, autoevaluare și autoreglare, dependent de asimilarea și interpretarea informațiilor atât pe parcursul secvențelor de învățare, cât și la finalizarea activității în ansamblu.

- ✓ *Evaluarea rezultatului activității de învățare.* Dacă în practica educațională rezultatul activității de învățare „real” coincide cu cel aspirat și codificat în scop, atunci el marchează indicele succesului activității de învățare, care se concentrează pe capacitățile și interesele „celui ce învață” la nivelul standardelor de promovabilitate. În cazul în care rezultatul anticipativ al activității de învățare constată o neconcordanță cu cel aspirat și codificat în scopul propus se atestă un insucces în cadrul activității de învățare.

Elementele activității de învățare nu se însușesc dispersat, ci printr-o abordare strategică holistică, inserate în procesul adaptiv integrat.

Analiza conținuturilor expuse anterior ne permit a deduce următoarele concluzii:

- Învățarea ca element al procesului de învățământ determină o schimbare în cunoaștere și comportament (conduită), solicitând dimensiunile cognitive, afective, motivaționale și volitive ale personalității umane, care se exprimă prin performanță.
- Activitatea de învățare presupune succesiunea următoarelor etape/faze, debutând cu faza de percepere/receptare a materialului, urmată de înțelegerea informațiilor, condensarea informației în noțiuni, legi, principii, fixarea, adică „stocarea” informației și actualizarea cunoștințelor sub forma reproducerii și, mai ales a operării, a transferului, aplicarea cunoștințelor, adică punerea lor în practică, transferul și operarea cu ele.
- Învățarea ca produs se exprimă prin modificarea dispoziției sau a capacității umane ce poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere.
- Activitatea de învățare se axează prioritar pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal, exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate.

Bibliografie

1. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor. București: Ed.Didactică și pedagogică, 2007.
2. Cerghit I., Oprescu N. Curs de pedagogie. București: Universitatea de Istorie-Filozofie, 1998.
3. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Editura Humanitas, 1999.
4. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Ed. Epigraf, 2010.
5. Gagne R. Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
6. Golu P. ș.a. Psihologia copilului. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1994.
7. Guțu V. Logica și structura activității de învățare. În: Revistă de teorie și practică educațională Pro DIDACTICA, Nr.5-6 (81-82), Chișinău, 2013.
8. Landy J. Psychology. New Jersey, 1987.

9. Löwe H. Introducere în psihologia învățării la adulți. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
10. Negovan V. Introducere în psihologia educației. București: Editura Universitară, 2006. 238p.
11. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1996.
12. Potâng A. Particularitățile psihologice ale învățării la vârsta adultă. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, Chișinău: ME al RM, AȘM, IȘE, 2012.
13. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
14. Sillamy N. Dicționar de psihologie. Ed. a 2-a. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
15. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
16. Woolfolk A. E. Educational Psychology. Boston, London, Tokyo, 1990.