

CONTEXTUL DE ÎNVĂȚARE, DETERMINANTĂ A EFICIENȚEI PROCESULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ PRIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

THE LEARNING CONTEXT, KEY FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING PROCESS EFFICIENCY THROUGH UNIVERSITY EDUCATION

Otilia DANDARA, ORCID: 0000-0003-0226-3368

Universitatea de Stat din Moldova,

Chișinău, Republica Moldova

Elena GOGOI, ORCID: 0000-0002-4159-3477

Universitatea Tehnică a Moldovei,

Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.126:37.015.3:378.147

e-mail: otilia.dandara@usm.md

e-mail: elena.gogoi@faf.utm.md

Higher education has evolved over time, being responsive to society's needs and responding to sociocultural conditions anchored in time. The quality and efficiency of professional training through higher education has always been determined by a series of factors, which in all their influence, generated a conceptual approach in which the educational process was subordinated to certain principles and was carried out according to clearly outlined methodologies. The teacher and the student, the two actors carry out their activity in a certain learning/educational context, which essentially constitutes the basic condition for the realization of the educational paradigm. The relationship between the educational paradigm and the learning context is a complex and inter-determining one, a phenomenon that has been studied less, and even more, we could say that it has been neglected. In the current conditions, marked by the increasing need to bring the university environment closer to the labour market, we consider it necessary to take advantage of all the possibilities of the training paradigm based on the problems of the labour market and the educational context in which this paradigm becomes applicable.

Keywords: higher education, learning/educational context, paradigm.

Învățământul superior a evoluat în timp, fiind receptiv la necesitățile societății și răspunzând unor condiții socioculturale ancorate în timp. Calitatea și eficiența formării profesionale prin învățământul superior, dintotdeauna a fost determinată de o serie de factori, care în totalitatea influenței lor, au generat o abordare conceptuală în care procesul educațional s-a subordonat unor principii și a fost realizat conform unor metodologii clar conturate. Profesorul și studentul, cei doi actanți își desfășoară activitatea într-un anumit context de învățare/educațional, care constituie, în esență, condiția de bază a realizării paradigmei educaționale. Relația dintre paradigma educațională și contextul de învățare este una complexă și inter-determinantă, fenomen care a fost studiat mai puțin, ba mai mult chiar, am putea să zicem că a fost neglijat. În condițiile actuale, marcate de accentuarea necesității apropierii mediului uni-

versitar de piața muncii, considerăm necesar de a valorifica posibilitățile paradigmei instruirii bazate pe problemele pieței muncii și a contextului educațional în care această paradigmă devine aplicabilă.

Cuvinte-cheie: context de învățare/educațional, învățământ superior, paradigmă.

INTRODUCERE

Procesul de formare profesională prin învățământul superior, se caracterizează printr-un nivel sporit de complexitate. Situația este cauzată de o serie de factori, printre care menționăm:

- specificul mediului universitar, apreciat drept miză a asigurării perspectivei de dezvoltare socioeconomică; spațiu academic producător de cunoștințe și valori; mediu de educație a elitelor;
- potențialul uman al universităților, resursa umană, care generează capitalul uman de cea mai înaltă marcă;
- nivelul de calificare atribuit prin învățământul superior, universitățile asigurând societatea cu specialiști de înaltă calificare (nivelul 6-8).

Această configurație valorică a mediului universitar impune și anumite rigori care i-ar asigura și garanta eficiența și calitatea. Multiplele cerințe sunt îndeplinite curriculumului universitar, activității profesorului și studentului, asigurării unei infrastructuri de calitate, fără să conștientizăm, poate, că toate acestea sunt importante, dar constituie doar elemente ale întregului.

După o analiză retrospectivă a problemelor, deducem că prea puțin este abordată, ba mai mult chiar, am zice, neglijată, problema contextului de învățare, sau contextului educațional. Clarificarea conceptelor și a relației dintre elementele constitutive ale unui proces de formare profesională, este importantă din considerentul asigurării bunei imagini a învățământului superior și a rolului acestui nivel educațional, miza socială a căruia a crescut considerabil în ultimele decenii.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Problema abordată de către noi se rezumă la metode teoretico-analitice. Prezentarea rezultatelor cercetării se bazează, în mare, pe intenția de a defini și prezenta exhaustiv două concepte: mediu de învățare/educațional și paradigmă educațională. Clarificarea accepțiilor și încercarea de a reda relația dintre aceste concepte, constituie esența modului de abordare a problemei.

La fel este utilizată și metoda analizei retrospective. Fără a pretinde la valorificarea *in extensio* a metodei istorice, prezentarea anumitor secvențe în dinamică temporală, au avut drept scop asigurarea unui suport cognitiv pentru înțelegerea caracterului flexibil și valabilitatea temporară a unei anumite configurații a procesului educațional realizat în universitate. Fără îndoială, analiza comparativă este metoda cea mai prezentă în cercetarea realizată.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Pornind de la o înțelegere tradițională a termenilor, am putea accepta o sinonimie: contextul de învățare fiind echivalat cu contextul educațional. Într-o abordare ancorată în sistemul conceptual al științelor educației, desigur că mediul de învățare se rezumă la condițiile care susțin procesul cognitiv, pe când mediul educațional este văzut mai larg și incumbă totalitatea condițiilor care contribuie la atingerea finalităților: formarea conștiinței și comportamentului. În cele ce urmează vom utiliza ambele sintagme ca sinonime, punând accent pe accepția care asigură o definiție mai largă a termenilor.

Contextul de învățare/educațional este premisa și condiția de bază a realizării procesului educațional în general și al procesului de formare profesională, în special. Toate formele de realizare a educației configurează un context, sau am putea zice că sunt rezultanta unui context, dar cea mai clară și bine organizată configurație o are contextul educației formale, fapt ce necesită o analiză și apreciere a tuturor elementelor constitutive.

Indiferent de dimensiunea spațială sau temporală, ființele umane au capacitatea de a învăța. Actualmente există oportunități nelimitate de a învăța oricând și de oriunde, în diverse medii, fie fizice sau digitale. Fiecare individ își are propriul stil de învățare, experiențele personale și reflecțiile lor contribuind la diferitele modalități de învățare. Scopul universităților, prin implicarea cadrului didactic, este crearea unui mediu de învățare care să faciliteze, să stimuleze și să optimizeze capacitatea discipolilor de a învăța în vederea obținerii de performanțe. Iar pentru un proces eficient de instruire e necesar de a explora contextul de învățare, spre a-l face inovator, colaborativ, ludic și ușor adaptabil pentru diverse necesități.

Contextul de învățare a evoluat odată cu evoluția fenomenului educațional. Această constatare se referă la toate nivelurile educaționale, inclusiv și la învățământul universitar. Acum un mileniu, drept context de învățare servea relația profesor- student, profesorul fiind sursa cognitivă și elementul determinat al unui mediu de învățare. Aceeași situație o constatăm și în procese educaționale de un nivel mai inferior, unde drept mediu de învățare servea atelierul maestrului, or, învățarea era un proces unidirecțional, ucenicii, pentru a excela într-o meserie, învățau meșteșugul pentru care au optat, în atelier, de la maestrul lor, maestru în domeniu. Odată cu școlarizarea în masă, la începutul epocii industriale, fabricile au fost transformate în mașini, iar muncitorii deveneau o componentă esențială a aceluia context industrial de învățare, un gen de mașină umană. Cu alte cuvinte, mecanizarea proceselor industriale a determinat și mecanizarea procesului de învățare. Din păcate, principiile învățării mecanice, materializate prin procesul „livrării de conținut” încă predomină în actualul sistem educațional, dăinuind, ostentativ, în timp. Este important să subliniem faptul că dincolo de livrarea de conținut, amintita abordare mecanicistă, de facto, reprobă interacțiunea și activitatea, contestând rolul contextului de învățare.

În secolul digital, dincolo de livrarea unidirecțională a conținuturilor, trebuie, eminemamente, să luăm în considerare interacțiunea și activitatea, „contextele” de învățare,

mediul social și cultural, componente procesuale reînnoite, indispensabile învățării, pe care educația și tehnologia este acum capabilă să ni le ofere.

Pe măsura intensificării nevoii de integrare în procesul de învățare, crește și relevanța contextului de învățare. Or, contextul modelează experiența de învățare. O examinare mai minuțioasă a conceptului de *context* ne permite să abordăm învățarea nu doar ca o activitate mentală realizată într-un vid, ci drept un ansamblu de factori ce interacționează, afectând învățarea și performanța [1].

Conceptul *context* își are originea în latinescul *contexere*, ceea ce semnifică „a țese împreună”, în sens larg, reprezentând „ansamblul de circumstanțe necesare pentru a învăța ceva” [1], în timp ce DEX-ul îl definește drept o „situație, ansamblu de împrejurări sau de condiții în care se produce *actul de comunicare*” [2].

Contextul de învățare a fost perceput și abordat diferit, în dependență de viziunea societății asupra educației și paradigmele acceptate la o anumită etapă istorică. Din perspectivă constructivistă, *contextul* reprezintă o rețea întregă de interacțiuni, care nu pot fi localizate și delimitate, nu sunt stagnante, ci în perpetuă transformare, oferindu-i individului multiple experiențe de învățare. Contextul se schimbă pentru că este o rețea de interacțiuni care se întâmplă, sub influența altor actori din context și e șanjabil ca urmare a relațiilor/conexiunilor pe care le menținem cu acesta. Felul în care percepem transformarea contextului reprezintă instrumentul ce conduce construirea experienței noastre de învățare.

Din definiția propusă de Glosarul Reformei Educaționale din 29 August, 2014 (SUA), desprindem ideea că un *context educațional* are o configurație tridimensională a procesului de predare-învățare: *locația* fizică, *cultura* unei instituții și *abordările* educaționale [3]. Sintetizând literatura de specialitate privind structura contextului educațional, identificăm următoarele elemente constitutive ale contextului de învățare: *spațiul fizic, cultura instituției, dimensiunea psiho-emoțională, dimensiunea socială, tehnologia, resursele educaționale / tehnici / metode / strategii etc.*

Alte surse definesc *contextul de învățare* ca fiind un construct complex ce cuprinde resursele educaționale și tehnologia, mijloacele de predare, modurile de învățare și conexiunile cu contextele societale și globale. De asemenea, acest compus de practici umane și sisteme materiale vizează și dimensiunile comportamentale și culturale umane, inclusiv rolul vital al emoției în învățare și ne cere să examinăm și uneori să regândim rolurile profesorilor și discipolilor [4].

În sens larg, un context de învățare incumbă mai mult decât un spațiu fizic determinat de patru pereți sau o platformă digitală; acesta este un loc în care indivizii trăiesc un confort psihologic, se simt în siguranță și sprijiniți în procesul de cunoaștere, chiar mai mult, inspirați de mediul înconjurător. În studiile savanților Rivlin și Rothenberg atestăm ideea că o sală de clasă reprezintă un sistem constituit dintr-o relație complexă între structura fizică și amenajarea sălii, profesorul, studenții și distribuția spațiului [5].

Pentru a accentua acest adevăr, este suficient să facem o scurtă retrospectivă (de circa 50 de ani), pentru a scoate în evidență schimbările produse doar asupra configurației

geometrice a sălii de curs și a mobilierului și aranjamentului acestuia. Dacă încă în anii 70 ai secolului trecut, o aula universitară era, cel mai probabil, o sală dreptunghiulară, neapărat echipată cu o platformă și un puputru pentru cadrul didactic, ușor aceste accesorii academice sunt eliminate. În următoarele decenii sunt considerate confortabile sălile pătrate, ca permit o mai mare varietate de manevrare sub aspectul poziției profesorului în raport cu studenții, iar în ultimii ani tot mai frecvente sunt solicitările pentru un mobilier ce ar permite flexibilizarea poziției fizice a studenților și modalitățile de interacționare cu profesorul.

Un element – cheie al contextului de învățare este paradigma educațională. Paradigma reflectă teoria, sau modul de abordare a procesului educațional într-o anumită perioadă. În baza paradigmei se configurează modelul educațional, care pune într-o anumită relație toate elementele constitutive. Unii dintre cei mai consacrații autori care au abordat problemele paradigmei educaționale, Th.Kuhn [6] și C. Bîrzea [7] au elucidat modalitatea de influență a acesteia asupra procesului educațional, fapt care ne-a permis să concluzionăm, în baza raționamentelor științifice formulate, că există o relație directă între paradigmă și context. Aceasta fiind: a) de determinare: paradigma determină dimensiunile/configurația contextului; b) interdependență: paradigma influențează contextul, iar contextul devine condiție de realizare a paradigmei; c) de subordonare: la o analiză mai minuțioasă a componenței contextului, paradigma poate fi apreciată drept element constitutiv. Câteva dintre tendințele-cheie ale noilor contexte de învățare includ educația progresivă, educația constructivistă și educația bazată pe abilități, modele bazate pe probleme/ proiecte/ studiu de caz, modele de învățare mixte, bazate pe design, școală virtuală, clasă inversată, *blended learning* = învățarea mixtă [8].

În viziunea unor autori, *principală funcție a unui context de învățare* vizează promovarea unei învățări eficiente și asigurarea faptului că conținutul predat este învățat sau dobândit [9]. Astfel, mediul de învățare e perceput drept un cadru care oferă posibilitatea dezvoltării unui proces de predare-învățare în care sunt promovate situațiile de învățare organizate și o platformă pentru armonizarea relației student-profesor.

În condițiile realității începutului secolului al XXI –lea și în concordanță cu noua concepție a învățământului superior, cunoscută de către noi ca Proces Bologna, identificăm ca relevante cerințelor actuale față de învățământul superior, demersul formării profesionale bazată pe probleme conectate la piața muncii (PBL). PBL întrunește elementele constitutive ale unui nou context de învățare și necesită o reconsiderare holistică a multiplexelor schimbări în elementele acestui mediu: spațiul fizic, conținutul și designul curriculumului, noi metode de predare și învățare, abordări multiple în metodele de evaluare.

Fiind o strategie educațională, apărută ca rezultat al necesității de diversificare a modalităților de realizare a procesului educațional, axată pe activitatea studentului și orientată spre problemele reale ale mediului socioeconomic, PBL nu poate, conceptual, să se rezume la abordări rigide și modele „pure”. Diversitatea modalităților de utilizare a acestei strategii depinde de particularitățile culturii academice a universității, viziunea de formare a specialiștilor pentru diverse domenii de activitate profesională.

PBL este o strategie de formare profesională, care implică studentul activ în achiziționarea competențelor profesionale. Este o modalitate de instruire, care scoate studentul din sala de curs, îl plasează în situația de a cunoaște problemele mediului profesional real și a învăța prin rezolvarea acestora. În general, și un program de formare profesională realizat tradițional și un program de formare realizat prin PBL, are aceleași finalități – formarea sistemului de competențe profesionale, determinate de standardul de calificare, dar modalitatea de formare a acestor competențe și respectiv, eficiența formării lor, este diferită.

Strategia PBL creează un context de învățare, în care studentul relaționează cu realitatea profesională și achiziționează nu doar cunoștințe teoretice și unele abilități, ci își formează și atitudini (aspect important al unei competențe profesionale).

Proiectarea unui program de studii, axat pe strategia PBL, produce schimbări:

- planului de studii;
- curriculumului la disciplină;
- organizării procesului de formare profesională;
- relației profesor-student;
- relației student-student;
- modalităților de instruire și învățare;
- relației dintre universitate și mediul respectiv al pieței muncii (întreprinderi, organizații);
- procesului de evaluare;
- gradului de implicare activă a studentului.

Un program de studii bazat pe probleme poate fi înțeles ca un mediu integrat de cunoaștere și învățare, care poate fi abordat din mai multe puncte de vedere, inclusiv din punct de vedere psihologic, tehnologic, cultural și pragmatic. Factorii psihologici sunt legați de modul în care indivizii câștigă, organizează și utilizează cunoștințele și competențele lor. Avantajele tehnologice se concentrează pe acțiuni, metode și infrastructuri ale mediului de învățare create de posibilități tehnologice avansate, cum ar fi mediile virtuale de învățare. O perspectivă culturală reflectă credințele educaționale existente și valorile și rolurile organizaționale [10].

În programul de formare profesională, realizat prin strategia PBL, finalitățile (proiectate în termeni de competență), care reflectă sistemul de competențe profesionale, constituie elementul principal, ținta spre care este orientat întreg procesul de instruire.

Problemele rezolvate pe parcursul anilor de studii, au scopul de a forma aceste competențe profesionale, a-l pune pe student în situația de a dobândi aceste competențe, lucrând individual, dar și în grup, pentru a-și antrena abilitățile necesare pentru integrarea într-un colectiv de muncă.

PBL ca o întregă filosofie educațională include aspecte sociale favorabile, elementele învățării experiențiale, facilitare, ghidare, cooperare. De asemenea, este văzută ca o strategie de reînnoire a culturii educaționale, deși dezvoltarea și implementarea curriculum-ului PBL afectează cultura educațională și pedagogică.

Astăzi se încearcă tot mai multe metodologii și strategii didactice noi care permit studenților să se confrunte cu situațiile din viața reală. Strategiile de învățare prin cooperare sunt considerate abordări de predare-învățare ce sunt orientate spre îmbunătățirea integrativă a competențelor profesionale și personale ale studenților. Abordarea acestor strategii este intrinsec legată de multe dintre paradigmele educaționale de astăzi, fiind considerate cele mai bune practici ale lumii ce includ învățare activă, învățare centrată pe student, învățare bazată pe probleme și învățare bazată pe proiecte.

În viziunea cercetătoarei Miriam S. Wetzel, dezvoltarea personalului academic pentru această abordare, numită PBL, este esențială pentru a asigura tranziția de la o filosofie tradițională la o filosofie bazată pe probleme [11]. Această dezvoltare a mentorilor ar trebui să includă învățarea experimentală, munca în grup mic, reflecție critică și învățarea bazată pe probleme etc. De asemenea, această experiență, permite ca mentorul să învețe din nou a predă într-un alt context de învățare, unul bazat pe probleme și care îi va permite să empatizeze mai bine cu stările emoționale ale studenților și care poate ajuta la propria dezvoltare personală [12]. Prin urmare, ei trebuie să fie sensibili la sporirea respectului de sine al studenților, provocându-i să-și justifice propunerile, ipotezele, ideile în discuțiile de grup.

Încă acum câteva decenii, cercetătorii Barrows și Tamblyn, 1980, promovau ideea că rolul profesorului într-un context de învățare prin cooperare bazat pe soluționare de probleme, depășește transmiterea informațiilor și a cunoștințelor către studenți, migrând spre facilitarea învățării lor. În viziunea lor, abilitățile cadrului didactic privind procesul de facilitare a învățării, devin cruciale pentru învățarea studentului, nivelul lor de expertiză contând mai puțin. Pentru ei, un cadru didactic care este un bun mentor ce poate ghida cu succes studentul în orice domeniu [Apud 13].

Mediul PBL implică modificări, pe alocuri, radicale, nu doar în designul spațiului fizic, ci și în reinterpretarea conținutului și designului curriculumului. De asemenea, acesta vine și cu strategii de reînnoire a culturii educaționale, abordări inovative ale procesului de predare-învățare-evaluare și viziuni curriculare care modifică percepția privind abordarea paradigmei educaționale tradiționale.

Problemele rezolvate pe parcursul anilor de studii, au scopul de a forma aceste competențe profesionale, a-l pune pe student în situația de a dobândi aceste competențe, lucrând individual, dar și în grup, pentru a-și antrena abilitățile necesare pentru integrarea într-un colectiv de muncă.

CONCLUZII

Învățământul superior este parte integrantă a relațiilor sociale complexe pe care le trăiește societatea modernă. Dinamismul, concurența și consumul sunt caracteristici vitale ale oricărui fenomen social, inclusiv a învățământului superior. În aceste condiții răspunsul relevant așteptat de către piața muncii, impune modificarea dimensiunilor procesului de formare profesională prin învățământul superior și în primul rând a contextului de învățare/educațional. Paradigma PBL constituie, în plan teoretic, concepția

și modelul de intervenție educațională care contribuie la configurarea unui mediu de învățare relevant cerințelor beneficiarilor (angajatorilor și studenților). În plan aplicativ, universitatea și profesorul sunt cei doi factori a căror implicare este determinantă pentru reușita intențiilor ideatice: instituția, prin crearea condițiilor favorabile (aspect financiar, logistic și de infrastructură), iar cadrul didactic, prin comportamentul schimbat, care i-ar oferi exercitarea unor noi roluri în relația cu studentul într-un nou mediu de învățare.

Referințe:

1. MALAMED, C. The Importance of Context in Learning Design. Disponibil: https://thelearningcoach.com/elearning_design/context-in-learning-design/ [Accesat: 20.06.2023].
2. *Learning Environments: Definitions, Types, and Characteristics*. Disponibil: <https://exploringyourmind.com/learning-environments-definitions-types-and-characteristics/> [Accesat 12.06.2023].
3. *Context*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/context/definitii> [Accesat: 12.06.2023].
4. *Learning environment* In *The Glossary of Education Reform*. Disponibil: <https://www.edglossary.org/learning-environment/> [Accesat: 08.06.2023].
5. *Learning environment*. Disponibil <https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/learning-environments> [Accesat: 22.06.2023].
6. RIVLIN, L. G., ROTHENBERG, M. The Use of Space in Open Classrooms. In MARTIN, S. H. *The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers*. In: *Journal of Environmental Psychology*. 2002, vol. 22, issue 1-2, pp. 139-156 ISSN 0272-4944. Disponibil: <https://pedagog.uppsala.se/globalassets/pedagog-uppsala/dokument/tl/1-s2.0-s0272494401902397-main.pdf> [Accesat: 16.07.2023].
7. KUHN, Th., *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago, 1962, ISBN: 0-226-45803-2.
8. BÎRZEA, C. *Arta și Știința Educației*. București, 1995. 117 p. ISBN 97-10-4520-9.
9. *Learning environment*. In: Wikipedia: The Free Encyclopedia [online]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_environment [Accesat: 09.07.2023].
10. *Learning Environments: Definitions, Types, and Characteristics*. In *Educational and Developmental Psychology*. Disponibil: <https://exploringyourmind.com/learning-environments-definitions-types-and-characteristics/> [Accesat: 20.06.2023].
11. LAND, S. M., HANNAFIN, M. J. *Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions, and Implications*. 7 p.; In: *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of*

- the Association for Educational Communications and Technology*. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397810.pdf> [Accesat: 20.06.2023].
12. WETZEL, M. S. Developing the role of the tutor/facilitator. In: *Postgraduate Medical Journal* 1996, vol. 72, issue 850, pp. 474-477 ISSN 0032-5473. Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2398555/pdf/postmedj00020-0028.pdf> [Accesat: 09.06.2023].
 13. BROOKFIELD, S. Through the lens of learning: how the visceral experience of learning reframes teaching. In RICHLIN, L. (Ed.), *To Improve the Academy*, Vol 15 (pp. 3-15). Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education. 1996. Disponibil: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1351&context=po> dimproveacad [Accesat: 18.06.2023].
 14. NEVILLE, A. J. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? In: *Medical Teacher*. 1999, vol. 21, issue 4, pp. 393-401 ISSN 0142-159X. Disponibil: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599979338> [Accesat: 12.05.2023].