

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

PROF.UNIV.DR. IOAN NEACȘU

ÎNVĂȚAREA ACADEMICĂ INDEPENDENTĂ
GHID METODOLOGIC

București, 2006

CUPRINS

	Pag.
CAPITOLUL I. DE CE UN GHID AL ÎNVĂȚĂRII ACADEMICE INDEPENDENTE ? 5	
1. Enunțuri cadru	5
2. Întrebări modelatoare	7
3. Scopul și obiectivele	8
4. Cadrul referențial abordării	9
CAPITOLUL II. MEDIUL ACADEMIC ȘI CONTEXTUL NOILOR SCHIMBĂRI 12	
1. Centrarea pe student	12
2. Repere evolutive cu rezonanță personalizată	13
3. Natura învățării academice independente	14
3.1. Legitimări conceptuale	14
3.2. Principii/legități și mecanisme funcționale	17
4. Personalitatea studentului de azi și legitimarea profilurilor diferențiate	18
4.1. Argumente „pro”	18
4.2. Stilul de învățare – indicatori și descriptori iconici	19
4.3. Competențe de organizare a învățării – un model de autodiagnosticare	22
CAPITOLUL III. STRATEGII DE ÎNVĂȚARE ACADEMICĂ INDEPENDENTĂ..... 24	
1. Repere conceptuale	24
2. Taxonomie aplicată	26
3. Un parcurs metodologic unificator	29
4. Indicatori și valori adăugate	31
5. Repertoriu de strategii, metode și tehnici de învățare	32
5.1. STRATEGIA LECTURII ACTIVE CONTEXTUALE	32
5.2. METODA LECTURII PERFORMANTE.....	33
5.3. METODA RICAR	34
5.4. TEHNICA SPIR	35
5.5. TEHNICA PQRST	35
5.6. TEHNICA SQ3R	36
5.7. TEHNICA APASE	36
5.8. TEHNICA MURDER	37
5.9. METODA COMENTARIULUI DE TEXT	38

5.10.	TEHNICA LECTURII CU REDACTAREA DE TEXT SCRIS	39
5.11.	METODA ÎNVĂȚĂRII PRIN ANALIZA DE CONȚINUT.....	40
5.12.	METODA HĂRȚII MENTALE	42
5.13.	METODA ÎNVĂȚĂRII PRIN DEMONSTRAȚIE	45
5.14.	METODA ÎNVĂȚĂRII PRIN OPERAȚII DE DEFINIRE	47
5.15.	STRATEGIA NDIRII CRITICE	49
5.16.	STRATEGII METACOGNITIVE	51
5.17.	APLICAȚIE: METODA MONITORIZĂRII ÎNȚELEGERII	52
5.18.	APLICAȚIE. TEHNICI MNEMOTEHNICE	54
Concluzii preliminare: Sinergia așteptărilor constructive		57
BIBLIOGRAFIE		59

CAPITOLUL I. DE CE UN GHID AL ÎNVĂȚĂRII ACADEMICE INDEPENDENTE ? (IAI)

1. Enunțuri cadru

Răspunsurile pot fi condensate în câteva enunțuri esențiale, dintre care mai importante sunt:

- 1.1. Informația, știința informației și epistemologia cunoașterii academice se află într-un stadiu al globalizării, al exploziei cantitative, exponențiale, evident corelat cu cel al imploziei timpului de realizare, obiectivare și comunicare – viteză mărită, reduceri substanțiale ale unităților de spațiu, timp orar, urmare a creșterii canalelor virtuale de acces la sursele informaționale.
- 1.2. Studenții și-au schimbat progresiv și uneori semnificativ vârsta de intrare în universitate, experiența socio-profesională, statutul, stilul de viață și de studiu, orientarea tablei de valori, spectrul intereselor, al motivațiilor, trăind, tot mai activ, „dubla spirală a învățării și muncii” (O.Giarini, M. Malița, 2005). Ei capătă astăzi tot mai mult calitatea de parteneri activi, competenți și constructivi, fiind considerați una din forțele principale ale schimbărilor din învățământul superior.
- 1.3. Societățile informaționale nu pot face abstracție de ceea ce se întâmplă în zona elementelor de bază ce acționează în configurarea pieței forței de muncă: formare, inovare, comunicare, fluxuri și rețele de informare virtuală, indicatori de performanță devenită informanță. (Y. F. Le Coadic, 2004).
- 1.4. Știința și arta predării disciplinelor academice în învățământul superior se focalizează tot mai semnificativ pe:
 - organizarea inteligentă și profesionalizată a cunoașterii ;
 - reglarea strategiilor comunicării în funcție de cunoașterea nevoilor sociale, cognitive, emoționale și spirituale ale studenților, exprimate în căutarea sensurilor studiului, în interogații, în ipoteze, în interactivități directe sau mediate ;

- creșterea relației studentului cu obiectul învățării/studiului devenit mai profund, mai sintetic, mai divers, mai integrativ, mai aplicat și orientat spre transparență publică ;
- introducerea unor noi componente ale paradigmei IAI, între care semnalăm tehnicile de dinamizare a studiului, asimilarea/formarea de competențe reflective în acțiune, metacogniția și „sinergia dialog – dialectică-analiză” (D. Keagan, 1944), depășirea granițelor (in)vizibile dintre experiență, cunoaștere și propriul EU, acceptarea caracterului temporar al unor elemente ale cunoașterii și competențelor.

1.5. Consecința unor astfel de considerente se resimte la nivelul comunității științifice și al administrației universitare prin crearea în campusurile universitare și/sau introducerea în curriculumul academic a unui curs special și a unor consilieri pentru învățare/studiu. Se oferă, la cerere, un tutoriat pentru studenți (vezi la Univ.București - CREDIS) privind know-how-ul didactic, util în depășirea unor bariere sau a unor factori frenatori, precum lipsa de timp pentru participare față în față, efecte negative ale experienței școlare anterioare, „distanța față de locul de muncă, lipsa oportunităților de studiu în timpul zilei, lipsa de încredere în sine” (P. Jarvis, 1998).

1.6. Semnale frecvente privind nevoia unui astfel de ghid vin și dinspre „pregătirea premiselor asiguratorii pentru performanțe în domeniul învățării pe parcursul vieții”; devenite tot mai evidente astăzi sunt: dobândirea și actualizarea de cunoștințe, abilități, competențe și metacompetențe utile adaptării la societate bazată pe cunoaștere, participarea, încă din anii de început, la atingerea unor standarde ale calificării profesionale, la toate sferile vieții sociale, economice și culturale, precum și implicarea în (auto)controlul crescut asupra viitorului personal prin proiectarea unor tehnici și oportunități de studiu academic avansat, în maniere formale, nonformale și informale.

NOTĂ: Relevanță și utilitate pentru cunoașterea experiențelor în domeniul sus-amintit au trei programe interuniversitare internaționale: Transfine, Refine și Tuning (vezi, la Transfine, Online – www.transfine.net/).

2. Întrebări modelatoare

Ghidul metodologic pe care îl propunem reprezintă, în realitate, un proiect, care ar putea să definească, prin asociere explicită, și o anume politică a culturii învățării academice eficiente a instituției sub egida căreia este publicat: Universitatea din București.

Se promovează astfel un tip specific, modern, de cultură a învățării academice independente (IAI), devenită nu numai componentă, dar și standard al calității proceselor, produselor, satisfacției, eficienței, eficacității și competitivității universității.

În acest context, nu puțini studenți din anul I și II de studiu, dar și din anii următori își pun, de regulă, mai simplu și direct sau mai tacit, unele întrebări. Între acestea nu lipsesc: De ce se vorbește frecvent despre „un nou mediu de învățare/studiu” ? Ce înseamnă el, în general, și ce-l individualizează de la facultate la facultate ?

Ce valoare are „autonomia” studentului în organizarea muncii sale, în studiul bibliografiei, în elaborarea documentelor, în evidența progreselor lui științifice ?

De ce este necesar și cum poate depăși obstacolele ridicate de stăpânirea mijloacelor moderne de informare, procesare și comunicare a rezultatelor ? De ce și cum trebuie să studieze eficient, zilnic, dacă evaluarea se face la intervale mult mai mari de timp decât în liceu, dacă poți avea ritmul tău de învățare și de progres ș.a. ?

Iată, așadar, rațiunea unui asemenea ghid, un fel de Ariadnă, pentru a te iniția, a-ți îndruma pașii, a te face încrezător în tine și în reușitele tale, a te armoniza cu aspirațiile și spiritul de echipă, fără probleme, fără stres puternic, dezorganizator.

Mai adăugăm un fapt: marile universități au introdus pentru studenți, masteranzi și chiar doctoranzi cursuri speciale, au elaborat Ghiduri obligatorii sau facultative.

Scopul și destinația: orientarea și inițierea cursanților în știința, tehnica, arta și filosofia lui cum să înveți/studiezi, ce conduită te face performant și purtător demn de statut academic, cum poți „supraviețui unui stil universitar plin de dificultăți și rafinament” ?, cum se exprimă metaforic un autor al unui asemenea curs pentru 2005-2006 de la Facultatea de Management a Universității Erasmus din Rotterdam, Olanda.

Suntem recunoscători, acum, conducerii Facultății de Psihologie și Științele Educației din Universitatea București, care a continuat tradiția menținerii unui curs de „Metode și tehnici de învățare eficientă”, pe care îl ținem pentru studenții săi.

Unele idei și experiențe din prezentul studiu sunt și poarta subiacent lecția experienței, a reflecțiilor și mesajelor venite de la studenții mei.

3. Scopul și obiectivele

Competențele cheie specifice muncii intelectuale eficiente la nivel academic sunt definite și înțelese ca pachete de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini de care studenții și absolvenții învățământului superior au nevoie pentru a-și asigura reușita academică, pentru evoluția personală, pentru angajare și inserție ulterioară pe piața muncii.

În contextul formării lor academice, scopul și obiectivele studiului nostru se integrează efectiv în cadrul celor opt domenii de competență cheie stabilite la nivelul Uniunii Europene.

Tabloul competențelor cheie este următorul:

- comunicare în limba maternă ;
- comunicarea în limbi străine ;
- abilități de calcul matematic și competențe de bază în știință și tehnologie ;
- abilități privind tehnologiile informaționale și de comunicare ;
- a învăța să înveți ;
- competențe civice și interpersonale;
- antreprenoriat ;
- conștiință culturală.

Operațional, la nivelul studenților din primii ani, obiectivele prezentului ghid metodologic se pot formula după cum urmează:

- (1) să ofere premisele necesare, relevante pentru a începe studiul universitar de pe poziția unui actor important al scenei academice ;
- (2) să lărgască orizontul de cunoaștere privind mecanismele, tipurile și formele de învățare definatorii pentru atingerea standardelor optime ale culturii academice de calitate ;
- (3) să asigure studenților informații utile pentru o minimă stare de autocunoaștere a propriei personalități;
- (4) să sensibilizeze studenții la crearea pilonilor platformei unui așa-zis self-management al IAI, definiți de:
 - a) planificarea și organizarea muncii intelectuale ;

- b) programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la : timpul disponibil, experiențele de succes în domeniu, dispozitivele mintal-energetice, modelele psihoigienice și ergonomice, factorii de mediu ș.a. ;
 - c) automotivarea pentru studiul constant, intensiv și/sau distribuit, potrivit situației concrete ;
 - d) obișnuința antrenamentului focalizat al proceselor, activităților și condițiilor psihologice personale (percepție, reprezentare, memorie, gândire critică, imaginar productiv, atenție, motivație, voință, caracter, creativitate ș.a.).
- (5) să identifice relațiile explicite sau implicite dintre diferitele componente teoretice, metateoretice și procedural–metodologice ale studiului universitar, ale succesului (reușitei) academic ;
- (6) să antreneze studenții într-o mișcare semnificativă de aplicare adecvată a setului de strategii, metode și tehnici evidente ca productivitate, eficiență, calitate în:
- a) exprimarea coerentă a ideilor ;
 - b) construirea, identificarea și rezolvarea de probleme ;
 - c) utilizarea de oportunități, idei și tehnici creative ;
 - d) autoconducerea studiului independent prin valorificarea stilului de învățare, a lucrului în echipă, a tehnologiilor moderne de comunicare și prelucrare a informațiilor ;
 - e) reflecția profundă asupra progreselor și limitelor studiului ;
 - f) argumentarea și contraargumentarea pozițiilor/punctelor de vedere personale în contexte tip „dezbateri” sau de tip „decizie în alternative” ;
 - g) asumarea de responsabilități certe, evidente într-un spațiu existențial și educațional ecologic, interactiv, civic și socio-moral matur.

4. Cadrul referențial al abordării

Învățarea (studiul) academică stabilește drept axiomatice trei tipuri de legături educaționale:

- a) cu problematica modelelor instruirii/predării, a calității acestora ;
- b) cu abordarea curriculară de tip integrat, modulator, inter-, multi- și transdisciplinar ;
- c) cu motivația profesionalizării bazate pe „Ars studiorum”.

În cadrul unor astfel de conexiuni sunt sau devin esențiale următoarele interogații specifice conduitei didactico-științifice din mediul universitar:

- În ce măsură instruirea/predarea este centrată mai mult pe transmiterea unui volum mare de cunoștințe și mai puțin pe echilibrul între economia cunoașterii academice și dispozitivele reale ale personalității studenților de a putea stăpâni optimul cognitiv-informațional, procedural și acțional prin proiectare, învățare, utilizare și transfer nespecific ?
- În ce măsură cadrele didactice universitare conștientizează, dincolo de responsabilitatea formală privind standardele minime ale profesionalizării (competențe de bază), nevoia și necesitatea unor metacompetențe (cu valoare transversală) de tip metacognitiv, bazate pe gândire critică autonomă, aplicată, pe conduită creativă, pe echilibrul între vigoare, ordine și entropie, pe incertitudine, pe de o parte și, pe de alta, pe potențialul valorilor conduitei, ale personalității puternice – caracter, etos, civism, asertivitate, implicare, demnitate, decență ș.a.
- Cât timp, efort inteligent și vocație investesc universitarii în formarea la studenți a unei conduite intelectuale de bun nivel academic ? Unii experți ai domeniului (Dahlgren, 1984; Ramsdem, 1992; Pascarella și Terenzini, 1991) nominalizează între valorile conduitei academice a studenților:
 - abilități evidente de exprimare orală și scrisă ;
 - gândire flexibilă, critică, dialectică ;
 - încredere în propriile mecanisme ale muncii intelectuale eficiente ;
 - deprinderi cu „rutină complexă” (algoritmi creativi) ;
 - capacități mentale constructive, stilistice, creative ;
 - spectru terminologic (lingvistic) și metodologic în continuă îmbogățire și nuanțare ;
 - autoconducere responsabilă și autonomie ;
 - responsabilitate asumată și civism democratic.
- Ce gândesc și cum proiectează universitățile astăzi paradigma „învățării continue, pe tot parcursul vieții”, considerând întreg parcursul educațional exprimat de/prin „toate activitățile prin care oamenii, din copilărie până la bătrânețe, învață ceva despre lume, despre ceilalți oameni și despre ei înșiși (13 , p.8).

A instrui pentru a învăța permanent combină, operațional și în mod natural, în sistematica strategiilor învățământului superior cele patru moduri fundamentale de a învăța/studia :

- a învăța să cunoști ;
- a învăța să faci ;
- a învăța să trăiești în colectiv ;
- a învăța să fii !

De aici, preocupări și misiuni ale universității în :

- (i) proiectarea unor noi moduri de instruire pentru studenții cu vârstă de peste 28 ani. Despre aceștia, prof. Edward Thomas, secretarul general al Rețelei Europene Universitare pentru Educație Continuă, scria: „ ... universitatea trebuie, în mod progresiv, să învețe să instruiască studenții mai în vârstă și mai experimentați – și, fără îndoială, mai exigenți – să le lărgescă perspectivele de formare pentru a răspunde unor nevoi mult mai diverse și pentru a face procesul de învățare mult mai flexibil” ;
- (ii) promovarea mai sistematică a unor reflecții didactice cu privire la :
 - cum se produce învățarea la studenți/cum studiază aceștia ;
 - cum îi putem ajuta să studieze mai profund, mai sistematic ;
 - cum le putem stimula motivația pozitivă intrinsecă pentru un studiu constant și performant ;
 - ce spun datele cercetărilor de specialitate – psihologie educațională, neurocogniție, metacogniție, teorii moderne ale învățării ș.a. – în materie de mecanisme ale învățării, specificul tablei de valori ale existențialului tulburat de incertitudinile dinamicii pieței forței de muncă, noile achiziții în neuroetică și sociocogniție ș.a. ;
 - constituirea în cadrul fiecărei instituții/specializări a unui corp/grup de experți în didactica domeniului, cu sarcina de a refundamenta modelele alternative de inițiere în știința, tehnica, arta și filosofia studiului eficient

ca temei al profesionalizării, al predictibilității reușitei în spațiul universitar ;

(iii) a da răspunsuri pertinente, cu focalizare pe :

- descoperirea unor noi modalități de a preda și evalua ;
- construirea de experiențe, situații, modele integrative între predare-învățare/studiu și evaluare ;
- consilierea studenților, centrală fiind ideea conform căreia „este mult mai greu să-i înveți pe studenți cum să învețe decât să le predai” (Hallet, 1981) ;
- formarea/dezvoltarea abilităților de gândire flexibilă, constructivă, corelative reducerii eforturilor de a asimila conținuturi încărcate informațional, uneori nesistematizate, fără suport scris/grafic ș.a.

CAPITOLUL II. MEDIUL ACADEMIC ȘI CONTEXTUL NOILOR SCHIMBĂRI

1. Centrea pe student

Orientarea gândirii și practicii psihologiei educaționale moderne spre studiul IAI este unul pe cât de tentant, pe atât de dificil.

Examinarea atentă a problemei sus-amintite a devenit o întreprindere complexă și relativ complicată, cauzalitatea fiind regăsită în:

- a) frontierele greu de stăpânit fără antrenarea unui grup de experți în câmpurile nou apărute – ecopsihologie, neuroștiințe, self-management, tehnologii informatice, știința informării;
- b) multiplicarea spațiului științific interdisciplinar celor două discipline de bază: psihologie și pedagogie, conceptual, metodologic și practic ;

Cu potențial explicativ și productiv mărit se deosebesc a fi: modelul învățării autoorganizate, teoriile procesării economice în învățare, teoria învățării multistrategice, teoria gestiunii eficiente a potențialului atențional și

2. Repere evolutive cu rezonanță personalizată

Noul context al misiunilor universității evidențiază câteva repere tendențiale, fiecare cu semnificația și rezonanța lui în personalitatea și conduita studentului.

- 2.1. La nivelul orientărilor cognitive: învățarea academică dirijată tinde spre o formă evolutivă, dominată de semidirijare și autoorganizare. Prioritare devin obiective precum: încurajarea reflecției; utilizarea activă și efectivă a produselor cunoașterii prin învățare academică formală, dar și nonformală ; proiectarea așteptărilor la un nivel mai înalt, în special pentru competențele profesionale practice, pentru valorizarea experiențelor formate în afara universității, pentru un transfer interdisciplinar mărit ; potențarea mecanismelor volitive și motivaționale care să le permită studenților „să-și pună în aplicare capacitățile de ordin superior în utilizarea cunoștințelor achiziționate” (J. Bruer, 1993) .
- 2.2. La nivelul statutului studentului: reconstrucția implicării epistemologice și motivaționale pe axa echilibrărilor între învățarea profundă (majoră) și cea accelerată (minoră), conținând și ingrediente ce țin de vârstă, experiență, tipul de personalitate (tip A, B), stilul de învățare, solicitările/standardele cadrelor didactice, conștiința apartenenței la o viitoare comunitate științifică, sensibilitatea la critica argumentală și probată (R. Glaser, 1998), la valorile ecologiei mentale etc.

- 2.3. La nivelul conținuturilor învățării – apariția unor noi tipuri de informații/cunoștințe, abilități, competențe create cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare sub formă electronică, digitală – numerică, textuală, bază de date, CD-rom-uri interactive ș.a.
- 2.4. La nivelul mijloacelor de stocaj informațional, precum și de utilizare în sprijinul învățării semnalăm apariția unor pachete tehnologice – infrastructură de cabluri, rețele de comunicare, poștă electronică (e-mail), programe de transfer al fișierelor, servicii interactive pentru acces la baza de date, servicii digitale interactive -, dar și a unor coduri deontologice universitare, legate de drepturile de autor ș.a.
- 2.5. La nivelul evaluării – se constată o deplasare a zonei cu masă critică esențial percepută de actori drept dominant reproductivă, cantitativă spre CALITATE, dinspre produs spre PROCES, dinspre evaluarea sumativă spre cea FORMATIVĂ, DE PARCURS și bazată pe modele alternative, cu toate consecințele lor, nu toate cunoscute și nici examinate prin cercetări empirice validate și recunoscute.

3. Natura învățării academice independente

3.1. Legitimări conceptuale

O primă abordare ar trebui gândită în jurul a două întrebări cheie: Ce este și care este natura esențială a învățării umane ?

Răspunsurile, multe consacrate deja, sunt validate ecologic și se reflectă în următoarele enunțuri de bază (I. Neacșu, 1990; 2003):

- „Omul – cea mai inteligentă ființă, posedă cel mai mare potențial de învățare, manifestat de la naștere până la dispariția sa ca realitate psihofizică, cognitiv-emoțională și spirituală ;
- învățământul este atât de profund înrădăcinat în om încât a devenit aproape involuntar (...), specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare (...), iar educația, invenție a omului, îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare” (J. Bruner, 1970) ;
- învățarea înseamnă o atitudine față de cunoaștere, față de viață; achiziționare și practicare de noi metode, noi priceperi și valori necesare pentru a trăi într-o

lume în continuă schimbare; procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi ;

- fiecare agent uman sau social este în învățare o entitate unică, irepetabilă, iar când se învață se învață cu toată ființa, învățarea producându-se în tot atâtea moduri câți subiecți sunt ;
- învățarea este generatoare de cunoaștere obiectivă, de cunoaștere socială, de cunoaștere ce încorporează procesele și produsele gândirii umane, ale experienței și creației colective ;
- învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală durabilă, produsă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței, exersării și observării, în confruntarea subiectului cu mediul său personal sau ca rezultat vizibil al unui sistem de tratare/procesare a informațiilor ;
- În contextul valoric al concepției experților Comisiei Europene, cultura învățării semnifică „o reprezentare pozitivă despre învățare asociată cu sistemul de formare profesională, aflată în interrelație cu fenomenele sociale” (Directoratul pentru Educație și Cultură, Bruxel, 2003).

La nivelul gândirii contemprane (Saljo, 1979; Van Rossum și Schenk, 1984; Orell, 2005; Neacșu, 2003; Perry, 1999), învățarea academică independentă are următoarele semnificații :

- a) un produs cantitativ și calitativ al cunoașterii sistematice, formale și nonformale ;
- b) o structură cu potențial mnezic, probat de stocaje informaționale rafinate și cu șanse crescute de reproducere creativă ;
- c) un proces de achiziție de fapte, abilități și metode care pot fi utilizate potrivit necesităților și contextelor ;
- d) o activitate de realizare a unor seturi noi de semnificații și sensuri ;
- e) o capacitate superioară de înțelegere, interpretare și reinterpretare a realității percepute și procesate în moduri care variază cu personalitatea actorului care învață ;

- f) un exercițiu complex, mental, afectiv sau motric, de reflectare profundă, în alternative și cu accente multiplicative angajante față de universul cunoașterii studiate;
- g) un proces de traducere a noilor cunoștințe, trăiri și abilități în comportamente cognitive (fapte, concepte, teorii, rezolvări de probleme etc.), emoțional-afective (atitudini, valori, credințe, convingeri), psihomotorii (deprinderi, algoritmi, modele de priceperi), socio-moral-caracteriale și spirituale ;
- h) o matrice specifică și preferențială de tratare/procesare/prelucrare a sarcinilor de învățare, prin care punem în mișcare strategiile, adaptându-le la cerințele unui mediu nou creat, intitulată STIL DE ÎNVĂȚARE ;
- i) o sinteză generativă de strategii clasificabile în modele și moduri ce configurează variate diagrame operaționale într-un câmp disciplinar academic (vezi aplicația la modelul învățării limbilor străine – Oxford, 1990) ;
- j) un set structural articulat, relativ coerent și funcțional de :
- competențe (dorite, proiectate, așteptate și gândite drept procese, metodologii, strategii ; comportamente utile ; produse/rezultate; reflecții strategice, transversale, metacognitive ; stiluri de învățare ; factori generatori de reușită academică ; elemente de conduită suport – concentrare atențională, gestiune a timpului, utilizare de resurse logistice, atitudini și dispozitive motivaționale implicative, interacționale etc. ;
 - comportamente produs (Wolfs, 1995) – de restituire, recunoaștere și aplicare ; de observare, înțelegere și interpretare; de exemplificare, conceptualizare și structurare ; de rezumare/sintetizare și rezolvare de probleme ; de analiză relațională, criterială și de raționamente (Thomas și Rohwer, 1986) ;
 - comportamente proces, strategice (Weinstein și Mayer, 1986 ; Boulet et al., 1996, Archambault, 1990) – de repetiție inteligentă, creative ; de elaborare, organizare și control ; de înțelegere și însoțire afectiv-emoțională ș.a. ;
 - activități, procese și funcții psihoeducaționale (Thomas și Rohwer, 1986): selecție informațională ; înțelegere, cu demonstrarea obstacolelor epistemologice ; memorizare ; integrare (re)constructivă la nivelul relațiilor între comportamente; control cognitiv; autogestiunea timpului, a efortului.

3.2. Principii/legități și mecanisme funcționale

Existența unor regularități – principii/legități - în învățarea academică semnifică în matricea gândirii moderne anumite modele care acționează, influențează, condiționează sau chiar determină cu o probabilitate mare conduita studentului.

În principiu, vorbim de coexistența funcțională a cel puțin patru legități :

- (1) Legea motivației – reflectă acțiunea generatoare de energie, de susținere a timpoului învățării prin resurse/impulsori externi și/sau interni, de selecție a priorităților, de raționalizare a eforturilor și timpului alocate, de depășire a obstacolelor, barierelor, frustrărilor, insatisfacției și dependențelor, de facilitare a internalizării valorilor învățării academice.
- (2) Legea conexiunii inverse - asigură regularitatea și puterea de acțiune a feedbackului, consistența reprezentărilor corecte/imaginilor de referință, calitatea realizării progreselor, a reușitei versus nerealizărilor, eșecurilor și erorilor, configurând, pe cale de consecință, soluții, intervenții, corectări, ameliorări.
- (3) Legea repetiției – explicativă pentru logica, frecvența, tipul și natura exercițiilor de reluare/reiterare a învățării, a activării mecanismelor de tip „linii de nivel K” (K. Haase și M. Minsky, 1998), specifice: a) proceselor mnezice de bază, intermediare și de nivel înalt ; b) episodice/pe termen scurt, mediu și lung ; c) topologice, semantice, numerice, spațiale, temporale etc.
- (4) Legea transferului – aplicabilă și explicativă pentru crearea mobilității pozitive (specifice versus nespecifice, orizontale vs. verticale), a calității învățării transformative sau a celei accelerate (Ross și Nicholl, 1991; Randall, 1996; Silberman, 1998).

Mecanismele neuropsihologice esențiale pentru buna desfășurare a activității de IAI sunt:

- funcționalitatea potențialului relativ asimetric, dar foarte plastic al circuitelor neuronale complexe prezente în cele două emisfere cerebrale, ale căror specializări sunt cunoscute, descrise, experimentate (v. Neacșu, 1990) ;
- starea de veghe sau de conștiință clară ;
- starea de orientare – investigare, receptiv-selectivă și adaptativ-diferențială ;
- funcționalitatea structurilor integrative perceptiv-cognitive, de reprezentare și imaginare, mnezice, de gândire, de limbaj, deliberativ-decizionale, atenționale, operatorii ș.a. ;
- starea afectogenă și emoțională, înscrisă în parametri normali ;
- starea motivațională și balanța energetică specifică ;
- calitatea voinței implicate în disciplină, efort, autocontrol al Eului ;
- capacitatea comunicativă referențială/criterială.

4. Personalitatea studentului de azi: legitimarea profilurilor diferențiate

4.1. Argumente „pro”

Interesul științific și studiile de specialitate provenind din zona psihologiei personalității au dominat sfârșitul de secol XX și începutul de secol XXI. Școala psihologică a Universității din București se află în topul abordărilor psihologice, cu abordări care pendulează între ideografic (unicitate, individualitate, specificitate, interpretativ) și nomotetic (cauzal, general, statistic). Reprezentanții unor astfel de orientări majore sunt cunoscutele personalități ale școlii românești psihologice, cu vocație psihologică, de la Facultățile de Psihologie și Științele Educației din București, Cluj-Napoca, Iași, precum și ai Institutului de Psihologie Academia Română, Institutul de Științe ale Educației (Ministerul Educației și Cercetării).

La întrebarea: care sunt principalele elemente ce individualizează personalitatea studentului de azi, statutul și tabla de valori care-i ordonează conduita, răspunsurile, într-o variantă pragmatică, sunt:

- unii au deja experiență universitară, fiind absolvenți ai unei facultăți ;

- alții au vârste mai mari decât colegii proveniți direct de pe băncile liceului, căpătând, prin aceasta, un statut social puțin aparte, ceea ce l-a făcut pe un expert al domeniului, Havigurst, să afirme că „ceea ce marchează studentul cu vârsta mai înaintată este faptul că se iese dintr-o societate a vârstei pentru a intra în societatea statutului” ;
- nu puțini se află parțial sau total integrați într-o profesie pe piața forței de muncă, participând, potrivit unui program pe care-l negociază sau nu, și la activități de formare/învățare academică formală în alternanță cu cele nonformale ;
- accesul lărgit și rapid la surse informaționale moderne – biblioteci virtuale, spre exemplu, rol important jucându-l telematica, tehnologiile noi și abilitățile corespunzătoare ;
- timp liber diferențiat ca valoare cantitativă și indice de utilizare, socialul exercitând fie presiuni, fie creând oportunități la standarde înalte ;
- experiență comunicațională largă pe baza utilizării directe a 2-3 limbi străine în documentare, în accesul rapid la valorile interculturalității, sau prin aplicarea unor pachete de operare complexă și performantă – procesare de texte, interfețe cu utilizare grafică multiple ;
- valorizare crescândă nu numai a QI cognitiv, ci și a EQ (inteligenta emoțională), constând în capacități empatică, control și autocontrol emoțional, comunicare etc. ;
- experiența metodologică și atitudinală experimentală, socială bogată ;
- fragilități la nivelul culturii generale, rezistența la modelele înalt teoretizante, conceptuale, prezența comportamentelor de risc, insecurizante, reactivitate imprevizibilă la frustrare și stres, tulburări ale opțiunilor în condiții de incertitudine valorică ș.a.

4.2. Stilul de învățare – indicatori și descriptori iconici

Este limpede că valorile învățării academice independente variază de la student la student, de la disciplină la disciplină, de la un câmp de specialitate la altul.

Modelul explicativ parțial, însă real, îl reprezintă combinatorica elementelor generatoare de covariație, cunoscută sub denumirea STIL DE ÎNVĂȚARE.

Stilul de învățare – subcategorie a stilului de cunoaștere și acesta a stilului de viață, reprezintă „un complex de caracteristici umane intercorelate și stabilizate în timp și spațiu,

un model (o formă) care combină operațiile interne și externe rezultate din comportamentul, personalitatea, atenționalitatea, cogniția, reactivitatea specifică și orientarea preferințelor/opțiunilor, toate exprimând nivelul de dezvoltare al subiectului și reflectate în conduita sa specifică (Keefe și Ferrell, 1990).

Construcția simplificată a stilului de învățare are la bază, în esență, combinarea următorilor factori (R. și K. Dunn; Griggs, Olson, Gorman, Beasley, 1995):

- preferința pentru o manieră dominantă (majoră) specifică de percepție, de focalizare atențională, cognitiv-reflectivă, mnezică, kinestezică ș.a. în abordarea unei unități/sarcini de învățare, în contexte formale și nonformale ;
- opțiunea pentru un model relativ explicit de strategii, metode, instrumente, tehnici și procedee cu rezonanță la particularitățile învățării academice, contextualizate și motivate ;
- conduita relativ explicită privind utilitatea posibil optimă a valorilor emoționale (adaptare la stres), motivaționale (centre de interes, valențe), caracteriale (simțul responsabilității, controlul stabilității scopurilor și deciziilor), într-un anume mediu ergonomic și ecopsihologic – lumină, temperatură, design, mobilier, (in)sonarizare, compoziție socio-grupală ș.a. (A. Bell, 2001).

Experiența didactică și constatările cercetărilor în domeniu ne determină să recomandăm studenților realizarea concretă, pe baza evaluării, a autocunoașterii, a propriului profil al stilului de învățare, apreciat ca unul din instrumentele valide, comprehensive de diagnoză și prognoză a reușitei academice.

În realizarea imaginii sintetice a profilului stilului de învățare, recomandăm orientarea spre modelul prezentat în Fig.nr.1.

Concret, sunt de reținut următoarele :

- a) razele cercului reprezintă preferințe, opțiuni, constante ale conduitei în abordarea unei sarcini/unui conținut al învățării, valorile fiind definite printr-un cuplu de caracteristici/atribute, dintre care una este majoră și cealaltă minoră, concepute/organizate într-o grupare dialectică – 1 cu 17, 2 cu 18, 3 cu 19, 4 cu 20, 15 cu 31, 16 cu 32 ;
- b) evaluarea/autoevaluarea fiecărui cuplu categorial se va face aplicând o scală cu cinci intervale/trepte, unde 5 semnifică ceva „caracteristic mie în foarte mare măsură când învăț”, iar 1 „foarte puțin caracteristic mie în învățarea academică” ;



Figura nr. 1. Profilul stilului de învățare – model aplicat

Denumirea variabilelor din profilul prezentat poate fi gândită ca exprimând logica psihologică a componentelor, astfel încât stilul configurat să aibă o structură coerentă și funcțională. Ele pot fi gândite ca subtipuri ale unui stil modal de învățare academică sau chiar stiluri propriuzise, dacă sunt aplicabile pe o sarcină didactică concretă. Din rațiuni de dispunere spațială, prezentăm, în continuare, corespondențele cuplurilor numerice și denumirile fiecărui stil/variabilă.

- 1/17: activ, asertiv/ reflectiv
- 2/18: profund/ de suprafață
- 3/19: independent de câmp/ dependent de câmp
- 4/20: implicativ/ neutral
- 5/21: analitic/ sintetic
- 6/22: holist, global/ serialist
- 7/23: teoretic, conceptual/ pragmatic, experiențial
- 8/24: verbal/ nonverbal
- 9/25: vizual/ auditiv
- 10/26: convergent/ divergent

- 11/27: mnezic, reproductiv/ imaginativ, constructiv
- 12/28: motivat intrinsec/ motivat extrinsec
- 13/29: focalizare atențională largă/ focalizare atențională îngustă

- 14/30: organizat, elaborat, predictibil/ dezorganizat, neelaborat, impredictibil

- 15/31: funcționalitate laterala dreaptă/ funcționalitate laterală stângă

- 16/32: autocontrol/ control extern

- c) nu există un stil bun sau rău, ci doar unul adaptat și adaptabil, echilibrat și/sau neechilibrat ;
- d) nu toate variabilele profilului au relevanță explicită pentru modul în care studentul abordează învățarea academică la o disciplină universitară sau de la profil de profesionalizare ;
- e) în realizarea operațională a profilului, consilierea cadrului didactic de psihologia educației și/sau științele educației reprezintă o garanție a unei bune și corecte reflectări ;
- f) profilul, cu dominantele sau minorele lui, are o valoare instrumentală orientativă, explicativă și corectivă în unele cazuri.

Se mai pot adăuga și alte variabile ale stilurilor de învățare constatativ-evaluativ ; anxios – cu umor ; focalizat extern – focalizat intern ; algoritmic/procedural – narativ, nonalgoritmic ; interactiv – noninteractiv ; centrare pe succes imediat – centrat pe succes/realizare mai târzie.

4.3. Competența de autoorganizare a învățării– un model de autodiagnosticare

Complementar realizării profilului stilului de învățare se examinează un alt câmp definit prin competența de autoorganizare în învățarea academică independentă.

Punctul de plecare îl constituie referința la standarde și operatori implicați în „evaluarea eficacității personale” (33 , p.106-107), precum și în cunoașterea și aplicarea câtorva principii de bază. Sunt utile activității studentului următoarele:

- (i) Concentrarea pe elementele esențiale ale situației de învățare și focalizarea pe oportunități și puncte tari versus puncte slabe și constrângeri ;
- (ii) Stabilirea nivelului așteptărilor și al rezultatelor IAI din punctul de vedere al evaluării/estimării valorilor adăugate pe termen scurt, mediu și lung ;
- (iii) Armonizarea stilurilor de învățare cu ritmurile biopsihosociale, cu valorile contextului și cu resursele integrate scenariului/proiectului de profesionalizare ;
- (iv) Coordonarea proiectului de evoluție/dezvoltare personală cu cel propus și așteptat de instituția în care studiază, la care se pot asocia și rolurile jucate, formale-nonformale, oferta mentorată/tutorială academică.

Etapetele procedurale în realizarea profilului cadru al competenței de autoorganizare sunt:

- listarea variabilelor sau câmpurilor componente ;
- marcarea, prin autoevaluare, a celui mai apropiat nivel valoric al scalei cu 5 trepte: 5, semnificând „în foarte mare măsură practică (de mine)” și până la 1, semnificând „în foarte mică măsură practică (de mine)” ;
- reprezentarea grafică a profilului, prin unirea valorilor sub formă tabelară desfășurată (vezi Tabelul de mai jos):

	Variabile, acțiuni, obiective	S c a l a				
		5	4	3	2	1
a.	Pregătirea suporturilor	I	I	I	I	I
b.	Pregătirea psihologică – motivație, atenție	I	I	I	I	I
c.	Stabilirea listei de scopuri prioritare	I	I	I	I	I
d.	Identificarea sarcinilor/obiectivelor și a condițiilor	I	I	I	I	I
e.	Planificarea desfășurării pe etape	I	I	I	I	I
f.	Decizia începerii studiului	I	I	I	I	I
g.	Reactivarea conceptuală, a schemelor și operatorilor	I	I	I	I	I
h.	Alegerea și adaptarea metodelor și procedeeleor	I	I	I	I	I
i.	Evaluarea și distribuirea timpului disponibil	I	I	I	I	I
j.	Anticiparea rezultatelor/performanțelor	I	I	I	I	I
k.	Monitorizarea studiului realizat prin:					
	(i) receptare/contact direct	I	I	I	I	I
	(ii) Procesare activă, conexare	I	I	I	I	I
	(iii) Memorare/stocaj	I	I	I	I	I
	(iv) Fixare, corectare	I	I	I	I	I
	(v) Actualizare/obiectivare	I	I	I	I	I
	(vi) Feedback evaluativ	I	I	I	I	I
	(vii) Aplicare, transfer	I	I	I	I	I
(viii) Inovare	I	I	I	I	I	

NOTĂ: a) Profilul astfel construit are valoare orientativă, de alertare a conștiinței cu privire la modul relativ personal în care s-ar putea proiecta IAI.
b) Consilierea în realizarea profilului nu este necesară datorită simplității factoriale și ușurinței autoevaluării.

Precauții: Încadrarea diferențiată a studentului într-un anumit profil al stilului de învățare și al competenței de autoorganizare a învățării academice independente este una deschisă și corelativă altor orientări valorice. Un exemplu metodologic îl poate constitui așa-numitul Inventar al orientării studenților în domeniul studiilor universitare, propus de Entwistle (1988), Romainville (1993) și Chessell (1997).

Potrivit autorilor menționați, principalele categorii de orientări sunt:

- (i) orientarea spre căutare, investigare și cercetare a sensului studiilor academice – caracterizată prin profunzime, utilizare de strategii active, de modele asociative la nivel de idei și argumente, motivație intrinsecă, libertate/autonomie mai mare în raport cu sursele informative, apel frecvent la învățarea comprehensivă, la exerciții mnezice productive, reconstructive (se poate raporta la nivelurile 7 și 8 ale rezultatelor învățării proiectate în documentele UE – 2005) [47] ;
- (ii) orientarea spre împlinire – definită de strategii eficiente care implică cercetarea rezultatelor, evaluarea formativă, motivație cu echilibru intrinsec – extrinsec, stil dependent de sursele învățării, înțelegere pas cu pas, verificatoare prin controlul frecvent al rezultatelor comparate cu așteptările proprii ;
- (iii) orientare spre conduita reproductivă – evidențiată de o abordare de suprafață a învățării, utilizare de metode asociativ mnezice, stil serialist, slabă preocupare pentru globalizare, motivație extrinsecă, teamă de eșec, dependența majoră de sursele documentare, raționalizarea structurilor informaționale ș.a. (s-ar putea armoniza cu nivelurile 5 și 6 ale competențelor din documentul UE 2005 (47) ;
- (iv) orientare nonacademică – marcată de frecvența conduitei dezorganizate, atitudini superficiale, cu unele valori negative, preferință pentru învățarea de suprafață, motivație extraacademică, predictibilitate slabă, disfuncții în reușita universitară, stil impredictibil și deseori bazat pe risc, slabe șanse de evoluție spre studiile de master etc.

CAPITOLUL III . STRATEGII DE ÎNVĂȚARE ACADEMICĂ INDEPENDENTĂ

1. Reper conceptuale

Abordarea conceptuală a strategiilor, metodelor, tehnicilor și procedeelor pe care un student le utilizează în activitatea sa de învățare independentă este pe cât de complexă, pe atât de greu de sintetizat.

Mai întâi, se simte nevoia examinării semnificațiilor de bază ale conceptului de strategie.

Sintetic, strategia reprezintă în plan educațional :

- a) pregătirea, planificarea și organizarea personalizată a studiului academic, pornind de la un plan unificator, comprehensiv și integrat de scopuri și mijloace orientate spre asigurarea calității acestuia;
- b) proiectarea articulată a tehnicilor de abordare a conținutului de studiat, pornind de la un model decizional care dispune de unitate, coerență și consistență internă ;
- c) activarea modurilor de identificare și procesare a experienței anterioare, având ca finalitate valorificarea și transferul acesteia în noile contexte de învățare academică;
- d) aplicarea schemelor cadru de sistematizare a elaborărilor, utilizărilor și a transferului noilor structuri de cunoaștere (cunoștințe, abilități, competențe, atitudini) în contexte formale și/sau nonformale.

Rezultatul aplicării unor strategii eficiente de învățare academică independentă evidențiază anumite calități, caracteristici și valențe ale acțiunii cu șanse de a deveni criterii/indicatori de performanță ai acesteia. Reținem câteva mai semnificative;

- generalitatea aplicativă, cu particularizare pe domenii ;
- rolul catalitic pentru conexiuni inter-, multi- și transdisciplinare ;
- valoarea de modele mentale raționale și economicoase ;
- flexibilitatea contextuală, experiențială și ecologică ;
- integrativitatea în realizarea de proiecte concrete de studiu academic ;
- cartografierea conștientă a spectrului comportamental de învățare ;
- interactivitatea crescută, pe fondul manifestării autonomiei constructive ;
- acuratețea în proiectarea, organizarea și utilizarea hărților conceptuale ;
- potențarea conștiinței studentului ca actor principal al devenirii sale ;
- stimularea reflectivității metacognitive ;
- cristalizarea soclului competențelor de bază compatibile cu dispozitivele de învățare permanentă și cu proiectele de calificare/dezvoltare personală ;
- dinamizarea potențialităților inteligenței socio-emoționale ;

- baleierea optimală a atenției pe câmpuri informaționale de niveluri și naturi variate ;
- facilitatoare ale combinațiilor de limbaj perceptiv, simbolic, imaginativ și acțional ;
- reductoare ale supraîncălzirii atenționale și ale dezechilibrărilor la nivelul funcționalității celor două emisfere cerebrale ;
- generatoare de conduită interogativă personalizată. (de ex. Ce se întâmplă cu mine ?);
- valorificatoare ale rezultatelor obținute prin analize comparative și interpretative ;
- produc feedbackul necesar asigurării calității IAI, depistând erorile, supra- și submotivarea, alocările greșite de timp, greșelile în distribuția și natura repetițiilor ș.a. ;
- deschidere la introducerea în IAI a unor factori, situații și contexte neconvenționale (culoare, gust, miros, sunete, imagini cinetice, joc de roluri, simulare/scenarii ș.a.) ;
- asimilarea și practicarea unui stil de viață sănătos bazat pe triada destinată echilibrării organismului prin SOMN – ALIMENTAȚIE – MIȘCARE .

2. Taxonomie aplicată

Repertoriul strategiilor, metodelor și tehnicilor conține, fără îndoială, o bogată paletă de modele exemplificatoare.

Cu aplicație la învățarea academică independentă reținem cel puțin două exemple.

Exemplul A. Reprezintă o sinteză a principalelor strategii (tactici, metode, tehnici, procedee) de învățare practicate în modelul învățării asistate de calculator (O'Malley, Chamat et al, 1993), configurarea tabelară și categorială simplificând nevoia de ordine și de înțelegere mai rapidă (metodele prezentate sunt, firesc, doar o suită incompletă de enumerări, lista putând fi continuată).

Natura strategiilor	Tehnici și operații specifice, operaționale
a) Metacognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-control: verificarea propriei înțelegeri • Auto-evaluare: aprecierea gradului de însușire a materialului • Atenție direcționată: decizie prealabilă de a se concentra pe anumite sarcini și de a ignora fapte ce pot cauza distragerea atenției • Atenție selectivă: decizie prealabilă de a se concentra asupra unei informații specifice • Auto-management: stabilirea momentului potrivit învățării • Planificarea metacognitivă: expunerea obiectivelor personale și selecționarea strategiilor adecvate
b) Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Deductive: aplicarea regulilor, construirea exemplurilor • Apelul la resurse: utilizarea materialelor de referință • Luarea de notiție: notarea ideilor, a cuvintelor cheie ș.a. • Deducție: încercarea de a înțelege cuvinte din context • Vizualizare: înțelegere prin portretizare, imagine, schemă • Predictive: anticiparea informațiilor bazate pe înțelegere • Grupare: asocierea cuvintelor și a conceptelor în moduri de înțelegere personală • Contextualizare: imaginea utilizării materialului în viața de zi cu zi • Transfer: recunoașterea cuvintelor, aplicarea lor în situații similare ca structură, regulă
c) Social-afective	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperante: activitatea în grup cu scopul rezolvării problemelor ivite, formării încrederii de sine, diminuarea stresului • Autostimulative: reducerea anxietății, sublinierea continuă a propriului progres și a obiectivelor de realizat • Clarificatoare: cerința de a primi explicații, exemple, cazuri

Exemplul B – Reprezintă o variantă de clasificarea modernă privind strategiile învățării academice, gândită de un expert al domeniului (R. Oxford, 1990). Efortul taxonomic se materializează în gruparea următoare: 2 clase, 6 grupe și 19 modele de strategii, metode și tehnici, care permit celui care învață să-și organizeze și să gestioneze eficient procesul ÎNVĂȚĂRII ACADEMICE.

Prezentăm tabelul acestei diagrame a sistemului de strategii:

STRATEGII DIRECTE		STRATEGII INDIRECTE	
I. MEMORIA	A. Crearea de legături mentale	I. STRATEGII METACOGNITIVE	A. Concentrarea procesului propriu de învățare
	B. Aplicarea imaginilor și sunetelor		B. Aranjarea și planificarea propriei învățări
	C. Revederea eficientă		C. Evaluarea învățării proprii.
	D. Folosirea acțiunii		
II. STRATEGII COGNITIVE	A. Practica, exercițiul	II. STRATEGII AFECTIVE	A. Reducerea anxietății
	B. Primirea și expedierea de mesaje		B. Auto-încurajarea
	C. Analiza și raționamentul		C. Luarea temperaturii emoționale
	D. Crearea de structuri pentru input și producere		
III. STRATEGII DE COMPENSARE	A. Ghicitul inteligent	III. STRATEGII SOCIALE	A. Punerea de întrebări
	B. Depășirea limitelor în scris și vorbit		B. Cooperarea cu ceilalți
			C. Empatizarea cu alții

3. Un parcurs metodologic unificator

Studentul evaluează frecvent dificultatea conținutului unei discipline academice pornind de la un cumul a cel puțin trei repere:

- concepția, interesul, curiozitatea epistemică, motivația împlinirii prin competență, stăpânirea tehnicilor de abordare a domeniului, capacitățile de interpretare, simțul conexiunilor ș.a. ;
- imaginea creată de titularul disciplinei și colaboratori, prin setul de standarde și așteptări comunicate direct sau indirect în cadrul cursurilor, seminariilor, lucrărilor practice, portofoliilor, colocviilor, examenelor ș.a. ;
- percepțiile, reprezentările și imaginile induse/lăsate moștenire de foști studenți sau pe baza unei „mitologii” (ori folclor) formate pe parcursul anilor și intrate în „cultura organizațională” a instituției universitare.

În studiul anatomiei experienței didactice însoțitoare a parcursului metodologic propus în realizarea învățării academice independente se va pleca, preliminar, de la:

- (1) cunoașterea directă și realistă a ceea ce reprezintă domeniul/disciplina și standardele didactice ale acesteia, cu eliminarea pe cât posibil a prejudecăților ;
- (2) reactivarea componentelor majore ale stilului de învățare (academică, în special) ;
- (3) conștientizarea valorilor matricei competenței și strategiei de autoorganizare a studiului, continuându-se cu :
- (4) evaluarea inițială a situației de învățare, în mod special cu focalizare pe natura sarcinii, pe calitatea formelor mesajului și pe puterea dispozitivului de transpoziție didactică ;
- (5) determinarea condițiilor mediului de învățare, în special a contextului (favorabil/nefavorabil), a variabilelor spațio-temporale (adecvate/neadecvate) ș.a. ;
- (6) realizarea practică a unor ușoare și scurte exerciții de încălzire mentală, uneori motrică, de sensibilizare a întregului psihism la activitatea de studii ;
- (7) asigurarea stării numită „priza de conștiință” asupra: obiectivelor studiului,utilizându-se tehnica SMART - specifice, măsurabile, realiste, temporal eșalonate -, stilurilor majore și minore, puterii de influență și transfer al vechilor scheme de învățare, oportunităților și punctelor tari/constrângerilor și punctelor

slabe ale relației student – logica și psihologica disciplinei sau funcționalitatea situației (Mc Combs și Whisler, 1997; Buchel, 2000), prin exerciții simple de analiză SWOT ;

- (8) organizarea conținutului și selectarea celei mai bune forme de prezentare, în conexiune cu alegerea metodelor optime de studiu ;
- (9) realizarea propriu-zisă a IAI, prin punerea în operă a elementelor strategice-planul, perspectivele, modelele, pozițiile proprii (Mintzberg și Quinn, 1998) ;
- (10) apelul la filtre informațional-cognitive pentru a evita amănuntele ne semnificative, stările vulnerabile, opțiunile devenite nefuncționale ;
- (11) reflecția asupra valorii de utilizare a combinatoricii și/sau a simplificărilor procedurale, metodologice (de ex.: comparația, analiza statistică, istoric-evolutivă, corelativitatea dialectică, verificarea veridicității, clasificarea, analiza cauză-efecte, cantitate-calitate, diagnoză-prognoză ș.a.) ;
- (12) integrarea mentală a conceptelor nou studiate în rețele semantice, hărți conceptuale, modele arborescente, „os de pește”, „pânză de păianjen”, mozaic etc. ;
- (13) producerea feedbackului, cu reverificări, corectări și ameliorări la nivelul proceselor sau produselor învățării ;
- (14) reconstrucția arhitecturii și economiei cunoașterii (valori adăugate), cu orientare performantă, generatoare de satisfacție, de excelență.

NOTĂ: Valorile operaționale și nereușitele fiecărei etape sus-menționate pot deveni ținte/repere asupra cărora se poate reflecta în cadrul unei întâlniri directe de consiliere între un specialist în domeniul învățării și student/studenti.

Etapele procesului de consiliere (W.D.Rees, Ch. Porter, 2001) pot fi :

- (i) identificarea problemei ;
- (ii) colectarea și schimbul de informații ;
- (iii) verificarea faptului că s-au făcut toate declarațiile necesare în schimbul reciproc de date ;
- (iv) stabilirea criteriilor pentru o soluție satisfăcătoare ;
- (v) decizia privind soluția adecvată ;
- (vi) verificarea ulterioară dacă soluția a dat sau nu rezultate ;
- (vii) evaluarea oricăror probleme deosebite, cu statut de confidențialitate pentru consilier, dependente și de stilul de consiliere, personalitatea studentului, natura problemei ș.a.

4. Indicatori și valori adăugate

Utilizarea sistematică, rațională și inteligentă a unora dintre strategiile prezentate și, în special, a celor care urmează a fi prezentate, cu adaptări la specificul disciplinei și la câmpul profesionalizării, va conduce în mod cert la un set de valori adăugate, calitative și cantitative.

Potrivit unor studii de specialitate (A.R. Norman – Theseus Think Well), precum și unor cercetări experimentale (C.Rosen, M. J. Nicholl ș.a.) se memorează :

20 % din ceea ce citim ; 30% din ceea ce auzim ;

40% din ceea ce vedem ; 50% din ceea ce spunem ;

60% din ceea ce facem și 90% din ceea ce vedem, auzim, spunem și facem !

Se estimează, de asemenea, urmare a aplicării strategiilor, metodelor și tehnicilor de studiu, următoarele valori adăugate:

- crește motivația cu 68% ;
- crește încrederea în sine cu 70% ;
- crește capacitatea de asimilare a informațiilor structurate cu 13-50% ;
- crește viteza de lectură cu 12 – 15% ;
- crește rata de înțelegere a cuvintelor cu de 2,3 – 6,8 ori ;
- se reduce timpul alocat citirii cu 10 – 15% ;
- se reduc erorile de înțelegere cu 32 – 60% ;
- se reduce lungimea textelor de studiu cu 39 – 50% ;
- se reduce timpul de regăsire a informațiilor cu 81 % ;
- se reduce timpul pentru elaborarea proiectelor de învățare cu 83% ;
- se reduce timpul de recapitulare, de revizuire cu 75% ;
- se accentuează procesele de învățare cu 23-89% ;
- se îmbunătățește calitatea hărții mentale cu 20-60% .

Notă: Calitatea rezultatelor învățării academice independente va fi certă în măsura în care studentul va alterna inteligent activitatea de învățare/studiu cu pauzele de odihnă, de refacere, de relaxare.

Explicit, scopul acestor alternanțe îl reprezintă crearea unei balanțe între intenția de valorificare maximală a potențialului neurofuncțional cognitiv, motric, emoțional, volitiv și

motivațional, pe de o parte și, pe de alta, prevenirea, la timp, a supratensionării cognitive, a disonanțelor emoționale, nervoase, a oboselii și, la limită, a surmenajului.

În teoria și practica managementului învățării (din SUA), se recomandă pauzele de relaxare la o oră, 3 ore și 6 ore de studiu (tehnica napping-ului), durata medie progresivă fiind de circa 10-15-20 minute, intervalul de aplicare variind în funcție de: personalitatea studentului, mobilitatea lui nervoasă, potențialul lui de refacere, intensitatea efortului mnezic, consumul energiei mentale pe unitate de timp, antrenamentul/exercițiul pe care îl are în domeniul învățării academice independente ș.a..

5. Repertoriu de strategii, metode și tehnici de învățare

5.1. Strategia lecturii active contextuale (SLAC)

Concepția cu privire la valorile conceptual-metodologice ale SLAC se întemeiază pe cel puțin trei repere de analiză:

- a) existența unor modele de lectură activă, participativă [24; 28], potrivit cărora performanța în lectură poate fi ameliorată și realizată efectiv - viteză, decodare, înțelegere- , prin creșterea gradului de activism, autonomie și interactivitate din partea studentului; controlul/monitorizarea tehnicii explicite de lectură ; concentrarea atenției asupra diverselor forme de context (explicit și implicit, lingvistic și extralingvistic, facilitator și/sau inhibitor) ; micșorarea distanței epistemologice între diferite discipline academice ;
- b) valorificarea mecanismelor procedurale din teoriile învățării aplicabile la lectură - de ex. medierea semnificațiilor (van Dijk, 1989), lexicon mintal, memorie semantică, dirijarea receptării, organizare contextuală , organizatori avansați ș.a.) ;
- c) cunoașterea și valorizarea principalelor criterii de eficiență în didactica organizării lecturii, precum viteza de lectură, grad de înțelegere contextuală, valori stimulative, de motivație pentru lectură ș.a..

Iată câteva argumente oferite de cercetările de profil (vezi 24, p.91 și urm.).

Condiții contextuale de Lectură	Indicatori valorici în lectură		
	Viteza de lectură (cuv./min.)	Înțelegere	
		Scor mare	Răsp.corecte/incorecte
- absența contextului	195,5	18,5	52,8/42,8
- context anterior stimulat	291	22,5	64,2/35,7
- context anterior global	237	32,5	92,8/5,8

Condiții contextuale de Lectură	Indicatori valorici în lectură		
	Durata lecturii (sec./cuv.)	Înțelegere/scor	
		Scor mare	Răsp.corecte/incorecte
- context verbal	0,35	35,3	60/16
- context imagistic	0,32	39,3	68/10
- absența contextului	0,45	26,9	46/20

5.2. Metoda lecturii performante (MLP)

Structură compozită de elemente naturale și formate (învățate), rezultat al acțiunii unor complexe procese de natură perceptivă, cognitivă și emoțională, de stări atenționale și motivaționale specifice, esențial interactive, MLP evidențiază prezența unor modele eficiente de înțelegere profundă a textului, cu orientare evaluativ critică și creativă.

Mecanismele de autodirijarea desfășurării MLP constau în acumulări de deprinderi și abilități discrete sau evidente: recunoașterea rapidă a cuvintelor cheie, înțelegerea profundă a relațiilor între semnificații și sensuri, operativitatea structurilor narative, interogative, inferențiale și holistice.

Nucleul competenței de lectură performantă este constituit din triada:

- (i) text – organizare, claritatea semnificațiilor și sensurilor cuvintelor, propozițiilor, paragrafelor și textului integral ;
- (ii) lector – conștiința de receptor activ, stăpânirea modelului de lectură top-down (sus – jos), calitatea analizelor perceptive, simbolice, mentale, a schemelor de decodificare, de construcție a rețelelor conceptuale în jurul unor repere categoriale de lectură – școli, autori, personaje, evenimente, ipoteze, interpretări, interactivitate lector-text (Rumelhart, Haris, Sipay, 1990) ;
- (iii) situația de învățare independentă, destinată lecturii performante – autoconstrucție, orientată de manuale, ghiduri, profesor sau aleasă de lector, prezența criteriilor de evaluare a stăpânirii conținutului (Burns et al, 1996).

Traseul metodologic

- (1) Pregătirea psihologică și organizatorică pentru lectură ;
- (2) Căutarea și identificarea temei, cu respectarea axei: text-temă-enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări cheie (Plan ? Cine ? Unde ? Când ? Soluții ? Consecințe) ;
- (3) Abordarea specifică și corectă a organizării textului, dată de natura unghiurilor de abordare a acestuia – istorică, geografică, juridică, lingvistică, filosofică, educațională, teologică, metaforică, jurnalistică, persuasivă, științifică ș.a ;
- (4) Evaluarea analitică a conținutului textului (structură, părți componente; introducere – dezbateri – finalitate ș.a.) ;
- (5) Focalizări speciale pe. A) analiza modurilor temporale ale acțiunii (trecut-prezent-viitor) ; b) determinarea valorilor spațiale (interior-exterior; local, regional, natural, internațional) ; c) surprinderea stilului/modul particular de tratare (teoretic-practic, comparativ, cantitativ – calitativ ș.a.) ;
- (6) Cercetarea lanțului de explicații posibile (cauze: fapte – consecințe; explicații cauzale, teleologice, istorice ;
- (7) Identificarea cu claritate a punctelor de vedere, orientărilor și mesajelor ascunse ale autorului/textului ;
- (8) Evaluarea critică a poziției/nivelului la care ne situăm ca lector/cititor avizat ;
- (9) Elaborarea/formularea judecăților, obiective pe cât posibil, privind valoarea textului în contextul literaturii de referință, disciplinei, domeniului.

5.3. Tehnica RICAR

Tehnica RICAR semnifică un mod rațional de lectură, urmărindu-se atingerea unui optim al rezultatelor/perforanțelor studiului aplicat mai multor tipuri de texte/unități de învățare, orientate științific și prelucrate didactic.

Fazele pe care le parcurge lectorul sunt :

- (1) Răsfoire (R) - se formează o opinie generală asupra conținutului, pe baza planului de organizare a ideilor în raport de economia generală a textului (se recomandă 5-8% din timpul alocat) ;
- (2) Întrebări (I) – se formulează un set de întrebări cheie asupra textului privind: utilitatea lui, semnificațiile, relevanța ș.a. (se recomandă alocarea a 10-12% din timp) ;

- (3) Citirea propriu-zisă (C) - are loc lectura atentă a textelor, identificarea tezei și ideilor principale, cu ierarhizarea lor posibilă după importanță (se recomandă alocarea a 15% din timp) ;
- (4) Aprofundarea mesajului (A) – se rețin ideile/valorile prioritare, prin depășirea obstacolelor de înțelegere, fixarea și corelarea nodurilor cognitive, consemnarea ideilor de bază (se recomandă alocarea a 45% din timp) ;
- (5) Recapitulare (R) - se revede, verifică și se sintetizează cele reținute, se stabilesc noi corelații, se fac evaluări și unele transferuri (timp mediu alocat cca 15% din total).

5.4. Tehnica SPIR

Reprezintă, în esență, un mod de abordare a lecturii prin exerciții de învățare selectivă, dar profundă a ideilor sinteză din textul lecturat.

Esențiale, în desfășurare, sunt următoarele etape:

- (1) S (Survey) – survolare perceptiv-mentală, cu abordarea generală a textului ;
- (2) P (Preview) – preselecționare anticipativă a ceea ce interesează ;
- (3) I (Inview) – privire aprofundată în interiorul textului, cu reflectare examinatoare asupra esențialului lecturii;
- (4) R (Review) – recapitularea, revederea conținutului din perspectiva elementelor aprofundate, urmate de structurarea și notarea a ceea ce s-a reținut/învățat din lectura efectuată.

5.5. Tehnica PQRST

Reprezintă un model didactic de abordare evaluativă a lecturii textului, configurat de parcurgerea următoarelor faze:

- (1) P (Preview) – realizarea unei viziuni/perspective perceptive și/sau mentale asupra textului ;
- (2) Q (Questions) – scurtă chestionare sau o interogație explicită asupra valorilor textului lecturat ;
- (3) R (Reading) – citirea atentă a textului în întregime, cu fixări esențiale ;
- (4) S (Summary) – rezumarea mentală sau scrisă a ideilor de bază într-un plan operațional;
- (5) T (Test) – testarea/controlul/verificarea/evaluarea ordonată, prin itemi și probe a ceea ce s-a învățat (reținut).

5.6. Tehnica SQ3R

Tehnică didactică operațională reprezentând un mod de lectură sintetică, prioritară fiind aici orientarea științifică de incitare investigativă.

Configurată prin simplificare, tehnica SQ3R implică parcurgerea a trei etape :

- (1) S (Survey) – survolare globală a textului prin răsfoire ;
- (2) Q (Questions) – chestionarea prin interogație nederijată asupra esențialului din textul lecturat ;
- (3) 3 R (Read, Recit, Revise) – citirea completă, repetarea cu relatarea a ceea ce s-a reținut și revizuirea globală, corectă a celor reținute din lectura sintetică a textului.

5.7. Tehnica APASE

Cunoscută și ca tehnica analitică a diviziunii activității de lectură (Dubreuil, 1977), structura ei operațională cunoaște următoarea desfășurare procedurală :

- (1) Antrenamentul inițial (A) – încălzirea pregătitoare pentru lectură ;
- (2) Planificarea (P) – se proiectează un plan de lectură, cu stabilirea obiectivelor prioritare, a timpului alocat și a procedeele de bază în realizarea lecturii prin spicuire, picaaj sau abordare integrală ;
- (3) Adaptarea (A) – focalizarea pe discernerea mesajului de bază și a celor subiacente, elaborarea planului de idei, evidențierea argumentelor de susținere, articularea ideilor esențiale în contextul mesajelor colaterale, dar semnificative ;
- (4) Studiul activ (S) – se notează/se conspctează, prin prelucrare condensată, teza, tema, ideile, pasajele importante din text ;
- (5) Evaluare (E) – se reconstituie planul, se controlează calitatea viziunii formate, se evidențiază originalitatea experienței și a interpretării personale.

5.8. Tehnica MURDER

Ca extensie a Tehnicii SQ3R, propusă de o echipă condusă de Danserau (1979), tehnica MURDER conține valori adăugate rezultate dintr-o specificare mai bună și mai explicită a procedeeleor de lectură, precum și din includerea componentei conativ-afective pe fondul asigurării unei mai bune focalizări pe axa înțelegere - reținere.

Etapele aplicării ei practice sunt :

- (1) M (Mood) – realizarea unei dispoziții mentale și afective, orientate spre crearea unui mediu intern pozitiv, ușor relaxant, dar favorizant pentru o temeinică lectură ;
- (2) U (Understand) – asigurarea înțelegerii textului prin identificarea componentelor semnificative ale acestuia, rezultate dintr-o procesare atentă, calitativă, profundă, necesară atingerii esenței lecturii ;
- (3) R (Recall) – căutarea și (re)găsirea activă a datelor lecturii, pe baza unor procedee specifice (de ex. utilizarea rețelelor conceptuale, în cazul filosofiei, educației, dreptului, teologiei, istoriei, lingvisticii ș.a.) ;
- (4) D (Digest) – sintetizare și rezumare selectivă, metodică, însoțite de expuneri sistematice, ordonate ale ideilor reținute ;
- (5) E (Expand) – lărgirea, dezvoltarea spațiului de referință al lecturii, prin procesarea și reținerea de date semnificative, utilizabile, transferabile ;
- (6) R (Review) – revederea, revizuirea datelor lecturii prin explorarea globală și articulată a ceea ce s-a reținut din/prin lectură..

5.9. Metoda COMENTARIULUI DE TEXT (MCT)

Numită de unii autori (J. Russ, 1997) fie metoda învățării prin îndrăzneala de a gândi odată cu autorul unui text, fie metoda învățării prin (auto)conducerea reflecției personale, dar cu argumentarea coerentă și dinamică a autorului, MCT reprezintă un exercițiu complex de evaluare a mizei unui text examinat ordonat, sistematic, pe baza unor reguli și convenții prestabilite. (Russ, p.222 și urm.)

MCT implică parcurgerea (nonobligatorii) a următoarelor etape :

- (1) Pregătirea pentru lectură, prin concentrarea atenției și a mentalului, asigurând dispozitivele de mobilizare psihologică la confruntarea cu un text ;
- (2) Lectura atentă a textului, văzut ca întreg, ca dezvoltare progresivă a structurii lui dinamice, logic-gramaticale, reflectând itinerariul gândirii autorului și păstrând fidelitatea față de textul scris ;
- (3) Clarificarea prin efort propriu a problemei, temei, tezei și mizei textului sub forma gândirii reflexive, interogative, a distanțării, dar cu păstrarea mirării nataurale, epistemologice, motivatoare intrinsec.
- (4) Evidențierea și explicarea organizării conceptuale (unități semantice), în conexiune cu valorile gramaticale, ambele definind unitatea compozițională a textului-organizare internă, înlănțuire generatoare de mișcare a ideilor într-un spațiu cultural și social-istoric definit.
- (5) Studiul reflectiv aprofundat asupra textului de comentat, orientat spre evidențierea fecundității ideatice, a introducerii unor posibile note critice, cu relevanță și consistență în orizontul textului, a (re)validării textului prin judecăți care surprind echivocurile, contradicțiile și limitele gândirii autorului.
- (6) Formularea unei concluzii de tip bilanț inovativ, cu probe de gândire demonstrativă, cu accente de retorică academică, de tip hermeneutic (activă, dinamică, inventivă, explicativă și integrativă).

NOTĂ: În realizarea comentariului de text vor fi evitate câteva capcane: fragmentarea textului; studiul parțial și unilateral al unor pasaje considerate mai importante sau minore; tratarea lacunară în dauna ansamblului, a unității de gândire și exprimare ; folosirea abuzivă a parafrizei, cu dezvoltarea de idei „pe lângă” textul dat.

5.10. Tehnica LECTURII CU REDACTAREA DE TEXT SCRIS (LRTS)

Punctul de pornire îl reprezintă combinarea tehnicii studiului aprofundat al unui text cu tehnica învățării prin notarea/elaborare de text sinteză.

Un asemenea model al lecturii productive este recomandat ca fiind operațional dacă ține seama de:

- a) asigurarea unității între cunoașterea textului și exprimarea atitudinilor, pe fondul unor experiențe de succes în domeniu ;
- b) fidelitatea față de text, cu evidențierea semnificațiilor explicite sau implicite, cu reducerea analizelor subiective (se apropie de comentariul de text) ;
- c) exersarea abilităților de elaborare scrisă, astfel încât lectura și textul scris merg împreună, se sprijină reciproc, verificându-se trei ipoteze: **(i)** cu cât experiențele de lectură sunt mai bune/performante, cu atât scrierea devine și ea mai elaborată, mai performantă; **(ii)** cu cât cele două componente se produc mai apropiat, cu atât se reduc efectele concepției separatiste, ale opozabilității de tip „efectul imaginii de oglindă” ; **(iii)** cu cât există o legătură mai explicită și eficientă între lectura și consemnarea scrisă a produselor ei, cu atât înregistrăm indicatori pozitivi de lectură.

Etapele de bază în derularea acestei tehnici sunt (Tierny, Shanahan, 1991) :

- (1) Citirea textului și contextualizarea lui.
- (2) Degajarea și punerea în evidență a ideilor de bază.
- (3) Generarea ideilor relevante și a experiențelor semnificative, cuprinse într-un plan de organizare și prezentare a materialului lecturat într-o manieră proprie.
- (4) Formularea prin construcție personală a semnificațiilor textului, cu dezvoltarea mesajelor, ținând seama de particularitățile actorilor implicați – experiență, limbaj, hărți conceptuale și compoziționale, tehnici de prelucrare, de sinteză elaborativă sau de interpretare personală.
- (5) Evaluarea textului scris (pe bază de criterii, standarde, niveluri prestabilite), cu revederea, monitorizarea și dezvoltarea ideilor apreciate ca având relevanță pentru formarea studentului ca viitor lector specializat.
- (6) Revizuirea și reconstrucția mesajelor prin compararea textului inițial cu textul realizat autonom de student.

NOTĂ: Învățarea academică se realizează prin transfer de similaritate semantică, modele compoziționale pragmatice, valori predictive de înțelegere matură a planurilor ideatice, urmare a unor concepte dinamice, de utilizare a unui intelect generator de modele cu evoluții personalizate, inovative.

5.11. Metoda ÎNVĂȚĂRII PRIN ANALIZA DE CONȚINUT (MIAC)

Cunoscută îndeosebi ca metodă de cercetare calitativă a comunicării (4 ; 6; 39), MIAC reprezintă prin conversie, transpoziție sau transINformație Ometodă de învățare prin cercetare productivă a unor conținuturi, pe bază unei „lecturi decodificatoare și (re)interpretative-evaluative” . (Osgood, 1959).

Didactic vorbind, MIAC „reprezintă un set de tehnici și procedee combinate, cu statut teoretic (conceptual, epistemologic) și tematic, ținând identificarea, descrierea obiectivă și studiul sistematic al unui conținut manifest și/sau latent”. (4).

Orientarea dominantă a metodei este spre studiul contextual, lexical și corelațional, semantic instrumental, descriptiv, inferențial, interpretativ, evaluativ și didactic al unui sau unor documente, lucrări, texte, decupaje.

Criteriile de analiză și estimare a valorilor specifice unor conținuturi didactice sunt (pot fi): descriptivitatea, frecvența statistică a unor termeni cheie, valența unor concepte, intensitatea comparațiilor, încărcătura afectivă, gradul de disociere, direcția orientării, gradul de codificare, valoarea axiologică, modelul grafic utilizat, interdependența între mesaje ș.a.

Țintele și valorile adăugate rezultate din utilizarea corectă, dar adaptată a metodei analizei de conținut la învățarea academică sunt :

- creșterea obiectivității, prin rigoarea lecturii analitice a fiecărui text și corelarea mesajelor cu intențiile autorului ;
- verificarea validității unor ipoteze ascunse, ecranate ;
- depășirea incertitudinilor de tip intuitiv ;
- asigurarea unității formă – conținut, intenție – mijloc ;
- îmbogățirea capacității de identificare a unor coduri și de interpretare adecvată a mesajelor, a conduitelor acționale, simbolice, paralingvistice, narative ș.a.

Câmpurile de aplicabilitate universitară pot fi: filologie, sociologie, științe politice, psihologie, psiholingvistică, retorică, științe cognitive, psihopedagogie, teologie, istorie, jurnalism, comunicare ș.a., în particular toate domeniile care lucrează cu

documente scrise, eseuri, discursuri, interviuri, studii, articole de opinie, produse media ș.a.

Proiectul analitic al desfășurării metodologice aplicat MIAC este următorul :

- (1) Pregătirea metodologică și psihologică pentru utilizarea metode.
- (2) Formularea scopului investigației: problemă, temă, ipoteză.
- (3) Stabilirea criteriilor și eșantionarea textelor/documentelor cu reprezentativitate pentru o unitate de învățare academică ;
- (4) Opțiunea și specificarea tipului analizei de conținut, a nivelului de utilizare pedagogică și științifică a metodei în raport de profunzimea studiului investigativ, de complexitatea contextului de învățare academică independentă, de timpul disponibil, de experiență ș.a.
- (5) Construcția și aplicarea schemei(modelului) categoriilor utile în decodificarea semnificațiilor mesajelor - cuvinte, indicatori, probleme, simboluri, imagini ș.a..
- (6) Identificarea și evidențierea cu rigoare logică didactică și psihologică a unităților, categoriilor, relațiilor și corelațiilor între concepte, indicatori, probleme, variabile, cu stabilirea clară a listei celor care au valoare de reprezentativitate prin țințele comune.
- (7) Analiza valorilor și a puterii de impact direct al mesajelor analizate – validitate și fidelitate – asupra nivelului înțelegerii, al calității învățării academice.
- (8) Sinteza evaluativă a progreselor înregistrate în învățare/studiu pe baza considerării a trei repere/coordonate:
 - nivelul orizontului teoretic și axiologic ;
 - calitatea operațiilor mentale, imaginative și creative formate ;
 - valoarea de utilitate a datelor nou asimilate/învățate.

Aplicație. Una dintre cunoscutele aplicații didactice pe care le putem semnala aici și care are o valoare exemplificatoare este cea elaborată de Ch. Osgood pe textele cu valoare de discurs, numită tehnica operațională NET sau Analiza de rețea a testului evaluativ (Network Analysis of Evaluative Test, proiectată la Universitatea Liberă din Amsterdam).

Tehnica NET propune o analiză evaluativă și productivă a instituțiilor și purtătorilor de mesaj discursiv, pornind de la atitudinile și relațiile dintre ele, exprimate psiholingvistic. Drept criterii se consideră: vocabularul (numărul de neologisme) ; structura propozițională (lungimea enunțurilor), densitatea conceptuală, redundanța textuală, explicativ-iterativă (cuvinte și expresii care ajută lectura și decriptarea discursului) ; text alocat pentru imaginea instituției și personajelor purtătoare de mesaj versus text conținând abstracțiuni, ceea ce pune într-o anumită lumină interesul pentru una din componente ; tectonica discursivă ș.a.

NOTĂ: Pentru determinarea dificultăților unor texte științifice sau pedagogice (cu destinație didactică), se recomandă aplicarea Testului de exactitate și lizibilitate a lecturii, aplicând formula lui Flesch (vezi I. Neacșu, 1990, p.204).

5.12. Metoda HĂRȚII MENTALE (MHM)

MHM explorează zona potențialului simbolic, metafizic și constructiv al mentalului uman, acceptat fiind că există reprezentări mentale, imagini fixe sau fluide (A. Gardner, 2005), care lasă urme, transmit mesaje, comunică esențe ale gândirii noastre printr-un limbaj condensat, frecvent sub formă iconică (M. Joly, 1998) .

Esențial, MHM reprezintă o unitate funcțională de imagine mentală + o schemă generativă, un model formal pe care îl putem învăța și forma prin studiu, prin interiorizare sau internalizare și care, prin evocare, se (re)construiește, se îmbogățește, se rafinează, devenind mai eficient, mai inovativ, mai apt de a produce noi asociații mentale sistematice.

MHM creează o nouă semiotică în limbajul învățării academice de bază, o socializare maturizată, capabilă să (re)interpreteze și să multiplice rețeaua de cuvinte generative. Creând senzația de textură, de compoziție, de structură mentală predictibilă, utilă înțelegerii prin analogie a lucrurilor înseși, MHM pornește de la scheme (frame-uri) coerente, bazate pe „celule”, noduri, rețele, legături între idei, imagini și cuvinte simboluri.

Prin MHM producem modele armonizate ale activităților de învățare academică, evidențiem anumite componente ale stilurilor de învățare, precum și forme/tipuri de învățare specifice anumitor specializări/discipline universitare.

Nucleul central al MHM îl reprezintă, de regulă, setul de valori arborescente reflectând: o temă, un câmp conceptual sau elementele unei hărți conceptuale (3; 28; 30); reprezentările diagramatice cu organizare radială, ierarhică, nonlineară; modelul asociativ

coerent, ramificat de idei, subiecte, concepte, teme formulate verbal/scriș, simbolistic sau text, imagine cu vizualizare frecvent colorată, devenind astfel o „arhitectură” integrativă ușor de reținut/memorat și de utilizat.

Astfel gândită și aplicată, MHM potențează funcțiile lingvistice/comunicative ale mesajului pedagogic vizat de învățarea academică independentă: denotativă, referențială, expresivă, poetică, conativă (implicativă), metalingvistică (de cod).

Destinată să mărească puterea taxonomic-sistematizatoare a minții studentului prin antrenament (mental fitness), MHM se bazează pe utilizarea/activarea a cinci module de unități de obiective și competențe, distribuite formativ, cu sugestia de a fi, realizate temporal câte 5-10 minute, după cum urmează :

- pregătirea și introducerea în teoria și practica hărții mentale (spre exemplificare: conceptuală, cognitiv operațională) ;
- cunoașterea și examinarea construcției tipurilor generale de hărți mentale (pânză de păianjen, ierarhică, sistematic-arborescentă, tip rețea, flux liniar, model intrare-ieșire, generativă, os de pește, tabelară ș.a.)
- corelarea tipurilor de hărți mentale generative cu logica învățării disciplinei respective pe bază hartă mentală - arbore logic, arbore decizional, diagrama fishbone, harta imaginilor, scenariu filmic, harta multidimensională 3-D ș.a. ;
- examinarea modurilor de creare, memorare și învățare inovativă, cu utilizare aplicată la studiul unei unități de învățare, disciplină sau specializare (de ex. jurnalism, comunicare, drept, geografie, istorie, biologie, fizică, psihologie, retorică, stilistică, psihologie ș.a.) ;
- aplicația (opțională) a unui posibil software (de ex. Corel Draw, Autocad Draw), de creare și utilizare de hărți mentale, de instrucțiuni specifice de instalare și operare; de ex. se pot utiliza parțial cele nouă tipuri de coduri atribuite inteligențelor umane (v. Gardner, 2000).

Aplicație alternativă

Valorizarea interesantă a MHM o reprezintă varianta aplicării în colectivele/grupurile de studenți. Potrivit unui specialist al domeniului (J. Budd, Universitatea Minnesota), posibila desfășurare pe etape a acesteia s-ar prezenta astfel:

- (1) Pregătirea psihologică și educațională a grupului de studenți ;
- (2) Organizarea studenților în grupuri mici (3-5 studenți);
- (3) Instrucțaj de introducere în principiile, logica și valorile educaționale ale MHM ;
- (4) Distribuirea de materiale suport necesare activității bazate pe MHM – foi mari de hârtie, markere colorate, foi A4 de concepție ș.a. ;
- (5) Ședință scurtă de tip microbrainstorming (asaltul de idei) pe o temă dată ;
- (6) Înregistrarea în grup a ideilor, structurarea criterială și selectarea lor pe baza ideilor din foile scrise de studenți ;
- (7) Exprimarea ideilor sub forma unei „hărți”, cu argumente vizând valoarea formei construcției, opinii de susținere relevante și care întăresc încrederea în sine (Meyers și Jones, 1993) ;
- (8) Realizarea hărții mentale ca produs de grup (în variante), cu fixarea lor în conștiința grupului (de viitori utilizatori) ;
- (9) Afișarea variantelor de hărți mentale pe un panou, cu susținerea prin reprezentanți a valorii fiecăreia, pe bază de criterii valide.

NOTĂ (a). Profesorul joacă un rol de facilitator, de consultant, de consilier științific în clarificarea ideilor, în orientarea/direcționarea activismului mental, a interactivității educaționale stimulative în grupul de studenți. Funcția de mediator cognitiv (M. Miclea, 1998) face posibilă apariția mecanismelor convertoare a răspunsurilor în repere concrete ale elaborării hărților conceptuale mentale.

Efectul major îl reprezintă formarea competenței reflectiv-aplicative, bazate pe stiluri eficiente de învățare academică, pe motivație epistemică, pe procesare armonică de tip rețea „vizual-kinestetică”, pe puterea interacțiunilor sociale, pe elaborarea de proiecte și experimente vizând cogniția socială (grupuri, comunități, rețele ș.a.).

NOTA (b). Activitatea de învățare care utilizează MHM poate fi însoțită de prezența unui fond muzical (de ex. Mozart), evidențiindu-se astfel efectele energizatoare (Miller și Schub, 1989), relaxante creativ/productive în special pentru procesările de tip arhitectural, geometrice, figurale (vezi aplicații ale teoriei învățării gestaltiste sau teoriei potențializării emisferei cerebrale stângi prin utilizarea de dispozitive specifice

emisferei drepte, apreciate ca muzicale, spațiale, atipice, nonalgoritmice, imaginative, metaforice).

NOTA (c). Complementară MHM ar putea deveni tehnica numită Harta obstacolelor (propusă de Chegg și Birch, 2003), orientată spre a evidenția modul în care percepem procesul propriei învățări (v. 31), pe baza unor interogații simple de tipul: Ce obiective v-ați fixat pentru învățarea la disciplina x ? Câte probleme ați identificat și le-ați putut ține sub control ? Ce blocaje/obstacole ați întâmpinat și ce soluții cu utilitate percepută ați ales ? ș.a.

NOTA (d). Există și un Test al abilităților de învățare prin harta mentală, numit MEMLETICS. Constituit din 27 de întrebări, care se finalizează cu un graf ce indică scorurile obținute la fiecare probă a testului și locurile unde se poate interveni pentru corectare, pentru ameliorarea rezultatelor. De asemenea, există și un Ghid care conține o matrice formată din 80 de tehnici de studiu mai rapid și temeinic. Unele tehnici fac apel la diferitele niveluri ale conștiinței subliminale: în timpul somnului, în supraînvățare, în învățarea accelerată, în ședințele de învățare cu fond muzical selecționat sau în învățarea performantă ajutată de tehnologii nonconvenționale de înaltă rezonanță.

5.13. Metoda ÎNVĂȚĂRII PRIN DEMONSTRAȚIE (MÎD)

Nu puține discipline academice au în conținutul lor enunțuri cu caracter apodictic – teoreme, postulate, axiome, definiții, concluzii ș.a., bazate pe ipoteze valide, pe judecăți ce implică o conduită rațional deductivă, o întemeiere argumentativă solidă.

Învățarea academică independentă atinge un anumit nivel de maturitate și eficiență în măsura în care include abilități de învățare/formare a raționamentelor, în măsura în care atinge zona demonstrației întemeietoare pentru stăpânirea unor adevăruri „logice în mare parte”, plecând de la premise considerate valide.

În acest fel, apelul în învățarea academică la conținuturile demonstrative, explicative și de definiție a acestora devine astfel una din formele de învățare rafinate, nuanțate, apreciate intelectual.

La întrebarea: Ce este demonstrația ? și, simplificând mult lucrurile, se poate răspunde: un model operațional de tip mintal prin care învățăm să stabilim, în mod deductiv mai ales, adevărul unui enunț, utilizând conexiuni logice între subenunțuri evidente, desfășurate într-o anumite succesiune și organizate într-un ansamblu de legături necesare. Aceste enunțuri devin judecăți evidente, utile spiritului, intuiției și care permite

celui care învață să înainteze în cunoaștere, printr-o metodă/tehnică discursivă, ce aspiră la evidență, claritate, intuiție, analiză și sinteză, deducție și dialectică mentală (vezi domeniile filosofiei, sociologiei, științele educației, teologiei ș.a.).

Învățarea academică independentă realizată prin MID implică respectarea unor reguli sau chiar „proceduri”, precum și parcurgerea unor etape, cu aplicabilitate crescută la conținuturi (sarcini) ce dispun de o solidă rigoare internă (A. Marga, 1991; Margolite, 1985).

De aici, similitudini în învățarea unei teoreme, a demonstrației acesteia.

Ca etape, esențiale în desfășurarea ei operațională, identificăm :

- (1) Pregătirea pentru activitatea mentală specifică demonstrației.
- (2) Punerea sub formă interogativă sau descriptivă a conținutului învățării (enunț, teoremă ș.a.), cu evidențierea condițiilor de existență logică.
- (3) Evidențierea unor posibile erori, însoțite de pregătirea unor exemple care să ilustreze cum nu trebuie să se procedeze.
- (4) Clarificarea nucleului dinamic al problemei de studiat/învățat prin demonstrație, a contextului care a condus la necesitatea utilizării acestei metode, evidențiindu-i și valoarea științifico-didactică.
- (5) Aplicarea tehnicilor analitice și sintetice utile în separarea părților componente, a raporturilor între componente, urmată de refacerea „întregului” în învățare (plan), satisfăcând cerința consecvenței logice și, uneori, a argumentației suplimentare. Segmentarea în pași logici este necesară.
- (6) Examinarea situației și a programelor învățării apărute ca urmare a utilizării demonstrației logice, prin evidențierea și reținerea noțiunilor cheie, a expresiilor importante.
- (7) Reconstrucția conținuturilor de bază prin producerea/susținerea/întemeierea demonstrativă a argumentelor.
- (8) Selectarea unor exerciții de fixare a cunoștințelor și conexiunilor necesare/utile transferului punctelor de întemeiere în alte câmpuri ale învățării academice.

NOTĂ: Diversitatea rutelor de practicare a MID este cerută de natura logicii domeniului/specializării/disciplinei academice. De ex., în filozofie, MID vizează

exercițiul sau lucrul spiritual, progresiv, riguros și coerent în formarea intelectuală de tip conceptual, de întemeiere argumentativă și comunicativă. În acest caz, conceptul este ceea ce împiedică gândirea să fie o simplă opinie, o părere, o discuție, o flecăreală. Consecința: în studiul său, „filosofia utilizează un raționament riguros, în care înlănțuirea joacă un rol major, fiind, în realitate, un itinerar mobil și dinamic, ce duce la o concluzie clară, prin intermediul unei problematice studiate/învățate și al unei discuții (dialog) organizate” (42, p.18; 108). Se acceptă (A. Marga, 1991) că demonstrația poate fi utilizată ca procedeu al întemeierii susținerilor, pregătind terenul derivării de noi cunoștințe în diferite discipline aflate în diferite stadii de elaborare (descriptiv, inductiv, deductiv, axiomatic).

5.14. Tehnica ÎNVĂȚĂRII PRIN OPERAȚII DE DEFINIRE (TIOD)

Un alt câmp metodologic aplicat sau de aplicat în învățarea academică independentă îl reprezintă TEHNICA DEFINIRII.

Modul de operare prin definire logică are conexiuni tari, evidente, cu semantica demonstrației (examineate anterior).

Practicianul care învață independent își pune inițial, în mod natural, câteva întrebări care-l pregătesc pentru a utiliza TIOD.

Vom proceda la o sinteză de tip interogație-răspuns care vizează elementele de logică a definirii, aplicate didactic oricărui tip de învățare academică. Vom porni de la valorile teoretico-metodologice ale Definerii (vezi 11, cap.I).

Pasul (1): Ce definim ? Răspunsul vizează trei repere/module :

- (i) noțiuni (modul operațional, conceptual al gândirii) ;
- (ii) termeni (modul semiotic, lexical) ;
- (iii) obiecte, aspecte formale, formule (modul formal).

Pasul (2): În ce scop definim ? Răspunsul vizează elementele corespondente pasului 1, după cum urmează :

- pentru (i): să dezvăluim, să redăm, să prezentăm o însușire ;
- pentru (ii): să dăm semnificații termenilor ;
- pentru (iii): să dăm reguli de utilizare, de construcție.

Pasul (3): Prin ce „modele” lingvistice definim ? Răspunsul, simplificat, invocă apelul la cel puțin două modele operaționale (de tip cuplu):

a) prin modelul denotației și/sau al conotației, în care denotația se realizează prin denumire, prin arătarea semnificației denotatului, acesta poate fi concret sau abstract,

real sau ireal, statistic sau nestatistic, absolut sau relativ, cognitiv sau pragmatic, permițând celui care definește adoptarea a două maniere de abordare:

- (i) intensională, cerută sau impusă de o singură caracteristică, unică sau multiplă;
- (ii) extensională, cerută/impusă de o sferă plurală a caracteristicii (vidă sau nevidă, singulară sau generală, precisă sau imprecisă, omogenă sau difuză).

Pasul (4): La ce tip de definiție putem face apel pentru stabilirea și examinarea criteriilor de definire. Astfel, în învățare, vom putea utiliza un spectru larg al tipurilor de definiții.

- În funcție de natura elementului pe care dorim să-l definim, apelăm la o definiție :
 - reală (arătăm că elementul este un concept referitor la un obiect concret sau abstract; se realizează prin gen proximal și diferență specifică) ;
 - nominală (indicăm faptul că elementul este un termen care trebuie înțeles în funcție de experiența proprie; forma este: a are semnificație b ; prin x vom înțelege, numim d astfel....) ;
 - formală (exprimăm faptul că elementul de definit este ceva „formal” sau urmează să fie construit; de exemplu, un „rol social”).

- În funcție de natura caracteristicii definite, putem invoca următoarele tipuri de definiții :
 - genetică (indicăm operația prin care a apărut sau apare definitul) ;
 - de relație (arătăm sistemul de relații caracteristice) ;
 - operațională (indicăm practic cum se identifică acel element – efect, măsură, comportament) ;
 - predicativă/nepredicativă (arătăm dacă elementul face parte dintr-o clasă sau alta).

- În funcție de modul în care dorim să stabilim identitatea unui element de conținut, putem utiliza următoarele variante de definiții :
 - ostensivă (arătăm obiectul) ;
 - indicativă (determinăm o caracteristică) ;
 - relațională (precizăm din ce sistem de relații face parte) ;
 - constructivă (arătăm modul practic, util de construcție) ;
 - modelatoare (precizăm valoarea de model a elementului).

- În funcție de complexitatea logico-lingvistică a valorilor conținutului de învățare, putem apela la construcția următoarelor tipuri de definiție:
 - simplă (se construiește un singur enunț) ;
 - complexă (se elaborează un set de enunțuri sau reguli) ;
 - contexturală (elaborăm o semnificație derivată din context) ;
 - explicită (indicăm clar, riguros ce definim) ;
 - implicită (construim o formulă) ;
 - abstractă (elaborăm un simbol, un concept nou) .

- În funcție de poziția sarcinii elementului de învățat în conținutul global al cunoașterii domeniului, recomandăm următoarele tipuri de definiție:
 - stipulativă (se introduce un concept nou; formulare de tipul: „numim ...”);
 - explicativă (se redefineste, se explică prin sinonime sau prin altă expresie apropiată);
 - clarificatoare (de extensie sau restricție cu valoare de precizare mai bună).

Un posibil demers metodologic al aplicării TIOD.

- 1) identificarea cu claritate a termenilor, conceptelor, elementelor ce se impun a fi definite, cu pregătirea materialelor necesare (dicționare , enciclopedii, glosare etc.) ;
- 2) determinarea conținutului și a contextului în care se integrează elementele ce vor fi învățate prin definiție ;
- 3) stabilirea raporturilor/relațiilor între semnificații și sensuri, între aspectele comune și cele diferențiatore ;
- 4) determinarea regulilor de utilizare a elementului de definit ;
- 5) descrierea corectă a semnificației elementului desemnat ;
- 6) identificarea și realizarea unor posibile extensii sau generalizări ale semnificației sau sensului ;
- 7) punerea într-o situație contextual lingvistică aplicată ;
- 8) rezolvarea unor probleme de limbaj pe bază de reguli morfosintactice sau prin tehnici de comparare, corespondență, redefinire, contextualizare univocă și plurivocă ; extensiunea/intensiunea semnificației; expresivitatea cu ambiguitate sistematică; descrierea prin caracteristici multiple ș.a.

NOTĂ: În disciplinele nematematizate și care operează cu limbaje neformalizate, studenții se pot confrunta cu dificultăți legate de realizarea unor distincții între termeni univoci și plurivoci, preciși și imprecși, cognitivi și descriptivi, cu semnificație concretă și abstractă, directă și indirectă, constantă și variabilă.

5.15. STRATEGIA GÂNDIRII CRITICE (MGC)

Apelul în învățarea academică independentă la strategia, metodele și tehnicile gândirii critice reprezintă o manieră modernă și eficientă de a ne raporta la conținutul destinat studiilor, având o poziție personală, pe temeuri raționale, argumentative. Prin detașare de reperele textului inițial, studentul poate formula idei și soluții care-i aparțin lui

sau altora. Implicându-se constructiv prin formularea de alternative consistente și acceptabile, manifestând respect pentru autenticitate, realism și pragmatism față de diversitatea de opinii, față de regulile confruntării și dezbaterii academice (v. 9), conduita de învățare devine atât autonomă, cât și colaborativă, deschisă comunicării și atitudinilor pozitive față de valorile comune ale etosului și axiologiei umane.

Focalizarea pe unitatea de învățare, dublată de conștiința responsabilă la acceptarea diversității și sustenabilității interpretative, generează la studenți opțiuni ferme față de paradigma constructivistă din didactica universitară.

Strategia gândirii critice poate fi descompusă tehnic în trei componente/faze majore (10, p.55 și urm.).

- (1) Motivarea (M) sau mai degrabă automotivarea pentru utilizarea SGC și a tehnicilor ei asociate ;
- (2) Evaluarea (E) constând în: (i) *determinarea coordonatelor* contextuale ale situației de învățare/studiu; (ii) *reamintirea* a ceea ce se știe teoretic, metodologic și experiențial despre unitatea/sarcina de învățare ; (iii) *evidențierea* clară a ceea ce nu se cunoaște și trebuie descoperit/știut, a obstacolelor ce trebuie depășite și a necorelărilor care pot fi stabilite.
- (3) Realizarea investigativă a sensului (R), prin procesarea orientată ferm spre *înțelegere* adecvată, autentică, profundă, explicită, empatică, socială și contextuală, spre interpretarea personală și critică, prin distanțare mentală. Importante sunt aici raporturile care se nasc între *interogațiile* puse în cadrul obiectivelor și al sarcinilor de învățare și modurile de răspuns: prin transpunere, interpretare, aplicare, analiză, evaluare (B. Bloom).
- (4) Reflecția (R), ca stare de pătrundere a esenței învățării independente în dialogul cu SINELE, cu modelele oferite de confruntarea cu alții. Esențiale devin: *exercițiile de căutare/cercetare* a experiențelor de succes/insucces, degajându-se pozitivul, funcționalul; valorizarea caracteristicilor majore ale stilului de învățare ; libertatea de gândire dialogală ; recunoașterea valorii capitalului uman în creația și cunoașterea specifică societății bazate pe cunoaștere.

NOTĂ: Exercițiile de epistemologia cunoașterii/învățării prin tehnicile de gândire critică în învățământul superior sunt nu numai recomandate, dar și ușor de introdus ținând seama de experiența, maturitatea, motivația și preocuparea pentru instrumentalizarea de ordin tehnic, procedural a conduitei în situații inter și transdisciplinare. Exemple pot fi: tehnica lecturii SINELG (Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii) derivate din Modelele gândirii critice sau Jurnalul cu dublă intrare (cuplul pasaj text-comentariu (O. Păcurari, Țircă, Sarivan, 2004).

5.16. Strategii METACOGNITIVE (SMC)

Metacogniția în studiul academic reprezintă un mecanism complex, o conduită orientată spre cunoașterea propriilor procese, activități mentale și emoționale, a produselor acestora, focalizând eforturile spre (auto)reglarea activă a organizării, derulării și asimilării cunoștințelor declarative, condiționale și procedurale” (Tardif, 1992).

Structura funcțională nucleu a SMS constă în prezența următoarelor componente (v. Noél, 1997) :

- a) metamemoria – sensibilitatea, precum și apelul constant la procesele rafinate de intervenție ale memoriei antrenate, utilizatoare de procedee convenționale și nonconvenționale ;
- b) metaînțelegerea – procesul de reflectare a înțelegerii profunde a conținutului constituit din (i) *valorile* structurale ale textului care se studiază; (ii) *contextul* factorial favorizant sau nu pentru învățarea independentă ;
- c) metarezolvarea de probleme – procesul decizional rezolutiv superior, implicat strategic în abordarea problemelor slab structurate, euristice, bazate pe scheme atipice, creative (Holsbrink, Engels, 2004) ;
- d) autoreglarea conduitei de învățare – procesul de autoconștientizare avansată a necesității de a studia independent, de identificare a limitelor și a lacunelor, de creștere a ratei de utilitate a economiei cunoașterii și de construcție a interfeței cu alte domenii.

Didactica universitară aplicată sferei învățării independente bazate pe metacogniție ar putea susține următoarea derulare procedurală etapizată :

- (1) sensibilizarea și pregătirea studentului la specificul SMC ;
- (2) conștientizarea variabilelor personale, a caracteristicilor, conținutului/sarcinilor și a gradului de implicare în IAI (învățarea academică independentă) ;
- (3) aplicarea modelelor de survol și control cognitiv al conținuturilor învățării – cunoștințe, experiențe, scopuri explicite și/sau tacite, acțiuni cognitive destinate înțelegerii aprofundate a proiectului învățării ;
- (4) Utilizarea strategiilor metacognitive generative și de utilizare a stilurilor metacognitive utile în procesarea și stabilizarea elementelor critice în autoevaluarea învățării academice performante în diferite domenii de specializare, în învățarea continuă, permanentă.

5.17. Aplicație: METODA MONITORIZĂRII ÎNȚELEGERII (MMI)

Modelul metacognitiv bazat pe MMI a fost promovat de Palinscar și Brown (1986), pornind de la principiul cunoscut sub denumirea de „zona proximei dezvoltări” (Vîgotski, 1978).

Orientată spre utilizarea și dezvoltarea abilităților metacognitive, MMI se structurează funcțional în jurul *valorilor competenței „înțelegerea de tip reconstructiv”* și remedial, bazate pe triada cunoștințelor declarative, condiționale și procedurale, pe aspirația studentului de a deveni progresiv autonom în deciziile privind propriile activități de studiu academic ș.a.

Operațional, studiul MMI se bazează pe șase tipuri de acțiuni și procese majore:

- a) înțelegerea scopurilor explicite și a obiectivelor implicite ale învățării ;
- b) activarea fundamentelor relevante ale economiei cunoașterii utile încorporate de curriculumul devenit subiect al învățării academice independente ;
- c) concentrarea atenției pe conținuturile majore ale învățării ;
- d) evaluarea critică a conținuturilor alternative pe baza criteriilor de consistență internă și compatibilizare cu valorile profesionalizării/calificării ;

- e) monitorizarea activităților de învățare continuă, pornind de la revizuirea periodică a progreselor făcute (se recomandă utilizarea de (auto)chestionare) ;
- f) sublinierea și verificarea inferențelor, interpretărilor, predicțiilor și concluziilor, cu evaluarea oportunităților de aplicare și transfer, în diferite domenii.

Studiu de caz : CERCETARE DE SPRIJIN

Rezultat al unui proiect de cercetare universitară avansată (Harvard, SUA), centrat pe metoda învățării prin monitorizarea continuă a înțelegerii, se conturează următorul traiect procedural:

- (1) delimitarea obiectivelor, parcursurilor și responsabilităților asumate de student pentru ca „înțelegerea” să se producă simplu în cadrul unui modul curricular definit ;
- (2) identificarea „subiectelor generative” sau a „problemelor esențiale” pentru cei care învață, de natură să le provoace interesul, curiozitatea ;
- (3) identificarea și alegerea tehnicilor de monitorizare bazate pe „parcursuri” și „reprezentării” ale înțelegerii ; acestea înseamnă explicit ca studentul să știe ce are de făcut, să fie familiarizat cu modurile posibile de a-și reprezenta și prezenta înțelegerea, concomitent cu stabilirea criteriilor pe baza cărora se pot evalua „reprezentările înțelegerii”, devenite elemente de competență ;
- (4) evaluarea continuă, prin feedback și calitate, a progreselor făcute în mecanismele și procesele de producere a înțelegerii superioare ; se recomandă exerciții (auto)reflective ; autoevaluative, cu elemente remediale ;
- (5) transferul abordărilor învățării academice independente, realizate prin metoda monitorizării înțelegerii în alte situații de învățare academică.

Unii autori (H. Gardner, 2005) vorbesc de existența a cel puțin patru abordări/sau maniere de producere a monitorizării înțelegerii în cadrul „Proiectului zero”, de la Universitatea Harvard. Se au în vedere: (i) să înveți de la instituții semnificative; (ii) să te confrunți direct cu concepții greșite; (iii) să utilizezi cadre și metode care facilitează înțelegerea sau se axează pe înțelegere, pun accentul pe „reprezentăția” înțelegerii și (iv) să utilizezi teoria „înțelegerilor multiple” (18, p.239).

NOTĂ: În sprijinul studenților care se pregătesc să devină cadre didactice, activitățile concrete bazate pe MMI pot fi gândite, proiectate și realizate astfel încât să ofere oportunități semnificative pentru a capăta valențe:

- generatoare de întrebări (vezi modelele erotetice, mathemagenice) ;
- interactive (cu ce se vor corela) ;
- predictive (ce se va întâmpla) ;
- rezumative (sintetice) ;
- clarificative/explicative ;
- integrative (asigură viziuni globale) ;
- transferabile (asigură eficacitate pedagogică) ;
- multiplicative de parcursuri cognitive (34 , p 198).

5.18. Tehnici MNEMOTEHNICE (MM)

Am putea stabili și un subtitlu provocator, anume „puzzle-ul” memoriei în învățarea academică independentă, inspirat dintr-un studiu apărut în revista „Science et vie” (nr.989/2000). Ideile de bază gravitează în jurul câtorva nuclee și anume:

- Informațiile sunt stocate în cinci sisteme principale ale memoriei, configurate de chiar varietatea structurilor creierului uman, dominante fiind cinci tipuri (Endel Tulving, 1995), și anume: memoria episodică, semantică, procedurală, reprezentativ-perceptivă și de lucru (pe termen scurt sau lung – Alain Baddeley, 1998).
- Prima condiție fundamentală pentru ca memoria și mecanismele acesteia să funcționeze este să o punem la treabă, știind că nu este un bloc monofuncțional, integral funcționabil.
- Practica ne demonstrează că nu există nici o metodă sau tehnică miraculoasă capabilă să facă față diverselor probleme mnemice. „Să pretinzi că memoria poate fi antrenată ca un mușchi este aproape o șarlatanie”, afirma Martial Van der Linden, profesor de neuropsihologie la Universitățile din Geneva, Liège și Louvain, director al Centrului de Revalidare Neuropsihologică al CHU Liège.
- Există în Europa, Japonia și SUA centre și ateliere de antrenament al memoriei, există și concursuri, toate având o bază teoretică solidă. Din păcate, dacă în laborator sunt obținute rezultate bune și foarte bune, procedeele encodării și ale regăsirii sau reactualizării învățate în aceste centre nu sunt aplicate apoi în viața cotidiană, având cu toții tendința de a ne plânge de memoria noastră, de limitele și erorile acesteia.

- Utilizarea tehnicilor de memorare (mnemonice sau mnemotehnice) se bazează pe funcțiile de bază ale creierului uman, care reușește să codifice și să interpreteze stimuli complecși: imagini, culori, structuri, mirosuri, gusturi, atingeri, dimensiuni spațiale, emoții, limbaje ș.a., acestea devenind unelte ale minții. Condițiile productive de MIM sunt legate de aplicarea a cel puțin patru principii /modele tehnice fundamentale: a) asocierea; b) imaginarea; c) focalizarea și d) reflecția asupra experiențelor trăite încadrate în relații sistematice mentale (vezi și Neacșu, 1990; Baddeley, 1998), cu respectarea unor faze/secvențializări verificabile și eficiente. Semnificațiile de bază ale acestora sunt:

(1) Asocierea simplă și/sau în lanț. Ele semnifică legături, asociații între serii de obiecte, fenomene, lucruri, date ș.a., care, natural sau artificial, se întrepătrund, merg împreună, se opun, se rotesc, dansează, au aceeași culoare, același gust, trezesc simțuri sau vizualizări comune.

Pașii pe care-i putem urma într-un lanț definit (14) sunt:

- (a) *depozitarea*, constând în: (i) crearea unor reprezentări vizuale pentru cel puțin primii doi itemi ai listei unităților de memorat ; (ii) asocierea acestor itemi astfel încât evocarea primului (numit ancoră) să producă apariția celui de-al doilea ; (iii) continuarea asocierii itemilor prin adăugare succesivă, astfel încât penultimul din serie să devină o ancoră pentru cel care urmează ș.a.m.d. ;
- (b) *recuperarea* întregului lanț asociativ prin reconstituire mintal-vizuală completă, pe baza conservării asociațiilor simple între verigi (itemi) ;
- (c) *fixarea vizuală și verbalizarea întregului lanț*, utilizând stările atenționale de concentrare și pe cele mentale de conștientizare a creșterii calităților memoriei în învățare.

(2) Imaginarea. Semnifică producerea de noi legături imagine care au o puternică semnificație și un impact major asupra calității învățării.

Etapele convenționale ale aplicării acestui principiu sunt:

- a) *imaginarea clară*, vie a unei scene, a unei figuri sau a unui obiect geometric (cub, piramidă ș.a.) care să fie în mișcare, într-un spațiu tridimensional (de ex. rotire în jurul axei, a centrului, a unei laturi ș.a.) ;
- b) *parcursarea mintal-imaginară* a scenei/figurii tridimensionale, conștientizând fiecare componentă aflată în relație, atribuindu-i-se o valoare informațională,

cognitivă concretă, personalizată. Fiecărui detaliu semnificativ i se va menține pe cât posibil clar și stabil corespondența imagine – conținut de memorat ;

- c) *reducerea imaginii globale* la un plan orizontal cu două axe: orizontală și verticală, cu desfășurare/mișcare într-un centru ;
 - d) *personalizarea și familiarizarea* materialului de învățat/memorat prin împregnarea situațională cu o caracteristică personalizată.
- (3) Localizarea. Se introduce în învățare un *context* familiar coerent, cu o textură evidentă și unde vor fi plasate seturile de informații ce trebuie învățate prin memorare, astfel încât să fie în același loc pentru a preveni confuzia identificării ulterioare.

Într-o astfel de tehnică topografică, fazele consacrate sunt definite astfel (14 , p.175 și urm.) :

- a) *alegerea locațiilor potrivite* (numite ancore) – hărți, depozite, rafturi, camere, clădiri, jaloane stradale ș.a., toate fiind evidente, vizibile, stabile, luminoase; se recomandă ca numărul acestora să fie, pentru început, de maxim 7 ± 2 până la 10, cu recomandarea de a fi notate pe hârtie; creșterea numărului de elemente va fi reglată în funcție de progresul realizat în exercițiile de învățare pe baze mnemotehnice ;
- b) *stabilirea mentală* a unei rute de (re)parcurgere a reperelor locației sunt într-o anumite ordine și într-un anumit sens; conservând ordinea, aceasta devine apoi obligatorie în sistematica învățării academice bazate pe memorare ;
- c) *construirea unei reprezentări* complete, sigure, stabile, puternice și interesante/motivante pentru a deveni „ancore prememorate”, declanșatoare ale noii învățări academice ;
- d) *asocierea reperelor ancoră* cu elementele cheie ale conținutului studiat; prin fixare vizuală, verbală, simbolică aceste asociații devin stabile ;
- e) *revederea și revizuirea* integrală a lanțului asocierilor în cadrul locației alese, insistându-se asupra ordinei de succesiune în regăsire, ca moment al desfășurării procesului de învățare; progresiv și pe măsura multiplicării elementelor de conținut destinate memorării, numărul reperelor (jaloanelor) poate fi mărit ;
- f) **reamintirea și recuperarea** prin refacere mentală și vizuală a traseului (rutei), ajungându-se la liste conceptuale, informaționale mai bogate ;

g) *transferul informațional*, cu reactivarea și aplicarea principiilor la noi conținuturi destinate învățării prin memorare.

(4) **Reflecția**. Ca stare pozitivă utilă și necesară, reflecția va fi orientată asupra progreselor realizate în învățarea academică, precum și asupra unor posibile ameliorări, dezvoltări în cadrul unui proiect sau chiar al unei cercetări coparticipative.

Notă (a). Modelele mnemotehnice de tip mintal, imagistic sau simbolic sunt foarte variate, spectrul lor fiind într-o continuă și greu inventariabilă dezvoltare. Exercițiile de clasificare și evidență sunt, de asemenea, utile și benefice practicanților. Concursurile pe această temă sunt o probă elocventă cu privire la oportunitatea practicării lor. Pentru cei interesați, recomandăm referințele bibliografice din final (14; 17; 22; 28; 32; 37).

Notă (b). Eficiența utilizării MM este dependentă de prezența și acțiunea câtorva factori situaționali, între care menționăm:

- existența unor cunoștințe solide despre mecanisme și tehnicile memoriei ;
- calitatea de sistem a informațiilor de specialitate ;
- puterea mobilizatoare a factorilor motivaționali și emoționali ;
- frecvența practicării exercițiilor, a calității repetițiilor ,
- calitatea didacticii prezentării materialelor de învățat ,
- experiența tehnicilor memoriei din perioada liceului ș.a.

Notă (c). Principiile de bază sunt derivate din cunoașterea profundă a mecanismelor creierului uman (cod informațional complex) cu aplicații la învățarea umană (vezi detalii I. Neacșu, 1990; 1995).

Concluzii preliminare: SINERGIA AȘTEPTĂRILOR CONSTRUCTIVE

(1) Percepția noastră la finalul acestei oferte și opțiuni sinteză este că avem de-a face cu o paradigmă formativă, definită prin sintagma învățare academică independentă.

Tot atât de bună s-ar fi putut numi învățarea academică autodirijată, sau autonomă, sau constructivă. Ea are nucleul ordonator în misiunile universității privind formarea inițială axată pe student, pe potențialul lui de învățare, pe stilul care pune în centru autoresponsabilizarea metodologică, iar învățarea prin autoproiectul educației continue devine o temă generativă, cu identitate proactivă în spațiul academic.

- (2) Rezultatul așteptat l-am pus sub semnul sinergiei didactice, finalitatea ei gravitând în jurul a ceea ce am numit implicit, dar și explicit producerea învățării profunde (Entwistle și Ramsden, 1983), în opoziție cu învățarea de suprafață.
- (3) Dacă enunțurile cu valoare de ipoteză prezentate în prima parte a studiului nostru au reprezentat provocări cheie, atunci putem spune că, vorbind deschis și cu moderație, am sperat în conturarea unui model posibil al îndemnului incitant al tezelor ce definesc învățarea academică independentă, profundă.
- (4) În esența ei și definindu-i semnificațiile suntem din ce în ce mai convinși că învățarea academică autentică înseamnă, pentru lumea universitarilor, a actorilor ei principali, următoarele valori:

STUDENTUL: - înțelege ce se întâmplă în spatele cuvintelor ;

- caută sensul a ceea ce învață înainte de toate ;
- are clară conștiința adevărurilor adânci aduse de cultura învățării academice independente, autonome, reflexive, constructive ;
- apelează la o dirijare strategică a proceselor de adaptare prin activitate interactivă, dar și autonomă în raporturile/relațiile cu cadrele didactice ;
- utilizează toate oportunitățile pentru a exersa și aplica abilitățile de gândire critică, eficientă, creativă ;
- este preocupat de a lucra autonom, responsabil pentru sine, pentru grupul de referință, pentru comunitatea științifică din care va face parte ca specialist ;
- se implică în raționamente întemeietoare de cogniție socială puternică, de conduită rezolutivă, de etos bazat pe un cod axiologic esențialmente modern, valoros ;
- este adeptul construcției și utilizării de modele/scheme mentale sau de blocuri fundamentale în cunoaștere utilă (Rumelhart, 1980) ;
- apelează și contribuie el însuși la îmbogățirea continuă a organizatorilor avansați în cunoaștere (Ausubel, 1968) ;
- mobilizează și activează stări emoționale și motivațional-atitudinale proactive față de studiul serios, temeinic, deschis dezbaterilor academice și aplicării unor standarde recunoscute ;
- se înscrie progresiv pe ruta previzibilă a reușitei/succesului academic(e), într-o formulă definită factorial de interacțiunea personalității proprii cu

calitatea mediului academic, cu performanța/excelența academică motivantă.

Vom sintetiza, afirmând că eforturile noastre vor continua. Natura și socialul universitar ne arată că adevărata viață studențească apare și se trăiește real acolo unde sunt întrunite condițiile dezvoltării și afirmării ei, acolo unde sunt create premisele reale ale unei „programări” creative, armonioase și inteligente, la care aspirăm să fim coparticipanți responsabili împreună cu toți cei care și-au spus ieri, își spun astăzi sau își vor spune mâine cu demnitate studenți ai universității.

BIBLIOGRAFIE ORIENTATIVĂ

1. Baddley, A. (1988). Memoria umană. București: Editura Teora.
2. Bernart, E. (2003). Metode și tehnici de învățare eficientă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
3. Buzan, T. (1979). Un tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles. Paris: Les Editions D'Organisation.
4. Chelcea, S. (2001). Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative. București: Editura Economică.
5. Cristea, S. (2005). Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: EDP.
6. Cuilenburg, van J.J., Schoten, O., Noomen, G.W. (2004). Știința comunicării. București: Editura Humanitas.
7. Dansereau, D.F. et al. (1979). Evaluation of a Learning Strategy System. In: H.F. O'Neil, C.D., Spilberger (Eds). Cognitive and Affective Learning Strategies. New York: Academic Press.
8. Drapeau, Ch. (2000). Învăță cum să înveți repede: Tehnici de învățare accelerată. București: Editura Teora.
9. Driscoll, W. (2002). Manual de dezbateri academice. Comunicare. Retică. Oratorie. Iași: Editura Polirom.
10. Dumitru, I. (2000). Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest.
11. Enescu, Gh. (1980). Fundamentele logice ale gândirii. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

12. Entwistle, N.J., Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
13. Eurydice (2000). *Învățarea pe tot parcursul vieții: contribuția sistemelor educaționale în statele membre ale Uniunii Europene*. Lisabona, Bruxelles. Euridice. CE.
14. Faur, S. (2002). *Arta memoriei. Tehnici și metode de antrenament pentru o memorie perfectă*. București: Creative Solutions.
15. Ferréol, G., Flageul, N. (1998). *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*. Iași: Editura Polirom.
16. Fleming, N.D. (2001). *Teaching and Learning Styles: Vark Strategies* Honolulu Community College.
17. Goanac'H, D., Larigauderie, P. (2002). *Memorie și funcționare cognitivă. Memoria de lucru*. Iași: Editura Polirom.
18. Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată*. București: Editura Sigma.
19. Iucu, R.B. (201). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom.
20. Jinga, I., Negreț, I. (1994). *Învățarea eficientă*. București: Editis.
21. Konrenblit, P. (1982). *Self management on 100 méthodes d'organisation personnelle pour ne pas m'aigrir au travail*. Paris: Les Editions D'Organisation.
22. Laire, Sylvie (1999). *Cum să memorăm. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom.
23. Linksman, R. (1999). *Învățarea rapidă*. București: Editura Teora.
24. Manoliu-Dabija, Anca (2001). *Context și interferențe în lectura activă. Modele teoretice și cercetări experimentale. Studii de psihologie cognitivă și psiholingvistică*. București: Știință și Tehnică.
25. Marga, A. (1991). *Raționalitate. Comunicare Argumentare*. Cluj: Editura Dacia.
26. Noël, B. (1997). *La métacognition. 2e edition*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
27. Miclea, M. (1998). *Învățarea școlară și psihologia cognitivă*. În: M. Ionescu (coord.). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului.
28. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară.
29. Neacșu, I. (2000). *Învățarea școlară – teorii, mecanisme, modele, orientări*. În: *Curs de pedagogie (Modulul I)*. București : Universitatea din București. Colegiul Universitar – CREDIS.

30. Negovan, Valeria. (2004). Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse. București: Editura Curtea Veche.
31. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I. O. (2005). Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Editura Polirom.
32. Novak, J.D., Gowan, D.B. (1984). Learning How to Learn. New York: Cambridge University Press.
33. Ollivier, D. (1990). La bataille de l'efficacité personnelle. Paris: Les Éditions D'Organisation.
34. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara. (2003). Pedagogie. Alternative metodologice interactive. București: Universitatea din București.
35. Ostrander, S., Schroeder, L., Ostrander, N. (2003). Tehnica învățării rapide. București: Editura Amaltea.
36. Orell, J. (f.a.). What's Worth Learning in Higher Education ? (Online – <http://flinders.edu.au/teach/assess/wgatsworth.html/> .
37. Panagoreț, Oana, Armeanu, C.M.. (2001). Tehnici de supraînvățare. Alexandria: Editura Tipoalex.
38. Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L. (coord.) (2004). Strategii didactice inovative. București: Editura Sigma.
39. Pânișoară, I.-O. (2003). (2003). Comunicare eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Editura Polirom.
40. Popescu, S., Brătianu, C., Atanasiu, G. et al. (2005). Ghidul calității în învățământul superior. Proiectul CALISRO. (Director de proiect I. Pânzaru). București: Editura Universității din București.
41. Potolea, D. (1989). De la stiluri la strategii: o abordare empirică a comportamentului didactic. In: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). Structuri, strategii, performanțe în învățământ. București: Editura Academiei.
42. Russ, Jacqueline. (1999). Metodele în filozofie. București: Univers Enciclopedic.
43. Sălăvastru, C. (1996). Modele argumentative în discursul educațional. București: Editura Academiei Române.
44. Siebert, H. (2001). Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Editura Institutul European.
45. Stern, P. (1983). Être plus efficace. Méthodes et tests. Paris: Les Édition D'Organisation.

46. Tierny, R.J., Shanahan, T. (1991). Research on the Reading-Writing Relationship: Interaction, Transactions and Outcomes. In: R.Barr et al. (Eds). Handbook of Reading Research, vol.2. New York: Longman.
47. x x x (2005). Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți – document de lucru al Comisiei Europene. Bruxelles, CE.
48. Wolfs, J.-L. (2001). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application. 2 e éd. Bruxelles: De Boeck Université.