<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.01>
CZU: 37.091

TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII INTERACTIVE ȘI IMPLICAȚIILE LOR ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Nina PETROVSKI,

doctor habilitat, conferențiar universitar

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Monica Maria MIHĂILĂ, *doctorandă*

Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol/

profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,

or. Bacău, **România**

ORCID iD: 0000-0002-6960-0077

Rezumat. *Varietatea perspectivelor teoretice asupra procesului de învățare dovedește multitudinea unghiurilor de abordare a acestui fenomen. Este și o dovadă a evoluției permanente a concepțiilor privind modul în care se desfășoară procesul învățării. În articolul de față, realizăm o scurtă trecere în revistă a celor mai cunoscute teorii ale învățării interactive, subliniind pe de o parte, mecanismul explicativ al fiecăreia dintre ele, dar și contribuția lor semnificativă la sistemul de acțiuni instructiv educativ.*

Cuvinte-cheie: *învățare, învățare interactivă, teorie, constructivism, cognitivism, model, dezvoltarea cognitivă.*

THEORIES OF INTERACTIVE LEARNING AND THEIR IMPLICATION IN THE DIDACTIC ACTIVITY

Abstract. *The variety of theoretical perspectives on the learning process demonstrates the complexity of this phenomenon, the multitude of angles from which it can be analyzed and is a proof of the permanence of the development of conceptions regarding the way the learning process takes place. In this article, we make a brief review of the best-known theories of interactive learning, emphasizing on one hand the explanatory mechanism of learning presented in each theory, but also the significant contribution of each to the educational instructional process.*

Keywords: *learning, interactive learning, theory, constructivism, cognitivism, model, cognitive development.*

În ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, au fost elaborate numeroase teorii și abordări referitoare la tainele învățării. Teoriile în cauză abordează învățarea din numeroase unghiuri, de pe platforme epistemologice diferite și conținuturi variate.

Învățarea presupune integrarea a două procese: *procesul interacțiunii externe* dintre cel care învață și mediul său social, cultural sau material și *procesul psihologic intern* de elaborare și achiziție. Unele teorii fac referiri doar la unul dintre procese: teoriile behavioriste tradiționale și cele cognitive au în ve-

dere procesul psihologic intern, pe când unele teorii moderne pun în prim-plan doar procesul interacțiunii externe [7, p. 27].

Învățarea interactivă este un concept vechi, însă de actualitate, ce capătă în cercetarea de specialitate noi valențe și reorientări privind modul de aplicabilitate în demersul didactic. Am preluat întreaga definiție a Mușatei Bocoș despre învățarea interactivă, întrucât ni s-a părut cea mai complexă și explicită privind rolul și comportamentul „subiectului” în cadrul procesului de învățare. „Învățarea interactivă

vă este un tip de învățare ce are la bază implicarea colaborativă profundă intelectuală, psihomotorie, afectivă a subiectului învățării, în dobândirea activă/interactivă a noului, respectiv angajarea propriilor eforturi intelectuale și psihomotorii în asimilarea cunoștințelor, în „edificarea” cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc., străduințelor elevului, care îi permit accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni cognitive, sociale, afective, care asigură progresul cunoașterii, ajungându-se la o gândire ce depășește posibilitățile unui singur individ” [1, p. 85].

Prezentarea învățării interactive în această manieră pedagogică surprinde toate acțiunile realizate de elev prin interactivitate. Asociind cei doi termeni – *teorie și învățare interactivă* – am căutat în literatura de specialitate teorii care să corespundă învățării interactive ori să susțină învățarea interactivă.

Vom prezenta clasificările teoriilor învățării active/interactive, după autorii acestora.

1. După I. Neacșu:

- a) *Modelul cognitivist*: Teoria-genetic cognitivă (J. Bruner); Teoria organizatorilor învățării (D.P. Ausubel, F.C. Robinson); Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R.M. Gagné).
- b) *Modelul integrativist*: Teoria holodinamică asupra învățării (R. Titone); Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J. Nuttin); Teoria integratorie și deterministă a învățării (J. Linhart); Teoria învățării depline (J. Carroll, B.S. Bloom); Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J. Nisbert)” [9, p. 25].

2. După E. Tiron și T. Stanciu:

- a) Teorii ale învățării cognitiviste-teoria structural-genetică (J. Bruner, 1970);
- b) Teoria organizatorilor învățării (D.P. Ausubel, F.C. Robinson, 1981);
- c) Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R.M. Gagne, 1975);
- d) Teoriile integrativiste – teoria holodinamică asupra învățării (R. Titone);
- e) Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J. Nuttin);
- f) Teoria învățării depline (J. Carroll, B.S. Bloom);
- g) Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J. Nisbert)” [11, p. 109].

3. După E. Cocoradă – *Teorii contemporane*:

- a) Teoria piagetiană a dezvoltării inteligenței;
- b) Teoria constructivistă a învățării;
- c) Teoria constructivismului social al învățării;
- d) Teoria socioculturală a învățării [8, pp. 5-6].

4. După N. Silistraru și I. Nicola – *Teorii contemporane*:

- a) Teoriile operaționale ale învățării – P.I. Galperin;
- b) Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale – J. Piaget;
- c) Teoria genetic-cognitivă și structurală – J.S. Bruner;
- d) Teoria învățării cumulativ-ierarhice – M. Gagné;
- e) Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres – D.P. Ausubel;
- f) Teoria holodinamică a învățării – R. Titone [10, p. 34].

Pentru a concepe o teorie a învățării, aceasta trebuie să răspundă la, cel puțin, patru întrebări centrale:

- ✓ *Cine sunt subiecții învățării – cum sunt definiți și localizați?*
- ✓ *De ce învață ei – ce îi face să depună efort?*
- ✓ *Ce învață ei, care sunt conținuturile și rezultatele învățării?*
- ✓ *Cum învață ei, care sunt activitățile cheie din procesele de învățare?* [7, p. 102]

Folosind acest reper, vom analiza unele teorii constructiviste și cognitiviste, încercând să demonstrăm că acestea sunt interactive și au aplicabilitate în activitatea didactică.

Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale

a lui J. Piaget reprezintă teoria de bază a constructivismului și propune o dezvoltare stadială a inteligenței umane” [6, p. 32]. Același om de știință avea în vedere ideea construcției mentale a lumii ce „presupune și construirea structurii cognitive a subiectului” care se perfecționează [4, p. 59]. Această teorie are ca bază principiul conform căruia „realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine”. Ea poate fi cercetată numai dacă „individul procesează mental informațiile acumulate”, folosind o „construcție mentală” de refacere a lor, prin adaptarea și învățarea progresivă. Pașii spre învățare sunt realizați prin acumularea informațiilor dintr-o experiență directă, dar și din experiențele cognitive care sunt deja consolidate.

J. Piaget și-a ales propria poziție teoretică a genezei structurilor, față de teoriile behavioriștilor și gestaltiștilor, constructivismul fiind considerat „a treia cale” în psihologia învățării. Teoria autorului menționat este stabilită drept constructivistă, deoarece „susține că individul reconstruiește mental mediul/lumea, iar acesta odată construit acționează asupra individului” [Ibidem, p. 59]. Învățarea se produce în jocul dialectic dintre asimilarea elementelor lumii înconjurătoare și acomodarea la mediu, rea-

lizată prin salturi calitative ce marchează trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior [6, p. 32]. Interacțiunea dintre individ și lume îl ajută pe acesta să-și *construiască* propriile cunoștințe. Astfel, elevul utilizează cunoștințele și structurile sale anterioare ca mijloace de reprezentare asupra propriilor acțiuni [4, p. 62]. „Psihologul elvețian stabilește anumite stadii ale dezvoltării inteligenței la copil, încheiate cu salturi adaptative majore, conducând la construirea progresivă a structurilor de cunoaștere” [6, p. 33].

Inteligența pentru J. Piaget semnifică adaptarea la mediu, mai precis, echilibrul dintre individ și mediu. Echilibrul rezultă din două procese complementare ce alternează: *asimilarea și acomodarea*. Astfel că învățarea are loc între acomodarea la mediu și asimilarea elementelor lumii înconjurătoare, obținută prin salturi calitative ce fac trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior. După J. Piaget, asimilarea și acomodarea necesită un elev activ, deoarece pentru a rezolva problemele lumii, el trebuie să fie un descoperitor. De asemenea, elevul nu trebuie învățat să cunoască anumite concepte decât atunci, când a ajuns la stadiul de dezvoltare cognitivă adecvat nouăților.

Uneori, concepția lui J. Piaget este considerată ca fiind structuralistă, deoarece cunoașterea umană nu este o simplă copiere a realității, ci un proces de asimilare a informațiilor la structurile anterioare. Ideea de structură se îmbină cu ideea de genă, astfel că noțiunea de structură devine contradictorie pentru faptul că la nivelul ei se îmbină conservarea cunoștințelor anterioare cu transformările din timpul construcției.

Teoriile cercetătorului menționat au fost puse în practica pedagogică, fiind preluate idei ca învățarea prin descoperire, învățarea individuală, centrarea jocului în învățare, folosirea mediului și evaluarea progresului elevilor.

Ideile lui J. Piaget sunt aplicabile în practica didactică. A construi învățarea înseamnă a antrena, deopotrivă, elemente cognitive interne, precum și elemente contextuale. Elevul are un rol central în învățare, el formulează întrebări, răspunsuri, argumentează, el produce conflictele cognitive. Profesorul se va axa pe procesul de învățare, pe metode active de construcție și descoperire, pe folosirea activităților individuale și a celor de colaborare, pe conceperea unor situații de învățare utile, iar evaluarea să fie concepută la nivelul de dezvoltare al elevului.

Teoria constructivismului social, neoconstructivismul sau curentul neopiagetian „are la bază teoria lui J. Piaget despre învățare și dezvoltare, teoria despre dezvoltarea gândirii și a limbajului prin

schimburi cu adultul a lui Л.С. Выготский și ideile lui J. Bruner referitoare la originea socială a decențării” [Apud 4, p. 78].

Paradigma socioconstructivistă interactivă este configurată de trei dimensiuni complementare și indisociabile, cum ar fi:

- *dimensiunea constructivistă;*
- *dimensiunea sociologică;*
- *dimensiunea interactivă.*

Profesorul controlează dimensiunea sociologică, cea constructivistă se află sub controlul celui care învață, iar dimensiunea interactivă – sub controlul major al obiectului de învățare și al caracteristicilor acestuia, rezultat în care obiectul de învățare este, în general, prezent în contextul situației de învățare și pus în interacțiune cu cunoștințele anterioare ale celui care învață. Dimensiunea socială demonstrează că elevul își construiește individual cunoștințele în interacțiune cu colegii, în pereche ori în grup sau împreună cu cadrul didactic [1, p. 39].

În timp ce J. Piaget a descris dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului, generată de interacțiunea cu obiectele. *Teoria structurilor socioculturale a lui Л.С. Выготский* pune accentul pe natura socială a cunoașterii, prin valorificarea limbajului și a elementelor culturale, reliefează importanța relațiilor interpersonale în transmiterea și generarea de conținuturi educaționale, subliniază rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea cunoașterii. Л.С. Выготский a oferit o nouă viziune asupra caracteristicilor învățării, interpretată ca produs al calității interacțiunilor adult-copil.

Conceptele psihologice promovate de către Л.С. Выготский (*eșafodaj și zona proximei dezvoltări*) permit o resemnificare a statutului educatorului. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă datorită procesului de cooperare, ce implică „experți” și un „novice”. Persoana mai experimentată asigură un cadru (*eșafodaj*) pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri.

Una dintre abordările autorului respectiv se referă la faptul că *limbajul* ajută la dezvoltarea cognitivă. Folosește limbajul ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii și al grupului. Cunoașterea este realizată de „activitatea mentală” care se dezvoltă după ce sunt folosite „variate forme ale limbajului”. Construcția informației individuale este mediată de relația interpersonală, de activitatea de grup.

Procese sociale facilitează *învățarea limbajului*. Un copil aflat într-un stadiu de dezvoltare preverbal, are o inteligență văzută ca o potențialitate. Pe măsură ce limbajul este achiziționat și se dezvoltă, procesele gândirii evoluează.

Un alt aspect descris de Л.С. Выготский este cel al *culturii și implicarea acesteia în dezvoltarea cognitivă*. Cultura, în opinia cercetătorului, deosebește oamenii de animale. Ea dezvoltă și exercită o influență enormă asupra oamenilor prin faptul că le impune ceea ce învață și deprinderile pe care trebuie să și le dezvolte. De asemenea, cercetătorul a scris despre funcțiile mentale primare care sub influența factorilor culturali se transformă în funcții mentale superioare, mediate social.

O altă abordare a psihologului este aceea că *factorii sociali contribuie la dezvoltarea cognitivă*. Prin „colaborare, copilul poate da mai mult decât dacă ar lucra singur”. Elevul „este mai puternic, mai inteligent decât în activitatea sa individuală” atunci, când colaborează cu cei din jurul său cu nivel de dezvoltare mai ridicat [4, p. 78].

În practica actuală a activității didactice, se aplică această abordare a psihologului Л.С. Выготский, prin care elevul colaborează cu colegii, cu profesorul, pentru a descoperi calea cunoașterii. Aceeași abordare surprinde și faptul că mediul în care se dezvoltă copilul are o importanță deosebită pentru modul în care va gândi.

Adultul reprezintă o sursă pentru dezvoltarea cognitivă. *Zona proximei* dezvoltări se referă la distanța dintre nivelul prezent de dezvoltare, determinat prin capacitatea individuală în rezolvarea de probleme și nivelul potențialului individual (care arată ce poate face elevul ajutat de cineva – ZDP). „Sub supraveghere, ajutat, copilul poate face întotdeauna mai mult decât dacă ar acționa independent, poate rezolva sarcini mai grele. (...) Ceea ce copilul execută azi, prin colaborare, mâine, va realiza în mod independent” (Л.С. Выготский, 1972) [Apuđ 4, p. 94].

Conceptul de zonă de dezvoltare proximă permite profesorului să cunoască nivelul cunoștințelor achiziționate de un elev, ajutat de un mediator sau de părintele său.

În concepția lui Л.С. Выготский, „dezvoltarea psihică a copilului se realizează dinspre social, spre individual”, astfel că „o funcție repartizată între două persoane devine un mod de organizare a fiecărui individ” [1, p. 43].

Psihologul a explicat *rolul mediului social* în dezvoltarea copilului. A susținut această idee prin faptul că „funcțiile psihice superioare se dezvoltă din interacțiunile cu ceilalți: părinți, educatori”. *Modelul interacțiunii* constă din „triunghiul elev-sarcină-altul” [4, p. 98]. În cadrul procesului de învățare, relația dintre copil și adult, într-o primă fază, este una „modelatoare”, ca mai apoi parcursul copilului să ajungă „în faza de control intern, individual al activităților cognitive” [6, p. 35].

Teoria este relevantă în contextul participării adultului în dezvoltarea cognitivă a copilului, folosind ca exemplu implicarea părinților în educația propriului copil. Practica pedagogică demonstrează același sistem de principii, prin implicarea profesorului în dezvoltarea intelectuală a elevului.

În urma analizei epistemologice a aceleiași teorii, unii cercetători au constatat că deși Л.С. Выготский își propusese integrarea celor trei niveluri: cultura, interacțiunea și individualitatea, pe cea din urmă a analizat-o mai puțin. Teoreticianul acorda o importanță mai mare adultului decât copilului, „influențelor socioculturale, decât celor inerente naturii copilului”, „a neglijat caracteristicile psihologice ale vârstelor”. O altă abordare negativistă ar fi că, deși cogniția e de natură socială, teoreticianul nu s-a referit la nimic din ceea ce îl motivează pe copil referitor la atingerea scopurilor [Apuđ 4, p. 100].

Reflectând asupra constructivismului social și plecând de la conexiunile realizate dintre modele și lucrurile pe care le reprezintă, cercetătoarea M.D. Bocoș (2003) ajunge la concluzia că există riscul de apariție a relativismului și, chiar mai mult, ideea că orice model construit de către cel care învață este la fel de eficient ca oricare altul și că nu este vreo modalitate de a distinge cunoașterea reală de cunoașterea ireală [1]. Pentru a fi evitat „relativismul absolut”, cercetătorii au adoptat *constructivismul individual și cel social*.

Cognitivismul social admite „consensul, ca fiind ultimul criteriu în evaluarea cunoașterii”. Veridicitatea sau exactitatea vor depinde numai de construcțiile asupra cărora se vor înțelege mai mulți membri ai unui grup social. *Constructivismul individual* cu referire la cel care învață dorește să atingă coerența prin valorizarea diverselor elemente de cunoaștere. Astfel că, acele construcții cognitive ce nu sunt potrivite cu cunoștințele pe care le posedă deja elevul, ajung să fie respinse, iar construcțiile cognitive ce pot fi cuprinse „în fragmentele de cunoștințe aparent neclare, vor fi menținute” [1, p. 43].

Această teorie conduce la necesitatea unei adaptări a potențialului copilului, explorarea limitelor acestuia și o reconfigurare a procesului didactic, în acord cu obiective de transfer. Însă nu trebuie ignorate implicațiile pedagogice pe care modelul lui Л.С. Выготский le presupune: construirea învățării în parametrii socialului; crearea unor situații de învățare care să stimuleze caracterul procesual și transformativ al învățării; identificarea unor forme de comunicare eficiente, pentru a permite trecerea de la simpla percepție la înțelegere; analiza raportului învățare-motivație, de facilitare a unei acțiuni independente din partea elevului; crearea premise-

lor unei învățări interactive; proiectarea didactică va fi ghidată de zona proximei dezvoltări; relaționarea între experiențele din afară și experiența școlară a elevului; redimensionarea tehnologiei didactice, centrate pe caracterul activ al învățării sociale. Astfel, se anticipează un nou tip de învățare, în care dezvoltarea cognitivă are loc într-un cadru social-cultural adecvat.

Raportând-ne la dimensiunile Curriculumului Național, putem afirma că teoria lui Л.С. Выготский supralicitează semnificația introducerii unor conținuturi în acord cu interesele și posibilitățile elevului, dar în același timp și cu realitatea socioculturală. În acest context, devin prioritare considerentele personale în selecția și organizarea conținuturilor. Elevul este ajutat să selecteze din realitatea socioculturală acele experiențe ce contribuie la dezvoltarea capacităților lui potențiale și, totodată, acelor forme superioare de comportament exploratoriu.

În viziunea lui Л.С. Выготский, învățarea devine un proces pragmatic, transformativ, în care se utilizează metoda instrumentală. Potrivit acestei perspective, profesorul devine un formator, deoarece rolul său este de a facilita dezvoltarea formelor superioare de comportament ale copilului: deprinderi, limbaj contextual, atenție voluntară, afectivitate, motivație, voință etc.

Teoria poate fi aplicată în activitatea didactică prin: folosirea metodelor pentru dezvoltarea limbajului, în special, conversația euristică; utilizarea unor scheme explicative de către profesor sau colegii mai bine pregătiți, pentru a explica elevilor mai puțin pregătiți noțiunile predate; implicarea – prin colaborare – a elevilor și a profesorului, ca facilitator în pregătirea informațiilor.

Teoria gestaltului apare la începutul secolului al XX-lea în Austria și Germania. Cei care au pus bazele acestei teorii sunt M. Wertheimer, K. Koffka, W. Kohler. Cercetătorii au pus în evidență, prin studii experimentale, „primordialitatea întregului asupra părților în activitatea psihică”. Postulatele acestei teorii au fost stabilite de M.-Wertheimer: „întregul este diferit de suma părților sale, structura inițială a percepției, nu se fac distincții între senzații și percepții”. Autorul citat a elaborat și legile organizării percepției care sunt și legile învățării. M. Wertheimer a studiat mai mulți ani practicile din învățământ și a ajuns la concluzia că adesea se propun elevilor soluții rutiniere, în detrimentul gândirii creative. Anume metodele nepotrivite folosite în învățare sunt responsabile pentru inabilitatea elevilor de a se confrunta cu situații problematice. El susținea că în învățare trebuie dezvoltată activitatea de reflecție, de înțelegere a problemelor, fiind esențială activita-

tea subiectului. Savantul insista pe rolul intuiției în învățare [3, p. 64].

K. Koffka a pus în valoare ideea câmpului perceptiv, susținând că organizarea acestuia se face „în funcție de trebuințele interioare”. **Teoria învățării prin intuiție** a lui W. Kohler ca modalitate de înțelegere a fenomenelor, presupune o interpretare, un moment cognitiv specific: sesizarea bruscă a posibilității de a modifica favorabil câmpul perceput. G. Katona, în contextul acestor teorii, a demonstrat că *învățarea cu semnificație* și înțelegerea informației bazate pe intuiție sunt superioare memorării mecanice. Învățarea cu semnificație este un rezultat al organizării și al adevăratei înțelegeri a principiilor, pe când cea fără sens este rezultatul memorării și al exercițiului.

Reprezentanții teoriilor gestaltiste nu neagă importanța studierii comportamentului, dar susțin că esențiale sunt *procesele cognitive*, ce se află la originea acestor comportamente. Reiese că dacă se dorește a influența comportamentul, nu se acționează direct asupra acestuia, ci asupra activității cognitive ce-l orientează (W. Kohler, K. Koffka). Învățarea cu semnificație este un rezultat al organizării și al adevăratei înțelegeri a principiilor, pe când cea fără sens este rezultatul memorării și al exercițiului.

Gestaltismul este cognitivist, oferind o explicație holistică, opusă explicației atomiste a behaviorismului. Transpus în educație, gestaltismul a condus la conturarea *teoriei intuiției*, ca iluminare intelectuală, cu ajutorul căreia informațiile sunt rapid reorganizate în vederea surprinderii a noi relații între date și găsirii de soluții pentru anumite situații problematice [5, p. 12]. Gestaltismul are în vedere gândirea și înțelegerea, procese mult implicate în învățarea umană, ce evidențiază astfel caracterul adaptiv al învățării, mergând până la identificarea acestuia cu activitatea de rezolvare a problemelor [8, p. 11].

Aplicată în practica didactică, teoria gestaltistă îl determină pe profesor să gândească la nevoia elevului de a învăța. Profesorul va elabora conținutul, ținând cont de nevoile elevilor săi și nu de nevoi induse, ci nevoi autentice care să conducă la rezolvarea problemelor sale de viață. Nevoia de a învăța este în strânsă legătură cu dorința elevului de a face ceva pentru el. Conținutul prezentat de profesor trebuie să ia forma (gestaltul) dorit de elev. Doar în aceste condiții, elevul este atent, interesat și curios. El nu va învăța dacă nu este nevoie. Punând în valoare gândurile și emoțiile sale, oferindu-i sarcini și probleme care-l vor ajuta pe parcursul vieții, elevul va fi interesat de conținutul ideatic prezentat de profesor.

O altă abordare ar fi organizarea lecțiilor în funcție de asimilarea cunoștințelor. Ulterior, urmează se-

pararea elevilor de profesor. Aceștia vor restructura ceea ce au învățat, oferind conținutului personalitate și originalitate, astfel devenind autonomi în propria învățare.

Teoria structural genetic-cognitivă a lui J. Bruner (1970) constituie una dintre cele mai consistente descrieri în perspectiva cognitivă a învățării. Fondată pe baza operei lui J. Piaget, autorul considera învățarea drept principala modalitate de dezvoltare a proceselor cognitive, subliniind rolul gândirii analitice și intuitive a categoriilor de reprezentări. Astfel, cel care învață, selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, ajungând la o structură cognitivă, la o organizare a experiențelor, informațiilor în mod propriu.

Construcția mentală a structurilor cognitive se realizează prin rezolvare de probleme, gândire intuitivă, îmbinarea tipurilor de reprezentări. Pentru realizarea înțelegerii, transferului și implicit a dezvoltării intelectului, elevul trebuie să studieze independent, structurat și activ.

Autorul sublinia rolul componentelor psihologice în organizarea învățării, necesitatea adecvării condițiilor și metodelor în transpunerea conținuturilor, ținându-se cont de modalitățile de cunoaștere enunțate, menționa: „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes un obiect de învățământ, într-o formă intelectuală adecvată”.

Pornind de la afirmația „învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar”, J. Bruner relatează despre nevoia omului de a găsi răspunsuri la problemele cu care se confruntă în viața de zi cu zi. Evidența cu satisfacție faptul „că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare” [2, p. 133]. J. Bruner a fost una dintre figurile cele mai proeminente ale așa-numitei „revoluții cognitive” a secolului al XX-lea, cu privire, în special, la formarea și dezvoltarea conceptelor și la capacitatea de rezolvare a problemelor. Procesul de învățare nu este un proces mai mult sau mai puțin întâmplător. El trebuie orientat, dirijat și educat într-un anumit fel, ceea ce ține de o anumită strategie de instruire [Apud 11, p. 41].

În viziunea lui J. Bruner, învățarea implică trei procese cognitive de bază: *achiziția de informații, transformarea acestei informații pentru a permite rezolvarea sarcinii, testarea și verificarea respectivei transformări*. Dezvoltarea este condiționată de o serie de factori, între care: modul independent de interpretare a stimulilor, de interiorizare a evenimentelor în memorie, de nivelul utilizării limbajului verbal și simbolic și a categoriilor de reprezentări. Astfel, primei modalități de cunoaștere (cea activă) îi corespunde cunoașterea prin percepții și senzații;

cele de-a doua modalități (cea iconică) – cunoașterea prin reprezentări și imaginație. Ulterior, într-o ultimă fază, este implicat procesul superior al gândirii, al abstractizării.

J. Bruner regăsea eșecul școlar atât în modalitatea de predare, precum și în procesul de învățare. Un prim aspect ar fi că predarea nu este realizată astfel încât să satisfacă nevoia de cunoaștere a fiecărui elev. Pe de altă parte, ar fi proiectarea în cadrul căreia nu este pusă în valoare dimensiunea culturală a învățării.

Pentru ameliorarea acestor situații, omul de știință a propus următoarele soluții: în procesul de predare, profesorul trebuie să pună în valoare modul cum gândește elevul. Fiecare elev poate fi învățat orice, indiferent de vârstă, cu condiția ca strategia de învățare să fie corespunzătoare nivelului de dezvoltare al acestuia. Abordarea curriculumului spiral în care aceleași concepte pot fi tratate la vârste diferite, numai că nivelul de dificultate să corespundă vârstei, învățarea prin descoperire ce oferă elevului independență, autonomie în rezolvarea problemelor, instruirea să se facă prin activizarea/interactivizarea copilului [11, pp. 42-43].

Teoria lui J. Bruner evidențiază atât părțile negative, cât și cele pozitive ale învățării școlare: pe de o parte, scoaterea învățământului din contextul „acțiunii imediate” și transformarea învățării într-o activitate independentă, cu un scop bine determinat, facilitează distingerea esențialului de neesențial și elaborarea de idei complexe. Latura negativă ar fi riscul apariției formalismului și ruperii de realitate. De aceea, accentul se pune pe învățarea elevului în scop formativ. Prin modelul oferit, autorul a reliefat caracterul activ al învățării.

În concluzie, teoriile și conceptele învățării interactive generează influențe vizibile asupra didacticii moderne. Dintre noile concepte care au apărut pentru ameliorarea învățării școlare putem aminti: *învățarea cu sens și semnificație, învățarea reflexivă, învățarea contextuală, arhitectura cognitivă* etc. Cognitivismul abordează învățarea ca pe un proces de adăugare continuă a noilor experiențe la cele anterioare și construirea prin sinteză a unor noi structuri cognitive personale pentru fiecare persoană. Învățarea este considerată o căutare proprie a sensurilor și nu o reproducere mecanică, pune accentul pe manifestările personale, considerând elevul drept o persoană activă, implicată în propria formare. Învățarea este acceptată numai dacă are *sens și semnificație* pentru cel care învață.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M.D. *Instruirea interactivă*. București: Editura „Polirom”, 2013.
2. Bruner S.J. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
4. Cocoradă E., Voinea M. *Psihologia învățării. Copilul cu dificultăți în învățare*. Suport de curs. Brașov, 2009.
5. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
6. Frumos F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
7. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
8. Mara D. *Teoria și metodologia instruirii. Modul psihopedagogic – curs semestrul I*. Sibiu: Universitatea „L. Blaga”, 2015.
9. Neacșu I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990.
10. Silistraru N. *Vademecum în pedagogie. (Pedagogia în tabele și scheme)*: Material didactic. Chișinău: S.n., 2011.
11. Tiron E. *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019.