

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.1.06>
CZU: 37.0:373.091

REPREZENTĂRI ALE CONTEXTULUI SOCIO-PEDAGOGIC ÎN ÎNVĂȚAREA STRATEGICĂ

Doina-Mădălina GULIE-BADEA,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară, Liceul Tehnologic Turburea, județul Gorj, **România**
ORCID: 0009-0007-1482-3998

Rezumat: *Textul propune un repertoriu de priorități pentru a accelera reînnoirea și transformarea modelelor de învățare, în general, și a învățării strategice, în special. Pentru a face ca astfel de eforturi de reînnoire să reușească la nivel de învățare strategică, se încearcă identificarea, în cadrul general al mentalității pedagogice, acele direcționări ce caracterizează și determină acest tip de învățare. Pornind de la perspectiva învățării strategice ca răspuns la provocările generate de mediul imprezvizibil al zilei de azi, se ajunge la evidențierea capacității de a modifica acțiunile pentru a prospera în noile condiții, la învățarea strategică ca un tip distinct de învățare, ca o contribuție la adaptare continuă.*

Cuvinte-cheie: *învățare strategică, predarea strategică, context, schimbare, adaptare, construirea cunoașterii, capacitate dinamică.*

SOCIO-PEDAGOGICAL CONTEXT REPRESENTATIONS IN STRATEGIC LEARNING

Summary: *This article proposes a repertoire of priorities to accelerate the renewal and transformation of learning models in general, and strategic learning in particular. In order to make such renewal efforts more likely to succeed in the context of strategic learning, the goal is to identify, within the broader pedagogical mindset, the directions that characterize and determine this type of learning. Starting from the perspective of strategic learning as a response to the challenges generated by today's unpredictable environment, the article highlights the ability to modify actions in order to thrive under new conditions, presenting strategic learning as a distinct type of learning, a contribution to continuous adaptation.*

Keywords: *strategic learning, strategic teaching, context, change, adaptation, knowledge building, dynamic capacity.*

Introducere. În timp ce perspectiva învățării în general a câștigat o atenție din ce în ce mai mare în ultimii ani și are un rol central în literatura de specialitate, se cunosc mai puține despre procesele și mecanismele specifice ale *învățării strategice*. Din cauza acestor probleme nerezolvate și a naturii fragmentare a cercetărilor în domeniu dispunem de mai puține lucrări teoretico-empirice privind *învățarea strategică*, afirmă Ch.Siren într-un studiu consacrat învățării strategice [16].

Într-un fel asemănător gândesc și M.S.Burchard și P. Swerzewski, care susțin că procesul de învățare ca atare depășește conținutul informațiilor ce reflectă faptul că elevul învață cu tot mai multă efi-

cacitate, iar îmbunătățirea învățării, în același timp și a învățării strategice, nu doar cunoașterea conținutului, este un rezultat important al educației ce urmează a fi cercetat și valorificat în practica educațională [5].

Căutând rațiunile care conduc spre o înțelegere clară a învățării strategice, trebuie să menționăm că perspectiva învățării strategice răspunde provocărilor generate de un mediu imprezvizibil, în care trăim astăzi. Învățarea strategică este o capacitate specifică de învățare ce permite elevilor să integreze în mod continuu experiențele și cunoștințele în strategii ce le permit să facă față discontinuităților și perturbărilor din propria învățare [16, p. 497].

Discuții. În contextul unei cercetări cuprinzătoare, M. Barnett, de exemplu, a completat abordările contradictorii de *învățare profundă și învățare superficială* cu o altă perspectivă: el a observat că unii elevi învață din *dorința pozitivă de a obține note mari* și atunci apare un nou tip: *învățarea strategică*. Aici cercetătorul vorbește despre obținerea notelor mari nu de dragul acestora, ci în perspectiva performanței în învățare, conferind obținerii notelor mari un sens profund pozitiv. Pentru aceasta elevii folosesc un bun management al timpului, astfel ei își monitorizează permanent eficiența (*prin notele primite*). Elevul este atent la două aspecte: conținutul academic de învățat și cerințele evaluării. Prin urmare, încearcă „să citească” situația sau contextul pentru a decide ce tip de învățare i-ar *aduce cele mai mari note sau cele mai bune rezultate*. Iată de ce – în mod aparent paradoxal – uneori elevul, care este axat pe învățarea strategică, utilizează o *învățare profundă* și alteori una așa-zisă *superficială*. Învățarea strategică are și ea un tip de învățare opusă: *învățarea apatică* (elevul nu are nici o direcție și nici un interes în învățare).

De asemenea, învățarea strategică este un proces prin care se observă schimbările de mediu social și se dezvoltă capacitatea de a-și modifica acțiunile pentru a prospera în noile condiții. O mare parte din sarcina de a defini în mod clar învățarea strategică presupune explicarea asemănărilor și distincțiilor sale față de o mulțime de alte noțiuni. Noțiunea cea mai frecvent relaționată cu învățarea strategică este *învățarea organizațională*. Deși mulți au folosit aceste noțiuni în mod interschimbabil, învățarea strategică este un tip distinct de învățare organizațională. Se învață în moduri care permit să se exploateze mai bine mediul prezent și se învață în moduri ce permit să se exploreze și să se adapteze eficient la mediile viitoare [2]. Învățarea strategică este, de asemenea, diferită de *învățarea individuală*.

Cunoaștem că implementarea unei noi strategii prezintă un set diferit de provocări în raport cu conștientizarea nevoii de schimbare. Dacă ne referim nemijlocit la învățarea strategică, aceasta poate fi tratată ca o contribuție la, dar nu ca, un act de adaptare. Ca rezultat, apare o puternică atracție inerțială către exploatarea continuă, ce poate duce într-o *capcană a competențelor*. O capcană a competențelor, afirmă M. Barnett, poate să apară atunci când performanța obținută în baza unei proceduri „inferioare” determină acumularea unei experiențe mai

bune decât a unei experiențe acumulate cu o procedură „superioară”, dar inadecvată. Elevul poate stabili un reper de rutină pentru a evalua dacă își atinge sau nu obiectivele, cum ar fi cifrele zilnice de notare. Pe baza a ceea ce învață din această rutină, elevul își poate ajusta continuu procesul de învățare, astfel încât să-l maximizeze și să-i minimizeze defectele [Apud 2].

Cadrul conceptual al învățării strategice. Învățarea strategică reprezintă o nouă abordare în valorificarea strategică și a apărut din ideea elaborării unei strategii ca proces de învățare. Această abordare a fost denumită *școala de învățare strategică*, avându-i ca fondatori pe Mintzberg și Lampel. Ca atare, abordarea învățării strategice folosește teoriile de învățare organizațională pentru a oferi o perspectivă asupra modului în care se pot dobândi, interpreta, distribui și încorpora noile cunoștințe importante din punct de vedere strategic pentru a facilita și a re-crea continuu avantajul cognitiv [Apud 16, p.499].

Conceptul de învățare strategică are o serie de asemănări cu viziunea de procesare a informațiilor și viziunea capacității dinamice și a capacității de absorbție. Mai mulți cercetători (B.S. Anderson, J.G.Covin, D.P. Slevin[1]; K.Kuwada [9]; J.Tardif [17] et.al.), susțin că învățarea strategică este un proces la nivel strategic și ar trebui definit ca un tip specific de învățare ce se referă la capacitatea de a procesa cunoștințele la nivel strategic prin reînnoirea permanentă a strategiei. Astfel, în comparație cu procesele de învățare cu o singură buclă, ce permit ajustări eficiente la soluții, procese și proceduri familiare, învățarea strategică este o învățare cu mai multe bucle, care permite subiecților să obțină niveluri mai înalte de adaptare. În consecință, învățarea strategică reprezintă procesul de învățare de ordin superior.

Modelul procesului de învățare strategică propus de K.Kuwada [9] se bazează pe un studiu ce vizează explicarea rolului cunoștințelor în dezvoltarea pe termen lung și reorientarea strategică. În modelul lui învățarea strategică este descrisă ca un proces de învățare socială care integrează diferite niveluri de învățare, inclusiv procese atât de creare, cât și de *distilare a cunoștințelor strategice*. În procesul de distilare și transfer al cunoștințelor, cunoștințele tactice la nivel individual sunt convertite în cunoștințe explicite la nivel general și, în cele din urmă, sunt cristalizate ca o experiență. K.Kuwada rezumă prin-

cipalele procese care formează învățarea strategică, cum ar fi crearea și achiziția de cunoștințe, interpretarea informațiilor, transformarea și distribuirea informațiilor și păstrarea cunoștințelor în memorie [Apud 16, p. 500].

Cercetătoarea C.Siren definește și ea procesele de învățare strategică subiacente, cum ar fi crearea, distribuirea, interpretarea și implementarea strategică a cunoștințelor. În plus, deoarece studiile asupra capacităților de învățare susțin că căutarea creativă și crearea de sens strategic sunt procese cognitive cruciale, care influențează dezvoltarea noilor cunoștințe, aceste procese sunt componente ale procesului de învățare strategică. Crearea cunoașterii este, de obicei, considerată a fi antecedentă interpretării și acțiunii cunoștințelor. Prin urmare, este un punct de plecare important pentru procesul de învățare strategică. Cercetătorii au definit cel mai adesea crearea de cunoștințe ca fiind căutarea mediului extern pentru a identifica evenimente importante sau probleme care ar putea afecta o cunoaștere [16, p. 502].

Deoarece noțiunea de învățare strategică se bazează pe viziunea de procesare a informațiilor, este previzibil, după cum am menționat, că atare conceptualizare a învățării strategice să aibă asemănări cu alte concepte legate de învățare și cunoaștere. Acesta este mai ales cazul când luăm în considerare argumentul că procesele de învățare școlară sunt elementele de bază în spatele conceptelor de management al cunoștințelor, capacități dinamice și capacități de absorbție. Cu toate acestea, ca și în cazul tuturor conceptelor relativ noi, definirea precisă a fenomenelor studiate și delimitarea relației sale cu alte constructe relaționale este importantă și merită în mod clar atenție. În general, relațiile exacte între diferitele dimensiuni ale capacității de absorbție, adică de a dobândi, asimila și utiliza cunoștințe externe legate de cercetare și dezvoltare și învățarea strategică ca proces de cunoaștere, de creare, diseminare, interpretare și implementare a cunoștințelor strategice, rămân relativ neexplorate în practica educațională [15, p. 15].

Așadar, un posibil model de învățare strategică trebuie să țină cont de aptitudinile, voința, mediul academic și social și capacitatea acestuia de a se autoglementa, având în vedere aceste condiții [18].

Predarea strategică – corolar determinant. Ca un corolar al învățării strategice, *predarea strategică* poate fi definită ca o modalitate de a lua decizii cu privire la

o disciplină, o clasă sau chiar un întreg curriculum printr-o analiză a variabilelor cheie din situația de predare. Aceste variabile includ caracteristicile elevilor, obiectivele de învățare și preferințele educaționale ale profesorului. Odată ce aceste variabile au fost analizate, pot fi luate decizii informate cu privire la conținutul temei predate, structura, metodele de evaluare și alte componente-cheie.

Predarea strategică se degajă din domeniul psihologiei cognitive și își propune să informeze elevii cu privire la mijloacele pe care le folosesc pentru a învăța, înțelege și transfera cunoștințe. Predarea strategică acordă o mare importanță cunoștințelor anterioare ale elevului și transferului de noi cunoștințe.

Abordată în conformitate cu programul de formare, predarea strategică face elevul activ în procesul de dobândire a cunoștințelor și, într-un astfel de cadru, predarea devine diferențiată și personalizată. Profesorul „strategic” este un mediator. Sarcinile pe care le propune trebuie să fie semnificative și, neapărat, contextualizate [10].

În aria acestor reflecții, autonomia elevilor trebuie să fie o prioritate pentru ca aceștia să devină conștienți de mecanismele puse în aplicare în timpul construcției propriilor cunoștințe. Predarea strategică urmează anumite faze.

Astfel, *prima fază* este cea de pregătire pentru învățare. Este împărțită în patru pași: discutarea obiectivelor sarcinii, revizuirea materialului, activarea cunoștințelor anterioare și dirijarea atenției și a interesului.

A doua fază, prezentarea conținutului, este împărțită în trei etape: prelucrarea informațiilor, integrarea cunoștințelor și asimilarea cunoștințelor.

Ultima fază se referă la aplicarea și transferul învățării și este subdivizată în trei etape: evaluarea formativă și sumativă a învățării, organizarea ideilor într-un tot coerent și, în final, transferul extensiilor de cunoștințe. Motivația academică determină gradul de implicare, participare și persistența elevului în învățarea sa.

Predarea explicită este predarea *ce, de ce, când, cum* a cunoștințelor teoretice, precum și o strategie cognitivă și metacognitivă bazată pe modelare, practică dirijată, practică cooperativă și practică autonomă. [10].

În felul acesta, predarea strategică presupune ca profesorul să cunoască cele mai eficiente strategii de învățare. De asemenea, predarea strategică se bazează pe faptul că profesorul acordă o importan-

ță mai mare *calității cunoștințelor* decât *cantității de informații*, că se concentrează pe activitatea mentală care permite elevului să transforme informația în cunoștințe. Într-adevăr, un elev activ este un elev activ mental și în raport cu o prelegere, dar și cu o activitate practică. Profesorul strategic îl ajută pe elev să dezvolte expertiza, învățându-l să-și transfere cunoștințele, oferindu-i situații de învățare variate. Asigură astfel trecerea de la informare la cunoaștere.

În scrierile sale J. Tardif este interesat să arate importanța predării strategice și pune un accent deosebit pe diferitele roluri strategice ale *profesorului strategic*. Același autor se bazează pe psihologia cognitivă pentru a explica modul în care strategiile eficiente îi permit elevului să depășească dificultățile de înțelegere [Apud 4, p.69].

J. Tardif consacră un studiu amplu informațiilor despre diferitele roluri care fac un profesor mai strategic. Potrivit autorului, acest tip de predare oferă profesorului posibilitatea de a juca mai multe roluri, el este: gânditor, decident, motivator, mediator, antrenor etc. Pe baza principiilor psihologiei cognitive, Tardif arată că cel care învață trebuie să fie un element activ și să beneficieze de cunoștințe anterioare pentru a face față celor noi. Procesarea cunoștințelor se realizează prin ceea ce același autor numește „*o negociere cognitivă*”. Acest fapt permite crearea unei noi rețele de cunoștințe în memoria de lungă durată a elevului. Toată această operațiune necesită prezența unui profesor gata să ajute elevul să creeze o nouă rețea bazată pe achiziție de diferite tipuri de cunoștințe, permițând trecerea de la un context de învățare la altul: Astfel, participarea activă a profesorului este necesară în măsura în care aceasta permite elevului să construiască cunoștințe, de unde și importanța predării strategice [17].

Această predare oferă mai multe detalii despre parametrii care duc ca profesorul să aleagă și să planifice activitățile oferite elevului. Predarea strategică este, în părerea formulată de N.Boubir, un echilibru delicat între tipul de asistență de care are nevoie elevul pentru a procesa conținutul și a dezvolta strategii eficiente și economice și dobândirea treptată a independenței necesare pentru prelucrarea autonomă a informației [4, p. 71].

Trăsături specifice. Gândirea vine de la sine. Nu trebuie să facem acest lucru în mod special, pur și simplu se întâmplă. Dar putem să și facem acest lucru în diferite moduri. De exemplu, putem gândi

pozitiv sau negativ. Putem gândi cu „inima” și putem gândi cu judecată rațională. Putem gândi, de asemenea, strategic și analitic, și matematic, și științific. Acestea sunt câteva dintre multiplele moduri în care mintea poate procesa gândirea. Modelul de învățare strategică oferă un cadru cuprinzător pentru dezvoltarea strategiilor adecvate de învățare, având în vedere condițiile unice ale fiecărui elev pentru fiecare experiență de învățare dată [18].

În general, abilitățile strategice se referă la cunoștințele de conținut ale elevului, conștientizarea personală a punctelor forte și a punctelor slabe și capacitatea de a folosi abilități eficiente, cum ar fi stabilirea de obiective, ascultarea și lectura activă, luarea de note. Importantă este și starea de spirit a elevului. Aceasta include motivația, felul în care se simte în învățare (de la frică și anxietate la entuziasm și bucurie), convingerile despre abilitățile proprii și nivelul de angajament față de obiectivele personale.

În acest cadru referențial, trebuie să precizăm că *autoreglementarea* în învățarea strategică este modul în care elevul recunoaște și gestionează fiecare dintre acești factori. Pentru a fi strategic în ceea ce privește învățarea, elevul poate exercita autocontrolul sub formă de gestionare a timpului, control emoțional, căutare de asistență și/sau monitorizare a progresului. În felul acesta, un elev care face acest lucru are mai multe șanse să aibă succes decât unul care nu reușește să se autoregleze [18].

După cum este cunoscut, mediul academic cuprinde și factori care sunt externi elevului, dar care totuși influențează procesul de învățare personală. Aceștia presupun accesul la resurse de sprijin academic, cerințele anumitor sarcini, așteptările profesorului, contextul social în care își desfășoară activitatea elevul. În cadrul acestui model, elevul este întotdeauna în centru. Fiecare elev are o poziție unică în ceea ce privește abilitățile, voința și mediul academic; De asemenea, este la latitudinea fiecărui elev să exercite autoreglementarea acolo unde este posibil, pentru a minimiza sau a manevra factorii care interferează cu învățarea și pentru a maximiza factorii care o susțin [18].

Învățarea strategică presupune o capacitate de a privi dincolo de mentalitățile stabilite. Elevul trebuie mai întâi să „dezînvețe” sau să „deblocheze” modelele mentale existente. Învățarea strategică are loc ca un punct culminant al unei serii de schimbări progresive. Fiind mai mult sau mai puțin complexă

decât învățarea de rutină, fie cognitivă sau noncognitivă, învățarea strategică se dovedește a fi destul de dificilă [2].

În tentativa de a pune în evidență specificul învățării strategice trebuie să menționăm că aceasta se bazează pe învățare ca proces de creare și aplicare a *descoperirii*. Spre deosebire de strategia tradițională, care vizează producerea unei schimbări unice, învățarea strategică conduce la adaptarea continuă. Procesul respectiv constă din patru pași de acțiune – *învățare, concentrare, aliniere și executare* – ce se bazează unul pe altul și se repetă (ca al cincilea pas) într-un ciclu continuu. Procesul de învățare strategică nu este de o singură dată. Trebuie să fie repetat iar și iar, astfel încât să se învețe în mod continuu din propriile acțiuni și din „scanarea” mediului social și educațional, modificând în consecință strategiile [13].

Când elevul vrea să obțină un rezultat important, cheia succesului este să creeze un proces care să-l ducă într-acolo. Pentru ca învățarea strategică să funcționeze, trebuie să fie o parte integrantă a modului în care este condusă de către profesor, nu o linie secundară sau condusă doar de elev, susține W.Pietersen [Apud 13].

După cum s-a constatat, caracteristicile distinctive ale învățării strategice sunt că pornește de la un set curent de ipoteze de bază și se termină cu un nou set de ipoteze de bază. Gândirea strategică implică *gândirea în avans* și anticiparea posibilelor rezultate ale diferitelor acțiuni. În educație, gândirea strategică este esențială [1, p. 220].

Ca să fim și mai expliciti, trebuie să remarcăm că scopul învățării strategice este de a ajuta elevii să devină *auto-direcționați pe tot parcursul vieții*, să poată învăța eficient în orice mediu de învățare [14]. În mod ideal, ne-am dori ca elevii să fie *auto-direcționați* și să fie capabili să *evalueze* cerințele unei sarcini de învățare, să-și *evalueze* propriile cunoștințe și abilități, să-și *planifice* abordarea, să-și *monitorizeze* progresul și să-și *ajusteze* strategiile după cum este necesar. În plus, după activitatea de învățare elevii vor *reflecta asupra* strategiilor sau vor *evalua* strategiile pe care le-au implementat pentru a determina cum își pot îmbunătăți strategiile de învățare pentru data viitoare [14].

Pentru a răspunde acestei necesități, este nevoie de dezvoltarea unei înțelegeri multidimensionale a conceptului de învățare strategică și a subproceselor

lor sale, de un cadru de învățare strategic integrativ, explicând modul în care cunoștințele cu valoare strategică sunt dobândite și aplicate în mod continuu pentru a crea, extinde și modifica strategiile proprii învățării. După cum am menționat, învățarea strategică este înțeleasă ca un nivel superior, capacitatea de învățare constând din procese de cunoaștere pentru crearea, diseminarea, interpretarea și implementarea cunoștințelor strategice. Învățarea strategică este similară cu ideea *capacității dinamice*, dar se extinde dincolo de teoriile bazate pe resurse prin integrarea viziunii emergente a strategiei în discuția privind capacitatea dinamică.

Căutarea creativă este un element important care stă la baza noilor achiziții externe de cunoștințe, în timp ce conceptul de creare a sensului strategic pune în lumină procesele interne de dezvoltare a cunoștințelor. În plus, modelul evidențiază faptul că învățarea strategică are loc la mai multe niveluri. Pe baza cadrului teoretic propus, Siren C. dezvoltă un instrument pentru măsurarea învățării strategice prin integrarea elementelor din învățare și dinamica existentă [16, p. 498].

În esență, afirmă cercetătoarea, o strategie emergentă este un proces de învățare continuă, când strategia ia ființă și se modelează prin acțiuni inițiate de elevi fără niciun plan formal sau intenție de a face acest lucru. Ideea de strategie emergentă provine din *cercetarea extinsă* [15, p. 10].

Dimensiunile învățării strategice sunt legate de un șir de componente ale capacității dinamice de nivel superior. Cu alte cuvinte, în timp ce unele capacități dinamice apar din învățare, învățarea strategică este în sine o capacitate dinamică, funcționând la nivel strategic, adică o capacitate dinamică care ghidează schimbările de strategie. Astfel, învățarea strategică este clasificată ca o capacitate dinamică de ordin superior care poate oferi un avantaj competitiv unui elev [15, p.14].

Operaționalizarea învățării strategice include dimensiunea *creării strategice a cunoștințelor* și se bazează pe măsurarea *învățării explorative*, când creativitatea și explorarea sunt printre cele mai importante caracteristici ale conceptului de învățare strategică care ilustrează trecerea de la învățare ca descoperire la învățare ca prefigurare și învățarea ca strategie. Prin urmare, învățarea exploratorie este văzută ca una dintre dimensiunile fundamentale ale învățării strategice; cu toate acestea, învățarea

strategică este un concept mai larg, care încorporează și distribuția, procesele de învățare a sensului și memoriei [15, p. 16].

În practica tradițională succesul elevilor se bazează pe repetarea de rutină a sarcinilor, iar fenomenul de convergență, adică adaptarea crescândă la o anumită situație, contribuie la creșterea stabilității lor. Dar o astfel de stabilitate are ca probabilitate o rigiditate tot mai mare, care limitează inevitabil agilitatea strategică a unui elev și, prin urmare, capacitatea acestuia de a se „reînnoi” și de „a se reforma” [Apud 7, p. 370].

În acest context discursiv, este cazul să remarcăm că sensibilitatea strategică sporită permite să se identifice oportunități pentru noi modele de învățare și, de asemenea, să fie sensibile la nevoia în timp util de reînnoire și transformare a modelelor existente. În al doilea rând, schimbările modelului de învățare implică adesea decizii dureroase pentru elevi și profesori, solicitând ajustări personale dificile și riscante. În al treilea rând, fluiditatea este necesară pentru a permite elevilor să-și redistribuie și să realoce eforturile către noi oportunități sau activități noi într-un sistem de activitate transformat [*Ibidem*].

Este rațional să ne adresăm și ideilor lui C. Monero, care își propune să identifice o soluție la dilema care există în interiorul învățării strategice: dilema dacă o strategie ar trebui privită ca o acțiune dependentă de cunoștințele specifice ale unui actor educațional – cunoștințe strategice – sau dacă acestea sunt dependente de un context de instruire planificat – context strategic. Autorul argumentează că scenariul mental inter-psihologic trebuie să fie văzut ca un spațiu de dialog, un spațiu în care diferite versiuni au propria identitate sau interacționează cu sine, influențând decisiv strategiile de învățare, în cazul elevilor, sau strategiile de predare, în cazul profesorilor, care sunt activate când se confruntă cu o anumită problemă. Pentru a ajunge la această concluzie, cercetătorul face revizuirea tehnicii învățării strategice pe baza dovezilor empirice disponibile, unor critici valoroase cu privire la necesitatea încorporării socialului în educațional și a obiectivelor emoționale care încorporează aceste elemente socio-mentale [11, p. 498].

Autorul se axează pe o abordare socio-cognitivă a învățării strategice, fapt care explică mai bine legătura dintre text și context și poate ajuta la identificarea mecanismelor implicate, fie social (mediere) sau personal (emoții, obiective personale). Autorul

argumentează că *contextul intra-psihologic* acționează ca un spațiu în care diferite versiuni ale sinei, adică diferiți „sine”, modelați de concepții, discursuri, emoții și strategii, sunt declanșați în comun.

Reprezentările de context socio-pedagogic. Printre dezbaterile despre corespondența dintre tehnică, procedură și strategie, se înscriu și alte dezbateri care s-au concentrat pe natura specifică sau generală a strategiilor și dacă acestea au fost sau nu dependente de domenii specifice de cunoștințe. În domeniul *predării aplicate*, această controversă a dus la sprijin pentru două posibile stiluri de predare; unul care este integrat sau fuzionat în conținutul curricular, și un altul, dezvoltarea de programe cu scopul de a dezvolta diferite abilități sau *strategii de gândire*. Fundalul acestor discuții a fost (și încă mai este) diferite concepte epistemologice și psihopeducaționale despre semnificația cunoașterii, învățării și predării, precum și despre mecanismele care guvernează aceste procese [11, p. 499].

În cazul dat ne aliniem la o linie de gândire *socio-cognitivă* care, pe de o parte, recunoaște semnificația construcției personale a reprezentărilor mentale ale realității și rolul lor de mediator în procesul cognitiv de management al informației și, pe de altă parte, acceptă că materialele și instrumentele folosite în această construcție nu au doar o origine socială, dar și o dezvoltare socială și un sens. Ca rezultat, conceptul de strategie s-a îndreptat spre un interes sporit pentru *relațiile ce pot exista între reprezentare și context* sau, mai precis, în studierea genului reprezentărilor de context care duc la performanțe pe care le putem considera strategice și la tipuri de contexte educaționale care provoacă reprezentări ce permit elevilor să apeleze la *soluții strategice*.

Liniile de cercetare conduc la concepte pe care le considerăm a fi legate, pe de o parte, de ideea că există un tip special de reprezentare care produce cunoaștere și care poate fi numită condiționată sau strategică (*cunoaștere de când și de ce* să activezi un anumit fel de cunoștințe) și, pe de altă parte, predarea și contexte de învățare care par să promoveze clar achiziția anume a acestui tip de cunoștințe, un fel de *context strategic*. Ambele dimensiuni, *cunoștințele strategice și contextul strategic*, pot avea, în mod logic, un efect multiplicator și pot menține o anumită interdependență. Când se confruntă cu un context nefavorabil sau chiar ostil, elevii ar putea *supraviețui strategic* prin adaptarea la circumstanțele impuse și încercând, pe cât e posibil, să-și atingă o

parte din obiectivele personale. Alternativ, în pofda faptului că un profesor creează/ proiectează un context favorabil discuției și analizei reflexive, este posibil ca elevii să nu aibă cunoștințele strategice necesare pentru a răspunde la aceasta.

În această dihotomie dintre text (personal) și context (educațional), ar trebui să se ofere elevilor resurse strategice personale și, suplimentar sau simultan, este recomandabil să se influențeze programele și profesorii pentru a recrea contexte care promovează utilizarea strategică a cunoștințelor [11, p. 500].

Dar, esențialmente, integrând unei viziuni personale afirmațiile lui Monero, trebuie să evidențiem faptul că această perspectivă dublă implică cel puțin două probleme de bază.

(a) Pe de o parte, textul este tratat ca o variabilă cu o anumită independență față de context. Din perspectivă socio-culturală, textul și contextul nu sunt dissociabile. De facto, *textul elevilor, adică reprezentarea lor a propriilor resurse și a situației*, nu numai că determină modul în care își interpretează locul în acel cadru și deciziile care urmează să fie luate, dar influențează și modul în care alți actori reprezintă poziția elevilor și a lor proprie și opțiunile atunci când se confruntă cu o anumită reprezentare. Cu alte cuvinte, un context mai mult sau un mai puțin explicit, adică un *supra-text*, se construiește, unde diferitele reprezentări ale actorilor se reunesc, iar spectacolele *vor obține sens* („când el spune asta, el vrea să spună...”) și *simț* („el spune asta pentru că intenționează...”), pe baza acestui context.

(b) Pe de altă parte, importanța a ceea ce a fost numit „*cunoașterea emoțională*” a comportamentului strategic nu poate fi trecută cu vederea. În situații de predare-învățare deciziile luate se datorează adesea percepției noastre despre cum ne simțim și, prin urmare, la forme de autoreglare emoțională, pe lângă exigențele logico-cognitive stricte pe care le poate implica această situație.

Tendința generală este de a încerca explicarea acestor legături în termeni de corelații între factorii independenți, încercând astfel alcătuirea unui puzzle la care se adaugă continuu factori noi și decisivi. Considerăm că ar trebui să se exploreze ce tip de structuri și/ sau funcții permit integrarea acestor variabile și să se încerce explicarea acțiunilor *elevului-în-context* (și, de asemenea, ale *profesorului-în-context*) în toată integralitatea și complexitatea sa, dintr-un punct de vedere mai sistemic.

În studiul său C.Monero afirmă în mod radical și clar necesitatea de a include intențiile și emoțiile elevului într-o teorie completă a autoreglării și a învățării strategice [11, p. 501].

Pentru a-și justifica poziția, sunt prezentate două argumente notorii:

1. Teoriile actuale nu tratează elevii ca „*persoane totale în context*”. Toți elevii își autoreglează comportamentul în clasă, dar este esențial să-și cunoască obiectivele personale pentru a înțelege cum și de ce se autoreglează în acest fel. Potrivit autorului, autoreglementarea este legată de structura obiectivelor individuale care fac parte din teoria sinelui și sunt cheie pentru înțelegerea sistemului adaptativ al elevului. În conformitate cu acest argument, se adoptă teoria sinelui care distinge trei niveluri diferite de obiective ce alcătuiesc sinele ideal al elevului: obiective de nivel înalt care definesc „*ceea ce vreau să fiu și să realizez...*”; obiective personale, constând în proiecte specifice cu caracter academic, social și emoțional; și programe de acțiune care sunt preferențiale atunci când afectează mai multe proiecte și obiective. Consecințele instructive ale unei astfel de abordări sunt clare: pentru a crea un mediu de învățare puternic eficient este esențial să încercăm (a) să conectăm cerințele și sarcinile școlare cu obiectivele și proiectele personale ale elevilor și (b) să încurajăm să-și extindă repertoriul de scenarii pentru a atinge astfel de obiective.

2. În plus, teoriile actuale despre autoreglare *nu iau în considerare obiectivele sociale* și emoționale ale elevilor; se referă doar la obiective academice. Cu toate acestea, știm că elevii se simt mult mai bine și învață mai mult atunci când sunt respectați și tratați cu afecțiune și corectitudine.

Așadar, o teorie care își propune să explice precis și complet procesele de luare a deciziilor care stau la baza dinamizării învățării strategice trebuie să integreze scopurile elevilor și obiectivele personale și factorii sociali și emoționali determinanți. Se poate susține că aceste structuri de obiective personale nu sunt construite într-o manieră izolată și solipsistă, ci, mai degrabă, au o origine socială în care alți membri și, în special, profesorii, contribuie decisiv la dezvoltarea lor prin interacțiune și că, în consecință, această construcție poate fi foarte diferită de la un elev la altul. Mai mult, un elev nu își construiește un eu univoc și permanent, ci, în multe cazuri, gestionează diferiți *sine* cu niveluri diferite

de coerență și consistență, fiecare dintre care este activat diferit în contexte socio-pedagogice diferite [11, p. 508].

În mod similar, ar trebui să luăm în considerare posibilitatea ca elevul să nu fie obligat să se confrunte cu conflictele dintre obiective, dar în schimb trebuie să gestioneze conflictele dintre diferitele reprezentări ale sinelui pe care și le-a construit și poate apela la ele. Trebuie să aflăm mai multe despre *cum*, *când* și *de ce* unul sau celălalt *sine* domină în acest dialog intern. Pentru a înțelege cum un anumit context este capabil să provoace un anumit eu, cu setul său de emoții și strategii și exclude alți sine, este esențial să aflăm mai multe despre modul în care acest „*co-n-text*” (adică *un text care este construit prin confruntarea dialectică a diverselor texte*) se construiește, iar pentru a face acest lucru trebuie să analizăm aceste texte diferite în interacțiune. Trebuie să investigăm ambele texte care provin din interacțiunea dintre profesor și elevi și colegii lor.

Numai dintr-o paradigmă unificată putem răspunde la unele întrebări, cum ar fi: de ce elevii (sau profesorii), în pofida faptului că sunt conștienți și au în stăpânire o strategie de studiu într-o anumită materie, nu o aplica altor subiecte? De ce unii elevi, în ciuda faptului că sunt capabili să rezolve probleme complexe în mediul lor zilnic, nu rezolvă probleme de complexitate similară sau chiar mai mică în clasă? [11, p. 509].

Copiii, ca atare, sunt psihologi precoce interesați să știe cum funcționează mințile oamenilor din jurul lor. Fără îndoială, alți oameni sunt cel mai asemănător lucru cu noi și, prin urmare, ei sunt cel mai bun laborator de testare pentru deciziile și emoțiile noastre. În plus, în timpul acestui proces de auto-descoperire prin ochii altora, noi învățăm cum să citim intențiile oamenilor din jurul nostru, o competență care este de o importanță evolutivă crucială pentru supraviețuire. Posibilitatea de a adopta perspectiva altcuiva a fost studiată de *perspectivismul perceptiv*, prin care se afirmă că copiii, la o vârstă fragedă, au o reprezentare corectă a modului în care o persoană percepe un anumit obiect, precum și *perspectivismul conceptual* prin care aceasta poate reprezenta destul de exact modul în care o altă persoană interpretează un fenomen analizat. Cu toate acestea, puțină atenție a fost acordată posibilității de a construi o reprezentare fiabilă a strategiilor

la care alții recurg pentru a-și atinge obiectivele, așa-numitul *perspectivism strategic*. Fără îndoială, de multe ori putem deduce, cu succes variabil, ce scopuri anume are interlocutorul nostru și ce planuri și decizii vrea să atingă. Cu toate acestea, știm foarte puține despre tipul de cunoștințe și de resurse cognitive cerute de o competență atât de utilă, dar în același timp extrem de complexă, cum este *perspectivismul strategic* [11, p. 523]. Putem argumenta că pentru a înțelege strategiile altora, trebuie să avem un eu experimentat care se aseamănă cu cel al celuiilalt, permițându-ne astfel să recunoaștem strategia (strategiile) și emoțiile asociate.

Context pedagogic experimental. În baza rezultatelor investigaționale ale lui A. Peter [14], axate pe învățarea strategică, am aplicat la clasă (clasa a 4-a) unele elemente din învățarea strategică și am făcut unele concluzii inițiale.

Elementul 1: Stabilirea obiectivelor (reglarea metacognitivă). Elevii care reușesc să formuleze obiective clare de învățare legate de o disciplină școlară denotă alegerea unei direcții clare și, principalul, motivație. Cercetarea a ilustrat că elevii au mai mult succes în atingerea obiectivelor dacă: (a) le notează, (b) creează un plan pentru a le atinge, (c) le împărtășesc cu altcineva și (d) denotă o anumită responsabilitate.

Elementul 2: Strategii de învățare bazate pe dovezi (cunoștințe metacognitive) și planificare și monitorizare a învățării (reglare metacognitivă). S-a încercat mai puțin concentrarea pe predarea conținutului, implicând elevii în aplicarea unor strategii de învățare care să ajute la învățarea cu succes a materialului. Un exemplu concludent au fost strategiile bazate pe dovezi (*învăț mai bine aplicând întrebările „de ce”; pot învăța dacă înțeleg bine ce se vrea de la mine; pot învăța dacă lucrăm împreună cu colegul de bancă etc.*).

Elementul 3: Reflecție (reglarea metacognitivă). Învățarea elevilor cum să reflecte este atât un instrument de a învăța o competență, cât și o îmbunătățire a modului în care învață. După cum a afirmat J. Dewey: „Nu învățăm din experiență. Învățăm din reflectarea asupra experienței.” Există o componentă de analiză a procesării a ceea ce s-a făcut și, prin urmare, a ceea ce au învățat din experiență (*la început am ascultat textul; după aceasta am citit textul; de ce am citit textul?; ce greutăți am*

întâmpinat la lectura textului? de ce au apărut aceste dificultăți? etc.)

Elementul 4: Mentalitatea de creștere și de eșec. Elevii cu o *mentalitate fixă* cred că calitățile lor de bază, cum ar fi inteligența sau talentul, sunt trăsături fixe. Mai mult, ei cred că sunt născuți cu un nivel redus de inteligență și nu pot face mare lucru în acest sens. În consecință, din moment ce nu pot controla cu câtă inteligență se nasc, au tendința de a renunța mai ușor, pentru că ajung să creadă că nu pot face nimic pentru a învăța materialul. În schimb, elevii cu o *mentalitate de creștere* cred că inteligența lor și alte trăsături pot fi dezvoltate prin efort și practică. Elevii simt controlul asupra propriei inteligențe și tind să sape mai adânc atunci când se confruntă cu provocări de învățare. Sarcina învățătorului este de a stimula mentalitatea de creștere (*nu numai că poți face, ci poți face bine; nici nu m-am așteptat că vei reuși, m-ai surprins; trebuie să repeți succesul; înainte, ești mai bun acum* etc.). În felul acesta, elevii au fost sprijiniți să dezvolte o mentalitate de creștere față de învățare. Mulți elevi au o mentalitate de creștere față de sport, adică un elev își va petrece toată ziua practicând fotbal, pentru că el cred că cu cât depune mai mult efort în practică, cu atât va fi mai bun. Cu toate acestea, același elev poate avea o mentalitate de eșec față de scris sau matematică, adică simte că este rău la matematică și că nu poate face nimic în acest sens. Acest elev trebuie antrenat mai des în învățarea strategică, care poate să-i dezvolte mentalitatea de creștere la matematică.

Concluzii:

1. Având în vedere faptul că învățarea în școală se confruntă cu presiuni crescânde de adaptare rapidă la schimbările din mediu, capacitatea elevilor de a se adapta și de a-și reînnoi strategiile este fundamentală pentru a obține succes. În acest cadru, perspectiva învățării strategice este dată de schimbările alerte din mediul social prin observarea acestora și printr-un răspuns de modificare a acțiunilor de învățare. Învățarea strategică este o contribuție de adaptare la schimbare, având un profund caracter pozitiv, este o gândire „în avans” și o capacitate dinamică de ordin superior.

2. Dat fiind că învățarea strategică include o paletă atât de largă de fenomene diverse, ea permite obținerea mai multor niveluri de adaptare. Un punct important pentru procesul de învățare strategică este crearea cunoașterii în care un impact real îl are contextul ce afectează cunoașterea. Plus la aceasta, predarea strategică, ca un corolar al învățării strategice, își asumă rolul de „informator” al elevului privind adecvarea mijloacelor folosite pentru învățare și transfer cognitiv. O prioritate în învățarea strategică o are *autoreglementarea* în orice mediu socio-educational.

3. Întrebările cu privire la relațiile dintre social și pedagogic se bazează, în învățarea strategică, pe reprezentările de context care duc la performanțe. Aici are însemnătate *textul elevilor*, adică propria reprezentare a situației, dar și *supra-textul, contextul, elevul-în-context*, ca anumite construcții prin confruntarea dialectivă a divreselor texte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDERSON B. S., COVIN J. G., SLEVIN D. P. Understanding the relationship between entrepreneurial orientation and strategic learning capability: An empirical investigation. În: *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2009, vol.3, nr.3, pp.218-240. ISSN 1932-4391
2. BARNETT M. Strategic Learning. În: *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Rutgers, The State University of Oxford, 2018. ISBN 978-0230537217
3. BLAIN R. L'enseignement strategique. În: *Quebec francais*, 1993, nr.88, pp. 50-53. ISSN 0316-2052.
4. BOUBIR N. Une lecture du chapitre „Caracteristiques et pratiques de l'enseignant strategique de Jacques Tardif”. În: *Synergies Bresil*, 2018, nr.13, pp. 69-79. ISSN 1518-8779.
5. BURCHARD M.S., SWERDZEWSKI P. Learning Effectiveness of a Strategic Learning Course. În: *Journal of College Reading and Learning*, 2009, vol. 40, nr.1, pp.14-34. ISSN 2332-7413.
6. DE LA VILLE V.-I., GRIMAND A. La structuration des apprentissages strategiques. În: *Strategies: actualite et futurs de recherche*. Vuibert, 2001, pp. 139-158. ISBN 978-2711-7799-94.

7. DOZ Y.L., KOSONEN M. Embedding strategic agility. În: *Long Range Planning*, 2010, vol. 43, nr. 2-3, pp. 370-382. ISSN 0024-6301.
8. HART S.A. *L'enseignement strategique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collegial: etude de cas*. Biblioteque national du Quebec. 1993. 85 p. ISBN 2-550-23836-2.
9. KUWADA K. Strategic Learning: The Continuous Side of Discontinuous Strategic Change. În: *Organization Science*, 1998, vol.9, nr.6, pp. 719-736. ISSN 1526-5455.
10. L'enseignement stratégique. Disponibil: https://www.laclas-sedelucie.com/?page_id=73#:~:text=L'enseignement%20strat%C3%A9gique%20est%20issu,%2C%20comprendre%2C%20transf%C3%A9rer%20les%20connaissances.
11. MONEREO C. Towards a new paradigm of strategic learning: The role of social mediation, the self and emotions. În: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2007, vol.13, nr. 5(3), pp. 497-534. ISSN 1696-2095.
12. PĂINIȘOARĂ I.-O. *Învățare profundă, superficială, strategică sau apatică?* Disponibil: <https://performante.ro/invatare-profunda-superficiala-strategica>
13. PIETERSEN W. *Strategic learning*. Disponibil: https://williepietersen.com/wp-content/uploads/pdf/Strategic_Learning.pdf
14. PETER A. *Developing strategic learning*. Disponibil: <https://bc-campus.ca/2019/09/24/developing-strategic-learning/>
15. SIREN Ch. *Strategic Learning: A Route to Competitive Advantage?* University of Vaasa, 2014. 225 p. ISBN 978-952-476-527-5.
16. SIREN Ch. Unmashing the capability of strategic learning: A validation study. În: *The Learning Organisation*, 2012, nr. 19(6), pp. 497-517. ISSN 0969-6474
17. TARDIF, J. Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique. În: *J. Tardif, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992, pp. 295-377. ISBN 978-2893-8106-07.
18. THEORIES OF LEARNING. Disponibil: <https://opennccc.ncccommunitycolleges.edu/courseware/lesson/182/overview>