



FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR STUDENȚILOR PRIN PROCESELE DE CONTEXTUALIZARE-DECONTEXTUALIZARE- RECONTEXTUALIZARE

*STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH
THE PROCESS OF CONTEXTUALISATION-DECONTEXTUALISATION-
RECONTEXTUALISATION*

Valeriu CABAC,

doctor, conferențiar universitar;

Oxana SCUTELNIC,

lector superior universitar,

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

The article proposes a generalized model for students' competence development within the educational process that was designed as an alternating process of learning situations. We had described the competence development process that involves four stages: exploration, structuring, integration and adaptation to new situations. Competence training stages are correlated with the axes of learning from the experiential learning model, proposed by D. Kolb.

Modelul învățării experiențiale a lui D. Kolb

Învățarea umană, care este un fenomen extrem de complex, poate fi modelată în diverse moduri. În modelul *învățării experiențiale*, propus de D. Kolb [1], *experiența concretă* a studentului servește drept bază pentru *observații și reflecție*. Aceste observații și reflecții sunt asimilate și se transformă în *concepții abstracte*, care asigură un sens nou acțiunilor care pot fi *testate/experimentate activ*, ceea ce conduce la obținerea unei experiențe noi.

D. Kolb afirmă că în situații ideale (însă nu întotdeauna) procesul descris prezintă *ciclu învățării*. Se consideră că studentul care demonstrează o predilecție pentru două etape consecutive ale învățării experiențiale (de exemplu, observarea reflexivă și conceptualizarea abstractă) are un anumit *stil de învățare*. Stilul de învățare este un construct teoretic cu ajutorul căruia cercetătorul explică regularitățile în comportamentul de învățare al studentului și diferențele dintre acest student și alți studenți (fig. 1).

	Experimentare activă	Observare reflexivă
Experiență concretă	Stil acomodator	Stil divergent
Conceptualizare abstractă	Stil convergent	Stil asimilator

Fig. 1. Stilurile de învățare după D. Kolb.

Stilul convergent (intuitiv pragmatic) presupune o conceptualizare abstractă și o experimentare activă: studenții convergenți acumulează cunoștințele prin analiză și apoi aplică noile idei/concepte în practică. *Stilul*

divergent (metodic reflexiv) presupune o experiență concretă și o observare reflexivă: divergenții acumulează cunoștințe cu ajutorul intuiției. *Stilul asimilator (metodic pragmatic)* presupune o conceptualizare abstractă și o obser-

vare reflexivă: abilitatea de a crea modele teoretice și rațional-inductive este punctul forte al asimilatorilor. *Stilul acomodator (intuitiv reflexiv)* presupune o experiență concretă și o experimentare activă: spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria,

dacă faptele nu coincid cu aceasta [2].

În teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb există două axe ale învățării:

1. axa *sesizării* noilor informații, a noilor date ale experienței;
2. axa *transformării* sau tratării datelor experimentale (fig. 2.).

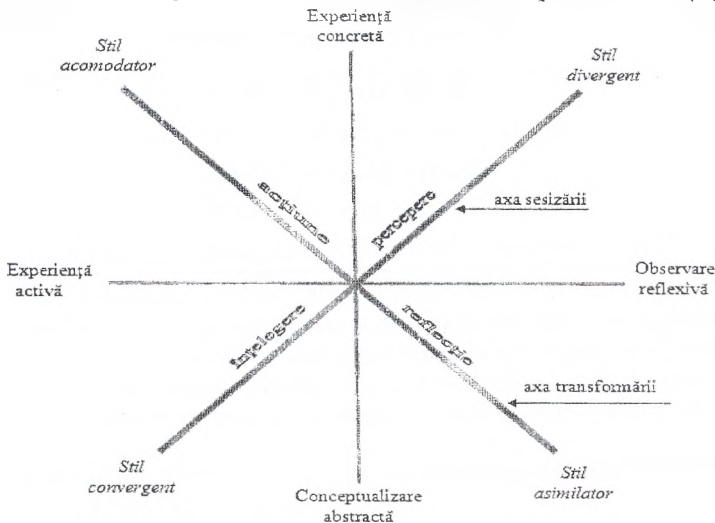


Fig. 2. Ciclurile și axele învățării experiențiale.

O parte din studenți începe activitatea de învățare prin faza experienței concrete (I), trecând apoi la observarea reflexivă (II), de la ea la conceptualizarea abstractă (III), ajungând la faza experimentării active (IV). Unii studenți preferă să înceapă ciclul învățării de la a faza a II-a (II-III-IV-I), alții – de la faza a III-a, ceilalți – de la faza a IV-a. Ordinea fazelor nu este neapărat I-II-III-IV. Important este că în unele faze el este favorizat de stilul preferențial de învățare, iar în altele – nu. De regulă, stilul preferențial servește drept punct de pornire în învățare.

Competența și etapele formării ei

Deși are o istorie de aproape de 50 de ani, noțiunea de competență încă nu a depășit perioada clarificărilor. Fiind folosită în două domenii conexe: formarea și managementul resurselor umane, noțiunea de competență cunoaște o multitudine de definiții. În cercetarea

noastră am aderat la definiția propusă de pedagogul canadian Ph. Jonnaert [3]: o *competență* se dezvoltă în situații și este *rezultatul unui tratament* finalizat și social acceptat al acestei situații de către o persoană/ echipă într-un context determinant. Tratamentul se bazează pe experiența acumulată de persoană în alte situații, mai mult sau mai puțin izomorfe cu situația tratată, și pe un ansamblu de resurse, constrângeri, obstacole și pe acțiuni. *Situația* este ansamblul circumstanțelor în care se află studentul. *Resursele*, adică ceea ce contribuie la ameliorarea situației, pot fi *interne* (bagajul experimental, cunoștințe, deprinderi, atitudini etc.) și *externe* (o altă persoană, un suport de informații).

Formarea competenței este un proces de lungă durată și presupune parcurgerea mai multor etape. La etapa inițială, de *explorare*, studenților li se

propun mai multe situații în care va fi exersată competența. Perceperea și analiza acestor situații permite de a conștientiza natura și rolul lor în activitatea profesională/de învățare. Etapa are un rol motivator. La etapa de *structurare* studenții achiziționează resursele necesare pentru exersarea competenței. Apoi, la etapa de *integrare*, studenții sunt învățați să selecteze, să mobilizeze și să aplice resursele pentru tratarea situațiilor analizate la prima etapă. Pentru a evalua gradul de formare a competenței, la etapa de *adaptare la situații noi*, studenților li se propun situații izomorfe cu situațiile tratate la etapa de integrare. Gradul de implicare a cadrului didactic pe parcursul celor patru etape descrescător.

Contextualizarea-decontextualizarea-recontextualizare în formarea competenței

Una din finalitățile importante ale formării este competența studentului de a reutiliza în situațiile profesionale cunoștințele și capacitățile dobândite în sălile de curs, cunoscută sub numele de *competență de transfer*. Cunoscutul pedagog francez Ph. Meirieu definește transferul drept un proces prin care subiectul însușește cunoștințele, le integrează și le reutilizează la propria inițiativă [4]. Sociologul elvețian Ph. Perrenoud propune utilizarea metaforei mobilizării în loc de metafora transferului [5]. Altfel spus, dacă transferul poate fi interpretat drept deplasarea cunoștințelor dintr-un loc în altul, căutând similitudinile între cele două situații, atunci mobilizarea semnifică un proces mai lung, dar mai bine argumentat: decontextualizarea cunoștințelor, apoi recontextualizarea lor.

Ph. Perrenoud consideră că transferul și mobilizarea resurselor sunt conceptele-cheie în dezvoltarea compe-

tențelor. În formarea inițială trebuie prevăzute ore pentru dezvoltarea lor. Totodată, mobilizarea resurselor nu se învață; această capacitate trebuie antrenată într-o manieră reflexivă. Mobilizarea resurselor nu poate fi o procedură formalizată. După cum afirmă Ph. Perrenoud, fiecare acțiune a unui profesionist, care tratează o situație complexă este o „invenție originală” (deși modestă). Această invenție pune în relație situația și ansamblul de resurse de care dispune profesionistul [6].

Apariția noțiunii de context în procesul de transfer al cunoștințelor a fost, în opinia noastră, un moment principial. Dicționarele definesc contextul drept un ansamblu de circumstanțe, care însoțesc un eveniment; conjunctură, stare de lucruri într-un anumit moment. Contextul (din lat. *contextus* – cuplare, legătură) reprezintă un întreg ce leagă și explică faptele, procesele, evenimentele. Prof. A. Verbițchi [7] definește *contextul* drept un sistem de factori și condiții interne și externe ale comportamentului și activității persoanei, sistem care influențează perceperea, înțelegerea și transformarea de către persoană a unei situații concrete. Deoarece nu este corect să vorbim despre identitatea situației-sursă și situației-țintă, noțiunea de context, mai exact, noțiunea de *contextualizare* a cunoștințelor devine conceptul central al procesului de transfer. Didactica tradițională orientează procesul de instruire/formare spre achiziționarea unor cunoștințe decontextualizate. Explicația acestei orientări este simplă: decontextualizarea permite de a achiziționa cunoștințe de un nivel de generalitate foarte înalt.

O asemenea viziune tradițională a predării, care poate fi numită viziune *deductivă*, pornește de la general

(în afara contextului) la particular (în context) [8].

Specialiștii din domeniul psihologiei cognitive, dar și mulți practicieni consideră că punctul slab al viziunii deductive, descrise anterior, constă în aceea că ea nu favorizează reutilizarea de către student a cunoștințelor în cazul unor sarcini reale. Cunoștințele achiziționate în afara contextului rămân inerte.

Se poate observa că cunoștințele contextualizate nu au un caracter general, fapt ce nu permite a le transfera în contexte diferite de cel în care a fost realizată învățarea. De aceea, este necesar ca numărul de exemple, în care apar cunoștințele contextualizate, să fie multiplicat. Contextualizarea se realizează prin prezentarea conceptelor, legilor, principiilor, algoritmilor, tehnologiilor drept mijloace de rezolvare a problemelor profesionale sau drept răspunsuri posibile la unele chestiuni practice.

Reprezentanții psihologiei cognitive [9, p. 11-19] afirmă că, în faza inițială a învățării, encodarea și memorizarea informațiilor noi și contextul în care informațiile au fost percepute nu pot fi dissociate. Informațiile memorizate sunt confundate cu contextul în care a avut loc memorizarea. Contextul contribuie la atribuirea de sens informațiilor și capacităților noi. Cu cât contextul de învățare este mai semnificativ, mai securizant, cu atât mai eficient va avea loc integrarea informațiilor noi în cunoștințele deja existente. De aici rezultă importanța contextualizării în achiziția noilor cunoștințe.

Pentru student contextualizarea, adică asocierea informației noi cu un context semnificativ de învățare reprezintă o condiție a unei învățări eficiente. Contextualizarea îi permite stu-

dentului să înțeleagă la ce concret pot servi informațiile noi.

Pentru cadrul didactic contextualizarea semnifică conceperea/realizarea situațiilor/ contextelor care ar permite studentului contextualizarea informațiilor noi. Demersul inductiv și modelarea didactică reprezintă două demersuri privilegiate, care îl pot ajuta pe student să contextualizeze noile informații.

Privită din perspectiva învățării experiențiale, contextualizarea semnifică perceperea informației noi. Privită din perspectiva etapelor de formare a competenței, contextualizarea, adică plasarea repetată a studentului în diverse contexte, constituie etapa de explorare (conștientizarea și analiza familiei de situații în care va fi exersată competența), care precede etapa de structurare a resurselor.

Contextualizarea este *punctul de pornire* în dezvoltarea competențelor. Totodată, reducerea procesului de dezvoltare a competenței numai la contextualizare nu este posibilă: studentul, în majoritatea cazurilor, nu recunoaște informația memorizată în afara contextului în care informația i-a fost prezentată [10]. Reieșind din aceste considerente, informația memorizată trebuie, în continuare, *decontextualizată*.

În procesul de decontextualizare, studentul formalizează progresiv datele din informația contextualizată. Are loc o „teoretizare” a informației percepute în contextul inițial. Acest proces de decontextualizare va favoriza ulterior utilizarea informațiilor „teoretice” în contexte diferite de contextul inițial. Procesul de decontextualizare presupune o activitate metacognitivă a studentului, care trebuie să conștientizeze faptul că informația percepută în situația inițială de

învățare poate fi utilizată ulterior în alte situații, de complexitate crescândă. Mai mult ca atât, studentul trebuie să fie capabil să formuleze verbal/să explice condițiile și contextele în care informația percepută și memorizată poate fi reutilizată. Aceasta îi va permite ulterior să recontextualizeze resursele și să le utilizeze la tratarea unor situații noi. Aceste situații pot fi izomorfe situațiilor din care a fost „extra” contextul, dar pot fi și situații inedite. Menționăm că o parte din cercetători consideră competente numai persoanele care sunt capabile să trateze situații profesionale inedite.

Pentru a-i oferi studentului ocazii de exersare a activității de decontextualizare, cadrul didactic va propune situații variate, unele dintre care vor fi tratate de către student sub conducerea nemijlocită a cadrului didactic, altele – în parteneriat cu colegii, cele de a treia – în mod independent (autonom). Concomitent, cadrul didactic va ajuta studentul în recunoașterea și reținerea datelor care sunt comune diverselor situații și în recunoașterea condițiilor de aplicare sau reutilizare a informațiilor în alte situații de învățare de o complexitate mai mare.

Din perspectiva dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, decontextualizarea reprezintă înțelegerea informației percepute, iar din punctul de vedere al etapelor de formare a competenței, decontextualizarea coincide cu etapa de structurare a resurselor.

Pentru a utiliza informația „teoretizată” în procesul decontextualizării în situații/contexte noi, ea trebuie *recontextualizată*.

Recontextualizarea reprezintă procesul în care studentul reutilizează resursele formate și memorate anterior pentru a trata noi situații. Pentru a

efectua recontextualizarea resurselor (cunoștințe, capacități, alte competențe) ele trebuie structurate, organizate și bine stăpânite. Studentul va fi capabil să recontextualizeze resursele în măsura în care el poate activa mecanismele de recunoaștere a similităților dintre situația inițială și situația propusă pentru tratare. Pentru aceasta studentul trebuie să fie conștient de resursele pe care le posedă. El trebuie să știe cum să le reactiveze și să le mobilizeze. În sfârșit, el trebuie să poată justifica condițiile care îi permit să reutilizeze resursele în contexte noi.

Capacitatea de recontextualizare a resurselor nu apare de la sine; ea trebuie învățată. Cadrul didactic trebuie să ghideze studentul în formarea acestei capacități:

- prin plasarea studentului într-o varietate de contexte (situații-sursă) și acordarea sprijinului în identificarea elementelor comune ale situațiilor și formularea condițiilor de aplicare sau reutilizare a resurselor utilizate în contextele propuse;
- prin plasarea studentului în mai multe situații-țintă și acordarea sprijinului în reperarea elementelor comune ale situațiilor (sursă și țintă) și activarea resurselor potrivite pentru tratarea acestor situații.

Din punctul de vedere al dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, recontextualizarea reprezintă transformarea informațiilor. Din perspectiva etapelor de formare a competenței, recontextualizarea coincide cu etapa de integrare a resurselor și cu etapa de adaptare la situații noi (care, de fapt, este, de asemenea, o etapă de integrare a resurselor în care cadrul didactic joacă rolul unui observator imparțial).

În figura 3 este prezentat modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.

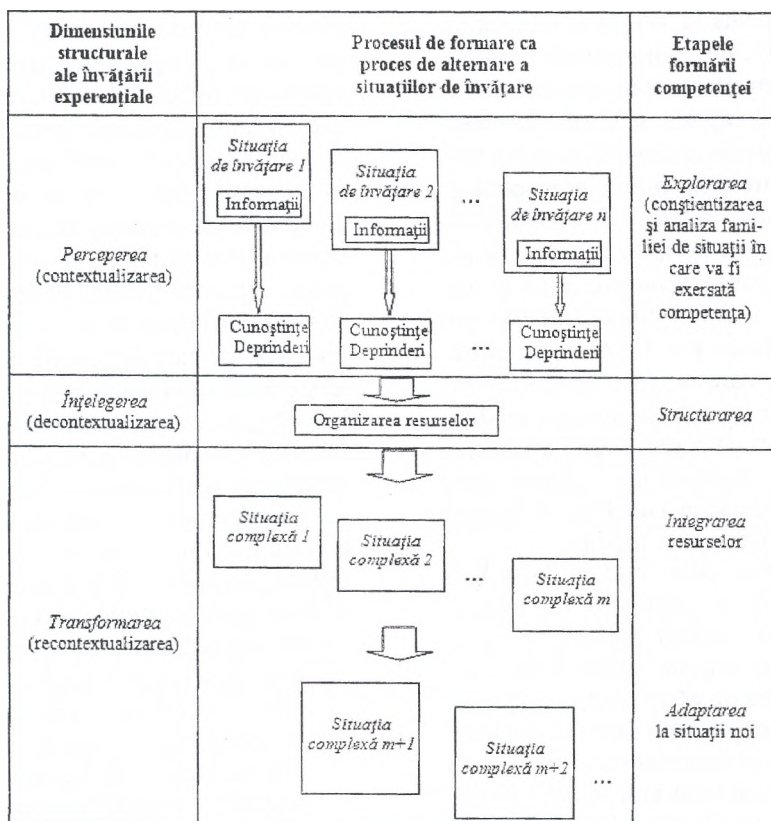


Fig. 3. Modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.

Referințe bibliografice

1. Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989, 256 p.
2. Terzi, D. *Exodul adulților în instruire*. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (7), iunie 2001.
3. Jonnaert, Ph. *Sur quels objets évaluer des compétences?* În: *Education&Formation - e-296*, Decembre 2011. [online]. Disponibil pe Internet: <<http://www.cudc.uqam.ca/articles/9eval.pdf>>. Consultat la 1.10.2012.
4. Meirieu, Ph. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF editeur, 2009, 194 p.
5. Perrenoud, Ph. *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*. [online] Disponibil pe Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28ht ml#Headiug1> (vizitat 8.01.2012).
6. Perrenoud, Ph. *Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?* În: *Recherche et Formation*, n. 35, 2000.
7. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*, Москва, Высшая школа, 1991, 207 с.
8. Désilets, M.; Tardif, F. *Un modèle pédagogique pour le développement de compétences*. În: *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n. 2, Décembre 1993.
9. Mendelsohn, P. *Le concept de transfert*. În: Develay, M. Et Meirieu Ph. (dir.) en collaboration avec Durand C. Et Maviaui Y. *Le transfert de connaissances au formation initiale et continue*. Lyon, C.R.D.P., Académie de Lyon, sept/ octobre 1994.
10. Barth, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 203 p.