

VALENȚELE ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE ÎN IMPLEMENTAREA POLITICILOR EDUCAȚIONALE

Dr., conf. univ. **Valentina BOTNARI**

Dr., conf. univ. **Diana STAH**

Universitatea de Stat din Tiraspol

TRANSFORMATIVE LEARNING APPROACH IN IMPLEMENTING CURRENT EDUCATIONAL POLICIES

Summary. The present paper addresses the theory of transformative learning, analyzing it against the background of the recent transformations of Moldovan academic landscape and higher education institutions in particular. Since its emergence in the field of adult education, transformative learning has been of a continuous interest mainly for scholars in North America with episodic European publications on the subject. Rooted in Constructivism, transformative learning seeks to help adult students develop inclusive and reflective frames of reference by critically addressing own stereotypes and prejudices. The successful translation of the recent documents of Moldovan education policy into practice, the requested change in university mission and expected learning outcomes may find a solid frame of reference in the insights of Jack Mezirow's theory, the initiator and major contributor to the above-mentioned theory.

Keywords: constructivism, higher education, transformative learning, adult learning, education policy.

Rezumat: Lucrarea dată abordează teoria învățării transformative în contextul transformărilor recente ale peisajului academic din Republica Moldova și în special al noilor expectanțe față de instituțiile de învățământ superior. Din momentul apariției sale în domeniul andragogiei, învățarea transformativă a stârnit un interes continuu, preponderent în rândurile cercetătorilor din America de Nord, contribuțiile europenilor la aceasta direcție în cercetare fiind episodice. Cu rădăcinile în constructivism, învățarea transformativă urmărește să ajute studenții adulți în dezvoltarea unor cadre de referință incluzive și reflectiv prin evaluarea critică a propriilor stereotipuri și prejudecăți. Implementarea cu succes a recentelor prevederi expuse în documentele de politici educaționale din Moldova, modificarea misiunii universităților în corespundere cu aceste politici și realizarea cu succes a finalităților educaționale enunțate pot fi catalizate adoptând drept cadru de referință coordonatele teoriei lui Jack Mezirow, cercetătorul care a inițiat și dezvoltat teoria menționată mai sus.

Cuvinte-cheie: constructivism, învățământ superior, învățare transformativă, învățarea adulților, politici educaționale.

Secolul al XX-lea se impune în istoria umanității prin numeroase descoperiri ce duc la schimbarea modului de viață și a mentalității cu o viteză, pe alocuri, alarmantă. Pe de o parte, acesta este secolul care aduce viziuni noi și radicale în știință, dezvoltarea tehnologică, religie, artă etc. De cealaltă parte, este perioada ce traumatizează conștiința umană prin numeroasele conflicte deschise sau înghețate, teorii bulversante și răsturnări neașteptate de situații. Universul ordonat, mecanic, stabil, fizic, în care ființa umană a locuit nestingherită, devine, la sfârșitul secolului al XX-lea, un spațiu semi-virtual, semi-experimental, instabil, spațiu în care fragmentarul, temporarul și relativul sunt coordonatele dominante. După McLuhan, noi am devenit locuitorii unui „sat global” [10], iar după Toffler – suntem martorii dezvoltării civilizației celui de-al Treilea Val, civilizației post-industriale [17].

Pe fondalul acestor metamorfoze extrem de rapide, putem observa procesul foarte lent de schimbare

în una din instituțiile indispensabile civilizației occidentale – Universitatea. De la constituirea lor în Evul Mediu, universitățile și-au modificat, în timp, misiunea, aceasta diferențiindu-se în perioada Renașterii, Iluminism, început de secol XX. Cert este faptul că, pe parcursul acestor perioade, forma de bază a instruirii se reducea la prezentarea, în mod sistematic, a informației de către o singură persoană unui grup mai larg. Odată cu dezvoltarea societății industriale, educația a început să cumuleze și rolul de producere în masă a birocratilor și profesioniștilor pentru noile domenii de activitate solicitate de statul modern.

Sfârșitul sec. al XX-lea vine cu o nouă misiune pentru universități, în condițiile în care se dorește edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. În atare condiții devine imperativă promovarea unor modele educaționale alternative în care tinerii să se formeze ca personalități creative, critice, deschise, flexibile, multidimensionale. Are loc deplasarea accentului de la asimilarea cunoașterii la producerea

ei și de la păstrarea cunoașterii la propagarea ei prin dezvoltarea nivelului de implicare, cât și a creativității la fiecare beneficiar al educației. Este scoasă în relief tot mai mult exprimarea personală, dezvoltarea atitudinii reflectivă și critice, încurajarea autonomiei individuale și de grup, emiterea de judecăți subiective, stimularea imaginației și a gândirii divergente.

Într-un asemenea context, din ce în ce mai mulți cercetători se expun vizavi de esența, misiunea și configurarea învățământului per ansamblu și a învățământului superior, în mod special. Astfel, Taylor, referindu-se în fond la universitățile din SUA, afirmă că „lumea post-corporativă, post-industrială, post-modernă este organizată foarte diferit de lumea industrială. Lumea uzinelor, birocrațiilor și a liniilor de producție este rigidă, lineară, lentă și fragmentată. Mediul postmodern este fluid, flexibil și schimbător. Forma, procesul și conceptele fundamentale ale majorității universităților de astăzi sunt extrem de depășite. Acestea sunt și foarte costisitoare, fapt ce le poate face necorespunzătoare în viitorul apropiat” [16, p. 4].

Mai mult decât atât, deși costisitoare, universitățile nu mai sunt singurele instituții în măsură să confere calificări, iar acestea din urmă devin opționale în creșterea profesională din anumite domenii sau activități de antreprenariat. În același timp, obținerea unei diplome universitare nu mai este garantul unei cariere de succes, iar simpla cultivare a minții nu mai constituie misiunea de top a învățământului superior, nici dorința cea mai stringentă a abiturientului. De cealaltă parte, învățământul superior de masă a impus necesitatea creării unui clasament al universităților, acesta din urmă fiind o tentativă de a evidenția valoarea în baza unor parametri măsurabili. Încercarea de a crea o astfel de ierarhie a stârnit un lung șir de discuții în rândul cercetătorilor [5], date fiind diferențele substanțiale între instituțiile incluse în clasament și dificultatea de a converti valoarea unei universități într-un set de parametri numerici.

Universitatea secolului al XXI-lea se vrea internațională, aptă să se încadreze într-o rețea globală, astfel încât să poată asigura un circuit sporit al informației, mobilitate a cadrelor didactice și a studenților. Dacă e să ne referim la spațiul academic european, arhitectura acestuia a fost sistematic modelată începând cu anii 1990 și procesul dat continuă până în prezent (vezi rezoluțiile Conferințelor Ministeriale EHEA). Răspunsul universităților europene la politicile educaționale a fost reflectat în Carta Universităților Europene. Aceasta trasează prioritățile instituțiilor de învățământ superior, printre care furnizarea de servicii educaționale ce au o bază soli-

dă în cercetare, diversificarea clientelei universitare, receptivitate la piața muncii în continuă schimbare, consolidarea dialogului cu societatea – angajatori, familii și studenți etc.

Coordonatele respective se impun drept scopuri pe termen lung și pentru universitățile din Republica Moldova. Prin aderarea la principiile procesului de la Bologna în 2005, Moldova și-a asumat realizarea unor reforme tectonice în modul de funcționare a instituțiilor de învățământ superior. Mai mult decât atât, asocierea la programele comunitare – Programul Cadru 7 (2011) și, ulterior, la Programul Orizont 2020 (2013), a reiterat intenția comunității academice din Moldova de a se integra în Spațiul European de Cercetare (ERA). În urma acestor inițiative, au fost adoptate sistemul de două cicluri în învățământul superior, respectiv, dezvoltarea unui plan cadru pentru ciclul I, crearea cadrului legal pentru ciclul II și, mai nou, pentru ciclul III, precum și stabilirea a numeroase colaborări bilaterale între universitățile din Moldova și cele europene, elaborarea Cadrului Național al Calificărilor etc.

În cele din urmă, Codul Educației [3] a fost promulgat și a intrat în vigoare la 23 noiembrie 2014. Prevederile acestuia subliniază importanța formării unei „societăți bazate pe cunoaștere” (Cap. I, art. 4), necesitatea de a promova „valorile general-umane” și aspirațiile „de integrare europeană ale societății” (Cap. 1, art. 2c). În acest context, învățământul superior este văzut drept „un factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății bazate tot mai mult pe cunoaștere și un promotor al drepturilor omului, dezvoltării durabile, democrației, păcii și justiției” (Cap. 2, art. 75 (1)). Universitățile devin, astfel, instituții responsabile pentru „crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii” (Cap. 2, art. 75 (2a)) „formarea specialiștilor ...competitivi pe piața ... internațională a muncii” (Cap. 2, art. 75 (2b)) „crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți” (Cap. 2, art. 75 (2c)), „păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale” (Cap. 2, art. 75 (2d) [3].

Dacă politicile din domeniul cercetării și al educației au fost racordate la vectorii europeni, rapoartele ce reflectă progresele înregistrate în domeniu indică o serie de aspecte ce atestă o schimbare mai lentă. Printre diversele probleme ce se vor ameliorate identificăm lipsa unei continuități în asigurarea sinergiei dintre educație și cercetare, eforturi nesemnificative în dezvoltarea dimensiunii sociale a universităților ca instituții, implicarea modestă a angajatorilor în procesul de luare a deciziilor și asigurare a calității,

imposibilitatea de atestare a învățării non-formale, conturarea vagă a conceptului de învățare centrată pe student, fonduri publice reduse pentru formarea pe tot parcursul vieții. Toate acestea împiedică în cele din urmă coeziunea cu mediile academice europene, diminuează posibilitățile absolvenților universitari și cercetătorilor din Moldova de a face față cerințelor unei piețe europene, aceștia fiind puși în situația să concureze pentru burse și proiecte de cercetare în condiții egale cu omologii lor europeni.

Republica Moldova nu este nici singulară, nici originală, nici primă inițiatore a unor eforturi de a armoniza universitatea cu exigențele impuse de către societate per ansamblu și ale membrilor singulari ai acesteia, în mod particular. Ultimii 50 de ani se impun drept o perioadă intensă, în sensul inițiativelor multiple și inovative în procesul predării-învățării-evaluării, acestea, la rândul lor, derivând din actualele paradigme și teorii educaționale care se axează pe o altă filozofie a cunoașterii. De-a lungul secolelor, filozofia dominantă în învățământ a fost influențată de separarea teoriei și *parxis*-ului, astfel încât scopul final se rezuma la transmiterea de cunoștințe, acestea din urmă fiind adesea străine de problemele reale ale practicii.

Schimbarea ireversibilă în abordarea misiunii educației se produce odată cu apariția și aplicarea filozofiei pragmatice. Aceasta percepe cunoașterea științifică nu doar ca reflectare activă și înțelegere a realității, ci și ca intervenție transformatoare asupra acestei realități. Dintr-o astfel de perspectivă, cunoașterea științifică devine concomitent idee și acțiune, iar a cunoaște înseamnă, de fapt, a acționa asupra realului și, într-un final, a-l transforma. Cunoașterea devine, așadar, o treaptă premergătoare acțiunii, nu acțiunea în sine. În cheia unei atare filozofii a cunoașterii au fost elaborate diferite concepte epistemologice codificate în paradigme, teorii și modele.

După Mușata Bocoș, paradigma epistemologică reprezintă un cadru general de referință ce articulează între ele conceptele, categoriile și teoriile care orientează gândirea și activitatea cercetătorilor preocupați de construcția, achiziția și dezvoltarea cunoștințelor. Aceasta asigură coerența unei comunități științifice în raporturile pe care ea le întreține cu obiectele cunoașterii [1].

Paradigma socio-constructivistă și interactivă permite interpretarea învățării moderne prin formularea următoarelor puncte de vedere epistemologice ca premise de plecare:

- subiectul își construiește cunoștințele în cadrul propriei sale activități;
- obiectul manevrat în cursul acestei activități este propria sa cunoaștere.

Constructivismul clasic interpretează cunoașterea drept un efort individual prin care subiectul, devenind actantul propriei cunoașteri, face apel la experiența sa pentru a evalua o anumită situație și, în urma interacțiunii propriei experiențe cu un context nou, ajunge să-și modifice schemele cognitive. În consecință, persoana reușește să opteze pentru soluțiile optime, în baza traseului individual parcurs până la o anumită etapă, fapt ce servește drept o platformă pentru progresul individual ulterior. Astfel, subiectul devine „constructorul” propriei învățări, transformând realitatea înconjurătoare. Interpretările învățării în contextul paradigmei socio-constructiviste și interactive permit să conchidem că cel ce învață devine subiect epistemic și are posibilitatea de a exercita competență în timpul învățării.

Parte a constructivismului este considerată și teoria învățării transformative. Termenul de „transformativ” a fost folosit pentru prima dată de către Mezirow în lucrarea *Educare pentru transformări perspective*, publicată în 1978. Teoria dată a fost dezvoltată în America de Nord la începutul anilor '80 ai secolului trecut. Cu puține excepții aceasta va rămâne în sfera de interese științifice ale savanților din SUA și Canada.

Jack Mezirow abordează învățarea transformativă drept un proces pe parcursul căruia subiectul își percepe critic interpretările și așteptările, comparându-le cu interpretările și așteptările altor persoane în vederea evaluării relevanței punctului de vedere propriu [16]. Bazându-se pe „paradigma lui Kuhn”, „constituentizarea” lui Freire și „domeniile de învățare” [8], Jack Mezirow definește învățarea transformativă drept „procesul prin care subiectul transformă cadrele de referință deja formate ... pentru a le face mai incluzive, discriminatorii, deschise și reflective, astfel încât acestea să poată genera convingeri și opinii ce s-ar dovedi mai adevărate sau justificatoare în ghidarea acțiunilor. Învățarea transformativă implică participarea în discursul constructiv a experiențelor celorlalți pentru a evalua raționamentele ce justifică aceste opinii ipotetice și condiționează deciziile pentru acțiune în baza achizițiilor anticipate” [11, p. 91]. Fiind parte a unui grup socio-cultural distinct, subiecții, de cele mai multe ori, au tendința să accepte sistemul de valori inerent grupului din care provin, fără a reflecta critic asupra veridității acestor convingeri moștenite: „noi adoptăm ideologia dominantă drept o modalitate firească și normală, ideologie care determină felul în care gândim și acționăm. În momentul în care realizăm că aceste convingeri sunt opresive și nu sunt în favoarea noastră, putem fi implicați în procesul învățării transformative” [16, p. 7].

Întreg procesul pe care un subiect îl parcurge și, eventual, ajunge să fie transformat, este divizat de către Mezirow în zece faze:

- 1 – dilema dezorientativă;
- 2 – auto-examinarea cu sentiment de vină și rușine;
- 3 – evaluarea critică a propriilor viziuni;
- 4 – recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine;
- 5 – explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni;
- 6 – planificarea unei serii de acțiuni;
- 7 – achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse;
- 8 – încercarea noilor roluri;
- 9 – sporirea abilităților și a încrederii în sine pentru exersarea noilor roluri;
- 10 – reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă.

În cazul în care adultul trece cu succes prin cele zece faze, ceea ce se întâmplă este o transformare a cadrelor de referință individuale, coordonatele cărora determină deciziile și acțiunile subiectului în viața de zi cu zi. Astfel, acestea devin mai deschise, incluzive, apte să genereze păreri ce demonstrează o justificare mai solidă, respectiv, servind drept un suport pentru acțiuni viitoare.

Teoria dezvoltată de către Mezirow încă din anii 1970 a captat atenția cercetătorilor din domeniu abia în anii 1990, ultimele decade dovedind un interes sporit al comunității științifice Nord-Americane pentru teoria învățării transformative [15]. Mai mult decât atât, învățarea transformativă este percepută astăzi drept „o teorie unificată a învățării și dezvoltării ce transcende ideile demodate referitoare la învățare și pune la îndoială metodologia majorității instituțiilor de învățământ superior” [7, p. 399]. Aceasta poate fi unificată prin îmbinarea dimensiunilor „cognitivă, emoțională și imaginativă ale învățării, prin explorarea relației dintre procesele mentale și inconștiente, dar și a interacțiunii dintre individ și contextul social” [9, p. 7].

Taylor menționează patru abordări noi ale teoriei transformative – neurobiologică, cultural-spirituală, centrată pe rasă și planetară, dintre care teoria neurobiologică a lui Janik este cea mai recentă, datând cu anul 2005 [15]. Totodată, Gunnlaugson propune, în 2009, o distincție convențională între cercetătorii primei generații, care a contribuit la dezvoltarea teoriei învățării transformative, și cei din a doua generație, deoarece cei dintâi și-au bazat discursul în favoarea sau împotriva ideilor expuse de către Mezirow, iar cei din urmă au venit cu perspective teoretice

integrative și holistice [16] asupra teoriei învățării transformative.

În paralel cu multiplii susținători și critici ai învățării transformative, Mezirow a continuat să dezvolte teoria dată, răspunzând constructiv sugestiilor survenite, sugestii pe care le-a inclus, de altfel, în lucrările ulterioare. Aceste eforturi conjugate au rezultat în definirea predării transformative drept „scopul exprimat sau neexprimat de a spori nivelul de posedare de către studenți a conceptelor de bază ale cursului, timp în care aceștia își schimbă atitudinile, valorile, convingerile și abilitățile aferente cursului” [15 1, p. 8]. Într-un atare context educațional, experiențele didactice favorizante se vor orientate spre stimularea gândirii independente, dialogului, învățării prin descoperire, care, conjugate cu noul rol al cadrului didactic, cel de facilitator al situațiilor incitante pentru învățare, ar rezulta, într-un caz fericit, într-o transformare prin cunoaștere.

În baza celor relatate mai sus putem menționa că expectanțele învățării transformative au tangențe multiple cu cele ale învățării creative, învățării centrate pe subiect, învățării interactive, care sunt caracterizate în contextul teoriilor respective. E de menționat că în Republica Moldova există modele pedagogice, dar și experiențe didactice în acest sens, ele însă sunt încă polarizate substanțial de moștenirea formării profesionale tradiționale, efectele căreia nu acoperă indicatorii actuali de calitate.

Valoarea teoriei învățării transformative pentru asigurarea unei cunoașteri progresive a subiectului și, respectiv, a sporirii performanței academice, este neîndoielnică. În viziunea noastră, finalitățile educaționale, cu prioritate cele academice, pentru care se optează actualmente în Republica Moldova, ar putea fi atinse cu succes dacă studentul modern ar fi fost indus și monitorizat în situație de învățare transformativă.

În plus, Codul Educației conturează un ideal educațional ce prevede „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă competențe, ... dar și independență de opinie și acțiune” [3]. În această ordine de idei, știința pedagogică are ca misiune revizuirea paradigmelor, teoriilor și modelelor existente, valorificarea complexă a lor și îmbogățirea permanentă a acestora cu noi abordări riguroase. Teoria învățării transformative este una din cele adecvate noilor expectanțe, dat fiind faptul că ea oferă circumstanțe facile pentru a dezvolta noi forme de cunoaștere, compatibile, în fond, cu cele tradiționale, forme care transpun studentul în situații de învățare focusate pe achiziția anumitor mijloace de cunoaștere și cucerirea cunoașterii în sine, determinând, astfel, deschiderea pentru exersarea competențelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis Print, 2002.
3. Codul educației al Republicii Moldova, <http://lex.justice.md/md/355156/>
4. Cranton Patricia, Hoggan Chad (2012). Evaluating Transformative Learning. In: The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 520-535.
5. Delbanco A. (2013). College: What it Was, Is, and Should Be. Princeton University Press, New Jersey.
6. Dirkx J., Mezirow J., & Cranton P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. Journal of Transformative Education, 4 (2), p. 123-139.
7. Kasworm Carol E., Bowles Tuere A. (2012). Fostering Transformative Learning in Higher Education Settings. In: The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 388-407.
8. Kitchenham Andrew (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education, 6: 104.
9. Kokkos A. Transformative Learning in Europe. An Overview of the Theoretical Perspectives. In: The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice, 2012, San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 289-303.
10. Marshall McLuhan. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. University of Toronto Press, Toronto, 1962.
11. Mezirow J. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice, 2012, San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 73-95.
12. Mezirow J. Transformative Learning as Discourse, Journal of Transformative Education, 2003, 1: 58.
13. Sharan B. Merriam, Seon Joo Kim. Studying Transformative Learning. What Methodology? In: The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice, 2012, San Francisco: Jossey-Bass, Taylor, Edward W., Cranton, Patricia (ed. by), p. 55-72.
14. Slavich G. M., Zimbardo Ph. G. Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods, spring, Educational Psychology Review, 24.
15. Taylor E. W. Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), Third update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 119, 2008. San Francisco: Jossey-Bass.
16. Taylor E. W. Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice, 2012). San Francisco: Jossey-Bass.
17. Toffler A. The Third Wave. Bantam Books. New York, 1980.
18. Toffler A. Puterea în mișcare (traducere). București: Editura Antet, 1995.



Veaceslav Druță. *Oud*, 2007, obiect. Lemn, placaj, fier, corzi de chitară, 120 × 90 × 80 cm