

CZU: 37.013.3

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ PRIN MODELUL MASTERY LEARNING

*Maria GEORGESCU, doctorandă, UPS „I. Creangă” Chișinău, RM
profesor, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea, România*

Abstract. The correlation between training processes and learning efficiency is significantly influenced by the quality of training and the characteristics of students taken in the sense of individual learning differences, considered modifiable, submitted to improvement in different ways. Both variables, essential and decisive in the organization and realization of the educational process, are in a reciprocal relationship, meaning that, as far as the quality of training depends on individual learning differences, but they are also influenced by the quality of the educational process. Learning results are the product of this interaction between pedagogical treatment and the individual learning differences of the participants in the training process [3].

Keywords: differential education, complete learning, successful results.

Problematika succesului și insuccesului școlar a fost și este o preocupare permanentă a cercetătorilor din domeniul educațional, dar și al cadrelor didactice, părinților și chiar al elevilor. În sens larg, succesul înseamnă un rezultat favorabil al unei acțiuni cu singura condiție ca acțiunea să comporte oarecare dificultăți, să reclame un efort și să-și atingă scopul integral [4]. Succesul școlar se reflectă în obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespunzător cerințelor programei și a finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară. Se exprimă prin rezultate deosebite obținute în activitățile științifice, tehnice, practice, cultural-artistice, sportive etc. obținute la diferite competiții școlare interne sau internaționale [2].

În asigurarea reușitei la învățatură și pentru a asigura fiecăruia posibilitatea de a se pregăti la nivelul capacităților sale este hotărâtoare munca diferențiată cu elevii, în funcție de particularitățile lor de vârstă și individuale [5]. Instruirea diferențiată înseamnă ca fiecare elev să învețe singur, utilizând resursele după propriile posibilități, rolul cadrului didactic fiind de a supraveghea și stimula activitățile. Un model de instruire diferențiată este *mastery learning* descris exemplar de I. Cerghit. La originea acestei orientări deosebit de seducătoare se află constatarea potrivit căreia principala problemă a învățământului de masă este aceea a compensării inegalității inițiale a elevilor care provin din medii foarte diferite sub aspect cultural, școlii revenindu-i sarcina fundamentală de a-i aduce pe toți la același nivel de învățare, de a le asigura aceleași obiective instructiv-educative (Rostelli, 1982). Acesta este punctul de plecare și scopul „învățării depline”, ca sistem sau strategie ce dorește îmbunătățirea apreciabilă a procesului educațional, capabil să aducă aproape toți elevii dintr-o clasă la un nivel înalt de performanță [3].

Teoretic și experimental, sistemul *învățării depline* s-a constituit în perioada anilor 60-70 ai secolului trecut și reprezintă creația școlii experimentale a Universității din Chicago care a strâns în jurul ei un grup de teoreticieni și specialiști remarcabili ai psihologiei educației și

științelor educației: J.B. Carroll 1963, B.S. Bloom 1967, 1968, P.S. Keller 1968, J.H. Block 1971, 1974, P. Peterson 1972, R.B. Burns 1976, L.W. Anderson 1976, J.Th. Hasting și G.F. Madaus 1971, Th.S. Guskey 1980 ș. a. Testată cu succes în SUA, Belgia, Coreea de Sud și în țări sud-americeane, această abordare a găsit și în România adepți, prin studiile și cercetările experimentale realizate de V. Bunescu, I. Negreț și I. Jinga, în perioada 1985-1988.

Ineditul acestei inovații constă în opțiunea unei alte paradigme, diferită de cele propuse până acum, una care sugerează găsirea unor direcții capabile care să asigure condițiile necesare pentru ca marea majoritate a elevilor să atingă un nivel înalt de realizare școlară și de motivație în vederea învățării ulterioare. Dar, cel mai important, să asigure o dezvoltare integrală, optimă a personalității fiecărui elev. Regăsim aici ideea optimistă exprimată în operele lui Comenius, Pestalozzi sau Herbart, și care, în ultimele decenii ale secolului trecut, a luat naștere sub forma unor strategii aplicate în mod efectiv la clasă (Guskey, 1980). Este adevărat, elaborarea acestor strategii ce stau sub semnul învățării depline face un pas înainte, reușind să valorifice, dincolo de datele unei moșteniri pedagogice, achiziții dintre cele mai recente oferite de teoriile individualizării și personalizării (Glasser, 1967; Atkinson, 1967) sau de alte teorii ale condiționării învățării (B. Skinner), ale „pedagogiei curative” etc. Așadar, sistemul *învățării depline* își găsește fundamentarea în paradigma *corelației proces-produs*, în postulatul promovării unei relații de cauzalitate între procesele instruirii și realizările elevilor, a determinărilor unei corelații strânse între procesele de predare și eficiența învățării, între comportamentele de predare specifice profesorului și comportamentele de învățare ale elevilor [3].

Acțiunea corelată a acestor variabile trebuie văzută întotdeauna ca trimitere la o anumită materie de învățat, denumită „sarcină de învățare”, a cărei îndeplinire se concretizează în rezultate de un anumit nivel și tip de performanță, în ritmul învățării și în caracteristici afective proprii celui care învață, cu urmări reflectate în învățările următoare, la aceleași obiecte sau la cele înrudite. În consecință, ipoteza principală ce stă la baza conturării acestui model general al învățării în școală este aceea că, atunci când cele două variabile, decisive, ale procesului de învățământ sunt supuse unui control riguros, se pot asigura cu adevărat condiții favorabile învățării, încât, aproape toți elevii din cadrul aceleiași clase să ajungă să „stăpânească deplin” materia/ sarcina dată, să atingă, mai devreme sau mai târziu, un nivel înalt de realizare școlară și de motivare în vederea învățării ulterioare [3].

Astfel de condiții de învățare favorabile pot să apară atunci când:

- i se dă posibilitatea fiecăruia să depună atâtea eforturi câte îi sunt necesare pentru îndeplinirea sarcinii date;
- i se acordă fiecăruia o cantitate suficientă de timp, atât cât îi este necesară, pentru a ajunge la învățarea deplină a sarcinii respective (respectarea diferențelor de ritm al învățării);
- i se oferă fiecăruia ajutorul și încurajarea de care are nevoie la momentul potrivit, sprijin ce ar putea veni atât din partea cadrului didactic, cât și din partea colegilor de grupă, în clasă sau în afara clasei.

În asemenea situații, după cum demonstrează experimentele efectuate până în prezent, distribuția performanțelor ar ajunge să se facă după o curbă în formă de „J”, multe dintre acestea situându-se la cota superioară a curbei de realizare și nu după o clasică distribuție a rezultatelor

obținute la același test și la același obiect de studiu, care urmează o curbă sub formă de clopot, așa-numita curbă a lui Gauss, când se aplică aceeași instruire nediferențiată și același tip uniform de învățare pentru toți [3].

În accepția *învățării depline* este important să se abandoneze ideea determinismului biologic, potrivit căreia proporțiile constatate în distribuția actuală a succeselor școlare (după curba lui Gauss) ar avea o explicație naturală, nativă și deci, nemodificabilă. Inteligența generală și aptitudinile, responsabile în mod firesc de anumite succese sau insuccese la învățatură, ar fi, de exemplu, unele dintre caracteristicile determinate ereditar, puțin modificabile. Ca atare, diferențele individuale existente în mod real în rândul elevilor ar reprezenta o noțiune mult mai necontrolabilă, întrucât își caută explicațiile în persoana celor care învață, nu în interacțiunea dintre individ și mediul educațional și cultural-social în care el trăiește, susține Bloom (1967). Or, în opinia specialiștilor care dezvoltă acest sistem, confirmată de succesul experimentelor realizate, aproximativ 80-90% dintre elevii unei clase reușesc să aibă rezultate la învățatură care, înainte, reprezentau apanajul unei minorități de circa 20%. Ceea ce explică atingerea acestei performanțe superioare de către marea majoritate a elevilor este modul de adecvare a procesului de instruire la diferențele individuale de învățare ale elevilor, care constituie fenomene observabile, ce pot fi presupuse, explicate și modificate, ameliorate, într-o mare varietate de moduri. Tocmai manipularea cu grijă a diferențelor este cea care explică rezultatele învățării și ele se datorează nu unor date înnăscute, ereditare, ci sunt consecințele modului de educație exercitat asupra copiilor la nivel familial și școlar. Prin urmare, ele sunt dobândite și își găsesc sursa în felul în care se lucrează cu elevii. Faptul că abordarea *învățării depline* face distincție între diferențele de înzestrare nativă dintre elevi, un fapt, desigur, real, care a stat la baza vechilor concepții despre individualizarea învățământului și diferențele individuale de învățare puse actualmente la baza instruirii și organizării acesteia în microgrupuri (fără a exclude formele de activitate colectivă, cu întreaga clasă), este crucial pentru a sesiza schimbarea de optică și valoarea reală a sistemelor de instruire [3].

Care sunt principalele diferențe individuale de învățare care contează în succesul aplicării învățării depline? Cercetările pedagogice demonstrează că elevii se deosebesc prin câteva caracteristici, considerate variabile cauzale, legate de:

- repertoriul comportamental la plecare sau la debutul noii învățări. Este vorba despre comportamente cognitive specifice (care privesc măsura în care elevii și-au însușit cunoștințele fundamentale necesare învățării actuale) și despre comportamente cognitive generale (factori verbali, înțelegerea lecturii, stil de învățare etc.). De exemplu, lipsa de achiziții cognitive împiedică elevii să-și realizeze sarcinile de învățare. Dacă lipsesc astfel de preachiții presupuse a fi necesare noii învățări, este nevoie de restructurarea sarcinii de învățare, eventual de remedierea stării anterioare de pregătire a elevilor față de cerințele sarcinii date. Dacă toți elevii posedă aceleași competențe la începutul unui nou curs, variația în realizarea obiectivelor și a conținutului va fi foarte mult redusă. Important este că aceste comportamente la plecare pot fi modificate, ameliorate. Alături de comportamentele cognitive, prezintă un interes deosebit cele afective, care dau măsura în care elevul este sau poate fi motivat să se angajeze în procesul învățării;

- comportamentele afective, respectiv măsura în care elevul este sau poate fi motivat să se angajeze în procesul de învățământ, interesul, atitudinea față de învățare, satisfacțiile

găsite în însuși actul învățării, aceste recompense intrinseci, susținute de recompensele și încurajările extrinseci, sunt tot atâtea elemente care sporesc energiile de care elevii au nevoie pentru depășirea greutăților pe care le întâmpină pentru a persevera mult timp în eforturile lor. Aceștia li se adaugă motivația în vederea învățării ulterioare;

- aptitudinea de învățare – considerată un indice care exprimă cantitatea de timp ce îi este necesară fiecăruia pentru învățarea unei sarcini în condițiile unei instruirii optime, ideale. Ea trebuie privită ca măsură a vitezei de învățare la acea materie. În consecință, dacă elevului i se acordă timpul de care are nevoie pentru a atinge nivelul de învățare cerut și dacă el îl folosește eficient, atunci, după toate probabilitățile, va atinge acest nivel. Când însă nu i se alocă timpul necesar sau, deși i se alocă, nu-l întrebuințează pentru învățare, nu este de așteptat să se atingă performanța dorită. Pe scurt, nivelul învățării la școală este în funcție de timpul consumat efectiv pentru învățare raportat la timpul de care elevul are nevoie pentru a învăța. Faptul că unii elevi învață mai rapid, iar alții mai lent, că există diferențe de ritm de învățare, constituie aspecte influențate de cantitatea de învățare anterioară, de anumite trăsături caracteristice ale celui care învață (perseverența), de capacitatea acestuia de a înțelege instruirea și de calitatea instruirii (dacă ea va fi optimă, va fi nevoie de mai puțin timp);
- perseverența în învățare. Este exprimată în cantitatea de timp pe care elevul este dispus să-l folosească activ în învățare sau în dorința pronunțată de a-și folosi timpul uneori peste programul obișnuit pentru îndeplinirea unei sarcini, ca și în dorința de a rezista oboselei, tentației față de alte activități, unor stări subiective nefavorabile, inclusiv tăria de a face față insucceselor parțiale. Este dependentă de motivația pozitivă (intrinsecă și extrinsecă) ori negativă (evitarea obligațiilor școlare, ocolirea eforturilor), de unele stări emotive și de calitatea instruirii. Succesul neîntrerupt și mărimea adecvată a pașilor de învățare sunt și ele elemente care încurajează perseverența:
- modul și ritmul propriu de gândire al fiecăruia;
- capacitatea diferită de înțelegere a procesului de instruire, definită ca abilitate a elevului de a înțelege atât natura sarcinii de învățat, cât și procedurile pe care trebuie să le folosească și care se prefigurează ca expresie a combinației între inteligența generală, necesară în situații noi, și capacitatea verbală solicitată în situațiile de instruire cu un pronunțat caracter verbal și de înțelegere a textelor scrise. Asemenea caracteristici sau diferențe individuale de învățare sunt un rezultat al experienței anterioare a subiectului și a modului în care se realizează instruirea [3].

A doua variabilă, de o importanță majoră în realizarea *învățării depline*, este calitatea instruirii asigurată în primul rând de cadrul didactic prin abilitățile sale pedagogice, dar și de scopurile educației, de organizarea conținuturilor, de planurile și programele de învățământ, de manuale, timpul și resursele disponibile, de metodologia și tehnologia didactică, materialul didactic, sistemul de retroacțiune și de corecție care însoțește derularea procesului, de principiile de organizare a sarcinii de învățare, de modul de punere a acestora în contact cu materia dată, indicându-le ce și cum vor avea de învățat. Este dată de calitatea caracteristicilor personale ale elevilor și ale clasei din care fac parte, de maniera în care instruirea este adaptată acestor particularități. O instruire de bună calitate oferă condiții de învățare favorabile tuturor elevilor, ceea ce înseamnă adaptarea procesului de predare la nevoile de învățare specifice ale fiecăruia,

aplicarea cu tact și într-o formă sistematică a unui tratament pedagogic dominant diferențiat. Din acest punct de vedere, Carroll (1963) a definit calitatea instruirii măsura în care prezentarea, explicarea și ordonarea elementelor componente ale sarcinii de învățare se apropie de condițiile optime necesare unui anumit elev. Există indivizi care învață eficient prin studiu independent, pe când alții simt nevoia unor situații de predare-învățare foarte structurate; unii elevi simt necesitatea mai multor ilustrații și explicații concrete ori a mai multor exemplificări decât alții; pentru unii, aprobarea (întărirea) sunt mai importante decât pentru ceilalți. Desigur, este greu de crezut că școala va putea să asigure câte un tratament individual pentru fiecare elev, dar ea poate găsi acele tipuri de instruire care se dovedesc mai eficiente pentru munca în grupuri mici (Bloom et al., 1971) [3].

Calitatea instruirii se poate exprima prin măsura în care materia este predată elevilor încât să solicite utilizarea unei unități de timp proporțională cu aptitudinea de învățare a acestora. Ceea ce este inedit în pedagogia învățării depline este faptul că ea caută să adapteze instruirea la ritmul și modul propriu de învățare ale fiecărui elev, să-i ofere mijloacele de care acesta are cu adevărat nevoie pentru a-și însuși cunoștințele dorite, spre deosebire de învățământul tradițional în care ritmul de învățare și modul de prezentare sunt aceleași pentru toți elevii unei clase școlare. Este vorba despre a acorda elevilor care au un ritm mai lent de învățare un timp mai mare în afara orarului clasei, dar și de utilizarea mai flexibilă a timpului de lucru în cadrul lecțiilor. Prin acordarea sistematică a unui timp suplimentar necesar fiecăruia, elevii cu un ritm mai lent de învățare și cei care întâmpină unele dificultăți vor avea șansa să-i ajungă din urmă pe colegii lor mai rapizi. B.S. Bloom a reprezentat grafic schema *învățării depline* alcătuită din trei părți esențiale:

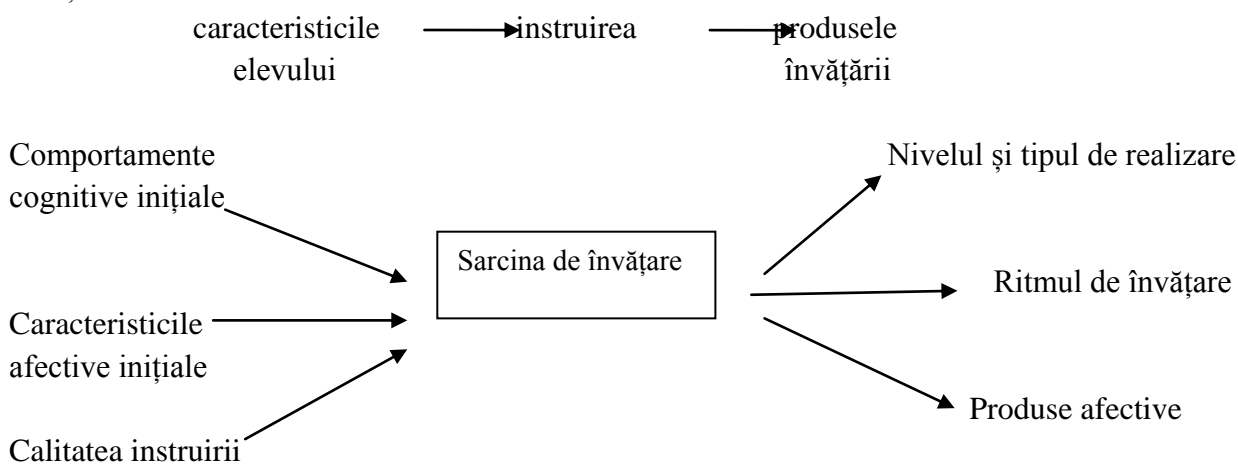


Figura 2. Schema grafică a teoriei învățării depline (Bloom, 1979) [3].

În condiții școlare optime, atât caracteristicile elevilor (cognitive și afective inițiale) cât și calitatea instruirii sunt modificabile în vederea ridicării nivelului învățării și a rezultatelor învățării fiecărui elev și a grupului sau clasei din care face parte, oferind astfel perspective concrete îmbunătățirii instruirii în școală.

Sistemul învățării depline răspunde, din punct de vedere procedural, cerințelor unor raționalități tehnice, manageriale, cu accent pe organizarea proceselor de instruire și a condițiilor învățării, pe utilizarea unui complex de proceduri didactice și de tehnici retroactive și corective

în măsură să asigure nivelul de învățare ridicat pentru aproximativ 80-90% dintre elevii unei clase, în opinia lui Carroll (1963), Bal (1978), Wittrack (1983) ș.a., într-o manieră asemănătoare procesului didactic, în care profesorul se transformă în organizatorul procesului de învățare, urmărind următoarele etape:

- în primă etapă este necesară diagnoza care să stabilească progresele, deficitul și lipsurile observabile în pregătirea anterioară a fiecărui elev. Acest lucru poate fi realizat prin teste de evaluare inițială la începutul unui nou ciclu de învățământ sau când cadrul didactic preia un colectiv nou de elevi.
- evaluarea inițială poate fi urmată de programe de intervenție în vederea recuperării, îmbunătățirii, completării și consolidării cunoștințelor anterioare;
- reluarea cunoștințelor anterioare, necesare pentru efectuarea noilor cerințe de învățare;
- stabilirea și prezentarea pe scurt a obiectivelor de realizat, specifice diverselor unități de învățare, în termeni operaționali. Cele mai multe obiective se pot enunța sub forma unor sarcini sau serii de sarcini de învățare. Sarcina de învățare are rolul de a trece elevul de la o stare de ignorare, necunoaștere a unor fapte, noțiuni, la starea de cunoaștere și înțelegere sau de la nerealizarea unei performanțe la capacitatea de a o executa, descompunând activitatea în mai multe serii de sarcini;
- prezentarea materiei de învățat în fragmente numite *unități de predare-învățare*, grupate pe teme și subteme;
- gestionarea eficientă a timpului oferit elevilor pentru învățare respectând faptul că fiecare are dreptul să progreseze în propriul său ritm, că învățarea are progres în funcție de timpul utilizat pentru ea; acest lucru face ca elevilor cu ritm de învățare mai lent să li se acorde ajutor și timp suplimentar, în afara orarului clasei;
- realizarea predării în mod diversificat și folosirea timpului eficient de către elevi și profesori, ducând la sprijinirea fiecărui elev în funcție de nevoile sale, capacitățile cognitive și factorul motivațional;
- executarea sarcinii de învățare se va face pe grupe de nivel și individual, cu aplicarea unor metode interactive, participative și de cooperare, realizate frontal;
- verificarea realizării înțelegerii și însușirii totale a fiecărei serii sau secvențe, în vederea identificării elevilor care au realizat progresele propuse, realizarea unui sistem de evaluare formativă în vederea obținerii feedback-ului prin diverse forme aplicative;
- modificarea procesului de instruire în vederea aplicării unor măsuri remediale, dacă este cazul;
- acordarea unui sprijin particularizat fiecărui elev care simte nevoia de ajutor pentru a depăși dificultățile pe care le întâmpină, în funcție de stilul său de învățare. Este foarte importantă încurajarea și întărirea pozitivă care să contribuie la stimularea motivației pentru învățare;
- precizarea, clarificarea și generalizarea unor noțiuni trebuie făcută cu întreaga clasă de elevi;
- la finalul fiecărei unități de învățare se vor aplica teste sumative de evaluare în vederea implementării programelor de intervenție remedială sau dimpotrivă, pentru stimularea celor cu potențial ridicat.

Schema strategiei învățării depline

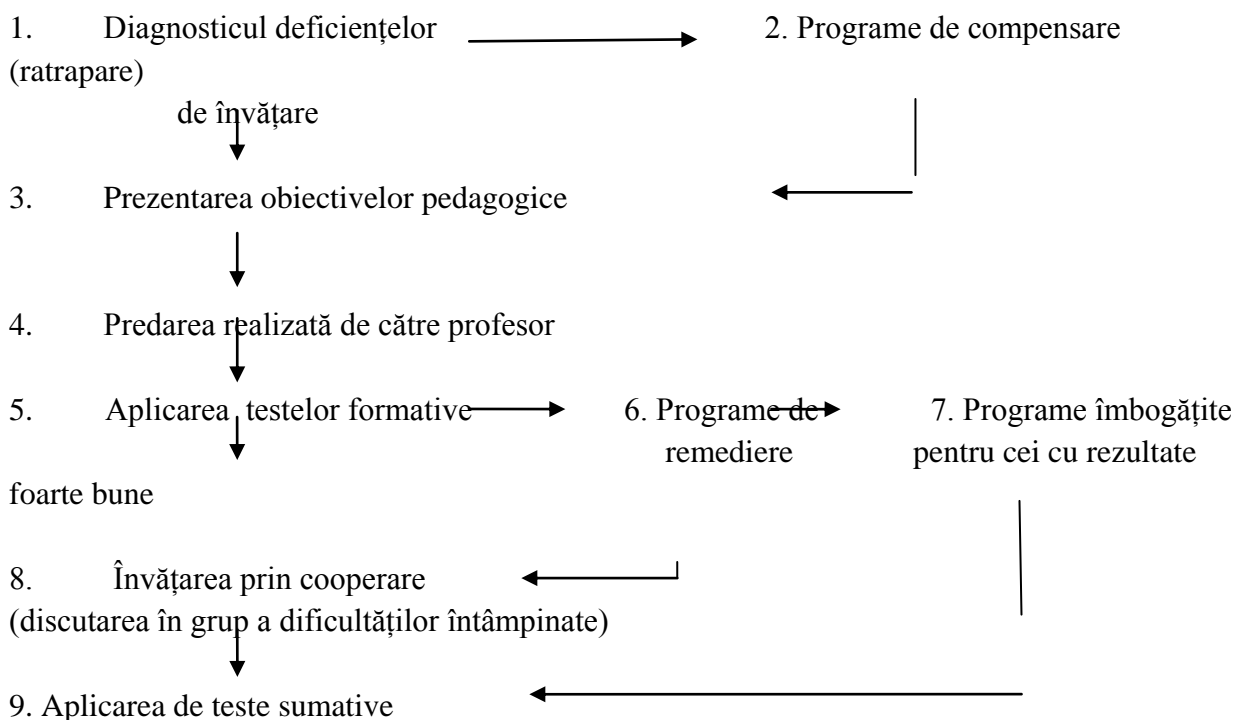


Figura 3. Reprezentarea grafică a strategiei învățării depline (după Bal și Paquai- Beckers,1978) [3].

În concluzie, conform Bal și Paquai-Beckers (1978), aspectul relevant pentru sistemul *educației depline* constă în faptul că „spre deosebire de învățământul tradițional, în care sistemul de însușire și modurile de predare sunt aceleași pentru toți elevii, o pedagogie a învățării depline încearcă să-i ofere fiecărui elev timpul și mijloacele de a-și însuși comportamentele dorite. În primul caz, o intervenție pedagogică identică pentru toți elevii duce la rezultate diferite, dispersate; în al doilea caz, un învățământ diferențiat duce la rezultate identice, omogene ale elevilor, plasate spre vârful scării de onoare”. Acest sistem se poate aplica cu ușurință la majoritatea disciplinelor de învățământ, dar mai ales în cazul acelor care pot fi descompuse în capitole și structurate: matematică, științele naturii, limbi străine. Bineînțeles, nu trebuie să se înțeleagă că va face minuni și că va ameliora toate dificultățile pe care le întâmpină cadrele didactice în procesul educațional. Relevant este faptul că pune la dispoziție un set de instrumente folositoare - procedee, tehnici de actualizare, corective și de sprijinire a elevilor – care, utilizate corespunzător, reprezintă o modalitate de stimulare a elevilor în vederea asigurării unui nivel înalt de învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. BAL, R.; PAQUAI-BECKERS, J. Les fonctions de l'évaluation. În: Cahiers pédagogiques, nr. 162, Nantes. 1978

2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a, rev. și ad. Iași, Ed. Polirom, 2006. 155 p. ISBN 973-46-0175-X.
3. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare, Ed. a 2-a rev., Iași, Ed. Polirom, 2008. pp. 120-129. ISBN 978-973-46-1016-7.
4. MACAVEI, E. Pedagogie: Teoria educației. Vol I, București, Ed. Aramis, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
5. PANICO, V.; NOUR, A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2016, nr. 9 (99), Chișinău: CEP USM, pp. 74-81. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025.