



## EX CATHEDRA



Tatiana CALLO

dr. hab., prof.univ.,  
Institutul de Științe ale Educației

# Învățarea racordată – factor al excelenței cognitive a elevului merituos

**Rezumat:** Pornind de la ideea învățării ca o schimbare de comportament cognitiv și acțional al elevului, în articol este prefigurată o viziune reconstituită privind învățarea școlară, îmbinând și adecvând anumite elemente din mai multe tipuri de învățare – învățarea socială, învățarea vicariantă, învățarea constructivistă, învățarea meritologică, conferind

coerență unui alt tip de învățare, celui al învățării racordate, adică o învățare care este pusă în legătură cu realitatea, fiind un acuplaj dintre învățare și context, mediu, situație, comunitate, fapte reale. Acest tip de învățare este generat de grija, mereu argumentată, de a nu derapa de la realitate în procesul de învățare, de a delimita cât mai real obiectul învățării, de a fi cât mai aproape de fenomene reale. De aceea, considerăm că, la ora actuală, pe lângă transdisciplinaritate, unul din elementele cele mai importante de care trebuie să ținem seama în învățarea racordată este realitatea, viața însăși.

**Cuvinte-cheie:** învățare socială, învățare vicariantă, învățare constructivistă, învățare meritologică, învățare racordată, comportament cognitiv, excelență cognitivă, elev merituos, elitopedagogie.

**Abstract:** Starting with the idea of learning as a change in the student's cognitive and action behavior, the article foreshadows a reconstructed vision of school learning, combining elements from several types of learning – social learning, vicarious learning, constructivist learning, and meritological learning – in order to give coherence to another type of learning, that of connected learning, i.e. learning that is related to reality, being a coupling between learning and context, environment, situation, community, and real facts. This type of learning is generated by the care, always argued, not to slip from reality in the learning process, to distinguish, as much as possible, the real object of learning, to remain as close as possible to real phenomena. Therefore, we believe that, at present, in addition to transdisciplinarity, one of the most important elements that we must take into account in connected learning is reality, life itself.

**Keywords:** social learning, vicarious learning, constructivist learning, meritological learning, connected learning, cognitive behavior, cognitive excellence, deserving student, elite pedagogy.

**Introducere.** Educația postmodernă, dezvoltând cognitiv elevul în societatea cunoașterii, oferă un număr din ce în ce mai mare de fapte și de informație, însă mai greu asigură înțelegerea întregului proces al existenței umane. Elevii devin din ce în ce mai informați, dar aceasta nu presupune și o anumită inteligență sau cunoaștere, deoarece provocarea cognitivă a elevilor trebuie să interfereze chiar cu însuși procesul vieții, să formuleze întrebări la care căutarea răspunsurilor în realitatea înconjurătoare să incite curiozitate și perseverență, intrând în competiție cu sine însuși, elegant, asumat și cu temeritate. Rolul social al școlii astăzi este un fapt real, aceasta fiind instituția care a valorificat și valorifică potențialul și meritele personale ale elevilor, asumându-și acest rol, pe care îl îndeplinește mai bine sau mai puțin bine. În mentalul omenirii este impregnată ideea potrivit căreia viața fără școală nu se poate și invers: școala fără viață este un eșec. Aceasta a devenit cea mai mare religie a omenirii. Iar efectul de excelență cognitivă a elevului

este din ce în ce mai prezent în dezbateri, în analize, în documente de politică și strategie educațională.

Relația dintre cunoaștere și învățare este una foarte reprezentativă, iar corelarea lor adecvată este o acțiune destul de complexă. Învățarea ca atare începe să stopeze atunci când există doar acumularea de cunoaștere. Când cunoașterea obține toată importanța, învățarea încetează, deoarece ea nu este un proces de adăugare, ci este un proces activ, dinamic. Cunoașterea dictează conduita vieții, pe când învățarea este fără limită și deschide calea experienței. De fapt, cunoașterea și învățarea nu sunt în contradicție. Această contradicție apare în școală atunci când cunoașterea are *importanță excesivă* și procesul educațional nu abordează totalitatea vieții, ci răspunde doar la provocările de moment.

Așadar, o educație de calitate trebuie să-l ajute pe elev să cunoască prin experiență proprie *procesul integral al vieții*, care poate orienta competența și tehnologia spre locul lor adevărat. Cea mai înaltă funcție a educației, evident, constă în faptul de a forma personalități integrale, capabile de a vedea și a aprecia realitatea și viața în ansamblul ei.

**Învățarea ca schimbare.** Cele mai multe accepții ale învățării atestă existența unei constante în definiții, aceasta fiind *schimbarea, modificarea comportamentului elevului* pe baza experienței trăite, structurată educațional. Un element-cheie pentru reușita actului de învățare îl reprezintă convingerea că o cunoștință nu este formativă prin ea însăși, ci prin procesul prin care se ajunge la ea. Rezultatele învățării reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, relativ stabile, de natură cognitivă sau afectivă, și corespund unor schimbări intervenite față de stadiul anterior [3, pp. 40-41].

Învățarea înseamnă, în opinia E. Cocoradă, reflecție asupra practicii și nu reflecție asupra a nimic și, deoarece procesele mentale sunt organizate în jurul unor funcții care servesc adaptării individului la mediu, învățarea este eficace atunci când este privită de cel care învață ca fiind *utilă și cu sens* [2, p. 19]. Or, învățarea înseamnă *a reîntâlni* idei asemănătoare în contexte diferite, din ce în ce mai complexe, susține Bruner [Apud 2, p. 21]. Sau, conform tezei vîgotskiene, la originea dezvoltării se află acele cunoștințe, pe care copilul le găsește deja în mediul cultural și pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare [Ibidem, p. 88]. Trebuie să evidențiem faptul că *a învăța înseamnă a făptui*, iar făptuirea nu este niciodată plictisitoare sau obositoare, ea încântă. Învățarea și schimbarea sunt procese care necesită **curaj** de a acționa într-o situație dată. În acest proces schimbăm o mentalitate cu una nouă și lăsăm jos o barieră, acceptând o informație, o situație nouă.

**Învățarea socială.** Învățarea socială este legată îndeosebi de numele lui A. Bandura, potrivit căruia numai o

parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea instrumentală, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale. Astfel, A. Bandura atrage atenția asupra faptului că se poate învăța deseori numai observându-i pe ceilalți. Observându-i pe alții, copilul codează informația despre *comportamentul lor*, iar în ocazii ulterioare folosește această informație codată *drept ghid* pentru acțiunile proprii. Raportarea la modele și imitarea comportamentului modelului constituie o formă de învățare prezentă în multe situații din viața cotidiană. Modelele pot fi reale, dar și simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente etc.). Urmărind modelele, copilul ajunge să înțeleagă ce comportamente sunt valorizate de societate și care sunt dezaprobrate sau blamate. Dar pentru A. Bandura, modelarea are ca rezultat producerea nu doar a unor comportamente mimetice, ci și a unor *comportamente inovatoare*. Elevul observator devine activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor. Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt: a) achiziționarea de noi răspunsuri, care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului; b) inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate și c) facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când contextul le impune.

Într-un alt fel vede învățarea socială J. Bruner, care susține că a considera informația în afara contextului social și cultural ne situează în impas [Apud 2, p. 128]. Atunci când este confruntat cu o informație, elevul îi conferă un sens particular, în funcție de contextul social în care se află. A învăța înseamnă a negocia sensuri cu persoane care sunt membre ale unei comunități de învățare. Miza învățării nu este doar cognitivă și comportamentală, nu este doar o achiziție de noi cunoștințe, este și *o miză socială*.

*Teoria cunoașterii sociale* afirmă că există practic trei variabile care influențează procesele de învățare: factori comportamentali, factori de mediu *extrinseci* și factori personali *intrinseci*. Relația dintre aceste trei elemente este ceea ce determină apariția învățării și excelenței cognitive. Învățarea este rezultatul încercărilor noastre de a da sens lumii. Astfel, cunoașterea se învață, iar schimbările din cunoaștere determină schimbările de comportament cognitiv. Or, noile comportamente sunt învățate și ele. În acest context, putem vorbi despre excelența cognitivă a elevului dacă ea aduce ceea ce este individual în situațiile de învățare date, făcând uz de cunoștințele prezente înaintea învățării. Mediul modifică, într-o oarecare măsură, felul în care se comportă cel ce învață. Acest lucru se întâmplă în principal prin moderarea comportamentelor cognitive care urmau să apară deja în funcție de contextul social

în care se află elevul. Relația dintre factorii interni ai elevului și comportamentul acestuia este bidirecțională. Comportamentul cognitiv este capabil să influențeze credințele și ideile, iar gândurile pot schimba modul în care acționează elevul.

În acest proces elevul nu dobândește doar cunoștințe noi: de fiecare dată când internalizează noi informații, se generează o schimbare a comportamentelor cognitive pe care le-a acționat anterior. Prin urmare, elevul niciodată nu începe să învețe de la zero. Dimpotrivă, el are întotdeauna unele cunoștințe cu privire la orice subiect, fie că este vorba de concepții, deducții sau idei pe care le dobândise într-o învățare anterioară. Datorită acestui fapt, în orice nouă învățare, noile informații trebuie să interacționeze cu ceea ce era deja prezent în creierul elevului. Aceasta implică faptul că noile cunoștințe nu pot fi stocate așa cum au fost prezentate, ci sunt moderate de filtrele minții lui. Elevii nu sunt întotdeauna conștienți de convingerile pe care le au despre ceea ce vor învăța. Din acest motiv, de multe ori nu-și dau seama că nu stochează noile cunoștințe în mod obiectiv, ci, mai degrabă, nuanțate de experiențele lor anterioare cu privire la subiectul în cauză. În cele din urmă, elevul, după ce a comparat noile informații cu cele pe care le deținea deja și le-a prelucrat prin filtrele sale, le integrează în minte. După cum am văzut, cunoștințele care apar ca urmare a acestui proces sunt diferite atât de informațiile anterioare, cât și de cele care au fost prezentate la moment. Învățarea socială este genul de învățare care se realizează în relație/în colaborare cu alte persoane și se bazează pe interdependență, responsabilitate individuală, interacțiuni simultane și participare echitabilă. Elevul este capabil să își conecteze experiențele anterioare cu informațiile pe care urmează să le dobândească în așa fel, încât învățarea să fie mult mai profundă și mai durabilă.

**Învățarea vicariantă.** Este un tip de învățare derivat din surse indirecte, cum ar fi *observarea*, în loc de instrucțiuni directe. De aici și altă denumire a acestei învățări – *învățarea observațională*. Cuvântul “vicar” (din latină – “văd”) are o semnificație simbolică: învățarea și informarea sunt transferate de la o persoană la alta prin observare. Rolul experienței vicariante este puternic accentuat în teoria socio-cognitivă a lui A. Bandura, care, timp de aproape șase decenii, a fost responsabil de contribuțiile în domeniul educației și în cel al psihologiei, inclusiv teoria socio-cognitivă, care a evoluat de la teoria învățării sociale. În teoria sa de învățare socială, A. Bandura este de acord cu teoriile comportamentale despre învățare în ceea ce privește condiționarea clasică și condiționarea operatorie. El vorbește despre *învățarea vicariantă* sau despre *învățarea fără încercare*, pe care o definește drept tipul de învățare prin care sunt achiziționate noi

răspunsuri sau sunt modificate caracteristici ale repertoriilor existente de răspunsuri ca urmare a observării comportamentului altuia și a consecințelor fixatoare ale acestui comportament, fără ca răspunsurile modelate să fie realizate în mod deschis în timpul perioadei de expunere [7].

Potrivit lui A. Bandura, învățarea vicariantă, prin care elevii observă modelele pe care le întâlnesc în mediul lor, le permite acestora să dobândească informații mult mai rapid. Învățarea vicariantă are loc printr-o succesiune de patru procese: *procesele atenționale*, reprezintă informațiile selectate pentru observare în mediu; *procesele de păstrare*, implică amintirea informațiilor observate, astfel încât să poată fi reamintite cu succes și reconstruite ulterior; *procesele de producție*, reconstruiesc amintirile observațiilor, astfel încât ceea ce a fost învățat să poată fi aplicat în situații adecvate; *procesele motivaționale*, determină dacă un comportament observat este sau nu efectuat pe baza faptului că acel comportament a fost observat pentru a obține rezultatele dorite. Atunci când elevii îi văd pe alții reușind, ei cred că pot fi capabili să reușescă. Astfel, modelele sunt o sursă de motivație și inspirație [Apud 8]. Însă învățarea vicariantă nu poate să se realizeze dacă procesele cognitive nu sunt în funcțiune. Acești factori cognitivi sau mentali intervin în procesul de învățare pentru a determina dacă se dobândește un nou răspuns. Prin urmare, elevii nu observă automat comportamentul unui model și apoi îl imită. Există gânduri înainte de imitație, iar aceste considerente se numesc *procesele de mediere*. Acest lucru se întâmplă între observarea comportamentului și imitarea sau lipsa acestuia, adică răspunsul [1].

Din ideile expuse, reiese că învățarea vicariantă sau observațională apare atunci când comportamentul unui observator, în cazul nostru al elevului, se schimbă după vizualizarea comportamentului unui model. Comportamentul unui elev poate fi afectat de consecințele pozitive sau negative, numite *întărire vicariantă* sau *pedeapsă vicariantă*, ale comportamentului unui model. Există mai multe principii directoare în spatele învățării vicariante: elevul observator va imita comportamentul modelului dacă modelul posedă caracteristici precum talent, inteligență, putere, aspect bun sau popularitate, pe care elevul observator le consideră atractive sau de dorit. Elevul va reacționa la modul în care modelul este tratat și va imita comportamentul modelului. Atunci când comportamentul modelului este recompensat, este mai probabil ca elevul să reproducă comportamentul recompensat. Atunci când modelul este blamat, este mai puțin probabil ca elevul să reproducă același comportament. Prin observație, elevul poate dobândi comportamentul acțional fără a-l efectua, apoi mai târziu, în situațiile în care există un stimul pentru a face acest lucru, să afișeze acest comportament [4].

**Învățarea constructivistă.** Această învățare se bazează pe explicarea modului cum câștigă elevul cunoașterea, adică prin experiență directă și interacțiune cu un context sau mediu. Astfel, constructivismul aduce în prim plan problematica cunoașterii, a modului ei de realizare, de producere a cunoștințelor. Pentru că azi este nevoie în învățare de *cum cunoști*, nu doar de *ce cunoști și cât cunoști*. Procesele mentale cognitive sunt importante și ele devin scop, standarde educaționale sunt importante, elevii își construiesc singuri propria învățare. Are loc afirmarea rolului critic al interacțiunii sociale în învățare și apare necesitatea unor sarcini de învățare autentice, în context real. Abordând astfel învățarea constructivistă, se poate rezolva și una din dificultățile învățării: construcția personală internă a cunoștințelor, în „cutia neagră”, atât de neglijată uneori, prin acțiuni proprii în rezolvarea de probleme, în conturarea ideilor, în explorările și reflecțiile teoretice, pornind de la utilizarea experiențelor, a contextelor, a colaborării ca surse pentru mental. Constructivismul apropie pedagogia și învățarea școlară de abordarea lor umanistă, axiologică, semnificativă. Învățând astfel, elevul își construiește o anume imagine asupra realității, problemei, situației mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înțelegere, interpretare mentală, filtrare subiectivă, emoțională, motivată. Condițiile care determină reușita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a elevului cu realitatea, situația, contextul, la efectuarea și câștigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea elevului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur, într-un mod propriu. Raportarea învățării constructiviste la situație, contextul realizării ei este una dintre dimensiunile, condițiile construirii, care îi dă o semnificație reală [Apud 5, pp. 47, 49-52].

**Învățarea meritologică.** După cum afirmă E. Tenret, „O societate va fi meritocratică dacă competențele școlare determină poziții sociale pentru fiecare în funcție de meritul școlar” [Apud 6, p. 156]. Pentru început, trebuie să concretizăm ce înseamnă a fi meritos în școală. Se pot inventaria câteva poziții ale elevului care merită să fie recompensate: învață zilnic, participă la activități în diverse domenii, obține note/calificative remarcabile la evaluări, trece cu succes probele examenului de capacitate, are rezultate bune la nivelul disciplinelor școlare, depune efort, deci *muncește pentru a învăța*, pentru a achiziționa cunoștințe stabile. Acești elevi conștientizează faptul că reușita lor depinde de atitudinea pe care o etalează față de școală, față de învățatură, acești elevi sunt valorizați de către profesori. Cele două componente principale ale meritului, munca, efortul și competențele/inteligența, se regăsesc în probele de

evaluare sau de selecție școlară [6, p.157]. În opinia lui M. Manolescu, meritocrația școlară poate fi tradusă foarte simplu prin sintagma „învățământ egal selectiv”. Toți elevii sunt egali în fața educației, cu condiția să fie dotați, să aibă capacități în baza cărora să fie selectați, să merite să fie selectați [Ibidem, p.176].

Din perspectiva ideilor meritologice, *meritul școlar* este și trebuie să fie convertit în *valoarea socială*, ca efect compensator. Principiile liberale promovează ideea de merit ca suport al oricărei recunoașteri școlare, profesionale, sociale. Meritul este recunoscut și consacrat prin competiție, prin selecție, prin clasificare, prin evaluare. Cei mai buni trebuie promovați, cei ce demonstrează//probează merite trebuie recompensați [6, p.181]. În aprecierea meritelor unui elev trebuie să avem în vedere, pe de o parte, dotarea ereditară, iar pe de alta, munca, efortul și rezultatele acestuia. Însă, în multe cazuri, profesorii ignoră înzestrarea elevului, capacităților sale, dotarea sa, rezumându-se la aprecierea efortului depus în context școlar, a muncii acestuia. Prin urmare, succesul sau eșecul școlar sunt uneori puse îndeosebi pe seama factorilor care țin de motivație, de angajament etc.

Așa stând lucrurile, putem întrezări schimbări profunde în însuși fenomenul educațional. Intrăm deja în straturile mai adânci ale unei viziuni despre meritologie ca un factor de reușită școlară și excelență cognitivă, prin stimularea practicilor de competiție pozitivă și gândire rațională. Efectul, evident, al reînțoarcerii la meritul personal este vizat de contemporaneitatea mișcării spre o viață mai bună, singura ce merită trăită cu adevărat și pentru care merită să te lupti cu condițiile vieții prezente. O astfel de tratare intervine dintr-un motiv sau altul ori de câte ori se constată existența unei necesități sociale. Orientarea educației în actualitate se bazează pe sloganul „Școli care gândesc și națiune care învață”. Pentru a asigura acest lucru, este nevoie de reducerea conținutului materialului în programele de învățământ cu menținerea timpului pentru învățare în vederea însușirii mai profunde și mai temeinice și bazarea acestor conținuturi pe realitatea vieții. Învățarea trebuie să fie conștientă, să furnizeze cunoștințe și competențe utile pentru viață [Apud 10].

**Excelența și elitopedagogia.** În aria acestor reflecții, elitopedagogia poate fi o nouă direcție în științele educației. Ea poate studia geneza formativă a personalității talentate, procesul autoeducației ei și a acelor sisteme pedagogice care îi permit să își descopere începutul creativ [9]. *Educația de excelență* este un tip de educație superioară calitativă, având un *caracter deschis*, incluzând copiii cu un intelect dezvoltat, din diverse clase sociale. Spre deosebire de *educația elitară*, *educația elitistă* este pentru un cerc restrâns, destinată pentru cei din familii asigurate, social superioare, ca un *sistem închis*.

Educația secolului al XXI-lea trebuie să aibă un caracter umanitar-cultural, *elita cunoștințelor* devenind un hegemon al societăților informaționale. Or, educația de calitate conduce la apariția unei elite de calitate, *elită* însemnând aici cei care *crează noi valori*. Elita școlară fiind, în acest sens, ceea ce însumează în sine tot ce este cel mai valoros, cel mai bun. Elita nu este un domeniu al privilegiului, dar o sferă a datoriei: elita are mai multe datorii decât drepturi. Omul elitei este omul științei, iar *elevul elitei este elevul cunoașterii* [11, p. 16].

Așadar, sarcina principală a învățării meritologice este de a aduce sistemul educațional în corespundere cu *concurența internațională*. Idealul societății informaționale este de a *merita pe dreptate* (recunoaștere școlară, recunoaștere profesională, poziție socială, carieră etc.), iar orientarea principală afirmă că este imposibil de a face o bună carieră fără a avea o educație bună. Acest fapt reflectă o neegalitate, însă dreaptă.

**Efecte implicaționale – învățarea racordată.** Astfel, aceste tipuri de învățare răspund nevoilor intelectului de a fi ceea ce este, iar *învățarea racordată* se ivește dintr-o rațiune de utilitate, nu dintr-o iraționalitate de capriciu, ea este constitutiv necesară învățării. Pentru a explica această semnificație a învățării racordate, ne putem sprijini pe faptul că ea înseamnă ridicarea de probleme realmente formative. Aceste probleme au capacitatea de “a face ca învățarea să fie ceea ce este și care, astfel fiind, irită intelectul cu incidența sa”. Acest *ceva* al problemei irită pentru că nu își este sieși suficient. Învățarea racordată presupune deci o rezultantă a tipurilor de învățare indicate mai sus. Din intenția de a nu complica înțelegerea acestui tip de învățare, în limita posibilului teoretic, ne propunem să percepem fenomenul educațional respectiv ca reflecție a unei realități în mintea elevului care învață.

*Învățarea racordată* este o noțiune nouă, o extensie a abordărilor învățării sugerate de învățarea socială, vicariantă, constructivistă și meritologică și oferă o imagine mai bogată, mai adecvată, a unei învățări raportate la realitate, la lume, pentru a trăi în ea bine și în relație reflexivă. Îmbinând și adecvând anumite elemente din mai multe tipuri de învățare, învățarea racordată, fiind o învățare pusă în legătură cu realitatea, este un acuplaj dintre învățare și context, mediu, situație, comunitate, fapte reale. Argumentul provine din limitările percepției învățării pentru a indica un salt în afara domeniului marcat. Anumite acțiuni de generare a cunoașterii, cum ar fi încercarea și eroarea, învățarea din experiență, învățarea socială sau constructivistă, au tendința de a crea cunoștințe destul de situaționale. Unul dintre principalele atribute ale învățării racordate este următorul: comportamentele cognitive pe care le generează sunt mult mai situaționale decât cunoștințele dobândite prin alte tipuri de învățare. Această integrare a cunoașterii

situaționale este o raportare la comunitate. În mod fundamental, întrezărim contingența cunoașterii în prezența puterii de influență a realității înconjurătoare.

Dacă ne plasăm pe aceste puncte de plecare care să ne permită să legăm într-o relație suplă cele câteva tipuri de învățare, atunci distincția dintre ele nu conduce la entități net discrete. Acestea nu sunt decât distincții relative, care depind de punctul de vedere pe care îl alegem pentru a examina fenomenul respectiv. Întrebarea pe care îl putem pune în fața acestei afirmații privește statutul implicațiilor: este ea pur și simplu operatorie, de natură strict conceptuală sau posedă o existență reală, concretă, în calitate de un tip de învățare bine individualizată? Nu putem decât să insistăm pe faptul că este o realitate concretă, decelată în chiar interiorul fenomenului, deși răspunsul la această întrebare nu este pe deplin clar, lăsând impresia că demersul oscilează între o accepțiune concretă a învățării și o alta care îi rezervă numai un statut de tip explicativ. În așa fel, orice combinație în scopul de a construi și a reda o anumită imagine, de a decupa deci o anumită porțiune de real, este o alegere, o tentativă intențională mai mult sau mai puțin subiectivă.

În viziunea noastră, învățarea racordată, ca entitate, se apropie ca identitate de ceea ce numim *relație cu realitatea în procesul de cunoaștere a lumii*. Susținem această idee bazându-ne pe observația că separarea netă de realitate în vederea asimilării unei cunoașteri duce la pierderea mai multor *calități sociale* ale învățării eficiente. Premisa esențială de la care pornim este faptul că aceste tipuri de învățare nu se opun antinomic, ele sunt ipostaze ale învățării racordate, legate dialectic prin funcția de cognitivizare intelectuală. Astfel, racordarea la social trebuie integrată unei viziuni globalizante, care să o considere o totalitate coerentă a învățării pe care o pedagogie hermeneutică o dezvoltă plecând de la o matrice socio-culturală fundamentală. O asemenea perspectivă permite revelarea determinării tipurilor de învățare, a interacțiunii dintre ele și a punctelor analogice care denunță profunda lor înrudire.

**În concluzie:** La acest nivel, analiza emite fenomenul învățării racordate. Cu alte cuvinte, ne fixăm la un nivel al „imaginării” concrete, compatibilă cu configurarea unui ansamblu. Drept consecință, putem vorbi despre o viziune inspirată de tipurile de învățare acuplate, eludând cu bună știință aderențele învățării la un extra-conținut pur didactic, generând deschiderea către lume, către realitate, care constituie, de fapt, rațiunea învățării ca atare. Plecând de la premisele expuse mai sus, învățarea racordată se impune ca semn al modernizării și al recuperării tradiției socio-culturale.

Problema s-a pus în cadrul raportului ce generează un nou tip de învățare, care marchează o anumită schimbare la nivelul realului în învățare și solicită o reprezentare mai adecvată a vieții ca atare, încercând să transpună pertinent aceste raporturi sau să găsească o formă mai

potrivită pentru cele deja stabilite.

Învățarea racordată rezultă dintr-o actualizare a mai multor tipuri de învățare, având în vedere, astfel, motivațiile acestei actualizări: rolul ei în formarea excelenței cognitive a unui elev merituos. Prin această învățare, eminentamente formativă, sfera socialului își extinde dimensiunile, el începe „să trăiască” efectiv în comportamentul cognitiv al elevului.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aspecte ale dezvoltării de tip heterocronic la supradotați. Pe: <https://www.qdidactic.com/sanatare-sport/psihologie/aspecte-ale-dezvoltarii-de-tip-heterocronic-la-supra251.php> (Accesat la 02.09.21)
2. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
3. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 220 p.
4. Învățarea observațională. Pe: <https://tombouctoufood.com/ro/invatarea-observational/> (Accesat la 03.09.21)
5. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
6. Manolescu M. Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea. București: Editura Universitară, 2019. 416 p.
7. Modele ale învățării și implicațiile lor în actul educațional. Pe: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Modele-ale-invatarii-si-implic723.php> (Accesat la 16.09.21)
8. Teoria cognitivă socială: modul în care învățăm din comportamentul altora. Pe: <https://www.greelane.com/ro/știință-tehnologie-math/stiinte-sociale/social-cognitive-theory-44174567/> (Accesat la 03.09.21)
9. Аксенов П.В. Элитное образование как фактор формирования интеллектуальной элиты. În: Мир науки, культуры, образования. 2011, nr. 2 (27), с. 263-267.
10. Жук А. Реформа системы образования в Сингапуре и ее роль в развитии страны. În: Историческая и социально-образовательная мысль, том 9, nr. 2/1, 2017, с.32-36.
11. Канарш Г.Ю. Элитарный дискурс справедливости: современные концепции. În: Философия и современность, 2019, nr. 2, pp. 62-71.