

## AUTOREGLAREA ÎNVĂȚĂRII ȘI EFICIENȚA ACADEMICĂ ÎN CONTEXTUL UNIVERSITAR

*Svetlana FOCȘA-SEMIONOV*

*Catedra Științe ale Educației*

Self-regulated learning (SRL) has become a current focus for research, and one of the essential axes of educational practice. Taking of current publications in the field as our reference, this paper's objective is to examine the main points of learning and of the concept self-regulated learning related to the characteristics differentiated students high self-regulating, and the relationships between SRL and academic performance in the university context. A review of relevant research revealed that: learning is an active, cognitive, constructive, significant, mediated and self-regulated process; the characteristics attributed to self-regulating persons coincide with those attributed to high-performance, high capacity students. However, SRL is not a characteristic that is genetically based or formed early in life so those students are "stuck" with it for the rest of their lives, SRL can be thought, learned and controlled.

### Provocare spre cercetare

Aderarea la procesul de la Bologna implică toți actanții spațiului universitar într-un proces complex de racordare la dimensiunile europene ale învățământului superior.

O primă provocare este reducerea volumului timpului academic rezervat pentru studierea disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a lui. La aceasta se asociază și micșorarea șarjei auditoriale a studentului. Din cele 60 de ore săptămânale de lucru, 26 de ore sunt rezervate contactului direct cu profesorul sub formă de prelegeri, seminare, lecții practice și/sau de laborator și 34 de ore - pentru lucrul individual.

Pornind de aici, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării. Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului în propria învățare, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu. În noul context, se redimensionează rolul profesorului, acesta centrându-se pe organizarea și orientarea activității de învățare. Astfel, eficiența și performanțele academice ale studentului sunt determinate în măsură tot mai mare de propriile eforturi și aptitudinile sale de autoreglare a învățării, dar și de dorința acestuia de a se angaja activ. "*Studentii capătă astăzi tot mai mult calitatea de parteneri activi, competenți și constructivi, fiind considerați una dintre forțele principale ale schimbărilor din învățământul superior*" [8, p.5].

Studentul, confruntat cu această creștere progresivă a gradului de autonomie, independență și responsabilitate, deține oare cunoștințe, abilități și competențe care i-ar asigura eficacitatea academică?

### Arii deficitare ale învățării academice

Un sondaj realizat în mediul academic (studentii anilor I și II) a scos în evidență problemele tipice care le subminează calitatea învățării și a vieții în rol de student. Ariile problematice sunt eșalonate în șase categorii și conțin analiza descriptivă a dificultăților reprezentative a fiecăreia după cum urmează.

**I. Categoria "Activitatea de învățare".** 53% din intervievați se confruntă cu dificultăți generate de specificul instruirii, calitatea pregătirii școlare către învățământul universitar; procesarea și asimilarea informației. Dintre aceștia, 54,6% au probleme de prelucrare/memorare a volumului mare de informație; 38,7% nu se implică susținut în realizarea sarcinilor din lipsă de voință și perseverență; 75% invocă incapacitate de focalizare și autoreglare a atenției, de explorare a potențialului memoriei; deprinderi insuficiente de prelucrare și procesare a informației percepute cum ar fi dezorientarea în documentare, conspectarea nerațională a cursurilor și a literaturii de studiu. Corelate lor apar suprasolicitarea, oboseala, indiferența față de studii, autoaprecierea scăzută. 24,6% din respondenți se declară dezamăgiți din cauza decalajului evident dintre așteptările față de viața studentască și realitatea propriu-zisă.

**II. Categoria "Autoreglare"** a vizat aspectele procesuale ale învățării academice. În această arie, rata studenților cu probleme este cea mai mare - 52%. Conform factorilor investigați, rezultatele se repartizează inegal: 75% nu știu cum să-și gestioneze rațional timpul, eforturile și cum să-și planifice eficient studiile, 68% se confruntă cu dificultăți în stabilirea scopurilor, în selectarea strategiilor eficiente de realizare a lor și nu pot lua decizii în mod independent; 72% nu au cunoștințe și deprinderi de autoreglare a stărilor afective: nu știu

cum să facă față suprasolicităților, nu posedă metode de autoapărare în condiții de stres și anxietate sporită, nu cunosc modalitățile de depășire a crizelor personale.

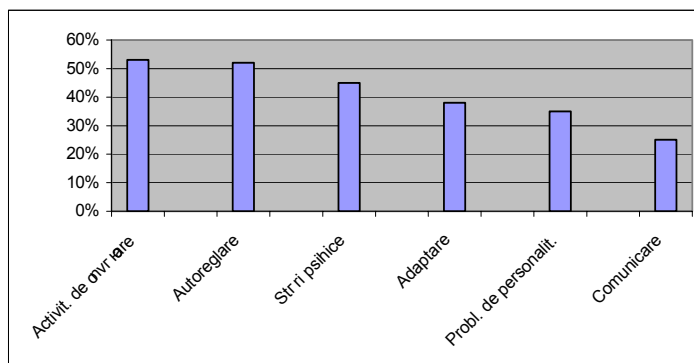
**III. Categoria “Comunicare”.** 25% din respondenți au dificultăți în relaționarea cu mediul social al învățării. Astfel: 45% se lasă ușor influențați de părerea altora; 24,8% sunt nemulțumiți de statutul lor în cadrul grupei; 28% au dificultăți în stabilirea contactelor cu alte persoane.

**IV. Categoria “Probleme de personalitate”.** 35% din intervievați se confruntă cu diverse probleme: 29% sunt timizi, fapt ce le influențează calitatea comunicării și le reduce posibilitatea de a iniția relații noi; 53% se plâng de autocunoaștere scăzută având dificultăți de autoexprimare; 27% menționează că mediul academic nu le oferă oportunități pentru a se afirma și a valoriza propria individualitate.

**V. Categoria “Stări psihice și fizice”.** 45% din respondenți declară variate dificultăți în această arie: 65-80% - lipsă de vitalitate și un nivel scăzut de activism; 54% suferă de singurătate și sunt periodic copleșiți de pesimism; 28% invocă anxietate sporită inexplicabilă, insatisfacție generalizată, agresivitate nemotivată.

**VI. Categoria “Adaptare”** se referea la adaptarea studenților din localitățile rurale la condițiile de viață urbane și la procesul educațional universitar. Dintre aceștia – 85% la anul întâi și 60% la anul doi au dificultăți de adaptare cauzate de lipsa suportului din partea celor apropiați; oboseala provocată de contactele frecvente cu persoane necunoscute; alerta vieții urbane; senzația de dezorientare; minime oportunități de relaxare.

Reprezentarea grafică de mai jos ilustrează gradul de exprimare a problemelor conform categoriilor analizate și demonstrează că realitățile mediului academic studentesc sunt în dezechilibru cu dezerdatele.



În condițiile când mai mult de 50% din studenți se confruntă cu variate dificultăți în învățare și autoreglare, preocuparea pentru impactul acestora asupra reușitei academice este una de actualitate.

### Repere teoretice în căutarea soluțiilor

#### A. Cadrul teoretic pentru conceptul ÎNVĂȚARE

Teoria contemporană a învățării, deși abordează natura învățării din variate perspective și în diverse cadre conceptuale, gravitează în jurul a două demersuri esențiale pentru teoria și practica educațională. Primul demers: *învățarea eficientă tinde a fi autoreglată*. Studenții eficienți se angajează activ în propriile procese de învățare: le orientează conform intereselor individuale, le proiectează pornind de la prioritățile cunoașterii și ale experienței. În conformitate cu abordarea constructivistă, “cadrele didactice predau cârma învățării în mâinile studenților” [10].

Al doilea demers: *învățarea eficientă este un proces de interacțiune activă cu noile informații*. Cel care învață trebuie să depășească condiția de receptor pasiv al informației. El nu o “preia”, ci “o prelucrează, raportându-se la ea”; o integrează în baza actuală de cunoștințe operând în mod activ: o corelează cu cea precedentă, o transformă; o aplică în alte contexte; recurge la o serie de acțiuni cognitive pentru a-și aprofunda înțelegerea și a construi noi sensuri [4, 6].

Conform cercetărilor recente, *învățarea este un proces activ, cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat* [19]. Iar calitatea experiențelor de predare/învățare, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru student este determinată de măsura în care studentul se pregătește pentru a se putea angaja activ în procesul de învățare. De aici, orientarea gândirii și practicii psihologiei educaționale moderne spre studiul învățării academice independente, în general [8], și centrarea pe autoreglarea învățării. Cercetările în acest domeniu au demonstrat că *competența studentului de autoreglare a cogniției și conduitei îi condiționează eficiența și performanțele academice* [18,14].

O realizare semnificativă în acest sens o constituie confirmarea că autoreglarea învățării presupune din partea celui care învață, în egală măsură, *a dori/a voi și a putea* [2].

Din aceste considerente:

- EDUCAȚIA are misiunea de a-i ajuta pe studenți să devină conștienți de propria gândire, să fie strategici și să-și direcționeze motivația spre scopuri valoroase.
- STUDENTUL are misiunea să învețe a fi propriul său învățător; în acest sens e nevoie să treacă de la instruire la practici autoreflexive, de autoreglare a învățării [18].

### **B. Cadrul teoretic pentru conceptul AUTOREGLAREA ÎNVĂȚĂRII**

Înțelegerea conceptului *autoreglarea învățării (ARI)*, în perspectiva formării drept competență, este în egală măsură importantă pentru cadrele didactice și studenți.

Termenul devine popular în anii '80, pentru că valorifica autonomia studenților în expansiune și angajamentul de a-și asuma responsabilitate pentru propria învățare. Cu statut de concept general, ARI reunea cercetările în domeniul strategiilor cognitive, a metacogniției și motivației într-un construct coerent, care accentua interacțiunea dintre aceste forțe. A fost recunoscut valabil, deoarece punea în evidență cum se manifestă “EU” (auto-) ca agent activ în fixarea scopurilor, selectarea/adecvarea tacticilor; în ce mod perceperea propriului “EU”, raportat la sarcinile de învățare, asigură performanțele.

În ultimii ani, o mare parte dintre cercetările învățării autoreglate se focalizează asupra perspectivelor constructiviste [9], reperelor sociale [16], a variabilelor sociocognitive [18, 22, 23, 24, 11, 12, 15], a tacticilor educaționale pentru formarea competenței de autoreglare a învățării [5].

Există mai multe definiții ale conceptului *autoreglarea învățării*. Pentru Pintrich [11] ARI este o cale pe care, urmând-o, studentul abordează studiul și sarcinile academice în mod proactiv, experiențial și autoreflexiv (metacognitiv). Conform lui Zimmerman și Risemberg [21], autoreglarea învățării presupune o serie de acțiuni autoinițiate prin care indivizii stabilesc scopurile învățării și reglează efortul pentru realizarea lor; își automonitorizează studiul (strategii, metode, tehnici, abilități metacognitive) în vederea obținerii unor performanțe ridicate; se automotivează; își organizează timpul de studiu; dețin controlul asupra mediului de studiu; interacționează productiv cu anturajul social al învățării (solicită, la nevoie, ajutorul colegilor și/sau profesorilor, se orientează spre modele etc.), e vorba de 6 dimensiuni ale autoreglării învățării academice.

### **C. Modele ale autoreglării învățării**

În ultimii 30 de ani, numeroși teoreticieni au elaborat modele menite să identifice procesele inerente autoreglării învățării și să stabilească relația și interacțiunea acestora cu performanțele academice. Studiul comparativ al modelelor mai recente pune în valoare elaborarea lui Pintrich [15], considerând-o *cel mai important efort de sintetizare a variatelor procese și activități care asigură eficiența în autoreglarea învățării* [17].

Modelul lui Pintrich [15] e conceput în cadrul conceptual al perspectivei *sociocognitive a învățării*, care pornește de la viziunea lui Bandura [1] asupra autoreglării: o interacțiune dintre procesele personale (cognitive, motivațional-afective și biologice), cele de conduită și cele contextuale. Modelul *reflectă aspectele procesuale ale autoreglării învățării*, clasifică și analizează procesele variate (argumentate în literatura științifică) implicate în autoreglarea învățării.

În acest model procesele de autoreglare sunt organizate în 4 faze: 1. Planificare; 2. Automonitorizare; 3. Control; 4. Evaluare. Respectiv fiecărei faze, activitățile de autoreglare sunt structurate în 4 arii: cognitive; motivațional-afective; de conduită; contextuale.

Referitor la acest model se impun câteva mențiuni:

- Conform lui Pintrich, aceste patru faze reprezintă secvențele generale pe care le urmează studentul înaintând spre îndeplinirea sarcinii. Dar acestea nu sunt structurate ierarhic sau linear. Fazele pot avea loc simultan și dinamic, producând multiple interacțiuni între diferitele procese și componente cuprinse în model.
- Nu toate sarcinile academice implică neapărat autoreglare. Uneori studentul ajunge la soluția eficientă, mai mult sau mai puțin implicit (sau mecanic), aplicând funcțiile formate în experiența anterioară de interacțiune cu sarcini similare. În asemenea cazuri el nu recurge obligatoriu la planificarea strategică, controlul și evaluarea care ar trebui făcute.
- La nivel conceptual este posibilă diferențierea proceselor implicate în autoobservare și controlul cogniției. Dar cercetările empirice, cu referire la respectivele arii, depășesc cu greu această separare, deoarece, în majoritatea timpului, ambele procese decurg simultan [13].
- Faza de evaluare/reflecție include: judecățile și evaluările făcute în coraport cu criteriile stabilite anticipat (de student sau profesor); succese sau eșecuri atribuite adecvat cauzelor; conduite selectate pentru aplicarea în diferite situații academice; aprecieri generale ale sarcinii și resurselor mediului de învățare.

- Una dintre inovații, comparativ cu alte modele, constă în încorporarea *contextului* ca arie a autoreglării învățării.
- Modelul corelează cu noile viziuni asupra instruirii bazate pe perspectiva constructivistă, care promovează *comunitatea de învățare* [3] și *învățarea centrată pe student* [7]. Se susține ideea că studenții pot întreprinde orice ar schimba și modifica spre bine contextul învățării (social și fizic) și relaționarea lor cu acesta [19].
- Modelul lui Pintrich este acceptat drept cadru global, comprehensiv, care prin analiza în detalii a proceselor cognitive, motivațional-afective, a conduitelor și a contextului, promovează învățarea autoreglată.

Tabelul 1

## Faze și arii ale autoreglării învățării [15, p.454]

Fazele	Aria activităților de autoreglare a învățării			
	Cogniție	Motivație/ Afectivitate	Conduită	Context
1. Planificare și actualizare	Analiza sarcinii. Fixarea scopurilor-țintă. Actualizarea cunoștințelor de bază. Actualizarea cunoștințelor metacognitive.	Acceptarea orientării spre scop. Expectanțe de succes. Judecăți constructive în raport cu învățarea și la perceperea dificultăților sarcinii. Punerea în valoare a sarcinii. Actualizarea intereselor/ valorilor intrinseci.	Planificarea timpului și a efortului. Planificarea auto-observării conduitelor.	Perceperea sarcinilor Perceperea contextului.
2. Monitorizare	Conștientizarea metacogniției și monitorizarea cogniției.	Conștientizarea și monitorizarea motivației și afectelor.	Conștientizarea și monitorizarea efortului, timpului, ajutorului necesar. Autoobservarea conduitelor.	Monitorizarea schimbărilor în sarcini și condițiile contextului.
3. Control	Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive de gândire și învățare.	Selectarea și adaptarea strategiilor de monitorizare a motivației și afectului.	Creșterea/reducerea efortului. Persistență/defensivă/evitare. Solicitarea de ajutor.	Schimbarea sau renegocierea sarcinilor. Schimbarea sau părăsirea contextului.
4. Evaluarea (reacții și reflecții)	Judecăți cognitive. Atribuirea cauzei.	Reflectare asupra reacției afective proprii. Atribuirea cauzei.	Alegerea conduitelor	Evaluarea sarcinilor. Evaluarea contextului.

## D. PROFILUL studenților care își autoreglează învățarea

Studiile privind caracteristicile studenților eficienți în autoreglarea învățării sunt cel mai elocvent prezentate în lucrările lui Zimmerman [23; 24]. Conform acestor autori, profilul de performanță personală este determinat de următoarele variabile: angajarea activă în propria învățare, metacogniție, motivație și conduită în mediul academic. Iar fiecare dintre acestea generează un registru de manifestări explicite și controlabile care, după testarea în mediul academic, au fost rezumate la următoarele (tab.2):

Tabelul 2

## Caracteristici diferențiale ale studenților performanți în autoreglarea învățării

<p>1. <i>Au cunoștințe despre și știu cum să utilizeze</i> un repertoriu de strategii cognitive pentru a prelucra informația, a o transforma, organiza, elabora și restructura.</p> <p>2. <i>Știu cum să-și planifice, controleze și direcționeze</i> procesele mintale gestionându-le spre atingerea scopului vizat (metacogniție).</p> <p>3. <i>Manifestă o serie complexă de convingeri motivaționale și stări emoționale adaptative:</i> conferă sens superior autoeficacității academice și fixării scopurilor; dezvoltă emoții pozitive în raport cu sarcinile (plăcere, satisfacție, entuziasm) și demonstrează capacități de control asupra acestora, ajustându-le la specificul sarcinii și a situației de învățare.</p> <p>4. <i>Planifică și controlează timpul și efortul necesar studiului; știu cum să creeze și să structureze un mediu favorabil învățării:</i> aleg un spațiu protectiv și stimulativ pentru învățare; solicită ajutor colegilor sau profesorilor când se confruntă cu dificultăți.</p> <p>5. <i>În măsura în care le permite contextul, depun efort pentru a lua parte la controlul și reglarea sarcinilor academice și a climatului psihoemoțional din grupă, la structurarea timpului și a mediului de învățare (de ex., modul în care vor fi evaluați, coordonarea cerințelor sarcinii, organizarea echipelor de lucru).</i></p> <p>6. <i>Aplică o serie de strategii voliționale cu scopul de a evita distragerea cauzată de factori externi sau interni, pentru a-și menține concentrarea, efortul și motivarea întru îndeplinirea sarcinii academice.</i></p> <p>7. <i>În baza acestora, caracteristica generalizatoare ar fi următoarea: studenții sunt percepuți ca operatori ai propriei conduite academice, au convingerea că învățarea este un proces proactiv, se automotivează, utilizează strategii care le facilitează realizarea scopurilor fixate.</i></p>
---

**Concluzii**

Prezenta sinteză a studiilor sistematice și riguroase din domeniul autoreglării învățării permite a pune în evidență indicii semnificativi și relevanți privind problema tratată. Printre aceștia:

- caracteristicile atribuite persoanelor competente în domeniul autoreglării învățării coincid cu performanțe academice superioare și cu un grad înalt de eficacitate personală; și viceversa – studenții cu performanțe academice scăzute prezintă un deficit al variabilelor ARI [18];
- empiric s-a confirmat că prin antrenament specific, studentul își poate spori substanțial nivelul de control asupra învățării și sarcinilor academice;
- competența în autoreglarea învățării nu este o însușire determinată genetic sau formată neapărat în perioada timpurie, astfel încât individul să fie "marcat" prin lipsa acesteia pentru tot restul vieții [11, p.4-5];
- prin concluzie, autoreglarea învățării poate fi predată, învățată și controlată.

**Referințe:**

1. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 2001, p.1-26.
2. Blumenfeld P.C. și Marx R.W. Motivation and cognition. In H.J.Walberg și G.D.Haertel (Eds.). *Psychology and Educational practice*, Berkeley CA: McCutchan. 1997, p.79-106.
3. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 1997, p.37, 59-63.
4. Bruner J.S. *A study of thinking*. - New York, 1973.
5. Butler D.L. Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 2002, p.37, 59-63.
6. King A. From stage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 1993, p. 41(1), 30-35.
7. McCombs B.L. și Whisler J.S. *The learner-centered classroom and school*. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
8. Neacșu I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. Universitatea București, 2006.
9. Paris S.G., Byrnes J.P. și Paris A.H. Constructing theories, identities, and action of self-regulated learners. In B.J. Zimmerman și D.H. Schunk, 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: Teoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001.
10. Perkins D. *Smart schools*. - New York: Macmillan, Inc, 1992.
11. Pintrich P.R. *Understanding self-regulated learning*. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
12. Pintrich P. R. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning // *International Journal of Educational Research*. - 1999. No31(6). - P.459-470.
13. Pintrich P.R., Wolters C. și Baxter G.P. Assessing metacognition and self-regulated learning. În G. Schraw și J.C.Ampara (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition* University of Nebraska Press, 2000, p.43-97.
14. Pintrich P.R. *Educational Psychology at the millenium: A look back and a look forward*. *Educational Psychology*, 2000a, p.90, 715-729.
15. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich și M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. - San Diego, CA: Academic Press, 2000b, p.451-502.
16. Pressley M. și Afflerbach P. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1995.
17. Puustinen M. și Pulkkinen L. Models of self-regulated learning // *A review*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. - 2001. - № 45. - p.269-286.
18. Schunk D.H. și Zimmerman B.J. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. - New York: Guilford, 1998.
19. Torrano E. și Gonzales Torrez, M.C. *Sel-regulated learning: Current and future directions*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. - 2004. - № 2 (1). p.1-34.
20. Zimmerman B.J.). *A social cognitive view of self-regulated academic learning* // *Journal of Educational Psychology*. - 1989. - № 81, (3). p.329-339.
21. Zimmerman B.J. și Risemberg R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G.D. Phye (Ed.). *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. - San Diego, CA: Academic Press, 1997, p.105-125.
22. Zimmerman B.J. și Barry J. *Self-Regulatory Cycles of Learning*. In: Gerald A. Straka (Ed.): *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster: Waxmann, 2000, p.221 - 234.
23. Zimmerman B.J. și Schunk D.H. *Self-regulated learning and academic achievement: eoretical perspectives*. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001.
24. Zimmerman B.J. *Becoming a self-regulated learner // An overview*. *Theory into Practice*. - 2002. - №41. - P.64-72.

*Prezentat la 07.05.2007*