

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

Svetlana FOCȘA-SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

Our purpose is to present an overview of the Self-Regulated Strategy instruction models for university students in this paper. Here you will find the theoretical framework “ACRA Model” of learning strategies and the Self-Regulated Development (SRSD) model implementation, as well as the foundational basis for their effectiveness. These models intended to help students develop the necessary skills to be self-regulated learners. The information is presented, introduced and explained: sequence of five mental operations of written information processing which the semantic storage of conceptual, theoretical knowledge facilitated is facilitated; the steps and the purpose behind each step. We stressed that the instructional process is what determines the effectiveness of strategy instruction.

Dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării rămâne un obiectiv educațional în egală măsură pentru treapta preuniversitară, cât și pentru cea universitară, deși în literatura de specialitate vârsta de 11-14 ani se consideră “perioada de maximă oportunitate” pentru învățarea acestora.

La nivel universitar, atingerea performanței academice în cadrul curriculumului presupune o anumită logică a mișcării studentului spre însușirea disciplinelor, precum și autoreglarea acestei mișcări, adică a propriului proces de învățare. La fiecare etapă de învățare, corespunzător formei de bază a activității desfășurate, subiectul își formează și dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi și deprinderi de autoreglare. Esențial rămâne faptul că procesul de autoreglare a activității de învățare, complex prin natura sa, funcționează ca unitate integră, doar că la o etapă sau alta a învățării accentul se deplasează asupra uneia din componentele sale [9, p.39-42]. Astfel, *autoreglarea învățării* este recunoscută competență centrală în contextul învățării academice [5], în egală măsură ca o *condiție determinativă a eficienței în învățare*, cât și ca *obiectiv esențial al educației*.

Studiile axate pe autoreglarea învățării au generat o serie de modele care, aplicate în practica educațională, și-au probat funcționalitatea. Aceste modele diferă prin gradul de elaborare, domeniul de aplicare, formele și căile de implementare, nivelul de comprehensiune, dar au ca axă de dezvoltare două componente esențiale: *competențe cognitive* și *competențe motivaționale*, fiecare dintre acestea prezentând un aspect structural și unul procesual. După cum observă P.R. Pintrich, “cele mai multe modele ale autoreglării învățării evidențiază ca aspect definitoriu utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări” [5].

Scopul acestui studiu este de a pune în discuție oportunitatea și rolul instruirii în formarea competențelor de autoreglare a învățării la studenți în baza unor modele de dezvoltare a strategiilor de reglare și control a propriei activități de învățare. Cadrul de implementare are la bază strategiile de învățare într-un domeniu reprezentativ activității individuale a studentului: lectura comprehensivă și semnificativă a textului (articole științifice, monografii, note de curs etc.). Se urmărește revenirea secvențială la cinci operații mintale de procesare a informației scrise care facilitează stocarea cunoștințelor conceptuale și teoretice.

Dacă pornim de la premisa că principalele procese cognitive implicate în procesarea informației sunt *achiziția, encodarea și recuperarea* [6], atunci strategiile cognitive de învățare pot fi definite ca *secvențe eficiente ale operațiilor mintale la care recurgem pentru a achiziționa, stoca, recupera și utiliza diferite tipuri de informații* sau forme și modalități de a optimiza funcționarea proceselor cognitive.

Din perspectiva cognitivă, la nivel mintal, cunoștințele sunt reprezentări *propoziționale* (idei, sisteme propoziționale), reprezentări *analogice* (imagini, modele mintale), *elaborări/instrumente* (sisteme procedurale) sau reguli de acțiune, *senzații* chinestetice (sistem inactiv). Reprezentările joacă un rol mare în cunoaștere. Ele constituie “materia primă” pentru majoritatea mecanismelor psihice, pentru gândire și operațiile ei, pentru imaginație. Fără acest suport intuitiv procesele raționale ar fi goale și rupte de realitatea concretă. Totodată, reprezentările sunt instrumente de planificare și reglare a conduitei umane. Integrate în diferite activități, ele ajută la finalizarea performantă a acestora [10, p.217]. Simplificând, putem spune că creierul

lucrează “de parcă” procesele cognitive de (a) achiziție, (b) encodare și (c) reactualizare ar fi parte componentă a lui. Pe de altă parte, acest sistem cognitiv, pentru a-și atinge performanța în funcționare, necesită integrarea proceselor de natură socială și afectivă, astfel că mai solicită și (d) procese de suport. Toate aceste procese în întregime sunt planificate, evaluate și reglate de (e) procesele metacognitive.

Buna cunoaștere a fiecărui proces permite a fi deduse formele și modalitățile de gestionare a lor (controlul și direcționarea) care încorporează o serie de proceduri eficiente întru optimizarea, predarea, prevenția sau corectarea bunei lor funcționări. Aceste procese mintale sau strategii de management sunt prezentate explicit în modelul elaborat de Roman [7] (Figura 1).

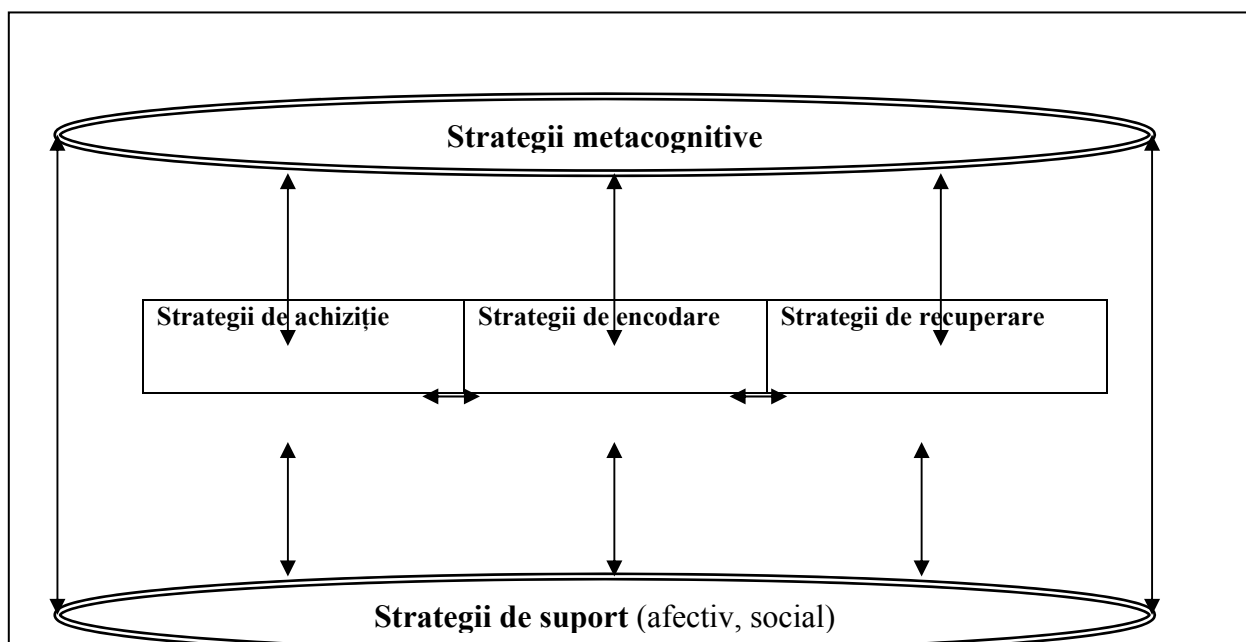


Fig.1.

În acest model, aria *achiziției* este confirmată prin 2 tipuri de strategii de procesare: strategii de control și direcționare a propriei atenții, strategii de optimizare a proceselor de repetare.

Trecerea informației din memoria de scurtă durată (MSD) în memoria de lungă durată (MLD) prin transformare solicită activarea proceselor de encodare, adițional proceselor de atenție și repetare. “Elaborarea” informației, profundă sau superficială, și/sau în modalități mai sofisticate prin “organizare și structurare”, este conectată ulterior la baza de cunoștințe și devine parte integră a structurilor semnificative, unele dintre ele - structuri cognitive, altele - cunoștințe esențiale. În model se propun următoarele *strategii de encodare*: (a) tehnici de memorare, unde forma de reprezentare a cunoștințelor este preponderent perceptivă, verbală și iconică, (b) variate tipuri de elaborare a informației, (c) organizarea informației. Toate trei grupuri de strategii (tehnici de memorare, elaborare și organizare) asigură un grad mai mare sau mai mic de encodare, iar în consecință - o procesare mai profundă sau mai superficială. Encodarea complexă solicită mai mult timp și efort. Oricum, se asigură stocarea informației pentru un timp îndelungat.

Strategiile de reactualizare direcționează căutarea în MLD a informației (sensuri, reprezentări mintale) și a unor răspunsuri generative (comportamente) sau servesc pentru a optimiza procesul cognitiv de recuperare prin sistemele de căutare și mai târziu generează reacția comportamentală. Aceste strategii *transformă sensul în comportament*.

În timp, procesarea informației încetează și alte procese noncognitive activează sau inhibă, sunt neutre sau blochează funcționarea strategiilor cognitive de învățare. Iată de ce deseori studenții mai au nevoie și de o altă categorie de strategii sau tactici - procese de suport socioafectiv - menite să faciliteze controlul. *Strategiile de suport* sunt direcționate spre controlul resurselor noncognitive managementul cărora permite studentului să-și îmbunătățească performanțele. Ele garantează o atmosferă favorabilă funcționării adecvate a sistemului cognitiv. Necesitatea lor este dictată prin efectul indirect care îl au asupra procesării și recuperării

informației, identificării ei adecvate și gestionării corecte. Se impun două tipuri de strategii de suport: social și afectiv [8].

De asemenea, în timpul procesării informației intervin procesele din planul metacognitiv care evaluează și supervizează funcționarea strategiilor cognitive, sociale și afective. În funcție de cum se recurge la aceste operații mintale, învățarea poate fi optimizată sau discreditată, fapt ce impune dezvoltarea unor strategii care i-ar ajuta pe studenți să administreze procesele de cunoaștere și să realizeze ei înșiși managementul proceselor cognitive, afective și sociale. *Strategiile metacognitive* au la bază cunoștințele persoanei despre propria cunoaștere (autocunoaștere), cunoștințele lui despre strategiile cognitive de învățare, precum și abilitatea acestuia de a le gestiona (automanagementul).

Cadru general al instruirii strategiilor de învățare

În raport cu instruirea strategiilor de învățare, în spațiul educațional universitar se constată trei dileme: (1) instruirea să se axeze pe conținutul acestora (cunoștințe declarative) sau pe strategii (conținut procedural); (2) instruirea include strategii generale sau specifice; (3) instruirea strategiilor să fie integrată în curriculum sau nu.

În cazul primei dileme, rezultatele cercetărilor confirmă necesitatea predării deopotrivă a conținutului și a strategiilor. Este demonstrat deja că diferențele dintre studenții care au capacități intelectuale similare, dar performanțe mai înalte sunt determinate de frecvența și eficiența utilizării de către aceștia a strategiilor de învățare. Când “învățarea conținutului” se face în detrimentul “învățării strategiilor”, cunoștințele studenților sunt “inerte” (au cunoștințe, dar nu știu cum să le utilizeze). Procesarea profundă a cunoștințelor necesită utilizarea unor strategii de elaborare și organizare. Or, acestea se supun instruirii și pot fi ușor integrate în curriculum. Odată achiziționate, strategiile trebuie reactualizate și puse în practica de învățare a studenților pe parcursul studiilor universitare. În realitate, se constată o discontinuitate în acest sens. În primii ani universitari, profesorii insistă asupra formării și utilizării lor de către studenți, însă, pe măsură ce aceștia înaintază în procesul educațional, interesul pentru aplicarea lor este tot mai sporadic.

Cu referire la a doua dilemă, realitatea este evidentă: ambele categorii de strategii, generale și specifice, sunt necesare în egală măsură, dar corespunzător contextului și nivelului de cunoaștere a disciplinei respective. Totuși, se predau preponderent strategiile mai uzuale ce pot fi utilizate mai frecvent în studiul universitar, independent de gradul lor de generalitate sau specificitate. Cercetările demonstrează că studenții învață și aplică strategiile care sunt predate/învățate mai profund și care ulterior sunt readuse în câmpul de utilizare; e preferabil ca studenții să mănuească eficient mai puține strategii, dar pe deplin decât mai multe, dar superficial.

În raport cu a treia dilemă - instruirea strategiilor trebuie integrată în curriculum sau nu - opiniile sunt contradictorii. Și într-un caz și în celălalt se constată o serie de avantaje și dezavantaje. O a treia ipoteză presupune că atâta timp cât profesorul gestionează procesul, ambele perspective sunt lucrative și pot fi combinate. O serie de studii au confirmat: pentru transpunerea în practică a strategiilor sunt productive *diferite căi, modalități de instruire* a studenților. Iar gradul de *autocunoaștere și autogestionare*, stilul individual de învățare al studenților presupune administrarea unei game variate de *tactici de învățare*, care pot fi la fel de eficiente în învățarea aceleiași strategii. Esențial rămâne să se producă *automatizarea cognitivă*.

Lipsește consensul și în raport cu *forma* de organizare a activității de instruire (seminare în cadrul a diverse discipline curriculare, ședințe de training organizate extracurricular și/sau în timpul studiului auditorial etc.). Însă părerea cercetătorilor sunt similare referitor la pașii (fazele) care trebuie parcurși în procesul dezvoltării strategiilor de autoreglare a învățării, precum și în raport cu principiile puse la baza conceptualizării unui model de implementare. Astfel, se consideră că *Fazele de parcurs* indică *cum fac aceasta* și comune sunt următoarele: descrierea strategiei, descrierea condițiilor de aplicare, modelarea, practicarea ghidată, practicarea independentă, generalizarea și evaluarea. În prezentarea fiecărei faze se conțin implicit *obiectivele: de ce fac aceasta*.

Conceptualizarea modelului vizează atât aspecte generale, cât și specifice.

Aspecte generale și comune:

- Modelul în sine trebuie să conțină paternul cunoștințelor și competențelor care trebuie să le asimileze studentul prin implicarea sa activă în proces.
- Modelul trebuie să fie coplexiv: să acopere aspectele esențiale, adică să reprezinte și să reconstituie fenomenul studiat (calitățile, structura, dinamica etc.).

- Designul modelului instructiv trebuie să prezinte conținutul în maniera care să corespundă individualității studenților, stilurilor de învățare și să ofere suficient spațiu pentru discutarea opiniilor acestora și implicarea lor activă în propria învățare.
- Modelul trebuie să asigure un context intelectual și confortabil de învățare.

Aspecte specifice

- Modelul axat pe dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării trebuie să recurgă la un limbaj explicit, ancorat în contextul învățării specifice. Astfel, *strategiile* sunt abordate ca *proces, direcționat de scopurile urmărite și controlate conștient, care facilitează atingerea performanței. Direcționat spre scop* presupune intenția de a realiza o funcție clar definită. *Controlat în mod conștient* presupune că procesul este explicit și gestionat în mod nemijlocit de student spre a-l interioriza (“Astfel se explică cum am făcut _____ și de ce am făcut”). Este un aspect esențial, dacă urmărim formarea competenței de autoreglare strategică: nu poți regla ceva de ce nu ești conștient. *Facilitarea performanței* implică grijă și responsabilitate pentru selectarea strategiilor adecvate cerințelor sarcinii, utilizarea cărora îmbunătățește performanța. Strategia corespunzătoare asigură eficiența prin faptul că lucrurile sunt făcute mai bine, mai ușor și mai repede. Abordarea strategică a sarcinii de învățat diferențiază studenții slabi de cei mai eficienți.
- Instruirea se axează nu doar pe strategia propriu-zisă, ci prioritar pe procesul de implementare a ei. Argumentul invocat: chiar și o strategie eficientă prin sine însăși, fiind aplicată inadecvat poate rata rezultatul urmărit. Astfel, implementarea unei strategii trebuie văzută ca “proces” evolutiv, dinamic și în care studentul se implică activ.

Referitor la descrierea fazelor de implementare a strategiilor de autoreglare a învățării, în literatura de specialitate se citează mai frecvent modelul (DSAR) experimentat de Harris și Graham (1996). După gradul său de elaborare, acesta satisface cerințele oricărui nivel educațional. Pentru nivelul universitar trebuie, totuși, revizuit și modificat. În virtutea gradului înalt de comprehensiune și flexibilitate a modelului, profesorul poate reierarhiza sau combina fazele, dacă consideră apropiat sau necesar, poate redimensiona timpul alocat unei sau altei faze, poate omite sau relua una dintre faze conform nivelului de formare anterioară a studenților. Valoarea modelului se rezumă la ideile esențiale ce asigură automatizarea competenței studentului în utilizarea adecvată, frecventă, flexibilă și automată a strategiilor de autoreglare. Propunem o variantă modificată a modelului de bază, adecvat nivelului universitar.

Faza 1. Activarea și dezvoltarea cunoștințelor de bază curente

Ca precondiție a implementării strategiei, studenții trebuie să stăpânească din start acel minimum de cunoștințe esențiale și abilități elementare pe care le presupune nivelul inițial de la care poate porni dezvoltarea strategiei. Uneori îl admitem ca format prin instruirile și experiențele anterioare ale studenților nimerind în capcana unei “evidențe” presupuse, deși, cunoștințele esențiale sau abilitățile necesare pentru soluționarea unei sarcini sau aplicarea unei strategii lipsesc ori sunt fragmentare chiar și la studenții buni. Dacă nu ne asigurăm de existența acestora, le scăpăm din vedere. Această fază presupune evidența, “inventarierea echipamentului de bază” curent al studentului angajat în învățarea strategiei și depășirea deficitului atestat. Astfel, și studentul trebuie să devină conștient de nivelul curent al cunoștințelor, golurile și ordinul dificultăților. La etapa inițială, evaluăm prezența abilităților solicitate ca bază pentru dezvoltarea strategiei, ne asigurăm că studenții cunosc și înțeleg termenii utilizați.

O formă de evaluare a nivelului actual al studentului este *analiza sarcinii*. Cadrul didactic observă procesul de lucru al studentului, măsoară performanța demonstrată de acesta, aplică interogarea directă. Dificultățile, golurile atestate trebuie lichidate în procesul de introducere a noii strategii.

Faza 2. Discutarea strategiei

Este un proces complex. Include descrierea acesteia și a condițiilor de aplicare. Se examinează beneficiile utilizării strategiei prin listarea opiniilor unor persoane autorizate din domeniu, dar și prin evocarea experiențelor de succes trăite de studenți. Se proiectează și se vizualizează performanțele pe care le pot atinge în viitor prin aplicarea strategiei în propria învățare. La faza respectivă se urmărește ca studenții să fie interesați de strategia însăși, să devină încrezători în ceea ce învață și conștienți de valoarea acestei achiziții. Ei trebuie să interiorizeze nevoia de stăpânire a strategii, acceptând-o ca personală.

O etapă importantă a acestei faze este și familiarizarea studenților cu pașii concreți de aplicare a strategiei, particularitățile acestora și capcanele posibile. Sunt binevenite întrebările care le adresează profesorul sau pe

care și le pun studenții în procesul de ajustare personală la componentele separate ale strategiei pentru a evalua și a se autoevalua. Pe parcursul acestui proces profesorul monitorizează continuu studenții: se asigură că ei înțeleg ceea ce li se explică și ajung să stăpânească aceste cunoștințe. Prin cooperare la această misiune pot participa și studenții experți sau liderul intelectual al subgrupeii (când se procedează la învățarea prin cooperare). Implicarea personală a studenților și gradul de activism sunt deja indici ai competenței de autoreglare. Fiecare reușită a studenților trebuie apreciată de profesor, dar și de colegi (aplauze, comentarii verbale, delegarea unor roluri și activități ce le pun în valoare competența).

Faza 3. Modelarea strategiei

Procesul de modelare se lansează încă la etapa de prezentare a strategiei prin conștientizarea de către studenți a fiecărui “de ce” și “cum” al pașilor parcurși în aplicarea ei. La etapa inițială a activității de modelare, studentului i se dă modelul gata sau acesta trebuie să-l deducă prin analiza unei situații de problemă. Deoarece modelul este un produs al activității de gândire, el are și rolul de instrument specific de muncă intelectuală. Etapa modelării, pe lângă faptul că prezintă studenților *ce, de ce și cum trebuie să facă*, îi învață cum să gândească mai bine. Corespunzător vârstei, situației și contextului se recurge la “verbalizarea” acțiunilor, revenirea la proces și analiza comentată a parcursului pas cu pas. Acest proces este numit “a gândi în forță/cu voce tare”. Studentul nu numai vede, face, dar și aude *de ce și cum face*. Astfel în procesul de înțelegere și aplicare a strategiei se implică metacogniția. Verbalizarea oferă studentului posibilitatea să vadă cum se utilizează strategia și să audă cum gândești prin ea. Procesul implicat în “gândirea cu voce tare” este mult mai complicat decât se crede. Pentru studenții experți în utilizarea strategiei, a gândi la *cum gândești* pe parcursul aplicării strategiei este un proces extrem de dificil, care le solicită efort și timp pentru a face externe procesele interiorizate, efectuate automat.

Modelarea este o verigă importantă în procesul de însușire a cunoștințelor despre strategie, dar și a modalităților generalizate de reglare a activității de învățare prin ea.

Faza 4. Practicarea strategiei (ghidată și independentă)

Se urmărește memorarea pașilor strategiei. Ne așteptăm, ca în procesul de învățare, studenții să se concentreze asupra sarcinii. Or, resursele cognitive ale individului sunt limitate. Dacă acesta va fi nevoit să le consume pentru a-și reaminti pașii strategiei, îi va fi imposibil să se concentreze pe sarcina însăși. Memorizarea strategiei nu este o acțiune de o singură dată, nici chiar repetată. Prin practicarea ghidată și independentă se revine constant la pașii strategiei până aceasta devine a doua natură a studentului. Cu cât strategia este utilizată în contexte și situații mai variate, cu atât este mai sigură memorarea și capacitatea de transfer a acesteia. Se practică lucrul în colaborare asupra sarcinii și oferirea de susținere moderată; lucrul în grupuri mici; remodelarea strategiei; revenirea la pași particulari mai dificili ai strategiei; oferirea de feedback explicit corectiv. Colaborarea dintre profesor și student este esențială. Permite monitorizarea apropiată a competenței și consolidarea ei. Uneori e nevoie de a se reveni la faza inițială a modelului pentru a mai dezvolta unele dintre priceperile necesare ca precondiții ale învățării strategiilor.

La această etapă se obține acea experiență de autoreglare a activității de învățare, iar priceperile și deprinderile aplicate izolat la etapele precedente se integrează și se generalizează.

Faza 5. Generalizarea strategiei

Este faza când experiența este convertită în performanță, competență și este interiorizată spre a putea fi utilizată independent și adecvat situației. La această etapă studentul are nevoie de timp suficient, de efort suplimentar și de suport din partea adultului expert pentru cizelarea competenței și gestionarea ei. Când toate acestea sunt parcurse, experiența individuală de autoreglare este sistematizată, generalizată prin forme conștientizate sau neconștientizate de reflexie. Aceasta capătă o formă definitivă, organizată în structuri precise. Cum este reprezentată? Prin scheme de autoreglare sau etape de soluționare a unei probleme, inclusiv a sarcinilor de cercetare. Mecanismele de autoreglare se restrâng și se cristalizează în *principii și abordări instrumentale* a diferitelor clase de probleme.

Faza 6. Independența în utilizarea strategiei

Studentul intră în această fază stăpânind competența de autoreglare. Uneori însă aceasta nu devine parte integră a procesului său de învățare, deși scopul însăși a instruirii strategiilor de autoreglare este utilizarea lor pentru a spori performanța academică. Profesorul are misiunea de a provoca, condiționa și stimula utilizarea strategiei, punând în valoare această practică a studentului.

Faza 7. Evaluarea strategiei

Se evaluează efectul direct al instruirii (de ex., utilizarea autoreglării în lectura textului), precum și efectul secundar (transferul strategiei în alte contexte educaționale relevante). Se apreciază nivelul de cunoaștere, înțelegere, diferențiere, comparare și aplicare. Se caută răspuns la întrebări de tipul: Crede studentul că strategia este valabilă și aplicabilă? O utilizează în activitatea sa de învățare? Cât de frecvent recurge la ea? Ce sentimente îl încercă în raport cu nevoia de a o aplica? Are sau nu utilizarea ei un impact pozitiv asupra rezultatelor învățării academice? La fel de eficientă este autoevaluarea și solicitarea feedbackului.

Expunerea studenților unui asemenea model de instruire solicită elaborarea unui conținut concret de învățare (de ex., strategii de autoreglare a lecturii textului), precum și a unui set de sarcini, modele și proiecte adecvate fiecărei faze. Experimentarea lor în mediul universitar ar conduce la identificarea unor noi criterii ale competenței de autoreglare a învățării.

Referințe:

1. Bull S. Supporting Learning with Open Learner Models. 4th Hellenic Conferenc with International Participation: Information and Communication Technologies in Education. - Athens, 2004.
2. Focșa-Semionov Sv. Autoreglarea învățării și eficiența academică în contextul universitar // Studia Universitatis. - 2007. - Nr.5. - P.201-206.
3. Guțu, Vl. ș.a. Teoria și metodologia curriculumului universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
4. Harris, K. și Graham S. Learning self-regulation in the classroom. 1996, ADHD Report, 5 (2), 1-6.
5. Pintrich P.R. Educational Psychology at the millenium: a look back and a look forward. Educational Psychology. 2000, p.90, 715-729.
6. Reagny J.W. Learning Skills: A Teoretical Aproach. In F. Segal, Chipman și Glaser (Eds): Thinking and Șearning Skills. - Hillsdale, NJ: LEA, 1985, p.27-59.
7. Roman J.M. și Callrgo S. ACRA: Learning Strategy Scales. - Madrid: TEA, 2002.
8. Rubio E. Social skills and learning in university. - University of Barcelona: Doctoral thesis, 1991.
9. Шаров А.С. Содержательный стандарт: концепция, структура, понимание// Образовательные стандарты и развитие личности. Часть 1. - Омск: ОГПУ, 1995, с.39-42.
10. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iași: Polirom, 1999.

Prezentat la 10.10.2007