

## ASPECTE STRATEGICE ALE AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN MEDIUL ACADEMIC UNIVERSITAR

**Svetlana SEMIONOV**

*Catedra Științe ale Educației*

Self-regulated learning strategies consist of cognitive and meta-cognitive activities, resource management activities, and affective activities (Zimmerman, Martinez, 1986; Pintrich, 1999). The purpose of this study was to investigate (1) if the use of self-regulated learning strategies was significantly related to academic performance, and than (2) compared for differences in the use of self-regulated learning strategies two groups: high level performance students (group A) and low level performance students (group B).

### Cadrul de referință

În studiul realizat de noi, autoreglarea învățării operează ca *acțiune autoinițiată de student care implică stabilirea de scopuri și reglarea propriului efort în atingerea lor, automonitorizarea (metacogniția), managementul timpului și reglarea mediului fizic și social de învățare* (Zimmerman, Risemberg, 1997). Similar, dar cu accent deosebit asupra caracterului procesual al autoreglării, Pintrichi definește autoreglarea ca *proces activ și constructiv în care cei care învață își stabilesc scopurile învățării, apoi depun eforturi pentru a monitoriza, regla și controla propria cogniție, motivație și comportamentul, ghidați și orientați de scopurile fixate de ei și de caracteristicile contextuale ale mediului* (citată în McDonough, 2000). Chung (2000) accentuează că mediul de învățare centrat pe autoreglare creează maxime oportunități pentru ca studenții să realizeze managementul propriilor resurse și să devină *subiecți ai propriilor decizii și performanțe în toate procesele de învățare și la toate nivelurile de instruire*. Pornind de la aceasta, studenții care își autoreglează cu succes învățarea, sunt persoane care în plan *metacognitiv, motivațional și comportamental participă activ la propriul proces de învățare* (Zimmerman, 1989). *Metacognitiv*, studenții își planifică și organizează studiul, se autoinstruiesc, se automonitorizează și autoevaluează la diverse stadii ale procesului de învățare. *Motivațional*, se autoreglează percepându-se ca persoane competente, autoeficiente și autonome.

*Comportamental*, studenții eficienți în autoreglare selectează, structurează și creează medii de studiu care le optimizează învățarea (Zimmerman, 1986). Iar asumându-și responsabilitatea pentru progresele studiului își adaptează conștient strategiile adecvat cerințelor academice (Bruning, 1999; Borich, 2000).

Menționăm, însă, că interdependența dintre metacogniție, motivație și comportament este mult prea puternică pentru ca aceste componente să poată fi separate distinct, iar în practica educațională ele funcționează eficient doar în ansamblu. Spre exemplu, în abordarea lui Zimmerman, atributele motivaționale și comportamentale pot fi explicate și de metacogniție. Sau, percepția competenței, autoeficacității și autonomiei din perspectiva motivației poate rezulta și din autoestimarea metacognitivă, din experiența asistării metacognitive a activismului personal și a controlului învățării. Acțiunile comportamentale de selectare, structurare și optimizare a învățării par a fi un domeniu al controlului volitiv, care rezultă din autoestimarea metacognitivă a diferitelor arii: ce țin de persoana care învață (activismul și controlul personal, obiectivele urmărite), de sarcină (valoarea, semnificația acordată acesteia), de strategii, precum și de utilizarea proceselor metacognitive de automonitorizare cognitivă. Pornind de la această descriere, autoreglarea este puternic influențată de metacogniție, dar nu se reduce la metacogniție. Componentele procesului de autoreglare a învățării funcționează precum elementele puzzle. Iar ca nucleu integrator al acestui construct complex operează strategiile de autoreglare a învățării – activități variate, dar subordonate aceluiași scop – eficientizarea învățării și atingerea performanței studiului academic.

Acest cadru conceptual a generat o serie de studii ce demonstrează că studenții cu performanțe academice înalte utilizează un repertoriu mai bogat de strategii autoreglatoare decât studenții cu rezultate slabe (Pintrich, De Groot, 1990; Van Zile Tamsen și Livingston, 1999). Chiar și un repertoriu strategic modest poate influența pozitiv învățarea și performanța (Pressley, Wharton-McDonald, 1997). Stăpânirea strategiilor de autoreglare stimulează motivația pozitivă, gândirea eficientă despre sine și poate compensa chiar și un deficit de inteligență și cunoștințe (Brooks D., 1999). Așadar, ne-am propus să reconstituim (studiind literatura domeniului)

repertoriul strategiilor de autoreglare a învățării în componentele sale de bază și să inventariem prezența acestuia în experiența de învățare a studenților Facultății de Psihologie și Științe ale Educației.

### Strategii de autoreglare a învățării

O primă încercare de a defini strategiile de autoreglare a învățării îi aparține lui Zimmerman (1989) și este în armonie deplină cu definiția dată de autor autoreglării în sine: *strategiile de autoreglare sunt acțiuni și procese autodirecționate spre achiziția de informații și/sau deprinderi/abilități de studiu, care implică activismul personal, scopul stabilit și perceperea clară (conștientizarea) a dotării sale instrumentale (strategice) ca persoană care învață* (Zimmerman, 1989).

Examinarea repertoriului strategic de autoreglare a studiului academic de către studenți este argumentată de utilitatea și eficiența acestora în controlul și reglarea propriei învățări, după cum menționează numeroși cercetători ai domeniului. Astfel, Pintrich P.R. (2000) observă că cele mai multe modele ale autoreglării învățării evidențiază ca aspect definitoriu al acestora utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări. De aceea, Pintrich diferențiază ca resurse ale autoreglării următoarele trei categorii de strategii: *strategii cognitive* ale învățării, *strategii metacognitive (autoreglatorii de control al cogniției)*, *strategii de management al resurselor*.

I. *Strategiile cognitive* ale învățării sunt examinate preponderent cu referire la performanța academică. Concomitent, Pintrich atenționează asupra următorului paradox: *deși autoreglarea corelează puternic cu utilizarea strategiilor cognitive, utilizarea strategiilor cognitive fără autoreglare are impact negativ asupra performanței* (Pintrich, De Groot, 1990). Autorul include în categoria strategiilor cognitive atât strategiile practicate în sarcini simple de memorare (învățarea prin memorare; reactualizarea unor informații), cât și cele aplicate în sarcini complexe care presupun înțelegerea informației (comprehensiunea unui text).

Tabelul 1

Strategii cognitive		
<i>Strategia repetiției</i>	<i>Strategia elaborării</i>	<i>Strategia organizării</i> (strategii de procesare profundă a informației)
Selectarea informației de memorat; repetarea prin povestire; recitarea informației de memorat în voce tare; stocarea în memoria de lucru.	Parafraza; rezumarea; crearea unor analogii; reorganizarea și conectarea ideilor; explicarea ideilor; formularea de întrebări și răspunsuri; sublinierea sau marcarea textului ori a ideii.	Reorganizarea materialului nou prin conferirea de sensuri și integrarea în relații cu cele știute deja. Selectarea ideilor importante. Crearea de rețele sau hărți ale ideilor importante. Identificarea structurii corpului de informații.

II. *Strategiile metacognitive și reglatorii* Pintrich le menționează ca a doua mare componentă a autoreglării învățării și diferențiază în cadrul lor: (1) *strategii de planificare*, (2) *strategii de monitorizare*, (3) *strategii de reglare*, specificând pentru fiecare categorie conform tabelului 2.

Tabelul 2

Strategiile metacognitive și reglatorii		
<i>Strategii de planificare</i>	<i>Strategii de monitorizare</i> a gândirii și comportamentului (aspect esențial al autoreglării)	<i>Strategii de reglare</i>
<i>Funcționează ca motivator al studiului, orientează în contextul învățării, mențin în timp persistența și efortul.</i> <i>Includ:</i> stabilirea scopurilor de scurtă și lungă durată; identificarea criteriilor de monitorizare a procesului de învățare;	<i>Identifică și semnalează devierile de la scop, obiective, criterii și selectează secvențele ce urmează a fi corectate. Tipul acestor strategii variază în dependență de contextul învățării.</i> <i>Includ:</i> compararea scopurilor, criteriilor, obiectivelor stabilite cu rezultatele curente obținute prin aplicarea strategiilor cognitive; înregistrarea frecvenței reușitelor sau erorilor; evidența acțiunilor întreprinse în timp;	<i>Operează asupra comportamentului de învățare, readucându-l în „zona” învățării unde s-a produs devierea de la criteriul monitorizat.</i> <i>Includ:</i> ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil;

<i>citirea razantă (skimming) a textului;</i> <i>generarea de întrebări orientative înainte de lectura textului;</i> <i>analiza sarcinilor componente ale problemei.</i>	<i>observarea distribuției și focalizării atenției în timpul lecturii sau audierii.</i> <i>În special, are loc:</i> <i>autotestarea înțelegerii (prin întrebări referitoare la informația procesată);</i> <i>modelarea unor situații de promovare reușită a testelor (examenelor);</i> <i>evitarea amânării sarcinii (procrastinării).</i> <b>NB!</b> <i>Monitorizarea operează eficient dacă este permanentă, completă, nemijlocită și corectă (Schunk, 2000; Mace, Belfiore, 2001).</i>	<i>întreruperea învățării depistând greșeala, dificultatea, revizuirea/ajustarea/ modelarea repertoriului strategic la situația reală;</i> <i>echilibrarea efortului cu cerințele sarcinii;</i> <i>revizuirea acțiunilor ineficiente.</i>
--	--	---

Diferența dintre strategiile cognitive și cele metacognitive rezidă în rolul pe care acestea îl îndeplinesc pe parcursul interacțiunii cu sarcina de lucru. În timp ce strategiile cognitive sunt implicate direct în realizarea sarcinii (parafrizarea, extragerea ideilor principale, calculul operațiilor, realizarea schemelor), strategiile metacognitive intervin în reglarea funcționării cognitive (monitorizarea rezolvării sarcinii, evaluarea diferenței dintre scop și rezultat, selectarea strategiilor cognitive).

III. Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor* este considerată a treia componentă a autoreglării, care *ajută studentul să se adapteze mediului și/sau să schimbe mediul în acord cu nevoile sale* (Pintrich, 2000). La ele se referă strategiile utilizate de student pentru a-și administra și controla mediul de învățare: *managementul timpului; managementul și controlul mediului fizic și social; managementul și controlul efortului de învățare*. Activitățile de management al resurselor diferă în dependență de cunoștințele anterioare ale celor care învață asupra subiectului studiat, de resursele pe care le pot utiliza în contextul lor real de învățare. Strategiile de management al resurselor nu relaționează direct cu strategiile cognitive și metacognitive (Pintrich, 1999), dar sunt importante pentru succesul academic (Hofer, Yu, Pintrich, 1998). Cercetările întreprinse de Zimmerman și Martinez (1986) confirmă că subiecții cu nivel înalt de autoreglare aplică strategii de management al resurselor mai frecvent decât cei cu nivel scăzut de autoreglare.

Deși în această structură nu se face o trimitere directă și clară la strategiile motivațional-afective, Pintrich le consideră la fel de valoroase și subscrisă în consens cu Zimmerman și Martinez: *strategiile de autoreglare a învățării constau din activități cognitive și metacognitive, activități de management al resurselor și activități motivațional-afective* (Pintrich, 1999). La ultimele vom reveni mai jos.

Un model comprehensiv al strategiilor de autoreglare a învățării, probat cu succes în practica educațională, a fost propus de Zimmerman și Martinez-Pons (1990). Autorii sintetizează un set individual al strategiilor de autoreglare a învățării care este utilizat, de regulă, în practica studenților de succes și îl structurează în trei categorii: (A) *Comportamentale*, (B) *Personale*, (C) *Management și control al mediului fizic și social* (tab.3).

Tabelul 3

<b>A. Comportamentale.</b> Acest grup de strategii vizează aspectele distincte și determinative ale procesării informației și monitorizarea timpului real util învățării.	<b>B. Personale.</b> Acest grup de strategii vizează aprecierea și monitorizarea rezultatelor acțiunilor de învățare și a propriului statut ca persoană ce studiază.	<b>C. Management și control al mediului fizic și social.</b> Vizează controlul relațiilor cu ceilalți și reglarea mediului de învățare.
<b>1. Organizarea și transformarea informației:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizarea materialelor;</li> <li>- structurarea, sublinierea;</li> <li>- condensarea și rezumarea;</li> <li>- rearanjarea materialului;</li> <li>- marcarea cuvintelor-cheie;</li> <li>- construirea diagramelor, hărți mintale, scheme, desene etc.</li> </ul>	<b>1. Autoevaluarea</b> (evidența calității mișcării progresive spre scopurile stabilite): <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluarea parcursului propriei gândiri și învățări;</li> <li>- corelarea rezultatelor obținute cu obiectivele fixate;</li> <li>- atenționări asupra punctelor forte și slabe;</li> <li>- feedback de autocorecție.</li> </ul>	<b>1. Căutare de informații:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inventarierea resurselor bibliotecii;</li> <li>- consultarea resurselor din Internet;</li> <li>- luarea la evidență a notelor de curs, informației din manual;</li> <li>- schimb de informații cu colegii;</li> <li>- identificarea exemplelor adecvate studiului din mediul extracurricular.</li> </ul>

<p><b>2. Stabilirea de scopuri și planificarea conform standardelor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea priorităților, sincronizarea în timp, finalizarea;</li> <li>- managementul timpului disponibil, planificarea pașilor studiului și a ritmului de lucru;</li> <li>- respectarea planificării.</li> </ul>	<p><b>2. Autovalorizarea:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autoîncurajarea;</li> <li>- construirea de expectanțe pozitive și realiste;</li> <li>- controlul anxietății;</li> <li>- autoadministrarea recompenselor și sancțiunilor;</li> <li>- abordarea pozitivă a studiului.</li> </ul>	<p><b>2. Structurarea/remodelarea mediului:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea și organizarea/aranjarea mediului fizic pentru studiu;</li> <li>- eliminarea/minimalizarea factorilor distractivi, perturbatori ai învățării;</li> <li>- divizarea clară a perioadelor de studiu și repartizarea lor în timp.</li> </ul>
<p><b>3. Înregistrare și monitorizare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- luarea de notițe;</li> <li>- înregistrarea greșelilor comise;</li> <li>- luarea la evidență a notelor;</li> <li>- completarea unui portofoliu.</li> </ul>	<p><b>3. Controlul și reglarea efortului:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- menținerea sarcinii în câmpul atenției; perceperea dificultăților ca oportunități;</li> <li>- revenirea la secvențele mai dificile și revizuirea rezultatelor;</li> <li>- alternarea efortului cu pauze relaxante;</li> <li>- perseverarea în situațiile de învățare ce solicită mai multă implicare sau efort.</li> </ul>	<p><b>3. Căutarea suportului social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- solicită ajutor egalilor, profesorului, experților;</li> <li>- învață prin emulație, urmărind modele de excepție.</li> </ul>
<p><b>4. Repetare și memorizare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plan de memorizare;</li> <li>- explicarea materialului altcuiva;</li> <li>- elaborarea de întrebări la materialul studiat;</li> <li>- utilizarea imageriei mentale;</li> <li>- recitirea;</li> <li>- recapitularea materialului;</li> <li>- autochestionarea etc.</li> </ul>		<p><b>4. Revizuirea tuturor surselor de învățare posibile și accesibile:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- revenirea la notele de curs, manual, sursele suplimentare, notițele personale;</li> <li>- revizuirea critică a lucrărilor evaluative efectuate pe parcurs.</li> </ul>

Inventarierea *strategiilor de autoreglare* a învățării ar rămâne incompletă, dacă nu recurgem la unele precizări suplimentare pentru alte trei categorii de strategii autoreglatorii operaționalizate în studiile din acest context: *strategii motivaționale* (Woolfolk, 1998; Neacșu, 1999), *strategii afective* (Woolfolk, 1995) și *strategii de autoevaluare*. Menționăm că unele dintre acestea sunt enumerate și în modelul elaborat de Zimmerman, dar fără a fi descrise.

Sub „umbrela” *strategiilor motivaționale* se întrunesc:

1. *Strategii de construire a unor expectații pozitive* (de succes al activității) și implicit a încrederii în forțele proprii, susținute prin fixarea unor scopuri clare, specifice și realizabile în termen scurt; conștientizarea faptului că abilitățile de studiu academic pot fi perfecționate; recunoașterea importanței și valorii învățării; fracționarea sarcinii de învățare în secvențe mici, ușor de gestionat și controlat.

2. *Strategii de implicare a celui care învață în fixarea scopurilor proprii învățării prin* conștientizarea și articularea clară a scopurilor; construirea unor așteptări realiste în raport cu atingerea scopurilor; identificarea și acceptarea suportului necesar atingerii scopurilor urmărite.

3. *Strategii care conduc la conștientizarea valorii sarcinii:* conferirea de semnificații și valoare sarcinii de lucru; corelarea sarcinii de studiu propriilor nevoi și interese actuale sau de viitor; identificarea oportunităților de realizare eficientă.

4. *Autovalorizarea ca strategie de control* presupune o serie de acțiuni: revenirea la secvența studiului/sarcinii marcată de dificultate și identificarea modalităților de facilitare; punerea în evidență a progreselor înregistrate pe parcursul procesului de gândire sau acțiune asupra sarcinii; scoaterea în valoare a reușitelor de la fiecare etapă de lucru și revenirea asupra greșelilor din perspectiva punctelor forte și autoeficienței (Woolfolk, 1998). Majoritatea studiilor de specialitate se preocupă de *dezvoltarea sentimentului autoeficienței ca strategie motivațională*. Aceasta gestionează o serie de pași: stabilirea unor scopuri pe care individul se simte capabil să le atingă; scoaterea în evidență a reușitelor, nu a eșecurilor; anticiparea situațiilor cu mare

probabilitate de eroare și anticiparea producerii acestora; contabilizarea performanțelor realizate în timp (Simson, Kalichman, Santrok, 1994, citați de Negovan, 2007). Autoeficacitatea, în acest context, este percepută ca încrederea studenților în propria competență de a reuși. Scott (1996), Parajes (2002) au determinat că studenții cu grad înalt de autoeficacitate sunt mai încrezuți în sine și se automotivează spre reușită; confrunțați cu obstacole, sunt dispuși să investească mai mult efort, să persevereze. Pe când studenții cu nivel scăzut de autoeficiență, rareori se automotivează și cred că este dificil să reușești în învățare; la confruntarea cu situații dificile, fără a depune efort suplimentar, ei abandonează sarcina.

*Strategiile* întrunite sub eticheta de *afective* pot fi diferențiate cu greu de strategiile de coping sau adaptare. Repertoriul acestora este variat. Din perspectiva utilității pentru studiul nostru, enumerăm: gestionarea anxietății; susținerea comportamentului de învățare prin perseverență; încrederea în puterea propriei rațiuni; implicarea în acele activități competitive, care oferă oportunități egale (Woolfolk, 1995).

*Strategiile de autoevaluare* se referă la judecățile de valoare ale individului despre performanțele sale și relaționează cu monitorizarea efortului și a calității în învățare.

Eficiența utilizării lor este confirmată empiric (Butler, Winne; Paris și Winograd, 1990), inclusiv într-un studiu realizat de noi (Semionov, 2008) asupra unui eșantion reprezentativ de studenți și profesori (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației). S-a confirmat că studenții beneficiază în urma autoevaluării și a feedback-ului în mai multe aspecte ale învățării: (I) confirmarea înțelegerii conceptuale; (II) suplimentarea studiului cu informații-lipsă; (III) suplینirea elementelor incorecte din cunoștințele și acțiunile strategice anterioare; (IV) rafinarea sau corectarea cunoștințelor/acțiunilor de studiu prin discriminare în raport cu secvențe de învățare sau contexte de studiu diferite sau similare, specificând pentru sine condițiile optime de stimulare a învățării.

Teoreticienii și practicienii, preocupați de conceptualizarea și validarea empirică a strategiilor autoreglatoare, atenționează că eficiența strategică a celui care învață și performanțele lui academice sunt condiționate de *utilizarea unui repertoriu complex, de ansamblu de strategii autoreglatoare; echilibrarea acestora în combinații și dozaje variante, adecvat contextului de studiu și situației reale, dar și în acord cu particularitățile celui care le aplică.*

Astfel, Ley și Young (1998) aduc evidențe că autoreglarea este un proces sinergetic, în care utilizarea unor strategii izolate poate influența achizițiile academice doar până la un anumit nivel. Impactul este determinativ, când este utilizat repertoriul complex în relație cu alte componente ale învățării. De exemplu, Butler și Winne (1995) susțin că o atare integrare de abilități în reglare include: stabilirea de scopuri și actualizarea cunoștințelor; selectarea chibzuită a strategiilor în sensul asigurării unui echilibru între mișcarea progresivă spre atingerea scopului și efortului depus; monitorizarea angajării în sarcină și a efectelor cumulative în urma pașilor întreprinși. În acest sens, orientarea studenților spre conștientizarea alternativelor de abordare strategică a situațiilor de învățare devine o prioritate (McKeachie, 1988). O susțin și alte studii din care rezultă că strategiile de autoreglare valabile și eficiente într-un context de învățare și studiu se pot adeveri inadecvate pentru alte condiții (Weinstein, Mayer, 1986), iar acest decalaj crește de la persoană la persoană, fiind marcat și de particularitățile ei individuale.

De aici se impune nevoia cunoașterii în ce măsură utilizează studenții strategiile de autoreglare a învățării ca un construct general, dar și pe categorii specifice. În baza acestei informații profesorii și studenții ar deveni conștienți de eficiența strategiilor aplicate în variate situații de învățare și i-ar ajuta să le ajusteze mai eficient viitoarelor contexte de studiu. Astfel, procesul de autoreglare a învățării conferă sens acțiunilor de control a studenților și îi încurajează să acorde atenție strategiilor de autoreglare utilizate (Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996), iar profesorii pot organiza mediul educațional astfel, încât studenții să fie antrenați în învățarea și utilizarea lor.

### **Aplicația practică**

Studiul întreprins de noi pornește de la presupunerea că *învățarea este autoreglată strategic atunci când cel care învață este conștient de/și își controlează studiul academic utilizând frecvent un repertoriu vast de strategii de autoreglare a învățării.* Controlul se referă, în parte, la abilitatea și capacitatea studenților de a monitoriza și direcționa propria activitate de învățare în direcția reușitei, dar și la a identifica când nu ai reușit intervenind cu acțiuni de corecție, de schimbare și/sau adecvare a strategiilor. Am examinat două aspecte: 1) frecvența utilizării strategiilor (generale și specifice) de autoreglare a învățării și 2) diferența în ceea ce privește utilizarea repertoriului de strategii prin compararea a două eșantioane (selectate în baza mediei academice): **A)** studenții buni și pricepuți în a învăța și **B)** studenții mai puțin eficienți sau profani în arta învățării.

Pentru examinarea repertoriului strategic de autoreglare a învățării academice am aplicat un chestionar ce inventariază următoarele dimensiuni/segmente strategice ale autoreglării: *strategii metacognitive (autoreglare metacognitivă)* pe secvențele: planificare, organizare, stabilire a scopurilor, identificare și înregistrare a progreselor; monitorizare a mediului; *strategii cognitive* pe secvențele: memorizare, repetare, căutare a informațiilor, reorganizare a informației; *strategii de monitorizare a evaluării/feedback-ului* pe secvențele: autoevaluare, reglare a efortului, autovalorizare; *strategii de management al resurselor și solicitării ajutorului* pe secvențele: managementul timpului, căutarea suportului social. În total sunt cuprinși 38 de itemi clasificați în patru categorii de strategii autoreglatorii și structurați în 14 subcategorii ale autoreglării.

Fiecare item putea fi cuantificat după cum urmează: mă caracterizează (I) *întotdeauna* (5 puncte); (II) *frecvent* (4 puncte); (III) *în jumătate din situații* (3 puncte); (IV) *rareori* (2 puncte); (V) *niciodată* (1 punct).

Chestionarul a fost administrat studenților USM, anul II, specialitatea psihologie. Am solicitat valorizarea adecvată doar a comportamentelor/acțiunilor care îi caracterizează cu adevărat și nu a opțiunilor personale pentru cum și-ar dori să fie sau cum sunt văzuți de alții.

Rezultatele studiului sunt prezentate și analizate după cum urmează.

În *diagrama 1* sunt inserate datele eșantionului A: studenții buni și pricepuți în a învăța.

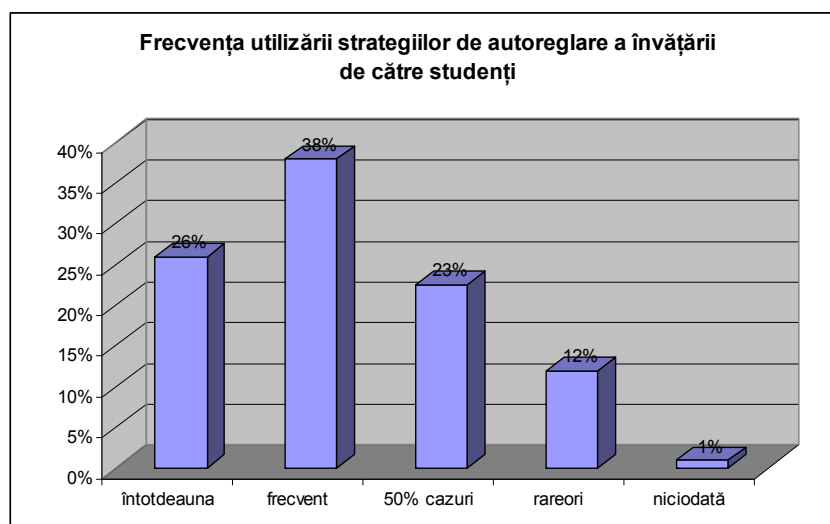


Diagrama 1

Se confirmă relația pozitivă dintre frecvența utilizării strategiilor de autoreglare și eficiența studiului academic. Se adevărește că a fi strategic presupune că acel care învață controlează, planifică, procesează și adaptează învățarea în mod conștient, orientând-o spre performanță. Relativul decalaj pentru valorile *întotdeauna* (26%) și *frecvent* (30%) presupunem că este explicat de faptul că în grupul cercetat, media academică este cuprinsă între 8,0-9,3. Nu avem acumulate date pentru studenți cu performanțe academice foarte bune și/sau excelente la toate materiile curriculare din lipsa acestora în cadrul eșantionului examinat. Acest segment de studenți poate fi obiect al unui studiu ulterior. Putem afirma, însă, că *utilizarea frecventă a strategiilor de autoreglare a învățării în cadrul studiului academic* poate servi drept factor predictiv al performanței academice.

În *diagrama 2* este ilustrat tabloul general al prezenței celor patru categorii de strategii autoreglatorii examinate în practica de învățare a studenților cu performanțe academice înalte.

Observăm o distribuție relativ uniformă a utilizării celor patru categorii de strategii. Indicele *frecvent* este aproximativ la aceeași cotă pentru toate scalele examinate: *strategii metacognitive* - 37%; *strategii cognitive* - 37%; *strategii de evaluare/control* - 38%; *strategii de management al resurselor* - 39%. Indicele *întotdeauna* prevalează pentru scalele *strategii metacognitive* - 32% și *strategii cognitive* - 26%, acestea fiind apreciate în literatura de specialitate ca determinative pentru autoreglarea învățării. Iar pentru scalele *strategii de evaluare/control* și *management al resurselor* este foarte apropiat: 18% și 20%.

Rezultatele confirmă și un alt fapt teoretic: impactul pozitiv al strategiilor de autoreglare este asigurat de utilizarea în complex a acestora. Așadar, atunci când controlul propriului proces de studiu se realizează pe toate liniile de rezistență ale autoreglării, diferențele în gradul de aplicare a strategiilor specifice (subscalele) nu influențează tabloul general. Acest fapt confirmă că aplicarea strategiilor de autoreglare nu exclude posi-

bilitatea manifestărilor individuale în autoreglare și că utilizarea eficientă a unui set de strategii poate compensa neutilizarea sau utilizarea ocazională (indicii *rareori* - între 8%-14% și *niciodată* între 1%-2%) a altor strategii.

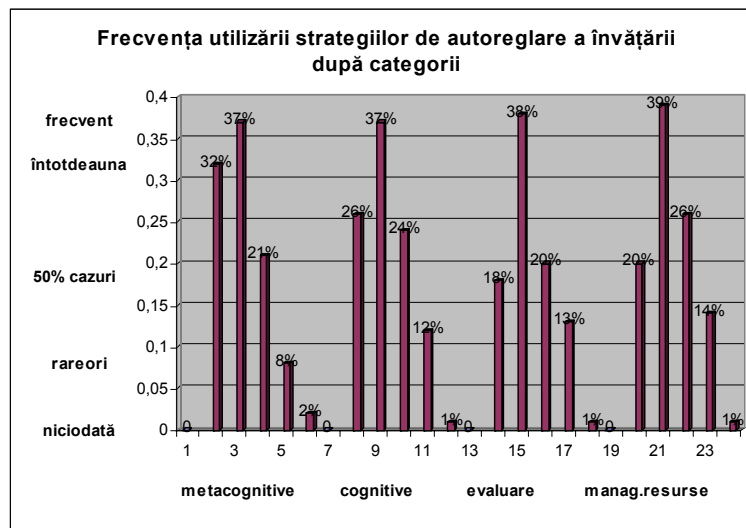


Diagrama 2

Apar o serie de întrebări relativ la subcategoria *strategii de căutare a suportului social*. În literatura de specialitate acestei strategii generice i se conferă un statut înalt, fiind considerată strategie proactivă de autoreglare, care pregătește fundamentul pentru ulterioarele achiziții autonome (Karabencic, 1998). Există evidențe ale faptului că studenții motivați spre performanțe, activi, abili în realizarea sarcinilor de studiu gravitează spre a solicita ajutor atunci când au nevoie de el, fapt care pare a confirma ideea că solicitarea asistenței în studiul academic ilustrează o reacție adecvată, strategică la învățare (Chen, 2002). În studiul realizat de noi, însă, în grupul de studenți performanți (A), itemii subcategoriei *strategiilor de căutare a suportului social* au fost cotați preponderent la indicii *frecvent* și *50% din cazuri* cu referință la profesori, și *50% din cazuri, rareori* – vizând colegii. Valoarea *întotdeauna* nu a fost atribuită nici unui dintre itemi. Iar 50% dintre studenții examinați pledează pentru valorile *rareori* și *niciodată*. Explicăm această situație din câteva perspective: (I) gradul de autonomie al studenților buni la învățătură este mai mare, ei au o imagine pozitivă despre sine ca persoană studioasă și o experiență pozitivă de învățare; (II) sarcinile academice nu sunt suficient de provocatoare pentru acești studenți încât ei, fiind în dificultate, să apeleze din proprie inițiativă la ajutorul profesorului sau al experților din domeniu; (III) menționăm faptul că *solicitarea ajutorului în învățare* este o strategie diferită de celelalte strategii, deoarece mai presupune și o interacțiune socială. Prin urmare, motivele sociale ar putea influența practicarea strategiei de căutare a ajutorului social în învățare.

Diagrama 3 pune în evidență diferențele înregistrate în frecvența utilizării repertoriului strategic de studenții din grupul cu performanțe academice superioare (A) și studenții grupului cu rezultate academice slabe (B).

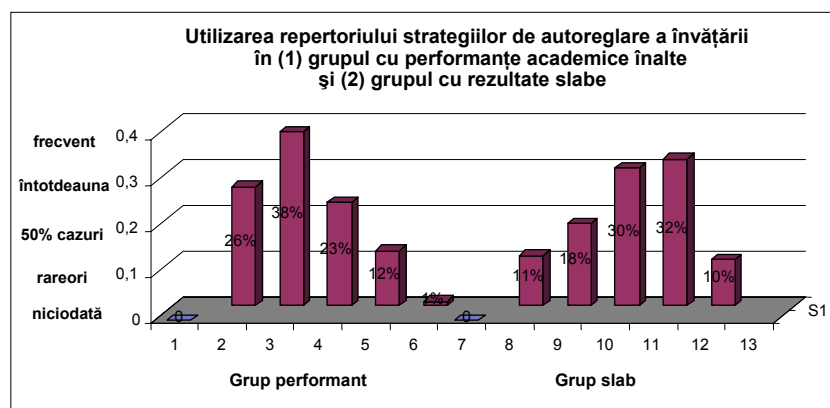


Diagrama 3

Compararea rezultatelor înregistrate de cele două grupuri, A și B, demonstrează o mare discrepanță în frecvența utilizării strategiilor de autoreglare. Astfel, în cotarea valorilor *întotdeauna și frecvent* s-a înregistrat un coraport de 64% (A) la 28% (B). Pe când la celălalt pol - *rareori, niciodată* - de 12,5% (A) - 41% (B). După cum atestă și literatura în domeniu, studenții cu rezultate slabe tind să atribuie unele reușite în învățare norocului, întâmplării sau altor factori pe care nu-i pot controla. Iar în consecință, ei nu se implică în planificarea, organizarea și supravegherea studiului; în majoritatea cazurilor nu depun efort la confruntarea cu dificultăți - fapte confirmate prin cotarea slabă a scalelor *strategii metacognitive și cognitive*, a subscalelor *strategii de monitorizare a reușitei și a efortului* (evidențiate la analiza calitativă a datelor). Acest rezultat este în consonanță cu cercetările realizate asupra dificultăților de învățare și care au identificat că sursa frecventă a deficiențelor de performanță este lipsa (sau neutilizarea) unor strategii metacognitive (Brown, Palincsar, 1997).

Analiza în detalii a cotării itemilor a scos în evidență faptul că pentru subcategoria *managementul timpului* nu se înregistrează valori pentru indicii *întotdeauna*, acestea gravitând preponderent spre indicii *frecvent și 50% din cazuri* - în grupul A și *rareori, 50% din cazuri* - în grupul B. Este un aspect al comportamentului strategic care ar trebui fortificat, ținând cont de faptul că managementul timpului și media la învățatură corelează puternic. De exemplu, conform studiului realizat de Britton și Tessor (citați de Chen, 2002), abilitatea de planificare a timpului pentru studiu și monitorizarea lui eficientă este mai semnificativă pentru performanțele academice decât cotele înalte obținute de aceștia la testele de inteligență. Iar expunerea studenților unei învățări intensive a strategiilor de planificare și management al timpului are impact pozitiv asupra mediei lor academice (Zimmerman, Greenberg, Weinstein, 1994).

În concluzie, cunoașterea repertoriului strategiilor de autoreglare a propriei învățări de către studenți: (I) are *valoare predictivă*, servește ca indiciu al abilității lor de învățare; (II) *valoare constatativă*: permite diferențierea studenților performanți în studiul academic de cei mai puțin eficienți; (III) are *valoare constructivă*: poate fi pusă la baza dezvoltării unor programe eficiente de instruire a studenților în domeniul utilizării strategiilor de autoreglare a învățării.

#### Bibliografie:

1. Brooks D. Compensatory model of learning. University of Nebraska-Lincoln, 2005.
2. Chen C.S. Self-regulated learning strategies and achievement // Information Technology, Learning, and Performance Journal. Vol.20. - 2002. - No1. - P.11-25.
3. McDonough S.K. Promoting self-regulation in foreign language learners. Clearing House, 2001, 74(6), 323-327.
4. Neacșu I. Instruire și educație. Teorii, modele, strategii. - București: E.D.P., 1999.
5. Negovan V. Psihologia învățării. - București: Editura universală, 2007.
6. Pintrich P.R. The role of motivațion in promoting and sustaining self-regulated learning// Psychology of Education. Major Themes. Vol.II „Pupils and Learning”. - Taylor Francis Group, London and New York, 2000, p.400-414.
7. Pintrich P.R., DeGroot E.V. Motivațional and self-regulated learning components of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology. - 1990. - No82 (1). - P.33-40.
8. Pintrich P.R. Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.), Understanding self-regulated learning. - SanFrancisco, CA: Jossey-Bass, 1995, p.3-12.
9. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In M.S.Wittrock (Ed), Handbook in research in teaching (3rd Ed.). - New York: Macmillan, 1986, p.315-327.
10. Woolfolk A. Educațional Psychology. Allyn, Bacon, Boston, London, Sydney, 1998.
11. Zimmerman B.J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective // Educational Psychology Revue. - 1990. - No2. - P.173-201.
12. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated strategies // American Educational Research Journal. - 1986. - No23(4). - P.614-628.

Prezentat la 23.12.2008