

## MODEL AL DEZVOLTĂRII AUTOREGLĂRII ACADEMICE PE DIMENSIUNEA STRATEGICĂ

**Svetlana SEMIONOV**

*Catedra Științe ale Educației*

On présente le concept d’une application éducative centrée sur le développement de l’autorégulation académique des étudiants par une discipline curriculaire, qui a comme principe organisateur *l’apprentissage autorégulé*. Le cours vise l’enseignement – apprentissage d’un répertoire complexe de stratégies d’étude et d’éducation en tant que source et finalité de *l’autorégulation académique*

În aplicația educațională proiectată de noi propunem dezvoltarea autoreglării academice la studenții universitari prin intermediul unei discipline curriculare, ce are drept principiu organizator *învățarea autoreglată*. Scopul cursului este predarea–învățarea unui repertoriu complex de strategii de studiu și învățare, identificate drept resursă și finalitate a autoreglării academice, reprezentative și pentru competența „a învăța să înveți”. Prezentăm raționamentele teoretice, designul modelului formativ și elementele esențiale ale implementării lui.

*Cuvinte-cheie:* învățare autoreglată; autoreglare academică; strategii de învățare; model procesual al predării/învățării strategiilor.

### **Raționamente**

1. Sporirea calității învățământului superior, centrarea pe formarea de competențe se impun ca prerogativă a ultimelor decenii. Subiecte precum „a învăța să înveți” și „a preda cum să înveți” sunt generic al cercetărilor psihopedagogice curente și ale practicii de instruire. În evidențele teoretice și empirice *învățarea autoreglată* este recunoscută drept principiu central pentru organizarea și reorganizarea procesului educațional la nivel universitar, având drept scop „îmbunătățirea calității studiului și educației” [17, p.2].

2. *Învățarea autoreglată* (self-regulated learning) desemnată, la ora actuală, drept cea mai corectă și eficientă formă de învățare [1] definește, la modul general, capacitatea subiectului de „a învăța efectiv de unul singur” [18, p.173]. *Învățarea autoreglată* exprimă nivelul maxim pe care îl poate atinge învățarea umană (după standardele cunoașterii curente), superioritatea fiindu-i conferită, în primul rând, de caracterul ei proactiv, intențional și reflexiv, de interacțiunea dinamică pe care o implică între *capacitatea și voința* de a învăța (*skill and will to learn*) [3].

3. *Autoreglarea academică*, proces complex integrat în învățare, desemnează conduitele strategice conștiente, personalizate și constructive autoinițiate de subiect, prin care își stabilește scopuri bine precizate, orientate spre competență și spre performanță, apoi depune efort pentru a controla, a monitoriza și a regla propria cogniție/metacogniție, motivație/ afectivitate, comportament și context (fizic și social) de învățare, ghidat și orientat de acestea (sinteza noastră după [22, 11]. Procesul autoreglării, flexibil și dinamic prin esența sa, este planificat și adaptat continuu pentru a susține urmarea scopurilor personale în contextul educațional schimbător. Respectiva abordare strategică a învățării se impune în raport cu precedentele prin faptul că deplasează accentul analizei educaționale de pe conținuturile achiziționate de studenți, pe strategiile inițiate și utilizate de aceștia pentru a-și îmbunătăți performanțele academice [4, 19, 10, 20, 21].

4. *Strategiile de studiu și învățare* desemnează factorii strategici ai învățării autoreglate și constituie nucleul integrator al procesului de autoreglare. Strategiile reprezintă *variabila acțională/executivă* cu impact decisiv asupra reușitei autoreglării academice. Variate după natura lor, destinația și frecvența utilizării, strategiile sunt subordonate aceluiași obiectiv major – eficientizarea învățării și obținerea unor performanțe superioare. Impactul, beneficiile și nivelul de funcționalitate pentru propria învățare este conferit de *utilizarea lor conștientă, personalizată, sistematică și consecventă*. Atenționare! O anumită strategie de învățare aplicată separat, de una singură, poate fi utilă pentru o achiziție academică concretă. Însă eficiența studiului și performanța academică sunt asigurate numai prin utilizarea coerentă a unui set de strategii, orchestrate conform fazelor și dimensiunilor structurale ale învățării autoreglate [9].

5. Studenții care prezintă un *nivel ridicat al abilităților reglatorii* (studenții experți), prin comparație cu cei profani sau novici, cunosc, stăpânesc și utilizează conștient și planificat un repertoriu complex de strategii, coerent orchestrate [12, 21]. Stăpânirea și aplicarea strategiilor în scopul autoreglării academice generează motivația și atitudinea pozitivă, gândirea eficientă despre sine, confortul și satisfacția de la învățare, și chiar poate compensa un deficit de inteligență și cunoștințe [5].

6. Mediul academic centrat pe formarea abilităților de autoreglare, prin antrenamentul strategic creează maxime oportunități pentru ca studenții să monitorizeze eficient resursele personale și de mediu (fizic, social) și să devină *subiecți responsabili ai propriilor decizii și performanțe, prin „a înțelege și a controla activ” procesul și rezultatele propriei învățări* [15, 3]. Or, studiile arată că există o corelație ridicată între nivelul performanțelor academice și cel al autoreglării, iar practicienii confirmă în unanimitate că „cei mai eficienți sunt studenții care își autoreglează propria învățare” [6, 20, 11, 19, 15]. Astfel, autoreglarea este „structura de rezistență” a independenței și autonomiei academice.

### Aplicația educațională

*Programul educațional*, coerent și comprehensiv, integrează următoarele componente: (1) Materiale de aplicație curriculară: (I) Curricula disciplinei; (II) Manualul *Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare* [8]; (2) Instrumentul de evaluare, preformare și postformare *Chestionarul strategiilor de studiu și învățare (LASSI)*; (3) *Instrumente de evaluare și autoevaluare* pentru identificarea nivelului inițial de cunoaștere/stăpânire/utilizare a strategiei - unitate de conținut; (4) Modelul procesual al predării învățării strategiilor.

*Modelul procesual* are ca bază teoretică paradigma social-cognitiv-constructivistă: competența de autoreglare academică se dezvoltă eficient prin observarea și imitarea modelelor sociale, apoi internalizarea acestora, inițial pentru a deține autocontrolul, iar ulterior - în eventualitatea autoreglării prin comportamente strategice constructive, adaptate continuu susținerii scopurilor personale de învățare în contextul educațional schimbător; „cadrele didactice predau gradual cârma învățării în mâinile studenților” [21, 13].

*Procesul de implementare* a modelului presupune sinergia acțiunilor cadrului didactic și ale studentului și parteneriatul acestora pe următoarele două trasee interconexe.

1. *Predarea strategiilor-unități de conținut* se realizează: (1) în baza unor principii metodologice directe; (2) cu respectarea fazelor învățării autoreglate (planificare - control și monitorizare - reflecție și reacție), precum și a dimensiunilor ei structurale: cogniție-metacogniție, motivație-afectivitate; comportament, context; (3) prin asigurarea transferului gradual al controlului strategic asupra învățării academice de la profesor către student (de la mediere intensivă spre independență strategică și învățare tot mai autoreglată). Ilustrarea grafică a acestui traseu este redată în figura 1.

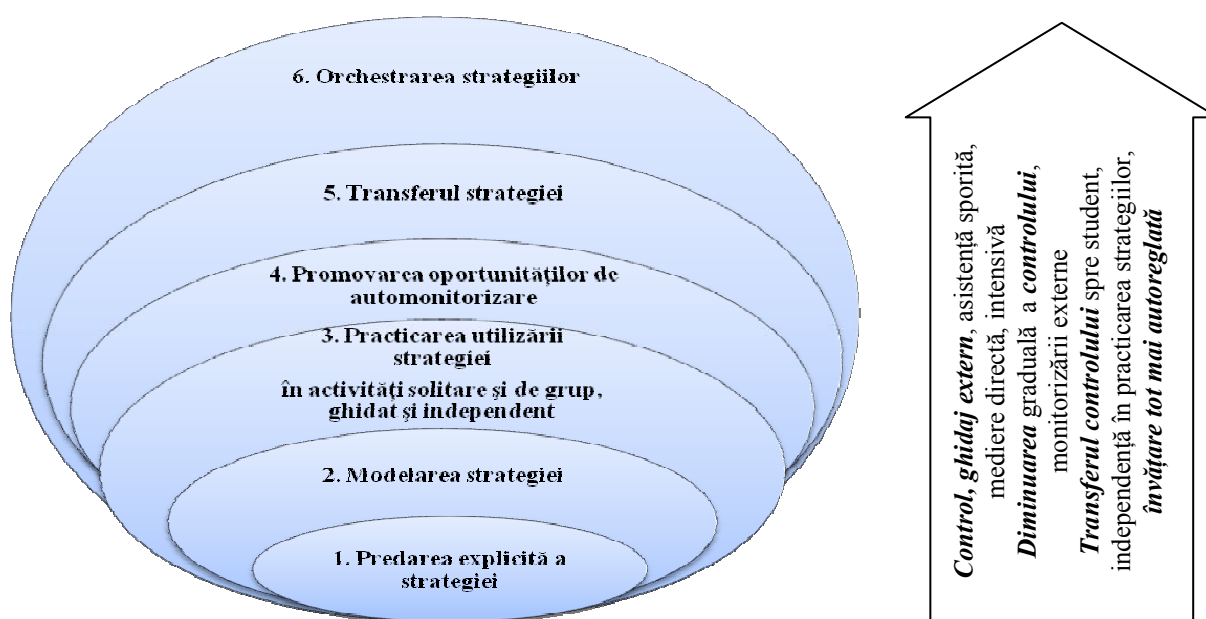


Fig.1. Parcursul metodic al instruirii strategiilor de învățare în ideea autoreglării academice.

II. *Învățarea* strategiilor presupune: (1) *personalizarea* de către studenți a autoreglării academice strategice, urmată de acțiuni conștient planificate de *autoschimbare*; (2) examinarea continuă a comportamentelor strategice de învățare prin „lupa” celor trei procese componente ale autoreglării: *autoobservarea*; *autoevaluarea*; *autoreacția* [2], utilizând feedback-ul și autofeedback-ul obținute pentru eficientizarea autoreglării academice; (3) urmarea întregului parcurs al dezvoltării autoreglării strategice: *haos – stabilitate – flexibilitate – performanță*. Ilustrarea grafică a acestui traseu este redată în figura 2.

Prezentăm ilustrarea grafică a traseului predării strategiilor și descrierea succintă a demersurilor metodice directe.

(1) *Predarea explicită a strategiei* include: (a) *activarea și dezvoltarea cunoștințelor de bază curente* referitoare la strategia predată ca precondiție a implementării ei: „inventarierea echipamentului de bază” curent al studentului angajat în învățarea strategiei: cunoștințe și abilități elementare, credințe/atitudini, deficiențe și dificultăți; (b) *discutarea strategiei*: descrierea ei prin elementele componente; caracteristicile de bază *cum, unde, când, de ce* se aplică; eventuale capcane; modificări și interconexiuni posibile; beneficiile utilizării (evidențe teoretice și ale experților domeniului, evocarea experiențelor de succes trăite de studenți), provocarea interesului pentru strategia însăși și stimularea nevoii de stăpânire a ei.

(2) *Modelarea strategiei* - verigă importantă în procesul de însușire a cunoștințelor despre strategie, dar și a modalităților generalizate de reglare a activității de învățare prin ea, include: configurarea strategiei prin verbalizare în voce tare: pașii întreprinși în planificare; distribuirea resurselor strategice accesibile și disponibile; controlul, monitorizarea realizării; reflecții asupra procesului și rezultatului; stimularea executării strategiei independent, prin emulație; *generalizarea* strategiei asupra situațiilor și sarcinilor de învățare.

(3) *Practicarea utilizării strategiei în activități de grup și solitare* (pentru automatizarea, menținerea, utilizarea flexibilă) implică: *promovarea* reperelor clare (algoritm de executare, criterii de performanță); *exersarea* utilizării strategiei, la prima etapă *ghidat* și mai apoi – *independent*; *monitorizarea* acțiunilor studentului și oferirea de feedback explicativ și corectiv apropo de eficiența procesului și rezultatului aplicării strategiei.

(4) *Promovarea oportunităților de autocontrol și automonitorizare* implică: (1) proiectarea acțiunilor de selectare și adaptare independentă a strategiilor la condițiile și contextul sarcinii; încurajarea solicitării ajutorului; admiterea schimbării, renegocierii și/sau abandonării sarcinii, contextului de lucru; (2) *stimularea reflecțiilor asupra eficienței strategiei utilizate și gestiunea reacțiilor*: promovarea sistematică a evaluării reciproce, autoevaluării și acțiunilor de feedback pentru a detecta strategiile ineficiente, a sesiza discrepanțele între rezultatele intermediare și scopul final; condiționarea implicării active a studenților în modificarea, strategiei nefuncționale sau/și construirea unei noi strategii; (3) transferul gradual al controlului și responsabilității pentru inițierea, aplicarea și evaluarea strategiilor de la cadru didactic spre student.

(5) *Transferul strategiei* implică: generalizarea, abstractizarea și decontextualizarea strategiei: promovarea transferului strategiei în alte situații și contexte, domenii de învățare, iar ulterior – solicitarea raportului despre impactul acestora asupra propriei performanțe de învățare.

(6) *Orchestrarea strategiilor* - coordonarea lor minuțioasă adecvat fazelor învățării autoreglate și domeniilor componente presupune: argumentarea teoretică a necesității orchestrării în ideea autoreglării academice eficiente; demonstrarea (modelarea) orchestrării strategiilor într-un context concret (sarcină academică); asigurarea exersării orchestrării în condiții reale de învățare; oferirea de feedback; reflecții individuale și de grup asupra beneficiilor orchestrării strategiilor; solicitarea revenirii repetate a studenților la procesele autoreglatorii: autoobservare, autoevaluare și autoreacție; aprecierea progreselor înregistrate de studenți în orchestrarea strategiilor și valorificarea lor.

Antrenamentul în orchestrarea strategiilor determină studenții să abordeze învățarea ca proces complex, ce implică deopotrivă cogniția/metacogniția, motivația/afectivitatea, activismul personal, conținutul învățării și contextul fizic și social; să înțeleagă utilitatea unei gândiri de tip strategic; să actualizeze și să pună în acțiune *cunoștințele* despre *Unde, De ce, Cum* trebuie coordonate strategiile pentru a se produce învățarea eficientă. Ei atribuie treptat succesele activității de învățare efortului depus în utilizarea coordonată a strategiilor și se conving de ineficiența aplicării izolate a unei singure strategii sau chiar a mai multor strategii, dar care vizează doar una din fazele autoreglării. Instruirea asupra orchestrării strategiilor este constructul central al programului de formare a autoreglării învățării pe dimensiunea strategică.

II. Antrenamentul studenților în autoreglarea academică prin stăpânirea și utilizarea consecventă a unui repertoriu complex de strategii și aplicarea lui adecvată conform fazelor învățării autoreglate presupune un

proces de schimbare (conștientă și planificată) a situației inițiale, ce implică traversarea următoarelor etape: **Haos – Stabilitate – Flexibilitate – Performanță** [16]. Or, schimbarea constructivă este personală și poate fi produsă doar de către student și doar prin student. Astfel, am proiectat autoschimbarea strategică în direcția autoreglării academice prin implicarea activă, directă, personalizată a studenților ca agenți responsabili de propria învățare. În acest sens, am adaptat scopurilor programului nostru formativ modelul de autoschimbare elaborat de Prochaska, DiClemente, Norcross (1992), intervenind cu modificări ce țin de specificul instruirii asupra strategiilor, inclusiv prin completarea acestuia cu etapa de fond – *orchestrarea strategiilor*. Modelul nostru de autoschimbare configurează următoarele etape și pași în direcția autoreglării academice (ilustrare grafică în figura 2).

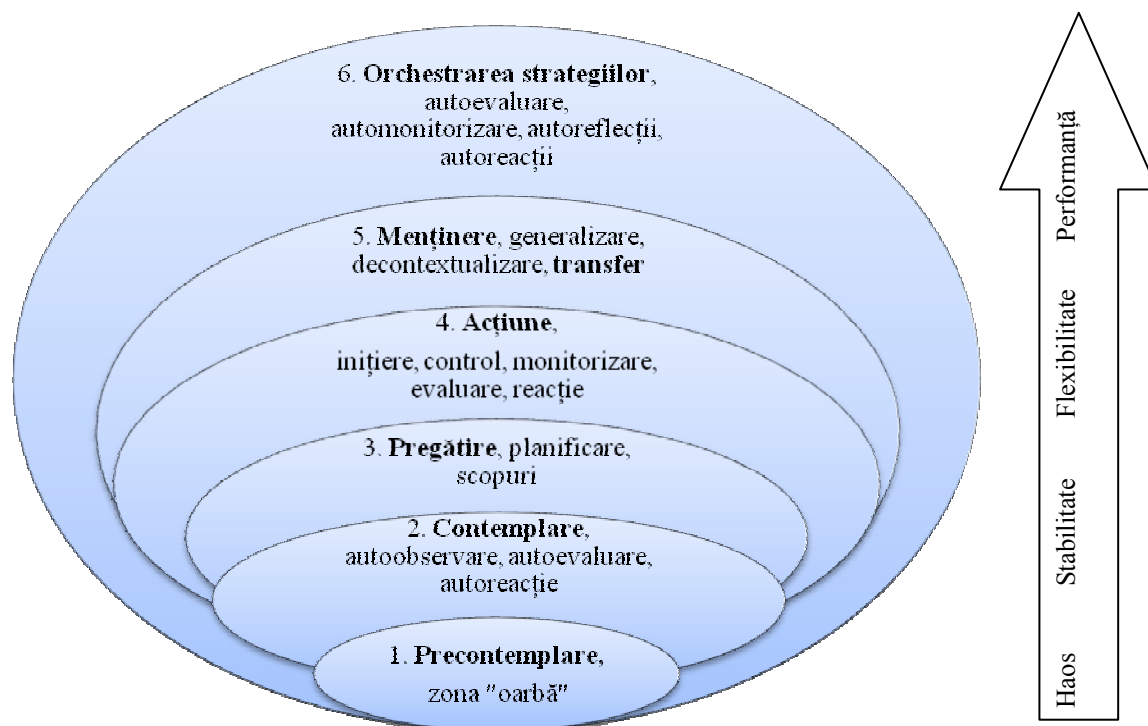


Fig.2. Parcursul autoschimbării personalizate a conduitelor strategice în direcția autoreglării.

### Descrierea explicită a modelului

(1) **Etapa de precontemplare/prestudiere** (zona „oarbă”). Studenții nu au nici o provocare, sunt în expectativă: instruirea asupra strategiei nu este încă obiect al percepției lor. La această etapă nu și-au pus întrebarea despre propriile acțiuni strategice, eficiente sau ineficiente, nu cunosc fondul problemei. Astfel, *lipsește intenția lor de a produce careva schimbări*. Ca etapă a autoreglării – **haos**, incertitudine.

(2) **Etapa de contemplare**. Pe măsura familiarizării studenților cu strategia-subiect de conținut, fiecare se autoconștientizează și autosesează apropo de prezența și funcționalitatea acesteia în propria învățare. Prin implicarea activă, perseverență și repetată în procesele caracteristice autoreglării: autoobservare, autoevaluare și autoreacție - studentul își schimbă viziunea asupra sa ca agent al învățării; își formează o reprezentare clară asupra dificultăților de ordin strategic cu care se confruntă (cunoaștere, stăpânire, aplicare a strategiei), inclusiv pe traseul autoreglării academice; recunoaște dependența sa față de controlul extern și necesitatea monitorizării din partea profesorului sau/și a colegilor experți; își consolidează treptat convingerea personală de a schimba situația (autoreacție). În cazul atitudinilor sau conduitelor strategice defectuoase sau neproductive și a dependenței față de reglarea oferită din exterior, procesul de autoreacție ar trebui să genereze acea stare de nemulțumire, insatisfacție personală în raport cu propria prestație strategică, ce ar activa, la rândul său, nevoia de ameliorare a situației prin autoschimbare. În procesul acestei etape, *se configurează idei și intenții de a produce schimbarea*, dar studentul, încă nu se angajează în acțiuni de schimbare concrete. Ca mișcare spre autoreglare – conștientizarea dezechilibrului în acțiunile strategice personale și impulsul spre găsirea stabilității.

(3) **Etapa de pregătire** a schimbării este una laborioasă, personalizată. Studentul valorifică plenar rezultatele descoperite prin procesele de autoobservare, autoevaluare și autoreacție realizate la etapa precedentă. Prelucreează informația obținută prin evaluările profesorului și colegilor, prin fișele de autoevaluare. Reflectează asupra comportamentelor strategice de învățare personale și asupra celor demonstrate de colegi și profesor. În baza acestor date conștientizate și acceptate ca stare de fapt, studentul proiectează, la început ghidat apoi independent, un plan personal de acțiuni concrete și coerente, cu obiective clar stabilite în scopul îmbunătățirii conduitelor strategice. Controlul și monitorizarea din partea profesorului și/sau experților este intensiv. Ca mișcare spre autoreglare se configurează urmărirea stabilității.

(4) **Etapa de acțiune.** Studentul întreprinde pașii necesari dobândirii comportamentului dorit/de referință. Revine la acțiuni de observare/autoobservare, autoevaluare și autoreacții. Reflectează asupra reușitei acțiunilor de panificare, clarității scopurilor, derulării procesului de executare/implementare. Iar ca autoreacție, după autoevaluarea eficienței acțiunilor strategice, apelează după ajutor, iar în caz de necesitate, reprogramază, intervine cu schimbări sau/și modificări, renegociază sau abandonează. El poate relua unele secvențe sau poate repeta setul de acțiuni - inițiativa îi aparține. Pe măsura exersării, crește nivelul de stăpânire a strategiei, precum și abilitatea de integrare a ei în acțiunile de autoreglare. Pe parcursul acestei etape sporește gradul de independența al studentului în utilizarea strategiei, se diminuează nevoia de control extern. El își monitorizează mai abil acțiunile, se angajează în inițiative de auto-recompensă. Autoreglarea atinge cote tot mai înalte ale *stabilității*.

(5) **Etapa de menținere și transfer.** Studentul se concentrează pe consolidarea reușitelor înregistrate la etapa anterioară (etapa acțiunii). Practicarea repetată a strategiei conduce la automatizarea ei, fapt care îi permite să o adapteze în funcție de modificările condițiilor personale sau contextuale. Astfel, conduitele strategice ale studentului se generalizează și devin mai flexibile; nu mai depind de un anumit model acțional sau conținut curricular. Or, decontextualizarea este o precondiție a transferului strategiei în alte domenii curriculare. Ca etapă a autoreglării intervine *flexibilitatea*.

(6) **Orchestrarea strategiilor** presupune adoptarea de către student a viziunii holistice asupra învățării ca proces complex, ce integrează sinergetic mai multe faze (planificare, monitorizare, reflecție/reacție) și se produce prin mai multe dimensiuni structurale (cogniție/metacogniție, motivație/afectivitate, comportament, context). Cadrul teoretic respectiv se formează în baza unităților tematicе „Învățarea autoreglată”, „Strategiile de învățare - epicentru al învățării autoreglate”, „Evaluarea învățării autoreglate”. Or, schimbarea conceptuală asupra propriei învățări este decisivă pentru funcționare de manieră autoreglată. Iar conduitele strategice se coordonează minuțios într-un ansamblu coerent și funcțional, asigurând eficiența și performanța academică. Abilitatea de orchestrare se formează treptat, pe măsura cunoașterii și stăpânirii strategiilor, observării modelului oferit de profesor și colegi, practicării orchestrării în propria învățare (inițial ghidat, apoi independent). Doar propria convingere a studentului în utilitatea orchestrării strategiilor îl poate determina să persevereze, pas cu pas, în această acțiune. Performanțele superioare obținute grație coordonării strategiilor stimulează motivația și investirea efortului necesar pentru a recurge la orchestrare.

*Orchestrarea* este condiția inerentă pentru a te considera expert în autoreglare și indică nivelul performanței studentului în autoinițierea, autoplanificarea, autocontrolul/ automonitorizarea și autoevaluarea propriei învățări, care devine tot mai mult autoreglată.

Procesul de instruire asupra strategiilor de autoreglare este unul ciclic, corespunzător fazelor învățării autoreglate. Astfel, fazele secvențiale implică: (1) *anticiparea/planificarea conștientă* – procese care preced efortul de învățare sau de perfecționare a strategiei; (2) *controlul/monitorizarea performanței înregistrate* – procese derulate în timpul învățării/exersării strategiei până la nivel de stăpânire performantă; (3) *autorefecției/autoreacții* – procese ce rezultă prin autoevaluarea rezultatelor, a performanței înregistrate [20, 21]. Acțiunile strategice executate la fiecare fază sunt interdependente. Schimbările procedate în faza de anticipare/planificare presupun schimbări în procesul desfășurat în faza de control/monitorizare a performanței. Acestea la rândul său, influențează procesele derulate în faza de autoevaluare/autorefecții. Ciclul este complet dacă procesele implicate în faza de autorefecții, în spirală, influențează următoarea fază de anticipare/planificare, generând noi convingeri și comportamente în viitorul efort de învățare.

În tot acest parcurs, studentul utilizează feedback-ul extern (oferit de profesor prin notele de la evaluări; rezultatele psihodiagnosticului la care se procedează; autofeedback-ul (autoevaluările; coraportarea rezulta-

telor obținute la criteriile, standardele prestabilite) pentru a-și ajusta continuu acțiunile în vederea atingerii performanței preconizate.

**Descrierea cursului.** Cursul de formare a autoreglării academice strategice este implementat pe parcursul unui semestru (30/30 ore) și promovează 13 unități tematice de bază. Subiecte curriculare precum „Învățarea autoreglată”, „Strategiile - epicentru al învățării autoreglate” consolidată cu subiectul „Evaluarea autoreglării academice” – își propun conceptualizarea domeniului învățării autoreglate, formarea viziunii de ansamblu asupra factorilor strategici ai autoreglării, în scopul auto-conștientizării propriilor conduite academice în acest cadru de învățare. Celelalte unități de conținut promovează strategii de studiu și învățare concrete ce funcționează ca resursă și finalitate a învățării autoreglate: strategii cognitive, metacognitive, motivațional-volitiv, afective, de management al resurselor personale și de mediu (gestiunea timpului, atenției/concentrării); pregătire către examene și o macrostrategie - stilul personal de învățare.

*Unitatea de conținut referitoare la evaluare* prezintă instrumentul LASSI de măsurare a nivelului de utilizare a strategiilor și configurația profilurilor (orchestrarea strategiilor) caracteristice studenților cu medie academică diferită, iar adecvat lor – sugestii de remediere a situației. Adiacent, în procesul instruirii strategiilor se procedează separat, pentru fiecare în parte, la identificarea funcționalității acestora în experiența de învățare a studenților prin autoobservare, evaluare, autoevaluare, reflecții personale și de grup etc.

**Activități de instruire reprezentative.** Prezentăm câteva activități de instruire reprezentative ale cursului, centrate fiind pe formarea convingerilor și dezvoltarea strategiilor ce condiționează învățarea autoreglată. Urmărind producerea unor schimbări semnificative în comportamentul de învățare al studenților, inclusiv angajarea activă conștient asumată, autonomia și responsabilitatea propriei învățări, activitățile desfășurate au fost concepute astfel, încât fiecare student să se poată regăsi pe sine însăși în materia cursului, conferindu-i semnificații personale. Astfel, am procedat constant la situații de învățare care solicită și încurajează gândirea reflexivă asupra propriilor convingeri, motivații și strategii practicate.

**Activități de autoreflexie.** Axiomatic, autoreflexia este recunoscută drept condiție iminentă evoluției personale spre desăvârșirea autoreglării academice [7, 11]. În cursul nostru reflexia și autoreflexia transcend toate subiectele de conținut. Or, în opinia noastră, autoreflexia este elementul definitoriu în mișcarea studenților de la faza de precontemplare, prin contemplare spre acțiune. Pe parcurs, ei compară convingerile și practicile lor curente de autoreglare a învățării și realizează diferența prin raportare la principiile și practicile productive de autoreglare academică.

*Planuri curente.* La începutul cursului studenții elaborează planuri curente (săptămânale) în care înregistrează informația despre când, unde, cum studiază; cum sincronizează timpul și activitățile de studiu/învățare cu activitățile extracurriculare, inclusiv distracții și menaj. La finele perioadei fixate în planurile curente, ei evaluează eficiența repartiției și utilizării timpului real investit în învățare, impactul asupra performanțelor academice înregistrate, eventualele nesincronizări, elementele de procrastinare etc. În dependență de rezultatele obținute ei reacționează prin schimbarea/modificarea comportamentelor neproductive; regândirea planificării și distribuirii timpului; ierarhizarea sarcinilor de lucru; identificarea unui context de studiu mai propice învățării.

*Chestionare.* Pentru fiecare unitate de conținut a cursului studenții completează chestionare selectate din cercetările realizate în respectivul domeniu tematic și adaptate necesităților modelului educațional. Scopul acestor instrumente de investigare este de a focaliza atenția studenților asupra aspectelor concrete ale subiectului de studiu; de a plasa în câmpul conștiinței conceptele reprezentative și operarea acestora în context academic; de a a-i asista în identificarea punctelor tari și slabe (care le sunt caracteristice) pentru respectiva dimensiune a învățării autoreglate. Rezultatele chestionarului servesc la elaborarea unui set de acțiuni îndreptate spre îmbunătățirea situației.

După studierea unității tematice respective, studenții revin la rezultatele personale înregistrate prin aplicarea chestionarului și la planul de acțiuni individuale elaborate anticipat. Prin raportare la acestea ei realizează/ întocmesc un raport ce cuprinde două componente. (1) Studenții raportează (inclusiv interpretând rezultatele chestionarului) despre abilitatea personală de autoreglare a învățării din perspectiva aspectelor vizate în subiectul studiat. Această componentă îi stimulează să reflecteze asupra conținutului învățat, să explice înțelegerea și utilizarea lui în propria experiență academică. (2) A doua componentă a raportului cuprinde evaluarea acurateței și exactității cu care și-a întocmit planul de acțiuni pentru îmbunătățirea abilită-

ților de autoreglare pe respectiva dimensiune, le confruntă cu variante mai eficiente. Astfel, strategiile își confirmă prezența și funcționalitatea.

În unele cazuri, rezultatele chestionarelor se generalizează și studenților li se oferă feed-back prin discutarea răspunsurilor tipice. Aceste date pot servi și pentru evaluarea eficienței cursului.

*Reflecții de grup.* Deseori, la etapa de introducere/prezentare inițială a strategiei, studenții discută în grupuri mici despre aplicarea strategiei concrete, de exemplu, în pregătirea pentru examen și/sau evaluare intermediară; procesarea informației unui articol științific etc. Apoi grupurile își împărtășesc rezultatele reflecțiilor și beneficiază atât de feedback-ul oferit de colegi, cât și de cel al profesorului. Or, astfel se produce învățarea socială.

*Analiza erorilor.* După administrarea primului test (LASSI), studenții sunt instruiți cum să procedeze cel mai bine (corect și eficient) operând analiza curenților, erorilor depistate în utilizarea strategiilor de studiu și învățare (8 categorii de strategii). Scopul acestei intervenții instructive este de a-i ajuta pe studenți să-și identifice „zonele” deficitare, eventualele paterne ale erorilor învățării strategice pentru a întreprinde acțiuni adecvate, conștientizate și asumate personal în direcția îmbunătățirii stării de fapt. Sistemul de analiză a erorilor cuprinde o serie de pași: *analiza itemilor din test și raportarea acestora la categoriile de strategii ce le reprezintă (câte 10 itemi pentru fiecare categorie); evaluarea funcționalității categoriilor de strategii în propria experiență de învățare; aprecierea funcționării strategice personale pe prisma traseul autoreglării academice.*

*Analiza itemilor testului* solicită studenților să identifice categoria strategiei reprezentate. Astfel ei conștientizează acțiunile academice concrete care le implică, de exemplu, procesarea eficientă, stocarea și reactualizarea informației; motivarea și auto-motivarea studiului; gestionarea stresului academic; managementul eficient al timpului și procrastinării; operarea asupra contextului învățării; identificarea resurselor de învățare și accesarea lor (solicitarea ajutorului). Procedând la respectiva selectare, sistematizare și clasificare a itemilor, și analizând, ulterior, din această perspectivă propria experiență de învățare, studenții identifică că erorile, dificultățile cu care se confruntă deseori vin din anumite zone strategice concrete (cum ar fi slaba gestionare a timpului și procrastinării; lipsa abilităților de procesare a informațiilor; motivația și atitudinea scăzute pentru învățare etc.). Raportate la modelul învățării autoreglate, le oferă o perspectivă clară asupra curenților propriei autoreglării academice, la nivel de faze și domenii concrete, reprezentate prin strategii care, fie nu le cunosc, fie știu despre ele, dar le aplică sporadic, discontinuu sau dispersat, fără a le asocia (orchestra) adecvat. Analiza din perspectiva autoreglării academice evaluează măsura în care studenții controlează, planifică, execută și monitorizează strategiile de planificare, management al timpului, motivației, afectivității, contextului de învățare. Analiza evaluativă a propriului comportament strategic generează acel auto-feedback, pornind de la care studenții își pot regândi, planifica acțiunile strategice necesare obținerii eficienței și eficacității academice.

Această abordare generează următoarele beneficii:

- (1) Studenții înțeleg și conștientizează mai bine interdependența dintre performanțele academice și strategiile care le condiționează.
- (2) Or, conștientizarea oferă perspectiva de ansamblu asupra parcursului învățării și a funcționării strategice personale ca agent activ, autonom și responsabil de rezultatele acesteia.
- (3) În situațiile de învățare ulterioare, studenții pot anticipa eventuale erori, deficiențe și dificultăți. Iar asumarea conștientă a controlului și monitorizării propriei învățări îi determină să selecteze riguros și aplice strategii adecvate contextului și domeniului curricular coordonându-le productiv și acoperind întreg traseul învățării autoreglate.
- (4) Studenții își vor autoregla propriile comportamente de studiu și învățare în mod mai eficient.

*Exemple de predare/învățare a unei noi strategii.* Admitem că scopul nostru este predarea învățarea procesării eficiente a informației din textul academic, iar ca obiectiv specific ne propunem formarea abilității de luare a notițelor eficiente prin marcarea informației. Instruirea începe prin predarea cunoștințelor teoretice și empirice curente ce abordează respectiva strategie. Următoarea secvență de învățare include angajarea studenților într-o discuție cu elemente de auto-reflecție despre acei factori care pot facilita sau afecta negativ utilizarea strategiei respective. Printre aceștia se numără paternele motivaționale generale ale studenților (de

ex., fixarea unor scopuri de învățare clare, suficient de valoroase pentru a le menține angajarea activă în studiu), strategiile volitive și evident, strategiile de concentrare a atenției.

Această secvență a procesului de instruire este una decisivă. De exemplu, admitem că în procesul discuției anterioare studenții nu au invocat ca factor perturbator pierderea controlului asupra atenției chiar în procesul lecturii, expunerea lor la reverie (visare cu ochii deschiși). Or, evidențele teoretice și empirice confirmă tendința accentuată a studenților de a fi captivii reveriei, factor ce interferează negativ cu procesarea informației de învățat. Intervenim și solicităm studenților să revină la o experiență personală de lectură a textului academic și să identifice după câte pagini citite își pierd, de obicei, concentrarea atenției, lăsându-se pradă visării. De altfel, studenții conștientizează că după patru-cinci pagini de lectură concentrarea scade dramatic (după cum o raportează ei însăși, doar după ce au fost atenționați prin întrebare). O asemenea discuție îi ajută să realizeze că aplicarea unor strategii neproductive de auto-management și procesare a informației le afectează învățarea. Ne propunem să înțeleagă în ce mod strategia de luare a notițelor, prin tehnicile sale specifice – de ex., marcarea informației prin subliniere, culoare; utilizarea unui sistem de simboluri, semne distincte; formularea și înregistrarea unor întrebări clarificatoare pentru pasajele problematice etc. – le poate menține atenția în lucru. Fiecare pentru sine decide care modalitate de marcarea a informației este mai eficientă pentru susținerea propriei atenții și astfel, succesul procesării informației de învățat.

Le cerem studenților să descrie starea personală și caracteristicile locației care îi predispon spre reverie sau le întrerup învățarea. Scopul acestei întrebări este de a-i atenționa asupra contextului învățării, factor pe care îl pot controla și asupra cărora pot interveni pentru a-l subordona necesităților propriei învățări, căutând cele mai avantajoase alternative. Identificând respective informație despre sine, studenții lucrează în grup pentru a discuta cele descoperite. Scopul interacțiunilor de grup este de a-i ajuta pe studenți să genereze alternative realiste pentru strategiile neproductive (cum ar fi: studiul în timpul nopții, culcat în pat) utilizate anterior. Or, lucrând în grup, ei pot identifica alternative logice precum: studiul în timpul zilei-lumină; studierea în locații liniștite; lectura doar a cinci pagini într-o sesiune de lucru; marcarea eficientă a informației din text; luarea unor notițe scurte, concludente etc. Aceste strategii de lucru asupra textului de învățat sunt incompatibile cu reveria sau comportamentele de lectură neproductive.

Respectivul exercițiu necesită 5-10 minute, dar în baza lui studenții conștientizează deprinderile personale neproductive de lectură a textului și descoperă, prin efort comun, că pot schimba situația spre bine. Acest model de auto-schimbare se practică pentru fiecare unitate de conținut a cursului. Beneficiile evidente sunt următoarele:

1. Studenții practică **deprinderile de autoobservare** de manieră mult mai reflexivă. În plus, ei își dezvoltă capacitatea de descriere a comportamentelor de învățare neproductive. Or, acesta este primul pas spre autoschimbare.
2. Studenții identifică dimensiunile și procesele modelului învățării autoreglate pe care ei trebuie să le controleze.
3. Studenții identifică faptul că deseori, fac alegeri eronate, ce se soldează cu rezultate neproductive. Inițial, acest lucru nu pare a fi evident pentru ei. Or, această **autoevaluare** este absolut necesară și chiar imperioasă pentru **autoreacție**.
4. **Autoreacția** trebuie neapărat să se producă, să urmeze autoevaluării. Instruirea, prin condițiile create, trebuie să conducă studenții spre înțelegerea faptului, că strategiile deficitare utilizate de ei sunt nu doar neproductive, dar și incompatibile cunoașterii în sine și calității studiului academic. Eventual, poate fi nevoie de a se reveni la faza de planificare, pentru modificarea sau schimbarea scopurilor învățării. De exemplu, deplasarea accentului dinspre scopurile ce urmăresc exclusiv obținerea unui rezultat bun (sub formă de notă înaltă), spre scopuri ce ținesc cunoașterea în sine și deținerea auto-controlului asupra propriei învățări.

#### **Predarea/învățarea orchestrării strategiilor**

Stăpânirea, chiar foarte bună, a unui repertoriu complex de strategii, nu asigură prin sine însăși performanța învățării, dacă acestea nu sunt sincronizate conform fazelor învățării autoreglate, nu acoperă întregul parcurs al autoreglării și nu vizează toate domeniile. Or, prin orchestrarea strategiilor studenții își formează abilitatea de a selecta strategiile apropiate sarcinii/contextului specific; alocă rezerva de timp necesară pentru obținerea rezultatelor; își mențin angajamentul în sarcina concretă și investesc efortul necesar pentru obți-



nerea rezultatelor prestabilite. Orchestrarea cu succes a strategiilor necesită, chiar impune cunoașterea a *unde, de ce, cum* trebuie coordonate strategiile. Majoritatea rezultatelor indezirabile apar atunci când studenții nu reușesc orchestrarea strategiilor.

*Provocări cu care se confruntă.* (1) Studentul poate eșua în orchestrarea strategiilor deoarece nu știe cum să gestioneze o dimensiune sau alta a autoreglării ce asigură funcționarea reglatoare a strategiilor de învățare. De exemplu, studentul cunoaște strategii specifice de lucru asupra sarcinii, dar nu deține controlul asupra motivației sau voinței, ori nu-și poate gestiona anxietatea academică. (2) Nu cunoaște implementarea corectă a unei strategii specifice, fapt care îi afectează strategiile ulterioare de învățare. De exemplu, nu știe a lua notițe eficiente, dar stăpânește rezonabil strategii de auto-management al resurselor (timp, efort). Dar notițele precare se soldează, în continuare, cu aplicarea unor strategii ineficiente de revizuire a lor. Problema intrărilor și ieșirilor (input-output) prevalează. Lucrând la una din fazele autoreglării studentul generează un produs inadecvat (sau nefuncțional) la următoarea fază. (3) Studentul poate să nu știe cum să combine strategiile într-un repertoriu coerent. Bunăoară, studentul știe să ia notițe calitative însă, deoarece aplică inconsistent strategii de management al timpului sau procrastinează, nu reușește să citească capitolul la timp și drept urmare nu reușește să ia notițe eficiente. Iar în baza acestor notițe precare sau superficiale, la etapa de revizuire, nu izbutește să dezvolte un răspuns performant.

Cu cât mai bine este dezvoltată abilitatea studenților de a orchestra strategiile, cu atât crește probabilitatea că aceștia le vor utiliza în manieră flexibilă, vor optimiza selectarea și coordonarea corectă a strategiilor, își vor asigura condițiile necesare îndeplinirii cu succes a sarcinii academice. În opinia noastră, predarea/învățarea (instruirea) orchestrării strategiilor este constructul central al programului de formare a autoreglării învățării pe dimensiunea strategică.

#### Referințe:

1. Ainley M., Patrick L. Measuring Self-Regulated Learning Processes through Tracking Patterns of Student Interaction with Achievement Activities // *Educational Psychology Review*. V.18, 2006, nr.3, p.267-286.
2. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective // *Annual Review Psychology*, 2001, 52, p.1-26.
3. Baumert J. Prepared for life-long learning. Paris: OECD, 1999.
4. Boekaerts M. Self-regulation and effort investment. În K.A. Renninger; I.E. Siegel (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (ed. a 6-a, p.345-77): - New York: John Wiley and Sons, 2006.
5. Brooks. David W., Crippen Kent, J. Learning Difficult Content: Strategies Make a Difference, *Journal of Science Education and Technology*, vol.10, 2001, nr.4, p.283-285.
6. Butler D.L., Winne R H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // *Review of Educational Research*, 1995, 65: 245-281.
7. Ertmer P.A., Newby T.J. The expert learner: Strategic, Self-Regulated and Reflective. *Instructional Science*, 1996, 24, p.1-24.
8. Focșa-Semionov Sv. Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare. - Chișinău: Epigraf, 2010.
9. Lay K., Young D.B. Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and development*. 2001, 49, 93-105.
10. Perry N.E., Phillips L., Hutchinson L. Mentoring student teachers to support self-regulated learning // *The Elementary School Journal*, 2006, 106, 3, 237-254.
11. Pintrich P.R. Educational Psychology at the millenium: a look back and a look forward. *Educational Psychology*, 2000, p.715-729.
12. Pressley M., Wharton-McDonald R. Skilled comprehension and its development through instruction // *School Psychology Review*, 1997, 26, p.448-466.
13. Price M. A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2005, 30(3), 231-240.
14. Prochaska J.O., Norcross J.C., DiClemente C.C. *Changing for good*. - New York: William Morrow and Co, 1994.
15. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K.D. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // *Research in Science Education*, 2006, 36(1-2), p.111-139.
16. Sellers De Dochen., Carol W., Hodges W. *Russ Academic Transformation: The Road to College Success*, 2/E. Pearson/Prentice Hall, 2010.
17. Vermunt J.D. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. // *European Journal of Psychology of Education*, 1995. Vol. X. 1995, nr. 4., p.325-349.

18. Winne P.H. Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge // Educational Psychologist, 1995, 30, p.217-221.
19. Winne P.H., Perry N.E. Measuring self-regulated learning. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 531–566). - San Diego: Academic, 2000.
20. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner. Theory into Practice, 2002/2004, 41(2), 64-72.
21. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // American Educational Research Journal, 2008, 45(1), p.178-200.
22. Zimmerman B.J. Risemberg R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation // G.D. Phye (Ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge (p.105-125). - San Diego, CA: Academic Press, 1977.

*Prezentat la 21.06.2011*