

Introducere	8
--------------------------	---

Secțiunea I

COORDONATE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE**Capitolul 1. Învățarea academică**

1.1. Fenomenul „învățare” în mediul academic universitar	11
1.2. Aspecte principale ale învățării umane.....	12
1.3. Competența de a învăța	16
1.4. Tipuri de cunoștințe	17
1.5. Tipuri de abordare a învățării.....	18
1.6. Asumpții moderne asupra învățării academice: Premize ale învățării autoreglate	19
1.7. Aplicații.....	22

Capitolul 2. Învățarea autoreglată: demersuri teoretice și aplicații practice

2.1. Evoluția fenomenului „autoreglare”	23
2.2. Conceptualizarea învățării autoreglate	24
2.3. Modele ale învățării autoreglate	27
2.3.1. Postulate generale ale modelelor ARI	27
2.3.2. Modelul B. Zimmerman	29
2.3.3. Modelul lui P. Pintrich	33
2.3.4. Modelul M. Boekaerts	36
2.4. Caracteristici definitorii ale studenților experți în ARI.....	42
2.5. Predarea autoreglării învățării.....	43
2.6. Aplicații: Autoreglarea în acțiune.....	46

Capitolul 3. Strategiile de învățare – epicentrul învățării autoreglate

3.1. Strategiile de învățare: delimitări clarificatoare.....	52
3.2. Tipologia strategiilor de învățare	54
3.3. Strategiile: resursă a învățării autoreglate și finalitate a autoreglării.....	56
3.3.1. Strategii cognitive	59
3.3.2. Strategii metacognitive	60
3.3.3. Strategii de gestionare a resurselor	64
3.3.4. Strategii de reglare a motivației pentru învățare.....	66
3.3.5. Strategii afective	69
3.3.6. Strategiile de autoevaluare	71
3.4. Predarea/Învățarea strategiilor.....	74
3.4.1. Dileme în raport cu instruirea strategiilor.....	75
3.4.2. Model de implementare a strategiilor	76
3.5. Aplicații.....	80

Capitolul 4. Evaluarea învățării autoreglate

4.1. Aspecte metodologice	82
4.2. Chestionarul strategiilor de studiu și învățare - LASSI.....	83
4.3. Profiluri de autoreglare strategică a învățării.....	86
4.4. Aplicații.....	93

Capitolul 5. Stilul de învățare în relație cu autoreglarea învățării	
5.1 <i>Stilul preferențial de învățare</i>	95
5.2 <i>Tipologia stilurilor de învățare</i>	97
5.2.1. Tipologii interconectate învățării autoreglate.....	98
5.2.2. Tipologii bazate pe modalitățile de encodaj senzorial.....	100
5.2.2.1. Modelul stilurilor de învățare: Linksman.....	100
5.2.3. Tipologii bazate pe ciclul învățării experiențiale.....	103
5.2.4.1. Modelul stilurilor de învățare: Honey și Mumford.....	104
5.3. <i>Demersuri educaționale în baza stilului preferențial</i>	107
5.3.1. Implicații și sugestii pentru profesori.....	108
5.3.2. Implicații și sugestii pentru studenți.....	111
5.4. <i>Aplicații</i>	115
Capitolul 6. Planificarea studiului academic	
6.1. <i>Stabilirea scopurilor și obiectivelor</i>	117
6.1.1. Raționamente generale.....	117
6.1.2. Raționamente specifice.....	118
6.2. <i>Planul personal de studiu: Managementul timpului</i>	119
6.2.1. Opțiuni principale.....	119
6.2.2. Planul-cadru.....	120
6.2.3. Planul curent.....	121
6.2.4. Orarul zilei.....	124
6.3. <i>Aplicații</i>	125
Capitolul 7. Luarea notițelor	
7.1. <i>Luarea notițelor: strategie cognitivă</i>	126
7.2. <i>Mecanismul luării notițelor</i>	127
7.3. <i>Marcarea informației prin subliniere</i>	131
7.4. <i>Metode de luare a notițelor: Sistemul Cornell</i>	131
7.5. <i>Aplicații</i>	134
Capitolul 8. Organizatori grafici – reprezentări grafice	
8.1. <i>Organizatorii grafici: strategie universală</i>	136
8.2. <i>Tipologii și modele ale organizatorilor grafici</i>	137
8.2.1. <i>Diagrame</i>	140
8.2.2. <i>Tabele</i>	143
8.2.3. <i>Harta conceptuală</i>	145
8.3. <i>Elaborarea organizatorilor grafici: aspecte principale</i>	149
8.4. <i>Utilitatea organizatorilor grafici</i>	152
8.5. <i>Aplicații</i>	154
Capitolul 9. Lectura inteligentă a textului	
9.1. <i>Lectura: proces cognitiv complex</i>	155
9.2. <i>Lectura rapidă</i>	156
9.3. <i>Lectura textului pentru învățare</i>	157
9.4. <i>Examinarea evaluativă a sursei bibliografice</i>	158
9.5. <i>Perspective de abordare a lecturii pentru învățare</i>	161
9.6. <i>Tehnici de eficientizare a lecturii pentru învățare</i>	164
9.6.1. <i>Tehnica RICAR</i>	165
9.6.2. <i>Tehnica SQ4R</i>	168

9.6.3. Tehnica MURDER	169
9.6.4. Tehnica APASE	169
9.7. Factori cu impact asupra lecturii.....	170
9.7.1. Contextul lecturii.....	170
9.7.2. Viteza lecturii.....	172
9.7.3. Sugestii pentru a citi mai rapid	173
9.8. Consemnarea referințelor bibliografice	174
9.9. Aplicații.....	177
Capitolul 10. Prelucrarea inteligentă a conținuturilor	
10.1. Realizarea unor sinteze valoroase.....	178
10.1.1. Planul de idei	178
10.1.2. Notițele schematice	178
10.1.3. Prezentare de carte.....	179
10.1.4. Recenzia.....	179
10.1.5. Referatul	180
10.1.6. Tezele	181
10.1.7. Sinteza	181
10.2. Parafraza selectivă a conținutului.....	182
10.2.1. Rezumatul.....	182
10.2.2. Comentariul.....	186
10.2.3. Conспектul.....	187
10.3. Aplicații.....	188
Capitolul 11. Concentrarea asupra studiului/învățării	
11.1. Teoria și practica concentrării.....	189
11.2. Monitorizarea concentrării.....	190
11.3. Aplicații.....	193
Capitolul 12. Procrastinarea și depășirea ei	
12.1. Procrastinarea: capcana învățării academice.....	195
12.2. Cauze ale procrastinării și remedii.....	197
12.3. Controlul procrastinării prin autoreglarea învățării.....	199
12.4. Aplicații.....	201
Capitolul 13. Metacogniția și Reflecția	
13.1. Metacogniția pe continuum-ul autoreglării învățării.....	204
13.2. Componentele metacogniției.....	205
13.2.1. Cunoștințe metacognitive	206
13.2.2. Abilități metacognitive	208
13.3. Reflecția și autorefecția.....	210
13.3.1. Reflecții – reflecții personale.....	210
13.3.2. Autorefecția	211
13.4. Antrenarea metacogniției, reflecției.....	213
13.4.1. Întrebări și repere reflexive	214
13.4.2. Jurnal de reflecții	215
13.4.3. Eșafodaj metacognitiv	216
13.4.4. Modelarea	217
13.4.5. Protocolul gândirii cu voce tare	218
13.4.6. Tehnica autochestionării	219
13.4.7. Reglarea metacognitivă a sarcinii academice.....	219
13.4.8. Evaluarea – Interevaluarea – Autoevaluarea.....	220
13.4.9. Feedback din partea profesorului și a colegilor	222
13.5. Aplicații.....	225

Capitolul 14. Motivația în contextul învățării autoreglate

14.1. Autoreglarea motivațională	226
14.2. Motivația: cadru de referință	227
14.2.1. Structura internă a motivației	228
14.2.2. Categoriile fundamentale de motive.....	230
14.2.3. Stimuli motivaționali.....	232
14.3. Înțelegerea motivației pentru învățare.....	232
14.3.1. Dimensiuni ale motivației pentru învățare	233
14.4. Motivația pentru învățare ca imbold și implicare.....	235
14.5. Constructele motivaționale relevante autoreglării învățării	237
14.5.1. Motivația intrinsecă vs extrinsecă, amotivația.....	237
14.5.2. Scopurile ca motivatori cognitivi.....	240
14.5.3. Performanța academică	243
14.5.4. Nivelul de aspirații/de expectanță.....	243
14.5.5. Optimumul motivațional.....	246
14.5.6. Atribuirea cauzei.....	248
14.5.7. Stima de sine.....	250
14.5.8. Autoeficacitatea.....	251
14.6. Automotivarea	253
14.6.1. Direcții strategice și demersuri de automotivare	253
14.7. Aplicații	256

Capitolul 15. Managementul anxietății și stresului academic

15.1. Rolul afectivității în învățare.....	258
15.2. Dimensiuni ale anxietății și stresului academic.....	259
15.3. Managementul anxietății și stresului academic.....	261
15.3.2. Strategii generale de management al stresului	261
15.3.3. Strategii și tehnici specifice în managementul stresului	264
15.3.3.1. Dezvoltarea atitudinii pozitive.....	264
15.3.3.2. Antrenarea tehnicilor de relaxare.....	265
15.3.3.3. Monitorizarea somnului	266
15.4. Aplicații	268

Capitolul 16. Pregătirea pentru examene

16.1. Pregătirea teoretică pentru examen	270
16.2. Pregătirea psihologică pentru examen	273
16.3. "Confruntarea" cu examenul.....	274
16.4. Autoreglarea învățării prin solicitarea ajutorului.....	275
16.5. Aplicații	278

Secțiunea a III-a AUTOCUNOAȘTERE: EXAMEN PSIHOLIC

Ancorare în testare.....	280
TESTE DE APTITUDINI	281
Evaluarea Inteligenței: IQ și EQ	281
Teste de inteligență (IQ)	282
1. Test (1) de inteligență (IQ).....	285
2. Test (2) de Inteligență (IQ).....	290
3. Probă de inteligență verbală: comprehensiunea	300

Inteligența Emoțională306

- 4. Scala de maturitate emoțională Friedmann 307
- 5. Test de inteligență emoțională – EQ (Proba 1) 309
- 6. Test de inteligență emoțională – EQ (Proba 2) 311
- 7. Chestionarul VAK 313
- 8. Chestionar de examinare a stilului preferențial de învățare..... 315
- 9. Chestionar de examinare a Stilului de învățare (Honey și Mumford).... 317

TESTE DE PERSONALITATE 322

Evaluarea temperamentului 322

- 10. Test de autoevaluare a temperamentului..... 324
- 11. Scala evaluării anxietății reactive și anxietății stabile 326
- 12. Test de examinare a nivelului de automotivare 328
- 13. Test de examinare a nivelului de aspirații/motivației pentru succes..... 330
- 14. Scala de măsurare a nivelului stimei de sine 332
- 15. Examinarea nivelului de autoapreciere..... 333
- 16. Test de examinare a încrederii în sine 335
- 17. Scala de măsurare a autoeficacității 337
- 18. Chestionar de autoapreciere a voinței 338
- 19. Examinarea capacității de utilizare rațională a timpului..... 340

Bibliografie..... 341

Introducere

Învățarea autoreglată, desemnată, la ora actuală, drept cea mai corectă și eficientă formă de învățare, definește, la modul general, capacitatea subiectului de a învăța efectiv în mod independent, de a se implica activ și responsabil în studiul academic, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite. Or, **autoreglarea învățării (ARI)** este recunoscută drept competență centrală în contextul educațional: în egală măsură *condiție determinantă a succesului academic și obiectiv esențial al educației*.

Miza importantă a *acestei lucrări* este promovarea conceptului *învățare autoreglată* și a procesului de *autoreglare a învățării* în scopul dezvoltării competenței de autoreglare a propriei învățări la beneficiarii educației formale.

Lucrarea este concepută ca instrument operațional – suport pentru activitățile de instruire și autoinstruire. *Unitățile de conținut* cuprinse în *Secțiunea I: Coordonate teoretice și metodologice ale învățării autoreglate* și în *Secțiunea a II-a: Dimensiuni strategice, instrumentale ale învățării autoreglate* respectă un algoritm structural identic: (1) demersuri teoretice clarificatoare ale subiectului abordat; (2) reliefaarea valorii științifice și utilității practice a respectivelor cunoștințe, abilități și intervenții strategice pentru învățarea academică de succes; (3) modele, experiențe și sugestii constructive ce valorifică autoreglarea învățării; (4) aplicații centrate pe exersarea percepțelor teoretice în propria practică de învățare și care culminează prin autorefecții personale.

Cadrul teoretic promovat împărtășește viziuni consacrate în problematica învățării autoreglate cu referiri la surse bibliografice relativ recente, care pot fi consultate suplimentar, oferind astfel posibilitatea aprofundării temelor prin lecturi, studii, analize proprii. Unele aspecte teoretice sunt prezentate în baza demersurilor experimentale realizate de autor în mediul academic autohton.

Operaționalizarea aserțiunilor teoretice este reprezentată de un repertoriu complex de *strategii de studiu și învățare*, care funcționează ca resurse și finalitate a învățării autoreglate. Utilizarea acestora nu se rezumă la o singură arie curriculară. Majoritatea se pretează pentru transfer și aplicare flexibilă în toate domeniile învățării academice, constituind fundamentul competenței de învățare pe parcursul întregii vieți. Fiecare cititor, informat fiind, are oportunitatea să facă alegeri, luând în calcul nevoile și interesele sale de învățare și creștere personală. Deciziile vă aparțin, la fel și responsabilitatea asumată în mod conștient pentru acțiunile întreprinse în raport cu propria învățare și rezultatele acesteia.

Volumul de față are ca infrastructură capitole cu același titlu din lucrarea „*Învățarea academică independentă și autoreglată*” elaborată de noi și editată de CEP USM în 2009, însă acestea sunt revizuite, reorganizate și completate din perspectiva noului concept al lucrării.

Expunerea materialului este susținută de repere grafice sugestive, imagini, tabele, figuri, hărți mentale, marcaje stilistice, seturi de întrebări-răspunsuri, profiluri specifice, situații de problemă și studii de caz, testare de atitudini și opinii, precum și autoevaluare a noilor achiziții.

Secțiunea a III-a: Autocunoaștere: examen psihologic cuprinde probe psihologice de examinare a atributelor individuale relevante învățării academice. În particular, caracteristicile neelucidate în conținutul de bază al lucrării sunt însoțite de un preambul explicativ care oferă o bază minimă de cunoștințe despre realitatea psihologică vizată de test.

Bibliografia generală, care încheie cartea, reunește contribuții importante pe plan internațional la teoria și practica învățării autoreglate, inclusiv realizările colegilor români.

Așadar, concepută ca invitație și ofertă generoasă pentru învățarea autoreglării, lucrarea oferă acel cadru interactiv, în care între cititor și carte se stabilește o relație de comunicare reală și reflexivă. Fiecare se poate regăsi ca persoană studioasă în paginile cărții. Fiecare are libertatea de a construi și reconstrui propriile cunoștințe și abilități în manieră personală, acționând în contextul unei structuri bine organizate și în funcție de atu-urile sale ca subiect al învățării, de vulnerabilitățile și limitele sale academice, prin o mai bună cunoaștere a domeniului specific, dar și prin autocunoaștere, prin aplicarea strategiilor adecvate de control, monitorizare și reglare a sinelui și a propriei învățări.

Lucrarea poate servi în calitatea de:

- *suport didactic* pentru un curs academic centrat pe dezvoltarea autoreglării învățării, deci a învățării independente;
- *sursă informativă suplimentară* pentru materii curriculare din arealul științelor educației;
- *material de suport* pentru formarea continuă a cadrelor didactice de orice nivel;
- *lectură independentă* pentru dezvoltarea personală.

Potențiali beneficiari ai lucrării pot fi:

- *studenții, masteranzii, doctoranzii*, indiferent de profilul formării profesionale și etapa academică;
- *elevii* treptei gimnaziale și liceale;
- *cadrele didactice* din învățământul universitar și preuniversitar;
- *psihologii și psihopedagogii, educatorii* de orice rang și domeniu, implicați în formarea noii generații;
- *orice adult* preocupat de susținerea și îmbunătățirea abilităților personale de învățare pe parcursul întregii vieți.

Autorul

Secțiunea I

COORDONATE TEORETICE
ȘI METODOLOGICE
ALE ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE

Învățarea academică

1.1. Fenomenul „învățare” în mediul academic universitar

Discrepanțe

Între învățarea școlară și învățarea academică universitară există o discrepanță. Astfel:

Școala le solicită elevilor: conformare excesivă; dependență exagerată față de rutina școlii și cadrele didactice; „supraviețuirea” în școală este susținută de protecția din partea structurilor instituției.

Universitatea procedează la: extinderea și aprofundarea relației studentului cu obiectul de studiu; creșterea și diversificarea caracterului aplicativ și integrativ al acestei relații; se schimbă gradul de dependență-independentă în relația profesor-student: scade timpul auditorial dedicat predării în favoarea timpului când studentul muncește de unul singur în lipsa profesorului sau a mentorului/tutorelui, care i-ar „controla și conduce” continuu învățarea; se așteaptă ca studentul să dețină controlul și managementul propriului timp, spațiu și conținut de învățare; studentul este agentul activ implicat, iar profesorul indirect implicat, rolul lui constând mai ales în ghidarea, corectarea și evaluarea studentului. Procesul de studiu este îndrumat de profesor prin subiecte propuse spre investigare și realizare studentului și prin monitorizarea dezbaterilor ulterioare realizării sarcinilor academice independente; structurile instituționale ce susțin și promovează învățarea trebuie contactate de însăși studenții; studenții, ca regulă, trebuie să învețe a învăța independent, autoreglându-și propria învățare. De aici, oportunitatea cultivării și îmbunătățirii progresive a competenței de autoreglare a propriei învățări, esențială independenței academice.

Dimensiuni

1. **Învățarea este forma dominantă de activitate** pe parcursul formării profesionale inițiale.
2. **Învățarea este o activitate sistematică, organizată/autoorganizată, dirijată/autodirijată** și desfășurată în cadrul procesului educațional, realizat de o instituție de învățământ specializată.
3. **Învățarea este activitate planificată.** Învățarea academică nu se desfășoară la întâmplare. Ea este un proces *planificat, organizat*. Se realizează pe secvențe de studii: anual, semestrial, lunar, săptămânal, zilnic și, în parte, pe fiecare prelegere, seminar, lucrare de laborator etc. Conținutul de bază al învățării academice este prezentat pe cicluri de studii, profiluri, specializări, discipline de studiu. Acesta este

expus în *planurile de învățământ* pentru fiecare profil și nivel de studiu, precum și în *curriculum-ul disciplinei*, care prezintă conținutul informațional de învățat și traiectoria metodologică de instruire/învățare pe fiecare disciplină, curs, modul.

4. **Învățarea este activitate controlată, dirijată.** Controlul se realizează prin examene, lucrări de sfârșit de semestru/an, probe de control, notare și are ca scop funcționarea permanentă a feedback-ului, profesorul și studentul cunoscând astfel tot timpul măsura în care obiectivele de învățare urmărite au fost atinse. Există un control „de progres”, care este continuu (aceasta nu se anunță), un control „periodic”, ce se realizează la intervale mai mari de timp și un control „final”, când se verifică gradul de învățare a întregii materii de studiu (Bontaș, 1995, p. 229). Când controlul (realizat de profesor) este admis și interiorizat de student, el devine *autocontrol*, fenomen cu însemnătate deosebită pentru învățarea academică.
5. **Învățarea are un caracter individual și unul grupal.** Este o activitate individuală, însă prezintă și un aspect grupal, în sensul că se desfășoară în situații de grup, în contextul cărora se produc fenomene de influențare și îmbogățire reciprocă; se stabilesc anumite relații de intercomunicare, intercunoaștere și afectiv-simpatetice, care pot deveni factori stimulatori ai învățării academice.
6. În tandemul **predare - învățare** studentul și profesorul sunt coparticipanți la actul educațional. Relația lor este una de **subiect-subiect**. Studentul este *subiect al propriei învățări*, ghidat/dirijat la etapele inițiale mai mult de profesor. Pe măsura creșterii competenței de învățare a studentului, a maturizării sale psihosociale, crește gradul de control și autoreglare a propriei învățări, profesorul având mai mult funcția de facilitator/organizator/mediator al învățării studentului.
7. **Învățarea academică este intenționată**, adică: (1) presupune angajarea personalității studentului în întreg ansamblul ei; (2) se realizează într-o situație în care studentul este pe deplin conștient, datorită unui consemn sau unui alt procedeu de informare, că rolul lui este de *a învăța*.
8. **Activitatea de învățare academică** înseamnă o modificare-restructurare a modului de a percepe, gândi, acționa sau reacționa. Ea are o dimensiune *informațională* - ansamblul noțiunilor, teoriilor, legităților acumulate și una *operațională-formativă*, prin intermediul căreia este posibilă restructurarea schemelor mentale anterioare, stăpânirea de strategii eficiente de învățare în vederea adaptării la situații noi. Fiecare student este în învățare o entitate unică, irepetabilă, iar când acest lucru se face, se învață cu întreaga ființă, învățarea producându-se în tot atâtea moduri câți subiecți sunt.

1.2. Aspecte principiale ale învățării umane

Repere conceptuale

Pentru om *învățarea* constituie una din cele două modalități fundamentale (alături de adaptare), de echilibrare cu mediul extern complex și constă în acumularea de experiență socială și individuală (nouă). Majoritatea comportamentelor omului sunt rezultate ale învățării.

Învățarea este un cuvânt generic folosit pentru a denumi un mare număr de procese diferite, prin care *se modifică/schimbă comportamentul și/sau se achiziționează un comportament nou*. Există numeroase definiții ale învățării umane. Enumerăm câteva dintre ele (<http://www.dppd.utcluj.ro>):

- ✓ învățarea este o activitate preparatorie a individului, de structurare și asimilare a unor comportamente și operații noi în vederea stăpânirii diferitor modalități de intervenție activă și transformatoare asupra mediului, ca și asupra propriei persoane;
- ✓ învățarea este o activitate prin care se obțin achiziții, progrese în adaptare, care vizează cunoștințe, operații intelectuale și însușiri de personalitate, achiziții ce apar la nivelul individului ca "bunuri" personale, obținându-se predominant pe bază de exercițiu;
- ✓ învățarea este un proces fundamental de reglare și formare, prin care omul își transformă comportamentul, creează noi forme de activitate, își dezvoltă și realizează capacitățile;
- ✓ învățarea este un proces repetat de autocontrol și autoreglare, care se validează și respectiv se finalizează pe baza concordanței dintre modelul (planul) anterior elaborat de către subiect și rezultatul obținut.

În sens psihopedagogic învățarea este o activitate pe care o desfășoară individul aflat în **situație de învățare**, pentru însușirea de **cunoștințe**, formarea de **atitudini** și achiziția de **priceperi/deprinderi** în toate ariile vieții psihice – cunoaștere, afectivitate, voință. Astfel că învățarea este o activitate de însemnătate fundamentală pentru **adaptarea la mediu și dezvoltarea psihocomportamentală**.

Situația de învățare este definibilă atât prin: *a) condiții interne* (mecanisme de învățare, motive, interese, aptitudini generale și specifice), cât și prin *b) condiții externe* (combinații de metode, materiale, mijloace de învățământ, strategii didactice etc.).

Modificarea/schimbarea comportamentului este dedusă din compararea comportamentului de care era capabil individul înainte de a fi pus într-o "situație de învățare" oarecare cu comportamentul de care acesta dă dovadă după acest tratament și constă într-o *mai mare capacitate pentru un anumit tip de performanțe; schimbare/formare la nivel de asemenea categorii ca atitudini, interese, valori*.

Deși majoritatea teoreticienilor din câmpul educației concep **învățarea** drept **modificare sau achiziționare a unui comportament nou**, precizează că **modificarea de comportament sau noutatea acestuia trebuie să fie de durată**. Ei atenționează: nu orice modificare/achiziționare este produs al învățării, ci doar acea care a apărut ca urmare a *experienței individuale și nu poate fi explicată prin cauze biologice* – maturizarea organismului, sau prin stări psihofiziologice pasagere – oboseala, foamea, ingerarea de substanțe exterioare, care acționează direct sau indirect asupra sistemului nervos.

Astfel, **rezultate ale învățării** sunt modificările de comportament care: **(1)** sunt de natură centrală; **(2)** au un caracter individual; **(3)** au un caracter stabil, relativ trainic, apt de a se menține în timp; **(4)** duc la apariția unor comportamente noi.

În completare, învățarea nu determină doar o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua/autoevalua și de a se autoforma (Leontiev). „*Învățarea înseamnă explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportare, soluții creatoare*” (Golu; Zlate; Verza, 1994, p. 38).

A învăța înseamnă:

- ✓ **a asimila** (a achiziționa, a dobândi, a însuși) **ceva**:
 - noțiuni, concepte, coduri, relații, operații și structuri cognitive;
 - tipuri afective și atitudini, conduite;
 - scheme de acțiune, reacții, sisteme de valori, comportamente sociale etc.
- ✓ **a achiziționa** *experiențe noi*;
- ✓ **a-și forma capacități și deprinderi** care să-i permită individului rezolvarea unor situații de problemă, înainte inaccesibile, sau optimizarea relațiilor sale cu lumea înconjurătoare (Golu; Zlate; Verza, 1994, p. 40);
- ✓ **a dobândi** (recepționa, stoca, valoriza intern), într-o manieră activă, explorativă, experiență de viață;
- ✓ **a modifica** selectiv și sistematic conduita, a o ameliora și perfecționa în mod **controlat și continuu** sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant (Golu, 2001, p. 71).

Data fiind importanța învățării, complexitatea sa și caracterul dinamic, în desfășurarea ei sunt implicate toate fenomenele psihice, existând relații de interdependență între ele: pe de o parte, toate procesele, însușirile și funcțiile psihice sunt antrenate în cadrul învățării, iar pe de altă parte, ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Deci, se poate spune că *învățarea antrenează în totalitate psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta.*

Mecanismele psihice ale învățării

Psihologii, pornind de la complexitatea activității de învățare, consideră că aceasta este mijlocită de următoarele **categorii de mecanisme**: (1) **mecanisme cognitive**; (2) **mecanisme energizante**; (3) **mecanisme reglatorii**; (4) **mecanisme integrative** (Figura 1).

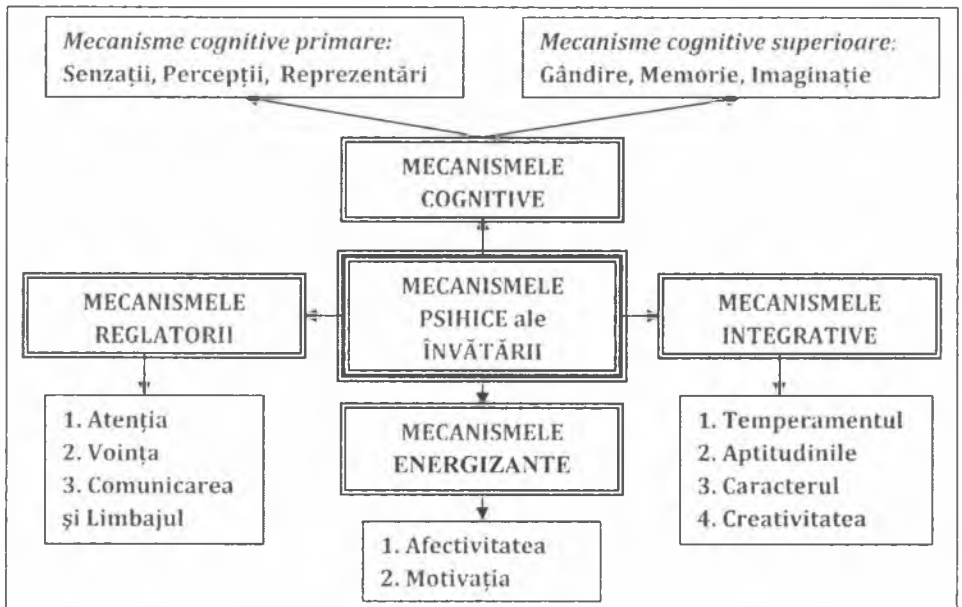


Figura 1. Mecanismele psihice ale învățării

Învățarea influențează dezvoltarea psihică, care la rândul său este influențată de o serie de factori sau condiții variabile. Aceștia se împart în două categorii: **factori interni** și **factori externi**.

✓ **Factorii interni ai învățării** se subîmpart în:

1. **factori biofizici** (potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate);
2. **factori psihoindividuali** (nivelul de cunoștințe, volumul și calitatea experienței anterioare, capacitatea de a învăța, scopurile, motivele și aspirațiile prezente sau absența deprinderilor de a învăța; particularitățile spiritului de observație; organizarea perceptiv-motorie; calitățile atenției, memoriei, voinței; nivelul și modul de utilizare al inteligenței; calitatea stării de pregătire pentru învățare).

✓ **Factorii externi ai învățării** cuprind:

1. **Factori sociali:** condițiile generale social-istorice în care trăiește individul sau cele particular-familiale;
2. **Factori psihosociali:** relațiile interpersonale, grupul, climatul stimulator sau inhibitor al grupului;
3. **Factorii ergonomici:** de ambianță naturală sau fizică – iluminat, zgomot, temperatură;
4. **Factori igienici:** regimul alimentar și de odihnă;
5. **Factori pedagogici:** particularitățile materialului de învățat: natură, volum, grad de familiaritate; personalitatea cadrului didactic etc.

În procesul învățării este important să se asigure sincronizarea acestora, în caz contrar efectele sunt nefavorabile.

În loc de concluzie

ÎNVĂȚAREA este:

- fenomen dinamic, evolutiv, de esență informativ - formativă;
- proces de achiziție de fapte, abilități și metode care pot fi utilizate potrivit necesităților și contextelor;
- activitate de realizare a unor seturi noi de semnificații și sensuri;
- capacitate superioară de înțelegere, interpretare și reinterpretare a realității percepute și procesate în moduri care variază în funcție de personalitatea celui care învață;
- comportament proactiv orientat spre scop de către motivație, interes;
- produs cantitativ și calitativ al cunoașterii sistematice, formale și nonformale.

REZULTATUL învățării constă:

- într-o schimbare comportamentală durabilă, produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței, exersării și observării, în confruntarea

subiectului cu mediul său personal sau ca rezultat vizibil al unui sistem de procesare a informațiilor (Neacșu, 1999, 2003);

- în *achiziționarea unei experiențe noi, formarea unor capacități și deprinderi care să permită individului rezolvarea unor situații problematice, înainte inaccesibile*, sau optimizarea relațiilor sale cu lumea înconjurătoare (Golu; Zlate; Verza, 1994);
- în *dobândirea* (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie – *într-o manieră activă, explorativă – a experienței de viață*;
- în *modificarea selectivă și sistematică a conduitei*, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant (Golu, 2001).

Cultura învățării semnifică „o reprezentare pozitivă despre învățare asociată cu sistemul de formare profesională, aflată în interrelație cu fenomenele sociale” (Directoratul pentru Educație și Cultură, Bruxelles, 2003).

1.3. Competența de a învăța

A învăța să înveți

Competența este înțeleasă drept o combinație de aptitudini, cunoștințe și atitudini, care include de asemenea motivația de a învăța, iar **competențele-cheie** reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, aptitudini și atitudini, necesar tuturor indivizilor în vederea dezvoltării personale și a incluziunii lor sociale și profesionale.

Competența de „a învăța să înveți” este una din competențele-cheie în societatea de astăzi, care este o societate bazată pe cunoaștere. Documentul european referitor la competențele generice (*Reccomendation of the European Parliment and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, Bruxelles: 2006*) conține următoarea definiție a competenței „a învăța să înveți”: „*A învăța să înveți* este abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Această competență înseamnă acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență”.

Competența de „a învăța să înveți” are legătură cu următoarele elemente de cunoștințe, deprinderi și atitudini (Tabelul 1).

Tabelul 1. Elemente ale competenței „a învăța să înveți”

Cunoștințe	Deprinderi	Atitudini
<p>- Conștientizarea scopului spre care își orientează învățarea, cariera. Cunoașterea nivelului de competențe, cunoștințe, deprinderi, calificări cerute.</p> <p>- Cunoașterea și înțelegerea strategiilor preferate de învățare, a punctelor tari și slabe ale deprinderilor și calificărilor sale.</p> <p>- Cunoașterea și căutarea oportunităților de pregătire și instruire, de asistență și consiliere.</p> <p>- Conștientizarea impactului pe care îl au asupra calificării profesionale deciziile și alegerile făcute în procesul formării în carieră.</p>	<p>- Automanagementul eficient al propriei învățări, cariere sau modelelor de lucru.</p> <p>- Capacitatea de a persevera cu învățarea, de a se concentra pe perioade scurte și lungi de timp și de a reflecta în mod critic asupra scopurilor, rezultatelor învățării.</p> <p>- Abilitatea de a consacra timp pentru învățare prin autodisciplină și în mod independent.</p> <p>- Capacitatea de a lucra în colaborare și a împărtăși ceea ce ai învățat.</p> <p>- Deprinderi de comunicare ca parte a procesului de învățare, utilizând sensuri și limbaj non-verbal adecvate; de înțelegere și elaborare a mesajelor orale și scrise.</p>	<p>- Un concept pozitiv de sine, ca suport pentru a orienta învățarea în direcția dezvoltării competențelor și a automotivației; încrederea în puterea personală de a reuși.</p> <p>- Dorința de a pune în practică învățarea anterioară și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare.</p> <p>- Deschiderea spre a practica învățarea în variate contexte de viață în mod flexibil.</p>

1.4. Tipuri de cunoștințe

Principiul dezideratului „a învăța să înveți” are la bază ideea că noi ca persoane ne putem îmbunătăți capacitatea de învățare în condițiile unei intervenții educaționale ghidate, care îi permite persoanei să-și formeze diferite tipuri de cunoștințe precum: *declarative, procedurale, condiționale, atitudinale*.

1. **Cunoștințe declarative/conceptuale („CE” învăț).** Studenții trebuie să-și formeze o noțiune și o reprezentare conceptuală despre „învățare” ca proces psihologic și ca „subiect” ce poate fi schimbat și îmbunătățit. Cunoștințele includ înțelegerea fazelor prin care trece cunoașterea umană în scopul procesării oricărui tip de informație: *pregătirea pentru sarcina academică* (gândește înainte de a începe), *executarea sarcinii* (gândește în timp ce îndeplinești sarcina) și *revizuirea performanței* (gândește după ce ai îndeplinit sarcina).
2. **Cunoștințe procedurale („CUM” învăț).** Studenții au nevoie să integreze în abilitățile lor cognitive asemenea priceperi care le permit să ia decizii conștiente, reglate despre ce trebuie „învățat” sau „făcut” când se confruntă cu orice situație concretă de învățare. Sunt dezvoltate diverse abilități cognitive, precum *observarea, analiza, sinteza, raționamentul etc.* Cunosc și se „echipează” cu instrumentariul (strategii de studiu și învățare) care le susține și asigură performanța și eficiența.
3. **Cunoștințe condiționale (CÂND învăț, DE CE învăț).** Studenții au nevoie să-și însușească cunoștințe „strategice” care le permit să decidă ce este mai bine să facă în scopul realizării cu succes a învățării sau al oricărui alt tip de activitate.

Acest lucru presupune să dețină cunoștințe despre cunoștințele propriu-zise adică să știe cum se învață și ce trebuie făcut ca să înveți mai bine. Acest tip de cunoștințe includ cunoștințe care le *permit autoreglarea învățării*.

4. **Cunoștințe atitudinale.** Acest tip de cunoștințe presupune trăiri afective pozitive de la faptul că studenții realizează managementul și optimizarea propriei învățări, dezvoltându-și atitudini de satisfacție, mândrie, împlinire de la faptul și de la modul în care își îmbunătățesc învățarea.

1.5. Tipuri de abordare a învățării

Construirea propriului sistem de cunoștințe presupune că:

- studentul relaționează informația nouă cu cea existentă și cu cea potențială într-un mod unic și semnificativ;
- studentul procedează la sarcini academice care să-i ofere posibilitatea de a fi mai mult decât simplu receptor de informație;
- studentul se implică în activități stimulative, care îi permit să aplice el însuși cunoștințele acumulate anterior, fără aportul profesorului ca emitent de informație.

Deși procesul asimilării de cunoștințe este necesar pentru a fundamenta învățarea, aceste cunoștințe sunt folositoare în măsura în care pot fi aplicate sau organizate într-un nou sistem de cunoștințe.

Diferențele înregistrate empiric în *modul de construire a propriului sistem de cunoștințe* sunt condiționate de **tipul de învățare** la care recurge preferențial studentul:

1. **Învățarea profundă** (*deep learning*) și
2. **Învățarea superficială** (*superficial learning*).

Învățarea profundă și învățarea superficială nu sunt neapărat atribute individuale cristalizate invariabil. Una și aceeași persoană le poate practica pe ambele, adecvat situației academice, scopului de studiu urmărit sau în funcție de preferința pe care o are pentru una dintre ele.

Învățarea superficială este asociată cu asimilările necritice ale faptelor și opiniilor în timp ce *învățarea profundă* este asociată cu gândirea critică.

Învățarea profundă se concentrează pe ceea ce este semnificativ; face legătura între cunoștințele anterioare și cele noi; stabilește relații între idei teoretice cu experiențele de fiecare zi (cu viața reală); relatează și distinge evidențe și argumente, organizează structura conținutului într-un tot coerent etc.

Învățarea superficială se concentrează pe semne, pe indicatori; informația este simplu memorată; faptele și conceptele sunt asociate nereflexiv; principiile nu sunt diferențiate de exemple; sarcina este tratată ca o obligație externă.

Învățarea de suprafață tinde să fie percepută mai mult ca o „luptă” dificilă cu plictiseala și sentimentele de neliniște, tensiune. *Învățarea profundă* tinde a fi trăită preponderent ca o stare captivantă și provocări depășite spre împlinire și satisfacții.

Comportamente manifestate de studenți la diverse niveluri de învățare

(1) Comportamente ale studenților care procedează la învățarea superficială:

- Cred că materia de învățat este plicticoasă, irelevantă, neutilă.
- Pentru ei sarcinile de învățare sunt doar cerințe, și nu oportunități.

- Se concentrează asupra aspectelor literale ale informației, și nu asupra înțelegerii și semnificației acesteia.
- Revin la material de nenumărate ori și, pentru a atinge performanța, îl memorizează.
- Evită să facă conexiuni personale cu materialul de învățat sau implicațiile acestuia asupra sa.
- Își fac griji să nu sufere un eșec/non-succes.
- Detestă/urăsc timpul necesar studiului.

(2) Comportamente ale studenților care procedează la învățarea profundă:

- Cred că materia de învățat este interesantă și potențialmente utilă.
- Acceptă sarcinile de învățare ca oportunități.
- Se concentrează asupra înțelegerii și semnificației materialului.
- Relaționează înțelegerea noului material cu cunoștințele anterioare prin lecturi și discuții.
- Gândesc/reflectează asupra informației și creează ipoteze asupra conexiunii acesteia cu alte teme și subiecte studiate sau/și cu implicațiile pe care le au asupra sa.
- Învățarea o consideră ca pozitivă sub aspect emoțional și care le aduce satisfacție.

(3) Comportamente ale studenților care procedează la învățarea pentru performanță:

- Consideră notele mari ca foarte importante.
- Sunt competitivi în mediile academice.
- Abordează cerințele academice cu multă atenție și grijă: ca timp investit, durată, subiecte.
- Utilizează în mod strategic timpul de învățare.
- Valorizează propria autodisciplină și obișnuințele sistematice de învățare.
- Se concentrează asupra învățării materialului considerat important de profesor și evită materialul care nu ar contribui la obținerea unei note mari.
- Preferă cursurile bine structurate și au nevoie de puține interacțiuni cu profesorul.
- Le place aprecierea externă a succeselor și savurează plăcerea personală trăită interior de la autorealizare.

1. 6. Asumpții moderne asupra învățării academice: Premise ale învățării autoreglate

Învățarea academică este o interacțiune complexă între cel care învață, materialele de instruire, repertoriul de strategii de învățare disponibile și contextul învățării, care include și profesorul.

Teoria contemporană a învățării, deși abordează natura învățării din variate perspective și în diverse cadre conceptuale, gravitează în jurul a două demersuri esențiale pentru teoria și practica educațională.

(I) Primul demers: **învățarea eficientă tinde a fi autoreglată**. Studenții eficienți se angajează activ în propriile procese de învățare: le orientează conform intereselor individuale, le proiectează pornind de la prioritățile cunoașterii și ale experienței. În conformitate cu abordarea constructivistă, "cadrele didactice predau cărma învățării în mâinile studenților" (Perkins, 1992).

(II) Al doilea demers: **învățarea eficientă este un proces de interacțiune activă cu noile informații**. Cel care învață trebuie să depășească condiția de receptor pasiv al informației. El nu o "preia", ci "o prelucrează, raportându-se la ea"; o integrează în baza actuală de cunoștințe operând în mod activ: o corelează cu cea precedentă, o transformă; o aplică în alte contexte; recurge la o serie de acțiuni cognitive pentru a-și aprofunda înțelegerea și a construi noi sensuri (Bruner, 1973; Duffy și Jonassen, 1992; Gardner, 1991, King, 1993).

Conform cercetărilor recente, **învățarea este un proces activ, cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat** (Beltran, 1996). „Învățarea nu este ceva care li se întâmplă studenților; este ceva care se întâmplă prin studenți” (Zimmerman, 2001, p.33). Conform lui Zimmerman, proeminent teoretician și promotor al autoreglării învățării, pentru ca învățarea să aibă loc, studenții trebuie să se angajeze activ în propriile procese de învățare. Deși abordările teoretice ale autoreglării învățării variază, majoritatea cercetătorilor converg asupra faptului că autoreglarea învățării antrenează studenții să-și fixeze un țel, un scop al învățării, să se angajeze în acțiuni de autodirecționare spre realizarea scopului, să-și monitorizeze comportamentele de învățare, ajustându-le astfel ca să le asigure succesul. Iar "calitatea experiențelor de predare/învățare atât pentru cadrul didactic, cât și pentru student este determinată de măsura în care studentul se pregătește pentru a se putea angaja activ în procesul de învățare" (McDougal și Cordeiro, 1992). De aici, orientarea gândirii și practicii psihopedagogiei moderne spre studiul învățării academice independente, în general (Neacșu, 2006) și centrarea pe autoreglarea învățării. Cercetările în acest domeniu au demonstrat că *competența de autoreglare a cogniției, motivației, conduitei în mediul educațional (fizic și social) concret ondiționează eficiența și performanțele academice ale studentului* (Pintrich și DeGroot, 1990; Corno, 1986; Zimmerman și Martinez-Pons, 1988; Zimmerman, 1986; 1988; Linder și Harris, 1992; Pintrich, 2000a; Reyndols și Miller, 2003).

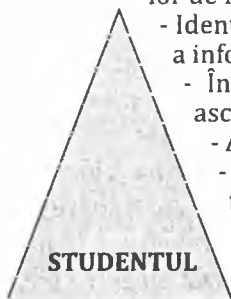
O realizare semnificativă, în acest sens, o constituie confirmarea faptului că autoreglarea învățării presupune din partea celui care învață, în egală măsură, *a putea (abilitatea, capacitatea) și a vrea (dorința, voința) să învețe* (Baumert, 1993; Blumenfeld, Marx, 1997). Claire Ellen Weinstein (Universitatea din Texas), avocatul învățării strategice, susține că niciodată nu e prea târziu să înveți studenții să învețe. Pintrich (1995a), la fel, era de părerea că studenții universitari trebuie antrenați în învățarea și utilizarea strategiilor de autoreglare a învățării, deoarece la nivelul școlii superioare studenții nu mai interacționează la fel de frecvent cu profesorii ca elevii, iar orarul este mult mai permisiv și numărul studenților în grupe mai mare. În acest context teoretic, Weinstein (1994) propune următorul *Model al învățării strategice* (Figura 2)

**Natura activității de învățare, Sarcina academică,
Proiectul sau testul, Limitele timpului disponibil**

A PUTEA/abilitatea

- Cunoștințe despre...
- SINE ca persoană ce învață
 - Tipul/natura sarcinii academice
 - Strategii și deprinderi de învățare
 - Conținutul/cunoștințele prealabile/ anterioare
 - Contextul de învățare

- Deprinderi/Abilități pentru...
- Utilizarea strategiilor, deprinderilor de învățare
 - Identificarea ideii principale sau a informației importante
 - Înțelegerea prin lectură și ascultare
 - Ascultare și luare de notițe
 - Pregătirea p/u examene, teste și trecerea examenului
 - Utilizarea priceperilor de Investigare/rezolvare de probleme



A VREA

AUTOREGLARE

- Stabilirea scopurilor învățării, analiza, evaluarea, implementarea lor
- Motivație pentru achiziții academice (ex., scopuri, interese și valori de învățare academică)
- Stări afective generate de învățare (ex., curiozitate, îngrijorare, apatie, furie, stres academic)
- Convingeri (ex.: încrederea în sine și capacitățile sale de învățare și reușită sau autosabotare);
- Autoeficiență academică și atribuirii ce susțin reușita academică
- Voință (ex., angajament și intenționalitate)
- Abordarea unei atitudini, stări mentale pozitive și evitarea autosabotării propriiei învățări, stări de cunoaștere și studiu prin gânduri și comportamente de automotivare sau autodemolative

- Managementul timpului, depășirea procrastinării
- Concentrare asupra învățării
- Monitorizarea înțelegerii
- Abordarea sistematică a învățării academice (ex., stabilirea de scopuri valoroase) și îndeplinirea sarcinilor de învățare; Reflecții metacognitive, Planificare, selectare și implementare, Monitorizare, Evaluare formativă a progreselor învățării; Intervenție adecvată prin modificări, schimbări în sensul îmbunătățirii; Evaluare a rezultatelor.
- Automonitorizarea eficiență a stresului academic
- Monitorizarea motivației învățării și automotivarea spre achiziții academice valoroase

Resursele disponibile

Convingerile, așteptările cadrului didactic

Contextul social/ Suportul, sprijinul altora

Figura 2. Modelul învățării strategice (Weinstein, 1994)

În baza celor discutate anterior deducem că:

- **EDUCAȚIA** are misiunea de a-i ajuta pe studenți să devină conștienți de propria gândire, să fie strategici și să-și direcționeze motivația spre scopuri academice valoroase.
- **STUDENTUL** are misiunea să învețe a fi propriul său învățător; în acest sens e nevoie să treacă de la instruire la practici de autorefecție, de autoreglare a propriiei învățări (Schunk și Zimmerman, 1998).

1.7. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Jurnalul cu dublă intrare

(modificat după: Dumitriu, 2000)

- ✓ Citiți cu atenție sporită informația din Capitolul 1.
- ✓ Fiecare își alege din text un pasaj care a exercitat asupra sa o influență semnificativă (a avut ecou în experiența personală sau contrazice ceea ce știți despre acel subiect până în clipa de față).
- ✓ Înregistrați pe foaia de lucru pagina și localizarea în pagină a pasajului selectat (de la alineatul... până la ...). În continuare notați comentariile/impresiile personale referitoare la pasajul respectiv. Următoarele întrebări le puteți utiliza ca puncte de reper: Ce a motivat alegerea pasajului respectiv? De ce nu s-a ales un alt fragment din text? Ce conexiuni s-au realizat între pasajul respectiv și experiența proprie? Ce nedumeriri există în legătură cu acest text? Cum pot fi elucidate aceste nedumeriri? În ce mod informația respectivă v-a influențat cunoașterea? Care sunt beneficiile acestei activități?

ACTIVITATEA 2

Niveluri de procesare a informației

- ✓ *Reflecți* asupra propriului comportament dezvoltat în învățarea academică.
- ✓ *Raportați-l* la diversele niveluri de învățare: *superficială, profundă, de performanță*.
- ✓ *Identificați* în care dintre aceste categorii vă înscrieți. Motivați și comentați.
- ✓ *Analizați* mai amplu propriile comportamente de învățare: sunt ele identice și permanente în orice context? Cum explicați?
- ✓ *Identificați* un coleg care se atribuie la unul din aceste tipuri. Comentați învățarea acestuia din perspectiva calității. Propuneți sugestii de îmbunătățire.

ACTIVITATEA 3

Completați Fișa de mai jos, reevaluând propria experiență de învățare academică.

Fișă personală de autoanaliză

Nume, prenume _____

Anul, grupa _____

1. Ce fel de învățare mi se potrivește cel mai bine?
2. Ce mă motivează cel mai bine în învățare?
3. Ce mă plictisește cel mai tare în învățare?
4. Cum să fac ca propria învățare să devină mai eficientă?
5. Cum să învăț din propriile greșeli?
6. Ce fel de feedback îmi este util? Cine ar trebui să mi-l ofere?
7. Învăț cel mai bine când...

Învățarea autoreglată: demersuri teoretice și aplicații practice

2.1. Evoluția fenomenului „autoreglare”

Istoric: *dinspre mecanică – prin fiziologie/psihologie – spre domeniul educațional.* Noțiunea de *autoreglare* a fost abordată inițial, pornindu-se de la semnificația noțiunii de *reglare* (ca una din caracteristicile mașinilor cibernetice), preluată din tehnologia mecanică și trecută la fiziologie începând cu C. Bernard la sfârșitul sec. XIX. Ulterior, C. Șerrington și I.M. Secenov, având la bază ideile lui C. Bernard despre *autoreglare*, au formulat pentru întâia dată ideea *reglării comportamentului uman ca proces specific independent, legat de conștiința omului*. Noile deschideri ale conceptului, cu raportare la ființa umană, s-au consolidat și mai mult grație contribuției lui J. Piaget, care distinge reglările neautomate (conștiente) ca având caracter *activ* și posibil reorganizator și constructiv al sistemului (biologic sau cognitiv) în ansamblu. Astfel de reglări, conform lui J. Piaget, comportă în consecință un *aspect retroactiv* (întoarcerea la acțiunea trecută) și un *aspect proactiv* (modificarea acestor acțiuni pentru a atinge scopul propus). Cele două modalități de reglare – *proactivă* și *retroactivă* (termeni introduși de J. Piaget în 1967) – se manifestă ca atare și în procesul învățării. Prin *reglarea proactivă* subiectul, luând act de defectele acțiunii sale, o reorganizează, o diferențiază, o coordonează cu alte acțiuni sau o integrează într-un nou sistem de acțiuni (sau de operații) în așa fel încât perturbarea inițială este anulată dinainte. *Reglarea retroactivă* implică „reluarea acțiunii trecute în scopul modificării sale sau chiar în scopul integrării sale conservatoare în sistemul de curând lărgit” (J.-J. Ducret, citat după: Doron și Parot, 1999, p. 662).

Astfel, în *știința psihologică* autoreglarea activității este în general prezentată ca *reglarea conștientă de către om a comportamentului și activității sale și care se manifestă/exprimă în capacitatea acestuia de a depăși obstacolele, care apar în calea realizării scopului activității*.

Conceptul autoreglare a fost introdus în psihologie și pedagogie ca noțiune teoretico-explicativă pentru descrierea și interpretarea unui comportament uman specific și a diferențelor existente în conduitele diverselor persoane aflate în situații similare. Termenul *nu desemnează o realitate psihică specifică, existentă prin sine însăși... Autoreglarea se manifestă în situațiile când subiectul se confruntă cu nevoia de a face o alegere a modalităților în care să-și realizeze activitatea, pentru a fi în concordanță cu scopurile propuse, cu particularitățile individuale ca subiect al activității. În acest caz, omul cercetează el însuși situația, își programează activitatea și tot el controlează și corectează rezultatele* (Конопкин, Осницкий, 2003; Моросанова, 2006).

Noțiunea de *învățare autoreglată (self-regulated learning)/autoreglarea învățării (ARI)* se încetățenește temeinic în științele educației odată cu progresele majore produse pe parcursul ultimelor decenii, în înțelegerea și explicarea învățării umane. Și asta deoarece *învățarea autoreglată* exprimă nivelul maxim pe care îl poate atinge învățarea umană (după standardele cunoașterii actuale), superioritatea fiindu-i conferită în primul rând de caracterul ei proactiv, intenționat și reflexiv, de interacțiunea dinamică pe care o implică între *capacitatea și voința de a învăța (skill and will to learn)* (Baumert, 1993, cit. în Negovan, 2010, p. 130).

Astfel, *învățarea autoreglată s-a impus drept construct nou și unul dintre obiectivele principale ale educației*, postulează Monique Boecaerts (1999). Pe lângă faptul că *a fost studiată extensiv, învățarea autoreglată continuă să fie generic al cercetărilor curente și este una din axele esențiale ale practicilor educaționale* (Pintrich, 2000a; Reynold și Miller, 2003; Zimmerman, 2001; Boekaerts, 2001, 2003). P. Pintrich accentuează această poziționare centrală a învățării autoreglate în câmpul științelor educației, menționând: „*Conceptul de învățare autoreglată deschide una din cele mai «generoase» perspective asupra învățării academice*” (Pintrich, 2000, p. 400). Cercetările realizate în acest context confirmă următorul statut al autoreglării: *caracteristică integrală a activității de învățare* (Выготский, 1983; Осницкий, 1985; Гребенюк, 2003; Boekaerts, 1999, 2000, 2005; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001, 2006); „*structură de rezistență*” a autonomiei și independenței în învățare. Or, autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală, ci promovează și învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe, pentru cultivarea tuturor competențelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine (Bandura, 1997; Baumert, 1999; Boekaerts, 1999).

2.2. Conceptualizarea învățării autoreglate

Învățarea autoreglată a fost conceptualizată doar în legătură cu învățarea în context academic și în relație cu viziunile actuale asupra eficienței învățării definind, la modul general, capacitatea subiectului de „*a învăța efectiv de unul singur*” (Winne, 1995, p.173), de a se implica activ în studiul academic, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite.

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

Barry Zimmerman, savant american, se numără printre primii exploratori ai problemei „conceptualizarea învățării autoreglate”. Încă la începutul anilor “90 cer-

ortătorul realizează o trecere în revistă a definițiilor autoreglării învățării și ajunge la concluzia că *autoreglarea* este fenomenul pe care îl recunoști mai ușor dacă e prezentat în termenii unui construct descriptiv decât în termenii unui construct explicativ: este mai simplu să definești autoreglarea decât să o explici sau justifici (Zimmerman, 1990; 1994). Această incertitudine Zimmerman o explică prin două dificultăți. În cazul *constructului descriptiv al autoreglării*, dificultatea intervine din cauza faptului că multe din *procesele autoreglării sunt omise din definiție*. În cazul *constructului explicativ*, dificultatea este generată de faptul că *autoreglarea nu operează ca agent cauzal independent, ci mai degrabă ca parte a unui sistem non-liniar, eșalonat în mai multe nivele ale învățării strategice*. Deși la nivel descriptiv există un consens asupra faptului că subiecții care își autoreglează învățarea sunt diferiți de cei care solicită în învățare reglare externă substanțială, e dificil să găsești o definiție a autoreglării învățării, ce ar depăși cadrul descrierii *proceselor* ce le integrează: — definițiile autoreglării învățării întrunesc trei caracteristici comune: utilizarea de către cei care învață a unor strategii (cognitive) de autoreglare a învățării (factorul cognitiv), autofeedback-ul apropo de eficiența învățării (factorul metacognitiv) și procesul motivațional interdependent acestora (factorul motivațional)”, susține Zimmerman (1990, p. 6-7). Sinteza realizată atestă o abordare evident (meta)cognitivă a autoreglării învățării, dominantă la acea oră în domeniu. Zimmerman recunoaște importanța celor trei procese identificate drept comune pentru marea majoritate a definițiilor date autoreglării învățării: cognitiv, motivațional/volițional și metacognitiv. În același timp, autorul observă că abordarea (meta)cognitivă în învățarea academică neglijează pe nedrept „un alt aspect al autoreglării, care joacă un rol central, și anume, capacitatea de mobilizare, monitorizare și susținere a propriului efort” (Zimmerman, 1995, p. 217). Autorul explică: avantajul subiecților care își autoreglează învățarea constă în nivelul înalt de autoeficacitate și motivație intrinsecă; la nivel comportamental acești subiecți se implică activ în selectarea, structurarea și crearea mediului social și material care să le optimizeze procesele de învățare, iar activitățile lor metacognitive cuprind planificarea extensivă, organizarea și evaluarea învățării (Zimmerman și Martinez-Pons, 1988, 1990).

Zimmerman se pronunță pentru o *perspectivă socioconstructivistă* asupra autoreglării învățării, care implică alături de *cunoștințe și deprinderi metacognitive* și alte componente: (a) *percepția propriei competențe și eficiențe în învățare influențând motivația pentru achiziții academice în contexte naturale, reale*; (b) *activismul personal*; (c) *procesele motivaționale care explică efortul, persistența și/sau opțiunea pentru anumite sarcini în activitatea de învățare*; (d) *resursele acționale implicate în propria cunoaștere despre cunoaștere*; (e) *capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor, atât a celor interne (procesele emoționale), cât și a celor externe (influențele mediului)*. Astfel, Zimmerman conturează un cadru nou de conceptualizare și cercetare a autoreglării înțeleasă ca „un proces complex, interactiv, cu componente sociale, motivaționale și comportamentale. O astfel de perspectivă (socioconstructivistă - n.a.) relevă nu doar complexitatea autoreglării (ca fenomen), dar și partea ei umană; relevă rolul îndoielilor, al falselor credințe, al automonitorizării nereușite, al dilemelor în alegerea strategiilor” (Zimmerman,

1995, p. 217). Și toate acestea pe fundalul *activismului personal* (*personal agency*).

Weineret (1996, cit. în Baumert, 1999), de asemenea, se referă la importanța factorului uman în autoreglare. Cercetătorul consideră elementele constitutive ale autoreglării: (1) preferințele motivaționale, (2) implicarea voinței, (3) competența metacognitivă și (4) strategiile apropiate de învățare și soluționare a problemelor – *condiții esențiale* ale autoreglării învățării. Ordinea în care sunt enumerate acestea deja face să se înțeleagă distinct că nu este suficient să ai abilități cognitive și să-ți formezi competențe metacognitive pentru a fi expert în autoreglarea învățării, deoarece *autoreglarea învățării depinde în mare măsură de predispunerea indivizilor să-și definească propriile scopuri, să fie proactivi, să interpreteze adecvat atât succesul, cât și eșecul, să-și transforme dorințele în intenții și planuri, să-și protejeze învățarea de intervenții competitive (factorii perturbatori)*.

Simons (1992, cit. în Baumert, 1999) susține că *competența crosscuriculară* indică asupra condițiilor similare pe care ar trebui să le întrunească autoreglarea învățării. Conform lui, (1) învățarea trebuie pregătită (de ex., activarea cunoștințelor anterioare, definirea scopurilor, clarificarea scopurilor); (2) trebuie executate acțiunile relaționate cu învățarea (de ex., identificarea, înțelegerea și transferul strategiilor și proceselor cognitive); (3) procesul de învățare trebuie reglat în conformitate cu strategiile de control și intervenție; (4) rezultatele/achizițiile trebuie evaluate; (5) motivația și concentrarea atenției trebuie menținute. Fiecare dintre aceste componente, pentru a se produce, necesită implicarea personală a celui care învață.



Precizări terminologice finale



- ✓ La nivel de *concept general*, *învățarea autoreglată* (self-regulated learning) desemnează învățarea direcționată de *cogniție/metacogniție, motivație/afectivitate și acțiuni strategice*, precum planificare, monitorizare, evaluare și *control al performanței* personale înregistrate în actul de învățare prin raportare la standardele stabilite (Butler și Winne, 1995; Winne și Perry, 2005; Perry, Phillips și Hutchinson, 2006; Zimmerman, 1990, 2005; Boekaerts, 2005, 2006). *Învățarea autoreglată* reprezintă o sinteză a mai multor factori: cognitivi/metacognitivi, motivaționali/afectivi, strategici și de autocontrol ai performanței. Acest tip de învățare încearcă să ofere explicații la două probleme majore: prima este legată de resursele cognitiv-metacognitive, motivațional-afective ale studenților pentru învățare și înțelegerea modului în care studentul se percepe pe sine în relație cu sarcinile academice, iar cea de-a doua vizează comportamentele specifice în care se concretizează învățarea individuală a studenților. Această abordare strategică a învățării se distinge de abordările precedente prin faptul că deplasează accentul analizei educaționale de pe conținuturile achiziționate de către studenți pe strategiile inițiate de aceștia pentru a-și îmbunătăți performanțele învățării.
- ✓ La nivel de *competență*, autoreglarea învățării (ARI) desemnează competența subiectului de a acționa asupra propriei învățări (Baumert, 1999) și se referă la *abilitățile* celui care învață de a *înțelege și a controla activ procesul și rezultatul*

- propriei învățări (Schraw, Crippen și Hartley, 2006). *Autoreglarea ca abilitate de ordin superior*, generalizabilă la o varietate de sarcini, la rândul ei, include alte abilități. În arealul românesc, mai frecvent se face referință la descrierea registrului de abilități sintetizat de Valeria Negovan (2007, p. 128): “*Abilitățile necesare autoreglării învățării sunt abilitățile de autocontrol și automanagement al: cogniției, motivației și afectivității, relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport și comunicării, strategiilor și tehnicilor de învățare și studiu, preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor de învățare*”.
 - La nivel acțional *autoreglarea învățării* se desfășoară ca *fenomen complex*, realizat în mai multe etape/faze non-lineare (activarea, planificarea, anticiparea, monitorizarea, controlul, reflecțiile evaluative) urmând o dinamică specifică, pentru a sincroniza funcționarea eficientă a componentelor esențiale: cogniția/metacogniția, motivația, afectivitatea, comportamentul, contextul.
- Astfel:

Autoreglarea învățării (ARI)
operază ca <i>acțiune autoinițiată și asumată de student;</i>
este procesul activ, constructiv prin care studenții își fixează scopuri, obiective pentru studiu și învățare și mai apoi
depun efort pentru a-și monitoriza, controla, evalua și regla: <ul style="list-style-type: none"> • Cogniția (acțiuni metacognitive) • Motivația, Afectivitatea • Comportamentul (managementul timpului, dozarea efortului și perseverența, solicitarea ajutorului etc.) • Mediul fizic și social (ajustarea la cerințele sarcinii academice; gestionarea factorilor perturbatori etc.)
ghidați și constrânși de scopurile urmărite, de caracteristicile contextuale ale mediului.

2.3. Modele ale învățării autoreglate

2.3.1. Postulate generale ale modelelor ARI



Autoreglarea învățării a fost studiată în variate aspecte și din perspectiva diferitor paradigme teoretice. Potrivit lui Shunk și Zimmerman (1998), dacă cercetările inițiale se preocupau preponderent de testarea predicțiilor teoretice și specificarea componentelor și proceselor autoreglării, cercetările ulterioare s-au focalizat asupra dezvoltării constructului și, în mod special, asupra modului în care factorii educativi și contextuali influențează/afectează autoreglarea.

Astfel, studiile curente asupra autoreglării învățării academice gravitează pe trei direcții principale de cercetare:

- (1) *variabilele interne* ale ARI, cum ar fi motivația, autoeficiența, activismul personal, cogniția și metacogniția, valorile atribuite realizărilor academice;
- (2) *variabilele externe* ale ARI, cum ar fi utilizarea strategiilor, managementul resurselor contextuale, solicitarea ajutorului;
- (3) *aspecte aplicative*, de predare/învățare a autoreglării.

Trebuie subliniat faptul că cercetările actuale se desfășoară în medii mult mai naturale: teoreticienii colaborează îndeaproape cu practicienii pentru a integra predarea/învățarea autoreglării în curriculumul academic. Asocierea cercetării cu practica educațională este o pistă promițătoare, astfel că realizarea mai multor studii în medii academice reale este un deziderat pe deplin justificat (Schunk și Zimmerman, 1998).

În baza unei sinteze riguroase a cercetărilor teoretice și empirice realizate asupra autoreglării învățării au fost identificate 5 modele fundamentale de autoreglare a învățării, avansate de Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne și Zimmerman (Puustinen, Pulkkinen, 2001), și 7 abordări teoretice distincte: condiționarea operantă, fenomenologică, a procesării de informații, social-cognitivă, volițională, vâgotskiană și cognitiv-constructivistă (Zimmerman, 2001). Deși elaborate în baza unor paradigme teoretice diferite, modelele de autoreglare a învățării împărtășesc o serie de postulate generale. După Pintrich (2000c, pp. 452-454), acestea se rezumă la următoarele:

- „Elevii/studentii sunt participanți activi, constructivi la propria învățare” (p. 452).
- „Potențialmente, elevii/studentii pot monitoriza, controla și regla aspecte separate ale propriei cogniții, motivații, ale comportamentului, precum și unele caracteristici ale mediului de învățare” (p. 454). Aceasta nu presupune, însă, că studenții trebuie sau pot să-și monitorizeze și controleze propria cogniție, motivație și comportament întotdeauna sau în toate condițiile. Mai curând monitorizarea, controlul și reglarea sunt posibile doar la anumiți parametri. În toate modelele se recunoaște faptul că există constrângeri biologice, de dezvoltare, contextuale, care pot împiedica eforturile de reglare sau pot interfera cu acestea.
- „Există anumite criterii sau standarde (numite și scopuri sau valori de referință) în raport cu care se fac comparațiile pentru a estima secvențele, unde procesul poate fi continuat în aceeași manieră sau sunt necesare anumite schimbări, modificări” (p. 452). Acest postulat este explicat prin metafora termostatului ce reglează temperatura aerului în încăpere. Temperatura dezirabilă, odată setată (scopul, criteriul, standardul), termostatul o monitorizează conform acestor indicatori (procesul de monitorizare) și apoi conectează sau deconectează încălzitorul (procesele de control și reglare) pentru a asigura constanța temperaturii (în direcția atingerii sau menținerii standardului stabil). Indivizii procedează în aceeași manieră: își stabilesc scopuri sau standarde pentru propria învățare și depun eforturi susținute pentru atingerea lor; își monitorizează continuu rata progresului în atingerea scopurilor; ajustează și reglează cogniția, motivația și afectivitatea, comportamentul și mediul în sensul realizării scopurilor fixate.
- „Activitățile de autoreglare sunt mediatori între caracteristicile personale, cele contextuale și realizările și performanțele actuale” (p. 453). Or, nu doar atributele de personalitate, culturale, demografice sunt cele care influențează în mod direct învățarea și realizările; nu doar caracteristicile contextului sau mediului de studii configurează performanțele, ci procesele de autoreglare

operate individual sunt cele care intervin și mediază relațiile dintre persoană, context și eventualele realizări. Majoritatea modelelor de autoreglare admit că activitățile de autoreglare relaționează direct cu rezultatele: realizări, performanțe. O serie de cercetări examinează procesele de autoreglare, la rândul lor, ca finalitate propriu-zisă a învățării.

Conform acestor asumptii, modelul învățării autoreglate accentuează caracteristicile adaptative, productive ale celui care învață, afirmându-se (la ora actuală – n.a.) ca unul dintre cele mai corecte modele ale învățării umane (Ainley și Patrick, 2006, cit. în Negovan, 2010).

Următoarele modele: (1) *Modelul triadic, ciclic al autoreglării învățării* – B. Zimmerman; (2) *Faze și Domenii de autoreglare a învățării* – P. Pintrich; (3) *Modelul învățării adaptabile* – M. Boekaerts, promovează concepția social-cognitivă asupra autoreglării învățării, fiecare dintre ele îmbogățind-o cu noi direcții de abordare. Baza teoretică pentru dezvoltarea acestor modele o reprezintă teoria cogniției sociale (Bandura, 1986). Or, după cum comenta A. Bandura, părintele învățării sociale, „Teoria social-cognitivă integrează mecanismele cognitive, metacognitive și motivaționale în învățare. Această teorie extinde conceptul autoreglării în două direcții. Prima încorporează în semnificația acestui concept un set lărgit de mecanisme autoreglatorii care guvernează funcționarea cognitivă. A doua încorporează în semnificația conceptului de autoreglare abilitățile motivaționale și sociale ale individului” (Bandura, 1997, p. 228 *apud* V. Negovan, 2007, p. 116). Pe această bază se poate afirma că autoreglarea nu reprezintă doar o abilitate, ci vizează și cunoașterea, și reflectarea asupra mijloacelor personale necesare realizării acelei abilități în contexte diferite (Zimmerman, 2000).

2.3.2. Modelul lui B. Zimmerman



Potrivit lui Zimmerman, învățarea academică este un proces multidimensional, care implică componente *personale* (cognitive/metacognitive, motivaționale și emoționale), *comportamentale* (strategii orientate spre atingerea performanței) și *contextuale* (atribute și resurse ale mediului fizic și social de învățare). Savantul susține că o precondiție a succesului academic este ca studentul, comportamental, să aplice strategii cognitive asupra sarcinii, activând într-un context relevant învățării, iar în funcție de rezultate el poate repeta experiența de învățare, coordonând activ dinamica și interacțiunea acestor componente.

Accentele se deplasează pe *activismul personal* (AUTO – în acțiune) al celui care învață: spiritul propriului activism; percepția propriei competențe și eficiențe în învățare; procesele motivaționale/automotivaționale; resursele acționale implicate în propria cunoaștere despre cunoaștere (metacogniția); capacitatea de mobilizare, direcționare și susținere a propriului efort; capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor disponibile, atât de natură internă (procesele cognitive, motivaționale, afective), cât și a celor exterioare subiectului (influențele mediului, ale contextului învățării). Adecvat acestei viziuni, Zimmerman a elaborat *Modelul triadic, ciclic al autoreglării învățării* (Figura 3) adaptat autoreglării în mediul aca-

dem. Conform lui, autoreglarea se desfășoară ca un proces ciclic, urmând trei faze secvențiale și ordonate în timp, fiecare dintre care vizează toate cele trei componente implicate în experiențele de învățare: personal, comportamental, contextual.

Autoreglarea învățării, în viziunea lui Zimmerman, este acțiune auto-inițiată de subiect și care implică stabilirea de scopuri și autoreglarea propriului efort în atingerea lor, auto-monitorizarea (metacogniția), auto-managementul timpului și reglarea mediului fizic și social de învățare. (Zimmerman, Risemberg, 1997).

Caracterul ciclic este determinat de feedback-ul pe care îl are studentul de la o performanță anterioară și care e utilizat pentru a face modificări în acțiunile ulterioare. Aceste ajustări continue sunt necesare întrucât factorii personali, comportamentali și ambientali se modifică în mod constant în timpul procesului de învățare. De aici rezultă necesitatea observării și monitorizării continue a acestor factori în relație cu performanța.

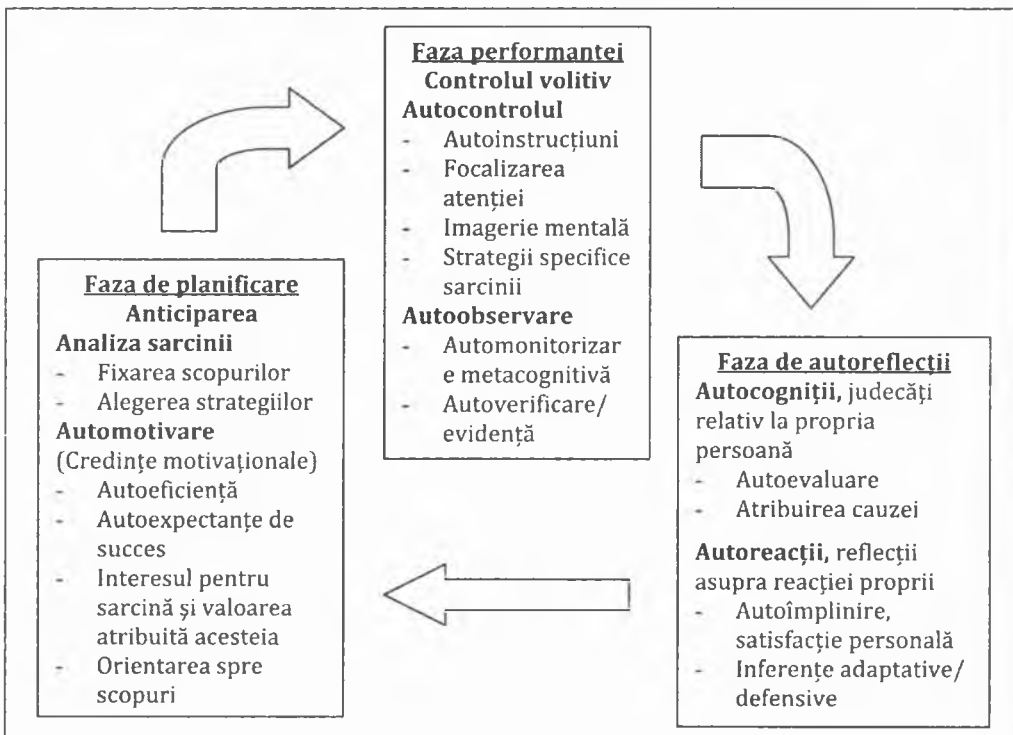


Figura 3. Fazele și subprocesele autoreglării
 (după B.J. Zimmerman, 2008)

Faza de planificare anticipată se referă la procesele cu mare putere de impact ce preced eforturile de a acționa și ajusta etapele învățării. Subprocesele acestei faze includ:

analiza sarcinii: exigențele sarcinii, obiectivele care trebuie atinse, strategiile necesare pentru îndeplinirea ei, planificarea timpului real disponibil și a ritmului de studiu, a locului de lucru, identificarea resurselor; *credințe automotivante:* autoeficacitate, expectanțe pozitive și realiste, autorecompense sau autosancțiuni, valori și interese intrinseci, orientare spre atingerea scopului fixat.

Faza performanței, a controlului volitiv presupune activități care antrenează atenția și acțiuni precum autocontrolul și autoobservarea, utilizarea strategiilor de examinare și estimare a situației. *Procesele de autocontrol* care includ auto-instrucțiuni, imagerie mentală, focalizarea atenției, strategii specifice sarcinii îi ajută pe subiecți să rămână antrenați în sarcină și să-și optimizeze efortul. *Autoobservarea* se referă la focalizarea voluntară a atenției asupra propriului comportament, asupra factorilor care îl determină și asupra efectelor comportamentului dezvoltat. În baza autoobservării se recurge la monitorizarea progreselor înregistrate, a condițiilor în care se produc și a efectelor pe care le generează. Autoobservarea presupune acțiuni de monitorizare metacognitivă (ex., a evalua constant relevanța strategiilor în raport cu obiectivul fixat), de autoverificare (ex., comprehensiunea textului).

Faza de autorefecții antrenează judecăți relativ la propria persoană ca autor al realizărilor obținute și autorefecții asupra reacției proprii la rezultat. Autocognițiile implică autoevaluarea realizărilor și atribuirile cauzale în baza acestora; raportarea informației obținute prin automonitorizare la standarde sau la obiectivele stabilite în prealabil. Criteriile în baza cărora se face autoevaluarea pot fi de performanță (evoluția de la novice la expert); de comparare prin raportare la rezultatele personale anterioare; normative (comparații sociale prin raportare la performanțele grupului). *Autoevaluarea și atribuirile cauzale* stabilite generează satisfacție, mândrie, încredere în sine sau nemulțumire, neliniște, autoapreciere scăzută. *Reacțiile* care urmează pot fi diferite: de coping, de apărare sau defensive; pot influența necesitatea adaptării ulterioare a efortului de învățare și a nivelului de performanță sau abandonarea studiului și influențează anticiparea următoarei secvențe de învățare a următorului control volitiv.

Elementul de compunere „auto” (Self), prezent la fiecare fază de autoreglare a învățării, semnifică responsabilizarea studentului pentru propria învățare, rolul de protagonist activ al propriei învățări în mișcarea acestuia spre independență și autonomie academică.



Competența de autoreglare a învățării, potrivit lui Zimmerman (2005), nu este un construct fix sau caracteristică invariabilă, ci mai degrabă un rezultat al procesului de autodirecționare, în care studentul își transformă capacitățile mentale în abilități academice. Această viziune este bine conturată și accentuată și de reputatul savant rus L.S. Vâgotski, reprezentat al teoriei social-constructiviste, care susține că autoreglarea învățării se pretează pentru a fi identificată ca „funcție mentală superioară” sau „instrument/unealtă de gândire” (1978, p.126) – „organ” mental dezvoltat în timp, în procesul unei istorii particulare de interacțiune socială, care poate opera în orice situație. Or, elemente ale ARI se dezvoltă înaintea constructului ca întreg. Totuși, componentele ARI, parafrazându-l pe Vâgotski, nu se combină în mod neapărat într-o unitate constelațională compusă din părți separat dezvoltate. De menționat că unele aspecte ale autoreglării se dezvoltă cel mai bine în medii educaționale stimulative și îmbogățite, iar altele se manifestă doar la nivelul superior al piramidei trebuințelor lui Maslow. Unele aspecte ale ARI sunt imperios esențiale supraviețuirii individului, astfel încât acestea se dezvoltă de la sine.

Formarea competenței de autoreglare a învățării, susține Zimmerman (2005), presupune parcurgerea succesivă a patru etape poziționate ierarhic, studentul progresând, de la un nivel la altul, prin achiziția unor deprinderi asociate experiențelor de învățare. Aceste etape includ:

(1) **Observarea** (contemplarea asupra deprinderii demonstrate de un model profesionist, expert)

(2) **Emulația** (reproducerea prin imitare a deprinderii observate cu suportul sub îndrumarea unui expert)

(3) **Auto-controlul** (aplicarea independentă a deprinderii învățate în condiții structurate, predeterminate)

(4) **Autoreglarea** (adaptând utilizarea deprinderii la condițiile schimbate: personale, de mediu (fizic și social) și contextuale (domeniu de cunoaștere, caracteristici ale sarcinii, timp și resurse)).

Această reprezentare ierarhică a proceselor de autodirecționare nu presupune că studentul va avansa neapărat toate patru nivele ale patternului secvențial și nici nu sugerează că, odată formată, abilitatea de nivel superior (autoreglarea) va fi utilizată universal, sistematic și constant. Se promovează ideea că punerea în acțiune a autoreglării este determinată și de contextul învățării. Astfel, studentul se poate confrunta cu situații când noile cerințe și provocări academice nu pot fi depășite în baza actualului repertoriu strategic; în acest caz el are nevoie de suport social și de noi experiențe de învățare. Zimmerman (2005) recunoaște: chiar dacă studentul stăpânește competența de autoreglare a învățării la fiecare dintre cele trei faze desemnate – planificare, performanță/ autocontrol volitiv și autorefecției –, el poate alege să nu o aplice în virtutea caracterului solicitant al activității academice (cere mai mult efort, atenție, răbdare, aptitudini speciale). Or, unele caracteristici ale autoreglării sunt în *mod distinct situaționale*: o mică parte dintre persoanele care învață au o motivație egală pentru toate subiectele de studiu sau ariile curriculare. Unele caracteristici ale ARI par a fi profunde, familiare, poate chiar determinate genetic –, trăsături individuale de personalitate, de exemplu, persistența/perseverența.

Modelul autoreglării învățării elaborat de Zimmerman, aplicat și testat empiric în medii educaționale, a confirmat că studentul expert în autoreglarea învățării, care acționează sistematic în această direcție, demonstrează nivel superior al abilităților academice, trăiește experiențe pozitive personale generate de învățare, are o autoeficacitate crescută și manifestă interes intrinsec continuu pentru materiile curriculare și oportunitățile de învățare.

În *baza acestui model se impun patru aserțiuni generale*:

(1) Studenții experți în autoreglare nu așteaptă ca învățarea să "li se întâmple" de la sine, ci "prin sine". Ei se implică activ și își asumă responsabilitatea propriei învățări, nu rămân pe postul de simpli recipienți ai informației.

(2) Toți studenții, potențialmente, își pot monitoriza, controla și regla aspectele propriei învățări.

(3) Studenții se angajează activ în stabilirea scopurilor învățării, urmând criteriile și standarde valoroase și adecvate învățării și conform acestora își autodirecționează învățarea și depun efort pentru realizarea lor, orientați spre performanță.

(4) La fiecare etapă de lucru, studenții își autoevaluează rezultatele (reflecții metacognitive) și conform acestui feedback își ajustează strategiile și tehnicile de lucru în scopul eficientizării învățării.

2.3.3. Modelul lui P. Pintrich



Pentru Pintrich (1995) *autoreglarea învățării* este o cale care, odată urmată de student, îi permite acestuia să abordeze studiul și sarcinile academice în mod proactiv, experiențial și auto-reflexiv (metacognitiv). Pintrich (2000) accentuează caracterul procesual al fenomenului.

Pintrich diferențiază patru domenii comune, asupra cărora studenții pot deține controlul și se pot angaja activ în autoreglarea lor: (1) *Cogniția*; (2) *Motivația*; (3) *Comportamentul*; (4) *Contextul* și patru faze ale autoreglării, ca

secvențe generale posibile de urmat în realizarea sarcinii academice. Fazele implică: (1) *Activarea bazei de cunoștințe prealabile*; *Anticiparea, Planificarea/stabilirea scopurilor* lucrului asupra sarcinii academice; (2) *Monitorizarea performanței*; (3) *Controlul*; (4) *Reflecția, Evaluarea* situației integral și pe secvențe de realizare.

Un model sintetizat al acestor domenii de autoreglare a propriei învățări, pentru fiecare dintre cele patru faze, este prezentat în Tabelul 2.

Pintrich atenționează că aceste *patru faze implicate în autoreglarea învățării* reprezintă secvențe generale pe care le urmează subiectul în procesul îndeplinirii sarcinii academice. Dar ele *nu sunt structurate ierarhic sau linear*. Fazele *se pot activa simultan și dinamic*, pe măsură ce individul progresează în realizarea activității de învățare, *producând multiple interacțiuni* între diferitele procese și componente cuprinse în model; *modificând, ajustând și/sau schimbând scopuri și planuri* în baza feedback-ului oferit de monitorizare, control și reacție comportamentală. Respectivele interacțiuni pot fi comentate pentru fiecare fază separat.

(I) *Activarea*. În procesul *activării*, percepția sarcinii de învățare este conectată la instrumentul cognitiv și la orientările și credințele motivaționale ale celui care învață. Dacă între acestea nu se înregistrează discrepanțe majore, atunci se activează interesul pentru învățare. Trezirea interesului condiționează menținerea puterii de concentrare, direcționează spre căutarea informației suplimentare la subiectul sarcinii academice, generează emoții pozitive. *Anticiparea și Planificarea* implică procese precum analiza evaluativă a sarcinii de învățare (grad de dificultate, cerințe specifice) și investirea sarcinii cu valoare și semnificație; autoevaluarea propriului potențial în raport cu sarcina de învățare și estimarea autoeficienței.

(II) *Monitorizarea* performanței oferă un permanent feedback despre nivelul curent al îndeplinirii sarcinii în contextul concret de învățare (erori, rețineri, acțiuni, gânduri, sentimente ineficiente prin raportare la experiențele trecute de învățare și la standardele urmărite); despre evoluția/involuția interesului pentru sarcină, a atitudinii față de sine și propria capacitate de învățare, de sesizare a supraîncărcării.

Autoreglarea învățării, în viziunea lui Pintrich, este proces activ și constructiv în care cei care învață își stabilesc scopurile propriei învățării și apoi depun efort pentru a monitoriza, regla și controla propria cogniție, motivație și comportament, ghidați și orientați de scopurile fixate de ei și de caracteristicile contextuale ale mediului.

Tabelul 2. Faze și Domenii ale autoreglării învățării
(după Pintrich, 2000b, p.454)

Fazele	Domenii ale activităților de autoreglare a învățării			
	<i>I. Cogniție/ Metacogniție</i>	<i>II. Motivație/ Afectivitate</i>	<i>III. Comportament</i>	<i>IV. Context</i>
I. PLANIFICARE și ACTUALIZARE	Analiza sarcinii. Fixarea scopurilor efective, structurate ierarhic. Activarea cunoștințelor prealabile. Actualizarea cunoștințelor metacognitive.	Acceptarea orientării spre scop. Expectanțe de succes. Judecăți constructive în raport cu învățarea și identificarea dificultăților sarcinii. Învestirea sarcinii cu valori personale sau epistemice. Activarea intereselor intrinseci de învățare.	Planificarea timpului și a efortului. Planificarea autoobservării și autoevaluării conduitei	Perceperea clară a nivelului și cerințelor sarcinii. Perceperea și luarea la evidență a factorilor contextului
II. MONITORIZARE	Aplicarea conștientă a metacogniției și monitorizarea cogniției	Conștientizarea și monitorizarea motivației și afectelor	Conștientizarea și monitorizarea efortului, timpului, ajutorului necesar. Autoobservarea conduitei.	Monitorizarea schimbărilor în sarcini și în condițiile contextului.
III. CONTROL	Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive de gândire și învățare.	Selectarea și adaptarea strategiilor de monitorizare a motivației și afectivității	Sporirea/reducerea efortului. Persistență, retragere sau evitare. Solicitarea ajutorului.	Schimbarea sau renegocierea sarcinilor. Modificarea sau abandonarea contextului.
IV. EVALUARE, REFLECȚII și REACȚII vizavi de modul cum au fost atinse scopurile	Judecăți raționale asupra informației obținute prin automonitorizare. Atribuirea cauzei.	Reflecții asupra reacției afective personale în raport cu evaluarea pozitivă sau negativă a rezultatelor. Atitudini rezultate față de sine. Atribuirea performanței.	Alegerea comportamentelor strategice pozitive, eficiente. Aplicarea auto-stimulentelor (recompensă, sancțiune)	Evaluarea sarcinilor prin raportare la norme standard. Evaluarea contextului.

(III) Controlul implică stăpânirea întregului proces de învățare și constă în luarea unor decizii, în baza informației furnizate de monitorizare, cu privire la respectarea sau schimbarea, modificarea actualului curs al învățării. De exemplu, dacă subiectul sesizează descreșterea motivației față de activitatea concretă de învățare, poate alege să continue studiul sau să-l abandoneze. Dacă decide să continue, trebuie să selecteze și utilizeze strategii de automotivare și/sau să atribuie sarcinii

noi semnificații și valori ori să se alăture colegului rămas interesat de respectiva sarcină – acțiuni de reglare care i-ar menține efortul necesar finalizării cu succes.

(IV) Faza de *Evaluare, Reflecții și Reacții* vizavi de modul cum au fost atinse scopurile finalizează ciclul curent al învățării. Comportamentul autoobservat și evaluat, în dependență de succesele înregistrate prin raportare la criteriile prestabilite, generează o reacție evaluativă pozitivă sau negativă și o atitudine manifestă față de sine, context și sarcină, care direcționează acțiunile următoare, fie prin celebrarea performanței (auto-recompense), fie prin autosancțiuni sau abandonarea sarcinii și/sau contextului, ori reluarea uneia dintre fazele autoreglării.

Conform lui Pintrich (2000b), *cele patru domenii* (componente, subfuncții – conform lui Bandura, 1997) ale autoreglării implică strategii și tehnici concrete de acțiune.

(I) Domeniul cognitiv include variate strategii cognitive pe care studenții le pot aplica pentru a-și reaminti informații, deprinderi; a înțelege, analiza și soluționa probleme. Preponderent, studiile din acest areal, cu referire la mediul academic, fac trimitere la strategii de: procesare a informației; comprehensiune a textului de învățat; luare de notițe; soluționare de probleme; elaborare de proiecte etc. Complementar, o contribuție solidă vine din partea strategiilor metacognitive implicate în planificarea, monitorizarea și controlul propriei cogniții. Sub multe aspecte, metacogniția este văzută, în momentul de față, ca parte a unui construct mai general al învățării autoreglate. La modul general, studenții cu o bună autoreglare a învățării utilizează diverse strategii pentru a-și controla cogniția într-un mod care i-ar ajuta să-și realizeze scopurile urmărite.

(II) Domeniile motivațional și afectiv operează prin intermediul strategiilor de control și reglare a propriei motivații și afectivității generate de învățarea academică. Acestea implică: strategii de întărire a încrederii în sine sau a autoeficienței (randamentului) cum ar fi autoîncurajările („Eu știu că pot îndeplini această sarcină”); strategii de control al interesului pentru învățare în general și pentru sarcina concretă; strategii de control al emoțiilor negative (de exemplu, anxietatea și stresul academic care, prezente în exces, afectează învățarea). În unele cercetări aceste strategii de control al motivației și emoțiilor sunt numite *strategii de control volițional*, dar ele mai pot fi văzute și ca parte a unui construct mai amplu al autoreglării. Ca și în cazul cogniției, studenții care stăpânesc ecuația învățării autoreglate se angajează activ în controlul motivației și emoțiilor, sporindu-și astfel eficiența mișcării spre atingerea scopurilor.

(III) Al treilea domeniu vizează acțiunile actuale pentru a controla comportamentul, și nu numai cognițiile interne sau credințele motivaționale și emoționale. Implică strategii de creștere sau diminuare a efortului solicitat de sarcină, strategii de management eficient al timpului și de ajustare a ritmului învățării; de menținere a persistenței în îndeplinirea sarcinii sau abandonarea acesteia. Solicitarea ajutorului, aplicarea autostimulentelor sunt alte comportamente strategice în autoreglarea învățării.

(IV) Al patrulea domeniu vizează monitorizarea și controlul mediului de învățare. Evident, studenții nu pot controla pe deplin contextul general din sala

de studii, activitățile de învățare, nici chiar toți parametrii propriei cogniții, motivații sau comportamentului, dar în anumite limite, ei pot utiliza strategii eficiente de ajustare a acestora pentru atingerea scopurilor fixate. De exemplu, studenții experimentați în autoreglare vor manifesta inițiativă în gestionarea factorilor perturbatori: nivelul de zgomot și iluminare; poziționarea nereușită în raport cu sursa învățării; calitatea materialelor de lucru etc. Este posibilă și varianta în care ei analizează inițial sarcina academică, investesc timp și efort pentru a înțelege condițiile și normele de îndeplinire pe care le raportează la propriul potențial, iar apoi, în mod conștient, își ajustează învățarea respectivelor rigori sau renegociază modificarea unora dintre condiții (nivelul de elaborare, timpul-limită, formatul de prezentare etc.). Altfel spus, ei sunt sensibili la cerințele contextului și la constrângerile cu care se operează în sala de studii și în afara ei și depun efort pentru a le depăși în manieră de adaptare și/sau schimbare constructivă.



Referitor la Modelul elaborat de Pintrich, se impun câteva mențiuni:

- ✓ Nu toate sarcinile academice implică neapărat autoreglare. Uneori, studentul ajunge la soluția eficientă, mai mult sau mai puțin implicit (sau mecanic), aplicând funcțiile formate în experiența anterioară de interacțiune cu sarcini similare. În asemenea cazuri, el nu recurge obligatoriu la planificarea strategică, controlul și evaluarea care ar trebui făcute.
- ✓ La nivel conceptual este posibilă diferențierea proceselor implicate în autoobservare și controlul cogniției. Totuși, cercetările empirice, cu referire la respectivele acțiuni, depășesc cu greu această separare, deoarece, în majoritatea timpului, ambele procese decurg simultan.
- ✓ Una din inovații, comparativ cu alte modele, constă în încorporarea *contextului* ca domeniu separat al autoreglării învățării.
- ✓ Modelul corelează cu noile viziuni asupra instruirii bazate pe perspectiva constructivistă, care promovează *comunitatea de învățare* (Brown, 1997) și *învățarea centrată pe student* (McCombs, Whisler, 1997). Se susține ideea că studenții pot întreprinde orice ar schimba și modifica spre bine contextul învățării (social și fizic) și relaționarea lor cu acesta (Torrano Montalvo și Gonzalez Torres, 2004).
- ✓ Modelul lui Pintrich este acceptat drept cadru global, comprehensiv, care prin analiza în detalii a proceselor cognitive, motivațional-afective, a comportamentelor și a contextului promovează învățarea autoreglată.

2.3.4. Modelul M. Boekaerts

Potrivit lui Monique Boekaerts (de la Centrul de Studii asupra Educației și Instruirii, Universitatea Leiden, Olanda), autoritate în domeniul autoreglării învățării în mediul academic: „Autoreglarea învățării reprezintă un construct complex cu mare putere de impact, ce permite cercetătorilor: (1) să descrie componentele variate care fac parte din învățarea de succes; (2) să explice interdependența și interinfluența reciprocă a acestor componente; (3) să coreleze direct învățarea și rezultatele

ci la „auto” – sinele celui care învață: scopurile, motivația, voința și emoțiile personale” (Boekaerts, 1999, p.447).

Modelul elaborat de Boekaerts oferă un cadru teoretic holistic asupra proceselor și a mecanismelor implicate în autoreglarea învățării (Figura 3).



Figura 4. Modelul în trei nivele de autoreglare a învățării
(după M. Boekaerts, 1999, p. 449)

Conform acestui model *trei sisteme reglatorii* sunt implicate în autoreglarea învățării:

- (I) **reglarea sinelui** (alegerea scopurilor și a resurselor învățării);
- (II) **reglarea procesului de învățare** (utilizarea cunoștințelor și abilităților metacognitive pentru direcționarea propriei învățări);
- (III) **reglarea contextului** specific domeniului, modului de procesare a informației (selectarea și aplicarea strategiilor cognitive).

Definiții pentru funcționarea acestora sunt considerate:

- cunoștințele și deprinderile anterioare specifice domeniului;
- cunoștințele metacognitive; credințele și orientările motivaționale;
- utilizarea strategiilor cognitive, metacognitive, motivațional-afective și reglatorii

Autoarea accentuează, în repetate rânduri, interdependența acestor nivele și interinfluența componentelor separate. Boekaerts (1997) afirmă că pentru a-și autoregla învățarea, studentul trebuie să fie conștient la metanivel de conținutul de bază și de valorile domeniului de studiu, insistând asupra relaționării autoreglării cu contextul învățării. Metacunoașterea (cunoștințele metacognitive) este iminentă și pentru selectarea de către studenți a strategiilor eficiente de învățare: acestea le influențează preocupările și interesele.

Modelul elaborat de Boekaerts mai este cunoscut ca *Modelul învățării Adaptabile* (Boekaerts, 1996; Boekaerts, Niemivirta, 2005). Potrivit autoarei, comportamentele de autoreglare sunt în firea lucrurilor, deoarece se bazează pe două priorități fundamentale: **(1)** asigură dezvoltarea și creșterea personală în contextul expansiunii de cunoștințe și deprinderi; **(2)** mențin starea de bine, confortul psihologic al individului în contextul învățării.

Cadrul teoretic al modelului în mod explicit delimitează variabilele implicate în autoreglare: (1) elementele metacognitive și care interacționează cu contextul sarcinii (cunoștințe și deprinderi) și (2) variabilele ce țin de Eul personal și credințele motivaționale. Astfel, în contextul academic funcționează distinct două tipuri de procese interpretative și, corespunzător acestora, două tipuri de procese superioare de control: control metacognitiv și control motivațional și afectiv. Boekaerts (1995, p. 199) diferențiază trei tipuri de abilități implicate în autoreglarea învățării:

1. abilitățile metacognitive care ghidează și direcționează procesele învățării într-un domeniu dat;
2. abilitățile metamotivaționale care creează condiții interne favorabile pentru inițierea și susținerea activităților de învățare;
3. abilitățile de automanagement care ajută individual să interpreteze creșterea nivelului arousalului și să facă față emoțiilor și stresului.

Variabilele afective și automanagementul sunt, în opinia autoarei, cruciale în înțelegerea modului în care se construiește și dezvoltă autoreglarea învățării. Examinarea acestora în mediul academic a condus la următoarele evidențe: estimările pozitive ale sarcinii academice și oportunitățile de învățare pre-existente (de ex., autoeficiență, interes, semnificație) conduc la implicarea activă a studenților în activitatea de învățare și realizare a scopurilor, pe când perceperea sarcinii ca dificilă, lipsa interesului față de studiu sau stresul conduc la focalizarea studenților asupra scopurilor de altă natură – restabilirea confortului psihologic, readucerea în echilibru a „stării de bine” personale (Boekaerts, 1999). În același context, Corno (2001) sugerează că strategiile volitive (de ex., managementul timpului și al resurselor, ierarhizarea scopurilor conform priorității acestora, menținerea efortului și perseverența în completarea sarcinii) au impact pozitiv asupra succeselor academice. **Voința** determină o motivație susținută, comportamente direcționate spre scop și utilizarea strategiilor de control cognitiv și afectiv pentru sarcinile, în completa-

rea cărora studentul se confruntă cu dificultăți generate de un gol informațional sau lipsa unei deprinderi solicitate de sarcină etc. Printre condițiile ce declanșează necesitatea controlului volitiv se includ: estimarea greșită a cerințelor /condițiilor sarcinii, aprecierea sarcinii ca suprasolicitantă, lipsa abilității studentului de a se angaja în realizarea scopurilor academice.

Predispunerea studenților confrunțați cu dificultăți de a persevera în urmărirea scopurilor prestabilite este determinată de cunoștințele lor metacognitive (înțelegere, interpretare) despre strategii și de utilizare a strategiilor de autoreglare volitivă pentru a-și ajusta direcția acțiunilor de învățare. Dacă studenții au posibilitatea să-și perfecționeze strategiile de autoreglare, inclusive strategia volitivă a învățării, ei decid să rămână angajați în completarea sarcinii și pot depăși trăirile afective negative legate de aceasta.



Alte specificări de rigoare relativ la viziunile lui Boekaerts asupra ARI:

- Boekaerts susține argumentat, în baza studiilor teoretice examinate și a evidențelor empirice, că predarea abilităților de autoreglare a învățării se impune ca scop major al educației formale. Aceste abilități sunt recunoscute drept vitale atât pentru parcursul academic al studenților, cât și pentru autoeducație după încheierea studiilor (Boekaerts, 1997, p. 161)
- În procesul de funcționare academică a studentului, autoreglarea are două aspecte: *abilitate* manifestă și *finalitate* ce trebuie atinsă (Boekaerts, 2002). Ca *abilitate*, caracterizează modul în care studentul realizează conexiunea dintre cerințele contextului de învățare și scopul personal, ca parte a unui sistem complex de scopuri urmărite peransamblu (reprezentarea mentală a scopurilor învățării, designul planului de acțiune, monitorizarea progresului și evaluarea realizării scopurilor). Această acțiune de generare a semnificației conferă valoare cerințelor activității de învățare și-l motivează să selecteze acele scenarii din repertoriul actual de autoreglare, care i-ar asigura un parcurs reușit al situației concrete de învățare.
- Urmărită ca *finalitate* rezultată din învățare, autoreglarea presupune implicarea activă a studentului în extinderea actualului repertoriu de autoreglare prin încurajarea experimentării de noi scenarii, reflectarea asupra rentabilității utilizării acestora, evaluarea din perspectiva eficienței, oportunității aplicării lor în contextul dat, în alte situații de învățare (în care lucrează de unul singur sau împreună cu alții) și realizarea relației dintre noul scenariu comportamental și relevanța acestuia pentru atingerea scopurilor personale. Conexiunea proceselor generează extensia, dezvoltarea propriului repertoriu de autoreglare (înmulțirea și diversificarea scenariilor) și diferențierea noilor scenarii de cele cuprinse deja în repertoriul de lucru al studentului. Aceste două aspecte ale autoreglării sunt complementare și se produc eficient doar într-un context de învățare adecvat. În acest sens, este productivă în instruire operarea cu *caracterul bidirecțional al relației dintre mediul de învățare și autoreglarea învățării* (Boekaerts, 2002). De menționat că nu oricare context educațional funcționează ca facilitator în achiziția deprinderilor de autoreglare. Pentru a avea puterea

formatoare respectivă, acesta trebuie îmbogățit, construit în mod deliberat: sarcini și activități academice special proiectate și desfășurate; timp suficient destinat formării noilor deprinderi, solicitarea utilizării abilității de autoreglare etc. (Boekaerts, 2002; Salomon, 1998).

- Preocuparea pentru predarea/învățarea autoreglării în mediul educațional a condus la o serie de aprofundări. Pintrich, de exemplu, indică asupra necesității „activării bazei de cunoștințe anterioare”. Boekaerts (1997, p.163) accentuează: „*cunoștințele prelabile sunt elemente componente esențiale și cu impact major asupra autoreglării învățării*”. Acestea cuprind cunoștințele declarative, prin elementele lor conceptuale (idei, fapte, definiții) și cunoștințele procedurale (reguli, formule de acțiune), constituind *cunoștințe specifice domeniului* reglat și stau la baza autoreglării învățării. De exemplu, reglarea cognitivă/metacognitivă presupune atât cunoștințe specifice domeniului, cât și strategii cognitive și metacognitive de învățare. Deficitul de cunoștințe poate crea dificultăți sau chiar compromite autoreglarea învățării.
- Se extinde astfel viziunea exprimată de Zimmerman în acest sens, făcându-se constatarea că autoreglarea învățării nu este deprindere sau atribut personal care, odată achiziționat, va fi aplicat în mod automat în diferite situații și domenii de conținut: „Studentii care își autoreglează învățarea în anumite situații de învățare nu acționează la fel în alte situații, deși recunosc beneficiile. Este un argument în susținerea ideii că autoreglarea poate funcționa ca abilitate specifică unui domeniu sau competență croscurriculară, iar cei competenți într-un domeniu specific al cunoașterii se bazează pe diferite tipuri de cunoștințe din acest domeniu” (Boekaerts, 1999, p.161). Atunci când studentul se confruntă cu o situație concretă de învățare autoreglarea se poate realiza cu mai mult sau mai puțin succes. Aceste evidențe confirmau poziția unei alte cercetătoare a domeniului autoreglării, P.A. Alexander, care accentua că autoreglarea trebuie privită atât în relație cu *situația de învățare*, cât și în relație cu *domeniul cunoașterii* în care se produce învățarea. Or, „autoreglarea în același domeniu al cunoașterii este, în contextul unor cunoștințe și interese limitate, diferită de cea instalată pe fondul unui nivel ridicat al cunoștințelor și interesului față de respectivul domeniu” (Alexander, 1995, *apud*: Negovan, 2007, p.113).

Extensii curente în cercetarea ARI

În baza cercetărilor curente, Boekaerts (2006) accentuează **caracterul dinamic și repetitiv al proceselor** pluricomponente **implicate în autoreglarea învățării**, menționând că autodirecționarea acestora vizează: *cogniția, afectivitatea, motivația, comportamentele, acțiunile strategice ale celui care învață, precum și caracteristicile mediului, contextului, intervenind asupra lor pentru a le ajusta, a le pune în serviciul propriilor scopuri de învățare.*

Mediului, contextului educațional, pe lângă asigurarea cunoașterii în sine, i se atribuie rolul-cheie în **condiționarea unor trăiri și atitudini pozitive** în raport cu învățarea și generate de învățare. **Profesorului**, ca factor crucial al contextului

învățării, îi revine sarcina de a decide calificat asupra posibilităților și oportunităților oferite studenților pentru autoreglarea propriei învățări. Printre **condițiile de instruire și mediu** educațional sunt enumerate: (a) claritatea/transparența și ritmul instruirii; (b) cantitatea și valoarea structurilor de reper oferite studenților; (c) gradul de autonomie acordat studenților; (d) caracteristicile cadrului didactic; (e) alți factori din sala de studii.

Cercetările realizate în baza acestei înțelegeri fundamentale a autoreglării învățării au confirmat, dar au și pus în valoare numeroase alte aspecte din câmpul investigațional al autoreglării învățării, care conduc la unele **concluzii de principiu**:

- ✓ Autoreglarea învățării este proces și eveniment plurivalent, reprezentat de un construct complex, ce integrează multiple componente personale (cognitive-metacognitive, afective, motivaționale), comportamentale și contextuale eficiente doar în cazul funcționării și operaționalizării lor sinergetice.
- ✓ Condițiile dezvoltării autoreglării, numeroase și cu impact solid asupra acestei competențe dezirabile în mediul academic, implică deopotrivă (1) educabilul (studentul), (2) educatorul (profesorul), (3) contextul educațional (sarcina academică și mediul) în cadrul căruia aceștia acționează/interacionează.
- ✓ Contextul învățării, definit variat: cultural, curricular, pedagogic, mediul organizațional auditorial și universitar influențează definitiv prin oportunitățile oferite în autoreglarea învățării.
- ✓ Asistăm la schimbări de accente în abordarea condițiilor de dezvoltare a autoreglării învățării, schimbări confirmate de rezultatele cercetărilor întreprinse pe parcursul ultimilor ani. Astfel:

(1) Centrarea anterioară asupra necesităților individuale ale educabililor (sarcini și activități academice semnificative sub aspect motivațional și eficiente; achiziția de strategii metacognitive de învățare) înregistrează o mai largă deschidere către factorii afectivi și contextuali, care contribuie la dezvoltarea perspectivelor, capacităților de învățare independentă ca scop.

(2) Sunt luate în calcul nu doar aprecierile individuale ale educabililor asupra propriei capacități de învățare și exclusiv viziunea lor personală asupra valorii învățării, efortului investit în studiu (Corno, 2001), dar și alte dimensiuni contextuale: pedagogice, cunoștințe specifice domeniului (Perry, 2002); influența colegilor asupra motivației și efortului (Sullivan și al., 2005); o extindere a experiențelor de învățare (Boekaerts, 2006; Nair, 2002), unde managementul timpului și mediului de învățare, învățarea prin colaborare și experiențele de solicitare a ajutorului din partea comunității de învățare – toate susțin și promovează autoreglarea învățării.

(3) Este valorificat contextul social al învățării: se extinde perspectiva social-cognitivă asupra autoreglării, care prin interdependența – contextul social – autoreglarea realizată individual de student – devine co-reglare, adică „auto-în-context-social”-reglare (Jackson, Mackenzie și Hobfoll, 2000). Astfel, se pune în evidență importanța “reglării în comun” prin însăși comunitatea de învățare, în care fiecare individ își reglează și monitorizează cogniția, raportându-se la normele, așteptările și constrângerile, ofertele, restricțiile și limitele „rețelei” sale de învățare.

(4) Capătă noi valențe cercetarea relației cadru didactic-student, student-student ca factor decisiv pentru orice învățare eficientă (MacBeath, 2006), inclusiv în cadrul unor programe care vizează formarea capacității studenților de a miza pe propriile forțe, absolvindu-se de dependența controlului, managementului extern în învățare.

2.4. Caracteristici definitorii ale studenților experți în ARI

Caracteristicile atribuite persoanelor competente în domeniul autoreglării învățării coincid cu performanțe academice superioare și cu un grad înalt de eficacitate personală; și vice-versa – studenții cu performanțe academice scăzute prezintă deficit al variabilelor autoreglării învățării (Zimmerman, 1998).

Diferențiem trei categorii de caracteristici.

- I. *Se angajează activ în propria învățare* (activism personal): își cunosc și valorizează propriile necesități de învățare; acționează proactiv inițiind oportunități de învățare; știu nu numai *ce* să învețe, dar și *cum* să învețe; abordează învățarea ca proces sistematic și controlabil.
- II. *Își asumă responsabilitatea propriei învățări*: atribuie învățării valori superioare; concep învățarea ca oportunitate de dezvoltare personală; învață pentru sine și prin sine.
- III. *Practică autoreglarea învățării* (înțeleg, planifică, controlează și direcționează activ procesul și rezultatele propriei învățării).
 1. Își stabilesc scopuri personale complexe și variate de învățare.
 2. Sunt conștienți, ca persoane ce învață, de propriile puncte tari și slabe.
 3. Stăpânesc un repertoriu cuprinzător și variat de strategii de studiu și învățare; au cunoștințe *despre* și știu *ce, de ce, cum, unde* și *când* să le utilizeze.
 4. Știu *cum* și își planifică, controlează, monitorizează procesele mentale gestionându-le spre atingerea scopurilor prestabilite (metacogniție).
 5. Gestionează eficient contextul, resursele materiale și sociale de învățare.
 6. Aplică în practica personală de învățare credințe motivaționale și stări emoționale flexibile și adaptative: împărtășesc judecăți pozitive despre învățare și despre propriile competențe academice; conferă sens superior autoeficacității și fixării scopurilor; practică strategii de automotivare; dezvoltă emoții pozitive în raport cu sarcinile (plăcere, satisfacție, entuziasm) și dețin controlul asupra acestora, au capacitatea de a le modifica, ajustându-le în funcție de cerințele sarcinii și specificul situației de învățare. Atribuie preponderent și obiectiv non-succesele unor factori/cauze controlabile, iar succesele – competenței personale.
 7. Monitorizează (planifică și controlează) timpul și efortul necesare studiului; creează și structurează un mediu favorabil învățării (aleg un spațiu protectiv și stimulatив pentru învățare); solicită ajutor (colegilor, profesorilor, experților) când dificultățile îi depășesc.
 8. În limitele permisivității contextului, depun efort și se implică activ și responsabil în controlul și reglarea sarcinilor academice și a climatului psihoemoțio-

nal academic, în proiectarea timpului și a mediului de învățare (de ex., modalitatea de evaluare, coordonarea cerințelor sarcinii, organizarea echipelor de lucru).

■ Utilizează conștient strategii voliționale spre: a evita distragerea cauzată de factori externi sau interni; a depăși procrastinarea; a-și spori și menține puterea de concentrare și motivația, direcționându-le spre îndeplinirea sarcinii academice și atingerea performanței superioare.

■ În baza acestora, *caracteristica generalizatoare* ar fi următoarea: *studenții se percep ca operatori ai propriei conduite academice, au convingerea că învățarea este un proces proactiv, planifică studiul, se automotivează și utilizează strategii care le condiționează realizarea scopurilor fixate.*

2.5. Predarea autoreglării învățării

Autoreglarea în contextual învățării academice. La nivel universitar, atingerrea performanței academice presupune o anumită logică a mișcării studentului spre însușirea activă, stăpânirea conținutului curricular, precum și autoreglarea acestei mișcări, adică a propriului proces de învățare. La fiecare etapă de învățare și 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 al 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 componente sale (A. C. Шапов, 1995, pp. 39-42). Studiile realizate asupra autoreglării în mediul academic (Zimmerman, 1998, 2001, 2002; Corno, 2001; Bruning, 1999; Borich, 2000; Weinstein, Hasman și Dierking, 2000) scot în evidență atributele studenților experți/eficienți în autoreglarea învățării care, spre deosebire de colegii lor novici sau profani în autoreglare, pe lângă o învățare academică performantă, stăpânesc competențe utile învățării pe parcursul întregii vieți. Astfel, *autoreglarea învățării* este recunoscută drept competență centrală în contextul educațional (Zimmerman, 1999; Pintrich, 2000; Boecaerts, 1997, 2002): în egală măsură *condiție determinativă a succesului academic și obiectiv esențial al educației.*

Învățământul superior se confruntă cu necesitatea de a condiționa, în context curricular, dezvoltarea competenței de autoreglare a propriei învățări de către studenți. Urmărim indentificarea aceluși mediu instructiv/context educațional care promovează, în egală măsură, dezvoltarea deprinderilor de autoreglare a învățării și achiziția cunoștințelor profunde specifice domeniului.

Predarea/învățarea autoreglării în mediile academice reprezintă o mare provocare pentru teoreticienii și practicienii preocupați de optimizarea învățării academice, dar și pentru orice persoană interesată să-și sporească eficiența și productivitatea propriei învățări. Cercetările întreprinse în această direcție au identificat *patru principii* care trebuie puse la baza designului unui program de instruire centrat pe dezvoltarea autoreglării în contextul educațional (Ley și Young, 2001; Zimmerman, Bonner și Kovach, 1996):

(1) Activitățile de antrenare a autoreglării învățării trebuie prezentate în mod explicit studenților.

(2) Studenților trebuie să li se ofere oportunități multiple și variate de utilizare a strategiilor de autoreglare în situații de învățare reale.

(3) Intervențiile didactice de antrenare a ARI trebuie să fie obligatorii, bine structurate.

(4) Pentru a consolida experiența succesului în autoreglarea propriei învățări studenții trebuie să aplice sistematic, constant și perseverent întregul registru al abilităților ARI în actuala lor învățare.

Una dintre cele mai cunoscute și citate surse vizând problematica implementării autoreglării în mediile academice „*Autoreglarea învățării: de la predare la practici auto-reflexive*” (Shunk și Zimmerman, 1998) – prezintă o sinteză valoroasă a unor exemple de intervenții și modele educaționale, al căror design are ca obiectiv procesele de predare și strategiile implicate în autoreglarea învățării. Chiar dacă sunt elaborate în baza unor paradigme teoretice diferite sau pun accent pe componente concurente sau complementare, ele au în comun câteva repere definitorii: predarea directă a strategiilor; modelarea; ghidajul și autonomia în utilizarea strategiilor; feedback-ul; autoobservarea; suportul social și retragerea acestuia în momentul când studentul atinge un nivel suficient pentru participare responsabilă și asumarea propriei învățări; mediul favorabil autoreglării; autorefecției. Sumar, fiecare dintre ele relevă următoarele:

- ◆ **Predarea/învățarea directă a strategiilor:** studentului i se predă explicit strategia/strategiile: elementele componente; caracteristicile de bază; modul cum funcționează în procesarea informației și reglarea procesului de învățare; *cum, unde, când, de ce* se utilizează; modificări și interconexiuni posibile; impactul și beneficiile acesteia pentru propria învățare.
- ◆ **Modelarea** este una dintre cele mai indicate proceduri pentru predarea/învățarea autoreglării învățării (Graham, Harris și Troia, 1998). Pașii întreprinși în planificare, controlul realizării, distribuirea resurselor cognitive și reflecțiile asupra celor îndeplinite – toate trebuie asimilate de student prin urmărirea și observarea modelului desfășurat de profesor sau alți experți (modelul colegilor) (Schunk și Zimmerman, 1998, 2003).
- ◆ **Practicarea, exersarea** utilizării strategiilor de autoreglare, la prima etapă *ghidat* și mai apoi în mod *independent* și *feedback-ul* oferit de alții (prioritar de profesori) referitor la eficacitatea strategiei. Toate acestea sunt proceduri care optimizează învățarea și motivația studenților și concomitent promovează transferul strategiei în alte situații de învățare și o mențin. Obiectivul practicării ghidate și autonome a strategiilor de autoreglare este ca responsabilitatea și/sau controlul pentru inițierea, aplicarea și evaluarea strategiilor să fie transferate de la cadrul didactic la student (Onrubia, 1996). Acest tip de învățare mediată, inițial propus de Vâgotski (preluat și dezvoltat în practică de alți cercetători, de ex., Feuerstein), este una dintre variabilele esențiale în majoritatea modelelor și programelor de instruire (de ex., eșafodajul, învățarea reciprocă etc.).

- **Promovarea oportunităților de automonitorizare.** Acestui proces i se atribuie rol determinativ în autoreglare (Bandura, 1997; Butler și Winne, 1995; Zimmerman, 1998) prin faptul că furnizează informația necesară celorlalte subprocese ale autoreglării. Astfel, automonitorizarea conduce la detectarea comportamentelor ineficiente în raport cu sarcina și ajustarea acestora în sensul dorit; sesizează discrepanțele între rezultatele intermediare și scopul final; ajută la identificarea resurselor care trebuie alocate învățării etc. Automonitorizarea depinde, la rândul său, de alte două procese: *stabilirea scopurilor* clare, bine structurate și aplicarea *feedback-ului* pentru sine și pentru alții. Utilizarea *feedback-ului* intern și extern este un exercițiu eficient de estimare evaluativă a productivității strategiilor aplicate, a ratei progresului în atingerea scopului, conduce la conștientizarea valorii scopurilor realiste și specifice pentru confirmarea parcursului strategic spre atingerea lor. Or, prin automonitorizare studentul își formează o viziune de ansamblu asupra aplicării strategiilor, a eficienței acestora, a modului cum pot fi schimbate sau modificate, când nu funcționează adecvat scopului urmărit.
- **Asigurarea suportului social** oferit de profesor sau/și colegii experți în situațiile academice care depășesc nivelul actual de autoreglare al studentului este o altă strategie didactică frecvent utilizată în respectivele programe. În timp, pe măsură ce studentul își dezvoltă abilitățile de autoreglare se procedează la diminuarea treptată a suportului, până la eliminarea acestuia. Graham și alții (1998) atenționează: retragerea acestui suport sau *eșafodaj* trebuie făcută pas cu pas, trecând de la o mediere mai directă, mai intensivă, la etapa inițială, spre forme de învățare tot mai mult autoreglate.
- **Susținerea studenților în intenția și efortul lor de a-și crea și structura un mediu de învățare favorabil.** *Managementul și controlul mediului* sunt considerate componente valoroase ale autoreglării. Acestea desemnează controlul timpului, al efortului personal și al relațiilor cu ceilalți (profesori, colegi, sisteme și organisme de suport economic, social, moral) (Pintrich, 2000, p. 403). În particular, managementul mediului poate fi îmbunătățit ajutând studenții să-și dezvolte strategii volitive, centrate pe evitarea distractorilor interni și de mediu (gălăgia, interferența cu colegii etc.), eliminarea sau diminuarea acestora pentru a menține atenția și efortul asupra sarcinii în proces de realizare. Din această perspectivă, Corno (2001) a propus două tipologii de strategii de bază, pe care le pot aplica studenții pentru a rămâne concentrați asupra sarcinii și a finaliza cu succes intenția lor de a învăța: a) Strategii de *control volitiv asupra factorilor de natură internă*, ce au ca scop controlul lumii interioare a studentului (cogniția, motivația, emoțiile); și b) Strategii de *control volitiv al exteriorului*, centrate pe controlul aspectelor externe subiectului în relația lui cu sarcina și mediul de învățare.
- **În final**, procesul didactic subordonat implementării acestui gen de programe culminează cu *practici autoreflexive* (discuții metacognitive): studenții practică independent priceperile și strategiile achiziționate, reflectă asupra procesului de învățare parcurs, evaluează performanțele obținute și eficiența

strategiilor utilizate, iar în caz de necesitate își schimbă perspectivele, modul de abordare; recurg la ajustarea mediului fizic și social de studiu spre a-l face mai favorabil învățării.



Problematika dezvoltării competenței de autoreglare a învățării în mediul educațional rămâne continuu în zona de interes a cercetătorilor. După cum indică Paris (2001, p. 91), natura instruirii în acest domeniu a suportat schimbări radicale în ultimii 30 de ani. Dacă la începuturi, în anii "70-"80, se pune accent pe predarea învățarea explicită (instruirea directă) a strategiilor de autoreglare, în momentul de față, modelele de instruire pun accent pe practicile de autoreflexie și pe *eșafodaj*, a căror obiectiv principal este metacogniția: dezvoltarea conștientizării proceselor reflexive și controlul asupra lor. Pe de altă parte, în arealul intervențiilor se observă tendința de a integra predarea strategiilor prin sarcini specifice și în cadrul conținuturilor curriculare (Torrano și Gonzales Torres, 2004, p. 18).

Concluzia de rigoare este că: **autoreglarea învățării poate fi predată și în bună măsură implicarea profesorilor, dar prin propriile eforturi ale studenților.** Cu toate acestea, promovarea autoreglării la studenți nu este o sarcină ușoară deoarece aceasta le solicită să investească mult timp și energie. Adicional, promovarea autoreglării este posibilă doar în cazul când studenții trăiesc experiența benefică a beneficiilor autoreglării (Zimmerman, Bonner și Kovach, 1996).

2.6. Aplicații: Autoreglarea în acțiune

ACTIVITATEA

Activitatea specifică: Identificați în experiența de învățare personală o sarcină academică realizată la oricare disciplină curriculară. În baza informației de reper prezentate mai jos reconstituiți acțiunile întreprinse în procesul de îndeplinire a respectivei sarcini și analizați-le din perspectiva *autoreglării învățării în acțiune*.
Reflectați: ce lucruri le-ați face altfel?

Informație de reper. Confrunțați cu o sarcină de învățare, studenții competenți în autoreglare, de regulă, se angajează activ și responsabil în abordarea acesteia și recurg la următoarele acțiuni:

- Încep prin analiza și interpretarea sarcinii de învățare, înțelegerea cerințelor acesteia în funcție de cunoștințele, convingerile și părerile personale actuale.
- Stabilesc obiective specifice sarcinii date, în baza cărora selectează, adaptează sau elaborează strategii, care să-i ajute la realizarea acestora.
- După implementarea strategiilor, își monitorizează mișcarea progresivă spre obiectivele urmărite, practicând feedback-ul interior în raport cu rata progresului în atingerea obiectivelor; discrepanța dintre rezultatele intermediare și scopul final; randamentul efortului investit.
- Își ajustează strategiile și efortul în funcție de rezultatele autoobservării și percepției personale a performanțelor intermediare înregistrate.

- Utilizează strategii de automotivare, pentru a se menține în lucru asupra sarcinii, atunci când se descurajează sau nimeresc în dificultate.

Studentii competenți în auto-reglarea învățării sunt flexibili. Lucrând asupra unei sarcini concrete, ei reiau aceste acțiuni, integral sau parțial, corespunzător situației atestate la un moment sau altul al procesului de lucru. În mod frecvent, revin asupra pașilor enumerați anterior, operând modificări, ajustări, corectări, pentru a remedia situația (Butler și Winne, 1995; Carver și Scheier, 1990; Zimmerman, 1989). În Figura 5 este ilustrată abordarea unei sarcini de învățat, activități academice de către studentul expert în autoreglarea învățării.

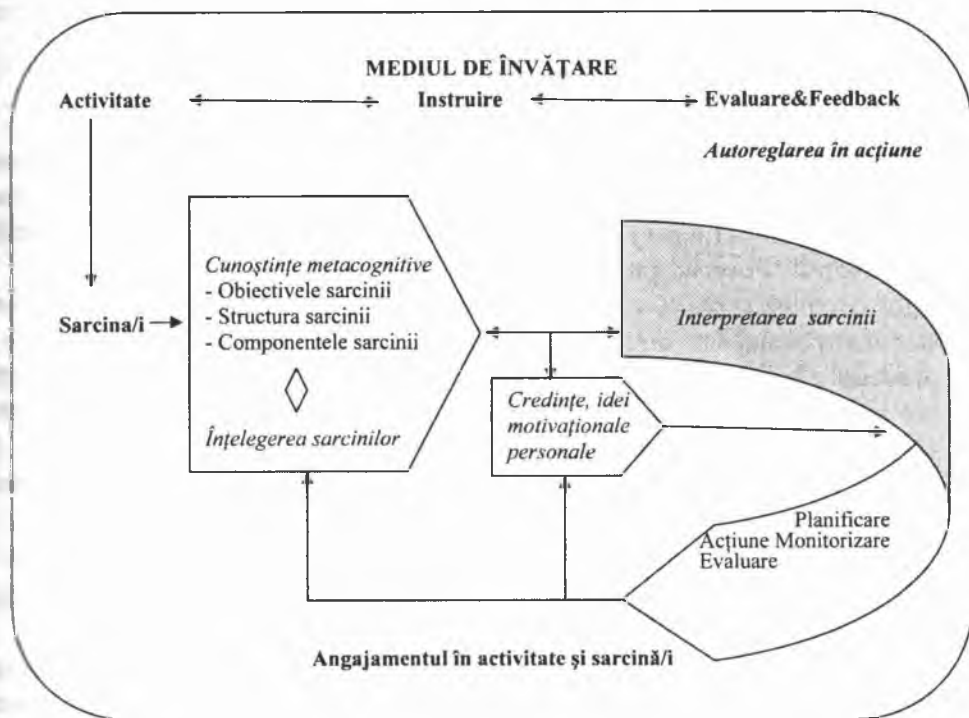


Figura 5. Abordarea sarcinii academice în maniera autoreglării în acțiune

ARI în acțiune. Procedați la un exercițiu de imagerie mentală. După lectura textului cuprins în casetă, răspundeți la întrebările alăturate acestuia.

Sunteți la seminar. Profesorul vă anunță odată cu începerea orei că veți completa un test în baza unui articol preluat dintr-o revistă științifică, semnat de o somitate în domeniu. Volumul articolului este de cinci pagini. Aveți la dispoziție 15 minute pentru pregătire.

Cum procedați în această situație?

1. Ce gândiți?
2. Ce simțiți?
3. Ce întreprindeți?
4. La cine/ce apelați?

STOP! Doar după ce ați răspuns la întrebările din casetă puteți citi mai departe și confrunța propriile idei cu cele de mai jos.

(I) Posibile răspunsuri:

1. Întrebați profesorul ce fel de testare este aceasta. Ce vi se cere concret: să răspundeți la un set de întrebări, să faceți o reprezentare grafică, să vă expuneți propriul punct de vedere, să comentați subiectul integral.
2. Întrebați profesorul din ce perspectivă să abordați acest conținut.
3. Examinați textul: titlu, autor. Ați mai întâlnit și altădată o informație similară acesteia? Ce mai cunoașteți despre viziunile acestui autor?
4. Consultați sumarul articolului, introducerea și concluzia, compartimentarea subtitlurilor, figurile, tabelele, cuvintele marcate, frazele ce se repetă etc.

(II). Posibile răspunsuri, reacții personale.

1. Puteți solicita ajutorul cuiva.
2. Puteți evalua importanța acestui articol pentru respectivul obiectiv academic specific (îndeplinirea testului) și relativa lui importanță pentru alte obiective de învățare. Dacă nu prezintă importanță, fiind una din referințele bibliografice ne semnificative, ați putea renunța la lectura lui.
3. După diagnosticarea completă a situației respective de învățare, ați putea constata că articolul este unul valoros pentru subiectul lecției, ține de interesele și preocupările personale, dar vă lipsesc cunoștințe anterioare pentru înțelegerea acestui conținut. Pentru a menține controlul asupra situației de învățare vă ajustați acțiunile: mai întâi completați golul de cunoștințe, apoi reveniți la lectura articolului propriu-zis, coordonând cu profesorul termenele de prezentare.

Utilitate:

- Răspunsurile direcționează spre importanța utilizării strategiilor și tacticilor cognitive în învățare.
- Tacticile utilizate trebuie să fie în strânsă concordanță cu scopurile de învățare.
- Obiectivul de învățare stabilit se referă la sarcina imediată de învățare: este unul specific, și nu unul general (de ex.: cariera profesională, obținerea licenței).

ACTIVITATEA 3

Profiluri personale în autoreglarea învățării

Sarcini:

1. Reveniți la Modelele de autoreglare a învățării elaborate de Zimmerman și Pintrich, precum și la *Caracteristicile definiției ale studenților performanți în autoreglarea învățării*.
2. Examinați din perspectiva lor *Profilurile de învățare* manifestate de Zoe și Sara (prezentate în casetele ce urmează). Identificați punctele lor tari și slabe în autoreglarea învățării. Sugerați modalități de ameliorare a situației.
3. Evaluați propriul *Profil de autoreglare a învățării* din perspectiva punctelor tari și slabe.

ZOE

Zoe este elevă a clasei a 10-a. În clasele primare fusese identificată ca supradotată și le-a finisat cu media 9,5 la toate materiile. Ea este excelentă la limbi și arte, obținând cele mai bune rezultate.

Nu-i place matematica, deși în clasele 1-8 a înșușit curriculumul la matematică fără mare efort: lucra minimal asupra sarcinilor pentru acasă, continuând, cu toate acestea, să ia note mari. Astfel, în baza rezultatelor școlare anterioare, în liceu a mers în clasa cu profil real. Atunci începu adevărata confruntare cu matematica. Dificultățile permanente de învățare au făcut-o să le declare părinților că nu mai este chiar atât de deșteaptă precum o credeau.

Pregătind temele la matematică, Zoe abandona imediat rezolvarea problemelor care îi solicitau efort și concentrare, zicându-le părinților că mâine va cere ajutorul profesorului. Ea continua să-și pregătească temele, dar rezolva doar problemele a căror soluție o găsea ușor și repede, fără prea multă implicare. Dacă, însă, problema nu putea fi rezolvată din prima încercare, Zoe o abandona, mizând pe ajutorul colegilor și al profesorului. Sau, dacă după cinci minute de lucru asupra problemei nu-i găsea soluția, recurgea la „suportul” răspunsurilor gata date la sfârșitul problemarului. Astfel Zoe evita să învețe procesul de rezolvare a problemelor.

Ea a eșuat la două testări consecutive. În urma acestei experiențe negative, ajunse a fi sigură că va suferi eșec total în clasa cu studiere aprofundată a matematicii.

SARA

Sara, studentă în anul doi, începu pregătirile pentru evaluarea curentă la *Psihologie*. Include muzica sa preferată, în speranța că aceasta o va relaxa, și trecu imediat la lectura materialului, fără a-și defini scopul învățării și fără a planifica timpul în care urma să încheie studiul. Sara nu știa cât ar trebui să cunoască pentru a se considera pregătită pentru lucrare și nici nu precizase care sunt criteriile în baza cărora va fi evaluată lucrarea. Își zise că nu contează, deoarece oricum va scrie cum poate ea mai bine. Sara continua să învețe, citind pur și simplu informația la tema testării. Nu folosea strategii sau tehnici care i-ar simplifica și întări înțelegerea conținutului și memorarea datelor principale. Ea finisă pregătirile cu câteva ore înainte de testare.

Din experiența universitară anterioară, credea că reușita sa academică modestă (ce fluctua între note de 7 și 8) și dificultățile ce îi marchează prezentările din timpul seminarelor, se datorează memoriei slabe și capacității sale reduse de exprimare orală și în scris.

Pe parcursul învățării, când se confrunta cu probleme în realizarea sarcinilor academice (elaborarea unui studiu de caz, elaborarea unui proiect etc.), Sara nu solicita ajutorul colegilor sau al profesorilor: îi era teamă să nu fie considerată incompetentă. Niciodată nu căuta informații suplimentare ce i-ar fi putut facilita învățarea, crezând că și așa „are prea multe de citit”.

De obicei, doar la gândul că are de pregătit o comunicare sau de scris o lucrare, simte o tensiune interioară și o stare de neliniște, care în ajunul examenelor sau testărilor curente devin copleșitoare și greu de controlat.

În general, Sara nu e sigură că ar avea șanse reale să atingă performanțe deosebite în învățarea academică și nici nu vede care ar fi valoarea acestora.

Profilul de învățare a doi studenți – identificați diferențele

(adaptat după P. Pintrich, A. Zusho, 2002)

Janin și Alina erau studente bune, dar considerau că învățarea lor academică universitară este provocatoare și solicitantă.

Sarcină: Luați cunoștință de profilurile de învățare ale acestor două studente și răspundeți la următoarele întrebări:

1. *Prin ce diferă abordarea învățării în cazul celor două studente?*
2. *Pe care dintre colegii de liceu îi recunoașteți în profilurile descrise? Argumentați.*
3. *Care dintre acțiunile din profilurile Janinei și Alinei vă caracterizează personal?*
4. *Ce le sugerați Janinei și Alinei pentru a-și îmbunătăți învățarea?*

JANIN

Janin utilizează aceeași manieră de studiere pentru toate cursurile academice. Diferențe ușoare intervin doar în cazul unor activități de învățare speciale: testare, examen, lucrare practică sau în cazul modului de instruire: dezbateri, cursuri, lucru în grup mic. Ea nu reflectează în mod special asupra scopurilor proprii învățării la diferite discipline curriculare, subordonând studiul unei singure dorințe: să ia note cât mai mari la fiecare dintre acestea. Janin învață intens citind și recitind de nenumărate ori conținutul informațional al cursului, iar când se pregătește de examene, se concentrează pentru a memoriza termenii și ideile importante. Unele dintre materiile curriculare îi sunt interesante, altele, însă, o plictisesc. Janin investește mult mai mult timp în studierea cursurilor care îi plac și, în final, progresele sunt evidente. Dar îi este tot mai dificil să învețe la materiile percepute de ea ca fiind neinteresante. Se creează impresia că întotdeauna când își rezervă timp special pentru studiul acestor discipline, intervin prietenii cu diverse propuneri și invitații tentante neacademice. De regulă, Janin iese cu ei în loc să învețe. Astfel, amână studierea cursurilor „neinteresante” pentru ultima saptamână înainte de examen, iar când sosește acea perioadă, este copleșită de volumul materialului ce trebuie studiat, învață în grabă, superficial, însușind materia sub nivelul propriilor posibilități. În final, la unele din aceste materii rezultatele sunt satisfăcătoare, la altele, însă, ia doar note de trecere. Reflectând asupra reușitei mediocre la respectivele materii, ea atribuie cauza pe seama abilităților personale slabe de învățare și pe faptul că aceste materii nu prezintă interes pentru ea. Chiar și atunci când se confruntă cu dificultăți în învățare, Janin rareori apelează la ajutor din exterior (profesori, experți, tutori etc.). Ea, pur și simplu, continuă să studieze în maniera sa obișnuită, formată în primul an de facultate, deși este tot mai îngrijorată pentru capacitățile sale de a finaliza studiile cu succes. Janin nu este genul de student „fără speranțe”. Ea se străduie să muncească și să studieze cum crede că e mai bine, dar reușita sa academică este mai slabă decât ar putea fi.

ALINA

Alina, aceleași materii curriculare, le abordează în mod diferențiat, deși, la fel ca Janin, își dorește să ia note mari. Pe lângă notă, Alina se focalizează asupra înțelegerii și stăpânirii materialului pentru a-l putea utiliza în studierea altor cursuri universitare și în cariera profesională. Ea obișnuiește să analizeze disciplinele academice, le compară pentru a stabili ce au în comun și prin ce diferă. Alina este conștientă de faptul că sarcini de învățare diferite (de exemplu, o activitate de învățare curentă și un examen) solicită abordări diferite. În cazul unor subiecte care solicită reproducerea materialului, ea investește timp și efort pentru a memora informația importantă. Totuși, în majoritatea cazurilor și pentru toate disciplinele când lucrează cu textele de învățat, Alina ia notițe, marchează ideile principale, parafrazează conținutul lecturat, îl reorganizează și structurează aplicând metoda organizatorilor grafici. Aceste strategii o ajută să stabilească conexiuni între cunoștințele anterioare și informațiile noi, între cursurile ascultate și lecturile actuale. Pe parcursul studiului, la anumite intervale de timp, întrerupe lectura pentru a se autoevalua și a-și monitoriza înțelegerea conținutului. Dacă nu poate răspunde la toate întrebările fixate înainte de lectura textului drept repere de autocontrol, ea revine asupra informației și recitește selectiv secvențele neînțelese.

Alina obișnuiește să-și planifice studiul și învățarea; își elaborează planuri de lucru lunare și săptămânale, pe care le urmează și le respectă. Astfel, lucrările și examenele nu sunt amânate pentru ultimul termen. Nemișlocit înainte de prezentarea unui proiect sau susținerea unui examen, Alina își concentrează toate forțele asupra lor, chiar dacă are siguranța că este bine pregătită, muncind constant și sistematic, fără a deplasa realizarea sarcinilor pentru ultimul moment. Ca orice student, unele conținuturi curriculare le apreciază ca plictisitoare sau neinteresante. Deoarece îi este dificil să rămână concentrată asupra lor, Alina investește în mod conștient mai mult timp și efort când le studiază. Ea învață frecvent împreună cu prietenii: obișnuiesc să lucreze câteva ore, apoi iese împreună și pe parcurs revizuiesc unele aspecte ale subiectului studiat. Alina își implică prietenii în rutina învățării, ei se integrează armonios în preocupările sale academice, îi cunosc posibilitățile și limitele. Astfel ea își poate regla studiul conform necesităților și responsabilităților de student, se menține concentrată asupra sarcinilor, iar prietenii nu-o distrag de la învățare.

Strategiile de învățare – epicentrul învățării autoreglate

3.1. Strategiile de învățare: delimitări clarificatoare

Interesul pentru strategiile de învățare este o consecință firească a schimbărilor radicale de perspective (produse în anii "50 ai sec. XX) asupra învățării: de la teoriile behavioriste la cele cognitive (Weinstein și Mayer, 1986) și ulterior social-cognitive (Chamot și al., 1999). Abordarea behavioristă pune accentul pe modul în care prezentarea materialului influențează comportamentele de învățare (centrarea pe conținut). Abordarea cognitivă este preocupată de înțelegerea modului în care fluxul de informații este procesat și structurat în memorie (centrarea pe proces). Abordarea social-cognitivă antrenează și cercetarea impactului interacțiunilor dintre individ, ca agent al propriei învățări, și contextul social și material în care se produce învățarea (procesul derulat în cadrul unui context concret). În consens cu ultimele două modele teoretice asupra activității de învățare se proliferază necesitatea asigurării instrumentale a învățării, predarea-învățarea strategiilor la nivel academic, precum și conceptul de „student abil strategic”. Astfel componenta instrumentală a învățării, strategiile, se impune în prim-planul preocupărilor cercetătorilor din câmpul educațional.

Strategiile, în general, sunt definite drept „activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop” (J.-J. Ducret, cit. în Doron și Parot, 1999, pag. 749).

Strategiile de învățare, deoarece antrenează o multitudine de aspecte ale activității de învățare (ea însăși fiind abordată din perspective teoretice diferite), consemnează variate delimitări terminologice. Prezentăm câteva dintre acestea (Tabelul 3).

Tabelul 3. Delimitările terminologice ale strategiilor de învățare

Autori	Definiție
Dansereau (1985)	Definește strategiile ca <i>ansamblu de tehnici sau procese care facilitează achiziția, înmagazinarea și utilizarea informațiilor</i> .
Legendre (1993)	Scoate în evidență ideea de planificare și le definește ca <i>ansamblul operațiilor și resurselor planificate de către subiect cu scopul de a facilita atingerea obiectivelor într-o situație pedagogică</i> .
Meirieu (1993)	Definește strategia de învățare ca „învățare în act”, ca „suită de operații exprimate, mai mult sau mai puțin, în comportamentele manifeste” sau ca „ansamblu de operații efectuate de subiect în scopul asigurării unei învățări stabile”.

Wenden, Gra- ber și Harris (1998)	Strategiile de învățare se referă la orice tip de activități, tehnici, proceduri utilizate de cel care învață pentru a-și înlesni înțelegerea sarcinii de lucru sau/și pentru a atinge un nivel superior de performanță în îndeplinirea acesteia.
Ellen We- stein (2000), Catalul învăță- re strategice	Desemnează drept strategie de învățare <i>orice gânduri, comportamente, credințe/convingeri sau emoții care facilitează achiziția, înțelegerea și ulterior transferul noilor cunoștințe și deprinderi.</i>

În **structura unei strategii** sunt descrise o serie de **tactici, procedee sau tehnici**. Elementele **tactice** ale proiectului de învățare (de ex., să susțin pe nota zece examenul la psihologie, *n.a.*) sunt formate de detaliile acestuia, secvențele parțiale ce compun acțiunile de căutare a soluțiilor (Gagne, 1975). O asemenea schemă procedurală prefigurează traseul atingerii scopului urmărit specificând *ce și cum, unde și când* trebuie făcut. Ea presupune o interconexiune de intenții, resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și activare a unor mecanisme de învățare, de mobiluri, de credințe, de valori.

Tactica de învățare desemnează o **tehnică specifică** (de ex., memorizarea unor noțiuni prin asociere; luarea de notițe aplicând o tehnică concretă: *Sistemul Cornell*) utilizată de student pentru realizarea unui obiectiv imediat (să înțeleg conceptele dintr-o lecție studiate și modul cum interacționează aceste între ele). Tacticele sunt instrumente de învățare care apropie învățarea de atingerea scopului urmărit. Ele interacționează integral cu strategiile și trebuie selectate astfel încât să fie compatibile cu strategia de învățare. De ex., dacă obiectivul de învățare urmărit prevede recitarea pe de rost a imnului Republicii Moldova, trebuie studentul să utilizeze tactici de învățare care să-i susțină și promoveze înțelegerea fiecărei strofe? Ca răspuns, răspunsurile majorității subiecților la o asemenea întrebare denotă confuzie și incertitudine.

O calitate distinctă a strategiilor de învățare este **flexibilitatea** lor, faptul că aceste demersuri acționale și operaționale *se pot modifica, reforma, schimba* în funcție de scopurile și obiectivele studiului, de situațiile și contextele concrete de învățare, pentru a genera condiții eficiente propriei învățări performante. Această flexibilitate este conferită și prin faptul că tehnicile se combină și sunt transferate de la o strategie la alta. De exemplu, tehnici ca *observația, repetiția, feed-back-ul* sunt incluse în mai multe strategii de învățare.

O confuzie în problema definirii strategiilor de învățare vine și prin faptul că unii autori preferă noțiunea „**tehnici de învățare**”, iar alții folosesc termenul „**strategii de studiu**”. Astfel, Rampillon (1985) definește tehnicile de învățare drept *proceduri pe care cei care învață le pun în acțiune în mod conștient, voluntar și metodic pentru a atinge un obiectiv de învățare*.

Pentru a introduce claritate în acest context, Zimmerman (1997) propune să se aleagă termenul de **strategie** pentru a desemna procesele mentale sau interioare iar termenul de **tehnică** pentru activitățile externe, vizibile. Pentru o mai bună definire a strategiilor de învățare A.L. Wenden (1987) precizează 6 caracteristici definitorii pentru strategiile de învățare (cit. în Sălăvăstru, 2009, p.168): (1) Sunt

acțiuni sau tehnici specifice, și nu trăsături de personalitate sau stil cognitiv; (2) Strategiile nu pot fi observate în mod direct; ceea ce se observă sunt tehnicile puse în funcțiune, iar aceste tehnici implică utilizarea unei strategii; (3) Sunt orientate către o problemă; (4) Pot contribui direct sau indirect la învățare; (5) Pot fi utilizate conștient, dar pot deveni și automatizate; (6) Pot fi învățate, modificate, aspect extrem de important pentru demersul pedagogic.

Studentul strategic (*utilizator abil al strategiilor de învățare*) este următorul termen de clarificat. Evidențele teoretice și empirice indică asupra următoarelor caracteristici (conform lui Pressley, Borkowski și Schneider, 1997; Weinstein și Mayer, 1986; Derry, 1990; Garner, 1990): (1) posedă cunoștințe (metacognitive) solide despre strategii și utilizarea acestora (*de ce, unde, când, cum* să fie folosite); (2) stăpânește un repertoriu bogat de strategii și le aplică conștient și intenționat pentru a influența calitatea și forma achiziției noilor cunoștințe, dar și propria transformare calitativă ca persoană ce învață; (3) are o bază de cunoștințe solide specifice domeniului curricular; (4) manifestă abilitatea de a ignora distractorii și își adaptează comportamentele de învățare în mod constructiv; (5) prin exersare și utilizare constantă și consecventă atinge nivele sporite de automatizare a procedurilor (abilitatea de a rezolva o sarcină academică într-un timp foarte scurt și cu minimum de efort); (6) este bine echipat și pregătit pentru a acționa independent și eficient în variate situații academice și pentru a-și asuma responsabilitatea propriei învățări.

Respectivele abilități se formează, dezvoltă, antrenează în timp prin inițiativa, implicarea conștientă și efortul personal al studentului. Pe acest parcurs, studentul se mișcă gradual de la statutul de *novice* – dependență din exterior în identificarea, selectarea și utilizarea strategiilor adecvate situației concrete de învățare – spre cel de *expert* – independență și autonomie în reglarea propriului repertoriu strategic și, deci, a propriei învățări.

3.2. Tipologia strategiilor de învățare

Chamot și colegii (1999) menționează că studiile în domeniul strategiilor de învățare furnizează informații prețioase despre tipurile de strategii utilizate de studenți în propria învățare. Prin efortul comun al diferitor cercetători au fost identificate peste o sută de strategii.

Strategiile diferă după tipologia lor, particularitățile specifice, gradul de aplicabilitate. Au însă în comun o serie de caracteristici: (a) sunt comportamente dezvoltate intenționat/voluntar urmărind atingerea unor scopuri particulare; (b) sunt generate de persoană și implică în egală măsură activismul și controlul acesteia; (c) antrenează abilitățile cognitive (*skill*) și motivaționale (*will*) care sunt aplicate în mod selectiv și flexibil; (d) frecvent sunt tactici asistate social (de profesori, colegi, experți) în rezolvarea de probleme; (e) dezvoltarea lor presupune obligatoriu automatizarea și transferul în variate domenii, situații și sarcini (Pressley, Levin, 1987).

În literatura de specialitate pot fi identificate variate taxonomii ale strategiilor de învățare. Criteriile de clasificare utilizate de autori sunt, uneori, diferite. Prezen-

o sinteză (Tabelul 4) după un demers de sistematizare și clarificare întreprinsă în baza a 4 criterii, de doi autori germani, Mandl și Friedrich (1992), extinzând unele aspecte prin contribuția lui Dansereau (1985) și Chamot (1999)

Tabelul 4. Taxonomia strategiilor învățării și gândirii

(Sinteză după: Mandl și Friedrich (1992); Dansereau (1985); Chamot și al. (1999))

Criteriul 1. Implicarea directă sau indirectă în învățare	
1. Strategii primare	<i>Strategiile primare</i> operează direct asupra materialului de învățat; sunt implicate direct în abordarea și prelucrarea informației. Ele asigură înțelegerea, reținerea, reactualizarea și transformarea informației, conducând la transformarea structurilor și proceselor cognitive. Ca exemple: rezumarea și sinteza textelor, alcătuirea schemelor și a planurilor de idei, mnemoschemele, strategiile primare identificate în contextul rezolvării de probleme precum strategia analizei mijloace-scop, descompunerea sau testarea ipotezelor.
2. Strategii de suport	<i>Strategiile de suport</i> au influență indirectă asupra procesului învățării. Acestea direcționează, mențin și conduc prelucrarea informației. După cum specifică Dansereau (1985): ele operează asupra propriei interiorități, pentru a menține climatul psihologic intern necesar învățării, făcând astfel ca strategiile primare să cîștige în eficiență. Exemple de strategii-suport: strategii de automotivare, strategii de estompare voluntară a acțiunilor concurente învățării; strategii de control al atenției, de planificare a timpului, de control metacognitiv specifice individului; strategii prin care cel care învață constată nivelul înțelegerii materialului, dacă utilizează procedurile sau tehnicile potrivite situației concrete de învățare.
Criteriul 2. Sfera de influență asupra învățării și gândirii	
1. Strategii generale	<i>Strategiile generale</i> sunt implicate în toate sarcinile de învățare și gândire, indiferent de conținuturile acestora. Se consideră că strategiile de suport (mai ales cele de automotivare, de control al atenției și afectivității, de planificare a timpului, de control metacognitiv) sunt strategii generale.
2. Strategii specifice	<i>Strategiile specifice</i> sunt cele care se aplică doar în unele situații de gândire și învățare (strategii de înțelegere a textelor sau a operațiilor aritmetice)
Criteriul 3. Funcțiile strategiilor în procesul de prelucrare a informației	
1. Strategii de repetiție	Implică procedurile utilizate de cel care învață pentru a reține informații de genul: fapte, nume, date, principii, formule, legi. Numite și strategii de memorare, acestea constau în: repetarea în gând sau cu voce tare, identificarea ideilor/postulatelor principale prin subliniere, transcriere; „predarea/explicarea subiectului” altor persoane; întocmirea unor fișe, liste de termeni, simboluri.
2. Strategia de laborării	O grupă o reprezintă strategiile de integrare a unei noi cunoștințe într-o structură cognitivă deja existentă și se aplică atunci când se face o analogie, o legătură între o nouă informație și o informație deja existentă (de tipul „ceea ce spune autorul aici, se potrivește cu teoria x”) sau când se transpune o frază în cuvinte proprii. O altă grupă o reprezintă mnemotehnicile care servesc în special la întipărirea și reținerea materialelor fără semnificație sau nestructurate.

3. Strategia organizării	Este strategia prin care sunt introduse informațiile detaliate în unități de semnificație mari. Un exemplu tipic de variantă simplă a acestei clase de strategii este discriminarea diferitor obiecte în funcție de caracteristicile semantice. O variantă complexă a acestei clase de strategii este rezumarea unui text pentru reducerea informației.
4. Strategii de control denumite și strategii metacognitive	Sunt strategiile prin care se ține sub observație propriul curs al învățării și gândirii (aprecieri asupra specializării propriei memorii pentru un anumit tip de material de învățat, asupra adecvării unei strategii la o anumită temă, testarea rezultatelor).
Criteriul 4. Nivelul procesării informației	
1. Micro-strategiile	Strategii prin care se ajunge la o scurtare a timpului de prelucrare elementară a informației (de ex., rotația unei imagini tridimensionale; analogii simple; găsirea unor imagini ascunse într-un câmp complex). Un alt colectiv de autori (Chamot și al., 1999) atribuie <i>microstrategiile</i> la procesele executive, le consideră mai puțin generalizabile, dar mai lesne de predat și învățat. Acestea formează un tot întreg cu deprinderile de ordin superior și sunt mai mult specifice sarcinii de învățat. În această categorie intră formularea de întrebări, planificarea.
2. Macro-strategiile	Strategii ce asigură menținerea îndelungată a comportamentului activ în timpul studiului (școlii) și coordonarea activităților de învățare cu alte activități. Sunt legate de strategiile generale de viață ale individului, de montajul, motivele, interesele și valorile lui morale și au fost abordate în termeni de <i>stil de învățare</i> . <i>Macrostrategiile</i> sunt prezentate drept categorie separată și în sistematizarea ierarhică propusă de Chamot (1999), fiind desemnate drept procese executive în strânsă legătură cu cunoștințele cognitive, metacognitive, cu un grad înalt de generalizare și care se perfecționează odată cu vârsta și experiența. Din această categorie fac parte: monitorizarea, controlul, revizuirea, autotestarea. În aceeași clasificare, <i>stilul de învățare</i> sau abordarea învățării este trecut de autori într-o categorie separată – <i>strategii centrale</i> și care relaționează cu factorii atitudinali și motivațional ai învățării, planificarea anticipată deplină fiind un concept central.

3.3. Strategiile: resursă a învățării autoreglate și finalitate a autoreglării

Toate modelele învățării autoreglate au ca element esențial comun variate strategii utilizate conștient, competent și constant în controlul și reglarea diferitor domenii componente ale activității de învățare. Această abordare strategică a învățării în sine schimbă accentul analizei educaționale de pe conținuturile achiziționate de către cei care învață pe strategiile inițiate de aceștia pentru a-și îmbunătăți performanțele învățării.

Bandura (1986), de exemplu, atribuie o importanță deosebită utilizării strategiilor de autoreglare a învățării. Potrivit lui, aplicarea acestora furnizează

studentului cunoștințe prețioase despre autoeficiența sa ca persoană ce învață, cunoștințe care, la rândul lor, determină selectarea strategiilor pentru următoarele secvențe de învățare și îmbunătățire a lor. Utilizarea strategiilor de învățare le sporește calitativ controlul personal asupra propriului comportament și context/mediu de învățare (Zimmerman și Bandura, 1994). Studenții experți în autoreglarea învățării demonstrează că înțeleg impactul factorilor personali și de mediu asupra propriei învățări și, prin utilizarea strategiilor, știu cum să-i direcționeze spre realizarea scopurilor fixate. Ei practică aceste strategii în manieră cíclică, în dependență de factorii monitorizați: personali, comportamentali sau contextuali.

Astfel, studenții cu performanțe academice înalte utilizează un repertoriu mai bogat de strategii autoreglatoare decât studenții cu rezultate slabe (Pintrich, DeGroot, 1990; VanZile Tamsen și Livingston, 1999; Semionov, 2010). Chiar și un repertoriu strategic modest poate influența pozitiv învățarea și performanța (Pressley, Wharton-McDonald, 1997). Or, evidențele empirice confirmă *efectul compensator* al utilizării strategiilor. În cazul a două persoane cu nivel diferit al deprinderilor de învățare, dintre care prima cu nivel mare de cunoștințe, dar nivel scăzut al autoreglării, iar cea de-a doua – cu nivel mediu de cunoștințe, însă abilități bune de autoreglare, este mult mai mare probabilitatea ca a doua persoană să îndeplinească cu succes sarcina în domeniul respectiv de cunoaștere (Brooks, 1999). Conștientă de propria învățare, persoana dată acționează strategic: planifică timp suficient pentru lucru; alege mediul care îi asigură condiții eficiente de studiu; selectează și pregătește materialele necesare învățării; planifică resursele umane necesare (ex., colegii sau profesorii la care poate apela după ajutor); depune efort pentru a-și monitoriza motivația și anxietatea; menține controlul asupra factorilor ce pot condiționa procrastinarea; selectează și aplică strategii cognitive eficiente care îi conduc la înțelegerea, și nu simpla memorare și reproducere a materialului. Strategiile de învățare sunt în egală măsură resursă a învățării autoreglate, dar și finalitate a autoreglării în învățare (Boekaerts, 2002).

O primă încercare de a desemna strategiile de autoreglare a învățării îi aparține lui Zimmerman și este în armonie deplină cu definiția dată de autor învățării autoreglate: „*strategiile de autoreglare sunt acțiuni și procese autodirecționate spre achiziția de informații și/sau deprinderi/abilități de studiu și care implică activismul personal, scopul stabil și perceperea clară (conștientizarea) a dotărilor sale instrumentale (strategice) ca persoană care învață*” (Zimmerman, 1989, p. 329); acestea sunt strategii mentale pe care cel care învață le utilizează conștient, sistematic și constant atunci când își asumă responsabilitatea învățării (Zimmerman, 1990). Scopul strategiilor de autoreglare a învățării este de a îmbunătăți autoreglarea funcționării personale a studentului în mediul academic, a spori performanțele lui comportamentale și a valorifica mediul de învățare (Zimmerman și Bandura, 1994).

Cercetările empirice, studiile teoretice și experiența celor care învață în mediul academic au contribuit la reliefarea categoriilor de strategii ca resurse esențiale ale învățării autoreglate și ca fiind specifice activității de învățare în general. Meritul de a fi contribuit la identificarea, diferențierea, sistematizarea

categoriilor complexe de activități de autoreglare a învățării, clasificarea în *tipologii* de strategii și corespunzător acestora în *clase* de acțiuni strategice aparține experților domeniului învățării autoreglate: Pintrich (1999, 2000), Zimmerman și Martinez-Pons (1986), Corno, Mandinach (1983), Bandura (1997), Butler, Winne (1995), Paris și Winograd, (1990), Woolfolk (1998), Schunk și Zimmerman (1998), Boekaerts (1999, 2006), Yang (2000), Weinstein (1998, 2000), Paris, Paris (2001) și alții.

Pozițiile cercetătorilor converg spre *categoriile sistemice* (sau taxonomice) și caracteristicile fundamentale și de maximă generalitate ale acestora, care exprimă proprietățile și relațiile esențiale și generale ale activităților strategice implicate în autoreglarea învățării. Se înregistrează diferențe doar în raport cu accentele puse în operaționalizarea acestora conform paradigmei teoretice prin care experții abordează învățarea autoreglată.

Pintrich (1999, 2000) face referință la trei *categorii de activități/strategii complexe* ca resurse definitorii ale învățării autoreglate: (1) *activități/strategii cognitive*, (2) *activități/strategii metacognitive*, (3) *activități/strategii de management al resurselor*. Deși în această clasificare nu se face o trimitere directă și clară la strategiile motivațional-afective, Pintrich le consideră la fel de valoroase și postulează în consens cu Zimmerman și Martinez (1986): *strategiile de autoreglare a învățării constau din activități cognitive și metacognitive, activități de management al resurselor și activități motivațional-afective* (Pintrich, 1999).

Zimmerman (1986) clasifică strategiile de autoreglare în categorii după cum urmează: (1) *strategii metacognitive*, (2) *strategii de gestiune a resurselor*, (3) *strategii motivaționale* și (4) *strategii afective* (acestea din urmă indicate în Zimmerman și Martinez, 1986). Baumert (1999), în acord cu Boekaerts (1997, 1999, 2000), include în modelul de autoreglare a învățării: (1) strategiile cognitive, (2) strategiile metacognitive, (3) strategiile motivaționale. În ultima categorie este inclus un spectru larg de strategii utilizate pentru: orientarea motivației (controlul judecăților despre sine, al autoeficacității); controlul preferințelor motivaționale (interese, motivație intrinsecă, orientare), controlul și monitorizarea anxietății; controlul volițional (Baumert, 1999, p.5).

Fiecare categorie integrează, la rândul său, *tipologii* concrete de strategii (sau substrategii – termen utilizat în alt context de O'Malley și Chamot, 1990), cum ar fi: strategii de elaborare, planificare, organizare, reglare, de management al motivației și afectivității, de gestiune a timpului și interrelațiilor sociale în învățare etc. Punctele de diferențiere în interiorul clasificării strategiilor după tipologii le relieffăm la nivelul valorii specifice atribuite fiecăreia în procesul de autoreglare și/sau al relațiilor reciproce dintre acestea ori al gradului de generalitate-specificitate. Fiecare tip de strategie funcționează prin intermediul unor clase de procedee, tactici, metode specifice (repetarea prin povestire; autochestionarea; crearea organizatorilor grafici etc.). Acestea se combină sincronizat în cadrul unei strategii (de exemplu, monitorizarea înțelegerii textului), în dependență de situație, context, scop al învățării și particularități personale ale celui care învață, asigurând flexibilitatea și eficiența strategiei.



Strategiile cognitive ale învățării sunt menționate de Pintrich (2000) ca prima mare categorie de strategii a învățării autoreglate. Ele 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, DeGroot, 1990).

Strategia cognitivă în sine se referă la dimensiunea cognitivă a învățării și este definită ca „activitate mentală conștientă care poate fi deliberat folosită pentru a atinge un țel cognitiv” (Hamilton, Ghatala, 1994, p.116). Strategia cognitivă „desemnează operațiile și procedurile folosite de cel care învață pentru a achiziționa, reține și regăsi diferite tipuri de cunoștințe și performanțe. Aceste operații și proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informației, cum este imagineria mentală, sau pot fi controlate cognitiv ca în cazul răsfoirii unei cărți pentru a identifica punctele esențiale” (J.W. Kignly, 1978, p. 165, cit. în Negoșan, 2010).

La fel, McKeachie și al. (1986, 2002), Weinstein și Mayer (1986) susțin că strategiile cognitive au ca scop înțelegerea modului în care informația este procesată și codificată pentru a fi stocată în memoria de lungă durată. Acest proces este unul activ și constructiv, care îi ajută pe studenți să interpreteze informația și s-o integreze în structurile cognitive deja existente (Schuemer, 1993).

Pintrich (2000) include în categoria strategiilor cognitive atât strategii 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). Strategiile sau activitățile cognitive sunt reprezentate de trei mari tipologii (Pintrich, 2000; Garsia și al., 1998): (1) strategii de repetare, (2) strategii de elaborare, (3) strategii de organizare (sintetizate de noi și descrise în Tabelul 5).

Strategiile cognitive sunt utilizate eficient și au efect compensator, susținând eforturile studenților în acele domenii ale învățării unde cunoștințele lor sunt limitate, precare (Garner, 1990). Pe măsură ce crește nivelul lor de cunoștințe și expertiză în acest domeniu, utilizarea conștientă a strategiilor cognitive se diminuează, deoarece studentul expert în domeniu procedează automat și eficient la procesarea informației (Borkowski, 1987, p.70). Zimmerman (1999) atenționează asupra specificului funcționării strategiilor cognitive: „Fixarea scopurilor nu asigură iminent îndeplinirea lor fără suportul strategic; cunoașterea strategiilor de studiu și învățare nu asigură și implementarea acestora. Pentru a funcționa eficient, strategiile cognitive trebuie adaptate comportamental la specificul contextului cu care se confruntă studenții” (p. 550).

Tabelul 5. Strategii cognitive

<p>1. Strategii de repetare Orientează atenția, selectarea și codificarea informației</p>	<p>Constau din procedee, tehnici utilizate pentru reținerea unor informații factuale: nume, date, reguli, formule etc. Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selectarea informației de memorat; • Repetarea în gând sau în voce tare; • Sublinierea și transcrierea informației; • Întocmirea de liste cu noțiunile importante cuprinse în material (termeni sau simboluri).
<p>2. Strategii de elaborare. Permit atribuirea de semnificații informației, construirea de legături între vechile și noile cunoștințe, transferul și conservarea informației în memoria de lungă durată, pe bază de legături</p>	<p>Constau în utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretare și îmbogățirea materialului de învățat; stabilirea legăturilor dintre informații pentru a crea rețele, structuri de cunoștințe active și flexibile. Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parafraza; • Culegerea de informații din surse cât mai diverse; • Stabilirea de conexiuni între noile informații și cele deținute deja; • Identificarea ideilor-cheie; • Realizarea de rezumate ale ideilor principale; • Explicarea ideilor; • Reorganizarea și conectarea ideilor; • Realizarea de analogii, respectiv apropierea unor concepte sau idei pe baza similarităților existente între ele; • Mnemotehnicile, utile în special la prelucrarea unui material dificil de memorat; crearea de legături artificiale între diverse idei și concepte; • Imageria mentală; • Formularea de întrebări și răspunsuri; • Asocierea elementelor complexe cu cele simple; • Aplicarea ideilor din material în activități cât mai diverse, inclusiv în discuțiile cu prietenii.
<p>3. Strategii de organizare Se utilizează pentru procesarea profundă a informației; permit trierea, selectarea informației, construirea de legături și conexiuni interne între idei și cunoștințe.</p>	<p>Constau în selectarea informației și gruparea acestora în funcție de diferite categorii și structuri. Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reorganizarea materialului nou prin conferire de sensuri și integrarea în relații cu cele știute deja; • Identificarea structurii corpului de informații; • Realizarea unui cuprins al ideilor principale; • Schematizarea conținutului pe baza relațiilor dintre idei. Relația dintre ele poate fi de tip: cauză-efect, supraordonare-subordonare (întreg-parte), ordine cronologică, narațiune; • Sumarizarea, ce presupune tratarea critică a informației în vederea selectării celor mai relevante idei și exemple, ca suport pentru reactualizare; • Reprezentarea grafică a materialului sub formă de tabel de sinteză, hartă, structură ierarhică etc. • Conspectarea materialelor.

3.3.2. Strategii metacognitive



Strategiile metacognitive sunt strategii generale de învățare cu funcție executivă și au la bază cunoștințele metacognitive. Studenții experți în autoreglarea învățării trebuie să posede cunoștințe despre sine, subiectul studiat, sarcina de învățare

cretă, strategiile de învățare, și contextual în care vor să învețe. De asemenea, ei anticipază eventualele obstacole care pot apărea și înțeleg în detaliu problemele care se pot confrunta în procesul învățării unui lucru nou, sunt conștienți când nu progresează suficient spre scopul urmărit și știu ce trebuie să facă pentru a depăși aceste provocări (Kuhl și Kraska, 1989). Aceste cunoștințe sunt desemnate prin termenul "metacogniție" sau "cogniție despre propria cogniție" (Flavell, 1979; Winne, 1996). Metacogniția include înțelegerea conștientă a propriilor procese cognitive și a posibilităților de perfecționare, îmbunătățire. Aceasta le permite să selecteze și să utilizeze cele mai eficiente combinații ale strategiilor cognitive și ale resurselor disponibile, iar ca urmare reușesc să se orienteze și concentreze asupra sarcinii în lucru, planifică și implementează acțiunile de învățare, determină corect nivelul efortului solicitat și își monitorizează propriile progrese înregistrate prin evaluarea imediată a strategiilor utilizate (De Corte și al., 2000; Pressley, 1995).

Metacogniția antrenează accesul la strategiile care direcționează învățarea, cum ar fi monitorizarea nivelului de dificultate al acesteia și adaptarea deprinderilor utilizate în completarea cu succes a unei sarcini anterioare. Confruntarea cu dificultăți în procesul achiziției de noi deprinderi poate indica asupra diverse lucruri. De exemplu, pe parcursul învățării intervine o problemă pe care studentul nu a anticipat-o și atunci se solicită o modalitate specifică de soluționare a ei. Studentul care acționează metacognitiv, în acord cu tipul de obstacol apărut, își reglează propriile acțiuni mai eficient și în consecință are mai multe șanse de a reuși cu succes în realizarea sarcinii (Boekaerts, 2006). Un alt exemplu poate fi acela când, confruntat cu dificultatea apărută, studentul nu este pregătit să aplice strategiile necesare depășirii acesteia. Respectiva situație poate genera un nivel crescut de anxietate și diminuarea nivelului de expectații și a încrederii în sine (Covington, 2004). Deficitul de cunoștințe metacognitive creează dificultăți în evaluarea corectă a strategiilor, care, aplicate în contexte de învățare concrete, ar asigura succesul (Efklides și al., 2001). Unii, de exemplu, investesc eforturi exagerate în sarcini nesemnificative; alții adoptă comportamente caracterizate ca "defensive" (Paris și Newman, 1990) sau de „autoobstrucționare” (Covington, 2004). De regulă, acești studenți evită eșecurile prin procrastinare, prin alegerea unor sarcini sub nivelul propriilor capacități sau refuzând să lucreze în grup.

În cazul unei activități concrete de învățare, strategiile metacognitive acționează în ansamblu. Reflectând asupra propriei gândiri și învățări, studentul identifică cum învață el personal, cum învață alții și cum și-ar putea ajusta felul în care învață în prezent, pentru a învăța mai eficient. În literatură sunt abordate, de obicei, patru categorii de strategii metacognitive care ar trebui activate în îndeplinirea unei sarcini academice concrete: *Organizarea/Planificarea; Managementul; Monitorizarea; Evaluarea*. Aceste strategii metacognitive urmează ordinea secvențială a proceselor desfășurate, de regulă, de cel care învață în direcția îndeplinirii oricărei sarcini academice. Întrebările la care se caută răspuns sunt: 1. Ce fac înainte de a începe? (Organizare/Planificare); 2. Ce fac în timpul lucrului asupra sarcinii? (Management); 3. Ce fac pentru a mă asigura că desfășor corect lucrul asupra sarcinii? (Monitorizare); 4. Ce fac după ce finisez sarcina? (Evaluare). Trebuie reținut fap-

tul că, totuși, cel care învață nu acționează linear, după cum sugerează modelul. În realitate, când se învață, se revine la anumite etape, de exemplu: planificare apoi monitorizare, apoi din nou planificare sau replanificare, management, organizare etc., în dependență de situația concretă a secvențelor de învățare în derulare.

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 (parafrazarea, extragerea ideilor principale, calculul operațiilor, realizarea scheme-lor) și direcționate nemijlocit spre atingerea scopului urmărit, strategiile metacognitive intervin în reglarea funcționării cognitive (monitorizarea rezolvării sarcinii, evaluarea decalajului dintre scop și rezultat, selectarea strategiilor cognitive), ele asigură monitorizarea și reflecția asupra îndeplinirii scopului. Strategiile metacognitive sunt mai durabile și cu grad mai mare de generalitate decât abilitățile și strategiile cognitive. Ele includ conștientizarea și acțiunea focalizată înainte, în timpul și după procesul învățării la toate cele trei faze ale autoreglării: planificare, monitorizare/control, evaluarea procesului individual de învățare (Leutwyler, 2009).

Cu referire la învățarea autoreglată, *Strategiile metacognitive* sunt desemnate de Pintrich ca *a doua mare categorie de strategii* și diferențiază în cadrul lor: (1) *strategii de planificare*, (2) *strategii de monitorizare*, (3) *strategii de autoreglare*. Pentru fiecare dintre aceste categorii sunt aduse exemple concrete în Tabelul 6.

Tabelul 6. Strategiile metacognitive și reglatorii

<p>1. Strategii de planificare Funcționează ca motivator al studiului, orientează în contextul învățării, mențin în timp persistența și efortul.</p>	<p>Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea scopurilor de scurtă și lungă durată; • Identificarea criteriilor de monitorizare a procesului de învățare; • Citirea razantă (skimming) a textului; • Generarea de întrebări orientative înainte de lectura textului; • Analiza sarcinilor componente ale problemei; • Stabilirea priorităților în îndeplinirea sarcinilor de învățare.
<p>2. Strategii de monitorizare (esențiale în autoreglare) 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.</p>	<p>Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compararea scopurilor, criteriilor, obiectivelor stabilite cu rezultatele curente obținute prin aplicarea strategiilor cognitive; • Înregistrarea frecvenței reușitelor sau erorilor; • Evidența acțiunilor întreprinse în timp; • Observarea distribuirii și focalizării atenției în timpul lecturii sau audierii; • În mod specific are loc: • Autotestarea înțelegerii (prin întrebări referitoare la informația procesată); • Modelarea unor situații de promovare reușită a testelor (examenelor); <p>Evitarea amânării sarcinii (procrastinării). NB: Monitorizarea operează eficient dacă: este <i>permanentă, completă, nemijlocită și corectă</i></p>

<p>3. Strategii de reglare (cel mai important element al autoreglării) Operează asupra comportamentelor de învățare, readucându-le în „zona” învățării unde s-a produs devierea de la criteriul monitorizat.</p>	<p>Includ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil;</i> • <i>Întreruperea învățării la depistarea erorii comise sau la confruntarea cu o dificultate greu de surmontat și în consecință</i> • <i>Revizuirea, ajustarea, modificarea, schimbarea repertoriului strategic conform situației reale în direcția remedierii și corectării;</i> • <i>Echilibrarea efortului cu cerințele sarcinii;</i> • <i>Revizuirea acțiunilor ineficiente: evaluare, feedback.</i>
---	---

În cadrul acestei categorii, Pintrich (1999) consideră *strategiile de autoreglare* ca fiind cele mai reprezentative și importante pentru învățarea autoreglată. Strategiile de autoreglare au un spectru larg de acțiune, relaționând îndeaproape cu activitățile de monitorizare și management al resurselor. În egală măsură ele sunt aplicate în reglarea cogniției (de exemplu, utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive), în reglarea controlului asupra propriei învățări prin utilizarea unor variate strategii de management al resurselor, în gestionarea interesului față de învățare și a autoeficacității prin gestionarea motivației și ajustarea efortului; în reglarea nivelului afectivității academice prin utilizarea unor strategii de management al stresului și anxietății.

Pentru *Strategiile de planificare* Zimmerman (1999) atenționează asupra necesității stabilirii unor scopuri valoroase, specifice studiului. Bandura (1997, p.218) menționa: „Scopul are probabil efect minim dacă angajarea personală în atingerea lui este minimă”. Schunk (2000) specifică, în același context, că stabilirea scopurilor învățării îndeplinește două roluri: (1) amplifică sau diminuează motivația pentru învățare; stimulează menținerea efortului și a persistenței în timp și (2) servesc drept criterii pentru monitorizarea progreselor înregistrate în învățare.

Astfel, comportamentul dirijat de scop este comportamentul bazat pe conștientizarea condițiilor curente ale activității, a condițiilor ideale (dorite, visate), precum și a discrepanței dintre situația curentă și cea ideală. Or, scopul motivează pe cel care învață să reducă decalajul dintre „ceea ce este” și „ceea ce se urmărește a fi”. De exemplu, când studentul citește un capitol sau face un rezumat, trebuie să conștientizeze următoarele lucruri: 1. Vrea să învețe acel capitol în întregime (scop); 2. Se autoevaluează (autotestează) periodic pentru a stabili cât a înțeles din textul citit până în acest moment (starea curentă); 3. Care este discrepanța dintre cât a citit și înțeles și cât trebuia să fi citit și înțeles (Hamiltin, Ghatala, 1994, p.349, cit. în Negovan, 2010). Cercetările întreprinse în mediul academic de Pintrich (2000a, 2000c), Schunk (2000), Reeve și Jang (2006) au identificat drept problematică fixarea scopurilor-țintă de către studenți. Cel mai frecvent, dificultățile sunt determinate de nivelul lor de aspirație: numeroși studenți manifestă tendința de a-și fixa scopuri de învățare din ce în ce mai joase, deși se cunoaște că cele ușor superioare nivelului actual al studentului sunt mai eficiente și conduc spre propria autodepășire.

Strategiile de monitorizare variază în dependență de contextul învățării. Ele se utilizează în procesul execuției sarcinii cu scopul de a evalua constant relevanța strategiilor cognitive, de management al motivației și afectivității, de gestiune a resurselor, aplicate de cel care învață în raport cu obiectivul prestabilit. De exemplu, a conferi noi semnificații personale sarcinii academice, în momentul când depistezi pierderea interesului față de ea, este o strategie de monitorizare. Rolland Viau (1997) adaugă în această categorie *strategiile de autoevaluare*, deși acestea operează implicit și transversal pentru fiecare categorie de strategii de autoreglare. Strategiile de autoevaluare, autotestare funcționează prin raportarea progreselor intermediare și finale la obiectivele urmărite, verificând astfel nivelul și calitatea execuției sarcinii. În cadrul învățării autoreglate automonitorizarea și autoevaluarea se autocondiționează. De exemplu, prin compararea performanțelor înregistrate cu standardele sau scopurile prestabilite, studentul expert în autoreglare decide dacă și unde este nevoie să schimbe strategiile cognitive, să reducă sau să intensifice efortul investit. Strategiile de autoevaluare și automonitorizare se utilizează, de regulă, în paralel și concomitent. Cercetătorii atenționează că automonitorizarea operează eficient dacă: este *permanentă, completă* (Schunk, 2000), *nemijlocită și corectă* (Mace, Belfiore și Hutchinson, 2001).

Pentru ca strategiile metacognitive să acționeze eficient, nu este suficient ca studenții să fie conștienți de strategia care contribuie la atingerea unui scop concret și să aibă acces la ea, dar să manifeste dorința de a învăța și practica această strategie și competența de a o adapta conform modului de desfășurare a sarcinii de lucru și a dificultăților ce apar.

3.3.3. *Strategii de gestionare a resurselor*



Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor* este considerată a treia componentă a învățării autoreglate, care *ajută studentul să se adapteze mediului și/sau să schimbe mediul în acord cu nevoile sale* (Pintrich, 2000, p.403). Scopul acestor strategii este asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea activității de învățare, fapt ce presupune că cel care învață trebuie să știe în ce condiții, el ca persoană concretă, posesor al unor anumite atribute, priceperi și deprinderi și în baza experiențelor precedente de studii, reușește să învețe în cel mai eficient mod. În funcție de acest lucru, cel care învață trebuie să se implice activ în gestionarea, prin modificare sau/și schimbare a mediului concret de învățare. Din această categorie, conform mai multor autori (Pintrichi, 2000; Zimmerman, 1989, 1999; Mckeachie și al., 1990; Weinstein și Palmer, 2002), fac parte strategii utilizate de student pentru a-și gestiona și controla mediul de învățare: (1) *managementul timpului*; (2) *managementul și controlul mediului fizic și social*; (3) *managementul și controlul efortului de învățare* și (4) *managementul suportului în învățare*. Respectivul resurse ale învățării autoreglate implică atât factorii interni, cât și externi ai mediului de învățare. Factorii externi se referă, de exemplu, la timpul disponibil pentru studiu, caracteristicile curente ale mediului educațional, ajutorul și influențele exercitate de alții (profesori și colegi). Factorii interni includ efortul, dispoziția, persistența, perseverența. Setul de strategii utilizate pentru managementul tuturor acestor

factori include facilitarea învățării, susține procesele de adaptare a studentului la particularitățile concrete ale contextului și mediului de predare/învățare.

Strategiile de management al timpului se poziționează pe primul loc deoarece implică activități de autoreglare pentru orice practică de învățare. Ele se referă la planificarea timpului pentru intervale variate: săptămână, lună, semestru, an. Managementul timpului este în strânsă relație cu orientarea scopurilor, eficiența studiului, valoarea sarcinii pentru fiecare student în parte. *Strategiile de management al mediului de învățare* se plasează pe locul al doilea. Pintrich și colegii (1990) descriu un mediu ideal de studii din perspectiva a două dimensiuni: fizic și emoțional. *Strategiile de solicitare a suportului* în învățare presupun cunoștințe care țin de faptul unde, când și la cine să te adresezi după ajutor. Numeroase studii relevă că ajutorul oferit de colegi și profesori facilitează învățarea. *Strategiile de management al efortului* mai sunt desemnate ca strategii de automanagement în termeni de efort, dispoziție, autoîntărire. Pintrich consideră că studentul expert în învățare știe când să persiste prin creșterea efortului investit în realizarea sarcinii și diferențiază situațiile când chiar și un efort maxim nu va conduce la succes (Mckeachie, Pintrich și al., 1990). Conform lui Pintrich, managementul efortului poate fi una din cele mai importante strategii de studiu, deoarece poate întruni strategiile cognitive, metacognitive și de management al resurselor într-un pattern de învățare.

Tabelul 7. Strategii de management al resurselor

<p>1. Managementul timpului</p>	<p><u>Includ:</u></p> <p>Organizarea timpului disponibil pentru studiu;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea unui orar de lucru; • Stabilirea scopurilor specifice, clare, realiste; • Planificarea pașilor studiului; • Secvențierea sarcinilor în cadrul activității de studiu; • Stabilirea ritmului de lucru (cu pauze mai frecvente sau mai rare); • Alegerea perioadei zilei maxim eficiente pentru propria învățare; • Respectarea termenelor autofixate pentru îndeplinirea diferitor sarcini; • Evitarea influențelor externe care împiedică respectarea termenelor de realizare a sarcinilor.
<p>2. Managementul și controlul mediului fizic și social de învățare</p>	<p><u>Includ:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alegerea locului de învățare (iluminat, aerisit, liniștit); • Organizarea locului de învățare (ordonat, dotat, comod); • Selectarea resurselor materiale (tipuri de documente, materiale, mijloace tehnice etc.); • Inventarierea resurselor bibliotecii. • Consultarea resurselor din internet. • Luarea la evidență a notelor de curs, informației din manual. • Schimb de informații cu colegii. • Identificarea în mediul extracurricular a exemplelor adecvate studiului. • Selectarea formei de lucru: individual, în pereche, în grup.

3. Managementul efortului sau automanagementul	Includ: <ul style="list-style-type: none"> • Vorbirea despre sine în manieră constructivă, pozitivă; • Autoîntăririle; • Atribuirea succesului efortului investit; • Concentrarea atenției asupra studiului prin evitarea distractorilor; • Menținerea sarcinii în câmpul atenției; • Perceperea dificultăților ca oportunități; • Revenirea la secvențele mai dificile ale sarcinii și revizuirea rezultatelor; • Alternarea efortului cu pauze relaxante; • Perseverarea în situațiile de învățare ce solicită mai multă implicare sau efort; • Autosugestii pozitive pentru menținerea stării propice învățării.
4. Managementul suportului	Includ: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarea surselor externe de susținere și îmbunătățire a propriei învățări; • Apelarea la ajutorul colegilor, profesorilor, experților; • Tutoriatul; • Învățarea prin emulație, urmărind modele de excepție; • Învățarea în grup și în pereche.

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-Pons (1986) confirmă că subiecții cu nivel înalt de autoreglare aplică strategii de management al resurselor mai frecvent decât cei cu nivel scăzut de autoreglare.

3.3.4. Strategii de reglare a motivației pentru învățare

Strategiile de motivare, automotivare sunt activități pe care cel care învață le inițiază, menține și suplimentează conștient pentru păstrarea voinței de a îndeplini anumite sarcini (Wolters și al., 1999). Scopul lor este de a influența credințele, atitudinile, interesul, abilitățile, strategiile ce facilitează învățarea prin: susținerea efortului și atenției necesare desfășurării activității de studiu (Shunk, 1990; Leutwyler, 2009); promovarea unor preferințe motivaționale valoroase (interese, motivație intrinsecă) (Baumert, 1999; Boekaerts, 1997); promovarea încrederii în sine și a credințelor epistemice; ajustarea standardelor personale (Wolters, 2003; Schraw, 2006); controlul voinței (Corno, 2001); monitorizarea credințelor personale cu privire la propria eficacitate (Bandura, 1986, 2000; Pintrich, 2001; Baumert, 1999); controlul atribuirilor cauzale și expectațiilor personale (Bandura, 1997; Weiner, 1995; Ames, 1992).

Relația dintre motivație și voință se explică prin următoarele: motivația se preocupă de formarea intenției de a învăța ceva, iar controlul volițional – de protecția acestei intenții de a învăța prin intermediul utilizării variatelor strategii (Garsia și al., 1998). Controlul motivațional și volițional ține de componenta „a voi” (will) a modelului învățării strategice propus de Weinstein (1996). Voința indică asupra

capacității lui „a voi”, manifestată de individ prin acțiuni susținute desfășurate conștient. Competența volitivă desemnează tendința individului de a spori, în funcție de necesitate, intensitatea efortului investit în învățare și abilitatea de a-l menține contrar obstacolelor sau constrângerilor intervenite (Boekaerts, 2006).

Strategiile volitive antrenează aspecte ale automanagementului și ale persistenței (asigură și mențin aprofundarea în învățare). Corno (1994), în acord cu desemnarea capacităților volitive dată de Boekaerts, le definește drept tendințe ale studenților de a-și menține focalizarea și efortul contrar potențialilor factori perturbatori. Acestea pot include strategii simple precum crearea unui mediu favorabil învățării sau atribuirea unor noi semnificații sarcinii de învățat pentru a o face mai atractivă, plăcută sau interesantă. Corno (2001) menționează că strategiile voliționale precum managementul timpului, ierarhizarea scopurilor după prioritate și managementul resurselor sunt în egală măsură importante pentru autoreglarea învățării, dar și a vieții în general.

Studenții care nu stăpânesc strategii voliționale, la confruntarea cu obstacole în demersul lor de realizare a scopurilor fixate, au nevoie de suport extern pentru a duce sarcina la bun sfârșit (Boekaerts și Corno, 2005).

În mediul românesc este frecvent pusă în valoare contribuția profesorului Ioan Neacșu (1990, parțial în 2006) la identificarea unui inventar complex de strategii de formare și dezvoltare a motivației pozitive pentru învățare, care cuprinde o serie de modele și strategii de formare și dezvoltare a motivațiilor, atitudinilor și valorilor. Recent cercetătoarea Valeria Negovan (2010, pp. 197-198) reproduce după Wolters și colegii (2003) un set din 11 strategii motivaționale, însoțite de clarificarea conținutului specific al acestora. Astfel, Wolters (2003, pp. 16-19) delimitează următoarele tipuri de strategii motivaționale: (a) *autoîntărirea* (stimulente extrinseci); (b) *autoconversația* cu privire la scopul acțiunii; (c) *creșterea interesului*, a plăcerii trăite în timpul îndeplinirii sarcinii; (d) *organizarea mediului* (reducerea impactului factorilor distractori); (e) *autoobstrucționarea* (ridicarea nivelului de dificultate a sarcinii); (f) *controlul modalităților de atribuire* (în scopul menținerii sau creșterii interesului pentru sarcină); (g) *gestionarea eficacității* (monitorizarea, evaluarea și controlul propriilor expectații și percepții apropo de autoeficacitatea și competența personală); (h) *monologul cu privire la îndeplinirea sarcinilor de învățare* (utilizarea unor propoziții cu suport vocal referitoare la rațiunile clare de a continua lucrul asupra sarcinii); (i) *monologul cu privire la performanța realizată* (afirmații cu privire la ceea ce se poate obține prin învățare: note mari, imagine bună, statut social etc.); (j) *monologul cu privire la abilități* (formularea ca scop prioritar al învățării demonstrarea unui talent special pentru respectiva sarcină sau reușita într-o competiție în grupul de referință ca de exemplu: „vreau să fiu cel mai bun în clasă”); (k) *creșterea interesului în funcție de relevanța personală a sarcinii* (subordonarea învățării satisfacerii unor interese de ordin mai înalt).

Tabelul 8 cuprinde o sinteză a strategiilor de autoreglare a motivației, urmând logica abordării motivației în calitate de componentă definitorie a autoreglării în învățare (Pintrich, 1999, 2000) și clasificând strategiile în baza modelului învățării autoreglate propus de Baumert (1999), care a pornit de la o versiune inițială elaborată de Boekaerts (1997). Substrategiile motivaționale sunt selectate din lucrările experților domeniului asigurării strategice a învățării autoreglate.

Tabelul 8. Strategii motivaționale

<p>1. Orientarea motivației</p>	<p>Implică</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recunoașterea importanței și valorii învățării în sine; • Conștientizarea și articularea clară a scopurilor; • Construirea unor așteptări realiste în raport cu atingerea scopurilor; • Identificarea și acceptarea suportului necesar atingerii scopurilor urmărite; • Atribuirea relevanței personale scopurilor studiului; • Orientarea scopurilor înspre performanță și succes.
<p>2. Gestionarea preferințelor motivaționale</p>	<p>Implică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canalizarea interesului spre activitățile de învățare; • Intensificarea motivației intrinseci; • Stimularea curiozității și interesului epistemic; • Centrarea asupra sarcinii de învățare cu orientarea spre performanță; • Tolerarea disconfortului cauzat de studiu, învățare.
<p>3. Controlul statutului motivațional situativ (context și sarcină concretă)</p>	<p>Implică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conștientizarea valorii sarcinii de învățare; • Concentrarea atenției asupra activității desfășurate; • Ajustarea standardelor personale; • Conferirea de semnificații și valoare sarcinii de lucru; • Dozarea efortului la cerințele și valoarea sarcinii; • Menținerea persistenței la confruntarea cu solicitările existente; • Corelarea sarcinii de studiu cu propriile nevoi și interese actuale sau de viitor; • Subordonarea sarcinii unui interes personal sau situațional; • Identificarea oportunităților de realizare eficientă.
<p>4. Controlul volitiv al motivației</p>	<p>Implică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protecția învățării de intenții competitive; • Diminuarea efectelor distractive ale ambientului; • Controlul acțiunilor care trebuie desfășurate, chiar în condițiile când dorințele și motivațiile de moment ale individului ar determina stoparea acestora; • Valorizarea propriei capacități de a depăși dificultățile; • Mobilizarea puterii personale pentru a face față succeselor și eșecurilor (coping).
<p>5. Monitorizarea motivării la nivelul propriei personalități</p>	<p>Implică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoprogramarea mentală pozitivă (anticiparea succesului); • Alimentarea stimei de sine; • Susținerea încrederii în propria competență de a reuși; • Întreținerea unei imagini de sine realiste, dar pozitive; • Conștientizarea propriilor credințe cu privire la cauzele care susțin reușita sau determină eșecul; • Concentrarea pe punctele forte ale propriei personalități; • Contracararea punctelor slabe ale propriei personalități; • Construirea unor expectații pozitive cu privire la rezultatele studiului; • Construirea unor atribuiri cauzale corecte: atribuirea succeselor și eșecurilor, în mod realist, unor cauze care pot fi controlate; • Promovarea monologului cu privire la performanța realizată; • Anticiparea satisfacției consecutive activității de învățare; • Susținerea angajării în sarcinile de învățare prin aplicarea autos-timulentelor (recompensă - pedeapsă).



Afectivitatea, în domeniul autoreglării, este examinată cel mai frecvent în corelație cu motivația învățării. De exemplu, în modelul general al motivației axat pe expectații-valori elaborat și testat de Pintrich și DeGroot (1990), afectivitatea este desemnată drept una din cele trei componente alături de expectații (competența percepută, autoeficacitatea, controlul credințelor) și valori (orientarea asupra realizării scopurilor și valorizarea sarcinii) și care influențează performanțele academice ale studenților.

A. Bandura (1997) accentuează în special relația dintre autoreglarea stărilor afective și autoeficacitate, acestea fiind percepută ca încrederea studenților în propria competență de a reuși. Scott (1996), Pajares (2002) au determinat că studenții cu grad înalt de autoeficacitate trăiesc un puternic sentiment de încredere în sine și se automotivează spre reușită, iar la confruntarea cu obstacole ei nu clachează, nu se blochează, ci continuă să perceapă pozitiv propria competență de a reuși, investind mai mult efort și continuând să persevereze. Studenții cu nivel scăzut de autoeficacitate, rareori își susțin emoțional motivația spre învățare; se impacientează în fața dificultăților, iar trăirile emoționale aversive le blochează acțiunile de auto-motivare și, fără a depune un efort suplimentar, ei abandonează îndeplinirea sarcinii de învățat. Bandura (1997), în acest context, diferențiază trei modalități prin care încrederea în competența de a reuși și eficacitatea personală influențează natura și intensitatea trăirilor emoționale: (1) *controlul gândirii*; (2) *controlul asupra acțiunii*; (3) *controlul direct asupra afectivității*. În cazul *controlului orientat pe gândire* reglarea stărilor afective implică influențarea atenției și interpretarea evenimentelor produse ca pozitive sau negative. *Controlul asupra acțiunii* presupune transformarea factorilor de mediu care generează dezechilibrarea stărilor emoționale. *Controlul nemijlocit asupra afectivității* implică ameliorarea stărilor emoționale aversive când acestea s-au produs. La rândul său, evaluarea controlului subiectiv pe care individul îl deține asupra activităților de studiu și al rezultatelor acestora generează o serie de trăiri afective (Pekrun, 2002). Evaluarea acestui control este influențată de imaginea de sine academică și de convingerea personală a studentului că stăpânește abilitățile necesare pentru a exercita acest control asupra propriilor stări afective.

Variabila afectivă, ca resursă strategică, joacă un rol determinativ în autoreglarea învățării de către studenți. Or, nu este suficient să cunoști strategii autoreglatoare de succes, trebuie să vrei să le utilizezi. Astfel că *reglarea emoțională* este esențială pentru învățarea autoreglată (Pintrich, 1999; Shunk și Zimmerman, 1998; Shin, 1998), ea determinând adaptarea/ajustarea eficientă la mediul de învățare.

Strategiile afective sunt strategii generale, de suport al învățării implicate în controlul și managementul atitudinilor, emoțiilor, valorilor în contextul studiului. Utilizarea lor conștientă și adecvată în autoreglarea propriului statut emoțional în învățare are impact asupra tuturor celorlalte componente ale autoreglării. Cercetătorii domeniului învățării autoreglate le asociază componente motivaționale (Pintrich, DeGroot, 1990; Baumert, 1999; Boekaerts, 1997). Se menționează că *strategiile motivațional-afective* care optimizează motivația pentru toate acțiunile

și activitățile desfășurate susțin și intensifică motivația pentru învățare, dar numai în relație cu celelalte categorii de strategii.

Negovan (2010) menționează faptul că în literatura de specialitate conceptul de strategii afective nu este foarte clar diferențiat de strategiile de coping (p.198). Cu referire la tipologia strategiilor afective autoarea reproduce tipologia strategiilor afective inventariate de Woolfolk (1995) și Garnefski (2002). Garnefski, de exemplu, clasifică strategiile afective în două categorii numeroase: (a) cinci adaptative – de reglare cognitiv-emoțională și (b) patru maladaptative – de reglare emoțional-cognitivă și cu efect dezadaptativ. Ca strategii afective adaptative sunt menționate: 1) acceptarea a ceea ce se întâmplă ca inerent vieții reale; 2) concentrarea pe replanificare (concentrarea asupra acțiunilor la care se procedează ca urmare a unui eveniment neplăcut); 3) refocalizarea pozitivă (invocarea unor gânduri sau amintiri plăcute în scopul detașării de la un eveniment negativ); 4) reevaluarea pozitivă a situațiilor dificile (identificarea conștientă a aspectelor pozitive ale unui eveniment mai puțin plăcut); 5) minimalizarea caracterului neplăcut al evenimentelor prin compararea acestuia cu altele de impact major. Ca strategii afective dezadaptative sunt enumerate: 1) autoblamarea; 2) blamarea celor din jur; 3) ruminarea (meditarea îndelungă asupra unui fapt, eveniment); 4) catastrofizarea. Mikolajczak (2008) mai include în această listă o strategie de adaptare: căutarea suportului social și două strategii dezadaptative: evaziunea din real și abuzul de substanțe (cit. în Negovan, 2010).

În Tabelul 9 sunt incluse strategiile de autoreglare a afectivității academice, selectate și clasificate în baza sintezei teoretice prezentate anterior.

Tabelul 9. Strategii de autoreglare a afectivității

<p>1. Controlul, gestiunea atitudinii</p>	<p>Implică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conștientizarea propriei atitudini față de învățarea academică în general și față de diferite materii curriculare; • Investirea învățării academice cu semnificații personale și profesionale; • Implicarea, angajarea pleneră în învățare preponderent prin intermediul proceselor afective, în special, prin valorile atribuite situației sau sarcinii de învățare; • Orientarea spre învățare și performanță a întregului set de mediatori între student și învățare: scopuri personale, intenții, motive, așteptări, expectanțe, semnificații, îngrijorări și dubii în raport cu educația; • Vizualizarea rezultatelor pozitive ale învățării academice și ale efortului investit; • Reechilibrarea atitudinilor față de studiu și față de sine ca persoană studiosă și a comportamentelor adoptate; • Manipularea atitudinii prin experimentare directă: imitație și modelare în baza comportamentelor observate dezirabile; • Stimularea repetată a atitudinilor pozitive anterioare sau în curs de stabilizare; • Întărirea atitudinii dezirabile prin mesaje persuasive și credibile.
--	--

<p>2. Managementul emoțiilor (anxietății, stresului)</p>	<p><u>Implică:</u></p> <p>a) Strategii generale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordarea integrală a situației emoțional-aversive (identificarea părților care pot fi modificate, schimbate); • Schimbarea perspectivei asupra situației negative: căutarea unor puncte de vedere alternative (distanțare, revizuire, redimensionare); • Practicarea unui stil explicativ optimist; • Analiza logică, obiectivă a situației afective aversive; • Evitarea reacțiilor extreme (te poți doar supăra în loc să te înfurii); • Limitarea autoblămării și a generalizării negative (centrarea pe cauze ce nu pun în pericol stima și încrederea de sine); • Rezolvarea problemei emoționale în pași mici; • Practicarea unor autosugestii pozitive, constructive; • Modificarea gândurilor automate, îndeosebi în cazul interpretărilor și anticipărilor catastrofice; • Folosirea experienței anterioare în căutarea soluțiilor; • Implicarea în activități desfășurate în susținerea altora; • Dezinhibarea și angajarea în alte activități, mai plăcute; • Căutarea suportului socioemoțional. <p>b) Strategii specifice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combaterea sentimentului de neajutorare; • Practicarea tehnicilor de relaxare (exercițiul fizic, relaxarea, respirația corectă); • Monitorizarea somnului și a odihnei.
<p>3. Monitorizarea statutului emoțional</p>	<p><u>Implică:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticiparea scopurilor și a provocărilor; • Susținerea încrederii în capacitatea personală de a reuși; • Abordarea constructivă a propriilor expectații; • Practicarea judecăților de autoîntărire a eficacității personale; • Stabilirea unui raport obiectiv, corect între propriile capacități și expectanțe; • Acceptarea propriilor limite și imperfecțiuni; • Controlul activ al așteptărilor celorlalți în raport cu propria persoană; • Alimentarea respectului de sine; • Celebrarea reușitelor academice; • Proiectarea autoîntăririlor; • Recunoașterea și verbalizarea stărilor afective aversive; • Evitarea sancțiunilor care generează emoții puternice; • Contracararea sentimentului insecurității, a îngrijorărilor, a temerilor de pedepse, ridicol sau stigmatizare; • Atașarea față de persoane semnificative; • Dezvoltarea unor atitudini de satisfacție, entuziasm, bucurie în raport cu învățarea.

3.3.6. Strategii de autoevaluare



Strategiile de autoevaluare desemnează judecățile de valoare ale individului despre performanțele sale și modul în care au fost atinse scopurile de referință; acestea relaționează cu monitorizarea efortului și a calității în învățare apreciate în baza unor evidențe și criterii explicite (Ross, 1999).

Procesul de evaluare, abordat global, antrenează, pe de o parte, segmentul didactic în care profesorul procedează la reglarea externă a învățării, ghidând și orientând procesele de autoreglare a studenților (Shunk și Zimmerman, 2003; Torrano și Gonzales, 2004). Pe de altă parte, acesta este contextul propice implicării active a studentului (care se percepe pe sine ca agent al propriei învățări) prin autoevaluarea activității academice în direcția ajustării acesteia conform scopului urmărit, ținând cont de feedback-ul acordat de profesor și/sau colegii experți și conform circumstanțelor în schimbare. Prin practicile de autoevaluare studentul conștientizează sensul menținerii controlului asupra studiului academic, își dezvoltă deprinderi de monitorizare, autoapreciere și management, de evaluare critică și corecție a propriei activități de învățare, precum și a activității de învățare a colegilor.

Strategiile de autoevaluare sunt instrumentul fundamental pentru reglarea intervențiilor studentului asupra propriei învățări și sunt, pentru studenți, element formator al deprinderilor de autoreglare a învățării (Black și Wiliam, 2003, 2004). Efectul utilizării strategiilor de autoevaluare și auto-feedback este unul formator deoarece: (1) inițiativa aparține studentului și este orientată sau nu de către profesor; (2) izvorăște din reflecția studentului asupra propriei transformări, asupra parcursului propriei învățări; (3) este susținută de motivația intrinsecă a studentului; (4) implică schimbări autoinițiate de student și percepute din perspectiva raportării sinelui la contextul și mediul de învățare și la obiectivele urmărite (Nunziati, 1990; Allal, 1991).

Exigențele solicitate studentului vizează: *reprezentarea corectă a scopurilor, planificarea prealabilă a acțiunii, însușirea criteriilor și autogestionarea erorilor*. Studentul are două posibilități: să abordeze învățarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs și să reflecte la mijloacele, metodele și criteriile de realizare a produsului finit. Antrenarea acestora în cazul formării unei competențe va reprezenta, pe de o parte, etapele sau obiectivele intermediare prin care studentul a hotărât să treacă și, pe de altă parte, lista metodelor sau instrumentelor pe care le va utiliza sau pe care le-a utilizat (criterii de realizare). Se produce astfel *construirea unui model personal de acțiune*. Accentul cade, în acest model, pe reperarea de către student a criteriilor de realizare, a standardelor de autoevaluare (sistemul autoevaluativ). A. Bandura (1997) descrie sistemul autoevaluativ al individului drept efect al: (a) comparării rezultatelor acțiunii cu standardele personale și performanțele celorlalți; (b) raportării rezultatelor la valoarea activității de învățare; (c) stilului atribuirilor cauzale.

S-a confirmat că indivizii experți în autoreglare sunt mai bine echipați pentru a-și automonitoriza învățarea prin autofeedback și evaluările performanțelor. Ei își mențin astfel nivelul de concentrare și motivare pe parcursul învățării, abordează erorile și criticile drept oportunități, mai curând, pentru a învăța decât pentru a abandona învățarea. Ei admit eventualitatea comiterii unor erori în procesul studiului și chiar remarcă pentru sine: „Li se întâmplă tuturor”, „E omenește să mai și greșești”, „Greșelile pot fi corectate”. Experții în autoreglare își canalizează atenția asupra importanței efortului în învățare (lucru extrem de important, controlul

acestui fiind în puterea fiecăruia) și își protejează astfel respectul de sine și auto-aprecierea (Perry și Vandekamp, 2000).

Autoevaluarea în sine este componenta crucială a învățării autoreglate și este delimitată ca fază separată în modelul învățării autoreglate elaborat de Zimmerman (2008) – *faza de autorefecții*, care antrenează autoevaluarea realizărilor și atribuirile cauzale în baza acestora și raportarea informației obținute prin automonitorizare la standarde sau la obiectivele stabilite în prealabil, precum și în modelul lui Pintrich (2000) – *faza de evaluare, reflecții și reacții vizavi de modul cum au fost atinse scopurile*. Aceiași autori fac referință la o serie de strategii de autoevaluare în acest context. Strategiile inventariate de Pintrich (2000), Zimmerman și Martinez-Pons (1990) sunt prezentate în Tabelul 10.

Tabelul 10. Strategii de autoevaluare în scopul autoreglării învățării

Zimmerman și Martinez-Pons (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Evidența mișcării progresive spre scopurile fixate; • Autoevaluarea parcursului propriei gândiri și învățări; • Corelarea rezultatelor obținute cu obiectivele fixate; • Evaluarea propriilor puncte tari și slabe raportate la învățare; • Practicarea feedback-ului de autocorecție; • Autoevaluarea mișcării progresive spre atingerea scopurilor stabilite; • Autoevaluarea accesului la strategiile utile situației de învățare concrete.
Pintrich (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea calității propriilor scopuri și planuri de studiu; • Evaluarea eficienței strategiilor de învățare și autoreglare utilizate; • Compararea rezultatelor acțiunii de învățare cu standardele personale și performanțele celorlalți; • Raportarea rezultatelor acțiunii de învățare la valoarea activității; • Autoevaluarea interesului personal pentru sarcină; • Estimarea raportului efort - rezultat al studiului; • Evaluarea implicării motivaționale.

Prin utilizarea strategiilor de autoevaluare studentul își aprofundează treptat înțelegerea propriei învățări acționând în direcția modificării și/sau schimbării atitudinilor și strategiilor utilizate, procedând la reluarea secvențelor de învățare unde s-a produs eroarea pentru a remedia situația, la planificarea intermediară a unor noi scopuri sau subscopuri, iar autoevaluarea este elementul esențial al acestei mișcări progresive spre atingerea performanței academice. Or, acestea acționează atât proactiv, cât și retroactiv. Factorul personal, în toată această orchestrare subordonată asigurării calității și eficienței propriei învățări, este prezent prin propria percepere și interpretare a rezultatelor înregistrate (Biggs, 1991).

Numeroși cercetători (Butler și Winne; Paris și Winograd, 1990; Woolfolk, 1998) s-au pronunțat asupra importanței aspectului autoevaluare – feedback în învățarea autoreglată. O cercetare recent realizată de noi (Semionov, 2009) asupra unui eșantion reprezentativ de studenți și profesori (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației) adevărește că studenții beneficiază de pe urma autoevaluării și a feedback-ului în mai multe aspecte ale învățării: (a) confirmarea înțelegerii

conceptuale; (b) suplimentarea studiului cu informații-lipsă; (c) suplینirea elementelor incorecte din cunoștințele și acțiunile strategice anterioare; (d) rafinarea sau corectarea cunoștințelor, strategiilor de studiu prin discriminare în raport cu secvențe de învățare sau contexte de studiu diferite sau similare, specificând pentru sine condițiile optime ale învățării.

! Teoreticienii și practicienii, preocupați de conceptualizarea și validarea empirică a strategiilor din câmpul învățării autoreglate, atenționează că eficiența strategică a celui care învață și performanțele lui academice sunt condiționate de: *utilizarea unui repertoriu complex, a unui ansamblu de strategii autoreglatoare; echilibrarea acestora în combinații și dozaje variate, adecvate contextului de studiu și situației reale, dar și în acord cu particularitățile celui care le utilizează.*

! 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 (Ley și Young, 1998). 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 efortul depus; monitorizarea angajării în sarcină și a efectelor cumulative de pe urma pașilor întreprinși. În acest sens, orientarea studenților spre *conștientizarea alternativelor* de abordare strategică a situațiilor de învățare devine o prioritate. O susțin și alte studii, din care rezultă că strategiile de autoreglare valabile și eficiente într-un context de învățare și studiu se pot dovedi inadecvate pentru alte condiții (Weinstein, Mayer, 1986), iar acest decalaj sporește 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 în calitate de construct general, dar și pe categorii specifice. În baza respectivei informații profesorii și studenții ar deveni conștienți de eficiența strategiilor aplicate în variate situații de învățare, fapt ce i-ar ajuta să le ajusteze mai eficient viitoarelor contexte de studiu. În acest fel, procesul de autoreglare a învățării conferă sens acțiunilor de control întreprinse de studenți și îi încurajează să acorde atenție strategiilor de autoreglare utilizate (Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996), iar profesorii pot organiza mediul educațional astfel ca studenții să fie antrenați în învățarea și utilizarea lor.

3.4. Predarea / Învățarea strategiilor

Drept condiție fundamentală a *dezvoltării competenței de autoreglare a învățării* apare stăpânirea strategiilor operaționale de reglare a cunoașterii, învățării, aptitudinea de a însuși și elabora individual modalități de organizare, control și reglare a activității de învățare. „Instruirea strategică este un argument solid pentru promovarea autoreglării învățării în direcția atingerii performanțelor (...). O asemenea instruire

face ca regulile și pașii ce direcționează propria învățare spre performanțe să devină evidente pentru studenți, fapt ce le inspiră siguranța că sunt capabili să le aplice. Iar încrederea că pot utiliza cu succes strategiile pentru a-și îmbunătăți învățarea (factor emoțional pozitiv) îi face să-și dea seama că dețin controlul asupra rezultatelor și a ceea ce le poate spori autoeficiența” (Shunk, 1998, p.102).

În scopul autoreglării strategice, elevul/studentul, pentru început, are nevoie să devină conștient de faptul *Ce* sunt strategiile și *De ce* se utilizează: își formează *cunoștințe declarative* despre funcțiile și scopurile repertoriului de strategii. La următoarea etapă, învață *Cum* să utilizeze strategiile învățate: își dezvoltă *cunoștințe procedurale* despre strategii. În final, învață *unde* și *când* să aplice aceste strategii: își dezvoltă *cunoștințe condiționale* care îl ajută să aleagă între strategiile eficiente și mai puțin eficiente și să generalizeze hotărând ajustarea, reglarea acestora; și/sau aplicabilitatea, transferul strategiilor de învățate în diverse contexte de învățare. Pessly, Borkowski, O’Sullivan (1985) susțin că aceste trei tipuri de cunoștințe sunt coordonate de metacogniție, care îi ajută să evite lacunele în învățare, să monitorizeze eficiența strategiilor, să schimbe strategia utilizată, dacă este necesar.

3.4.1. Dileme în raport cu instruirea strategiilor



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 să includă strategii generale sau specifice; (3) instruirea strategiilor să fie sau nu integrată în curriculum.

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 acestor strategii de către studenți, însă, pe măsură ce aceștia înaintează 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 arată că studenții învață și aplică strategiile predate / învățate mai profund și care ulterior sunt readuse în câmpul de utilizare; e preferabil ca studenții să stăpânească eficient

ent mai puține strategii, dar pe deplin, decât mai multe, dar superficial deoarece un nivel înalt de expertiză în stăpânirea unui anumit repertoriu de strategii le va permite să elaboreze propriile strategii, în baza acestora.

În ceea ce privește a treia dilemă – trebuie sau nu integrată în curriculum instruirea strategiilor – datele 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. Au confirmat-o o serie de studii: pentru integrarea strategiilor în practica educațională sunt productive *diferite căi, modalități de instruire* a studenților. 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 diverselor discipline curriculare, ședințe de training organizate extracurricular și/sau în timpul studiului auditorial: curriculum de bază sau disciplinar etc.).

3.4.2. Model de implementare a strategiilor



Părerile cercetătorilor sunt similare în ceea ce privește 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 asupra faptului *cum fac asta*, comune fiind: 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 asta*.

Conceptualizarea modelului vizează atât aspecte generale cât și specifice

Aspecte generale și comune:

- Modelul în sine trebuie să conțină patternul cunoștințelor și competențelor pe care urmează să le însușească studentul prin implicarea sa activă în proces.
- Modelul trebuie să fie comprehensiv: să acopere aspectele esențiale, adică să prezinte 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 confortabil de învățare.

Aspecte specifice:

- Modelul axat pe antrenarea strategiilor de autoreglare a învățării trebuie să recurgă la un limbaj explicit, ancorat în contextul domeniului specific. Astfel, *strategiile* sunt abordate ca *proces direcționat de scopurile urmărite și controlate conștient, care facilitează atingerea performanței. Direcționarea spre scop* presupune intenția de a realiza o funcție clar definită. *Procesul controlat*

în mod conștient presupune că este explicit și gestionat în mod nemijlocit de către 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 grija și responsabilitatea pentru selectarea strategiilor adecvate cerințelor sarcinii, a căror utilizare 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 SRSD (The Self-Regulated Strategy Development Model) implementat de Harris și Graham (1996). SRSD este un model comprehensiv, care integrează într-un tot unitar pașii procesului de antrenare a strategiilor de autoreglare a învățării și automatizarea utilizării acestora în manieră competentă, constantă, flexibilă. După gradul său de elaborare SRSD satisface cerințele diferitor nivele educaționale. Gradul înalt de comprehensiune și flexibilitate al modelului SRSD admite reierarhizarea sau combinarea fazelor acestuia în caz de necesitate și conform contextului și contingentului de studenți; redimensionarea timpului rezervat desfășurării unei sau altei faze; omiterea sau reluarea unei faze în funcție de cunoștințele și experiențele anterioare ale studenților.

Prezentăm o variantă elaborată a modelului de bază

FAZA 1. Activarea și dezvoltarea cunoștințelor de bază curente

Ca o 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 și nimerim 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, de 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 chestionarea 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, 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 conștiinți de valoarea acestei achiziții. Ei trebuie să interiorizeze nevoia de stăpânire a strategiei, 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 bine-venite întrebările pe 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 indicii ale 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 pas parcurs în aplicarea ei. La etapa inițială a activității de modelare, studentului i se dă modelul gata sau el 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 indivi-

dului sunt limitate. Dacă acesta va fi nevoie să le consume pentru a-și reaminti pașii strategiei, îi va fi imposibil să se centreze 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. Ea 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 cîștigă experiența de autoreglare a activității de învățare, iar priceperile și deprinderile aplicate izolat la etapele precedente se integrează și 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 restrîng și se cristalizează în *principii și abordări instrumentale* ale diferitor clase de probleme.

FAZA 6. Independența în utilizarea strategiei

Studentul intră în această fază stăpînind competența de autoreglare. Uneori însă aceasta nu devine parte integră a procesului său de învățare, deși însuși scopul 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. Reflecțiile personale asupra strategiei sunt cruciale pentru deplina conștientizare a propriei atitudini față de strategie și nivelul de stăpînire și aplicare al acesteia. La etapa autorefecțiilor se caută răspuns la următoarele întrebări: Ce crede studentul despre eficiența utilizării strategiei și gradul său de aplicabilitate? Cât de frecvent o utilizează în propria activitate de învățare: unde, când, de ce? Ce sentimente îi apar în raport cu nevoia de a o aplica? Care este impactul utilizării strategiei asupra rezultatelor învățării academice? Cum apreciază propriul nivel de utilizare independentă a strategiei? Ce poate întreprinde pentru a-și îmbunătăți abi-

litatea de utilizare a strategiei? Cum stăpânesc colegii săi această strategie? În care alte domenii curriculare (și ale vieții, în general) poate fi aplicată strategia?

Pe lângă autoevaluare, se recomandă insistent și solicitarea feedback-ului.

Utilizarea de către studenți a unui model explicit de învățare a strategiilor solicită elaborarea unui conținut concret de învățare, precum și a unui set de sarcini, modele și proiecte adecvate fiecărei faze. Experimentarea lor în mediul universitar ar conduce la identificarea unor noi aspecte ale creșterii productivității învățării.

3.5. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Profilul de învățare

*Reflecțați asupra modului cum procedați, în majoritatea cazurilor, când aveți de îndeplinit sarcini de tipul celor prezentate în continuare (Sarcina 1 și Sarcina 2). Descrieți în detaliu abordarea planificării și procesului de implementare, precum și a evaluării reușitelor înregistrate în îndeplinirea fiecărei sarcini. De ex.: *Ce faceți pentru a fi gata să începeți lucrul asupra sarcinii concrete? Cum procedați (pas cu pas) pentru a duce sarcina la bun sfârșit? Ce faceți concret, pentru a vă motiva să lucrați asupra sarcinii? Cum procedați când vă confrunțați cu un obstacol sau un lucru care nu merge precum ați planificat? În ce mod vă evaluați lucrul executat? Ce faceți pentru a evalua modul în care ați abordat sarcina? Cum evaluați produsul final al activității?**

Sarcina 1. Trebuie să scrieți un eseu (să realizați un proiect) la un subiect care nu prezintă interes pentru dvs.

Sarcina 2. Trebuie să scrieți un referat la un subiect despre care cunoașteți foarte puțin, dar care vă intrigă, de care sunteți interesat/ă.

ACTIVITATEA 2

Strategii cognitive

1. Veți fi evaluat/ă la subiectul „Strategii cognitive, metacognitive de învățare” adecvate lucrului asupra textului de învățat, lecturilor academice (de ex., utilizarea organizatorilor grafici; selectarea ideilor principale; identificarea structurii corpului de informații; identificarea unităților de învățare; formularea de întrebări și răspunsuri; reflecții etc.).
2. Trebuie să revizuiți, repetați informația despre respectivele strategii și să creați un algoritm de lucru, care ar include următoarele componente:
 - Denumirea strategiei
 - Definirea/descrierea strategiei
 - Exemple de reper
 - *Cum se utilizează*
 - *Când se utilizează*
 - *De ce se utilizează*
 - Potențiale/posibile probleme în selectarea și utilizarea ei
 - Alte strategii cu aceeași destinație
 - Referințe.

Strategii de motivare, automotivare

1. Veți fi evaluat/ă la subiectul „Strategii de motivare, automotivare a învățării” (de ex., focalizarea atenției; investiția sarcinii cu valoare și semnificație personală; menținerea, sporirea încrederii în sine; solicitarea și acceptarea suportului necesar pentru a reuși etc.).
2. Trebuie să revizuiți, repetați informația despre respectivele strategii (variații: pot fi selectate dintr-o fișă propusă de profesor) și să creați un algoritm de lucru, care ar include următoarele componente:
 - Denumirea strategiei
 - Definirea/descrierea strategiei
 - Exemple de reper
 - *Cum se utilizează*
 - *Când se utilizează*
 - *De ce se utilizează*
 - Potențiale/posibile probleme în selectarea și utilizarea ei
 - Alte strategii cu aceeași destinație
 - Referințe.

Sarcini integrative

- 4.1. Urmează evaluarea la subiectul “Strategii de învățare”. Elaborați un Studiu de caz/ o situație de caz, care ar reflecta utilizarea de către o persoană a strategiilor de învățare (un anumit tip, la propria decizie sau recomandat de profesor) în procesul propriei învățări. Comentați impactul utilizării asupra rezultatelor învățării.
- 4.2. Reflectați asupra strategiilor de învățare, cel mai frecvent utilizate în propria învățare academică. Listați-le conform: *domeniului de utilizare, contextului de utilizare, tipologiei acestora.*
- 4.3 Reflectați asupra abilității de utilizare eficientă a strategiilor în propria învățare. Identificați o situație de învățare concretă, când aplicarea unor strategii neadecvate de studiu și învățare v-a afectat rezultatul final, judecățile despre sine ca persoană ce învață, a condiționat revizuirea și/sau reconceptualizarea propriului echipament strategic.
- 4.4. Elaborați un comentariu la tema “Rolul strategiilor în propria învățare academică”.

Evaluarea învățării autoreglate

4.1. Aspecte metodologice

Complexitatea constructului *învățare autoreglată* generează dificultăți în măsurarea sau estimarea diferențelor dintre componentele și procesele acestuia (Schraw și Impara, 2000; Winne ș.a. 2002; Winne și Perry, 2005). Evaluarea de sine stătătoare a *fiecărei componente* în parte nu justifică caracterul reglator al acestei paradigme de învățare (Boekaerts, 1999; Baumert, 1999; Lehtinen, 1992). Mai generoasă se dovedește a fi evaluarea orientată pe *procesul derulării autoreglării*. Nici unul dintre procesele implicate în autoreglarea învățării, examinate separat, nu poate reflecta însă, complexitatea și varietatea efortului depus de studenți pentru a învăța independent.

În încercarea de a clarifica și clasifica metodele și instrumentele utilizate de cercetători pentru a măsura componentele și procesele implicate în autoreglarea învățării, Winne și Perry (2005) fac distincție între: **(a)** instrumente care evaluează autoreglarea învățării ca *aptitudine*, descriind calități și atribute relativ stabile ale studenților și care oferă posibilitatea, permit predicția viitoarelor comportamente de învățare (cogniție, motivație); și **(b)** instrumente care evaluează autoreglarea ca *activitate* (eveniment), caracterizate ca fiind măsurători mai complexe, prin care se acumulează date despre caracteristici și procese aplicate de studenți în contexte, domenii și situații, când își autoreglează învățarea.

Instrumentele evaluative din categoria a doua includ: (1) *Protocolul gândirii în voce tare*, prin care subiecții raportează despre judecățile, procesele și strategiile cognitive prin care au acționat asupra îndeplinirii unei sarcini academice. (2) *Metode de identificare a erorilor în sarcina de lucru*. Acestea se utilizează pentru a evalua procesul de autoobservare în aria comprehensiunii lecturii. De exemplu, în acest scop, cercetătorii introduc unele erori în conținutul materialelor studiate de studenți, pentru a observa dacă erorile sunt identificate și ce anume întreprind când le descoperă. (3) *Repere metodologice*. Acestea se bazează pe semne sau indicatori observabili referitor la procesele cognitive desfășurate de studenți în timpul realizării sarcinii. De exemplu, un indicator utilizat pentru a verifica procesul controlului cognitiv vizează volumul informației notate în plus pe marginea textului lecturat cum ar fi: comentarii personale, diagrame, sumarizări, comparația informației curente cu cea din alte surse etc. (4) *Reglementări ale parcursului realizării sarcinii academice*. Se bazează pe observațiile asupra judecăților emise de studenți referitor la ceea ce fac în procesul îndeplinirii sarcinii. Frecvent, acestea sunt complementate de interviuri. Există câteva avantaje în utilizarea acestor metode pentru estimarea autoreglării: evaluează obiectiv ceea ce fac studenții, și nu ceea ce își amintesc sau cred ei că au făcut; le permit studenților să opereze conexiuni între

propriile comportamente și condițiile înaintate de sarcină; depășesc dificultățile care apar în cazul completării chestionarelor de autoraportare de către elevii mici (de regulă, aceștia răspund în manieră foarte optimistă) și limitările în descrierea proceselor cognitive implicate în realizarea sarcinii.

Instrumentele de măsurare a autoreglării învățării ca aptitudine includ chestionare de autorelatare și interviuri structurate (Winne și Perry, 2005, p.534). Ele se bazează pe relatările directe oferite de subiecți despre acțiunile lor generalizate de autoreglare întreprinse în medii și situații de învățare, de exemplu, strategiile utilizate în procesul îndeplinirii activităților, sarcinilor academice. Până în prezent, cele mai frecvent utilizate în măsurarea autoreglării învățării sunt chestionarele de autorelatare, grație facilității în administrarea lor și în interpretarea rezultatelor. Dintre acestea sunt aplicate în majoritatea cercetărilor: *Inventarul strategiilor de studiu și învățare* (LASSI) (Weinstein și Palmer, 2002); *Chestionarul strategiilor motivaționale de învățare* (MSLQ) (Pintrich ș.a., 1991); *Inventarul autoreglării învățării* (SRLI) (Lindner și Harris, 1992, 1998, 2002); *Componentele autoreglării învățării* (CSRL) (Niemi, 1998, 2002). Se impun câteva observații: aceste instrumente de evaluare a strategiilor de învățare sunt decontextualizate, se referă în general la situațiile de învățare; ele nu evaluează gradul de flexibilitate al abilității studenților de a adapta aceste strategii la diferite contexte de învățare.

4.2. Chestionarul strategiilor de studiu și învățare - LASSI

Inventarul strategiilor de studiu și învățare (LASSI), varianta revăzută și completată de Weinstein și Palmer în anul 2002, a fost aplicat în mediul autohton (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației) începând cu anul 2007 în scopul cercetării relației dintre cunoașterea și utilizarea strategiilor de studiu și învățare de către studenți și performanțele lor academice.

LASSI cuprinde 10 scale și 80 de itemi (câte 8 pentru fiecare scală), prin care se evaluează cunoașterea și utilizarea de către studenți a strategiilor de studiu și învățare corespunzătoare componentelor învățării strategice: (1) *abilitatea*, (2) *dorința/voința* și (3) *autoreglarea învățării*.

LASSI relevă judecățile, comportamentele, atitudinile, motivațiile și credințele, atât cele implicite, cât și cele explicite, ce relaționează cu succesul învățării în mediile universitare și care pot fi influențate prin intervenții educaționale. Cercetările au demonstrat, în repetate rânduri, că anume aceste componente contribuie semnificativ la succesul academic în școala superioară și că pot fi antrenate și îmbunătățite prin intermediul cursurilor de învățare a strategiilor și deprinderilor de studiu.

LASSI este în egală măsură un instrument *diagnostic și prescriptiv, prognostic*.

● Datele chestionarului LASSI furnizează informații despre punctele tari și slabe ale studenților în aria componentelor evaluate și le oferă feedback referitor la aspectele care necesită intervenții în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, motivației și a credințelor relevante unei învățări performante.

Astfel, studenții devin conștienți de dimensiunile vulnerabile ale propriei învățări și își pot planifica orientat depășirea acestora, își pot urmări evoluția.

● Profesorii, în baza rezultatelor individuale ale studenților și a mediei generale pe grup, pot lua decizii argumentate asupra aspectelor învățării care trebuie formate sau îmbunătățite, influențând astfel calitatea procesului educațional.

● Utilizat la etapele de pre- și postformare, LASSI evaluează gradul de eficiență al programelor și cursurilor de intervenție în scopul antrenării și dezvoltării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de învățare ale studenților.

● Psihologii, psihopedagogii, consilierii educaționali, tutorii pot utiliza rezultatele LASSI pentru elaborarea unor programe, treninguri de antrenare a strategiilor, consultații individuale sau de grup.

Componentele învățării reflectate în LASSI



I. Abilitatea de a învăța (reprezentată de strategii cognitive și metacognitive) se referă la:

(1) *Cunoștințe despre*: Sine ca persoană ce învață; Tipul, natura sarcinii academice; Strategii și deprinderi de învățare; Conținuturile prealabile învățării actuale; Contextul de învățare.

(2) *Deprinderi/Abilități pentru*: Utilizarea strategiilor, deprinderilor de învățare; Prelucrarea inteligentă a conținuturilor (abordarea critică a informației de învățat, identificarea ideilor principale, a informației importante); Înțelegerea prin lecturare și ascultare; Luarea de notițe; Pregătirea pentru examene, testări și lucru în timpul examenului, testării; Cercetare și soluționare de probleme.

Trei scale ale chestionarului reflectă această abilitate: *Procesarea informației (INP)*; *Selectarea ideilor principale (SMI)*; *Strategii de pregătire și lucru în situații de evaluare (TST)*. Aceste scale examinează strategiile, deprinderile, procesele de gândire relaționate cu identificarea și atribuirea de semnificații informației noi, ideilor și procedurilor importante; pregătirea către examene și demonstrarea noilor cunoștințe în timpul evaluărilor. Scala *Procesării informațiilor (INP)* estimează cât de eficient utilizează studenții imageria mentală, elaborările verbale, strategiile de organizare a studiului și învățării, precum și strategiile cognitive pentru a-și spori învățarea informației, a deprinderilor noi și a realiza conexiuni dintre cunoștințele noi și cele anterioare în încercarea de a le însuși și reaminti. Scala *Selectarea ideilor principale (SMI)* evaluează deprinderile de identificare a informației importante pentru învățarea ulterioară, diferențiind-o de cea nesemnificativă și detaliile de suport. Scala *Strategii de pregătire și lucru în situații de evaluare (TST)* reflectă ambele etape implicite evaluărilor: etapa de pregătire și acțiunile întreprinse în procesul testărilor. Itemii relevă: dacă studentul știe să studieze diferit pentru diferite cursuri; dacă revizuieste răspunsurile, lucrările scrise înainte de a le prezenta etc.

II. Dorința, voința de a învăța (strategii de monitorizare a motivației, de control al emoțiilor și voliționale) se referă la: *Stabilirea scopurilor* învățării, analiza, evaluarea, implementarea lor; *Motivație* pentru achiziții academice (ex., scopuri, interese și valori

de învățare academică); Stări afective generate de învățare (ex., curiozitate, îngrijorare, apatie, furie, stres academic); *Credințe, convingeri motivaționale* (ex.: încrederea în sine și capacitățile sale de învățare și reușită sau autosabotare; *Autoeficiență* academică și *atribuiri* ce susțin reușita; *Voință* (ex.: Angajament și intenționalitate); *Atitudini, judecăți pozitive* relativ la propria persoană și evitarea inferențelor defensive, a autosabotării propriiei învățări. Trei din scalele chestionarului: *Anxietate (ANX)*, *Atitudine (ATT)*, *Motivație (MOT)* măsoară nivelul de îngrijorare al studentului pentru performanțele sale academice, receptivitatea sa la învățarea noii informații, atitudinea și interesul pentru formarea profesională la universitate, sîrguința, autodisciplina și predispunerea de a depune efortul necesar realizării cu succes a sarcinii academice.

II. Autoreglarea învățării (strategii de: planificare, de organizare și desfășurare a studiului; management al timpului, resurselor și efortului; evaluare și autoevaluare a rezultatelor și contextului etc.) se referă la: Managementul timpului, Depășirea procrastinării; Concentrare asupra învățării; Monitorizarea înțelegerii; Abordarea sistematică a învățării academice (ex.: stabilirea de scopuri valoroase) și îndeplinirea sarcinilor de învățare; Reflecții metacognitive; Planificare, selectare și implementare a strategiilor; Monitorizare; Autoevaluare a progreselor învățării pe etape; Intervenții corective în baza monitorizării: modificări, schimbări în sensul îmbunătățirii; Evaluarea rezultatelor finale în raport cu scopurile, obiectivele fixate. Scalele ce reflectă practicarea autoreglării: *Concentrare (CON)*, *Autotestare (SFT)*, *Repere de suport al studiului/Managementul resurselor (STA)*, *Managementul timpului (TMT)* – măsoară cum recurg studenții la managementul, autoreglarea și controlul întregului proces de învățare prin: utilizarea eficientă a timpului; focalizarea atenției și menținerea puterii de concentrare; autorefecții estimative asupra respectării cerințelor învățării, a eficienței acțiunilor de îndeplinire a sarcinii academice și/sau a condițiilor testării, utilității și caracterului adecvat al strategiilor aplicate; utilizării resurselor materiale și umane de suport în învățare, inclusiv a tehnicilor de revizuire a informației și comprehensiune, de organizare a contextului învățării și solicitarea ajutorului (din partea profesorilor, colegilor experți, persoanelor versate în domeniu).

Fiecare dintre cele 10 scale ale Chestionarului se supune prelucrării și interpretării independente și, conform rezultatului înregistrat, se clasează la unul din cele trei nivele de dezvoltare al abilităților reprezentate: (1) nivel superior – mai mult de 75%, (2) nivel mediu – între 50%-75% și (3) nivel inferior mediei – mai puțin de 50%.

Atenționăm asupra faptului că factorii funcționali cuprinși în cele 10 scale interacționează reciproc, au o arhitectonică complexă și operează atât în consecutivitate, cât și în paralel. Este confirmat faptul că succesul activității de învățare este determinat de funcționarea sistemică a acestora, iar realizările sub cele așteptate la una dintre scale sau disfuncționalitatea acestora pe parcursul procesului de învățare pot afecta rezultatul final. De aici concluzia că toate scalele ar trebui să fie reprezentate la un nivel înalt, acționând ca proces integrat, mobilizând persoana care își monitorizează și controlează comportamentele de învățare, reglându-le și direcționându-le spre realizarea scopului fixat. Astfel, teoretic acest comportament ar trebui să fie unul echilibrat armonios pentru nivelul superior al competenței de autoreglare a propriiei învățări.

4.3. Profiluri de autoreglare strategică a învățării

Aplicarea chestionarului LASSI (pe un eșantion de 97 persoane, studenți ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea psihopedagogie, anul întâi și doi de studiu, repartizați în trei grupuri, conform mediei lor academice: gr. I: 6,00 -7,90; gr. II: 7,90-8,85; gr. III: 8,95-10) a permis identificarea unor profiluri *distincte de autoreglare a învățării conform indicatorilor strategici*: deprinderi și strategii de studiu și învățare practicate de studenți în controlul și reglarea propriei învățări.

Profilul este o metodă de reprezentare grafică și/sau descriptivă a rezultatelor unor măsurători făcute prin utilizarea diferitor probe, fie pe un individ în parte, fie pe un eșantion de subiecți. În baza profilului putem remarca aspectele care necesită intervenții educative, remedieri sau ameliorări, precum și elementele de sprijin în vederea desfășurării unor comportamente eficiente. În cazul studiului nostru, realizat prin aplicarea chestionarului LASSI, fiecare scală are în final o anumită valoare. Corelarea în paralel a acestor valori pentru cele trei subgrupuri diferențiate conform mediei academice în eșantionul experimental, este reprezentată grafic în Figura 6.

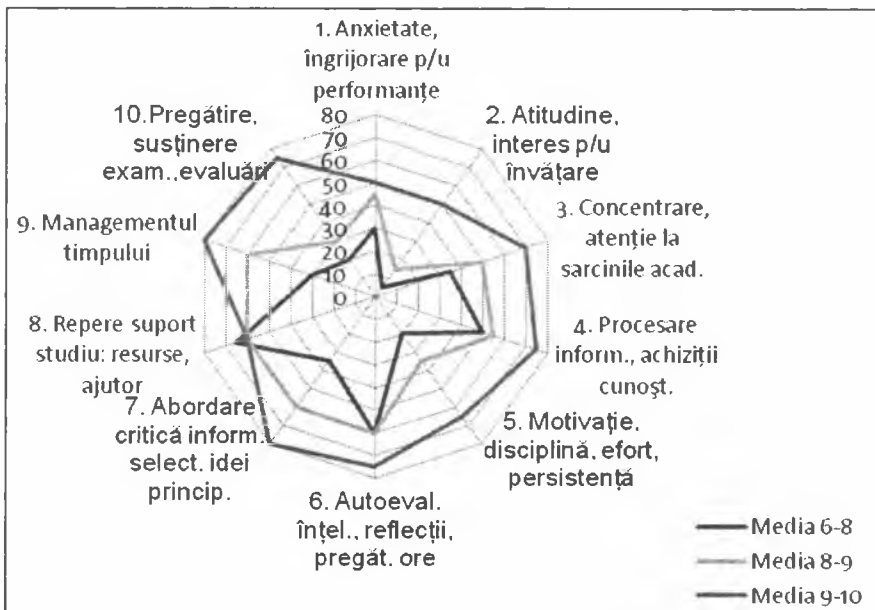


Figura 6. Profiluri de autoreglare pe categorii cu medii academice diferite

Comentarii apropo de configurațiile rezultate. Valorile relativ apropiate pentru fiecare scală ar fi putut genera un *profil de autoreglare echilibrat, armonios reprezentat*. În cazul diferențelor semnificative ale valorii diferitor scale obținem un *profil de autoreglare accentuat sau dezechilibrat*. În eșantionul cercetat de noi toate cele trei profiluri fac parte din categoria *dezechilibrate*, doar că profilurile pentru grupurile I și II (configurațiile 1 și 2, începând din centru) sunt puternic dezechilibrate, fiind cotate net inferior mediei la scalele Atitudine (5% și 15%), Motivație (20% și 35%),

Pregătire către evaluări (20% și 30%), iar în gr.1 valori slabe au înregistrat și scalele Managementul timpului (30%) și Anxietate (30%). Profilul grupului III este mai puțin dezechilibrat, neînregistrându-se accentuări majore pentru nici o scală. 5 scale au obținut valori situate la nivelul mediu, iar alte 5 – la nivelul superior. Diferențiem grupul scalelor cotate cu valori medii: (a) de jos: Anxietate – 50%; Atitudine – 50%, Repere pentru studiu – 60% și (b) de sus: Motivație – 65%; Concentrare – 70%, astfel că în subgrup configurația este relativ uniformă. Alte 5 scale au fost cotate cu valori de nivel superior: Procesare de informații – 75%; Autoevaluare – 75%; Pregătirea / susținerea evaluărilor – 75%; Abordarea critică a informației – 80%; Managementul timpului – 80%, configurându-se armonios între ele.

Concretizăm că, profilul de reglare armonios echilibrat se poate forma la diferite nivele ale autoreglării: înalt, mediu, inferior mediei. Profilurile armonioase reprezentate de valori medii la limita de sus și cele superioare mediei sunt predictorii veridici ai performanțelor academice înalte și în cazul interacționării sistemice a scalelor, fapt confirmat, în studiul nostru, prin profilurile studenților din grupurile 2 și 3. Valorile net inferioare mediei sunt un impediment în calea succesului academic, realitate atestată prin profilul studenților din grupul 1. Configurația profilului dezechilibrat indică nu doar asupra dimensiunilor manifestării diferitor scale, ci și asupra caracterului compensator al relațiilor dintre ele. Astfel, în cazul unor diferențe semnificative între anumite scale, de exemplu, în cercetarea curentă, valoarea la limita de jos a mediei normei (câte 50%) scalelor *Atitudini, interese pentru învățare și Anxietate, îngrijorare pentru performanțe academice* (în grupul cu media 9-10) pare a fi compensată prin alte atribute reglatorii bine formate: pregătirea sistematică pentru ore (75%), managementul eficient al timpului (80%), preluarea critică a informației, selectarea ideilor principale (80%), pregătirea pentru evaluări și examene (75%), procesarea informației, achiziția de cunoștințe (75%) acestea având valori de nivel superior.

Profilul studenților din grupul cu media 8-9 este relativ mai echilibrat. 60% dintre scale au obținut valori medii. Cele mai slab cotate sunt scalele *Atitudine* (15%), *Motivație* (35%) și *Pregătirea și susținerea evaluărilor* (30%).

Examinând cele trei profiluri obținute, ajungem la concluzia că acestea relevă corelația pozitivă dintre nivelul de autoreglare a învățării și reușita academică. Astfel, în grupul studenților cu media cuprinsă între 6 și 7, 70% dintre scale au fost cotate cu valori net inferioare mediei. Valoarea atribuită scalei *Repere de studiu, solicitarea ajutorului* (65%), prin descifrarea itemilor componenți, reflectă necesitatea suportului și a direcționării învățării din partea altor persoane. Studenții din acest subgrup nu stăpânesc nici deprinderile și nici strategiile necesare pentru a putea învăța eficient în mod independent. Ei necesită intervenții educaționale bine structurate și direcționate spre depășirea acestui handicap, mai ales în ceea ce privește aspectele deosebit de vulnerabile, cum ar fi: *Atitudinea, Motivația, Pregătirea și susținerea examenelor, Managementul timpului*. Valorile mai mici acumulate la scala *Repere pentru studiu* de studenții din grupurile cu medie academică bună și foarte bună confirmă presupunerea că, pe măsură ce studenții cunosc și utilizează sistematic și constant, în toate ariile cu impact asupra învățării eficiente, strategii

cognitive, metacognitive, de monitorizare și reglare a propriei învățări, scade necesitatea suportului și controlului din exterior. În concluzie, ei își asumă responsabilitatea propriei învățări, fiind conștienți de scopul urmărit, și depun efort în direcția realizării acestuia în mod independent.

Profilurile realizate sunt o sursă obiectivă de abordare diferențiată a studenților din cele 3 grupuri în intenția stimulării și sporirii abilităților acestora de control și gestionare a propriei învățări. Datele acumulate prin Chestionarul LASSI au fost prelucrate din perspectiva identificării nivelului general al valorilor atribuite celor 10 scale, optinând astfel *Profilul general* al grupului experimental (Figura 7).

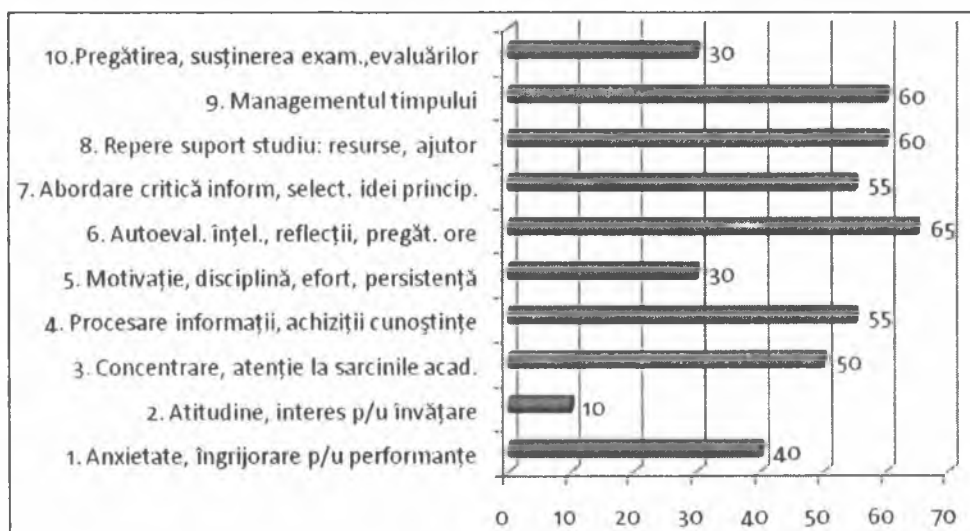


Figura 7. Profilul general al autoreglării învățării pe eșantion

Profilul general al eșantionului este unul dezzechilibrat. Accentuările, în configurație acestuia, vin din partea scalelor *Atitudine (10%)*; *Motivație (30%)*; *Pregătirea/susținerea examenelor (30%)*; *Anxietate (40%)*, toate situate sub nivelul mediei. Putem remarca, în baza lui, pentru grupul concret, care aspecte necesită intervenții educative în primul rând. Deoarece doar 60% dintre scale înregistrează indicatori ușor peste medie, iar restul 40% – sub medie, comentariile Profilului sunt însoțite de explicații și sugestii privind antrenarea priceperilor și strategiilor de învățare conform scalelor examinate.

Conform profilului, cea mai slab cotate – 10% este scala *Atitudinea, interesul pentru învățare*, care reprezintă un aspect critic al învățării, asupra căruia ar trebui să-și canalizeze eforturile profesorii și studenții. Or, atitudinea față de studiu, formare profesională, alături de motivația pentru succesul academic, afectează puternic sîrguința cu care lucrează studenții, mai ales autonom, de unii singuri. Dacă relațiile dintre universitate și viața reală, intermediare de scopurile academice, personale, sociale și profesionale ale studenților sunt confuze, netransparente, atunci este foarte complicat să menții din interior o predispunere către formarea unor deprinderi eficiente de muncă, concentrarea și atenția pentru studiul universitar și pentru sarcinile, activitățile academice. Studenții care obțin rezultate

scăzute la această scală urmează să investească mai mult timp și efort în trasarea unor scopuri clare, valoroase și realizabile, ținând cont de potențialul personal; trebuie să-și reevalueze viziunile și credințele despre impactul școlii superioare asupra viitorului lor. Dacă formarea în cadrul școlii superioare nu este percepută de studenți ca relevantă pentru scopurile vieții lor, atunci va fi extrem de dificil sau aproape imposibil să atingă acel nivel de motivație, care le-ar permite să-și asume integral responsabilitatea propriei învățări, controlul, monitorizarea și direcționarea – autoreglarea conștientă a activităților de studiu.

Un grad sporit de vulnerabilitate prezintă și scala *Motivație, disciplină, efort, persistență* (30%). Motivația pentru învățare relaționează în general cu atitudinea manifestată și determină acel nivel de performanță spre care aspiră studenții în realizarea sarcinilor academice. Deși motivația face parte din caracteristicile autoreglării, care sunt în *mod distinct situaționale* și o mică parte dintre persoanele care învață au o motivație egală pentru toate subiectele de studiu, valorile net inferioare mediei (30% în raport cu media: valori cuprinse între 50% și 75%) atribuite scalei motivației în studiul nostru solicită intervenții atât din partea profesorilor, cât și a studenților. Se impune dezvoltarea și stimularea explicită și implicită a motivației pentru învățare în procesul educațional: cunoștințe despre aspectele dinamice și energizante; dimensiunile motivației în general și impactul motivației intrinseci și extrinseci în particular; stăpânirea și practicarea strategiilor de motivare și automotivare; aplicarea eficientă a metodelor de stimulare (recompensă, pedeapsă, feedback).

Acceptarea responsabilității pentru studiul și performanțele academice de către studenți presupune antrenarea unor judecăți pozitive apropo de propria persoană; construirea unor așteptări pozitive; orientarea spre performanță; investirea sarcinii cu valoare și semnificație personală; atribuirea rezultatelor obținute unor factori controlabili (efort, perseverență, atitudine), și nu unor forțe incontrollabile externe (șansa, norocul, profesorul) sau interne (potențialul nativ). Monitorizarea propriei motivații pentru învățare conferă comportamentelor studenților mai multă flexibilitate și adaptabilitate la contexte academice și domenii curriculare diferite, compensând astfel interesul scăzut pentru unele situații și contexte specifice.

Sub nivelul mediei (30% în raport cu media cuprinsă între 50% și 75%) este cotate și scala ce relevă strategiile utilizate de studenți pentru a se pregăti de examene, evaluări, testări și cele aplicate nemijlocit în procesul susținerii examenului. Acțiunile în direcția antrenării acestor abilități presupun învățarea de către studenți a strategiilor de pregătire teoretică și psihologică pentru examinări și a comportamentelor specifice în momentul confruntării cu situația de evaluare. Ei trebuie să cunoască tipul de testare, condițiile și cerințele evaluării respective, caracteristicile itemilor și valoarea acestora. Pregătirea teoretică către examen, de exemplu, implică identificarea resurselor, planificarea studiului în raport cu volumul informației de învățat și a timpului real disponibil, aplicarea unor metode eficiente de comprehensiune, memorare, organizare a materialului, care le-ar facilita reactualizarea ulterioară, transferul și aplicarea în situații nestandard. Strategiile de comportament

În timpul examenului se referă la controlul emoțiilor și managementul timpului, demonstrarea cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în domeniul evaluat, revizuirea răspunsului final. Ele se învață doar prin exersare repetată și reflecții asupra eficienței utilizării lor. Astfel, și strategiile metacognitive trebuie incluse în programul de antrenare a priceperilor de susținere a examenelor.

Valorile atribuite scalei *Anxietate, neliniște academică* – 40%, rezultat sub medie, reflectă un nivel înalt de anxietate, tensiune și îngrijorare manifestate de studenți în abordarea sarcinilor academice. Or, anxietatea ridicată și stresul periclitează învățarea prin faptul că studenții își canalizează energia și eforturile spre alte obiective decât învățarea – restabilirea confortului personal și a „stării de bine”. De exemplu, îngrijorarea cognitivă, componentă majoră a anxietății academice, se reflectă în judecățile negative despre abilitățile personale de învățare, potențialul său intelectual, șansa de a reuși, capacitatea de a interacționa cu alții. Or, perceperea activității ca dificilă, deficitul de timp pentru îndeplinirea ei diminuează efortul investit, demoralizează studentul, generează comportamente de realizare necalitativă, sub nivelul posibilităților sau evitarea, chiar abandonul sarcinii. Intervențiile educative prevăd învățarea de către studenți a unor strategii și tehnici eficiente de control al emoțiilor și reducere a stărilor de neliniște, de relaxare și odihnă, fapt ce i-ar ajuta să-și îmbunătățească performanțele academice.

Rezultatele acumulate la celelalte șase scale: Autoevaluare, autorefecții, pregătire către ore – 65%; Managementul timpului – 60%; Repere de suport al studiului – 60%; Abordarea critică a informației, selectarea ideilor principale – 55%; Procesarea de informații, achiziția de cunoștințe – 55%; Concentrarea și focalizarea atenției – 50% se repartizează relativ uniform în limitele mediei (între 50%-65%) neatingând limita de sus – 75%. Nici pentru o scală nu s-a înregistrat o exprimare relativ puternică a abilităților și strategiilor de învățare reflectată prin valori mai mari de 75%.

Dată fiind această situație, se recomandă intervenții în direcția îmbunătățirii cunoștințelor și deprinderilor reprezentative celor șase scale, pentru a evita dificultățile și constrângerile ce pot afecta performanța academică.

Scala *Concentrarea* evaluează abilitățile de concentrare a atenției asupra studiului universitar și a activităților academice. Concentrarea susține învățarea prin faptul că menține atenția studentului asupra unei sarcini academice particulare pentru o perioadă îndelungată de timp în detrimentul altor activități concurente; favorizează selectarea și utilizarea unor strategii adecvate de studiu. Remediile cuprind învățarea unor strategii și tehnici de management și gestiune eficientă a mediului de învățare, a perioadei de studiu, a procesului de studiu și a conținutului de studiu, a unor tehnici de evitare a oboselii și plictiselii. Or, planificarea judicioasă a învățării, alternarea sesiunilor de lucru cu pauze de odihnă, stabilirea priorităților în învățare și integrarea armonioasă a celorlalte responsabilități între activitățile de învățare pot face învățarea eficientă și plăcută.

Scala *Autoevaluare* estimează măsura în care studenții sunt conștienți de importanța autoevaluării, a autocontrolului în învățare și gradul de utilizare a

strategiilor respective. Revizuirea materialului pe parcursul învățării și autoevaluarea nivelului de înțelegere sunt vitale pentru achiziția de cunoștințe și monitorizarea comprehensiunii. Strategiile subordonate acestui scop susțin și contribuie la învățarea semnificativă și eficientă, la consolidarea cunoștințelor și integrarea informației noi în structurile de cunoștințe anterior formate, la evitarea abaterilor de la obiectivele fixate. Intervențiile formative sau corective presupun conștientizarea de către studenți a importanței autoevaluării, a reflecțiilor metacognitive și aplicarea strategiilor de reglare a parcursului învățării, de exemplu, planificarea anticipată a criteriilor de performanță pentru o sarcină specifică și raportarea rezultatelor intermediare sau a celor finale la acestea; autoevaluarea intermediară a rezultatelor și ajustarea lor; identificarea punctelor tari și slabe; revizuirea strategiilor utilizate; solicitarea și oferirea de feedback; generarea întrebărilor orientative înainte de lectura textului. Exersarea autorefecțiilor asupra studiului și învățării se realizează prin metoda protocolul gândirii în voce tare, prin autoobservații și judecăți despre procesul îndeplinirii sarcinii.

Utilizarea reperelor pentru studiu vizează preponderent abilitățile de accesare a diferitor surse de învățare, acționarea mediului, contextului învățării (lucrul în grup sau de unul singur; schimbarea sau modificarea anturajului; negocierea sarcinii etc.); solicitarea ajutorului și suportului academic. Acțiunile se presupun a fi inițiate și derulate de student, folosind repere de învățare gândite și elaborate de alții sau creând propriile repere pentru a spori semnificația învățării, gradul de însușire a materialului. Implicațiile educative cuprind: învățarea și utilizarea strategiilor de elaborare și organizare a materialului (de ex., rezumarea, crearea de analogii, parafrizarea, crearea de tabele, grafice, hărți ale ideilor importante); apelarea la ajutorul profesorilor, colegilor experți; învățarea în grup și tutoriatul; cunoștințe despre surse variate de învățare și deprinderi de identificare, accesare și diferențiere a valorii lor.

Managementul timpului este una din strategiile de autoreglare importante. Ea reflectă nivelul la care studenții își stabilesc un plan de studiu și îl urmează. Doar o planificare realistă și implementată conștiincios le permite studenților să cuprindă toate activitățile pe care și le propun, îi face responsabili pentru propriile comportamente, le crește motivația de a o respecta. Învățarea managementului timpului presupune o bună cunoaștere de sine ca persoană care învață: Care sunt punctele tari și slabe? Care din subiectele academice raportate la propriul potențial sunt dificile sau simplu de îndeplinit? Care sunt metodele de învățare preferate, inclusiv stilul de învățare? Studenții mai trebuie să învețe: evitarea procrastinării, surmontarea tentației activităților competitive, depășirea factorilor perturbatori, echilibrarea efortului investit în cerințele sarcinii, ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil. Determinative pentru managementul eficient al timpului sunt: (1) stabilirea obiectivelor, care urmează să fie strategice, clar definite, măsurabile, realizabile, reale, flexibile și bine încadrate în timp; (2) identificarea sarcinilor academice de îndeplinit și clasificarea, apoi ierarhizarea lor după nivelul de prioritate.

Scala *Abordarea critică a informației pentru învățare, selectarea ideilor principale* relevă deprinderile de identificare a informației importante, de diferențiere și stocare pentru utilizare ulterioară în cadrul curricular sau în situații de învățare autonomă. Formarea și autoformarea acestor deprinderi implică însușirea unor cunoștințe despre caracteristicile textelor de învățat: structură, organizare a informației, repere de conținut, sublinieri și variere de caractere; cunoașterea și utilizarea strategiilor cognitive valoroase pentru separarea informației importante de cea mai puțin importantă, recunoașterea datelor și exemplelor explicative și a informației didactice care nu trebuie reținută. Esențială este și abordarea critică a informației, raportarea la propria experiență de învățare, reflecții asupra reușitelor și nereușitelor anterioare. Or, slaba reprezentare a acestor deprinderi conduce la perceperea sarcinilor academice ca dificile din cauza volumului mare al informației pe care studenții încearcă să-o înmagazineze.

Scala *Procesarea de informații și achiziția de cunoștințe* reflectă măsura în care studenții recurg la organizarea și elaborarea informației pentru a înlesni înțelegerea și reactualizarea ulterioară. Lipsa sau nivelul precar al acestor deprinderi și strategii: creează dificultăți de înțelegere și relaționare cu baza anterioară de cunoștințe; scade eficiența proceselor de stocare în memoria de lungă durată și de recuperare; necesită eforturi suplimentare și mari investiții de timp. Cele mai indicate sunt intervențiile educaționale orientate spre însușirea și exersarea unor strategii de repetare, elaborare și organizare, strategii de control al înțelegerii, autotestarea. Printre metodele, tehnicile mai eficiente se numără: stabilirea tipului de lectură; identificarea unităților de învățare, analiza sarcinilor componente ale problemei, luarea de notițe, sublinierile, parafrizarea, rezumarea, crearea de analogii, reorganizarea și conectarea ideilor, formularea de întrebări și răspunsuri, imageria mentală, identificarea structurii corpului de informații, crearea de organizatori grafici, rețele sau hărți ale ideilor importante.



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) are 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.

În prezent se înregistrează o intensificare a preocupărilor pentru problema evaluării învățării autoreglate (Boekaerts și Cascallar, 2006: Winne și Perry, 2000). Accentele se deplasează de pe măsurarea atributelor stabile ale celor care învață pe evaluarea a ceea „ce gândesc, simt și fac studenții urmărind realizarea scopului de învățare” (Boekaerts și Cascallar, 2006, p. 207), precum și reflecțiile personale asupra acestor experiențe. Potrivit lui Boekaerts și Corno (2005), instrumentele curente utilizate pentru evaluarea variatelor aspecte ale autoreglării în acțiune includ, pe lângă tradiționalele chestionare: observații, interviuri cu profesori și

studenți, analiza lucrărilor studenților. Aceste multiple forme de evidență sunt necesare pentru a surprinde ecologia complexă a performanțelor și beneficiilor învățării. Potrivit lui Boekaerts și Cascallar (2006, p. 206), aceste numeroase instrumente sunt antrenate în încercarea de "a crea o fereastră spre percepția de către studenți a reperelor din ambientul învățării, care îi ajută să-și dezvolte abilitățile de autoreglare a învățării precum și motivația de a-și îmbunătăți aceste abilități". Respectiva combinație de instrumente este și o premisă a recunoașterii faptului că abilitățile de autoreglare ale studenților se schimbă în timp din cauza schimbării capacităților de autoevaluare, a evoluției în domeniul cunoașterii și a necesităților de modificare, schimbare.

4.4. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Reflecți asupra atitudinii personale față de studiile academice în general și a interesului pentru activitatea de învățare desfășurată.

- *Cum relaționează între ele formarea profesională și expectațiile în raport cu viitorul vostru?*
- *Ce vă afectează cel mai mult interesul pentru învățare și de ce? Ce sentimente aveți în raport cu învățarea academică?*
- *Care sunt resursele umane și materiale posibile sau/și accesibile în putere să vă formeze și susțină o atitudine pozitivă pentru studiul academic?*

ACTIVITATEA 2

Reveniți la descrierea scalelor chestionarului LASSI. Identificați punctele tari și slabe ale propriei învățări academice. Propuneți soluții de ameliorare.

ACTIVITATEA 3

Elaborați o listă din 4 itemi (întrebări, enunțuri) care ar examina atitudinea studenților față de învățarea academică.

ACTIVITATEA 4

Realizați un interviu cu unul din colegi la tema "Beneficiile și provocările învățării academice universitare".

Secțiunea a II-a

**DIMENSIUNI STRATEGICE,
INSTRUMENTALE
ALE ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE**

Stilul de învățare în relație cu autoreglarea învățării

5.1. Stilul preferențial de învățare

Desemnarea stilului de învățare

Stilul de învățare desemnează „organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe și este configurat de particularitățile cognitive, afective și de personalitate ale celui care învață” (Negovan, 2007, pp.253-254).

Glenn-Cowan (1995) consideră stilul de învățare drept una dintre cele mai importante resurse pentru a face față în mediul academic și reprezintă:

- Modul în care este abordată sarcina de învățare;
- Strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare;
- Ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare;
- Ceea ce este caracteristic individului atunci când învață.

Trecerea în revistă a definițiilor date stilului de învățare relevă faptul că accentul se pune pe modul preferențial și caracteristic al subiectului de a acționa, pe tendințele ori preferințele personale pentru anumite contexte (fizice și sociale) de instruire și învățare.

1. Cel mai frecvent, stilul de învățare a fost definit cu semnificația de „combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici, ce servesc drept indicatori relativ stabili ai modului în care cel care învață percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare. Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate” (Kefee, 1989, p. 90).
2. În contextul educațional academic este mai cunoscută și explorată definiția stilului de învățare propusă de Kolb (1999): „Stilul de învățare desemnează căile concrete prin care individual se ajunge la schimbări de comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentării și conceptualizării. Stilul de învățare implică o coerență, o constanță a strategiilor, studentul adoptând o manieră particulară de a învăța, independent de caracteristicile specifice sarcinilor de învățare. Stilul specific unui anume student se aplică, în general, mai multor situații, fiind stabil pe o perioadă mai lungă de timp, stabilitatea devenind o notă distinctă a acestor stiluri”.
3. Renzulli, Smith (1978, p. 2) postulează: „Stilul de învățare corespunde preferinței elevilor/studentilor pentru anumite modalități de predare în sala de studii, maniera în care preferă să abordeze diferite experiențe de învățare”.



În viziune psihopedagogică, stilurile de învățare ilustrează recunoașterea faptului că oamenii învață diferit. Majoritatea experților domeniului subsemnează (Glenn-Cown, 1995, cit. după Negovan, 2007, pp. 257-258) că stilurile de învățare reflectă următoarele preferințe pentru învățare și studiu, cu direcțiile lor de manifestare:

1. Preferințe pentru momentul de timp când se învață cel mai bine: ziua sau noaptea;
2. Preferințe cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii: unitar (cu concentrarea pe o singură activitate în unitate de timp) sau secvențial (cu varierea sarcinilor în timp, cu pauze între sarcini);
3. Preferințe pentru instanța ce coordonează învățarea: gândirea sau afectivitatea;
4. Preferințe estetice: nevoi estetice înalte (grija pentru locul de studiu, nevoia de ordine, confort etc.) sau nevoi estetice joase (lipsa de preocupare pentru aparențe și mediul ambiant);
5. Preferințe tactile: nevoia de a manipula lucrurile, de a acționa în timpul învățării (a scrie, a concretiza în ceva informația) sau absența nevoii de a acționa în timpul învățării;
6. Preferința pentru relațiile cu grupul (introversiune/extraversiune): preferința pentru activitate solitară sau preferința pentru lucrul în grup;
7. Preferințe în legătură cu atitudinea față de evenimente (relativismul): relativism redus (tendința de a vedea și judeca lucrurile în termeni stricți (bun sau rău) sau relativism ridicat (tendința de a vedea și judeca lucrurile în termeni relativi, de a accepta opinii diferite și de a agree schimbările survenite în desfășurarea evenimentelor);
8. Preferințele în legătură cu raționamentul: deductiv (cu orientare inițial spre ideile principale ale sarcinii și apoi spre detaliile ei) sau inductiv (cu orientare spre particular și apoi spre general);
9. Preferințele în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor: vizuală, auditivă, tactil-kinestezică.

Învățarea are loc prin toate aceste tipuri de preferințe, doar că ele sunt exprimate la cote diferite pentru fiecare individ în parte. În cazuri unice, foarte rar întâlnite, manifestările comportamentale ale subiecților conform acestor preferințe se plasează la polii extremi (de exemplu, preferă în exclusivitate să studieze doar ziua; să învețe doar de unul singur; să perceapă informația doar auditiv etc.). De regulă, preferințele variază în funcție de: persoană, sarcină, context, experiență anterioară, educație, repertoriul strategic disponibil și accesibil pe continuum-ul dintre polii opuși. De aici, fiecare persoană are felul său unic de a învăța. Posesori ai aceluiași stil de învățare, deși dețin caracteristici principale similare și distincte în raport cu alte stiluri, antrenează diverse valori ale acestui continuum (de exemplu, slabe, moderate, puternic exprimate) și în mixaje diferite (moderat auditiv, preponderent reflexiv, exclusiv solitar etc.). Frecvența, stabilitatea și constanța manifestării

în timp a unei combinații anume utilizate în majoritatea sarcinilor și a tipurilor de informații fac posibilă diferențierea unor stiluri de învățare distincte.

Important este că asemenea diferențe individuale stabile în maniera de a învăța afectează ritmurile și calitatea învățării și, mai ales, determină opțiunea pentru o strategie sau alta de învățare ca mod propriu și personal de a aborda o situație de învățare.

Stilurile au o valoare strategică, în sensul că stiluri diferite generează ipoteze de acțiune diferite, sugerează proceduri de învățare diferite. Astfel, unul și același stil oferă posibilitatea de a se opera cu mai multe strategii, ceea ce creează posibilități sporite de adaptare la sarcina de învățare concretă. Din acest punct de vedere, studenții trebuie să fie conștienți de stilul personal de învățare și să învețe prin propriile lor mijloace și nu în ultimul rând să caute/solicite tipul de sprijin cel mai potrivit stilului personal de învățare.

Stilul de învățare este un construct dinamic. Deși ne însoțește de la naștere, nu este un „dat” pe viață, ci o structură flexibilă, care se cristalizează pe parcursul adolescenței și maturității grație interacțiunii individului cu mediul înconjurător (Kolb, 1999). Nu există stil de învățare bun sau rău. Succesul vine odată cu varietatea stilurilor de învățare. Aceasta este o abordare corectă a învățării. Cel mai important lucru este să conștientizăm natura stilului de învățare (Băban, 2001).

N.B. Fiecare student/elev, pentru a-și facilita învățarea, a-și spori randamentul studiului și adaptarea cu succes la multitudinea situațiilor de învățare este necesar să înțeleagă preferințele specifice stilului personal de învățare și să conștientizeze care stil de învățare creează cea mai eficientă cale de a înțelege și de a ține minte ceea ce alege și decide să învețe.

5.2. Tipologia stilurilor de învățare

Există variate viziuni și abordări competitive asupra felului în care învață oamenii. Dintr-o perspectivă simplificată, teoriile fac referință la trei aspecte principale ale modului în care se învață: **(i)** percepția informației; **(ii)** procesarea informației; **(iii)** organizarea și prezentarea informației.

(i) Receptarea informației – modalități de encodaj senzorial

Vizează preferințele subiectului în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și encodajul informațiilor (pe continuum-ul *perceperea – procesarea informației*). Astfel că receptarea informației *din și despre ambient*, inclusiv a informației necesare pentru studiu și învățare, și transmiterea ei la creier implică toate simțurile (vizual, auditiv, tactil, kinestezic). Doar că anumite persoane mizează pe unele simțuri mai mult decât pe altele. În dependență de organul senzorial prevalent în receptarea informației diferențiem stilurile de învățare: vizual, auditiv, tactil, kinestezic (*practic-o* combinare a ultimelor două făcută de mulți cercetători).

(ii) Procesarea informației – modalități de prelucrare a informației și de parcurgere a ciclului învățării

Procesarea informației include prelucrarea acesteia la nivel mental și memorizarea ei. Fiecare persoană are o manieră personală preferențială pentru modul în care:

a) operează/selectează informația, adică preferă să se ocupe de:

- concepte abstracte și generalizări sau
- exemple concrete, practice

b) ordonează/clasifică informația, adică preferă să recepteze informația:

- în mod logic, secvențial (să reconstituie tabloul de ansamblu treptat, pas cu pas) sau
- global, în ansamblu, rectiliniu (mai întâi viziunea de ansamblu și apoi detaliile)

c) interacționează cu informația, adică preferă:

- să experimenteze activ informația sau
- să observe și să reflecteze.

(iii) Organizarea și prezentarea informației

Implică modul în care, preponderent și preferențial, alegi să împărtășești informația cu alții, s-o receptezi pentru prelucrare și asimilare.

Se manifestă în maniera de:

a) a organiza informația: holistic sau prin analiză detaliată, logică

b) a prezenta informația: verbal sau analitic, în bază de imagini.

Respectivele aspecte interacționează între ele în procesul învățării oricărui individ și se integrează într-un profil preferențial personal de învățare. La nivel de modele teoretice, în funcție de aspectul utilizat drept criteriu de diferențiere, sunt delimitate și operaționalizate variate tipologii ale stilurilor de învățare. Prezentăm câteva dintre acestea.

5.2.1. Tipologii interconectate învățării autoreglate



Tipologiile ce au drept cadru de referință autoreglarea învățării pun la bază concepțiile, orientările și angajamentul studentului în propria învățare și sunt identificate în mediul academic universitar (Morgan, 1991).

Concepțiile studenților despre învățare sau modelele mentale de învățare determină ce înțelege el prin „învățare” și în ce mod interpretează obiectivele învățării, sarcinile academice și intervențiile, inclusiv corective, ale profesorului. Aceste percepții și interpretări acționează, în continuare, ca mediatori și determină activitățile de învățare în care acesta se angajează (Vermunt și Verlop, 1999; Lowyck și Elen, 1993). Activitățile de învățare ale studentului sunt de asemenea influențate de orientările/ pozițiile studentului în învățare. Aceste orientări se referă la întregul domeniu al scopurilor personale, intențiilor, motivelor, așteptărilor, expectanțelor, atitudinilor, semnificațiilor, îngrijorărilor și dubiilor în raport cu educația academică în general și materia curriculară concretă, în particular (Gibbs, 1984). Acestea își exercită influența asupra implicării/angajării studen-

tului în învățare preponderent prin intermediul proceselor afective și, în special, prin valorile atribuite de către student situației sau sarcinii de învățare (Dweck, 1989).

Strategiile de învățare, în acest context, operează ca niște combinații particulare ale activităților de învățare utilizate de studenți pentru a-și atinge scopurile personale de învățare. De exemplu, strategia de procesare profundă a informației implică utilizarea unor activități de relaționare, structurare și prelucrare critică (Vermunt, 1996). O serie de studii au identificat că utilizarea strategiilor de învățare în diverse situații academice diferă prin consecvență și variabilitate (de ex., Vermetten, Lodewijks și Vermunt, 1997). Pornind de aici, se constituie un anumit stil de învățare al studentului. De obicei, conceptul *stil de învățare* se referă la aspectele prezente consecvent, sistematic și constant în activitățile de învățare ale individului (Morgan, 1991). Conceptul de *stil de învățare*, în sens restrâns, mai poate fi abordat drept un ansamblu integru și coerent al acțiunilor de învățare utilizate, de regulă, de student, precum și concepțiile și orientările acestuia în învățare, caracteristice învățării lui într-o anumită perioadă de timp și care caracterizează angajarea lui în învățare pentru o anumită perioadă de timp. Acest ansamblu integru și coerent îi este specific studentului. Se accentuează relația strânsă dintre orientările și concepțiile studentului din școala superioară despre învățare și activitățile, strategiile de învățare la care recurge acesta (Lonka, 1996).

Cu referire la studenții școlii superioare sunt descrise patru stiluri de învățare calitativ diferite (Vermunt, 1996, 1998): nedirecționat, direcționat spre reproducere, direcționat de semnificația învățării, direcționat spre aplicare.

Stilul de învățare nedirecționat se caracterizează prin lipsa acțiunilor de reglare a învățării; ambivalență în orientările asupra învățării; și o concepție asupra învățării conform căreia se atribuie valoare exagerată suportului ce ar trebui oferit de colegi și profesori. O asemenea modalitate de învățare, conform lui Meyer și Cleary (1997), dezorganizează funcționarea învățării ca un tot întreg, adică orchestrarea studiului.

Stilul direcționat spre reproducere reprezintă o asociere puternică între utilizarea strategiilor de procesare, pas cu pas, a informației (analiză, memorizare) și a strategiilor de control extern al reglării (se mizează pe surse externe de control asupra procesului propriei învățări); învățarea este concepută ca asimilare a cunoștințelor predate de profesor; orientare spre testarea propriilor capacități și obținerea certificatului de formare profesională.

Stilul de învățare direcționat de semnificația învățării este caracterizat prin: utilizarea unor strategii de procesare profundă a informației (stabilire de conexiuni, structurare, prelucrare critică); autoreglare a propriilor procese de învățare; conceperea învățării ca proces de construire a propriilor cunoștințe; orientare spre realizarea intereselor personale.

Stilul direcționat de aplicare combină procesarea concretă (concretizare, aplicare); conceperea învățării din perspectiva utilizării cunoștințelor; orientare spre învățarea vocațională, care mai este definită drept orientare profesională activă (Lonka, 1996).

5.2.2. Tipologii bazate pe modalitățile de encodaj senzorial _____



Tipologiile bazate pe modalitățile de encodaj senzorial sunt cele mai frecvent operate în practica educațională. În dependență de organul senzorial prevalent în receptarea informației și transmiterea ei la creier Barbe, Swassing și Milone (1979, 1988) diferențiază trei stiluri de învățare: stilul vizual, stilul auditiv și stilul kinestezic, caracterizate de următoarele aspecte distinctive:

Stilul vizual: preferă să învețe pe bază de ilustrații, imagini, hărți, diagrame; pentru eficiența înțelegerii și stocării informației noi este mai important să vadă textul scris, deoarece prevalează memoria vizuală; pentru sarcinile de învățare preferă instrucțiunile scrise; studiază mai bine pe baza notițelor și a organizării conținuturilor în manieră personală; învață mai bine în solitudine.

Stilul auditiv: învață mai bine prin audierea unui discurs sau a explicațiilor celorlalți; asociază conceptele cu diverse sunete și preferă să învețe pe un fundal muzical; are o mai bună memorie auditivă; preferă discuțiile în grup, dezbaterile; preferă instrucțiunile verbale pentru sarcinile academice; memorizează foarte bine prin repetiții în voce tare.

Stilul kinestezic: preferă activități de învățare în care poate să experimenteze, să aplice, să desfășoare acțiuni practice; are nevoie să atingă, să se implice prin mișcări și manipulări în activitatea de învățare; își amintește cel mai bine ceea ce face; manifestă tendința de a se juca cu mici obiecte în timp ce ascultă la ore sau învață; preferă activitățile fizice/sportive.

Cercetătorii Constantinidou și Baker (2002) au elaborat și aprobat experimental Chestionarul VAK (din engl. Visual-Auditory-Kinesthetic) care examinează aceste stiluri preferențiale de învățare pe continuum-ul *Percepere - Procesare a informației*. Respectivul chestionar este una dintre cele mai cunoscute și practicate metode în domeniul academic (accesibil în prezenta lucrare în compartimentul *Examen psihologic*).

În aceeași tipologie se înscrie și *Modelul stilurilor de învățare* operaționalizat pentru mediul educațional de cercetătorul Riki Linksman (2000).

5.2.2.1. Modelul stilurilor de învățare: Linksman _____



Potrivit lui Linksman: „Oamenii învață în moduri diferite. Pentru a recepta informații din lumea exterioară, implicăm toate simțurile noastre; totuși, în timp, mulți indivizi își dezvoltă unul dintre simțuri într-o măsură mai mare și constată că le vine mai ușor să se bazeze pe el pentru a învăța lucruri noi. Astfel ne dezvoltăm o preferință pentru un anumit stil de a învăța. Dacă dorim să învățăm ceva rapid, materialul respectiv trebuie să ne fie prezentat către creier pe calea optimă – *stilul personal de învățare*. Atunci când se predă într-un mod care nu corespunde stilului propriu de a învăța, e posibil ca “elevii/studentii să aibă nevoie de mai mult timp pentru a învăța, să depună eforturi nesoldate cu randament și chiar să înregistreze eșecuri” (Linksman, 2000, p. 23, p. 28).

Modelul operaționalizat de Linksman este susținut de un Chestionar de evaluare a preferinței personale pentru un anumit stil de învățare (Linksman, 2000, pp.13-16)

și are la bază două dimensiuni ale personalității celui care învață. Prima este *componenta genetică implicată* sau, cum se exprimă autorul: *perspectiva modului diferit în care indivizii receptează informația din ambient și o transmit de la simțuri la creier*. În baza acestei componente sunt diferențiate patru stiluri de învățare principale: *auditiv, vizual, tactil și kinestezic*. A doua componentă este *emisfera cerebrală activată predominant în învățare*. În baza ei se diferențiază două stiluri: *stilul global* (dominantă dreaptă) și *stilul analitic sau secvențial* (dominantă stângă). Prin combinația lor Linksman identifică: 1. elevi/studenti vizuali de emisfera stângă și elevi /studenti vizuali de emisfera dreaptă; 2. elevi/studenti auditivi de emisfera stângă și elevi /studenti auditivi de emisfera dreaptă; 3. elevi/studenti tactili de emisfera stângă și elevi /studenti tactili de emisfera dreaptă; 4. elevi/studenti kinestezici de emisfera stângă și elevi /studenti kinestezici de emisfera dreaptă.

Autorul fortifică această distincție teoretică, printr-un set de caracteristici definitorii pentru fiecare stil, structurate după șase criterii urmărite experimental: (1) receptarea informațiilor; (2) sensibilitatea față de ambient; (3) lucruri remarcate la întâlnirea cu o persoană necunoscută; (4) mișcarea ochilor; (5) vorbirea; (6) memoria. Descrierea lor este prezentată în Tabelul 11, completat de noi cu dimensiunea integratoare *Modul preferențial în care se învață cel mai eficient*.

Tabelul 11. Caracteristici distincte ale stilurilor de învățare
(Sintetizat și extins după Linksman, 2000)

Studentii vizuali	Studentii auditivi	Studentii tactili	Studentii kinestezici
Receptarea informației			
Receptează informația preponderant prin văz, folosind materiale vizuale sau urmărind demonstrații în direct	Percep preponderant și eficient informația prin auz, vorbind, citind în voce, discutând sau procesând gândurile cu glas tare.	Receptarea informației se produce preferențial prin senzațiile pielii, prin pipăit, implicarea degetelor, prin percepții fizice sau emoționale.	Receptarea eficientă o asigură implicarea musculaturii grosiere, mișcarea, deplasarea în spațiu, explorarea și experimentarea.
Sensibilitatea față de ambient			
Sensibili față de suportul vizual din ambient; necesită mediu de învățare atractiv; sunt acordați la felul cum arată lucrurile și îi distrage dezordinea vizuală din ambient. Încep și își termină sarcina/proiectul conform timpului personal și cerințelor proiectului, nu după un grafic/orar prestabilit.	Au nevoie permanentă de stimuli auditivi; când în jurul lor este liniște vor produce propriile lor sunete: fredonând, cântând, fluerând sau vorbindu-și; cu excepția cazurilor când studiază și au nevoie de liniște sau pentru a acoperi distragerile auditive cauzate de alții.	Sensibili față de senzațiile fizice, atât personale cât și ale altora; conștienți de modalitățile de comunicare nonverbală; limbajul corpului, expresiile faciale, tonurile vocii; descifrează mai bine sentimentele altor persoane decât cuvintele acestora; nu pot neglija negativismul și sentimentele altora pentru a se concentra asupra muncii.	Adaptați la mișcările și acțiunile din ambient; au nevoie de spațiu pentru a se deplasa; atenția le este capturată de mișcările altora, deși ei înșiși au nevoie să se miște pentru a învăța.

Ce remarcă la întâlnirea cu o persoană necunoscută

Chipul persoanei, îmbrăcămintea și aspectul general.	Numele persoanei, sunetul vocii, felul în care vorbește și ce anume spune.	Modul în care se simt în prezența respectivelor persoane.	Modul cum acționează persoana; ce anume face și ce au făcut împreună.
--	--	---	---

Mișcarea ochilor

Observație: Descrierile mișcărilor ochilor sunt, în general, adevărate pentru fiecare stil de învățare, dar există numeroase excepții, datorate influențelor culturale și sociologice, influențelor din familie și trăsăturilor de personalitate. Cercetările recente investighează diferite mișcări ale ochilor asociate momentelor când indivizii utilizează memoria pe termen scurt ori pe cea pe termen lung.

Când gândesc, tind să ridic ochii spre tavan; când ascultă, au nevoie de contact vizual cu vorbitorul și au nevoie ca atunci când vorbesc ei, audiența să le asigure, de asemenea, contact vizual.	Tind să privească în stânga și în dreapta, în direcția urechilor lor, având doar scurte contacte vizuale cu interlocutorii.	Tind să privească interlocutorii, pentru a le descifra expresiile faciale și limbajul corpului, dar ascultă cel mai bine când țin ochii în jos și/sau privesc în depărtare – poziția ochilor pentru procesarea informației la nivel emoțional.	Ascultă și gândesc cel mai bine când țin ochii în jos și privesc în depărtare, cu contact vizual redus, deoarece aceasta este poziția pentru conectarea învățării cu mișcarea, dar dacă în jur există mișcare, ochii li se îndreaptă într-acolo.
--	---	--	--

Vorbirea

Descriu elementele vizuale din ambient, cum ar fi: culoarea, forma, mărimea și aspectul general.	Descriu sunetele, vocile, muzica, efectele sonore și zgomotele din fundal; reproduc cu lux ceea ce s-a spus.	Descriu lejer confortul personal, senzațiile fizice și emoțiile; se exprimă folosind mișcările mâinilor și limbajul nonverbal.	Folosesc verbe de acțiune; vorbesc despre "făcut", "cîștigat", "obținut"; în general, ajung foarte repede la subiect; în timp ce vorbesc pot întrebuița gesturi și mișcări ale corpului.
--	--	--	--

Memoria

Memorie bună în privința aspectului vizual al ambiențului, amplasării lucrurilor în spațiu, a textelor scrise, a desenelor, organizatorilor grafici și a ideilor diferențiate prin amplasare într-o structură, diferențiere prin culoare, mărime etc.	Memorie bună pentru dialog, muzică și fundal sonor.	Memorie bună pentru evenimente, informații legate de sentimente și senzații fizice, pentru ceea ce este legat de gestică mâinilor.	Memorie bună pentru acțiuni și mișcări. Pentru a memora mai bine au nevoie să se miște, să întreprindă acțiuni.
---	---	--	---

Modul preferențial în care învață cel mai eficient

<p>Învață privind, transformând informațiile vizuale și transpunându-le în simboluri sau limbaj (litere, cifre, cuvinte); idei, scheme, grafice, structuri, culori, forme, mărimi și relații spațiale; etichetând informațiile senzoriale cu nume și cuvinte. Gândesc fie într-o modalitate pas cu pas, abordând câte un detaliu pe rând și clasifică datele sistematic, în ordine alfabetică, numerică sau cronologică; fie că procesează informația și gândesc la ea în mod simultan, văzând tabloul de ansamblu, și numai după aceea se pot concentra la detalii.</p>	<p>Învață ascultând, auzindu-se ei înșiși vorbind și discutându-și gândurile cu alții. Sunt acordați mai mult la sunete, muzică, ritmuri, nuanțe vocale și cuvinte senzoriale puternice care oferă imaginea tabloului general. Preferă să li se prezinte materialul de învățat într-o modalitate auditivă, secvențială, prin prezentări, prelegeri și discuții. Pot învăța bine din manuale, ghiduri dacă le citesc cu voce tare. Acționează bine în echipe și grupuri cooperative ce implică discuții și utilizează acest feedback continuu pentru a-și restructura propriile gânduri. Însușesc mai bine când își fac propriile însemnări.</p>	<p>Învață atingând, percepând senzațiile pielii, folosindu-și mâinile și degetele și asociind ceea ce învață cu simțul tactil sau emoțiile lor. Sunt sensibili față de limbajul asociat comunicării non-verbale: mimica, limbajul corpului, tonul vocii, starea emotivă, care îi fac de două ori mai conștienți în privința mesajului de învățat. Au nevoie pentru a învăța mai bine să deseneze, să facă structuri și schițe în mod creativ, liber. Le vine greu să urmărească auditiv prelegerile, de aceea au nevoie de textul scris pentru a interveni și a-l completa cu ilustrații grafice.</p>	<p>Învață prin mișcarea musculaturii motorii în mod creativ, imaginativ, liber și nestructurat. Nu gândesc în termenii cuvintelor, ci obțin informațiile intuitiv. Preferă mișcările în spațiu în timpul învățării, implicându-se activ în procesul de învățare prin simulare, transpunere în rolurile altora, explorare și experimentare, participare la activități din viața reală. Dacă li se oferă ocazia de a-și folosi mișcările corpului, vor fi extrem de concentrați asupra sarcinii.</p>
--	---	---	--

5.2.3. Tipologii bazate pe ciclul învățării experiențiale



Tipologiile care iau drept cadru de referință ciclul învățării experiențiale au la bază teoria lui David A. Kolb (1984, 1999), potrivit căreia o persoană învață în principal prin descoperire și experiență. Drept criteriu de referință servește felul în care oamenii percep și prelucrează informația. Percepțiile și procesarea informațională influențează procesul de învățare și sunt buni indicatori ai preferințelor de învățare, chiar dacă uneori acestea pot varia în funcție de situație. Învățarea este concepută ca un proces ciclic care decurge în patru etape, iar stilul de învățare

este preferința pentru două etape “vecine”. Fiecare preferință este alcătuită dintr-o dimensiune bipolară: (1) *conceptualizarea abstractă versus experiența concretă* și (2) *experimentarea activă versus observarea reflexivă*.

5.2.4.1. Modelul stilurilor de învățare: Honey Mumford

Inspirați de studiile lui Kolb, savanții britanici, specializați în managementul dezvoltării și învățării, Peter Honey și Alan Mumford (1986) dezvoltă un model ce definește patru stiluri de învățare – *activ, reflexiv, teoretician, pragmatic* – corespunzătoare fiecărei etape a procesului învățării experiențiale. Honey și Mumford postulează: oamenii preferă diferite metode de învățare, în funcție de situație și nivelul lor actual de experiență. Astfel, ei avansează în învățare acționând mai degrabă prin intermediul tuturor celor patru stiluri, decât în hotarele unui singur stil.

Conform autorilor, ciclul de învățare reprezintă un continuum ce traversează următoarele etape definitorii:

1. *Experiența concretă*: a fi implicat într-o situație experiențială inedită.
2. *Observarea reflexivă*: a-i observa pe alții sau a se observa pe sine însuși.
3. *Conceptualizarea abstractă*: a crea teorii pentru a explica cele observate.
4. *Experimentarea activă*: a utiliza teoriile în practică pentru a soluționa probleme, a lua decizii, a vedea cum funcționează.

În funcție de rezultate, cel care învață poate reveni la ciclul învățării, la oricare dintre etapele acestuia, continuând experiența de învățare până decide pentru sine că a reușit cu succes (a rezolvat problema, a însușit materialul).

Modelul elaborat de Honey și Mumford are următoarea reprezentare grafică.

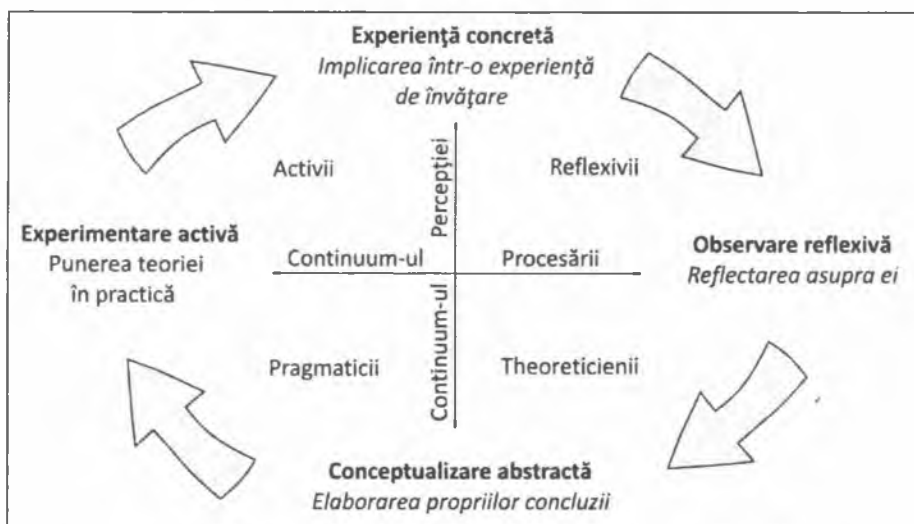


Figura 8. Ciclul învățării (după Honey și Mumford, 2000)

Autorii atenționează în mod special asupra faptului că *învățarea are loc prin intermediul tuturor acestor patru tipuri de experiență de învățare, una dintre ele însă rămâne preferențială*. Honey și Mumford (2000) au elaborat și aprobat un instru-

ment de testare a celor patru stiluri de învățare – *Chestionarul stilurilor de învățare* (Learning Styles Questionnaire - LSQ), accesibil în actuala lucrare în Secțiunea a III-a. Chestionarul examinează tendințele comportamentale generale de învățare ale oamenilor.

Caracteristici definitorii ale stilurilor de învățare desemnate de Honey și Mumford (2000) și completate de Pasaniuc (2002):

Stilul activ (experimentatorul) preferă să acționeze și este bine echipat pentru a experimenta.

Filozofia sa: *Voi încerca orice măcar o dată.*

Se angajează total și fără idei preconceptuate în experiențe noi. Excelează în a se adapta la circumstanțele imediate ale contextului. Rezolvă problemele intuitiv, în baza informației furnizate de alții. Trăiesc din plin bucuria prezentului și au o minte deschisă. Reacționează cu entuziasm la orice este nou. Judecățile personale se bazează mai mult pe sentimente și intuiție decât pe teorie, considerând-o “prea abstractă”.

Timpul le este aglomerat de activități. Le place provocarea și preferă să gestioneze situațiile de criză, dar îi plictisesc detaliile. Sunt prietenoși și deschiși spre noi contacte. Preferă să fie parte a grupului implicat în variate activități.

Învață mai bine în baza cursurilor care:

- oferă noi experiențe și variate oportunități pentru învățare;
- îi antrenează în exerciții practice și activități de grup;
- implică o serie de lucruri ce pot fi testate;
- prevăd “activități de făcut” special rezervate lor;
- susțin și încurajează nerestricționat conceperea unor noi idei.

Stilul reflexiv (analiticul) – preferă să studieze date și este bine echipat pentru a revizui, a trece în revistă și analiza.

Filozofia sa: *Am nevoie de timp să mă gândesc la acest lucru.*

Preferă să stea deoparte și să judece experiențele observate din diferite perspective. Examinează diferite puncte de vedere, cântărind toate posibilitățile înainte de a se angaja într-o activitate. Nu întreprind o acțiune decât după ce au luat în calcul toate consecințele posibile. Îi ascultă atent pe ceilalți și rețin informațiile care le sunt prezentate. Preocupați de colectarea unui număr cât mai mare de informații, au tendința de a amâna cu mult concluzia finală.

Învață mai bine în baza cursurilor care:

- presupun reflecție, analiză, ponderea unei mari cantități de informații;
- le permit să stea nestingheriți și să asculte, urmărească, reflecteze privind-i pe ceilalți;
- li se oferă suficient timp pentru gândire și pregătire înainte de a se implica în realizarea unei sarcini, a-și exprima opinia, a fi chemați la răspuns;
- au toate condițiile să recapituleze pe îndelete evenimentele;
- li se pun la dispoziție materiale scrise și demonstrații riguroase.

Stilul teoretician (generalizatorul, sintetizatorul) – preferă să sintetizeze și ordoneze pentru a obține răspunsurile căutate și este bine echipat pentru a face concluzii.

Filozofia sa: *Dacă e logic, e bine.*

Preferă să integreze informațiile într-un cadru conceptual, model, structură. Analizează problemele consecvent, urmărind pas cu pas logica acestora până la constituirea într-o teorie coerentă. Cele mai frecvent adresate întrebări sunt: Care este sensul? Care sunt postulatele de bază? Cum se desfășoară linia logică? Manifestă detașare de situația imediată și sunt mai mult obiectivi decât subiectivi. Preferă certitudinea ambiguității. Învăță mai ușor de la persoanele cu autoritate, într-un mediu impersonal. Au tendința de a fi perfecționiști.

Învăță mai bine în baza cursurilor care:

- prezintă conținuturile într-un sistem;
- oferă posibilități multiple de a testa ipotezele emise și metodologia de lucru;
- îi antrenează în activități de învățare bine structurate și având obiective clar definite;
- implică feedback explicit la cauzele succesului și insuccesului;
- pun la dispoziție variate materiale scrise și scheme, diagrame.

Stilul pragmatic (planificatorul) – preferă lucrurile practice și este bine echipat pentru a elabora proiecte.

Filozofia sa: *La ce bun, dacă nu funcționează.*

Sunt preocupați să încerce, să pună în practică idei, teorii, tehnici pentru a le proba funcționalitatea. Sunt în permanentă căutare de idei noi pe care le-ar încerca în practică. Revin de la cursuri, stagii cu pachete de idei și le transpun imediat în practică. Fiind persoane practice, care planifică și iau decizii, detestă discuțiile sterile, lipsite de rezultate aplicabile. Preferă să găsească soluții și aplicații cu ieșire imediată în practică și care fac lucrurile să meargă.

Învăță mai bine în baza cursurilor care:

- abordează subiecte susținute și argumentate de exemple și activități practice;
- prezintă idei și concepții cu ieșire în practică;
- oferă posibilități de experimentare însoțite de asistența și comentariile unui expert;
- prezintă modele care pot fi replicate;
- antrenează deprinderi și tehnici de lucru ce pot fi imediat aplicate în activitățile pe care le desfășoară.

Concluzii reliefate în baza examinării tipologiei stilurilor de învățare

- Tipologiile stilurilor de învățare se înscriu în perspective teoretice diferite și în cadre conceptuale mai mult sau mai puțin precise.
- În dependență de criteriile de diferențiere aplicate, sunt delimitate stiluri preferențiale distincte, caracterizate de manifestări comportamentale și experiențe de învățare ilustrative.
- *Fiecare student este unic* în modul personal preferențial de a învăța, totuși, indivizii cu același stil de învățare dețin *unele caracteristici similare*.
- *Oamenii au mai multe stiluri de învățare*, astfel că învățarea are loc prin intermediul tuturor tipurilor de experiență, a tuturor stilurilor de învățare, doar că unul dintre ele rămâne preferențial. Adică, fiecare individ este deținător al

caracteristicilor din toate stilurile de învățare, doar că unele elemente sunt dominante. Respectivetele tendințe dominante marchează particularitățile de învățare ale individului și reacția lui la eforturile educaționale ale cadrului didactic. Stilul de învățare final va lua forma unui *profil* care încorporează caracteristici preferențiale existente în toate stilurile, dar în dozaj diferit.

- *Profilurile stilului de învățare* sunt doar *tendințe, înclinații* și indivizii într-o perioadă sau alta ar putea demonstra caracteristici opuse.
- Unii indivizi nu se regăsesc doar într-un singur stil de învățare. Ei pot fi posesori ai caracteristicilor din majoritatea stilurilor sau numai din câteva. Aceștia au un *stil de învățare combinat*, adică utilizează o combinație din două sau mai multe stiluri de învățare. Un individ poate fi mai puternic într-un anumit stil de învățat, dar aceasta nu presupune că el neglijează folosirea celorlalte stiluri în situații diferite. Persoane cărora le-ar fi caracteristic un *stil "pur" de învățare* sunt singulare.
- *Un anumit stil de învățare preferat de individ nu este nici, bun nici rău*, este doar un indicator al unui anumit fel preferat de a învăța, cunoaște și face lucrurile.
- *Stilurile de învățare sunt o structură flexibilă*, par să se schimbe cu trecerea timpului și există indicii puternice că sunt afectate de contextul social/educațional al celui care învață.

5.3. Demersuri educaționale în baza stilului preferențial

Deoarece procesul educațional, predarea/învățarea, este unul bidirecțional, cunoașterea stilurilor preferențiale de învățare este de importanță strategică atât pentru studenți, cât și pentru profesori. Or, aplicarea în practica educațională a modelelor stilurilor de învățare a studenților/elevilor prin sincronizarea manierei de predare a profesorului cu modalitatea de a învăța în cel mai eficient mod conduce la: îmbunătățirea rezultatelor academice; punerea în valoare a studentului ca agent activ și constructiv al propriei învățări; schimbarea spre bine a atitudinii față de învățare în general, precum și generarea plăcerii de a cunoaște, a satisfacției oferite de învățare.

Studenții au nevoie să conștientizeze și să înțeleagă preferințele specifice stilului personal de învățare, pentru a-și planifica strategic acțiunile de studiu, a-și controla și monitoriza în cel mai eficient mod confortul și performanțele învățării.

Profesorii au nevoie să conștientizeze aceste diferențe stilistice în modul preferențial de a învăța al studenților, pentru a echilibra propriul stil de predare la stilurile de învățare ale studenților, pe de o parte, iar pe de alta – pentru a selecta și antrena în demersul de predare strategii, metode didactice și resurse materiale ce ar valorifica potențialul diversității stilistice a studenților.

Evidențele empirice confirmă o situație problematică în acest context. David Merrill (2000), de exemplu, argumentează că majoritatea studenților nu sunt conștienți de propriul stil de învățare și, lăsați la propria decizie, este puțin probabil că vor începe să învețe într-un mod nou, mai confortabil și productiv pentru ei, cu atât mai puțin vor schimba radical modul obișnuit de a studia. Și asta în condițiile când cunoașterea stilului de învățare personal asigură identificarea precisă și clară

a propriilor puncte tari și slabe ca persoană ce învață, a lacunelor și nevoilor de învățare, a mediului care îl avantajează cel mai mult. Altfel spus, toate avantajele oferite și susținute de metacogniție (a fi conștient de propria cogniție și procesele de învățare) pot fi antrenate și prin încurajarea și stimularea studenților să fie pe deplin conștienți despre propria învățare, iar în continuare și de felul în care învață alții (Coffield, 2004).

Cu referire la demersurile de predare ale profesorilor, cercetătoarea Dorina Sălăvăstru (2009, p.164) găsește precară practica educațională în aspectul explorării adecvate a resurselor oferite de stilul de învățare. Dacă în învățământul primar solicitările cognitive ale educabililor sunt variate și profesorii utilizează metode pentru categoriile stilistice preferențiale vizual, auditiv, kinestezic/practic, pe măsură ce se trece la ciclurile următoare, sunt privilegiați preponderent auditivii, fapt care ar putea să-i frustreze pe subiecții care au alte modalități preferate de învățare.

Și în mediul academic universitar, instruirea gravitează, preponderent, spre metoda expunerii verbale a conținuturilor de învățare. Sarcinile practic-aplicative și suporturile vizuale ale materiilor predate mai rămân a fi o rezervă educațională cu un mare potențial formativ pentru studenți, mai ales pentru persoanele cu stilul preferențial de învățare vizual și kinestezic. O confirmă rezultatele unei cercetări realizate de noi pe un eșantion de studenți ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, USM (Semionov, 2009a). Astfel, la finisarea studiilor universitare 72% din întregul eșantion demonstrează un stil de învățare predominant auditiv, comparativ cu 44% la studenții anului întâi, înregistrându-se o scădere cu aproape 50 la sută a manifestărilor stilurilor vizual și kinestezic. Respectivile modificări reflectă următoarele: stilurile de învățare sunt structuri flexibile și suportă modificări în timp; studenții depun efort și investesc timp, solicitați fiind să-și adapteze stilul de învățare la specificul instruirii predominante. În concluzie: profesorii ca formatori, indiferent de stilul preferențial al studenților, trebuie să le ofere tuturor oportunități egale pentru a se implica eficient și confortabil în procesul educațional.

Metaanaliza a 42 de studii experimentale realizate în SUA de 13 instituții de învățământ superior a demonstrat că studenții care au beneficiat de o predare/învățare bazată pe particularitățile stilurilor personale de învățare și-au îmbunătățit performanțele academice cu 75% mai mult în comparație cu cei care nu au fost expuși unei asemenea instruirii (R. Dunn, apud Shaughnessy, 1998). Un studiu similar realizat în liceu s-a soldat cu următoarele rezultate: la sfârșitul primului an de experiment (1987-1988) procentajul elevilor care au obținut rezultate bune a crescut la 66%, după al doilea an s-a ridicat la 91%, iar după al treilea an s-a menținut la 90% (Brunner și Majewski, apud Shaughnessy, 1998).

5.3.1. Implicații și sugestii pentru profesori _____



Cu referire la tipologiile stilurilor de învățare vizual, auditiv, kinestezic și integrarea lor în predare-învățare am sintetizat o serie de sugestii și recomandări (după: Constantinidou și Baker, 2002; Coffield, F., Moseley, Hall, și Ecclestone, 2004; Sălăvăstru, 2009), prezentate în continuare.

(i) În categoria **vizualilor** se diferențiază două subcanale de receptare a informației – *lingvistic* și *spațial*. Reprezentații tipului *vizual-lingvistic* preferă să învețe prin intermediul limbajului scris cum ar fi sarcini de citire și scriere. Ei își reamintesc ușor ceea ce a fost scris, notat de ei, chiar dacă citesc o singură dată. Preferă să noteze instrucțiunile și percep mai bine discursurile profesorilor, colegilor dacă le văd. Reprezentații tipului *vizual – spațial*, de regulă, se confruntă cu anumite dificultăți la perceperea limbajului scris și se descurcă mult mai bine dacă au acces la materiale vizuale precum: video, diagrame, demonstrații etc. Ei vizualizează mai ușor aspectul exterior, localizarea, aranjamentele, spațiile, antrenându-și imaginația și rareori se rătăcesc în anturaje și împrejurări noi.

Pentru a integra cu succes posesorii acestui stil preferențial de învățare în procesul de instruire/ învățare se recomandă:

- Utilizarea indicilor vizuale: grafice, hărți, imagini, diagrame, ilustrare prin exemple, flipchart-uri, pentru a fixa în scris ceea ce se discută.
- Antrenarea resurselor multimedia: Power Point, video.
- Utilizarea conspectelor, schițelor, proiectelor, rezumatelor, organizatorilor grafici, agendelor, fișelor de lucru, a planului desfășurat al lecției etc.
- Elaborarea sub ochii studenților și împreună cu ei a planului desfășurării lecției.
- Rezervarea unui spațiu liber în materialele de lucru pentru ca studenții să contribuie cu propriile înregistrări, notițe.
- Învățarea explicită a modului de luare a notițelor, pentru ca studenții să-și organizeze materialul într-o structură clar definită.
- Atenționarea asupra punctelor principale în procesul de luare a notițelor.
- Ilustrarea informației textuale cu exemple explicative.
- Planificarea sesiunilor de întrebări-răspunsuri, pentru a menține atenția studenților și concentrarea asupra lecției.
- Integrarea conceptelor noi în rețele conceptuale.
- Eliminarea potențialilor factori perturbatori.
- Utilizarea feedback-ului preponderent oferit în scris (transmis personal sau/și prin mesaj electronic); a stimulării prin: diplome, mențiuni, panou de onoare, gesturi și mimică etc.

(ii) În categoria *kinestezicilor* se diferențiază două sub-canale: *kinestezic* (*a se mișca*) și *tactil* (*a atinge, a fi în contact direct, a aborda direct*). Reprezentații acestei categorii au tendința de a-și diminua concentrarea dacă lipsesc stimulii din exterior sau sunt puțini la număr; dacă periodic nu fac mișcări.

Pentru a integra cu succes posesorii acestui stil preferențial de învățare în procesul de instruire/ învățare se recomandă:

- Antrenarea activităților de învățare care le solicită să se ridice și să facă mișcări, să se implice activ, să experimenteze, să manipuleze obiecte sau alte materiale deoarece, lipsa acestor oportunități determină activități kinestezice precum mîzgălire, balansarea picioarelor, frunzărirea manualelor.
- Utilizarea unor metode precum: jocul de rol, dramatizările, dansul, pantomima, demonstrația, activități care satisfac nevoia de mișcare.

- Proiectarea unor sarcini academice care presupun activități tactil-kinestezice: crearea de postere, portofolii, cartonașe cu idei principale sau cuvinte-cheie, jurnale, albume.
- Antrenarea studenților în tehnica luării notițelor, deoarece, în cazul lor acest proces este de cele mai multe ori, dezordonat și majoritatea dintre ei nu revizuiesc notițele.
- Organizarea unor activități pe fundal muzical.
- Proiectarea unor activități care solicită acțiuni de subliniere, evidențiere prin culoare sau corp de literă, prin simboluri și semne grafice.
- Ghidarea studenților spre vizualizarea sarcinilor complexe.
- Transferul informației de învățat dintr-un mediu de prezentare în altul, de exemplu, pe tablă, pe flipchart, pe postere.
- Pauze scurte pe parcursul lecțiilor, schimbarea poziției, locației.
- Practicarea cât mai frecventă a feedback-ului, care este element crucial în evaluarea lor. Utilizarea preponderentă a stimulărilor de tipul: aplauze, contact direct prin strângerea mâinii, mici recompense palpabile.

(iii) **Auditivii** sunt mai puțin sensibili la sarcinile de lectură și scriere. Reușesc mai bine prin discuțiile cu semenii, când ascultă înregistrări audio și/sau comunicări și discursuri orale.

Pentru a integra cu succes posesorii acestui stil preferențial în procesul de instruire/ învățare se recomandă:

- Introducerea temei noi prin prezentarea unui rezumat, care oferă o orientare prealabilă în temă și asigură accesibilitatea ideilor noi, iar la sfârșitul lecției se reiau ideile principale ale noului conținut (ceea ce David Ausubel (1981) a numit „advance organizers”).
- Utilizarea predominantă a metodelor didactice care presupun întrebări și răspunsuri, exprimarea verbală a ideilor și a modului de înțelegere a informației, confruntarea opiniilor, analiza activităților (conversația euristică, dezbateră, învățarea în grupuri mici).
- Antrenarea în activități frontale precum asaltul de idei, grupurile bîz-z-z etc; oferirea unui interval suficient de timp pentru debriefarea activităților. Aceasta le permite să realizeze conexiuni între ceea ce au învățat și cum pot fi aplicate rezultatele în situațiile proprii învățării.
- Încorporarea resurselor multimedia, care presupun sunete, muzică, discurs, conferințe, în actul predării.
- Realizarea, pe parcursul instruirii, a unor sinteze sumare care reiau ideile principale, principiile și conceptele-cheie.
- Stimularea dialogului interior, a unor reflecții implicite între profesor și studenți.
- Explorarea elementelor de expresivitate a vorbirii, îndeosebi paralimbajul (intensitatea vorbirii, accentul, intonația, ritmul) care asigură „sonoritatea” adecvată pentru recepția mai bună a mesajului de către elevii/studenții preponderent auditivi.

- Utilizarea feedback-ului preponderent exprimat oral de profesor și colegi; a stimulării prin aplauze, încurajări verbale de tipul: „Apreciez ...”, „Ai reușit de-oarece...”, „Ai toată considerația mea pentru...”, „Mă bucur pentru...” etc.

Sugestiile și recomandările anterioare pot fi extinse, îmbunătățite și rafinate în funcție de personalitatea profesorului, experiența sa didactică, demersul pedagogic urmărit și în funcție de particularitățile individuale și de grup ale studenților gestionati. Predarea/învățarea realizată cu suplețe și luând în calcul stilurile variate de învățare asigură dialogul echitabil și colaborarea constructivă între profesor și studenți, oferă condiții optime pentru sporirea încrederii studenților în procesul de învățare actual, dar și formarea unei atitudini pozitive pentru învățarea continuă.

5.3.2. Implicații și sugestii pentru studenți



Fiecare persoană își poate determina stilul preferențial de învățare prin aplicarea unuia sau ambelor *Chestionare de examinare a stilului de învățare* (Constantinidou și Baker (2002) sau Honey și Mumford (2000)) accesibile în Secțiunea a III-a a acestei lucrări. Identificarea stilului personal de învățare are sens și valoare strategică și practică doar dacă studentul extinde acțiunile de cunoaștere:

(1) Revine la textul de bază al actualului capitol și recitește secvențele care descriu caracteristicile diferențiale ale propriului stil, dar și ale celorlalte stiluri.

(2) Înțelege și conștientizează laturile tari și slabe ale propriului stil de învățare, dar și ale celorlalte stiluri.

(3) Reflectează asupra impactului pozitiv și negativ al acestor caracteristici asupra propriei învățări academice.

(4) Raportează proprietățile celorlalte stiluri la propria persoană ca subiect al învățării și identifică pe acelea pe care le utilizează personal în anumite situații academice și/sau care i-ar putea avantaja propria învățare.

În finalul acestui exercițiu studenții ajung la concluzia că foarte puține persoane învață orice bazându-se pe un singur stil. Marea majoritate au un stil de învățare predominant și încă cel puțin unul secundar. O mare parte din indivizi manifestă în învățare un ansamblu mai mult sau mai puțin stabil de comportamente specifice diferitor stiluri (stil combinat). Buna cunoaștere a caracteristicilor diferențiate ale tuturor stilurilor are mai multe avantaje: persoana care se regăsește într-un anumit stil poate aplica în învățare laturile tari ale acestuia, pentru a-și asigura succesul; mai poate acționa în direcția „îmbogățirii”, „fortificării” stilului preferențial individual, dar și a dezvoltării conștientă a unor noi stiluri de învățare. Or, este demonstrat: în mediul academic reușesc cel mai bine studenții, care stăpânesc și utilizează competent resursele mai multor stiluri de învățare.

Situațiile de învățare academică sunt variate, iar una și aceeași situație poate avea impact diferit asupra posesorilor diferitor stiluri preferențiale. Cunoscând aceste efecte posibile, indivizii le pot anticipa sau/și controla conștient. În Tabelul 12 este prezentată o sinteză a strategiilor de învățare preferate de posesorii stilurilor vizual, auditiv și kinestezic în situații precum: *ascultare, activități de grup, activități practice, activități individuale*. Prin evaluarea propriilor comportamente

de învățare din perspectiva informației inserate în acest tabel studenții pot construi propriul profil comportamental în activități de învățare similare și pot decide pentru sine care aspecte ale acestuia necesită îmbunătățiri.

Tabelul 12. Stil preferențial – Situație de învățare: intercondiționări

Situația de învățare: Activități de ascultare <i>Prelegeri, Prezentări, Dezbateri, Înregistrări audio etc.</i>
<p>Stil auditiv</p> <p>Sunt activități confortabile posesorului acestui stil, îi conferă siguranță și încredere.</p> <p><i>Se recomandă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Înregistrați prelegerile și prezentările semnificative, pentru a le putea reasculta în scopul învățării mai eficiente. • Înregistrați audio reflecțiile personale asupra subiectului studiat, pentru a le reasculta, înțelege și reține mai bine. • Participați la toate orele academice. • Implicați-vă activ în discuții, dezbateri, asalt de idei, conferințe. • Rămâneți concentrați asupra prezentărilor și intervențiilor orale. • Exprimați frecvent propria opinie. <p>Stil vizual</p> <p>Activitățile de ascultare ar putea fi mai puțin confortabile reprezentanților acestui stil.</p> <p><i>Se recomandă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitați materiale de suport, înscriseri pe tablă, obiecte din viața reală, demonstrații. • Priviți persoana ce expune oral, urmăriți și rețineți limbajul non-verbal. • Imaginați-vă ceea ce auziți. • Luați notițe. • Utilizați culori, semne, simboluri. <p>Stil kinestezic (practic)</p> <p>Respectivele activități pot fi mai puțin favorabile posesorilor acestui stil.</p> <p><i>Se recomandă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizați un exemplar tipărit al discursului. • Folosiți un organizator grafic al conținutului pe care să-l puteți manipula în timpul ascultării. • Antrenați-vă în ilustrarea prin imagini a materialului ascultat. • Asigurați-vă cu manuale, suport de curs, ghid pe care să le răsfoiți. • Luați notițe. • Urmăriți limbajul non-verbal al vorbitorului: expresii, emoții, gesturi, schimbări de postură etc.
Situația de învățare: activități de grup <i>Asalt de idei, Joc de rol, Simulare, Discuții, Planificarea în grup a activităților etc.</i>
<p>Stil auditiv</p> <p><i>Se recomandă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascultați și observați colegii. • Solicitați și oferiți feedback. • Elaborati scenarii ale jocurilor de rol. • Implicați-vă activ în desfășurarea jocurilor de rol. • Puneți în valoare capacitatea personală de a vă reaminti ușor ceea ce ați auzit ascultând. • Înregistrați ideile discutate în grup: învățați mai ușor termenii de specialitate.

Stil vizual

Se recomandă:

- Susțineți ideile teoretice cu situații și imagini: vă pun în valoare.
- Profitați de brainstorming, este un exercițiu finalizat cu un produs vizual, care vă ajută să rețineți informațiile.
- Implicați-vă în jocul de rol, activitățile de simulare: dezvoltă limbajului trupului etc.
- Vizualizați jocul de rol, mersul activității de învățare: este un bun suport pentru memorarea și rememorarea lucrurilor.
- Preluati rolul de observator: sunteți bine echipat pentru aceasta.

Stil kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Implicați-vă activ în activitatea de brainstorming.
- Antrenați-vă în sarcini experimentale, de cercetare și analiză a situațiilor reale.
- Implicați-vă în jocul de rol, în activități de simulare: vă oferă experiența practică de care aveți nevoie pentru a reține și înțelege mai bine.
- Oferiți ajutor colegilor la realizarea unor sarcini prin demonstrație sau sprijin practic: este benefic și pentru propria învățare.
- Interacționați cu cât mai mulți membri ai grupului.
- Mișcați-vă de la un coleg de grup la altul.

Situația de învățare: Activități practice, aplicative

Exersarea abilităților, Demonstrația cu participare, Atelier de lucru practic, Modelarea, Urmarea unor instrucțiuni

Stil auditiv

Se recomandă:

- Citiți în voce instrucțiunile.
- Comentați în voce pașii de realizare a activității, rând pe rând.
- Dați prioritate sarcinilor apropiate contextelor reale, practice
- Folosiți un fundal muzical.
- Consultați profesorul sau un coleg.
- Solicitați preponderent feedback și comentarii orale.
- Oferiți feedback și comentarii orale.

Stil vizual

Se recomandă:

- Înregistrați în scris, pas cu pas, acțiunile întreprinse în soluționarea problemei sau realizarea proiectului.
- Urmăriți acțiunile și comportamentele celorlalți.
- Solicitați colegilor să vă asculte când prezentați, comentați oral.
- Fixați-vă la vedere planul de lucru asupra sarcinii.
- Reveniți frecvent la planificare și revizuiți periodic lista obiectivelor stabilite.
- Gestionați-vă cu grijă ritmul de lucru, pentru a vă ajusta la termenele fixate.

Stil kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Dați prioritate sarcinilor ce vă permit experimentarea directă.
- Efectuați individual sarcini aplicative: vă antrenează pe deplin și facilitează înțelegerea și învățarea.
- Folosiți mijloace tehnice, multimedia.
- Intrați în contact direct cu materialele de lucru.
- Selectați cât mai multe materiale cu care să puteți opera, interacționa.
- Dați preferință scrisului cursiv în raport cu cel tipărit.
- Lucrați în grup, interacționând cu alții.
- Oferin sprijin, sugestii și ajutor celorlalți.

Situația de învățare: Învățarea independentă

Învățarea deschisă/la distanță, Învățarea prin folosirea unor materiale/resurse, Cercetarea etc.

Stil auditiv

Se recomandă:

- Studiați împreună cu un coleg(ă)! Astfel puteți discuta conținutul de învățat, vă auziți unul pe celălalt, interveniți cu precizări de rigoare.
- Recitați/ spuneți cu voce tare informațiile pe care doriți să le rețineți pentru mai mult timp.
- Negociați cu profesorul să prezentați subiectele în format oral sau înregistrate audio.
- Înregistrați în format audio aspectele principale ale informației de învățat și ascultați-le în mod repetat. Este o metodă utilă de pregătire și pentru evaluări.
- Când lucrați asupra unui text, parcurgeți mai întâi întregul conținut pe diagonală și identificați imaginile, titlurile capitolelor, alte repere distincte și spuneți cu voce tare ce idei, viziuni, abordări ale subiectului sugerează acestea.
- Confectionați cartonașe colorate cu ideile de bază pe care doriți să le însușiți și citiți-le cu voce tare. Folosiți culori diferite: sunt repere utile memorizării eficiente.
- Stabiliți scopurile sarcinii academice și verbalizați-le. Spuneți cu voce tare obiectivele, etapele de lucru ori de câte ori procedați la îndeplinirea sarcinilor.
- Citiți cu voce tare ori de câte ori este posibil! Aveți nevoie să auziți cuvintele pe care le citiți, pentru a le înțelege mai bine sensul.
- Când faceți calcule matematice, utilizați foi de matematică pentru a încadra corect coloanele și a efectua corect operațiile; faceți calculele rostind cu voce.
- Folosiți culori diferite și imagini în caietul de notițe, la rezolvarea exercițiilor din manual, în lucrul cu fișe.

Stil vizual

Se recomandă:

- Luați notițe! Este cea mai eficientă cale pentru o învățare de lungă durată.
- Priviți interlocutorul! Vă ajută la concentrarea atenției, la o mai bună înțelegere.
- Alegeți un loc de învățare liniștit! Dacă este necesar, puteți folosi căști, pentru a evita zgomotul. Unele persoane în timp ce învață preferă să aibă un fundal muzical; se recomandă o muzică liniștită.
- Dacă unele aspecte ale comunicării profesorului vă sunt neclare, solicitați politicos să revină la acestea, contribuind cu noi explicații.
- Majoritatea posesorilor acestui stil învață cel mai bine de unii singuri.
- Când învățați, luați cât mai multe notițe și explicați-le detaliat, în josul paginii.
- Dacă folosiți notițele altcuiva, rescrieți-le, pentru a le conferi o notă personală! Vă veți aminti mult mai bine!
- Utilizați marcatoarele, culorile pentru a sublinia ideile principale!
- Înainte de a începe lucrul asupra unei sarcini academice, stabiliți obiective clare și notați-le.
- Afișați-le! Să fie cât mai vizibile, să vă atragă atenția, să fie ușor de citit.
- Înainte de a citi un text, treceți în revistă, "scanați" imaginile, fotografiile, schemele, titlurile etc.
- Poziționați-vă corect în spațiul de învățare: departe de ușă și ferestre, cât mai în fața auditoriului.
- Notați ideile principale pe cartonașe colorate, apoi verificați-le!
- În măsura posibilităților, când studiați sau faceți o prezentare, folosiți diagrame, postere, video.

Stil kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Pentru a memora mai eficient, plimbați-vă și spuneți cu voce tare ceea ce aveți de învățat, folosind notițele.
- Când citiți un text scurt sau un capitol, încercați „abordarea întregului ca o parte”, adică e preferabil să respectați următoarea succesiune: urmăriți imaginile, citiți titlurile capitolelor, citiți primul și ultimul paragraf și apoi identificați „emoțiile și sentimentele” transmise. Puteți, de asemenea, să treceți în revistă textul scurt/capitolul, în ordine inversă: de la sfârșit spre început, paragraf cu paragraf.
- Dacă sunteți o persoană agitată din fire, nu-i deranjați pe cei din jurul vostru. Pentru a vă controla tensiunea interioară, faceți exerciții pentru mâini, degete, picioare, tălpi, părți ale corpului; masați în pumn o minge elastică sau ceva similar; practicați un sport.
- S-ar putea să nu aveți mereu cea mai bună productivitate studiind la masa de lucru. Puteți interveni cu schimbări în spațiul de lucru. Folosiți un scaun confortabil, poate rotativ, chiar un șezlong cu o pernă de sprijin, unde vă și puteți relaxa în același timp.
- Studiați pe un fundal muzical (de ex. muzica baroc, clasică este cea mai preferabilă uneia zgomotoasă (heavy-metal)).
- Decorați locul de studiu pentru a-l face mai atractiv. De exemplu, puteți acoperi suprafața mesei, biroului folosind culoarea favorită, care vă ajută să vă concentrați. Această tehnică este numită fond de culoare.

5.4. Aplicații

ACTIVITATEA 1

„Glosarul cursului”: Selectați termenii necunoscuți din text.

- *Căutați* explicația acestora în sursele bibliografice accesibile (indicați corect referințele).
- *Autoevaluați* produsul final obținut.
- *Împărtășiți* experiența și cunoștințele noi.

ACTIVITATEA 2

- *Gândiți și listați* un set de întrebări (folosiți ca reper pronumele interogative: Ce, Cine, Când, Unde, Cum, De ce/pentru ce, cu ce etc.) care să reflecte conținutul de bază al subiectului.
- *Comentați* impactul întrebărilor asupra înțelegerii și procesării informației.

ACTIVITATEA 3

Organizați informația. Realizați un cuprins al ideilor principale: (i) 3 idei noi pentru dvs.; (ii) 2 idei cunoscute anterior; (iii) o idee a cărei valoare practică o puneți la îndoială.

*Elaborați „Profilul stilului preferențial de învățare” personal. Respectați, fără a le neglija, următoarele etape: 1. Determinați stilul personal preferențial de învățare (prin aplicarea unuia din chestionarele *Stilul preferențial de învățare*). 2. Recitiți caracteristicile tipologiei respective de stiluri. 3. Recitiți informația din tabelul „Stiluri preferențiale – Activități de învățare: interconexiuni”. 4. Raportați întreaga informație la propria persoană ca subiect ce învață și reflectați asupra tabloului general. 5. Integrați rezultatele cunoașterii și autorefecției în *Profilul stilului preferențial personal*.*

Apreciați autoreglarea activității de învățare desfășurate. Reflectați: (a) cum ați gestionat timpul de studiu și respectarea termenelor; (b) care au fost dificultățile cu care v-ați confruntat pe parcursul învățării și ce ați întreprins pentru a le depăși; (c) care sunt resursele (materiale și umane) de care ați avut nevoie, ați beneficiat, le-ați accesat și în ce scop; (d) care sunt acțiunile de control și management al motivației și emoțiilor la care ați procedat în procesul învățării; (e) comentați randamentul efortului investit în realizarea activităților; ce ați schimba; (f) pe care dintre acțiunile întreprinse în procesul învățării le considerați ineficiente și de ce; (g) pe care dintre acțiunile strategice întreprinse de dvs. în învățare le apreciați ca eficiente, productive și de ce.

Reflectați și generalizați asupra modului în care conținutul subiectului (i) a schimbat viziunea personală asupra propriei învățări și (ii) a influențat atitudinea față de învățarea academică în general.

Planificarea studiului academic

Studiul nu este nimic altceva decât stăpânirea minții (Thomas Hobbes)

6.1. Stabilirea scopurilor și obiectivelor

„De ce este nevoie pentru a obține succes în învățarea academică?” se întreba un student.

„Ai nevoie de trei lucruri: scopul-țintă/obiectivul, planul și acțiunea.”

Actul de învățare debutează cu **stabilirea scopurilor/obiectivelor**:

- ce trebuie să înveți și la ce nivel;
- ce trebuie să știi și să poți face la finalul actului de învățare.

Raționamentele ce urmează le pot fi de real folos tuturor studenților preocupați de stabilirea scopurilor/obiectivelor studiului, învățării în mediul academic.

6.1.1. Raționamente generale



● *Stabilirea scopului-țintă al studiului/învățării este un proces dificil.* De ce? Deoarece scopul încorporează și o dimensiune profund emoțională. Dacă dorești să reușești cât mai bine în stabilirea scopurilor, implică-ți nu numai mintea (componenta rațională/reflexivă), dar și inima (componenta emoțional-afectivă).

● *Scopul funcționează asemeni cârmei de direcție la bordul unei corăbii:* îți conferă certitudine, forță, putere; îți orientează pașii/acțiunile în direcția fixată, conferindu-le eficiență și respectare a termenelor.

● *Scopul trebuie stabilit înainte de începutul semestrului academic.* Or, atunci când învățarea în derulare îți scapă de sub control și situația ta academică degradează, devine prea târziu pentru a te așeza comod și a formula scopul. Dar nu este încă torul pierdut.

● *Scopul trebuie nu doar gândit ci, neapărat, înscris pe hârtie.*

- Scopul nefixat în formă scrisă este din domeniul viselor, nicidecum realizabil.
- Scopul nescris are hotare difuze și puține șanse de a fi materializat.
- „Magia” scrierii scopului/obiectivelor constă în faptul că așternerea pe hârtie îl definește, îi conturează imaginea („îl desenează”). Astfel, scopul devine fixat nu doar în planul conștient al minții, dar și în inconștientul autorului.
- Când înscrii scopul, acesta te impune să gândești la el cu mai multă precizie decât dacă l-ai avea doar în mintea ta. El capătă formă și devine real.

● *Scopul are forță de direcționare a acțiunilor doar când este onest, personalizat și interiorizat.* Nimeni nu-ți poate impune scopul din exterior, la fel ca în proverbul „Calul poate fi dus la izvor, dar nu poate fi impus să bea apă”. Implică-te personal în stabilirea scopului. Acesta trebuie să fie vital pentru învățarea ta academică și să facă parte din tine. *Interiorizează-l.* Nu confunda înțelegerea și acceptarea scopului cu *interiorizarea lui.* „Plantează” scopurile stabilite în mintea ta ca să le poți vizualiza în plan mental.

● *Nu există o formulă scurtă și prestabilită de stabilire a scopurilor/ obiectivelor.* Cea mai mare provocare în procesul identificării obiectivelor-țintă este mulțimea de gânduri care se aglomerează în mintea ta. Gestionează-le. Cum? Procedează imediat la scrierea primului gând care îți vine în minte. Listează-le unul câte unul, fără să le analizezi. La prima triere a celor listate, radiază fiecare gând care nu a rezistat analizei. Transferă ideile rămase pe o foaie curată și triază-le din nou. Cele care nu fac față criteriilor de triere, exclude-le din listă. Secretul acestui proces este să elaborezi mai întâi o listă a tuturor ideilor ce îți trec prin minte în flux liber. Apoi, în baza unor criterii prestabilite de tine, analizează cu discernământ fiecare idee. Odată stabilit scopul-țintă și înscris pe hârtie, menține-l în câmpul tău de vedere, revină periodic la el pentru inspirație.

6.1.2. *Raționamente specifice*



● *Stabilirea obiectivelor presupune, în ansamblul său, pași metodologici concreți.*

1. Identifică și evaluează cu atenție *nevoile, aspirațiile și abilitățile tale de învățare/cunoaștere.* Ierargizează-le (în ordinea priorităților și puterii lor).
2. Analizează cu atenție cererile sarcinii; Schițează traseul cunoașterii/învățării care te-ar conduce spre îndeplinirea lor;
3. Stabilește strategiile de studiu/învățare și comportamentele adecvate pentru a intensifica procesul de studiu.

● *În particular, „bucătăria” stabilirii obiectivelor mai prevede o serie de acțiuni, care s-au dovedit a fi utile pentru majoritatea studenților:*

1. Notează activitățile (academice) majore desfășurate de tine, urmărind raționalitatea și scopul fiecăreia.
2. Listează lucrurile asupra cărora lucrezi în momentul de față.
3. Reflectează asupra celor listate. Este un lucru care îți pare a fi cel mai important? Dacă DA, argumentează în scris importanța lui pentru tine. Fii onest. Faci acest lucru doar pentru tine, nimeni altul nu este în drept să-l vadă, fără accepțiunea ta.
4. Ultimul răspuns (lucrul identificat ca fiind cel mai important pentru tine) îți deschide perspectiva conștientizării a ceea ce îți dorești cu adevărat. Din acest moment scopul îți este mai clar? Dacă DA, atunci notează-l și nu-l pierde din câmpul conștiinței.

Obiectivele pe termen scurt trebuie să fie:

- **strategice:** să te asiste în atingerea țintei finale (de ex., formarea ta profesională de calitate);
- **clar definite:** să te orienteze spre un anumit segment de studiu/învățare;

- **măsurabile:** să le poți evalua și fi sigur când sunt atinse;
- **realizabile:** să ai șanse reale de a le îndeplini cu succes;
- **realiste:** să fie adecvate circumstanțelor;
- **orientate spre performanță:** să stabilească în mintea ta o atitudine de „eu pot” împotriva provocărilor de pe parcurs;
- **bine încadrate în timp:** să ai timp suficient pentru a le îndeplini;
- **flexibile:** să le poți ajusta/adapta atunci când situația se schimbă.

Formulate în baza acestor criterii, obiectivele susțin progresiv efortul tău motivat și persistența; reduc anxietatea eșecului și încurajează folosirea strategiilor pentru depășirea barierelor.

6.2. Planul personal de studiu: Managementul timpului

6.2.1. Opțiuni principale



Scopul planului de studiu este de a te face conștient de felul în care utilizezi timpul personal ca resursă de organizare a activității de învățare, stabilire a priorităților și a succesiunii secvențelor de studiu în contextul activităților competitive: prietenii, preocupările din alte domenii de interes, distracțiile etc.

● *Elaborarea unui plan de studiu pentru curs este calea perfectă de a-ți urmări progresele în mișcarea ta spre atingerea scopului academic.* În accepțiunea sa generală, planul de studiu te ajută să fii punctual și să investești timpul de studiu cu maximă eficiență. Cel mai bun plan pentru a te organiza este *orarul/agenda studiului academic*. *Timpul de studiu* trebuie să te preocupe în mod special. În acest sens, *Orarul tău de studiu*, se prezintă ca un plan serios, bine întocmit, care îți permite să investești util cea mai mare parte a timpului disponibil.

NB. Valoarea gestionării timpului nu constă în controlul timpului în sine, ci în modul cum folosești timpul pentru a-ți îmbunătăți studiul/învățarea și în mare – viața, în toate aspectele ei. Ceea ce câștigi în esență prin gestionarea timpului nu este timp mai mult, ci o învățare mai performantă, mai multă satisfacție de la studiul academic.

Gestionarea timpului este singurul mijloc de a duce lucrurile la bun sfârșit, iar aceasta cere o disciplină susținută. Nici un sistem de gestionare a timpului nu funcționează fără o disciplină solidă.

● *Planul de studiu, la fel ca și scopul studiului academic, prezintă o înregistrare a așteptărilor/expectanțelor tale.* Spre deosebire de scop, însă, planul descrie pas cu pas procedurile de realizare a acestor expectanțe. Notat pe hârtie, planul de studiu are efect energizant; atunci când îl elaborezi și realizezi tu însuți, îți dă siguranța că tu ești cel care deții controlul asupra propriului timp, și nu altcineva din preajmă.

● *Planul de studiu te ajută să pui în valoare timpul tău liber.* Agenda de studiu nu interferează, nu atentează la, timpul tău liber nu-l exclude, ci viceversa: te ține în priză de conștiință: când înveți și când ai pauze. Astfel, trăiești cu adevărat libertatea și plăcerea timpului tău liber, fără a te simți culpabilizat pentru faptul că ai luat o pauză.

● *Există mai multe tipuri de organizare și planificare a activității de învățare.* Trei dintre acestea sunt recomandate ca modele de bază.



Planul-cadru al activităților esențiale invariabile/stabile pe parcursul unei perioade bine delimitate de timp (semestru, lună, săptămână, zi) poate cuprinde, de exemplu: orele de muncă și somn; orele de curs universitar, alte activități în care ești angajat permanent (serviciu, cercuri bazate pe interese, sport etc.). Acestea trebuie înscrise într-un cadran, divizat (de exemplu, în cazul planului săptămânal - cadru, dacă cursurile se țin de la amiază) în zile ale săptămânii și ore (Tabelul 13).

- Planul activităților invariabile se elaborează o dată pe semestru și servește drept cadru general de referință pentru elaborarea Planului curent săptămânal.
- Planul-cadru cuprinde blocuri de activități (de ex., trezirea/dejunul; perioada de activitate la locul de muncă (dacă ești angajat în câmpul muncii); orarul cursurilor / activități de studiu; activități extracurriculare etc.).
- În Planul-cadru *ora desfășurării activităților* este fixată cu aproximație. Se obișnuiește a indica intervalul temporal, nu limitele precise de timp.
- Planul-cadru are menirea să ilustreze care blocuri de timp sunt destinate studiului/învățării și care pauzelor. Când completezi un asemenea plan, fixezi activitatea reprezentată în blocurile de timp aproximative. Poți indica începutul/finisarea acestora prin săgeți orientate spre cadranul de sus sau de jos, pe laterală etc.

Tabelul 13. Planul-cadru

Ora	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică
7-8	Toaleta de dimineață Micul dejun						
8-9		Activitatea de muncă		Activitatea de muncă			Toaleta de dimineață Micul dejun
9-10							
11-12			Prânzul				
12-13	Prânzul	Prânzul	Ore de consultanță	Prânzul	Prânzul		
13-14	Consiliere educațională	Serviciul Psihologic în școală	Consiliere educațională	Psihologia educației	Management educațional		
14-15	Metodologia cercetării	Conflictologie	Etica profesională	Psihologia educației	Conflictologie		
15-16	Management educațional	Psihologia educației			Metodologia cercetării		

16-17							
17-18	Clasa de computer			Clasa de computer			
18-19		Atelierul Actorie			Atelierul Actorie		
19-20	Cina						
20-21							
21-22							
22-23	Timpul pentru somn						

6.2.3. Planul curent

Planul curent stabilește organizarea și planificarea activității de învățare pentru săptămâna curentă. Se elaborează în baza Planului-cadru. La începutul fiecărei săptămâni îl completezi cu activitățile specifice pe care le planifici pentru săptămâna ce urmează (Tabelul 2).

Pentru a putea elabora un Plan curent operațional și eficient, profesioniștii domeniului recomandă o serie de repere unanim valabile pentru organizarea studiului/învățării și planificarea intervalului de timp.

Repartiția orelor de studiu pe săptămână, pe zi: Orarul să fie echilibrat și variat

Cu referire la propria persoană decide:

- *Cât timp se va rezerva studiului – serviciului – activităților extracurriculare – distracțiilor.*
- *Când se va efectua studiul.* Cele mai eficiente se consideră orele de zi-lumină. Cercetările demonstrează că învățarea în timpul zilei este cu 33% mai eficientă decât noaptea. Există și excepții: persoane care sunt mai productive dimineața la prima oră, la amiază sau noaptea. *La în calcul perioada când rentabilitatea personală de învățare este maximală!*

Stabilirea timpului minim pentru o ședință: includeți timpul pentru pauză

- *Se recomandă învățarea în secvențe a câte o oră. 50 minute de studiu și 10 minute de pauză – s-a demonstrat că o asemenea distribuție este optimă în asigurarea eficienței studiului. Există și excepții, dictate de particularitățile celui care învață și ale materiei de studiat. Unii subiecți au nevoie de pauze mai frecvente din diverse motive (caracteristici temperamentale; stare de sănătate fizică și psihică, motivație etc.). În cazul materiei mai dificile de asimilat poți planifica pauze mai frecvente.*
- *Evită planificarea unor sesiuni de studiu de tip maraton.*

Abordarea subiectelor prevăzute pentru studiu

- *Când începi studiul, pornește de la cele mai dificile subiecte sau sarcini. În cazul cursurilor cu grad crescut de dificultate, încearcă să fii flexibil, pentru a reuși cu*

- succes (decide pentru tine când poți lucra suplimentar asupra subiectelor academice provocatoare – în timpul săptămânii de lucru ori sâmbătă/duminică).
- *Studiază înaintea discuțiilor și/sau prezentărilor pe care urmează să le ai.* Se recomandă să-ți îmbrospătezi cunoștințele pentru fiecare materie/ curs/ seminar la care vei fi angajat în răspuns.
 - *Revezi materialul lecției imediat după curs.* Rata uitării este cea mai mare în primele 24 de ore dacă nu revizuiești materia.
 - Investește timp pentru a-ți evalua înțelegerea pe parcursul lucrului asupra sarcinii.

Alegerea subiectelor, stabilirea priorităților, ordinea succesiunii temelor

○ Identifică sarcinile academice de îndeplinit

- Listează toate subiectele, sarcinile de îndeplinit pe parcursul zilei, săptămânii, lunii.
- Precizează în detalii: nivelul de dificultate; gradul de stăpânire a domeniului sarcinii; capacitatea ta de îndeplinire a ei (de unul singur sau cu suportul altora); acoperirea sarcinilor cu informație la temă; timpul real necesar pentru îndeplinire.
- Evidențiază legătura dintre sarcini și obiective.

○ Clasifică sarcinile

Reflectează și analizează după criteriile:

- a) Timpul disponibil (urgentă)
- b) Importanța subiectelor (rentabilitate)
- c) Dificultatea subiectelor (provocatoare - familiare)
- d) Nivelul de prioritate (prioritare - neesențiale)
- e) Indicațiile celor avizați (profesorul, colegii-experti).

○ Ierarhizează sarcinile după nivelul de prioritate.

Prioritatea A: sarcini urgente, sarcini care decurg din obiective, sarcini rentabile, cu limită redusă de timp;

Prioritatea B: sarcini care au doar una din caracteristicile sarcinilor din categoria A;

Prioritatea C: sarcini mai puțin esențiale.

Elimină sau deleghează pentru un alt timp sarcinile neesențiale (de exemplu, scrierea pe curat a notițelor luate la curs). Repetarea materialului pentru testul de mâine poate fi mai importantă decât plăcerea de a face sport astăzi; plăcerea unei întâlniri cu prietenii va fi cu adevărat deplină după ce termini pregătirea pentru test/ore etc.

○ Estimează durata realizării sarcinii academice

- Marea majoritate a sarcinilor academice au termene-limită. Ia-le în calcul. Îți vor servi ca ghid în lucrul asupra sarcinii/subiectului: cât timp vei investi în lectură; câte exemple/detalii poți include. Planifică anticipat care va fi mărirea unui eseu, comentariu sau rezumat. Deseori, va trebui să fii foarte concis în expunerea subiectului. Atunci nu vei putea include întreaga informație citită sau conspectată.

- Stabilește o valoare temporală pentru fiecare sarcină (de cât timp ai nevoie pentru a o realiza). În acest scop, raportează-te la experiențele personale de învățare anterioare și/sau informează-te din surse riguroase.
- Notează riguros și cu o mică rezervă de timp termenul de început și finalizare a studiului concret/a sarcinii. Ești responsabil de organizarea propriului timp, astfel încât să reușești în termenele stabilite. Profesorul, tutorele nu-ți vor accepta scuzele pentru întârziere sau neîndeplinire, iar sarcina neîndeplinită, materialul rămas neînvățat îți "vor da peste cap" programul de studiu academic. În consecință, s-ar putea să nu mai reușești să predai sau susții o parte a sarcinilor academice.

În concluzie: deprinderile de management al timpului sunt esențiale pentru succesul academic.

Identifică locul potrivit pentru studiu/învățare

- Alege un loc propice pentru învățare, cu cât mai puțini distractori (televizor, telefon, zgomot).
- Asigură-te că ai suficientă lumină.
- Alege o poziție care să te mențină activ, treaz.
- Stabilindu-ți propriul program de studiu, comunică-l și altora (eventual afișat chiar pe ușa camerei).
- Învăță să spui NU eventualelor tentații (de a ieși cu un prieten care te-a sunat, de a te uita la televizor, chiar dacă nu este emisiunea ta preferată).

Tabelul 14. Planul curent

Ora	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică
7-8	Toaleta de dimineață. Micul dejun						
8-9	Pregătirea subiectului la Management. Educaț.	Activitatea de muncă	Selectarea mater. suplim. Etica prof.	Activitatea de muncă	Învățarea subiectului la Conflictologie	Menaj	Toaleta de dimineață Mic dejun
9-10	Experimentarea testelor de personalitate		Proiectul la Psih. Educ.		Selectarea bazei exper. Serv.psih. în școală.		Lectura supliment. Psihol. educ.
11-12			Prânzul				Tenis
12-13	Prânzul	Prânzul	Ore de consultanță	Prânzul	Prânzul	Tenis	
13-14	Consiliere educațională	Serviciul psihologic în școală	Consiliere educațională	Psihologia educației	Management educațional	Prânz	

14-15	Metodologia cercetării	Conflictologie	Etica profesională	Psihologia educației	Conflictologie	Studiere subiecte dificile	Comunicare, Vizite, Lecturi relaxante
15-16	Management educațional	Psihologia educației	Lucrul la bibliotecă	Consiliere educaț.	Metodologia cercetării		
16-17					Căutare surse Psih.educaț.		
17-18	Clasa de Computere	Plimbare cu prietenii	Mers la cumpărături, menaj	Clasa de Computere	Atelierul Actorie		
18-19		Atelierul Actorie					
19-20	Cina						
20-21	Studiere Conflictologie	Studiere Management	Studiere Psih. Educației	Studiere Metode Metod. Cerc.	Lucru Proiect	Concert	Studiere seminar
21-22	Recreere, lecturi, TV						
22/23	Timpul pentru somn						

6.2.4. Orarul zilei

Orarul Zilei – al treilea tip de planificare. Este cea foaie de hârtie/ cartonaș pe care, spre deosebire de Planul-cadru sau cel Săptămânal (pe care le păstrezi acasă), o porți cu tine. În Orarul zilei listezi (Tabelul 15) „lucrurile concrete care trebuie făcute în ziua respectivă”.

Cea mai indicată perioadă pentru completarea lui este încheierea zilei-muncă, înainte de somn. Astfel îți „organizezi mintea” pentru activitățile de mâine, fapt care îți dă siguranța că menții controlul asupra propriului timp și ești stăpân al propriilor acțiuni. Dimineața vei începe ziua mai viguros și dinamic atât mental, cât și fizic.

Tabelul 15. Orarul Zilei

Marti
8-9 Să citesc cap. 2 din Sociologie
Să revăd notițele de curs.
9.10-10 Să elaborez Studiul de caz la Psih. educației.
10 -11.30 Să scriu rezumatul articol. șt. Consiliere școlară (la Bibliotecă)
Prânzul
12.00-12.30 Să revăd comunicarea mea pentru seminarul Psih. educaț.
12.45-14.05 Seminar Psih. educaț.
14.20-15.40 Curs Manag. Educ.
16-17.30 Documentare pentru Seminar Consiliere școlară (internet)
18-19 Atelierul de Actorie
Cina
20.20 Completarea Portofoliului

ACTIVITATEA 1

Listați sarcinile academice pentru săptămâna de lucru. Stabiliți scopul îndeplinirii fiecărei sarcini și termenele-limită. Ierarhizați-le în ordinea priorității acestora.

ACTIVITATEA 2

Organizați informația. Realizați un cuprins al ideilor principale: (i) 3 idei noi pentru dvs.; (ii) 2 idei cunoscute anterior; (iii) o idee a cărei valoare practică o puneți la îndoială.

ACTIVITATEA 3

Reflectați și generalizați asupra modului în care conținutul capitolului „Planificarea studiului academic”: (i) a schimbat viziunea personală despre rostul planificării în relație cu managementul timpului și (ii) a influențat atitudinea și acțiunile spre planificarea propriei învățări academice.

ACTIVITATEA 4

*Elaborați **Planul curent** (săptămânal) personal urmând reperetele din paragraful 6.2.3.*

Specificați! Autoevaluați-vă produsul activității. Argumentați nota.

7.1. Luarea notițelor: strategie cognitivă

Luarea notițelor este desemnată drept modalitate de a înregistra ceea ce este supus învățării în timpul lecturării sau ascultării, servind ulterior drept bază, îndrumar în studierea subiectului respectiv, pentru reîmprospătarea memoriei. Notițele luate constituie o sursă alternativă valoroasă pentru studiu, alături de manual și bibliografia aferentă.

Luarea notițelor este o deprindere importantă în învățarea independentă și autoreglată; este o strategie cognitivă care poate fi învățată.

Printre activitățile ce pot fi clasificate drept *luare de notițe* se numără: *marcarea* informației prin subliniere, încercuire, evidențiere (color) în timpul lecturii unui text; *înregistrarea* informa-

ției, notarea ideilor principale în timpul ascultării unui curs, conferințe, prelegerii și/sau lecturii unui text.

Funcțiile luării de notițe

Luarea de notițe:

- (a) Este o modalitate externă de stocare a informației. Informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare sau o discuție de grup, însă, odată notate, ele pot fi oricând accesate și revizuite.
- (b) Permite o triplă encodare a materialului: verbală, vizuală și kinestezică, ceea ce asigură o reținere mai bună și o reactualizare mai ușoară.
- (c) Contribuie la structurarea materialului chiar în timpul predării/receptării acestuia.

Utilitatea notițelor

Luarea inteligentă și competentă a notițelor susține învățarea în mai multe feluri:

- (a) Menține implicarea activă în subiectul studiat, ascultat, perceput în sensul organizării lui, encodării și integrării informației noi în baza de cunoștințe anterioare.
- (b) Menține *concentrarea atenției* și nu afectează abilitatea de a citi și asculta.
- (c) Furnizează o sursă valoroasă după care puteți începe, organiza studiul/învățarea.
- (d) Notițele asigură o înregistrare scrisă a celor studiate, pentru a fi utilizate în faza de recapitulare.
- (e) Notițele oferă o șansă reală de a lupta cu nemilosul dușman al studentului – *uitarea*. Un expert în domeniu a estimat că 80% din conținutul manualului/textului citit sau al lecției ascultate se uită în două săptămâni după ce ai citit sau ascultat.
- (f) Luarea notițelor este utilă și pentru referiri ulterioare la sursele bibliografice, cursurile sau conferințele înregistrate în acest mod.

Formarea corectă a deprinderii de luare a notițelor _____



- Nu transcrieți cuvânt cu cuvânt.
- Concentrați-vă atenția și notați ceea ce este esențial, principal (generalul din care se poate reconstitui particularul).
- Folosiți un mod propriu de exprimare (propoziții, fraze și expresii personale, dar notați corect expresiile consacrate).
- Consemnați informațiile în mod diferențiat, spațialiat în funcție de importanța, complexitatea și specificul lor.
- Folosiți titluri, subtitluri, spații libere pentru completări ulterioare.
- Folosiți prescurtări.
- obișnuți-vă să introduceți esențialul în caietul de notițe și să-l extrageți când aveți nevoie.

Condiții de bază pe care trebuie să le îndeplinească notițele _____



1. Să reproducă în esență: *planul expunerii, corecta înlănțuire și subordonarea logică a ideilor prezente*. **Atenție!** Nu reproduc fidel, integral sau pe sărite expunerea urmărită.
2. Să cuprindă din materialul studiat/ascultat:
 - a) indicate pe scurt:
 - exemplele sau ilustrările,
 - b) dar integral și exact:
 - desenele și schemele.
3. Să fie luate pe un caiet special pentru fiecare domeniu, scrise ordonat și curat.

7.2. Mecanismul luării notițelor

- Notițele se pot lua în două moduri. O primă posibilitate include un proces în două etape: înregistrare și ulterior prelucrare. O a doua posibilitate se referă la înregistrarea și concomitent prelucrarea informațiilor.
- Luarea notițelor începe înainte de ascultarea unui discurs și se finalizează numai după ce notițele au fost completate și corectate.
- Pregătirea se poate realiza prin lecturi prealabile în domeniul în care se înscrie subiectul care va fi discutat.
- Luarea notițelor include și elemente care țin de corectare, completare și revizuire.

Notițele se înregistrează în caiete, pe foi A-4 sau/ și direct în calculator _____



În fiecare caz este recomandată o amplasare logică, sugestivă a notițelor pe pagină:

- a. folosiți o pagină nouă pentru fiecare nouă serie de notițe;
- b. lăsați mult spațiu alb și margini late;
- c. când luați notițe în baza lecturii unei surse bibliografice: (i) transcrieți în partea de sus a paginii datele editoriale ale sursei (numele autorului, titlul lucrării, editura, localitatea, anul apariției); (ii) transcrieți în dreptul fiecărui citat

(înregistrat fidel între ghilimele), expresie ori idee preluată pagina din text la care se găsește aceasta.

- d. când luați notițe în baza ascultării (curs, prelegere, conferință etc.) notați: data, tema/subiectul, obiectivele (anunțate), planul expunerii, resursele bibliografice, sarcinile și apoi continuați înregistrarea conform regulilor luării notițelor.

Repere esențiale pentru luarea corectă a notițelor _____

● Înainte de a lua notițe în baza ascultării:

- Ascultați cu atenție ceea ce se spune și încercați să surprindeți planul de idei al vorbitorului și structura tematică a discursului, dacă aceasta nu a fost expusă de la început.
- Ascultați mai întâi 3-5 minute, sintetizați și rețineți esențialul din ceea ce se spune, reformulați cele reținute și înregistrați-le în forma proprie de concepție și exprimare.

● Înainte de a lua notițe în baza lecturii:

- Procedați la luarea notițelor numai după prima lectură a unui capitol, subcapitol, paragraf.

● Înregistrarea notițelor:

- *Înregistrarea eficientă* presupune atât rapiditate și acuratețe a informațiilor notate, cât și organizare a notițelor după anumite criterii și implicare activă în procesul notării.
- *Rapiditatea* se obține prin formarea unor deprinderi și exersarea acestora până când devin automatizate, iar *acuratețea* se obține prin dezvoltarea capacității de comprehensiune.

Calitatea înregistrării notițelor _____

În timpul înregistrării informației există anumite comportamente a căror practică îmbunătățește acuratețea acestui proces: ascultarea activă, sistemele de notare, locul etc.

● *Încercați să sesizați mai bine ce este esențial* în expunerea audiată/lecturată.

● *Evitați înregistrările automate, masive, neselective și necritice.* Notarea ideilor se face în așa fel încât să se schițeze planul sau structura de idei a expunerii.

● *Operați în permanență cu selecții ale ideilor esențiale și argumentelor.* Notițele pe care le faceți trebuie să cuprindă suficient din ideile autorului, precum și detaliile importante care le susțin sau le ilustrează; planul logic de desfășurare a acestor idei.

● *Sistematizați, utilizați schițe, scheme, diagrame, grafice, tabele sintetice* care condensează multă informație. Cu cât notițele sunt mai logic și schematic aranjate, cu atât vă veți aminti mai ușor.

● *Pentru eficientizarea înregistrării utilizați:* abrevierile și prescurtările, numerotările, marcarea cuvintelor-cheie, evidențierea conținutului prin aranjarea în pagină, folosirea culorilor și filtrați prin propria experiență și cunoaștere informația și ideile ce vi se prezintă. Aceasta va mări viteza procesului de înregistrare a notițelor.

Abrevierile și prescurtările se realizează folosind coduri unanim acceptate, dar și prin alegerea unor coduri personale. De exemplu: simboluri preluate din stenografie; simboluri matematice; înlocuirea unor silabe cu linia de fracție („re/de” pentru „repede”); folosirea modului de pronunție a unor sunete: vocala „e” poate fi suprimată de lângă majoritatea consoanelor („rpd” pentru „repede”); abrevieri: E pentru elev, P pentru profesor, dpdv pentru „din punct de vedere”; personalizarea anumitor simboluri: folosirea puterii a doua din matematică pentru a marca pluralul: E2 pentru elevi etc. **Numerotările** se folosesc pentru a marca ideile principale sau categoriile enumerate sau descrise. Exemple:

- cifre romane sau arabe;
- litere mari sau mici;
- combinații: când se combină, ordinea recomandată este: cifre romane, cifre arabe, litere mari, litere mici;
- numerotările se pot face folosind doar cifre arabe și puncte; enumerările se pot marca și prin semne.

Marcarea cuvintelor-cheie se poate realiza prin sublinieri, accentuări, scris înclinat/caractere italice, majuscule, scris de tipar, steluțe, încercuiri, semnul exclamării etc. Atunci când recitim notițele, aceste marcaje ne vor reaminti ce am considerat important atunci când am luat notițele.

Aranjarea în pagină se referă la marcarea elementelor de conținut prin plasarea lor în spațiu într-un anumit fel. *Paginarea* nu are doar valențe estetice, ci și de facilitare a receptării structurii textului. De exemplu:

- *alineatele*: la începutul textului, capitolului, paragrafului;
- *paragrafele*: se schimbă numai atunci când se schimbă și ideea expusă.

Folosirea culorilor este recomandată pentru a pune în evidență idei, cuvinte-cheie, fragmente de text, definiții, citate, opinii personale sau ale profesorului etc. Marcarea prin culoare devine eficientă atunci când există stabilit un anumit cod. De exemplu:

- scriem folosind o singură culoare, pentru a marca: termeni, idei, citate etc.
- scriem folosind mai multe culori precum: *negru* pentru cuvintele-cheie, *verde* pentru citate, *roșu* pentru opiniile personale etc.

● **Utilizați coli A4 pe care apoi să le îndosariați tematic.** Acest mod de lucru permite integrarea ulterioară a completărilor conspectelor, fișelor de studiu și bibliografiei la fiecare lecție. Pe fiecare coală lăsați în partea stângă un spațiu de 4-5 cm pentru scrierea titlurilor, diviziunilor și a semnelor de reper. Dacă citim, corectăm, completăm și învățăm notițele în aceeași zi în care le-am luat, acordând pentru aceasta 1/2-1oră, reducem cu aproximativ 30-40% efortul de învățare a lecției sau temei respective.

● **Separați propriile gânduri, raționamente.** Dacă în procesul luării de notițe vă vin idei personale, notați-le, dar separați-le prin paranteze, pentru a le identifica ulterior ca personale.

NB!

În cursul acestui demers asigurați-vă că:

- Ați înțeles faptele, noțiunile, definițiile, explicațiile sau demonstrațiile logice.
- Nu v-a rămas nici un termen al cărui sens exact să nu-l cunoașteți.
- Ați identificat raportul exact dintre text și ilustrații, hărți, scheme și semnificația integrală a acestora.

Puneți accentul pe:

- Selectarea și esențializarea informațiilor.
- Reținerea modelelor, a legităților, principiilor.
- Încadrarea informațiilor noi în sistemul experienței de care dispuneți.
- Reflecții personale, interes sporit pentru anumite probleme.

Eficiența notițelor luate

Eficiența notițelor depinde de tipul acestora. Cele mai utile sunt notițele care:

- sunt reprezentări relativ complete ale materialului prezentat;
- cuprind sumarizări ale principalelor idei;
- furnizează detalii și elaborări proprii pe baza materialului.

De cele mai multe ori, posibilitatea de a realiza astfel de notițe în timpul recepționării materialului este redusă, de aceea este posibilă și indicată o revizuire și completare ulterioară a lor. Acest lucru este preferabil să se realizeze în intervalul de o zi de la data luării notițelor. Revizuirea permite reactualizarea informațiilor, clarificarea conceptelor dificile, completarea abrevierilor și a informațiilor care lipsesc și sublinierea sau întărirea ideilor sau conceptelor-cheie. Se pot de asemenea introduce titluri și subtitluri și adăuga fraze sau propoziții clarificatoare.

Concluzii

- (a) O asemenea manieră de luare a notițelor vă conduce la o *notare selectivă și la identificarea unor probleme* care trebuie completate și aprofundate ulterior.
- (b) Când procedați la studiul propriu-zis, începeți cu recitirea notițelor și numai după aceea treceți la consultarea altor surse.

Păstrarea notițelor

Păstrarea notițelor într-un sistem organizat după anumite criterii face să fie mai accesibilă identificarea și utilizarea lor ulterioară. Deși poate părea un proces dificil, luarea notițelor în mod sistematic presupune investiție de timp și efort doar până când se automatizează anumite deprinderi necesare pentru această activitate.

1. *Dacă notițele se iau pe foi separate, acestea se păstrează cel mai bine într-un dosar cu mecanism (tip biblioraft), catalogate pe subiecte sau autori, pentru a putea fi mai ușor manipulate.*
2. *Dacă notițele sunt făcute în caiete, acestea trebuie marcate în mod clar și depozitate în siguranță pentru a putea fi utilizate la nevoie.*

Prin aplicarea regulilor menționate anterior, luarea notițelor devine activă și conștientă. Cel care notează nu este doar un receptor pasiv, ci se implică în activitatea pe care o desfășoară, fapt care atrage după sine un nivel ridicat de înțelegere a informației și sporirea acurateței în reținerea acesteia. Observând eficiența unui sistem complex de luare a notițelor, o serie de universități au propus diverse modalități de realizare a acestei activități.

7.3. Marcarea informației prin subliniere

Sublinierea este un procedeu de interacțiune activă cu textul lecturat. Ea constă în marcarea în text prin sublinire, încercuire, evidențiere cu marchere colorate a ideilor considerate importante și care oferă o structură de fixare și reactualizare ulterioară a informației.

Scopul sublinierii:

- *A reduce cantitatea* de material ce trebuie reactualizată în mod neapărat și specific.
- *A oferi o ancoră*, un punct de reper în reactualizarea informațiilor adiacente.

Problema constă în a decide asupra a ceea ce se consideră important în text și merită, trebuie subliniat. Mulți studenți care procedează la evidențieri și sublinieri în textul studiat marchează prea multă informație, pe când este mult mai util să fie selectată și bifată doar informația cu adevărat relevantă și utilă scopului urmărit. Astfel, studentul care își pune întrebări pe parcursul lecturii și subliniază doar informația-răspuns la aceste întrebări procedează la o învățare mai eficientă, iar respectivele strategii susțin *gândirea activă*. Studenții care marchează un mare volum de informații fără a le selecta și sorta cu grijă implică mult mai puțin în respectiva activitate procesele gândirii. La fel și studenții care iau notițe și revin la ele doar înainte de examene sunt mult mai puțin implicați activ în gândire în comparație cu acei studenți care iau notițe în timpul cursurilor, revenind în scurt timp asupra lor pentru a le organiza și completa, utilizându-le la seminarii și examene. Această revenire și perfectare a notițelor luate este o activitate productivă de gândire, și nu o simplă transcriere a lor (Ornstein,1994).

Principii de subliniere. Următoarele principii pot constitui un suport în utilizarea cât mai eficientă a acestui procedeu:

- Paragraful se citește în întregime înainte de a decide care este ideea principală ce merită subliniată.
- Sublinierea acoperă întregul material, dar nu se subliniază un volum prea mare din text. Texte diferite necesită sublinierea unui volum diferit de material.
- Se utilizează diverse semne pentru a distinge părțile textului (spre exemplu: se încercuiesc conceptele, se subliniază definițiile, se delimitează printr-o linie exemplele). *Aceste semne trebuie folosite cu consecvență pe parcursul unui text.*

7.4. Metode de luare a notițelor: Sistemul Cornell

Sistemul T sau Sistemul Cornell este o metodă de luare a notițelor dezvoltată cu peste 40 de ani în urmă la Universitatea Cornell. Rămâne până la ora actuală una dintre cele mai eficiente.

Sistemul Cornell cuprinde trei secțiuni:

- *Secțiunea 1*, aflată în partea stângă a paginii, este cunoscută ca *zona cuvintelor-cheie*. Ea se completează de obicei în faza de revizuire și cuprinde comentarii

care accentuează ideile importante, clarifică sensuri, sugerează exemple sau leagă idei și exemple, care ulterior vor constitui elementele de bază în reactualizarea informațiilor.

- *Secțiunea 2*, porțiunea cea mai mare, aflată în partea dreaptă a paginii, *zona notării informale*, în care se notează de fapt ideile într-o modalitate informală (așa cum sunt prezentate sau receptate).
- *Secțiunea 3*, în partea de jos a paginii, este cunoscută ca *zona rezumatului*. Aici se include un rezumat format din 2 sau 3 propoziții care sumarizează ideile din pagină și le integrează într-o structură clarificatoare.

Tabelul 16. Sistemul Cornell de luare a notițelor: schema și explicațiile

<p>Rezervați 2, 5 optimi din spațiul foii</p> <p><i>Selectați ideile, argumentele esențiale și prezentați-le prescurtat, în formă concisă, ca puncte de reper pentru a le trece în revistă ulterior, a le revizui și reflecta asupra lor.</i></p> <p><i>(zona cuvintelor-cheie)</i></p>	<p>Rezervați șase optimi din spațiul foii</p> <p>Înregistrează ideile așa cum sunt prezentate sau receptate, dar în măsura posibilităților, selectează esențialul și semnificativul.</p> <p><i>(zona notării informale)</i></p>
<p align="center">Sistemul Cornell de luare a notițelor: Explicație</p> <p>1. ÎNREGISTREAZĂ. În <i>zona notării informale</i> se înregistrează, în măsura posibilităților, toate ideile și faptele semnificative. Folosiți propoziții telegrafice, dar asigurați-vă că veți putea descifra, mai târziu, sensul acestora. Scrieți lizibil.</p> <p>2. PRESCURTEAZĂ. După curs revizuiți notițele luate. Înscrieți în <i>zona cuvintelor-cheie</i> doar sintagme scurte, cuvinte de reper. Sumarizarea clarifică sensuri, scoate în evidență relaționări, stabilește continuitatea, îmbunătățește memoria. Această modalitate de a gândi și nota este o etapă în pregătirea ulterioară pentru examen.</p> <p>3. REPETĂ. Reveniți la zona cuvintelor-cheie și reamintiți-vă întregul conținut lecturat/ascultat.</p> <p>4. REFLECTEAZĂ. Realizați conexiuni între ideile conținutului curent și alte notițe sau lecturi. Reflecția presupune autochestionare. Întreabați-vă, de exemplu, „Care este semnificația acestor fapte? Pe ce principii se bazează? Cum le pot aplica și unde? În ce relație se află cu ceea ce cunosc deja?”</p> <p>5. REVIZUIEȘTE. În fiecare săptămână, timp de zece minute, revizuiți notițele luate. Procedând astfel, veți memoriza mai bine pentru scopurile curente de învățare, dar și pentru examenele ulterioare.</p>	
<p align="center">Rezervați spațiu în partea de jos a fiecărei pagini pentru un eventual rezumat.</p> <p align="center"><i>(zona rezumatului)</i></p>	

!SPECIFICĂRI

Ce presupune rezumatul în cazul Sistemului Cornell?

Există *trei modalități* de realizare a rezumatului:

1. Poți face rezumatul fiecărei pagini de notițe;
2. Poți face rezumatul lecției în întregime, a capitolului lecturat;
3. Poți face ambele tipuri de rezumat.

Rezumatul demonstrează ce ai învățat, dacă ai înțeles conținutul materialului înregistrat. *Scrierea rezumatului presupune* recitirea fiecărei pagini de notițe și este o practică eficientă de pregătire către examenul final.



Sistemul Cornell de luare a notițelor este o tehnică flexibilă și admite variații care țin de preferințele fiecărei persoane în învățare și memorare. Unii studenți înțeleg și memorează mai bine organizându-și învățarea în baza cuvintelor-cheie și a propozițiilor de reper. Alții, preferă învățarea prin formularea de întrebări și găsirea răspunsurilor. În ultimul caz, se poate interveni cu modificări în zonele sistemului Cornell. De exemplu, în loc de cuvintele, frazele esențiale pot fi notate întrebări la temă, în baza notițelor luate anterior.

Tabelul 17. Utilizarea tehnicii de chestionare în baza zonelor Sistemului Cornell

<p>Care sunt simptomele insuficienței de somn?</p> <p>Care este menirea somnului? De câte ore de somn este nevoie după 15 ani?</p> <p>Pierderile de somn de pe parcurs se acumulează? Ce înseamnă ceasul biologic?</p> <p>Ce e de făcut? Ce înseamnă <i>mediu prielnic somnului</i>? Care este cea mai importantă regulă? Cum se face sincronizarea? Ce durată a somnului este recomandată? Ce alte rutine ale zilei sunt recomandate? Efectele medicației?</p> <p>Un somn optim îți prelungește viața? Cât timp au fost ținuți fără somn cățelușii? Ce s-a întâmplat?</p>	<p><i>Psihologia Educației, prof. Jana Ion - 14 octombrie</i> Insuficiența cronică de somn în populația studentescă</p> <p>1. Problema: te simți somnoros, obosit, apatic = deficit de odihnă/somn <i>Ex. Diminuarea puterii de concentrare, iritabilitate, somnolență la ore, fundal emoțional scăzut, diminuarea capacităților cognitive, a coordonării motrice.</i></p> <p>2. Scopul somnului = asigurarea implicării active, interesate în activități întreaga zi.</p> <p>3. Date ale Centrului Dereglări ale Somnului, Universitatea Stanford: a. 4-14 ani = necesitatea de somn: 9-10 ore pe noapte. b. după 15 ani = necesitatea de somn: 8 ore pe noapte c. testele demonstrează: mai puțin de 8 ore somn nocturn = diminuează vigilența. d. există diferențe individuale în durata somnului benefic organismului Deprivarea de somn este cumulativă: 1 oră somn nocturn pierdută, vinerea se manifestă deja prin dereglări. Performanțele academice se diminuează.</p> <p>4. Ceasul tău biologic. - Când ritmul personal circadian de somn coincide cu perioada somnului, acesta va fi mai îndelungat și profund. Activitățile tale pe parcursul zilei vor fi pline de vervă și energie. - un somn împlinit și calitativ te menține treaz și energic și după amiază. Vei putea să te concentrezi și să lucrezi.</p> <p>5. a. Asigurarea unui mediu benefic somnului: Fără zgomote, lumină, securizant. Să fie destinat doar somnului. b. <i>Regularitatea.</i> Se respectă zilnic aceeași oră de culcare și trezire. c. <i>Sincronizarea.</i> Acomodarea ceasului/ritmului biologic la orarul zilei tale. d. <i>Durata.</i> Se doarme în mod regulat nu mai puțin de 8 ore.</p> <p>e. <i>Rutina zilei.</i> Exerciții zilnice, regim alimentar, menținerea controlului asupra factorilor stresanți. f. <i>Medicație.</i> Alcoolul, somniferele, cofeina dereglează mecanismul somnului.</p> <p>6. Conform unor studii, un optimum de somn îți asigură nu numai un spor de energie, vitalitate, dar și o viață mai lungă. 7. Somnul revitalizează organismul. Experiment: cățelușii ținuti fără somn 4-6 zile la rând, după ce li s-a permis să doarmă, nu s-au mai trezit.</p>
--	---

Majoritatea studenților se confruntă cu o insuficiență cronică de somn. Aceștia manifestă: *stare de somnolență, oboseală, apatie, diminuarea puterii de concentrare, iritabilitate, evitarea orelor, moșăitul la ore, lipsă de entuziasm, diminuarea capacităților cognitive și a coordonării motrice*. Studenții necesită cel puțin 8 ore de somn nocturn. Se recomandă cu insistență: *sincronizarea somnului cu ceasul/ritmul biologic personal; asigurarea unui mediu de somn securizant, fără zgomote și lumină; exercițiul fizic zilnic, regim alimentar echilibrat, evitarea medicației (alcool, cafeină, somnifere, droguri)*.

Remarcă finală: *Somnul optim prelungeste viața.*

7.5. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Evaluare reciprocă a Notițelor personale. Faceți schimb al caietelor/colilor de notițe la una din disciplinele curriculare (pot fi și diferite) și evaluați-le conform următoareii liste de control.

LISTĂ DE CONTROL AL NOTIȚELOR (După Derek Rowntree, 1980)

1. *Formatul general.* Observați dacă nu cumva:
 - a. caietul de notițe este prea mic sau prea mare;
 - b. paginile sunt prea încărcate sau împrăștiate;
 - c. scrisul este neciteț;
 - d. subiectele sunt învălmășite.
2. *Structura notițelor.* Observați dacă nu cumva:
 - a. în partea de sus a foii sunt informații insuficiente;
 - b. notițele nu au formă de schemă (conțin prea multă proză densă);
 - c. sunt folosite insuficient titlurile, cifrele, retragerile, evidențierile;
 - d. este greu de remarcat organizarea și corelarea ideilor.
3. *Conținutul și redactarea.* Observați dacă nu cumva:
 - a. unele idei principale sunt omise;
 - b. sunt prea multe detalii;
 - c. sunt prea multe cuvinte;
 - d. notarea este neclară;
 - e. sunt prea multe cuvinte ale autorului în locul cuvintelor proprii;
 - f. grafice și tabele importante sunt omise ori greșite.

!!! Puteți completa cu criterii personale care ar ilustra calitatea și eficiența notițelor luate.

ACTIVITATEA 2

Listați ce modalități de eficientizare a înregistrării notițelor (abrevierile și prescurtările, numerotările, marcarea cuvintelor-cheie, evidențierea conținutului prin aranjarea în pagină, folosirea culorilor etc.) utilizați în propria practică. Estimați valoarea acestora.

Reflecțați asupra conținutului expus în actualul capitol. Raportați-l la propria experiență de învățare. Completați Fișa ce urmează.

AUTOEVALUARE/AUTOREFLECȚII

1. Câteva lucruri pe care le-am învățat astăzi...
2. Ceea ce am descoperit astăzi presupune că ...
3. Consider important să menționez următoarele...
4. Aș vrea să ...
5. Întrebarea pe care o am este...
6. Mi-a scăpat/ nu am înțeles ...
7. Nu sunt de acord cu ..., deoarece
8. Ar trebui să fac următoarele...
9. Nu pot decide dacă ...
10. Sunt dezamăgit/ă de ...
11. M-a entuziasmat ...
12. Mă mir de ce ...
13. Un punct de vedere este că ...
14. Cele învățate astăzi le pot utiliza/aplica (îmi sunt utile/necesare pentru)...
15. Pentru viitor ar trebui să...

Organizatori grafici – reprezentări grafice

8.1. Organizatorii grafici: strategie universală

Organizatorii Grafici (OG) sunt instrumente de învățare valoroase, care asistă studenții în *organizarea strategică* a informației spre învățare și/sau a traseului cunoașterii actuale sau viitoare. OG se materializează în reprezentările vizuale, grafice ale cunoștințelor, conceptelor și ideilor, precum și a punctelor nodale de cunoaștere, cercetare, acțiune și studiu. Un exemplu ilustrativ de OG (de tipul *Harta descriptivă sau tematică*), frecvent aplicat în practica de studiu și învățare, este reprezentat în Figura 8.

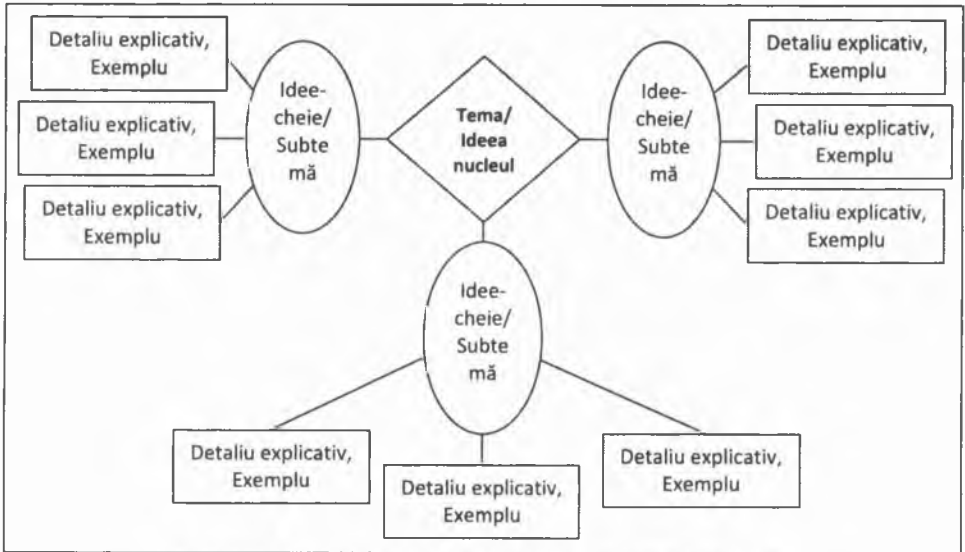


Figura 8. Harta mintală Descriptivă sau Tematică

!NB: Harta Descriptivă/ Tematică funcționează perfect și se pretează pentru prezentarea informației generice (definitorii, semnificative) din conținutul procesat. Ea corespunde doar parțial prezentării relațiilor ierarhice.

Organizatorii grafici sunt o modalitate eficientă prin care cei care învață gândesc, vizualizează și își aranjează cunoștințele. Studiile arată că atunci când studenții creează reprezentări non-lingvistice ale

Organizatorul Grafic (OG) este:
(i) strategie de învățare cu destinație complexă;
(ii) instrument de construcție a înțelegerii prin prelucrarea primară a informațiilor și formarea imaginilor mintale;
(iii) procedeu de organizare și comunicare a informației supuse învățării

cunoștințelor lor, are loc o creștere a activității creierului (Gerlic și Jausovec, 1999). Fie că studenții elaborează o hartă conceptuală, o diagramă de proces sau o simplă schiță, ei trebuie să implice capacitățile de analiză, sinteză pentru a clarifica relațiile, a-și organiza gândurile și a formula planuri sau pașii procesului. Procesul de creare a reprezentărilor îi ajută pe studenți să rețină informațiile și le dezvoltă abilitatea de a transmite și a face schimb de idei în activitățile pe care se desfășoară prin colaborare.

OG ca procedeu de organizare și comunicare a informației supuse învățării prezintă vizual organizarea logică a conținutului, modul de ordonare și aranjare, apoi și de prezentare a unui concept, temă, sarcină, problemă, dar și relațiile semnificative dintre acestea.

Reprezentările grafice sunt ilustrările vizuale ale imaginilor mintale, ale afirmațiilor, aserțiunilor, enunțurilor, specificărilor verbale. Ca produs final, reprezentările grafice prezintă vizual imaginea globală, de ansamblu a conținutului, a informației procesate, a "construcției" înțelegerii, cunoașterii subiectului supus învățării, problemei spre soluționare.

Elementele reprezentării grafice sunt: forme, chenare, imagini, desene, linii, săgeți, culori, având sau nu încorporate și ordonate concepte, categorii, principii, întrebări, propoziții clarificatoare sau de orientare, acestea fiind: fundamentale, reprezentative și definitorii pentru înțelegerea și cunoașterea temei, problemei, sarcinii respective. Reprezentarea grafică, ce apare ca vizualizare a organizării informației, are și o funcție stimulativă prin atractivitatea plastică, latura creativă și imaginativă de redare a realității cognitive.

Aranjamentul spațial al conceptelor constituie „cărămizile” cu care se „construiește” înțelegerea, cunoașterea și/sau reamintirea, iar „relațiile” reproduc liniile planului arhitectonic al construcției în diferitele ei faze de lucru, până la finalizare și reflecție (E. Joița, 2007). Reprezentarea grafică – prin faptul că inserează elementele-cheie ale unui subiect supus învățării –, iar relațiile dintre informații – prin faptul că pot fi văzute global, dintr-o singură privire – reduc substanțial din solicitările cognitive ale studentului. Acesta nu mai este nevoit să prelucreze și memoreze un volum mare de informații semantice.

O trăsătură comună a organizatorilor grafici este că aceștia scot în evidență succesiunea și integritatea procesului de gândire, iar eficacitatea și deficiențele comprehensiunii devin evidente.

Spre deosebire de alte instrumente de învățare, care țintesc un singur scop, OG sunt tehnici flexibile și pot fi aplicate nelimitat. OG sunt recunoscuți ca metode de învățare ideale pentru variate categorii de studenți: experți, novici sau cu reușită modestă.

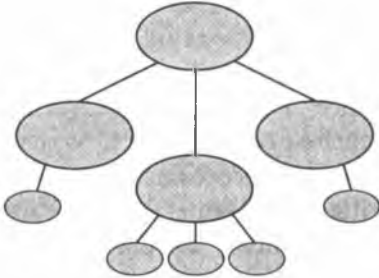
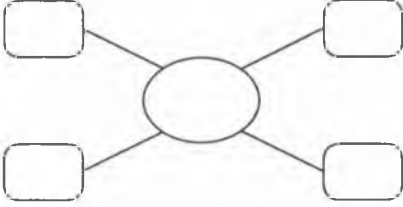
Organizatorii grafici sunt o strategie universală care poate fi utilizată la toate nivelurile educației, în toate ariile curriculare, la oricare etapă a desfășurării unității de învățare și/sau ca instrument de evaluare.

8.2. Tipologii și modele ale organizatorilor grafici

Sub umbrela organizatorilor grafici se întrunesc modele/patterne variate, cu destinație generală și specifică: hărți conceptuale, hărți tematice, rețele ale ideilor/ evenimentelor/ faptelor, diagrame, matrice, tabele etc. OG sunt diferențiați și etichetați conform formatului/ șablonului după care sunt construiți, iar acesta, la rândul său, este

selectat nu aleatoriu, ci adecvat scopului urmărit și a tipului particular de informație prelucrată. În tabelul de mai jos, prezentăm câteva șabloane de bază aplicate în organizarea și structurarea conținuturilor, cunoștințelor prin intermediul OG.

Tabelul 18. Șabloane de bază pentru construirea OG

<p>OG tip Plan șablon</p> <p>I. Subiectul (propoziția)/ Ideea principală</p> <p>A. Detalii de suport</p> <p>1. Exemple</p> <p>a. Detaliu explicativ</p> <p>b. Detaliu explicativ</p> <p>c. Detaliu explicativ</p> <p>B. Detalii de suport</p> <p>1. Exemple</p> <p>a. Detaliu explicativ</p> <p>b. Detaliu explicativ</p> <p>II. Dezvoltarea de mai departe a ideii principale</p> <p>III. Sumar/ Concluzii/ Încheiere</p>	<p>OG structurat ierarhic, tip arbore.</p> <p>Formele: pot fi variate. Poziționarea: pe verticală sau orizontală.</p> 						
<p>OG tip rețea, hartă: centrat pe o temă, concept, idee, eveniment. Admite mai multe extensii radiale.</p> 	<p>OG de sinteză, comparare. Șabloanele pot fi diferite.</p> <p>Element 1 _____ Element 2 _____</p> <table border="1" data-bbox="717 808 1129 928"> <thead> <tr> <th>Diferențe El. 1</th> <th>Comun El. 1 și El. 2</th> <th>Diferențe El. 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Concluzii:</p>	Diferențe El. 1	Comun El. 1 și El. 2	Diferențe El. 2			
Diferențe El. 1	Comun El. 1 și El. 2	Diferențe El. 2					

OG, după destinație strategică, pot fi grupați în 2 mari categorii.

- OG care descriu structurile de bază ale informațiilor (întreg/parte; cauză/efect; comparare/ contrast; comun/diferit, conceptualizare etc).
- OG care servesc unor necesități specifice, de ex., grafic ce structurează planificarea proiectului; diagramă ce reprezintă pașii ce urmează a fi parcurși pentru atingerea obiectivelor fixate etc.

Structura aceleiași informații de bază poate fi organizată și prezentată în diverse forme grafice. Deși se practică metode diferite de producere a OG, nu există dovezi că vreo metodă ar fi mai bună decât alta. De exemplu, în majoritatea textelor din psihologie, pedagogie, sociologie etc. întâlnești o varietate mare de grafice/diagrame de comparare/contrast. Fiecare dintre ele are un design puțin diferit de celălalt, dar toate servesc aceluiași scop de bază: a dezvălui modul în care este structurată, organizată informația. Procedee specifice organizatorilor grafici pot servi pentru a prezenta aspecte diferite ale problemei cercetate/studiate, adică o pot "arăta" din perspectiva tabloului întreg/holistic sau a aspectelor particulare.

Abordările cognitivistă și constructivistă din psihopedagogie au dezvoltat progresiv variante de reprezentări grafice pentru organizarea mentală a cunoașterii și pentru sugerarea construcției înțelegerii. S-au constituit în timp „organizatori grafici” care surprind esența, semnificația conținutului, traseul „parcurs” de procesul

cunoașterii și înțelegerii celui care realizează organizatorul grafic. Acestea devin instrumente de învățare utile și se impun ca funcționale și de maximă eficiență pentru învățarea independentă sau în grup a studentului.

După cum subliniază și Elena Joița (2007), sursele bibliografice indică numeroase *modele și tipologii ale organizatorilor și reprezentărilor grafice* pentru arhitectura cognitivă. Acestea se referă la concepte, teorii, semnificații, argumente, situații, sarcini de învățare; relații între concepte: descriptive, comparative, analogice; cu prezentare secvențială, circulară sau continuă; diagrame, matrice, ierarhii, tabele analitice, scheme de tip Web, hărți conceptuale prin imitarea formei unor lucruri, plante sau vietăți; reprezentări Power Point; reprezentări picturale sau simbolice etc. *Metoda aplicată și tipul de OG* selectat pentru elaborare se subordonează unui scop anume urmărit de utilizator.

În fiecare caz, totuși, OG funcționează ca *instrumente de gândire*, solicită și generează o gândire de nivel superior. Prezentăm sintetizat, în tabelul 19 ce urmează, sincronizarea dintre operațiile de gândire, tipul OG, scopul urmărit.

Tabelul 19. Sincronizarea Gândire - OG - Scop

Niveluri ale gândirii	Tipuri de OG	Scopuri urmărite
Cunoștințe	Rețele grafice (Diagrama păianjen), Scriere liniară Lanțul evenimentelor Tabele Grafice, Matrice	A prezenta definiții, exemple, brainstorming; A descrie caracteristici, elemente; A descrie succesiunea evenimentelor, continuum-ul acestora, desfășurarea unui conținut, periodizarea/ ciclicitatea evenimentelor/faptelor
Comprehenșiune/Înțelegeri	Diagrame Tabele Hărți mentale etc.	A clasifica, a ierarhiza itemi A explica itemi, evenimente, fenomene, abordări etc.
Aplicare	Grafic ciorchine, Schife/ Diagrame	A prezice succesiunea evenimentelor; A prezenta procese, cauze și efecte, cronologia A prezenta structuri fizice, descrieti sau locuri, relații spațiale, obiecte concrete, imagini vizuale.
Analiză	Hărți mentale Hărți conceptuale Rețea arbore Arborele genealogic	A identifica cauza și efectul A explica relații/coraporturi A prezenta clasificări, ascendență și genealogie; a analiza; a structura, a exprima caracteristici; a exemplifica; brainstorming
Sinteză	Hărți ale ideilor Tabele	A rezuma, a prezenta esențialul A soluționa probleme A planifica
Evaluare	Diagrame Venn Matrice de comparare Graficul T	A compara prin contrast sau asemănare doi sau mai mulți itemi

N.B. ! Modele ale tipurilor de OG undicate în tabelul de mai sus pot fi consultate în lucrarea coordonată de Elena Joița (2007) *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*.



Diagramele sunt reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză și sinteză, comparare, contrast, ierarhizare, clasificare.

Diagramele Arbore sunt **OG**, care ilustrează grafic *amplasarea ierarhică* a itemilor reprezentativi și semnificativi din conținutul supus învățării și *relațiile, interconexiunile* dintre ei. *Componentele definitorii* ale reprezentării grafice în formatul diagramei arbore sunt: *nivele; ramificații, opțiuni*.

Ca bază, punct de pornire (start) al reprezentării grafice servește elementul de început, de la care se organizează ierarhic celelalte, prin subordonare, supraordonare sau înlănțuire încorporată. Acesta poate fi: sibiectul (ideea, conceptul, principiul) de bază/nucleu al conținutului, reprezentând *nivelul 1* al organizatorului grafic. *Ramificațiile* conduc spre următoarele nivele (2, 3 etc.), oferind un număr nelimitat de *opțiuni*, care descriu, argumentează, explică. Acestea reflectă fapte/argumente, factori, caracteristici, subsarcini, subteme, pași, etape sau rezultate subordonate celor plasate la nivelele superioare lor. De regulă, opțiunile se distribuie și aranjează grafic în paralel, ilustrând astfel echivalența lor ca valoare, semnificație, importanță, impact.

Diagramele Arbore pot fi utilizate: la sortarea și clasificarea itemilor unui conținut informațional, pentru reprezentarea ierarhiei, descendenței (unor evenimente, unei familii sau specii din floră și faună); relațiilor de subordonare/supraordonare (structura unei instituții, unui sistem); evoluției, apariției/dezvoltării unor categorii, fenomene, evenimente; pentru ilustrarea vizuală a unei evidențe statistice; documentarea rezultatelor sau/și predicția etapelor, pașilor succesivi, fazelor de urmat/obligatorii într-o cercetare, proiect, acțiune, eveniment planificat în avans. Diagramele Arbore pot fi orientate vertical sau orizontal.

Specificul, formatul de bază, amplasarea sunt prezentate în Tabelul 20. Pornind de la aceste modele, sunt admisibile numeroase variații.

Tabelul 20. Patterne reprezentative pentru construirea diagramei tip arbore

<p>Diagrama Arbore este orientată orizontal. Ea constă din 3 nivele, primul cu 2 opțiuni clarificatoare, al doilea cu 3 opțiuni. Numărul opțiunilor poate fi nelimitat și diferit pentru fiecare element component în parte.</p>	<p>Diagrama-arbore este orientată vertical. Constă din 4 nivele cu câte 2 opțiuni fiecare. Numărul opțiunilor și al nivelelor este determinat de particularitățile conținutului informațional prelucrat, de volumul și destinația lor.</p>	<p>Diagrama Piramidă are 4 nivele, cu câte 2 opțiuni fiecare. Se utilizează pentru a reprezenta grafic blocuri de informații, distribuite pe grupuri. Reprezintă proporțional relațiile interconexe sau ierarhice cu componentele mai numeroase de la baza piramidei. Adecvat necesităților, se ajustează modificări pe verticală și/sau orizontală, creând spațiu suplimentar pentru figuri și forme.</p>

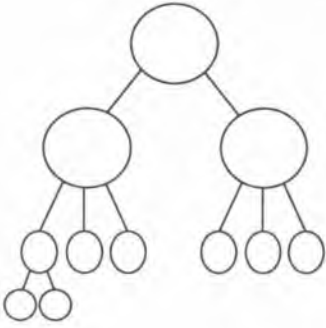


Diagrama Arbore este orientată vertical. Ea constă din 4 nivele, primul cu 2 opțiuni clarificatoare, al doilea cu 3 opțiuni, una dintre care are încă 2 opțiuni. Numărul opțiunilor poate fi nelimitat și diferit pentru fiecare element component în parte.

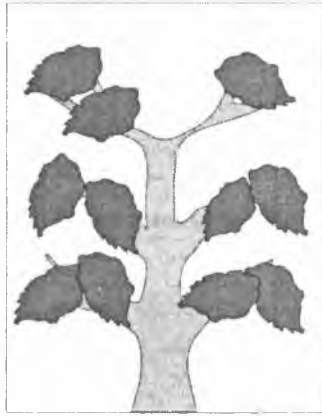


Diagrama Arbore reprezentată printr-un desen schematizat poate fi color. Elementul-cheie este trunchiul comun (nivelul 1), de la care pornesc ramificațiile (nivele 2, 3, 4), fiecare cu câte 2 opțiuni (frunzele).

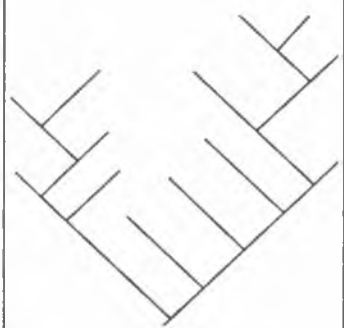


Diagrama Cuib/Acoperișuri. Este un OG de tip arbore, care servește la clasificarea organismelor/ființelor cu antecesor comun și ramificațiile în procesul evoluției acestora (genealogia familiei, evoluția speciilor). Ființele ce au aceeași rădăcină, comportă și caracteristici comune, astfel că sunt grupate sub același acoperiș, dar în nișe separate – grupuri taxonomice. Diagrama mai poate fi folosită pentru a prezice proprietăți, atribute posibile ale unor fenomene, organisme ce urmează a fi descoperite.

Diagrame Venn. Se utilizează pentru a reprezenta grafic relațiile dintre două sau trei elemente, seturi de comparat, din perspectiva comun – diferit sau după principiul caracteristicilor contrastante. Servesc pentru compararea elementelor componente, caracteristicilor relevante, principiilor, conceptelor definitorii ale subiectelor/temelor, teoriilor, personajelor etc. Reflectă asemănările sau deosebirile dintre două sau mai multe lucruri, evenimente, atribute. Ca reper în formularea întrebărilor, ideilor de lucru servesc cuvintele: Comun; Diferit; În comparație cu; Asemănări; La fel ca și.; Pe de altă parte.

Diagrama Venn, în formatul de bază, se reprezintă grafic sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se notează trăsăturile primului termen al comparației, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile celui alt termen al comparației, iar în zona de intersecție se notează atributele comune celor doi termeni. Variații, pornind de aici, puteți examina în tabelul de mai jos.

Tabelul 21. Șabloane de bază pentru construirea diagramelor tip Venn

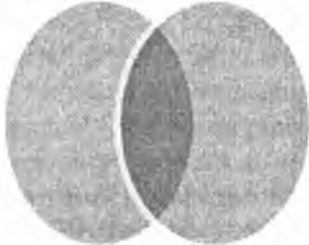
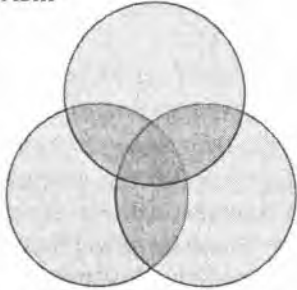
<p>Prin comparare, stabiliți elementele comune și diferite pentru (1) Stil de învățare și (2) Stil cognitiv</p>  <p><i>Concluzii:</i></p>	<p>Elementele de comparat: 1 și 2</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Asemănări</td> <td>Deosebiri</td> </tr> <tr> <td>□</td> <td>□</td> </tr> <tr> <td>□</td> <td>□</td> </tr> <tr> <td>□</td> <td>□</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Concluzii:</td> </tr> </table>	Asemănări	Deosebiri	□	□	□	□	□	□	Concluzii:		<p>Diferențiați principiile de bază, comune și diferite, ale teoriilor învățării: (1) Constructivism (2) Cognitivism (3) Behaviorism</p>  <p><i>Concluzii:</i></p>
Asemănări	Deosebiri											
□	□											
□	□											
□	□											
Concluzii:												

Diagrama secvențială. Este OG utilizat pentru a reprezenta informația urmând succesiunea logică a evenimentelor și/sau secvențele reprezentative ale unui subiect. Prin intermediul diagramelor secvențiale se pot reda grafic fenomene sau procese cu desfășurare secvențială, care presupun evoluția de la o fază la alta.

Diagramele secvențiale presupun listarea itemilor în ordine numerică, cronologică, evolutivă.

Exemple:

I. Listarea pașilor, evenimentelor în ordinea desfășurării/manifestării acestora

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

II. Diagrama evoluției/desfășurării/derulării secvențelor reprezentative și definiții ale unui conținut, eveniment, fenomen, proces

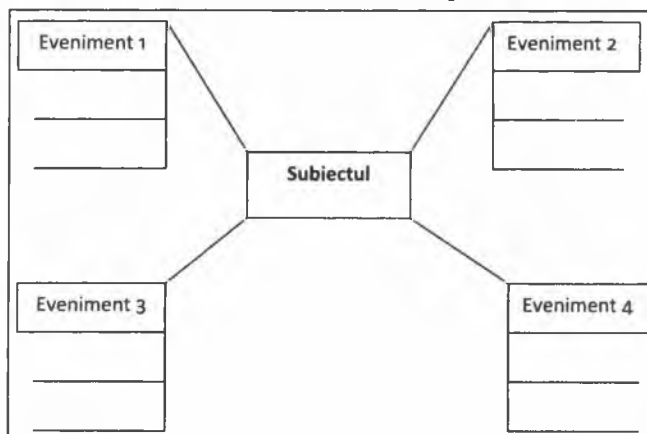
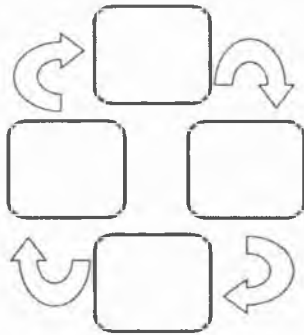




Figura 9. Diagrama secvențială a evenimentelor unui proces

Diagrama Ciclului Evenimentelor. Este OG ce reprezintă vizual un ciclu regulat, recurent al evenimentelor (al căror număr poate fi diferit pentru fiecare situație operată în parte) fără punct inițial și final. De exemplu, documentarea prin reprezentarea vizuală: *Circuitul apei în natură; Ciclul de viață al fluturului; Fazele autoreglării învățării* etc. Modele clasice ale acestui tip de diagramă (observați un număr diferit de cicluri) sunt prezentate mai jos.

Tabelul 22. Repetitivitatea ciliară

 <p>Diagrama Ciclică de bază În exemplul dat cuprinde patru faze (numărul acestora diferă de la un caz concret la altul). Se utilizează pentru a prezenta secvențele, elementele componente ale etapei, fazei, sarcinii sau evenimentului în derulare ciliară. Accentuează prioritar fazele, pașii parcursului circular, fără a insista asupra conexiunii dintre acestea.</p>	 <p>Diagrama Ciclului Segmentat Servește pentru a prezenta avansarea sau secvențele etapelor, evenimentelor, sarcinilor aflate în desfășurare circulară. Conferă mai multă fermitate fragmentelor interconectate. NB! Programul Microsoft Word oferă formatul respectiv spre construire.</p>	 <p>Diagrama Ciclului Radial Se utilizează pentru a prezenta conexiunea elementelor radiale cu ideea principală cuprinsă în cercul din centru. Accentuează semnificația informației fixate în cercul central și contribuția informației plasate în celelalte cercuri la susținerea ideii principale. Relațiile dintre cercurile plasate pe radială nu sunt marcate cu săgeți. Fiecare dintre aceste cercuri are importanță, valoare egală. Direcția mișcării nu este indicată: funcționează egal în ambele sensuri. NB! Programul Microsoft Word oferă formatul respectiv spre construire.</p>
--	--	---

8.2.2. Tabele

Tabelele se utilizează în scopul sistematizării informației, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative, definitorii, reprezentative ale subiectului, temei, problemei abordate.

Tabelele se organizează pe coloane. Acestea pot fi construite pentru a fi citite *linear* (pe verticală sau orizontală) sau *sințetic* (urmărind punctele de intersecție și influența ideilor din coloanele verticale sau orizontale asupra acestora).

Tabelele lineare sintetizează informația după un număr mai redus de criterii. Ele pot fi elaborate pentru a fi urmărite pe orizontală sau pe verticală.

Tabelul sinoptic sintetizează informația după un număr ridicat de criterii și include și influența coroborată a acestor criterii (*De ex.: Tabelul Configurarea Profilului personal de învățare*).

Tabelul „T” (Denumirea provine de la forma tabelului: *Argumente pro/Argumente contra*). Se realizează pentru a lista argumentele *pro* și *contra* în cazul unei întrebări binare, care solicită un răspuns de tipul da/nu sau obligă luarea unei atitudini *pro/contra*.

În procesul de elaborare informația disponibilă și identificată ca semnificativă pentru a susține sau a dezmințe o anumită poziție abordată în raport cu subiectul/opinia puse în discuție și care solicită a te pronunța asupra lor, se notează în cele 2 coloane ale tabelului, conform semnificației sale (*pro* sau *contra*).

Exemplu: Exersați prin completarea Tabelului de tip Grafic T.

Subiecte: „Este obligatorie sau nu prezența sistematică a studenților la ore?”
Argumentați.

Organizați-vă:

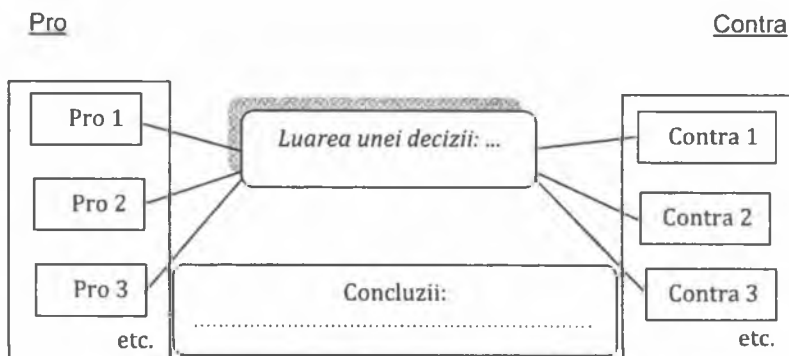
- dacă lucrați de unul singur, completați personal ambele rubrici;
- dacă lucrați în pereche, fiecare dintre persoane completează rubrica ce îi revine prin decizie de comun acord. *Sau:* Lucrând individual, fiecare student completează ambele rubrici ale Tabelului T. Apoi comparați rezultatele obținute: discutați asupra lor; completați și/sau excludeți argumentele nepertinente; sintetizați un nou tabel prin unificarea primelor două, deja revizuite și modificate.
- dacă lucrați în grup (mare sau mic): 1. Alegeți persoana ce va nota argumentele conform rubricilor tabelului T. 2. **(A)** Vă pronunțați aleatoriu asupra întrebării puse în discuție. Fiecare aduce argumentele personale *pro* și *contra*. Rezultatele sunt înregistrate în formatul Tabelul T. 2. **(B)** Sau, din startul activității, divizați grupul în două tabere, una – *pro* și cealaltă – *contra*. Fiecare din tabere aduce, rând pe rând, argumentele în favoarea poziției pe care o reprezintă.

Argumente pro	Argumente pro
NB: aici se listează toate argumentele aduse în favoarea prezenței la ore	NB: aici se listează toate argumentele ce motivează neobligativitatea prezenței studenților la ore

Graficul T este forma de bază, dar aceasta poate fi extinsă pe mai multe coloane pentru a compara câteva idei, procese, fenomene, evenimente.

Variații în baza tabelului T (exemplu)

Subiect: „Notați toate argumentele pro și contra în cazul unei decizii importante, pe care urmează să o luați”.





8.2.3. Harta conceptuală

În fazele inițiale ale conturării OG ca instrumente de cunoaștere și înțelegere s-a operat cu termenul de *hartă mintală*, care a fost și rămâne una dintre reprezentările grafice de bază pentru vizualizarea organizării procesării mintale a informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept.

Precizări istorice. Termenul „hartă cognitivă” (conceptuală) a fost introdus de către Joseph D. Novak în anii ’70, acesta bazându-se pe teoriile cognitive ale lui David Ausubel. În cartea sa „Learning How to Learn”, Novak preciza că învățarea semnificativă implică asimilarea noilor concepte, cunoștințe în structurile cognitive existente deja. Hărțile conceptuale, pe de altă parte, avându-și originea deopotrivă și în constructivism, confirmă faptul că studenții își construiesc propriile cunoștințe în mod activ.

Harta Conceptuală (HC) este un OG care pune în evidență „interrelațiile dintre cunoștințele din cadrul aceluiași câmp conceptual, precum și relațiile care le întrețin cu alte câmpuri conceptuale construite înainte” (Sălăvăstru, 2009, p.110). Ca tehnică aplicată conștient, metodic, permanent în scopul reprezentării grafice a structurii informaționale și organizării relațional-ierarhice a cunoștințelor, hărțile conceptuale contribuie la dezvoltarea gândirii logice, active și a deprinderilor de studiu/învățare, ajutând studenții să procedeze la prelucrarea în profunzime a informației procesate, la realizarea conexiunilor dintre noile informații și cunoașterea anterioară, atribuindu-le sens și valoare. Astfel, studenții percep modul în care ideile individuale se înscriu într-un tor întreg.

Realizarea unei Hărți Conceptuale presupune o serie de operații logice: analize, comparații, clasificări, ierarhizări pentru a putea realiza acel “rezumat” cu nivel superior de generalizare și care prezintă, prin punctele nodale, imaginea de ansamblu asupra câmpului semantic procesat. În HC sunt reprezentate doar blocurile de cunoștințe, specificându-se doar atributele generale ale unei situații (concept, termen, eveniment, conținut), lăsându-se la o parte detaliile. O HC este formată din *noduri, arce, cuvinte, expresii de specificare*. Fiecare *nod* prezintă un concept, termen-cheie, idee esențială și este înmagazinat într-un cerc sau boxă de forme diferite. *Relațiile* dintre acestea sunt indicate prin linii/arcuri. Relațiile pot fi de două feluri: *relații de subordonare* (de la conceptele-specie la conceptele-gen); *relații de predicție* (de la subiectul logic la caracteristicile sale definitorii) (Sălăvăstru, 2009, p.107).

Conceptele sunt puse în relație unele cu altele prin *semne de direcție* (linii, săgeți) etichetate, care organizează rețele descendente, reprezentând o structură ierarhică. Atenționăm asupra conexiunilor dintre concepte: acestea pot fi articulate prin expresii de legătură, de exemplu: *conduce la, rezultă în, contribuie la* etc.

HC pot avea diverse ilustrări grafice, în funcție de maniera de reprezentare a informației: de ex., după principiul general – particular; sau clasă – gen - specie; descriptiv - explicativ. Astfel, le vizualizăm sub forme diferite: *rețele semantice; în-lănțuire de concepte, idei; construcții ierarhice; pînză de păianjen* etc.

Întrucât HC reflectă modul de organizare al memoriei declarative, acestea facilitează atribuirea de sensuri și învățarea semnificativă la acele personaje care elaborează HC și/sau le utilizează.

Care este cea mai eficientă cale de a proceda la elaborarea unei hărți conceptuale?

Dacă vă propuneți/urmăriți să explicați, precizați, caracterizați, determinați, definiți un context, bloc informațional prin intermediul (în formatul) unei hărți conceptuale, începeți de la formularea unei *întrebări focalizatoare*. Aceasta este obligatorie și esențială pentru a reuși. Întrebarea focalizatoare trebuie să specifice foarte clar problema sau scopul la soluționarea căruia ar trebui să contribuie harta conceptuală. Or, fiecare hartă conceptuală răspunde la întrebarea focalizatoare. Iar o întrebare focalizatoare calitativă, bine formulată condiționează construirea unei hărți conceptuale complete, concludente și reprezentative (un exemplu îl vizualizați mai jos, Figura 10, ca răspuns la întrebarea focalizatoare: *Ce desemnează Calitatea Educației?*)

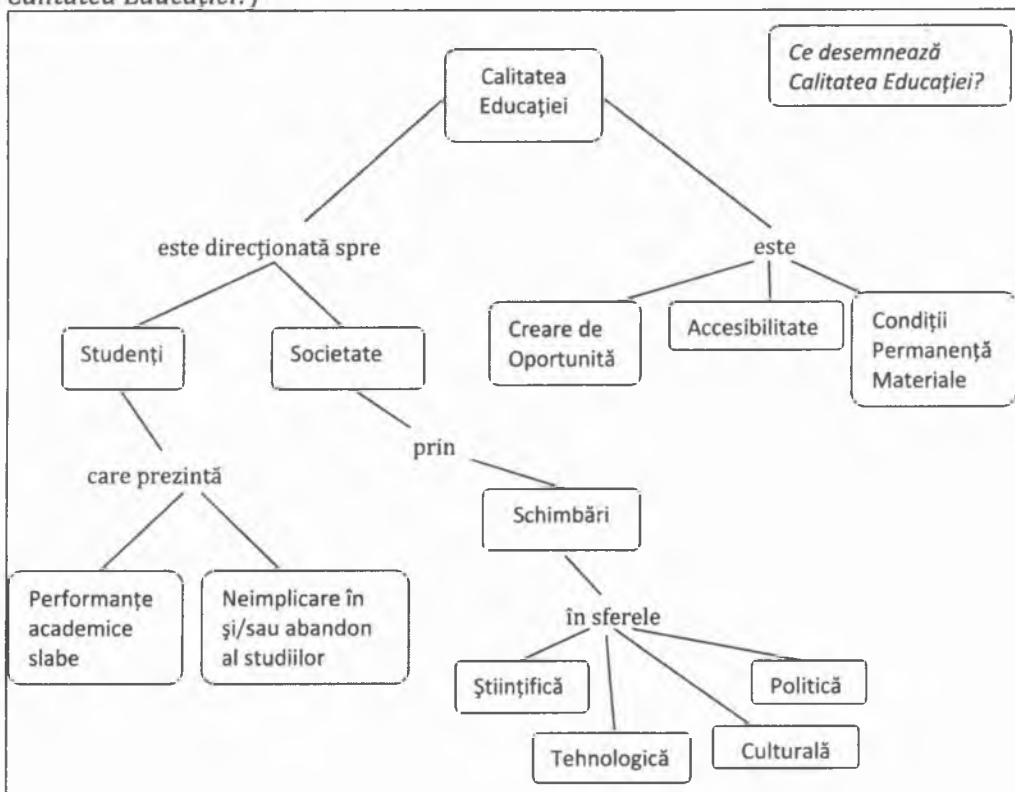


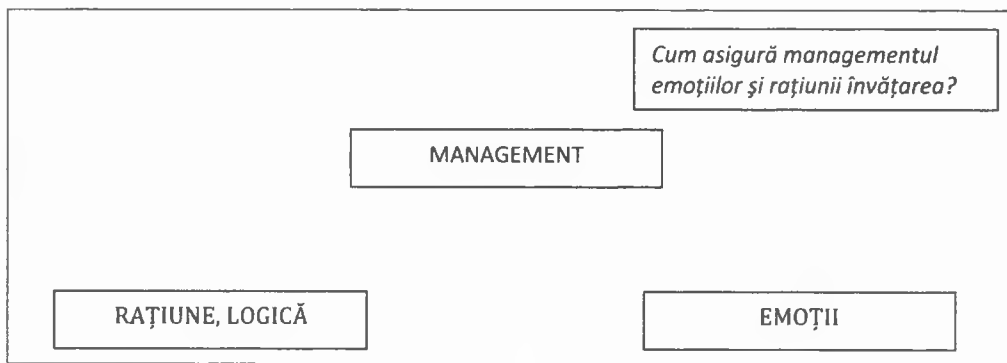
Figura 10. Calitatea educației

Ce traseu urmați pentru a produce o hartă conceptuală bună?

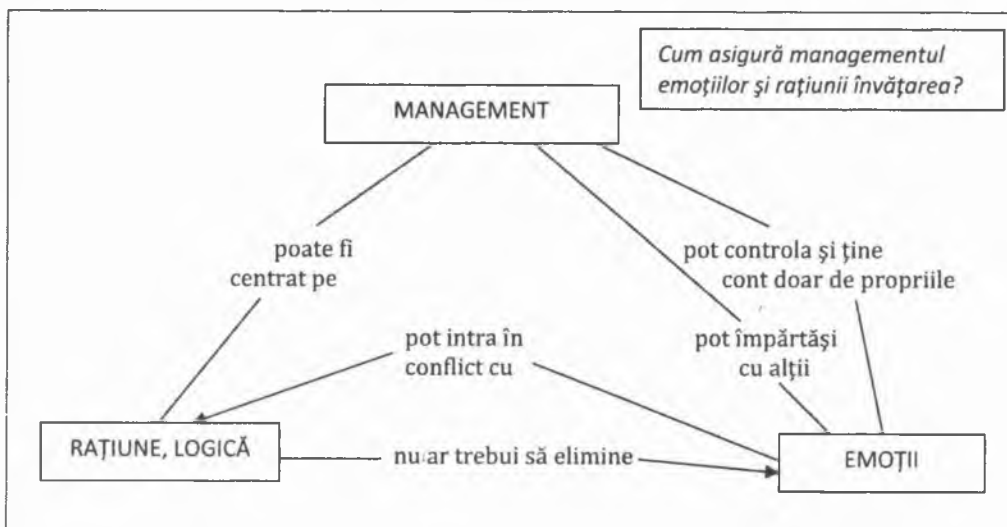
Să presupunem că aveți sarcina să elaborați o HC pentru subiectul "Managementul rațiunii și emoțiilor în învățare".

Începeți prin a formula întrebarea focalizatoare explicativă: "Cum asigură managementul emoțiilor și rațiunii învățarea?" O notați în colțul drept de sus al foii de lucru.

Înscrieți în casete (lăsând suficient spațiu între ele) cele trei concepte-cheie ale subiectului de lucru: Management, Rațiune, Emoții. Ele sunt punctele de start.



Conform metodologiei elaborării hărților conceptuale, aceste concepte relaționează între ele după mai multe criterii. Prin urmare, ar trebui să scrieți expresiile verbale care arată ce gândiți despre relația dintre ele.



Această etapă se depășește relativ ușor, deoarece întrebarea focalizatoare definește ceea ce este evident și cunoștințele anterioare sugerează conexiunile simple și imediate între concepte.

Pentru începători, următoarea etapă poate fi mai provocatoare. Te întrebi "Cum decid ce concepte să mai alătur?" O modalitate de a-ți provoca gândirea este să formulezi întrebări în raport cu cele trei concepte centrale pornind de la 6 cuvinte de relație: *Ce? Unde? Când? De ce? Cine? Cum?* O altă cale este să pui în acțiune capacitățile gândirii, fapt ce te-ar putea ajuta să explorezi și întrebarea focalizatoare. În exemplul nostru, pot fi productive acțiunile de tipul: *Compară și opune* sau *Funcționare sincronică*. Pornind de la teza că nu suntem roboți, deci avem emoții, pe care uneori le controlăm și alteori nu, identificăm următorii termeni-cheie: *Emoții controlate, Emoții necontrolate*.

La următoarea etapă, reflectând asupra actualului tablou, apare ideea că în cazul unui management eficient emoțiile pot fi canalizate spre a servi productiv propria învățare, învățarea inspirată a colegilor, impactul pozitiv asupra mediului.

lui social în care activați etc. Managementul învățării urmează uneori doar calea propriei rațiuni, iar deciziile luate sunt în exclusivitate bazate pe logică, fără implicarea productivă a intuiției și/sau solicitarea opiniei, suportului altor persoane mai avizate în situația concretă (sintagma-cheie: *Decizii argumentate doar logic*). Care ar putea fi impactul? În multe cazuri: decizii mai puțin chibzuite, cu repercusiuni negative pentru propria învățare, confortul celorlalți, dar și propria imagine de sine.

Similar traiectoriei descrise mai sus, se procedează și pentru abordarea emoțiilor care *pot fi...; ar trebui să fie...; pot informa* etc. "Cascada" integrării celorlalte puncte nodale, în versiunea noastră este prezentată în Figura 11. De menționat că pentru fiecare autor al unei hărți conceptuale la acest subiect, unele detalii sau formulări ar putea varia.

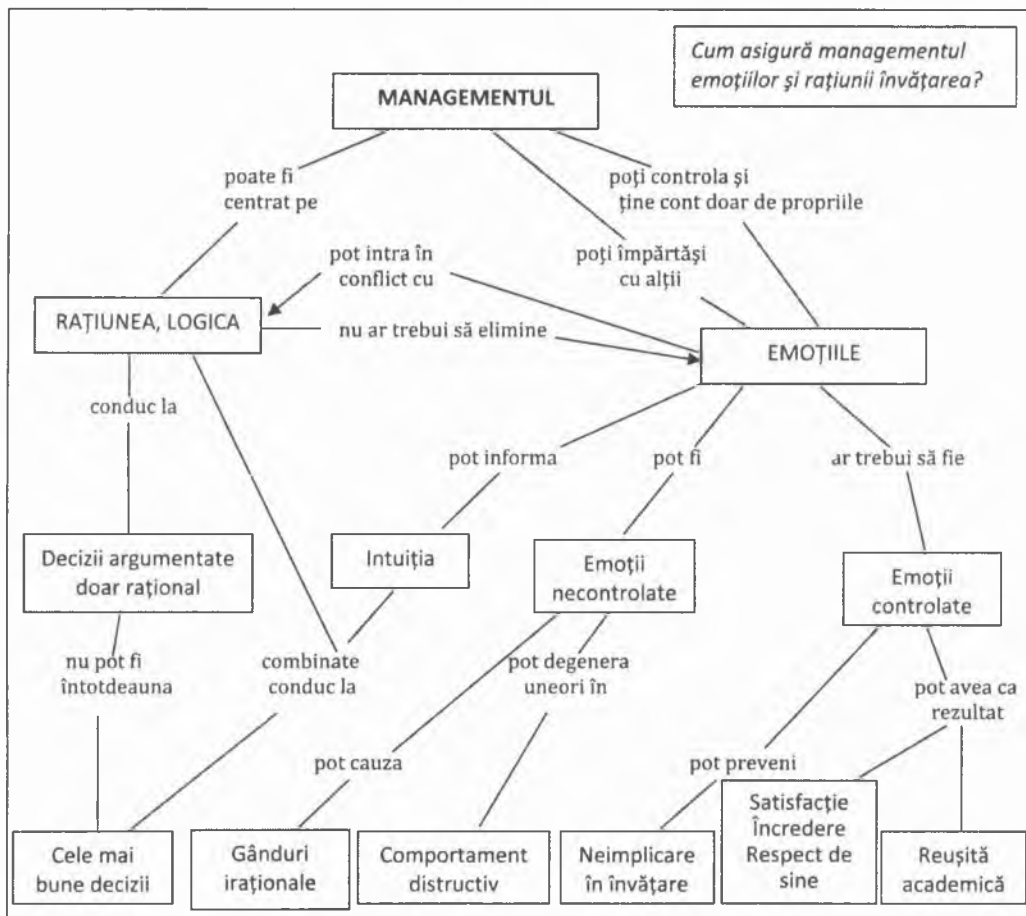


Figura 11. Managementul rațiunii și emoțiilor în învățare

Prin ce diferă harta mintală și harta conceptuală?

Este întrebarea frecvent venită din partea utilizatorilor de organizatori grafici. Expunem sumar câteva demarcări distincte.

<i>Harta Mentală (HM)</i>	<i>Harta Conceptuală (HC)</i>
HM – descrie, expune, interpretează, proiectează înțelegerea conținutului, parcursului cunoașterii.	HC – explică, construiește cunoașterea pornind de la întrebarea ce focalizează căutările.
HM fixează un singur centru de referință. Frecvent este concepută și organizată abordând materialul: structural, radial, ierarhic, în formatul diagramei arbore etc.	HC este o formă mai liberă de operare și prezentare, poate crea mai multe noduri, clustere informaționale reprezentative.
HM reflectă gândurile, ideile asupra unei singure teme, concept, eveniment, fenomen, inclusiv într-o sesiune de brainstorming.	HC reprezintă, de regulă, o viziune sistemică asupra unui sistem, structuri cognitive reale sau abstracte, sau asupra unui set de concepte.
Șablonul HM este bazat pe structurarea și poziționarea radială, ierarhică și de tip arbore, ilustrând relaționarea cu conceptul, termenul de referință central care le guvernează pe celelalte. Elementele HM sunt poziționate intuitiv, adecvat importanței termenilor, ideilor, conceptelor și clasifică blocurile de informații în grupuri, ramificații sau arii, în scopul reprezentării conexiunilor semantice sau de alt ordin existente între acestea.	HC este reprezentativă pentru conexiuni între concepte în baza mai multor patterne semnificative. HC creează conceptele și propozițiile care le definesc, cuprinzând elementele centrale din structura de cunoștințe și conferind sensuri acestora.
HM are o destinație largă. Se utilizează pentru a genera, vizualiza, structura și a clasifica idei și este utilă pentru studiu, luarea de decizii, soluționarea de probleme, organizarea unui parcurs (de învățare, de cercetare etc.), luarea de notițe, sesiuni de brainstorming. HM facilitează reamintirea informației, a cunoștințelor anterioare.	HC definesc concepte prin raportare la alte concepte din rețeaua hârtii, punând în valoare caracteristici generale, aplicabile la o clasă întreagă de situații (de exemplu, de învățare, ca în versiunea HC “Managementul rațiunii și emoțiilor în învățare”), și nu la o situație singulară, concretă. HC identifică modul în care gândim și felul în care vedem relațiile dintre cunoștințe; activează capacitatea de a utiliza cunoștințele anterioare pentru a genera, a învăța noi cunoștințe.

8.3. Elaborarea organizatorilor grafici: aspecte principale

Cum elaborezi un OG în baza textului?

Fiecare Organizator Grafic realizat în baza textului de învățat urmărește scopuri specifice ale învățării. Pentru a elabora un OG calitativ, sunt recomandate etape de lucru eficiente.

- I. În cazul lipsei unei sarcini prestabilite de lucru asupra textului de învățat, precedați la prima lectură a informației de procesat.
- II. (1) Stabiliți ce urmăriți să reprezentați prin intermediul OG (de ex., descrierea conținutului tematic, ierarhizarea elementelor de bază; compararea opiniilor, atributelor, principiilor etc.). Formulați clar scopul căruia subordonați procesarea informației. (2) Decideți ce tip de OG veți construi, reamintiți-vă particularitățile și menirea acestuia, astfel ca să fie adecvat scopului urmărit. (3) În timpul construirii OG, urmați indicațiile tehnicii aplicate.

- III. (1) Revenind la materialul citit, revizuiți-l prin formulare de întrebări deschise (evitați întrebările care solicită doar răspunsuri “da” sau “nu”). De exemplu, formulați întrebări de tipul “Care este subiectul abordat în material?”; “Care sunt detaliile/componentele principale/ reprezentative/directorii?”; “Ce evenimente/ date/ fapte explică/susțin/ argumentează/demonstrează aceasta?”; “Despre ce îmi mai amintește?”; “Care sunt relațiile/conexiunile dintre ele?”.
- (2) Organizați și structurați materialul în baza lor. (3) Construiți OG.

NB: (1) OG poate fi produs: în timpul contactului cu informația (pe parcursul lecturii), după prelucrarea primară a conținutului de învățat și, în cazuri particulare, anterior actului de învățare propriu-zis. În ultima situație, elaborarea unui OG funcțional solicită un nivel exersat al structurilor cognitive și intuitive ale creierului, o relativă familiarizare cu domeniul reflectat în conținutul informațional, abilități de elaborare a OG și o bună capacitate de predicție.

(2) De reținut că volumul OG poate fi diferit. Astfel, dacă contribuim și cu exemple la detaliile fixate, extindem și obținem o *diagramă păianjen* (Figura 12).

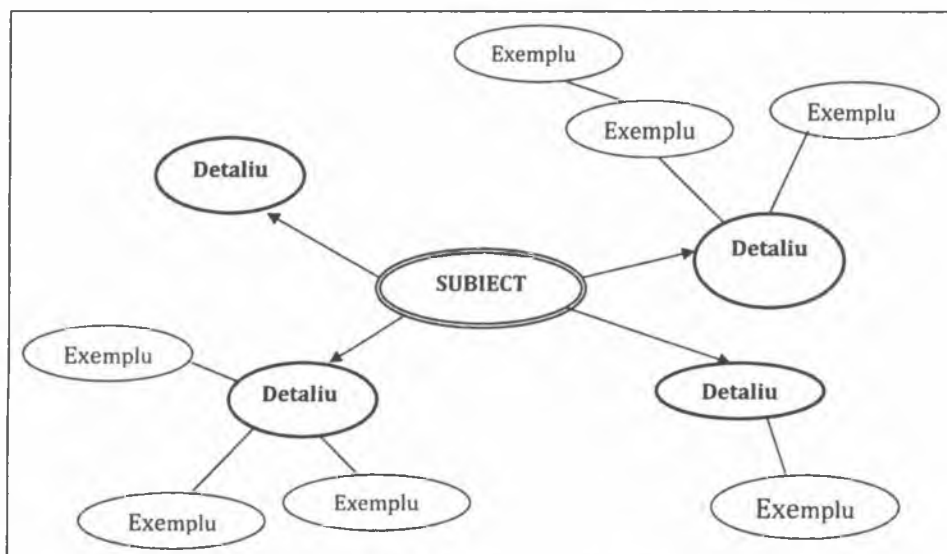


Figura 12. Diagramă păianjen

Este preferabil ca pentru fiecare subiect nou să se elaboreze un alt OG. Dacă foaia pe care ați desenat devine prea încărcată, puteți construi un OG separat pentru fiecare subpunct, dacă acestea, la rândul lor, au mai multe subpuncte și exemple.

O temă poate fi deseori împărțită în mai multe moduri, fiecare capabilă să producă un alt OG. De exemplu, dacă tema este secționată într-un număr de bucăți și aceste părți sunt expuse separat, așa cum se vede mai sus, obținem o reprezentare mai mult “atomistică” decât holistică.

Elaborarea de OG presupune doar plasarea informației în boxele desenate?

Rezultatul construirii de OG în aparență este simplu. De reală importanță pentru studenți este înțelegerea naturii proceselor ce se întâmplă înainte de a plasa și după ce a fost plasată informația în casetele graficului.

Înainte de... studentul se angajează într-un proces complicat de procesare a informației, ce solicită deprinderi superioare de gândire, de ex., reperi de recunoaștere a informației esențiale; de consolidare a informației; de identificare a ideilor principale și de selectare a detaliilor de suport pentru acestea; de luare a deciziei referitor la cea mai adecvată structură de organizare și prezentare a informației, dar și din perspectiva celor pentru care este destinat produsul final și a eficienței de a fi comunicat altora etc.

Aprofundarea înțelegerii prin elaborarea OG

Procesul de prelucrare a unui mare volum de date/informație/idei și convertire a acestora într-un grafic condiționează o creștere graduală a înțelegerii și abordării creative a subiectului de lucru. Or, pentru a crea un OG, cel care îl elaborează trebuie să se concentreze asupra *relațiilor reciproce* dintre elemente/unitățile de informație și să examineze *semnificațiile* atribuite fiecăreia. Astfel, construind un OG, studentul trebuie:

- să ia cunoștință de întreaga informație disponibilă în conținutul de lucru;
- să procedeze la ierarhizarea și atribuirea de priorități informației confrunțate, pentru a identifica, în materialul operat, unitățile informative de maximă importanță (elementele-cheie semnificative și reprezentative: concepte, idei, termeni, principii, legități, atribute, părți componente distinctive, etape, pași de parcurs etc.), centrându-se asupra acestora;
- să decidă conștient unde și cum (în ce subordonare sau/și relaționare) ar trebui ordonate și aranjate spațial fiecare dintre elementele-cheie.

Crearea OG implică în egală măsură gândirea critică și creativă: pe măsură ce studentul dezvoltă și notează vizual raționamentele sale în baza conținutului procesat, el generează și idei noi, originale; realizează conexiuni între cunoștințele, informațiile anterioare și cele noi; identifică eventuale "goluri" în cunoștințele sale. Totodată procesul de clasificare logică vizuală favorizează asocieri libere și multiple în baza respectivului subiect.

După organizarea eficientă a informației în OG, cea mai eficientă sugestie este ca acesta să fie folosit pentru activitățile ulterioare de gândire. De exemplu, în baza structurii elaborate, studentul poate:

- identifica informația valoroasă și prioritară;
- trage concluzii;
- lua decizii personale;
- extinde studiul subiectului;
- face conexiuni cu idei/cunoștințe anterioare;
- elabora idei personale etc.

Cum înveți să construiești un OG?

Dacă este prima "confruntare" cu necesitatea utilizării metodei OG în general sau a unei tehnici specifice din acest areal, nemiîntâlnite anterior, puteți urma pașii:

Etapa 1. **Expertul construiește OG.** Urmărește cum realizează un OG unul din experții strategiei (coleg, profesor, expert etc). Poți utiliza un șablon/pattern prefabricat al unui anumit model de organizator grafic adecvat scopului urmărit și îl completezi conform contextului.

Etapa 2. **Grupa de studenți construiește OG.** Lucrați împreună, sub îndrumarea unui expert (coleg, profesor, tutore) și elaborați un OG al conținutului la care sunteți expuși.

Etapa 3. **Echipa construiește un OG.** Lucrează în grup, prin cooperare la construirea unui OG. Consultați apoi un expert.

Etapa 4. **Construiți individual un OG.** Lucrați deja independent.

Etapa 1 este utilă doar în cazul când formatul OG este necunoscut și presupune explicarea și modelarea tehnicii nefamiliare de către un expert. Consultarea unui expert este indicată și pentru situațiile când materialul de învățat este dificil și voluminos, iar sarcina prelucrării lui vă cere să-l prezentați într-un format nemaixersat anterior.

8.4. Utilitatea organizatorilor grafici

CUM și DE CE funcționează metoda Organizatorilor Grafici?

Sarcinile de învățare se rezolvă prin activarea mecanismelor mintale, prin construirea de alternative în relaționarea lor progresivă în jurul unor noduri informaționale, prin interpretarea lor din perspectiva experiențelor directe și a reprezentărilor formate de către student/elev, încât construirea înțelegerii și soluționarea sarcinii cognitive se consolidează prin exersare asistată de către profesor ca abilitate, capacitate (Joița E., 2007).

Creierul, în procesul de achiziție a noii informații, în mod constant creează rețele de legături și paterne. Aceste paterne devin treptat mai complexe și participă/ne ajută la stocarea/ păstrarea și regăsirea/reactualizarea informației. Este un proces similar învățării unei deprinderi noi: până a o stăpâni, recurgem la conduite anterior exersate și însușite deja.

Cum se produc aceste paterne de organizare, structurare a informațiilor/cunoștințelor în creier? Informația nouă se învață fiind raportată și conectată la cea cunoscută și înmagazinată. Pe măsură ce se învață mai multe, se extind sau/și se aprofundează paternele/rețelele anterior create la care raportăm și/sau integrăm noile cunoștințe. E la fel precum păianjenul își țese pînza: fiecare fir ce urmează este legat de precedentul, fapt ce conferă pînzei întregi putere și flexibilitate.

De exemplu, comprehensiunea lecturii este determinată de interpretarea informației, conferirea de semnificații, memorarea și reamintirea ei. Cititorii, pentru a înțelege și a reține cele lecturate, trebuie în mod continuu să „construiască punți” peste „golul” dintre conținutul curent al lecturii și propria bază de cunoștințe.

În ce mod OG dezvoltă înțelegerea/comprehensiunea?

Organizatorii Grafici (OG) gestionează informațiile și ideile din text, îl ajută pe cititor să cuprindă în vizor tabloul integral al materialului, oferindu-i o imagine holistică asupra lui. De exemplu, OG facilitează analiza structurii de bază a textului: ideea principală/subiectul, detaliile, caracteristicile, succesiunea și concordanța evenimentelor, problemele și soluțiilor. OG prezintă relațiile dintre caractere, idei, evenimente; ilustrează conexiuni între conținutul materialului și realitatea externă. Organizatorii Grafici ghidează pe cititor să elaboreze concluzii, să facă predicții, să soluționeze probleme în baza experiențelor personale de viață.

**Care este des-
tinația OG utilizați
în domeniul educați-
onal în general?**

În domeniul educațional organizatorii grafici, de dife-
rite tipuri servesc obiective și contexte diferite. Cele mai
frecvente utilizări sunt:

- Luarea de notițe și sumarizarea conceptelor-cheie identificate în conținutul destinat învățării.
- Crearea de noi cunoștințe: de ex., transformarea cunoștințelor pasive, neacti-
vate în resursă, bază pe care se organizează noile cunoștințe.
- Modelarea cunoștințelor prin colaborare și transferul de cunoștințe de la ex-
pert la novice.
- Facilitarea creării/construirii *unei viziuni și înțelegeri* împărtășite la nivel de
echipă/grup de lucru/de învățare.
- *Designul cursului academic*: hărțile conceptuale prezintă cadrul conceptual
și ideatic al subiectului lecției/cursului anticipând conținutul ce urmează a fi
predat și învățat.
- *Proiectarea de traininguri* educaționale/profesionale: OG exprimă vizual și ex-
presiv contextul trainingului, scopul, obiectivele acestuia, relația lui cu dome-
niul profesional sau de învățare.
- *Susținerea și promovarea* învățării semnificative.
- *Comunicarea* unor idei și argumente complexe.
- *Examinarea relațiilor* de simetrie/corespondență între ideile și argumentele
complexe și termenologia utilizată.
- *Exprimarea în detalii* a întregii structuri, a unei idei ori a parcursului logic al
argumentelor, având ca scop specific identificarea greșelilor, erorilor sau a vi-
dului din propriile raționamente sau raționamentele altora.
- *Fortificarea metacogniției*: a învăța să înveți; reflecții personale asupra prop-
riei gândiri, cunoașteri și înțelegeri.
- *Îmbunătățirea* abilităților lingvistice.
- *Evaluarea înțelegerii* de către student a obiectivelor învățării, a conceptelor-
cheie din conținutul destinat învățării și a relațiilor dintre aceste concepte.

**La ce le serveș-
te studenților Orga-
nizatorul Grafic?**

1. Să summarizeze ideile principale și cele secundare.
2. Să utilizeze reprezentările grafice ca repere pentru
a localiza/identifica și interpreta informația.
3. Să demonstreze înțelegerea subiectului studiat, re-
dându-l în scris, prin cuvinte proprii.
4. Să identifice și să interpreteze vocabularul materialului studiat în mod critic,
reieșind din semnificația lui contextuală.
5. Să analizeze textul, examinând ideile principale, principiile, evenimente/fapte
obiective, probleme/soluții; cauze/efecte; fapte/opinii; puncte de vedere etc.
6. Să facă deducții, concluzii citind printre rânduri.
7. Să stabilească ce au faptele/evenimentele/actorii în comun și distinct, prin
comparare și/sau contrast.
8. Să reacționeze la textul citit, stabilind relații cu experiența sau sentimentele
personale.

9. Să caute alte surse de referință adecvate aceluiași scop.
10. Să demonstreze înțelegerea textului făcând predicții relativ la finalități, acțiuni ulterioare.

Care sunt avantajele utilizării OG?

1. Sporește considerabil motivația pentru înțelegerea și memorarea conținutului de învățare. Expunerea vizuală a informației capătă noi dimensiuni în raport cu expunerea exclusiv verbală. Favorizează implicarea profundă și activă a celui care învață.
2. Prin simplul fapt că informația de procesat capătă configurații clare, este comprimată și focalizată, aceasta capătă un grad mai înalt de precizie, facilitează interpretarea, înțelegerea și descoperirea de noi sensuri. OG îi ajută pe studenți să separe informația importantă de cea care poate fi interesantă pentru fiecare personal, dar nu este esențială pentru subiectul de studiu.
3. Facilitează formarea abilităților de învățare strategică: crearea OG solicită și implică o gamă variată de priceperi și deprinderi de scriere, citire, comunicare; de gândire analitică, critică și creativă.
4. OG pot fi utilizați la orice etapă a învățării.
5. Se pretează în egală măsură pentru lucru individual, în grup mic și frontal. OG sunt deosebit de eficienți în activitățile ce solicită gândire critică.

8.5. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Elaborați un OG al Capitolului "Organizatori grafici - Reprezentări grafice". Comentați tipul de OG utilizat și argumentați alegerea făcută. Autoevaluați produsul final al activității.

ACTIVITATEA 2

Studiați oricare manual avut la dispoziție din perspectiva identificării tuturor OG utilizați de autor/ri. Comentați argumentat tipologia acestora.

Lectura inteligentă a textului

9.1. Lectura: proces cognitiv complex

Lectura este un proces cognitiv complex de decodificare a simbolurilor în intenția de a deduce semnificații, a interpreta înțelesuri (comprehensiunea textului) și/sau a construi, a conferi semnificații. *Informația scrisă* este percepută/recepționată de retina ochiului, procesată de cortexul vizual primar și interpretată de zona Wernicke a creierului uman. *Crearea sensului* de către cititor presupune că acesta se folosește de *text, de propriile cunoștințe, de propria intenție de lectură*.

Lectura este calea, modalitatea de achiziționare a limbajului, de comunicare și de împărtășire a informației și a ideilor.

Lectura textului este în prezent, modalitatea prin care majoritatea populației globului accede la informație și îi conferă semnificații. Deși lectura se impune ca o experiență comună majorității indivizilor, puțini dintre aceștia citesc pe atât de bine precum ar putea. Competența de a citi activ, ghidat de un scop precis poate fi formată gradual prin cunoaștere și exersare continuă.

Lectura inteligentă a textului – în cazul nostru a textului academic, pentru învățare – urmărește câteva imperative principiale: **(1)** înțelegerea/comprehensiunea temeinică a textului prin interpretarea activă a conținutului și conferirea/construirea de semnificații; **(2)** utilizarea ulterioară a cunoștințelor dobândite prin lectura textului, adecvat scopurilor precise de cunoaștere/învățare, profesionale, personale, precum și punerea lor în relație cu experiențele și cunoștințele anterioare; **(3)** plasarea evaluativă a textului actual în raport cu cele citite altădată precondiție a unei lecturi temeinice, de profunzime este considerată *înțelegerea /comprehensiunea textului*.

Comprehensiunea textului se definește ca *nivel de înțelegere a celor scrise*. Înțelegerea textului pentru învățare este asigurată de trei componente interrelaționate: *textul, cititorul, contextul*.

Pentru început, ne preocupăm de *atribuțiile cititorului*. Lectura îi solicită cititorului variate abilități. Mai frecvent citate în literatura de specialitate sunt următoarele:

- Capacitatea de a reda/reproduce o parte din informația cuprinsă în text, utilizând aceleași sau aproape aceleași limbaj, formă și structură de exprimare, logică și ordine de organizare a ideilor și exemplurilor faptice.
- Capacitatea de a proceda la *procesele de integrare*: a realiza relaționări și interrelaționări, a stabili legături sau a face diferențieri în bază de asemănări și contraste între fapte, idei, evenimente, date, caracteristici etc.
- Capacitatea de a face *generalizări, sinteze*, subordonând conținutul textului unui scop personal de învățare/cunoaștere bine determinat, procedând la reorganizarea, restructurarea textului, selectarea și gruparea ideilor, faptelor, evaluarea și ierarhizarea acestora etc.

- Capacitatea de a depăși textul prin *proces de elaborare*, activând cunoștințe, informații, abilități anterioare și stabilind conexiuni, punți de legătură între vechi și nou. Astfel se procedează la: creare de analogii, rezumări, parafraze, reorganizare și concentrare a ideilor, explicare a conținutului de bază prin propriile cuvinte, formulare de întrebări și răspunsuri etc.
- Capacitatea de a reflecta (*proces metacognitive*) asupra propriului mod de a înțelege textul, a-l procesa și integra în sistemul individual de cunoștințe, identificând eventuale erori, goluri, perspective ulterioare, aplicații practice etc.

Astfel, înțelegerea textului citit este înlesnită de utilizarea unui repertoriu variat de "strategii de lectură" sau instrumentariu de interpretare și analiză a textului. Printre cele elementare se numără tehnici de *generalizare*, *sumarizare* a celor citite; instrumente de *monitorizare a lecturii* pentru menținerea interacțiunii conștiente, active cu textul; *analiza* structurii textului (în sensul determinării tipologiei acestuia; a identificării reperelor de conținut care susțin, promovează și asigură înțelegerea; construirea sensurilor). O serie de strategii orientate spre înlesnirea comprehensiunii textului citit le găsiți descrie în actualul capitol.

9.2. Lectura rapidă

Textele, în dependență de scopul urmărit și tipologia acestora, pot fi citite în moduri diferite. **Lectura rapidă**, de exemplu, ajută la parcurgerea și înțelegerea în timp scurt a unui text. Ea are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca **(I) prelectură**, cât și ca **(II) lectură accelerată** (Bernat, 2003).

(I) Prelectura se folosește pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea și relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Care sunt **avantajele prelecturii**?

- dobândirea unei perspective generale asupra textului;
- aprecierea calității conținutului unui text;
- selectarea textelor relevante;
- localizarea informațiilor;
- identificarea tematicii textului;
- familiarizarea cu stilul de redactare;
- aprecierea efortului necesar pentru parcurgerea textului.

Există trei **stiluri de prelectură**: **(1) Scanarea**; **(2) Identificarea cuvintelor-cheie**; **(3) Lectura pe diagonală**, care pot fi utilizate individual, combinat sau integrat. Diferența dintre combinarea acestor stiluri și integrarea lor constă în faptul că, în cel de-al doilea caz, se realizează o structurare logică a acestora, de exemplu, sunt folosite toate, într-o anumită succesiune.

(1) Scanarea înseamnă examinarea modului de organizare al unui text și identificarea locului unde se plasează o anumită informație. Prin scanare se evită investirea de timp și efort în parcurgerea unui volum mare de materiale, care nu sunt toate la fel de importante sau valoroase pentru obiectivele pe care ni le-am stabilit în învățare sau în dezvoltarea personală.

Există câteva puncte de reper în realizarea unei scanări eficiente: *titlul, cuprinsul, subtitlurile, indexul* (detalii în paragraful „*Traseul metodologic al examinării evaluative a sursei bibliografice*” din actualul capitol). Punctul de pornire îl reprezintă titlul, urmează cuprinsul, se trece apoi la subtitluri și la index. Scanarea se încheie cu o decizie sau o reverificare.

Dacă nici unul dintre punctele de reper amintite nu pare să ofere destulă informație despre subiectul dorit, se reia scanarea pe o altă carte. Dacă rezultatul scanării este pozitiv, se recomandă o verificare prin citirea primelor două paragrafe din secțiunea care prezintă interes (de obicei, primele paragrafe conțin declarații de intenție, încadrări teoretice, enunțarea tezei etc.), citirea rezumatelor capitolelor (și mai ales a părții de final a acestora), citirea paragrafului la care face trimitere indexul (eventual și a paragrafului precedent sau următor).

În cazul unui **articol**, punctele de reper sunt: titlul și subtitlurile, iar pentru confirmare se pot parcurge primele și ultimele paragrafe.

(2) Identificarea cuvintelor-cheie presupune căutarea cuvintelor relevante pentru subiectul de interes într-un paragraf sau într-o porțiune de text. Prin acest procedeu se obține o privire de ansamblu mai bogată despre conținutul materialului. Cele mai importante cuvinte pentru economia semnificațiilor se află plasate în primele paragrafe ale capitolelor. Aceste cuvinte pot fi marcate deja de autorul textului. Căutați sublinierile, caracterele aldine, italice, subtitlurile, numerotările, pauzele dintre paragrafe.

Cititorul european este obișnuit cu parcurgerea textului de la stânga la dreapta și de sus în jos. Încercați să vă mișcați privirea pe foaie în forma literei „Z”, începând din colțul de sus din stânga.

(3) Lectura pe diagonală presupune parcurgerea părților-cheie ale unui material și își dovedește utilitatea mai ales când materialul de parcurs este voluminos. Prin lectura pe diagonală se obține o familiarizare cu cele mai importante idei ale autorului, precum și cu tema de bază a textului. Lectura pe diagonală se poate realiza în două moduri: citind începutul și sfârșitul sau citind primele propoziții. Opțiunea pentru unul din cele două moduri depinde de scopul lecturii și de calitatea materialului. Un alt aspect care sporește eficiența acestui stil de lectură rapidă este ignorarea cuvintelor de legătură și concentrarea numai pe cuvintele cu semnificație proprie din text.

O prelectură în stil integrat va începe cu scanarea și identificarea cuvintelor-cheie, urmând lectura pe diagonală.

(II) Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se și comprehensiunea. Un aspect important este să știm dinainte ce informații dorim din acel document. Pentru o privire de ansamblu asupra unui document este suficientă o lectură pe diagonală, prin care se extrag informațiile esențiale. În cazul unui material care face exces de detalii, lectura pe diagonală este de mare ajutor pentru economisirea timpului.

9.3. Lectura textului pentru învățare

Lectura pentru învățare este lectura care implică profund gândirea spre a reflecta asupra a ceea ce este citit, astfel încât să fie înțeles, reținut și, ulterior, reprodus. Acest tip de lectură solicită timp pentru a se lucra asupra textului: cugetări,

analize critice, comparații, elaborare de idei, luare de notițe, teze și idei puse în evidență și însoțite de date, fapte și evaluări, rezumări de ansamblu etc. **Lectura textului pentru învățare** este centrul de gravitate al acestui capitol.

Semnificația lecturilor în mediul academic



LECTURA este	<i>metodă esențială de învățare</i> , cu rol de a-i introduce pe cei care învață în tehnica utilizării textului scris (manuale, opere literare sau științifice, dicționare, enciclopedii, culegeri de texte etc.).
	<i>metodă economică și eficientă de îmbogățire a cunoștințelor</i> , care încurajează reflecția personală a studenților, asigură individualizarea învățământului și premisele pentru autoinstruire și educație permanentă.
	o parte esențială a învățării, o activitate de studiu foarte personală și formativă (Cerghit, 2006)
	<i>tehnică fundamentală de muncă intelectuală</i> , care îndeplinește funcții multiple: (1) de culturalizare, (2) de învățare propriu-zisă, (3) de informare și documentare.

De ce ne preocupă Lectura Textului în scopul învățării?

Implicit, învățarea universitară presupune un volum mult mai mare de lecturi decât cea școlară. Frecvent studenții invocă lipsa de timp pentru a citi integral materialul pregătindu-se de seminarii, evaluări curente sau finale. De aici, nevoia de cunoaștere și dezvoltare a deprinderilor eficiente/inteligente de lectură a manualului, a textelor suplimentare etc.

Ce contează cel mai mult în abordarea unei surse bibliografice obligatorii sau suplimentare?

Atitudinea! Nu citiți Sursa dintr-odată, de la un capăt la altul. Voi sunteți cei care „supuneți” cartea/sursa bibliografică nevoilor voastre de învățare/cunoaștere. În caz contrar, nu voi, ci cartea vă va impune ritmul lecturii și chiar conținutul.

Orice sursă bibliografică, în afară de faptul că vă permite să dobândiți cunoștințe noi sau să vă informați despre opinia autorului asupra unui subiect anume, rămâne, înainte de toate, un instrument, care poate fi utilizat pentru găsirea anumitor informații adecvate și valoroase pentru **nevoile voastre de învățare/cunoaștere**. Cartea nu trebuie să vă conducă docil de la prima la ultima pagină. **Cartea trebuie să vă ofere ceea ce doriți voi să aflați!** Pentru a reuși acest lucru, trebuie să **citiți în mod activ și inteligent**.

9.4. Examinarea evaluativă a sursei bibliografice

Primul pas spre lectura inteligentă și eficientă a surselor bibliografice este **Pregătirea**:

- Examinează sursele bibliografice recomandate pentru tratarea temei/subiectului pe care urmează s-o/să-l studiezi.
- Decide și selectează câteva surse bibliografice accesibile ție și corespunzătoare subiectului de învățare.

- Informează-te asupra acestor surse în scopul stabilirii relevanței lor pentru nevoile tale personale de învățare: examinează titlul, subtitlul, autorii; răsfoiește cartea; consultă cuprinsul cărții; citește prefața și introducerea.
- Ai acum formată o viziune generală preliminară despre sursele disponibile și le poți selecta pe cele mai apropiate interesului tău de studiu, abordându-le separat.

Traseul metodologic al examinării evaluative a sursei bibliografice

(I) Examinează pagina de titlu a cărții:

- Cine sunt autorii?
- Care este statutul lor în domeniul de referință? (Poți consulta profesorul sau un alt expert)
- Le permite autorilor formarea lor profesională și calificările să scrie o asemenea carte?
- Cine a publicat această carte?
- Când a fost publicată cartea? Despre ce îți vorbesc aceste date?

(II) Examinează Prefața și/sau Introducerea

Ce indicii cauți în Prefață?

- Care este obiectivul scrierii acestei cărți?
- În ce mod este organizată cartea? Deseori Prefața conține viziunea de ansamblu asupra subiectului tratat și abordările specifice, atenționând asupra lor.
- *Prin ce și de ce* diferă această carte de altele similare elaborate în domeniul subiectului abordat?

Spre deosebire de *Prefață*, care oferă o deschidere largă, generală asupra subiectului tratat, *Introducerea* oferă o perspectivă mai focalizată și specifică. Ea are o serie de caracteristici definitorii:

- Este scrisă bine. O mare parte dintre cititori încep lectura cărții de la *Introducere* și judecă despre ea în baza acesteia.
- Relatează condensat conținutul. Deoarece pentru introducere se rezervă spațiu limitat, introducerea abundă de material factologic bine structurat și prezentat.
- *Introducerea* este punctul de lansare a cărții. Lectura textului este mai ușoară și mai direcționată, dacă ai citit *Introducerea*.
- La *Introducere* se revine ori de câte ori apelezi la respectiva sursă, studiind pentru seminar, evaluare curentă sau examen.

(III) Examinează Cuprinsul:

- Despre ce îți vorbește *Cuprinsul*?
- Cum este organizată această carte? Câte capitole, subcapitole, paragrafe conține?
- Compară *Cuprinsul* acestei cărți cu ale altor surse din același câmp tematic. Ambele surse tratează aceleași subiecte? Acestea sunt subiectele pe care te aștepti să le găsești abordate în respectivul text?

(IV) Examinează Indexul, Glosarul și alte materiale de la sfârșitul cărții. Nu e neapărat să le citești imediat. Examinează-le în ansamblu, pentru a fi informat despre existența lor. La ce să te aștepti?

1. Indexul este lista alfabetică sau de materii plasată la sfârșitul cărții (sau la începutul unei cărți) cuprinzând materiile, autorii sau termenii-cheie, cu indicarea paginilor unde se găsesc acestea.

La ce îți servește Indexul?

- Prin survolarea *Indexului*, devii conștient de raportul procentual al cuvintelor cunoscute-necunoscute din text și, astfel, de gradul de dificultate al textului pentru tine.
- Poți aproxima măsura în care acest text corespunde nevoilor tale de cunoaștere a respectivului subiect.
- Poți identifica termenii specifici care te interesează și frecvența acestora în textul respectiv.
- În cazul când te pregătești pentru o evaluare/examen poți identifica imediat pagina unde găsești informația de care ai nevoie.

2. Glosarul cuprinde o listă de cuvinte mai puțin cunoscute, întâlnite într-un text, însoțite de definiția și/sau explicația lor. Este o secțiune a cărții care nu trebuie ignorată, deoarece:

- Preocuparea multor cursuri academice este, inclusiv, formarea vocabularului în domeniul tematic tratat.
- Identificarea noțiunilor, a conceptelor definitorii ale subiectului studiat presupune și reținerea acestora, însușirea lor și includerea în uzul curent al studentului. Și atunci, glosarul oferă prerogativa de a reveni la el ori de câte ori ai nevoie să-ți confirmi corectitudinea utilizării termenului sau/și repetarea acestuia.

3. Alte materiale de la sfârșitul cărții pot fi *Anexele, Bibliografia*.

Anexa cuprinde ceea ce este alăturat sau alipit, ca element secundar sau dependent, pe lângă ceva mai important: material suplimentar care dezvoltă sau lămurăște un text. Întrebările logice care trebuie să ți le adresezi atunci când consulți *Anexele* sunt:

- De ce materialul cuprins în *Anexe* nu a fost inserat în textul de bază? În ce mod ar fi afectat acesta organizarea de principiu a textului de bază?
- La ce alte utilizări se pretează informația cuprinsă în *Anexe*?

(V) Examinează cartea în întregime prin răsfoire

1. Examinează Capitolele, Subcapitolele, Paragrafele, Notele de pe margine.

- Determină modul de construire și prezentare a capitolelor cărții. Sunt acestea gândite și structurate identic?
- Titlul capitolului și al paragrafelor ce îl compun, puse împreună, îți formează o perspectivă asupra conținutului prezentat?
- Se conțin în capitole și/sau paragrafe *concluzii finale; întrebări de reper?* În ce mod îți pot facilita înțelegerea textului?

2. Examinează ce indicii se găsesc în text ca suport pentru o mai bună înțelegere a conținutului.

- Ce indicii de structurare a textului sunt utilizate de autor? Observă dacă se întâlnesc în text *cuvinte de sprijin* sau/și *cuvinte indicatoare* puse în evidență

prin diferite tipuri de caractere tipografice (subliniate, cursive, aldine, inserate în casete etc.); dacă se procedează la un anumit mod de aranjare a textului în pagină; dacă autorul aplică numerotări. Reflectează în ce mod acestea te pot ajuta la identificarea informației semnificative. Dar la înțelegerea și mai buna organizare a conținutului de învățat?

- Oferă textul suport pentru comprehensiune și autocontrol sub formă de întrebări, exerciții, activități, studii de caz, situații de problemă?
- Dacă sunt întrebări, acestea solicită doar un răspuns reproductiv ori provoacă gândirea critică a cititorului și îl conduc la propria căutare a răspunsurilor?
- Reperetele prezente sub formă de întrebări la text, situații de problemă, studii de caz preced sau succed expunerea conținutului? Care din aceste forme de suport te ajută mai mult?
- Textul cuprinde sugestii pentru alte lecturi sau materiale ce ar înlesni înțelegerea subiectului abordat în capitolul respectiv?

3. Examinează Tabelele, Desenele, Diagramele, Graficele, Hărțile mentale ce însoțesc expunerea conținutului. Nu le neglija!

- a) Identifică și reține care dintre ele sunt prezente în sursa bibliografică cu care lucrezi. Asigură-te că: *Le înțelegi; Cunoști menirea lor; Le poți descifra.*
- b) Aceste indicii pot fi de reală valoare deoarece:
- Ajută la înțelegerea ideilor principale și a detaliilor importante;
 - În dependență de scopul urmărit, pot face să nu mai fie necesară lectura textului;
 - Pot cuprinde idei și detalii importante nemenționate în text.

NB! Informația despre carte/manual, acumulată în maniera descrisă mai sus, este prețioasă pentru lectura ulterioară. Este platforma în baza căreia îți vei elabora reperetele de abordare a conținutului.

Înainte de toate, pentru o lectură eficientă și de succes, ia în calcul următoarele.

FII SELECTIV!

- Nu citi totul la rând, adică orice sursă bibliografică. Sortează lecturile importante de cele mai puțin importante.
- Planifică-ți lectura! Nu plonja imediat în adâncurile conținutului. Mai întâi, investește ceva timp pentru a clarifica sarcina academică în raport cu lectura și ce vrei să găsești în acest text, abia apoi începe să citești.
- Citește acum! Este mai ușor să revizuiști mai târziu și să organizezi cele lecturate, dacă nu amîi la nesfârșit începutul lecturii (procrastinezi).

9.5. Perspective de abordare a lecturii pentru învățare

Teoretic, în literatura psihopedagogică sunt clar delimitate și descrise diverse perspective din care se lucrează asupra textului supus lecturii pentru învățare. În practică, fiecare cititor, novice sau expert, fără a cunoaște „etichetarea”, abordează textul de studiu într-o manieră sau alta, deseori parcursul respectiv nefiind în concordanță cu obiectivul învățării. Pornind de aici, rezultatele nu sunt întotdeauna

cele așteptate. De ce? După cum s-a menționat mai sus, lectura trebuie subordonată scopului urmărit de cititor. În funcție de aceasta, se procedează la un tip sau altul de lectură:

I. Lectura sintetică (de familiarizare/ de ansamblu/globală/de suprafață) a textului;

II. Lectura analitică (de înțelegere în profunzime) a textului;

III. Lectura analitico-sintetică sau de consemnare.

Luați cunoștință cu prezentarea descriptivă a acestor modalități de abordare a lecturii pentru învățare. Remarcați:

- Ce au în comun și diferit la nivel de Obiective, Sarcini, Produse finale?
- Care este modalitatea de lecturare în corespundere cu perspectiva abordată?
- Care sunt eventualele capcane/atenționări? De ce trebuie luate în calcul?
- Când și de ce procedăm la un tip sau altul de lectură? Ce dictează alegerea făcută?
- În ce mod sarcinile academice determină la care tip de lectură vom proceda?
- Este neapărat, în lucrul asupra textului, să aplicăm toate trei tipuri de lecturi? De ce?

Tabelul 23. Perspective de abordare a lecturii pentru învățare

I. LECTURA SINTETICĂ (de familiarizare/ de ansamblu/globală/de suprafață) a textului	
<i>Obiective</i>	<ul style="list-style-type: none"> Identificarea temei abordate (care este câmpul de gândire abordat) și, în interior, a problematicii vizate (care este întrebarea urmărită?); Stabilirea tezei susținute (care este răspunsul dat?); Descoperirea firului conducător sau a modului de organizare. Se caută înțelegerea în egală măsură a diverselor aspecte ale argumentelor aduse în susținerea tezei lansate, dar și a liniilor generale ale raționamentului. Parcurgerea și înțelegerea în timp scurt a unui text: aprecierea calității și relevanței textului, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat.
<i>Parcurs</i>	Este prima lectură propriu-zisă a textului. Citiți o dată cu atenție, de la început până la sfârșit, paragraf cu paragraf, conform modului în care este expus conținutul. La finalul lecturii, întrebați-vă dacă este suficientă pentru înțelegere doar o singură lectură a textului. Pentru a vă asigura, reveniți la capitolele lecturate, rând pe rând, și încercați să răspundeți la întrebările aderente textului, să rezolvați situațiile de problemă, exercițiile etc. de la începutul sau finalul expunerii.
<i>Sarcini</i>	<p>Identificați obligatoriu:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mărimea și structura materialului (capitole, subcapitole, paragrafe etc). Gradul de structurare și organizare a materialului. Ideea fundamentală (teza) textului și locul expunerii ei clare (capitol, subcapitol, pagină, paragraf, frază, propoziție). Ideile subordonate pe primele două grade de generalitate și locul expunerii lor clare în capitole, subcapitole, paragrafe. Modul în care autorul abordează și tratează problemele în text: analitic/sintetic; inductiv/deductiv; comparativ etc.

Atenți

Finalii

Obiect

Parcur

Sarcini

Atenție

Finalita

<i>Atenționări!</i>	<ul style="list-style-type: none"> Nu întârziati pe detalii care, la prima vedere, pot să pară complexe. Remarcați repere utilizate în text pentru a marca desfășurarea progresivă a subiectului tratat și care susțin/ajută înțelegerea: titluri și subtitluri, articulații logice, semne tipografice, desene, tabele, grafice, diagrame, hărți mentale etc.
<i>Finalitate</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Formarea unei imagini generale</i>, care ar cuprinde esențialul și ar servi la evoluția eficientă în însușirea materialului. În baza primei lecturi ar trebui să desprindeți <i>schema de ansamblu sau planul textului</i>, care trebuie să reliefeze esențialul!
II. LECTURA ANALITICĂ (de înțelegere în profunzime) a textului	
<i>Obiective</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Identificarea ideilor avansate</i>. Se practică reformularea și specificarea unora dintre idei și punerea în evidență a acestora prin notarea lor pe marginile cărții (dacă aceasta este bunul tău personal) sau în caietul de notițe pentru lecturi. Sunt puse în evidență și notate (la fel ca în cazul ideilor) conceptele-cheie; argumentele de maximă relevanță; formulările specifice. <i>Reținerea celor mai importante date factice și opinii.</i> <i>Ierarhizarea argumentelor după gradul lor de validitate</i>, eliminarea punctelor ne semnificative. <i>Regăsirea structurii originare și trasarea parcursului urmat.</i>
<i>Parcurs</i>	Se procedează la a doua lectură a textului, într-un ritm mai lent, cu maximă concentrare a atenției.
<i>Sarcini</i>	<p><i>Identificați:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> sensurile profunde ale problemei tratate; semnificațiile generale și particulare cuprinse în elementele constitutive ale textului: capitol, subcapitol, paragraf, frază, propoziție, noțiuni, exemple, argumente, demonstrații, ipoteze, teze, principii. <p><i>Evaluați:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> corectitudinea datelor factice; gradul de diferențiere între date factice și opinii; relevanța concluziilor în raport cu datele factice prezentate; măsura în care concluziile autorului corespund cu ale tale și cu ale altora.
<i>Atenționări!</i>	<ul style="list-style-type: none"> Nu treceți la frazele, paragrafele sau ideile următoare până când nu le-ați înțeles bine pe cele curente și anterioare. Opriți-vă asupra fiecărui detaliu, căutați-i sensul și corelațiile și nu mergeți mai departe până nu vă lămuriți despre ce este vorba. Faza analitică este o fază de disecare minuțioasă a materialului în părțile și elementele componente. Accentul trebuie pus pe înțelegerea fiecărei părți separat și pe desprinderea relațiilor ei cu celelalte. Dacă textul este voluminos, este indicat să se citească și analizeze simultan, împărțindu-l în subansambluri autonome.
<i>Finalitate</i>	Se caută precizarea și concretizarea planului elaborat la lectura sintetică a textului. Se recomandă revenirea, rând pe rând, la ideile și articulațiile esențiale, punându-le în valoare importanța prin câteva adnotări. E considerată inoportună pentru înțelegere și reținere supraelaborarea planului inițial prin aglomerarea acestuia cu detalii mai puțin semnificative.

III. LECTURA ANALITICO-SINTETICĂ sau de consemnare (comentariul, rezumatul, conspectul, notițele – informații suplimentare în următorul Capitol)	
<i>Obiective</i>	<i>Selectarea, extragerea și consemnarea într-o schemă generalizatoare a esențialului din conținutul lecturat, astfel ca în baza lui, mai târziu, să poată fi reconstruit cât mai complet materialul studiat.</i>
<i>Parcurs</i>	<i>Se procedează la a treia lectură a textului, prelucrarea.</i>
<i>Sarcini</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Extragerea ideilor principale și secundare, a ipotezelor, argumentelor, raționamentelor, concluziilor • Consemnarea noțiunilor specifice, a principiilor, definițiilor, modelelor de abordare și interpretare. • Evaluarea concordanței dintre datele faptice și concluzii.
<i>Finalitate</i>	<i>În conformitate cu scopul urmărit, produsul finit poate lua diverse forme: conspect, rezumat, notițe, OG, fișe de studiu etc.</i>

NB: Asigurarea Asimilării Eficiente a Conținutului

Asimilarea eficientă a conținutului este asigurată și de alte acțiuni întreprinse de student după lecturile descrise anterior:

- (A) *O repetiție pe bază de reproducere:* repetă o dată materialul parcurs în absența lui, dar urmând ca ghid conspectul sau schița rezumativă pe care ai elaborat-o;
- (B) *O repetiție pe bază de reproducere:* repetă a doua oară materialul învățat și încercă să-l reconstituie cât mai complet pe baza elementelor reținute, adică în absența lui, a conspectului sau a rezumatului elaborat;
- (C) *Recapitularea generală* a materialului după câteva ore, cel mai bine seara înainte de culcare.

9.6. Tehnici de eficientizare a lecturii pentru învățare

Lectura poate fi o activitate provocatoare pentru cei neinițiați în abordarea ei corectă și inteligentă. Dacă ne referim la manuale, acestea sunt diferite și, de regulă, abundă în detalii, diagrame, tabele, desene. Poate fi dificil să rămâi concentrat asupra lecturii lor și să sortezi adecvat sarcinile academice informația importantă, diseminând-o de cea neesențială. Există o varietate de metode și tehnici de lectură a manualului și a surselor bibliografice în general, care îți facilitează citirea și sporesc productivitatea lecturii pentru învățare, îndeosebi când aceste tehnici sunt suplimentate de strategii de recapitulare (vezi mai sus: *Asimilarea eficientă a conținutului*).

Tehnicile de lectură prezentate în acest paragraf nu elucidează arealul extins și variat al tehnicilor de lectură elaborate pe parcursul timpului în psihopedagogie. Am selectat doar câteva dintre acestea, care se pretează prioritar pentru nevoile academice ale studentului – *lectură pentru învățare*; competențele personale determinate de etapa de vîrstă și solicitările contextului educațional actual.

Tehnicile descrise (desfășurat, în detalii – RICAR, sau configurate sintetic – SQ4R; MURDER, APASE) vizează diferitele tipuri de lectură descrise mai sus – analitică, sintetică, analitico-sintetică – sau încorporează toate aspectele distinctive ale fiecărui

tip de lectură (RICAR). Cititorul novice și cel expert pot decide, fiecare în parte, care dintre aceste metode le este mai utilă. Nu se exclude și cazul când cineva dintre studenți se va rezuma doar la anumite etape ale unei sau altei tehnici. Decizia vă aparține. Totuși, este mai eficientă parcurgerea tuturor etapelor prevăzute de metode.

Tehnicile de lectură prezentate au multe elemente și sugestii în comun, fapt ce nu le exclude reciproc. Valoarea și valabilitatea unei sau altei metode este dictată de: scopul lecturii; nivelul de dificultate al textului; cunoștințele anterioare ale cititorului despre subiectul abordat în text; volumul textului; timpul disponibil pentru citire.

9.6.1. Tehnica RICAR



Denumirea este un acronim de la fazele studierii unei cărți după tehnica RICAR:

(R) Răsfoirea materialului; **(I)** Întrebările; **(C)** Citirea propriu-zisă; **(A)** Aprofundarea mesajului; **(R)** Recapitularea. Tehnica RICAR: (i) cultivă obișnuința unei lecturi active și cu un scop precis; (ii) dezvoltă capacitatea de a învăța și reproduce un material mai amplu (Thomas și Robinson, 1982)

Prezentăm desfășurarea procedurală a Tehnicii RICAR (ca sursă de bază ne-a servit site-ul <http://anamariapopovici.blogspot.com/2008/08/cum-să-studiem-o-carte.html>)

I. RĂSFOIREA

SCOP: Obținerea unei imagini de ansamblu asupra cărții.

1. Răsfoiți cartea în întregime.

Citiți copertele și pagina de titlu, identificând și notând:

- autorul;
- calificarea autorului;
- domeniul general al subiectului;
- nivelul sau modul de tratare – de popularizare, academic, specializat etc.;
- date editoriale (editura, localitatea, anul apariției).

Citiți prefața, căutând noi informații, cum ar fi:

- cine este autorul cărții;
- cui se adresează cartea;
- ce anume a făcut necesară scrierea ei;
- care este scopul cărții;
- care este ideea centrală a cărții;
- care este structura ei.

Citiți cuprinsul și indexul cărții, căutând următoarele tipuri de informații:

- ce probleme abordează autorul;
- cum tratează el problematica abordată.

Răsfoiți cartea, încercând „s-o simțiți”, să vă formați o imagine intuitivă asupra ei:

- citiți titlurile capitolelor și paragrafelor;
- citiți concluziile capitolelor;

- priviți graficele și desenele;
- citiți la întâmplare câte o frază pe parcursul cărții.

2. Răsfoiți fiecare capitol (înainte de a-l studia).

- Citiți primul și ultimul alineat (care cuprind de obicei ideea centrală și concluzia capitolului).
- Citiți toate recapitulările.
- Citiți titlurile, încercând să aflați:
 - ce subiecte sunt tratate;
 - cum sunt acestea legate între ele.

II. ÎNTREBĂRILE

SCOP: Direcționarea cercetării către scopul urmărit.

1. Întrebări proprii

- Întrebări inițiale, care motivează alegerea cărții respective.
- Întrebări generate de răsfoirea cărții.
- Întrebări sugerate de titlurile folosite de autor.

2. Întrebările altora

- Întrebări cuprinse în tema de cercetare (de obicei provenind de la profesor);
- Întrebări sugerate de colegi;
- Întrebările autorului:
 - cele pe care și le pune în cadrul cărții;
 - cele enumerate (eventual) la sfârșitul fiecărui capitol.

NOTĂ: Ca și în faza precedentă, întrebările se formulează atât la nivelul întregii cărți, cât și la nivelul capitolelor.

III. CITIREA propriu-zisă

SCOP: Însușirea conținutului cărții.

1. Căutați ideea principală

- La nivelul cărții (acest lucru se realizează în faza de răsfoire a cărții).
- La nivelul fiecărui capitol (acest lucru se realizează în faza de răsfoire a capitolului).
- La nivelul fiecărui paragraf (acest lucru se realizează în faza de citire propriu-zisă, neîntreruptă a capitolului).

2. Două interdicții

- (1) NU căutați să luați notițe în faza de primă lectură a cărții, articolului, pentru că:
 - vă distrage de la lectură;
 - vă face să pierdeți timp;
 - vă face să folosiți cuvintele autorului.
- (2) NU subliniați nici cuvinte, nici fraze (la prima lectură). Mai degrabă faceți notițe discrete cu creionul pe marginea foii. Altfel, riscați să evaluați greșit importanța lucrurilor.

3. **Recapitulare**

- Reluați lectura integrală a textului (acordați acum mai multă atenție detaliilor).
- Verificați ideea principală a capitolului.
- Subliniați ideea principală din fiecare paragraf.

NOTĂ: Capitolul cărții reprezintă unitatea de bază pentru lectură, reamintire și recapitulare.

IV. REAMINTIREA/FIXAREA/APROFUNDAREA MESAJULUI

SCOP: Fixarea în memorie a conținutului din materialul citit.

1. **Importanța aducerii aminte**

- Vă va ajuta să vă concentrați mai bine, știind că va trebui să vă amintiți ceea ce ați citit.
- Veți putea corecta orice deficiențe de reținere a materialului citit.
- Vă va menține activ în timpul lecturii, știind că va trebui să reproduceți cu propriile cuvinte ceea ce ați citit.

2. **Ritmul efortului de aducere aminte**

- În cazul capitolelor lungi – la sfârșitul fiecărui subcapitol.
- În cazul capitolelor scurte – la sfârșitul fiecărui capitol.

NOTĂ: Această fază constă în efortul concentrat de reamintire a celor citite și ar putea solicita până la jumătate din timpul acordat studiului.

3. **Notițe**

- Nu mizați doar pe capacitățile memoriei în speranța că vă veți reaminti totul doar în baza ei. Notați:
 - Ideile principale
 - Detaliile importante
 - Planul logic al expunerii

NOTĂ: Este de preferat ca notițele să aibă formă de schemă, și nu de rezumat, pentru că schema:

- arată mai clar corelațiile;
- ușurează recapitularea.

V. RECAPITULAREA

SCOP: Verificarea exactității/corectitudinii a ceea ce ați memorat.

1. **Răsfoirea fugară a textului:**

- A capitolului sau subcapitolului, dacă este vorba de recapitularea pe parcursul lecturii.
- A cărții, dacă este vorba de recapitularea finală.

2. **Revenirea la întrebările formulate la începutul lecturii:**

- Ați putut răspunde la toate?
- Au apărut întrebări noi?

3. Reluarea rapidă a lecturii, ca să vezi dacă v-ai amintit tot ceea ce este important.

4. Verificarea și corectarea notițelor. Scopul acesteia este:

- Completarea golurilor, omisiunilor.
- Corectarea greșelilor.

NOTE: 1. În practică va fi necesară o suprapunere și o reluare a unora dintre aceste faze.

Ordinea fazelor este însă una logică și merită să fie respectată.

2. Încercați să adaptați această metodă la propriul vostru stil.

9.6.2. Tehnica SQ4R



O altă metodă bine cunoscută și utilă aplicării în cazul lecturii pentru învățare este SQ4R.

În varianta sa originală – SQ3R – este dezvoltată de Francis Robinson (1941). În timp, a fost îmbunătățită prin suplimentarea cu încă o etapă – *Reflecția*. În acest caz, *reflecția* se referă la abordarea creativă a materialului lecturat. Presupune propriile idei și reflecții în scopul explorării implicațiilor și utilizării ulterioare a informației din text. Varianta modificată, cunoscută ca SQ4R, îi aparține lui Walter Pauk (2000).

Metoda SQ4R reprezintă un mod de lectură sintetică, preponderent preocupată de orientarea științifică și investigațională. Denumirea ei este acronim de la etapele componente. Simplificat, configurația acestora este prezentată în tabelul următor.

Tabelul 24. Etapele și conținutul configurat al Metodei SQ4R

Etapa	Conținutul
S (Survey)	Implică survolarea globală a textului prin răsfoire. Survolarea se consideră un pas valoros pentru depășirea procrastinării, și este puseul spre trecerea la acțiune: lectura pentru învățare.
Q (Question)	Se procedează la autochestionarea asupra esențialului din textul lecturat. Pe lângă întrebările aderente textului, pot fi elaborate întrebări proprii în baza titlurilor capitolelor, subcapitolelor și paragrafelor sau a altor indicii din structura textului. Este și o modalitate de focalizare a atenției asupra conținutului.
R 1 (Read)	Intervine citirea completă, dirijată de un scop concret: necesitatea căutării răspunsurilor la întrebările formulate. Astfel, se menține concentrarea atenției în mod firesc.
R 2 (Record)	Presupune înregistrarea, notarea succintă a ideilor de bază, datelor factice sau a unor detalii semnificative din textul lecturat. Acestea servesc drept repere pentru repetările, revizuirile ulterioare.
R 3 (Recite)	Are loc repetarea cu relatarea a ceea ce s-a reținut din lectură. Nu este o acțiune mecanică, ea implică gândirea, deoarece anume gândirea asigură buna memorare. Se apelează la notițele luate la etapa anterioară. Se asigură astfel și revizuirea globală, corectă a celor reținute.

R 4 (Reflect)	Etapa de reflecție permite realizarea conexiunilor dintre ideile, tezele de bază ale conținutului lecturat și cunoștințele personale anterioare din același domeniu. Este de valoare și compararea informației anterioare deținute de cititor cu datele factice, argumentele și ideile din textul actual. Elaborările creative în baza acestor informații se pot sprijini pe întrebări de tipul: „Ce argumente au la bază ideile exprimate de autor?”; „Ce au în comun și diferit tezele susținute în text cu propria mea poziție/viziune/cunoaștere?”; „În ce mod și unde pot aplica/folosi noua informație?” etc.
-------------------------	---

9.6.3. Tehnica MURDER

Este o altă extensie a Tehnicii SQ3R. Propusă de o echipă condusă de Dansereau în 1979, tehnica MURDER conține o specificare mai bună și mai explicită a procedurilor de lectură, precum și valorizarea componentei conativ-afective, asigurând, astfel, o mai bună focalizare pe axa *înțelegere – reținere* (după Neacșu, 2006, p.37).

Tabelul 25. Etapele și conținutul aplicării Metodei MURDER

Etapa	Conținutul
M (Mood)	Implică realizarea unei dispoziții mentale și afective, orientate spre crearea unui mediu intern pozitiv, ușor relaxant, dar favorizant pentru o lectură temeinică.
U (Understand)	Se asigură înțelegerea textului prin identificarea componentelor semnificative ale acestuia, identificate prin procesarea atentă, calitativă și profundă, necesară pentru pătrunderea în esența textului.
R (Recall)	Intervine căutarea și (re)găsirea activă a datelor factice caracteristice conținutului lecturii prin utilizarea unor procedee specifice (de ex., diagrame, hărți conceptuale/mentale etc.). Citirea completă, dirijată de un scop concret: necesitatea căutării răspunsurilor la întrebările formulate. Astfel, se menține concentrarea atenției în mod firesc.
D (Digest)	Are loc sintetizarea și rezumarea selectivă, metodică, însoțite de expuneri sistematice și ordonate ale ideilor reținute.
E (Expand)	Se recurge la extinderea și dezvoltarea spațiului de referință al lecturii, prin procesarea și reținerea de date semnificative, utilizabile și transferabile și în alte contexte.
R (Review)	Presupune revederea, revizuirea datelor lecturii prin explorarea globală și clar articulată a ceea ce s-a reținut/memorat/înțeles din/prin lectură.

9.6.4. Tehnica APASE

Metoda APASE este elaborată de Dubreuil în 1977 și se consideră tehnică analitică a activității de lectură (Neacșu, 2006). Tabelul de mai jos cuprinde structura operațională a tehnicii și desfășurarea procedurală.

Tabelul 26. Prezentarea etapelor și conținutului procedural al tehnicii APASE

Etapele	Conținutul
A Antrenamentul inițial	Presupune „încălzirea inițială” pentru lectură; familiarizarea cu cartea, autorul, structura și organizarea textului; automotivarea spre lectură și fixarea reperelor de interes, necesitate, inevitabil.
P Planificarea	Se proiectează un plan de lectură, cu stabilirea obiectivelor prioritare, a timpului alocat și a procedurilor de bază în realizarea lecturii prin spicuire, picaj (trajectorie verticală de abordare a textului) sau abordare integrală
A Adaptarea	Presupune: identificarea tezei de bază și a mesajelor subiacente; elaborarea planului de idei; selectarea și punerea în evidență a argumentelor de suport; amplasarea ideilor de bază în contextul celor colaterale, dar semnificative.
S Studiul activ	Implică notarea/conspectarea ideilor principale, datelor factice de suport, pasajelor semnificative și reprezentative pentru tema – toate în mod condensat.
E Evaluare	Se revine la plan pentru a-l reconstitui și a controla calitatea viziunii formate; se pune în evidență caracterul de noutate al experienței dobândite, dar și al interpretărilor personale.

9.7. Factori cu impact asupra lecturii

9.7.1. Contextul lecturii



Contextul lecturii cuprinde toate condițiile în care se găsește cititorul (cu structurile și procesele sale) când intră în contact cu un text. Unele din aceste condiții și le fixează singur, pe altele i le fixează mediul înconjurător. Diferențiem: (1) *Contextul psihologic* (2) *Contextul social* (3) *Contextul fizic*.

1. *Contextul psihologic* implică:

- *Intenția de lectură* – element inițial hotărâtor
- *Motivația pentru lectură* – element declanșator al acțiunii, energizant, dinamogen
- *Interesul pentru textul concret* – element de direcționare, de menținere activă în lectură.

2. *Contextul social* vizează toate formele de interacțiune care apar pe parcursul lecturii între cititor și alte persoane (colegi, adulți, cadre didactice, experți etc.). Diferențiem *lectura individuală*; *lectura în pereche/grup/ în fața grupului*; *lectura dirijată sau nedirijată*.

3. *Contextul fizic* se referă la toate condițiile materiale, de mediu în care se desfășoară lectura: *zgomot, calitatea reproducerii textului, lumină, temperatură, amplasare, organizare a locului lecturii* etc.

○ *Sugestii elementare pentru a preveni oboseala și ineficiența în timpul lecturii, cauzate de propria neglijență sau indiferență.*

! Înainte de lectura pentru învățare, pregătește minuțios acest proces, inclusiv psihologic. Dacă te sâcâie idei de altă natură sau te îngrijorează un lucru concret,

perceput ca urgent și important, e momentul să decizi ce faci în primul rind, evaluând sarcinile din perspectiva priorității și urgenței acestora. Analizează, compară, atribuie valoare lucrurilor pe care le ai de făcut. Selectează și alege conform intereselor și nevoilor tale, dar și priorităților academice. Astfel, faci ordine în gânduri, tendințe și îți poți stăpâni și controla tentațiile, stările care te-ar putea distra de la lectura pentru învățare. Impune-ți acest timp doar pentru lectură.

! Ia în calcul factorii fizici ce interferează cu lectura și pot afecta eficiența acesteia. Unii pot fi ușor surmonțați, alții sunt mai subtili și solicită efort și persistență pentru a-i depăși.

Mediul de lectură este unul din factorii pe care fiecare persoană îi poate controla relativ ușor. Un mediu fizic inadecvat lecturii poate crea numeroase dificultăți, transformând lectura într-un proces mai dificil decât ar putea fi, influențând inclusiv motivația pentru lectură. O serie de îmbunătățiri ale condițiilor de lectură sunt în puterea celui care citește și trebuie neapărat făcute:

- **Iluminarea.** Se recomandă să aveți un loc permanent pentru majoritatea cazurilor când lecturați. Asigurați-vă o lumină adecvată. Câmpul de citire trebuie să fie accesibil vederii fără a depune efort. Atenție la sursa de lumină: să nu creeze umbră pe foaia de lectură; să nu vă orbească, inclusiv razele directe ale soarelui. Excesul sau insuficiența de lumină vă pot solicita eforturi suplimentare de încordare a atenției, soldate cu oboseală și surmenaj, afectând astfel calitatea și eficiența lecturii.
- **Aerisirea.** O încăpere neaerisită suficient induce somnolență chiar și în cazul celei mai excitante lecturi. Asigurați o ventilație adecvată a locului unde citiți, un flux continuu de aer proaspăt, dar nu vă expuneți curentului agresiv.
- **Poziția în timpul lecturii.** Adoptați cea mai confortabilă poziție. Lectura la masa de lucru te programează din start pentru învățare, te menține în poziția corectă pe scaun, te ajută să păstrezi distanța adecvată între ochi și text. Lectura în pat nu este cea mai bună alternativă, fiind dăunătoare vederii, dar și înțelegerii conținutului. Se practică doar pentru situații de scurtă durată, când citești pentru a-ți facilita adormirea.
- **Păstrează distanța focală.** Ține cartea/textul sub unghi de 45 grade, la o distanță focală de 35-40 cm. Urmărește să păstrezi coloana vertebrală pe linie verticală, să-ți fie confortabil și comod. Ia aminte: lungimea brațelor nu poate înlocui lentilele de corecție. Dacă ai nevoie de ochelari cu dioptrie, poartă-i în timpul lecturii. Oboseala rapidă a ochilor în timpul cititului poate fi un semnal că ai probleme cu vederea. Nu-l neglija! Consultă un medic oculist.
- **Distractorii.** Cei mai agresivi factori distractori în timpul lecturii sunt acei care îți solicită văzul și auzul. Indiferent de ce crezi, cercetările experimentale demonstrează că, într-o unitate de timp, individul se poate concentra cu putere maximă asupra unui singur excitant/lucru. Dacă vezi lângă fereastră sau ușă, fiecare mișcare dinspre acestea îți poate distra atenția. Dacă sunt incluse radioul, TV, centrul musical etc., ele în mod continuu îți "consumă" din puterea de concentrare. Să ne amintim că, la nivel cotidian, concentrarea atenției este identică cu buna funcționare a gândirii.

- **Folosește spre binele tău fiecare pauză.** Când te simți copleșit, iar oboseala îți împiedică înțelegerea, ia o pauză. Înnobilează-o cu lucruri care îți aduc plăcere și te relaxează în mod activ. Schimbă poziția, fă mișcări, fă o scurtă plimbare la aer liber, odihnește-ți ochii (nu în fața televizorului și mai puțin vorbind la telefon).

9.7.2. Viteza lecturii



Pentru **verificarea ritmului propriu de lectură** se poate efectua un test simplu: selectați un text de dificultate medie, alegeți o pagină la întâmplare și citiți cât puteți de mult într-un minut, asigurându-vă că înțelegeți conținutul. Numărați cuvintele. La adulți, media se situează în jurul a 150-200 de cuvinte.

Un cititor expert este flexibil înaintând pe traseul lecturii. Spre deosebire de cititorul plin de abnegație, dar și inertie, care pur și simplu citește constant 200 de cuvinte pe minut, sau de cititorul superficial, care lecturează totul în viteză, *cititorul bine format* stăpânește capacitatea de a-și ajusta viteza lecturii în funcție de particularitățile materialului citit, dar și de propriile atribute ca cititor și procesator de informație.

Astfel, ritmul lecturii se ajustează la conținutul ca întreg sau ajustarea este de natură internă conținutului, alta pentru diferite secvențe ale textului.

Ajustarea ritmului lecturii se face în funcție de:

- Scopul urmărit. Cu ce vrei/ai nevoie să te alegi din acest material?
- Natura și dificultatea materialului
- Volumul de cunoștințe, experiența anterioară în domeniul subiectului abordat/tratat în text.

● **Scopul lecturii la care procedezi.** Circumstanțele concrete determină *de ce* citești și *cât de multe* vrei să cunoști în urma acestei lecturi. De exemplu, capitolul supus lecturii urmează să-l prezinți la lecția viitoare; sau acumulezi informație pentru a face o prezentare tematică; sau în baza acestei lecturi îți propui să impresionezi prietenii prin cunoștințele tale în domeniul filosofiei sau psihologiei, muzicii contemporane sau principiilor democrației. Astfel, procedând la lectura propriu-zisă, trebuie să-ți fie foarte clar: ce scopuri generale urmărești, dar și specifice. Or, în conformitate cu acestea, îți ajustezi ritmul lecturii.

- Pentru a identifica tema, citește în viteză.
- Pentru a înțelege ideile generale, citește în ritm rapid.
- Pentru a reține detalii, fapte, citește în ritm moderat.
- Pentru a localiza informații specifice, scanează textul în ritm rapid.
- Pentru a aprecia valoarea materialului concret pentru interesele tale, scanează textul în viteză.
- Dacă procedezi la o prelectură sau postlectură, citește rapid.
- Pentru a-ți crea o imagine de ansamblu asupra textului, citește rapid.

● **Natura și dificultatea materialului.** În acest caz, mai întâi, ritmul lecturii se ajustează în funcție de abilitatea personală de a gândi. Mai apoi, evident, ținem cont de faptul că o informație dificilă și relativ necunoscută o putem accede doar micșorând viteza cititului, pe când un conținut ușor, o temă familiară nouă ne permite un ritm rapid. Următoarele sugestii vă pot ajuta în ajustarea corectă a ritmului lecturii în cazuri concrete.

Micșorați viteza lecturii când vă confrunțați cu următoarele situații:

1. *Un cuvânt necunoscut*, al cărui înțeles nu poate fi dedus din contextual frazei. Caută explicația acestuia. Recitește-l și revină mai târziu pentru a-l consolida. Îl poți marca, sublinia, pentru a-l găsi rapid altă dată.
2. *O propoziție/frază/secvență de text confuză*. Încetinește ritmul lecturii suficient pentru a-ți forma o idee clară despre ce se spune în acest pasaj.
3. *O idee nefamiliară sau abstractă*. Caută modalități de aplicare a acesteia sau exemple care i-ar conferi sens. Evită să continui lectura până nu clarifici lucrurile neînțelese, data viitoare va fi și mai greu. Găsește pe cineva să te ajute, dacă ai nevoie.
4. *Material tehnic, secvenționat în detalii și direcții*; include configurații complicate, principii abstracte, iar baza ta de cunoștințe la acest subiect este sumară.
5. *Un conținut din care vrei să reții detalii*. Un suport eficient pentru memorare este organizarea și repetarea informației. Viteza nu se ia în considerație în acest caz particular. O ajustezi la propriile competențe.

Mărește ritmul lecturii în următoarele situații:

1. *Material ușor accesibil, puține idei noi*. Lecturează rapid materialul familiar, dar investește majoritatea timpului în ideile noi, necunoscute anterior.
2. *Exemple și ilustrări repetate* incluse doar pentru a clarifica în mod repetat ideile. Survolează-le!
3. *Explicații detaliate și elaborări de care nu ai nevoie*.
4. *Ideii suplimentare, generalizate*. Pot fi survolate.

NB: Abordați lectura în mod flexibil. Exersați această deprindere până la automatizare, până devine a doua voastră natură.

9.7.3. Sugestii pentru a citi mai rapid _____



A. Elementele citirii

1. **FIXĂRILE** – opriri ale ochilor în timpul parcurgerii textului (atunci are loc de fapt citirea).
 - Reducerea numărului de fixări poate duce la mărirea vitezei de citire.
2. **CÂMPUL VIZUAL** - numărul de cuvinte pe care le poate cuprinde și citi ochiul dintr-o dată în momentul fixării.
 - Mărirea prin exerciții și efort intens a câmpului vizual poate duce la mărirea vitezei de citire.
3. **REVENIRILE** – mișcări înapoi ale ochilor în timpul citirii, datorate lipsei de concentrare.
 - Prin concentrare și reducerea la maximum a revenirilor se poate mări viteza de citire.
4. **SUBVOCALIZAREA** – pronunțarea în gând sau în șoaptă a cuvintelor citite.
 - Viteza pronunțării cuvintelor fiind mai mică decât viteza de mișcare a ochilor, pentru mărirea vitezei de citire este necesară eliminarea subvocalizării.

B. Sugestii pentru îmbunătățirea vitezei de citire

1. *Verificați dacă nu aveți cumva nevoie de ochelari.*
2. *Încetați să mai pronunțați cuvintele în gând.*
3. *Faceți eforturi conștiente de a citi mai rapid.*

4. *Citiți pe unități de gândire.*
5. *Imbogățiți-vă în mod continuu vocabularul:*
 - a) citind în mod diversificat;
 - b) învățând rădăcinile grecești și latinești ale cuvintelor;
 - c) notând cuvintele noi pe care nu le înțelegeți;
 - d) folosind dicționarul pentru a identifica sensul cuvintelor noi;
 - e) utilizând în scris și în vorbire cuvintele noi învățate.

C. Exersarea citirii rapide

1. *Exerciții de citire rapidă seara înainte de culcare (15-20 de minute):*
 - a) citirea unor articole de lungime constantă;
 - b) cronometrarea vitezei de lectură și notarea progresului;
 - c) controlul înțelegerii.
2. *Citirea mai rapidă a tuturor textelor.*

NOTĂ: Nu abordăm profund, în lucrarea de față, un asemenea aspect precum *citirea rapidă*. Vă recomandăm, pentru început, cartea lui Drapeau Christian „*Învăț să înveți repede. Tehnici de învățare accelerată*”, tradusă de Anca Monica Bucureșteanu, publicată la Editura Teora, București, anul 2000, sau oricare dintre lucrările accesibile care tratează lectura rapidă.

9.8. Consemnarea referințelor bibliografice

Textele citite nu pot fi reduse la o singură folosință. Pentru a putea reveni la ele repetat, identificându-le fără efort, se recomandă insistent “încetățenirea” acestora prin consemnare în lista personală de lecturi. Or, pe parcursul învățării academice sau a carierei profesionale, intervin situații când aveți nevoie să faceți referință la ele sau/și să le valorificați pentru: prezentări, rezumări, lucrări de an sau lucrări de licență etc. În aceste scopuri iminente învățării, sursele bibliografice consultate trebuie consemnate, de regulă, prin întocmirea Fișelor de lectură.

Fișele de lectură pot insera:

- *Cuvinte-cheie:* inventarierea termenilor permite ulterior punerea în relație a diferitor texte, autori.
- *Rezumate:* sinteze ale mesajului, demersului transmise de autor: obiective, teze, argumente, atitudini, abordări, luare de poziții.
- *Citate:* neapărat extrase exact, notate între ghilimele, cu indicarea paginii/paginilor de unde sunt luate.
- *Parafraze:* Puteți uneori reformula ideea unui autor, o puteți nota exprimată în propriile cuvinte, dar, chiar parafrazată, ideea rămâne a fi a celui care a emis-o și paternitatea acesteia va trebui, neapărat, recunoscută în textul elaborat de voi. Se cere doar să precizați că cele expuse sunt o reformulare a ideii autorului „x” și să indicați paginile unde este dezvoltată această idee în sursa originală.
- *Comentarii, observații personale:* uneori, pe parcursul lecturii vă apar idei noi, comentarii; creați conexiuni cu alți autori din domeniu; vă vin idei cum puteți utiliza acest text și unde anume. Notați-le, dar neapărat cu mențiunea *comentarii personale* sau orice alt cod de diferențiere.

Fișele de lectură pot fi utilizate în mai multe scopuri: pregătire pentru comunicare la seminar, evaluări curente și examene; prezentare de grup sau individuală în cadrul unei conferințe; la elaborarea unui text propriu: eseu, proiect tematic, lucrare de an, lucrare de licență, articol etc. Ele reflectă sursele bibliografice consultate; în baza lor puteți face trimitere și/sau folosi citate, parafraze, rezumate din lucrările, articolele citite.

Fișele de lectură bine întocmite structurează și condensează informația și cunoștințele acumulate și permit: (1) să identificați ușor textul citit și întreaga informație bibliografică; (2) să revedeți temele abordate într-o lucrare sau articol; (3) să vă convingeți de veridicitatea ideilor, informațiilor reținute dintr-un text sau altul; (4) să faceți comparații și să diferențiați teoriile, afirmații, poziții, argumente ale autorului unui text și ale altor autori; să vă exprimați și notați propriile opinii, judecăți și comentarii pe marginea textelor citite.

Se cunosc și utilizează mai multe tipuri de fișe: *Fișa bibliografică inițială*, *Fișe de idei*, *Fișe de citate*, *Fișe combinate*. Formatul acestora poate varia, *Fișele de lectură* fiind un *instrument personal*. Unele surse (de ex, Frunze M., 2009, <http://209.85.229.132/sacri.ro/files/rtf/sugestiifise.rtf+lectura+textului>) indică asupra următoarelor aspecte:

- Sistemul clasic prevede folosirea formatului A6 (un sfert din coala A4) pentru notarea unei singure idei/ probleme.
- Unii preferă folosirea unor foi A5 sau chiar A4 (deși acestea din urmă sunt incomode atunci când se urmărește compararea unor idei în mai multe texte).
- Oricare ar fi formatul, recomandabilă este folosirea *unei singure fețe* a colii. Oricât de multă economie aparentă s-ar crea prin folosirea ambelor fețe, lucrul cu fișele cere adesea folosirea simultană a mai multor fișe și „fotografierea” unei idei pe mai multe fișe, fapt imposibil dacă se folosesc ambele fețe.
- Este eficientă, ușoară și creativă întocmirea fișelor în format electronic.

● *Fișa bibliografică inițială*

Indispensabilă activității academice este *fișa bibliografică inițială*.

Fișa bibliografică inițială trebuie să conțină informațiile bibliografice ale sursei. Ordinea acestor informații poate varia în funcție de sistemul utilizat, dar este preferabilă folosirea constantă a unui singur sistem. În tabelul ce urmează exemplificăm.

Pentru volume de autor	<p>Nume autor, Anul, Titlul complet (inclusiv subtitlul, dacă are), Traducător (dacă e vorba de o lucrare tradusă), Numele editurii, Orașul. [În cazul unor lucrări e utilă și precizarea ediției]</p> <p><i>Exemple:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Șerbănescu, A. (2001). <i>Cum se scrie un text</i>, Editura Polirom, Iași. 2. Rogers, C.R. (2008). <i>A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut</i>, Editura Trei, București. 3. Negovan, V. (2007). <i>Introducere în psihologia educației</i>, ediția II-a revăzută și adăugită, Editura Universitară, București. 4. Mihail, R. (1999). <i>Evaluarea lecturii – o perspectivă educațională</i>, teză de doctorat susținută la Universitatea din București.
------------------------	--

Pentru texte în volume coordonate	Nume autor, An, Titlul textului (între ghilimele) în ... Nume coordonator (ed. sau coord.), Titlul volumului (<i>italice</i>), Editura, Oraș, Număr pagini <i>Exemple:</i> 1. Neculau, A., Bancu, Șt. (1998). <i>Perspective psihosociale în educație – Cooperare și competiție</i> , în Cosmovici, A., Iacob, L., <i>Psihologie școlară</i> , Editura Polirom, Iași, pp. 240-245. 2. Visscher, P. De (2001). <i>Dinamica grupurilor restrânse</i> , în De Visscher, P., Neculau, A. (coord.), <i>Dinamica grupurilor. Texte de bază</i> , Editura Polirom, Iași, pp. 17-25.
Pentru texte în reviste	Nume autor, An, Titlul textului, Numele revistei, Coordonatele revistei (număr, serie, după caz, localitatea), Număr pagini <i>Exemple:</i> 1. Semionov, S. (2009). Procrastinarea academică din perspectiva autoreglării învățării, în <i>Studia Universitatis</i> , nr. 9(29), Chișinău, pp. 50-56.
Pentru texte de pe internet	Nume autor, An, Titlul textului, adresa web completă sau/și data ultimei vizitări. NB: siteurile internet anonime sau blog-urile nu pot servi drept surse de referință. Fiți selectivi! 1. Pajares, F. (2002). <i>Overview of social cognitive theory and of self-efficacy</i> . Retrieved: august, 16, 2010 from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

● **Fișa de idei principale** presupune identificarea temei textului, a celor mai importante linii dezbătute și a argumentelor aduse în sprijinul acestora. Se pornește de la menționarea temei, apoi se identifică ideile principale, care se ilustrează și completează prin apel la ideile secundare. Ideal ar fi ca fiecare fișă să conțină o singură idee (sau, eventual, ca o singură idee mai mare să fie cuprinsă pe mai multe fișe). Aceste fișe sunt utile în pregătirea rezumatelor, conspectelor sau pentru familiarizarea cu o lucrare.

● **Fișa de citate** presupune selectarea unor fragmente relevante din cuprinsul unei lucrări. Pentru fiecare citat se notează pagina unde apare în carte. Fragmentele alese se selectează după anumite criterii: prezintă tema centrală a unui material, explică în ce mod a luat naștere acel text sau acea teorie, conține opiniile autorului, sintetizează foarte bine o anumită idee, conțin metafore sau alte figuri de expresie care merită reținute. Pe fiecare fișă se notează unul sau mai multe citate; eventual, în stânga sus se poate nota ideea centrală. Aceste fișe sunt utile în cazul elaborării unor lucrări (referate, eseuri etc.).

● **Fișa de definiții** presupune selectarea termenilor noi cu care ne confruntăm atunci când învățăm sau când citim un material și explicarea acestora. Dacă fiecare definiție este scrisă pe un cartonaș distinct, ele pot fi ușor indexate alfabetic și accesate atunci când se fac recapitulări. Fișele cu definiții sunt utile atunci când în cadrul disciplinei pe care o studiem se folosește un limbaj specific și complex, care necesită explicare. Aceste fișe se pot transforma într-un minidicționar tematic al domeniului respectiv.

● **Fișe combinate.** După scopul urmărit, atunci când se parcurge materialul, fișele se pot realiza urmărind un singur stil sau combinând mai multe categorii. De exemplu, dacă dorim să înțelegem conținutul unei cărți și să ni-l reamintim ușor, vom alege fișa rezumat. Dacă dorim să înțelegem materialul și să-l folosim pentru redactarea unui referat vom combina fișa rezumat sau pe cea de idei principale cu fișa de citate.

Fișele combinate pot conține elemente din fișele de idei, fișele de citate și contribuții personale, cum ar fi informație nouă, rezumări, trimiteri spre alte surse similare.

Atenționări!

- *Este obligatoriu*, ori de câte ori se notează pe fișă o idee/un citat din text, să se menționeze și *pagina/paginile* unde apare. La refolosirea ulterioară, evitați astfel necesitatea de a reveni la respectiva sursă, pentru a o răsfoi în întregime, căutând un citat de 3 rânduri.
- *Evitați confuzii ulterioare*. Dacă fișa întocmită cuprinde mai multe tipuri de consemnări: *citate* (reproducerea fidelă a cuvintelor autorului), *idei* din cuprinsul textului și *comentarii personale*, este esențial ca la înregistrarea acestora să fie aplicate sisteme diferite, pentru a le diferenția. De ce? La o consultare ulterioară, de exemplu, să nu se confunde cuvintele autorului cu propriile comentarii. Cum se poate proceda în acest caz? De exemplu, pot fi marcate prin culori diferite; pot fi încadrate în moduri diferite (între ghilimele „ ” citatele, între paranteze drepte [] notațiile personale).
- *Pentru a menține în ordine fișele elaborate în baza lecturii*, mai mulți autori recomandă folosirea unor notații, cum ar fi: *numerotare, inițiale, majuscule* etc.
- *Volumul informației cuprins de fișe este în funcție de: interesul față de respectivul conținut; destinația ulterioară a acestuia; valoarea lui pentru activitățile ulterioare*. De aici, poate fi inserat întreg conținutul; pasaje semnificative sau doar pagini-cheie.
- Dacă din respectiva lucrare vă interesează doar un aspect, doar o problemă punctuală, se recomandă să identificați localizarea după cum urmează: consultați în prealabil cuprinsul cărții (pentru a găsi respectivele capitole, subcapitole, paragrafe); sau consultați (în cazul când există) indexul cărții (pentru identificarea paginilor exacte, unde este abordată problema concretă sau este indicat și citat un anumit autor).

9.9. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Elaborați un organizator grafic al capitolului „Lectura inteligentă a textului”. Comentați tipul OG și argumentați alegerea făcută. Autoevaluați-vă produsul activității.

ACTIVITATEA 2

Selectați o sursă bibliografică (manual, suport de curs, sursă alternativă pentru una din disciplinele curriculare, articol științific) și examinați-o în baza reperelor oferite în paragraful „Traseul metodologic de examinare evaluativă a unei surse bibliografice”.

ACTIVITATEA 3

Gândiți un set de întrebări și realizați, în baza lui, un interviu cu unul din colegi, prieteni la tema „Lectura în contextul învățării academice”.

Prelucrarea inteligentă a conținuturilor

10.1. Realizarea unor sinteze valoroase

Lectura pune față în față lectorul și conținutul textului citit. Textul prin lecturarea sa are puterea de a schimba cititorul, iar cititorul, la rândul său, poate “transforma” textul prin a-l prelucra activ, conștient și cu un scop bine determinat. Astfel că, în baza textului citit, pot fi realizate sinteze valoroase precum: (1) Planul de idei; (2) Notițele schematice; (3) Prezentarea de carte; (4) Recenzia; (5) Referatul; (6) Tezele; (7) Sinteza etc.

10.1.1. Planul de idei

Planul unui material constă în extragerea și ordonarea logică sau reprezentarea schematică a principalelor idei și noțiuni din acest material.

Procesul de elaborare a Planului de idei presupune:

Realizarea a cel puțin două lecturi atente urmărindu-se desprinderea structurii logice de ansamblu, identificarea cuvintelor-cheie, a lanțurilor de idei.

Identificarea ideilor pe gradele lor de generalitate (fundamentale, principale, secundare), precum și a raporturilor dintre ele cu menționarea unor exemple ilustrative.

Secvenționarea textelor lungi în fragmente de texte în funcție de ideile principale pe care le conțin.

Clasarea, ordonarea și includerea într-un plan, schemă a ideilor după gradul lor de generalitate.

Verificarea fidelității extragerii (idei fundamentale, principale, secundare) ideilor prin reveniri asupra mesajului de bază al textului.

10.1.2. Notițele schematice

Notițele schematice prezintă într-o formă schematizată grafic, asemănătoare unei diagrame scrise, punctele principale, esențiale ale unui subiect în secvența lor logică. Aceste două forme asigură capacitatea de esențializare, de distingere între esențial și neesențial, de recreare a textului, de regândire – în maniere stilistice și forme structurale variate – a textului de bază sau a diverselor surse bibliografice.

Redactarea notițelor schematice

Începeți prin redactarea schematică a titlurilor sau ideilor principale.

Dezvoltați apoi fiecare titlu într-o scurtă propoziție.

Când titlurile sunt puține la număr, identificați ideile centrale din paragrafe. Dacă întâlniți detalii importante, le puteți pune în paranteze.

Pentru a indica o secvență logică a diferitor puncte principale pe care le-ați selectat în sinteză (din capitol, subcapitole, secțiuni și paragrafe), stabiliți anumiți

indicii (cifre, litere) și scrieți-le la anumite distanțe de la marginea paginii, pentru a le marca apartenența.

10.1.3. *Prezentare de carte*



Prezentarea de carte presupune o reprezentare succintă a conținutului unei cărți, în care sunt incluse și elemente de opinie personală. Are mai multe funcții (Pamfil, 2000):

- orientează lectura înspre surprinderea acelor aspecte care ar putea provoca interesul altor persoane;
- dezvoltă competențele de redactare și pe cele de exprimare orală.

Aspectul esențial al prezentării de carte este lecturarea textului din perspectiva a ceea ce ar putea interesa pe altcineva. Acesta este un exercițiu care dezvoltă empatia, spiritul de observație, capacitatea de selecție.

Prezentarea de carte cuprinde:

- precizarea titlului, autorului și a anului de apariție;
- identificarea temei centrale a cărții și a domeniului în care se încadrează;
- prezentarea câtorva aspecte din cuprins;
- selectarea unor citate;
- delimitarea categoriei de public căreia i se adresează;
- exprimarea opiniei personale.

10.1.4. *Recenzia*



Recenzia se aseamănă cu prezentarea de carte, dar perspectiva celui care o elaborează este una critică, evaluativă.

Funcțiile recenziei se concretizează în:

- realizarea unei lecturi din perspectivă evaluativă;
- dezvoltarea capacității de a emite judecăți de valoare asupra unor produse livresti, culturale sau științifice;
- dezvoltarea capacității de reflecție și *analiză*;
- creșterea abilității de argumentare;
- amplificarea competențelor de exprimare scrisă și orală.

Pentru a realiza o recenzie, este necesară o lectură de profunzime, uneori chiar o relectură a textului. Conținutul lucrării este analizat din perspectiva relevanței pentru tema abordată și pentru domeniul în care se înscrie, a modului în care este structurat, se evaluează punctele puternice și cele vulnerabile ale argumentației, se punctează elementele de noutate, se apreciază calitățile stilului de scriitură adoptat de autor.

Elementele recenziei sunt:

- titlul, autorul și anul apariției;
- tema și domeniul;
- modul de structurare a conținutului;
- ideile originale, incitante, noi;
- calitățile stilistice ale redactării;
- opinia recenzorului.



Referatul este o categorie de text care informează asupra conținutului unor cărți sau a rezultatelor unei activități. Se redactează folosind un stil obiectiv. Poate îmbrăca forma unei sinteze tematice din mai multe lucrări, a analizei detaliate a subiectului unei cărți, prezentării unei activități și a rezultatelor acesteia. De exemplu, tema unui referat sintetic poate fi „Învățarea autoreglată”, tema unui referat analitic poate fi „Rolul suportului social în învățare din perspectiva teoriei lui Vîgotski” și oricare subiecte pentru activități și prezentări: „Impactul motivației asupra învățării academice”; „Luarea eficientă a notițelor” etc.

*Etapel*e elaborării unui referat sunt:

- delimitarea temei;
- documentarea;
- selectarea surselor de informație: parcurgerea materialelor;
- notarea aspectelor relevante;
- prelucrarea informațiilor;
- formularea /reformularea titlului;
- conceperea planului lucrării;
- redactarea referatului;
- revizuirea;
- tehnoredactarea, prezentarea, publicarea.

Tema unui referat este de cele mai multe ori impusă, acest tip de text fiind realizat, de obicei, la solicitarea altcuiva.

Documentarea presupune adunarea informațiilor, exemplelor, a situațiilor și cazurilor semnificative, alegerea referințelor bibliografice, a metodelor alternative de obținere a informațiilor (interviuri, chestionare, conversații cu profesorul, colegii, observații).

Lucrările citite în scopul redactării unui referat pot fi adesea destul de numeroase. Utilizarea unui sistem ordonat de luare a notițelor după cărți eficientizează această muncă. Fișele de lectură sunt de ajutor aici.

După verificarea mai multor surse de informație **titlul poate fi reformulat**, pentru a evidenția anumite nuanțe ca urmare a perspectivei de ansamblu dobândite asupra temei respective în etapa documentării.

Elaborarea unui plan, a unei structuri a lucrării va asigura coerență textului și-l va face mai ușor de înțeles.

Câteva *elemente* care intră în structura unui referat sunt:

- titlul și autorul
- cuprinsul, planul de idei, explicitarea scopului redactării referatului
- prezentarea conținutului (idei principale și secundare, opinii variate, exemple etc.)
- concluzii
- anexe
- bibliografie
- data.

Redactarea referatului se realizează în mai multe faze: se realizează prima schiță, se fac adăugiri, se rescriu părțile mai puțin reușite sau neclare etc.

Revizuirea finală cuprinde ultimele corecturi: în ceea ce privește acuratețea informațiilor, adecvarea limbajului, corectitudinea gramaticală.

Referatul are întotdeauna o finalitate. Este scris fie pentru a fi prezentat, fie pentru a fi publicat, fie pentru a fi înaintat unei comisii. *Volumul referatului* variază de la câteva pagini, până la câteva zeci de pagini. Prin redactarea acestei categorii de text, care implică o muncă de mai mare complexitate, se exersează o multitudine de abilități intelectuale. Este o activitate de scriere prin care se învață atât la nivel de achiziție a informațiilor, cât și la nivel de formare și dezvoltare a competențelor de argumentare, selectare, analiză, sinteză, exprimare scrisă și orală coerentă.

10.1.6. Tezele



Tezele reprezintă conținutul concentrat al unui text în aspectele esențiale ale acestuia, sub formă de enunțuri, constând din formulări sintetice ale ideilor de bază.

În cazul tezelor se extrag propoziții concise, ideile esențiale de principiu, ipotezele de lucru și categoriile conceptuale pe care autorul lucrării le dezvoltă.

Tezele rezumă propozițiile fundamentale, directoare și cadrul conceptual al unei lucrări.

Etapele de lucru asupra elaborării tezelor în baza unui text:

- 1) Primă lectură integrală a textului pentru conturarea imaginii de ansamblu și sesizarea problemei generale a mesajului.
- 2) A doua lectură pentru a identifica părțile mari ale textului și etapele importante ale raționamentelor autorului.
- 3) A treia lectură pe unități, pentru desprinderea ideii principale a fiecărei unități în parte, rezultat al eventualelor adnotări la text.
- 4) Stabilirea ideilor principale și a celor secundare.
- 5) Formularea tezelor într-o manieră proprie, concisă și clară, utilizând enunțuri afirmative, interogative sau combinații ale acestora.
- 6) Redactarea tezelor pe foi volante sau în caiete speciale.

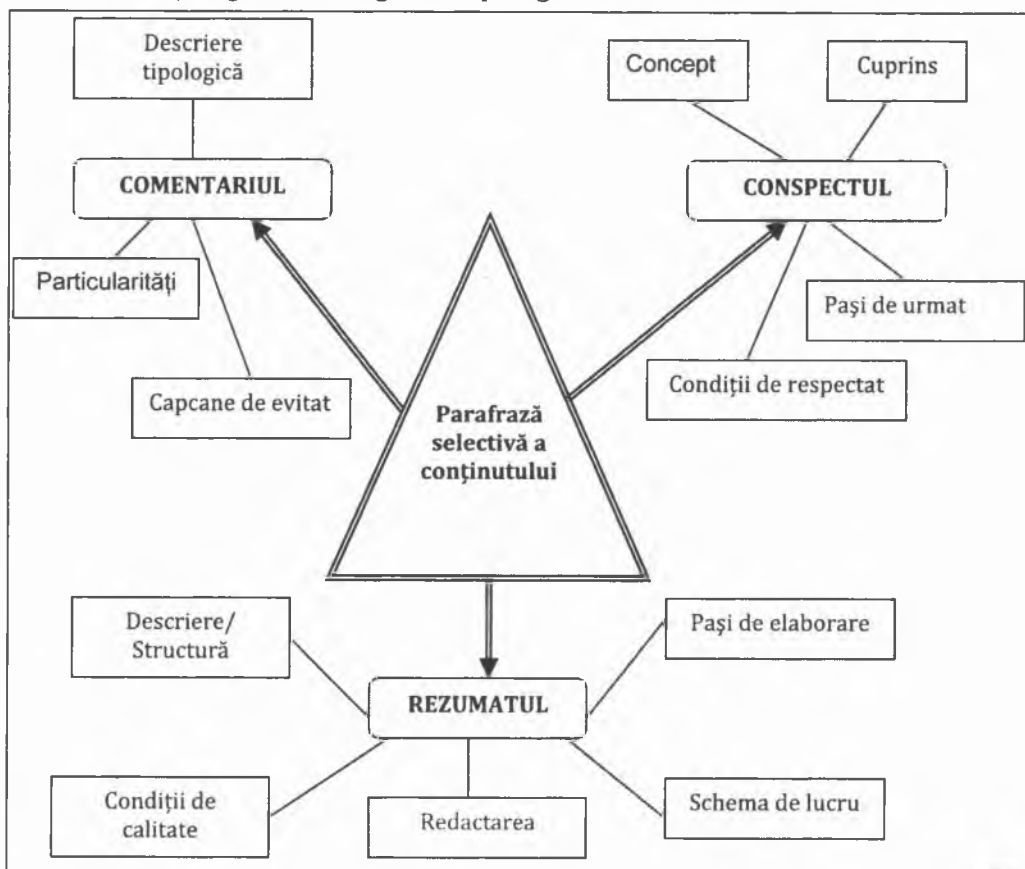
10.1.7. Sinteza



Sinteza se realizează plecând de la un dosar care conține mai multe documente: acestea pot fi mai mult sau mai puțin numeroase (cel puțin două, altfel va fi un rezumat) și pot îmbrăca forme diverse: articole, tabele statistice, extrase din lucrări etc. Componentele dosarului se raportează la aceeași tematică, încercările propuse punând în general accentul pe fenomenele sociale și pe subiectele de actualitate.

10.2. Parafraza selectivă a conținutului

Consultați organizatorul grafic al paragrafului ce urmează.



10.2.1. Rezumatul

Rezumatul conține o scurtă dezvoltare a ideilor principale ale textului rezumat, cu scoaterea în evidență a contribuției originale a autorului. Rezumatul se limitează la redarea pe scurt a ideilor principale ale unei lucrări, fără nici o intervenție personală. În cazul rezumatului, pe parcursul lecturii lui, gândirea noastră trebuie s-o însoțească pe cea a autorului, organizând și ordonând într-un anumit mod ideile și acordând atenție preciziei exprimării.

Rezumatul este o variantă sau o versiune foarte concentrată, condensată ca esență, dar cursivă, sub formă de proză sau schematizată, a conținutului ideativ de bază al textului original. *Se notează:* problema, ipoteza de rezolvare, metoda utilizată, concluzia. Fiind o expresie foarte concentrată a sursei, el nu conține referiri factice nici aprecieri critice sau de valoare și variază ca mărime în funcție de dimensiunile sursei.

Rezumatul presupune reducerea unui text la un număr limitat și precis de cuvinte, care să reproducă fidel gândirea autorului și liniile de fond ale raționamentului său. Rezumatul permite testarea capacității de analiză și de sinteză.

Rezumatul respectă următoarele:

- conține o scurtă dezvoltare a ideilor principale ale textului rezumat, cu scoaterea în evidență a contribuției originale a autorului;
- se limitează la a reda pe scurt ideile principale ale lucrării, fără nici o intervenție personală;
- pe parcursul lecturii lui, gândirea noastră trebuie să o însoțească pe cea a autorului;
- organizează și ordonează într-un anumit mod ideile;
- acordă atenție preciziei exprimării;
- nu conține referiri faptice nici aprecieri critice sau de valoare;
- este o versiune cursivă sub formă de proză sau schematizată a conținutului ideativ de bază al textului original;
- variază ca mărime în funcție de dimensiunile sursei.

Procesul de lucru asupra rezumatului presupune:

Fixarea unui plan riguros care demarchează problematica și linia directoare: rubricile mari și subdiviziunile lor vor fi semnalate prin numere sau litere, care vor servi drept repere și vor dispărea la redactarea finală. Se va încerca să se păstreze ordinea stabilită la început, orice schimbare putând să atragă o modificare de sens.

Alegerea judicioasă a exemplelor, o triere conducând la eliminarea celor neimportante și la menținerea celor adecvate.

Menționarea unui titlu: acest lucru este indicat, chiar dacă nu este cerut explicit. Termenii folosiți demonstrează, în ceea ce îl privește pe destinatar, că mesajul a fost bine înțeles. Redactarea trebuie să fie sintetică (se evită exprimarea vagă) și semnificativă, pentru a trezi curiozitatea cititorului. Să ne ferim de formulările prea insistente de tip jurnalistic și să nu ezităm să recurgem din când în când la titluri mai lungi.

Calități privitoare la formă, care sunt condiționate în primul rând de precizia și bogăția vocabularului. Este important să nu fie reproduși termenii textului, ci, în măsura posibilului, să se recurgă la sinonime. Unele expresii trebuie însă preluate ca atare, întrucât redau tonalitatea și stilul originale. *Atenție la folosirea citatelor:* împrumutarea unor părți de fraze sau formule nu este de dorit, în afara unor circumstanțe excepționale.

În plus, respectarea sintaxei și formelor gramaticale, ortografia și punctuația, concizia și sobrietatea stilului condiționează succesul în acest tip de lucrare. Ținând cont de natura sa, orice exagerare ar trebui evitată, fie și numai pentru a respecta restricția de întindere. Astfel, este posibilă economia de cuvinte, reținând, de exemplu, într-o enumerare de cifre doar pe cele mai importante dintre ele, înlocuind diateza activă cu cea pasivă și o negație cu o afirmație. La fel, un verb tranzitiv ("a favoriza") va fi preferat unuia intransitiv ("a dăuna"), un participiu – unei propoziții relative ("Acest rezultat, obținut prin..." în loc de "Acest rezultat, care a fost obținut prin...")

Condițiile realizării rezumatului

Fidelitatea. Această calitate cere ca autorul rezumatului să ne informeze asupra conținutului mesajului și asupra punctelor importante ale argumentării, fără să-și exprime punctul de vedere. *Trei riscuri majore trebuie evitate:*

- *Deformările de sens*, cu atât mai grave cu cât vizează aspectele principale;
- *Ierarhizarea inadecvată* a noțiunilor sau a tematicii, anumite idei trebuind accentuate în raport cu altele, care nu apar decât pentru a clarifica un anumit pasaj. Trebuie să delimitați ceea ce este important de ceea ce este auxiliar.
- *Subiectivitatea*: nu exprimați atitudinea personală afectivă (sentimentele), insistați doar pe exactitatea actului intelectual.

Claritatea. Prin rezumat, cititorul va ști ce să rețină fără să se mai raporteze la text, ceea ce duce la economisire de timp. Respectul pentru acest obiectiv se bazează pe o organizare riguroasă: diferitele paragrafe se vor succeda logic, propunând itinerarul cel mai scurt între punctul de plecare și cel de sosire.

Claritatea rezumatului este condiționată și de întregul aspect al lucrării:

- lizibilitatea scrisului;
- paragrafele, atunci când se trece la o nouă etapă;
- dimensiunea corespunzătoare a caracterelor;
- distanțările egale.

Toate se impun pentru a nu avea impresia unui continuu inabordabil.

Concizia. Cel care face rezumatul este judecat după capacitatea sa de a se exprima la obiect.

Cum trebuie tratată informația pentru a ajunge la gradul de concizie dorit?

O idee considerată importantă într-un rezumat de 500 de cuvinte nu va fi re-luată într-unul de 200 de cuvinte. Identificarea a ceea ce trebuie reținut sau îndepărtat depinde de gradul de întindere ales. Acest filtraj "cu o geometrie variabilă" trebuie să pună în lumină calitățile de sinteză ale celui ce scrie și presupune că acesta a exersat în prealabil spiritul său de analiză, împărțind textul în elementele sale constitutive.

Cum să numărăm cuvintele?

Intră în calcul o expresie purtând o semnificație în ea însăși: este și cazul articolelor, al conjuncțiilor, al pronomelor. Numărul termenilor se va indica la sfârșitul lucrării, iar dacă este posibil, pentru a urmări progresul înregistrat, după fiecare paragraf sau în tranșe de cincizeci sau o sută.

Zece greșeli care trebuie evitate

Analiză – analiza este prima condiție a eficacității, dar atunci când este împinsă prea departe sau nu este îndeajuns de selectivă, ea poate să vă conducă la o poziționare greșită în raport cu cerințele.

Banalitate – eliminați tot ceea ce este lipsit de interes, nesemnificativ sau arhicunoscut.

Comentariu – orice juriu va sancționa sever introducerea comentariilor sau a părerilor personale.

Digresiune – este o eroare adesea comisă: se dezvoltă prea mult o chestiune secundară în loc să se urmărească esențialul. În plus, această practică „consumă” și „irosește” multe cuvinte în detrimentul altor elemente mai importante, care nu vor mai putea fi menționate.

Enumerare – unii cred că își găsesc aici salvarea: ei se mulțumesc să juxtapună la întâmplare informațiile adunate, folosind și cratima.

Fantezie – rămâneți clasic și nu căutați cu orice preț originalitatea!

Hazard – cei care nu au reflectat la specificul propriu-zis al lucrării, cred că pot să dea curs inspirației lor de moment, folosind fără discernământ anumiți termeni, considerați potriviți.

Incoerență – expunerea voastră trebuie să fie bine structurată, perfect coerență (un plan articulat logic, eliminarea oricăror contradicții sau repetiții).

Jargon – multe persoane se grăbesc să folosească formule incisive și cred că strălucesc utilizând jargonul tehnocrat sau jurnalistic la modă. Feriți-vă de aceste „ticuri” de limbaj.

Fidelitatea față de subiect nu înseamnă o simplă transcriere condensată a conținutului; trebuie să vă impuneți, cel puțin, printr-un efort de compoziție: greșeala ar fi să tratăm separat fiecare paragraf (văzut ca o unitate de sens, dezvoltând o singură idee; nu trebuie confundat alineatul, care introduce doar o separare tipografică) și să recurgem la juxtapunere, neținând seama nici de ideile exprimate, nici de direcția textului.

Redactarea unui rezumat

- 1) Renunțați la detalii, exemple și fapte secundare, reținând elementele esențiale (valorice), fără a cădea în generalitate ori în schematism.
- 2) Renunțați la referințele bibliografice care nu sunt necesare înțelegerii conținutului.
- 3) Analizați textul extrăgându-i ideile principale, tezele, structura, clasificările, definițiile. Faceți-vă un plan al rezumatului.
- 4) Redactați cu grijă rezumatul într-o formă cât mai inteligibilă cu o stilistică adecvată – verbele la indicativ, idei subliniate, încasetați, evitarea stilului telegrafic, evitarea parantezelor, a punctelor de suspensie.
- 5) Recitiți-l și confrunțați-l cu originalul. Lăsați loc pentru a-l completa ulterior.

Tabelul 27. Schemă de lucru pentru un rezumat de text

TEXTUL PENTRU STUDIU <ul style="list-style-type: none">• Contactul rapid• O primă lectură atentă• Reperarea diverselor părți
<i>Munca pregătitoare</i> ANALIZA TEXTULUI <ul style="list-style-type: none">Recitirea paragraf cu paragrafAdnotări, eventual luare de notițeSublinierea sau încadrarea cuvintelorRevelarea ideilor<ul style="list-style-type: none">I), II)...: fundamentale sau generaleA/, B/...: principale1), 2)...sau a), b)... secundare (apoi enumerările și exemplele)Marcarea articulațiilor logice<ul style="list-style-type: none">tezaargumenteleprogresul în gândiresimplele exemplificări

Faza intermediară

Primul plan de redactare. Redactarea pe o ciornă, într-o manieră foarte liberă, începând o nouă pagină pentru fiecare paragraf.

Dubla verificare

În raport cu textul de bază: Nu am uitat nimic important? Nu am adăugat și deformat nimic?

În raport cu textul rezumatului:

Fondul: este coerent și ușor de înțeles?

Forma: sunt destul de explicit, am redactat bine?

Rectificarea numărului de cuvinte/volumului (reducere, dacă este necesar).

Recopiarea pe curat (având grijă de aspect)

Recitirea lucrării (se recomandă de cel puțin două ori)

10.2.2. Comentariul



Comentariul – sau *dezvoltarea compusă* – permite o libertate mai mare de redactare. El face apel la simțul critic, la capacitatea de reflecție și la aptitudinea de a raporta problematica în discuție la experiența și cultura personală. Se adaugă uneori întrebări referitoare la semnificația conceptelor și a cuvintelor-cheie. Presupunând că textul de bază este identic, *rezumatul și comentariul nu urmăresc același obiectiv:*

1. primul vrea să transmită cititorului esențialul, în timp ce
2. al doilea pune în lumină cunoștințele celui care scrie, opiniile și, eventual, sentimentele sale.

Comentariul urmărește:

- A situa bine gândirea autorului în ansamblul elaborărilor sale și în paradigma teoretică în care aceasta se încadrează;
- A numerota rândurile din cinci în cinci (sau din zece în zece);
- A fi selectiv și a degaja problematica;
- A pune în lumină tipurile de formulare și de argumentare;
- A examina coerența și relevanța punctelor de vedere adoptate: nu există alte posibilități de gândire? Cât de valoros este un anumit raționament? Paradigmele utilizate se bucură de un larg consens?

Atitudinea abordată trebuie să fie întotdeauna:

- Precisă, evitând generalitatea sau vagul;
- *Solid argumentată*, pentru a nu fi confundată cu o alegere arbitrară;
- *Susținută de exemple semnificative*, pentru a nu părea nefondată sau prea puțin clarificată.

Particularitățile comentariului (dezvoltarea compusă)

Aceasta se sprijină pe un pasaj care alimentează gândirea. Oricare ar fi câmpul cognitiv evocat (filozofie, sociologie, științe politice, psihologie etc.), obligațiile rămân aceleași în ciuda multitudinii de formule reținute.

Diversitatea enunțurilor. *Mai mulți parametri trebuie menționați:*

- *Obiectul studiului:* poate fi vorba de un document în întregul său ori de un citat extras din acest document;

- *Natura criteriilor stabilite*, care implică fie o abordare globală (“Comentați fragmentul următor...”), fie adoptarea unei perspective restrictive (“Împărtășiți poziția exprimată de...?”);
- *Existența uneia sau a mai multor întrebări*: lucrarea, în afară de comentariul propriu-zis, poate să conțină exerciții în legătură cu utilizarea corectă a unei anumite terminologii, a unor expresii sau fraze legate de problema în discuție.

Implicarea personală. Contrar rezumatului, care cere obiectivitate și distanțare, comentariul presupune o atitudine critică și implicare a celui care redactează. Acesta, în funcție de experiența sa, de referințele culturale și de sistemul său de valori, poate să aducă și el un „grăunte de adevăr”.

Principalele capcane care trebuie evitate

Greșeala de a nu respecta subiectul. Este regretabil să nu tratezi problema cerută, de vreme ce ea există. Trebuie, deci, definiți termenii enunțului și urmată problematica propusă, fără a te pierde în divagații sau a studia alte aspecte din text. Redactarea poate să insiste pe importanța exemplelor, a comparării unor puncte de vedere, a acumulării de argumente complementare sau contradictorii.

Absența planului. Așa cum indică și denumirea, dezvoltarea este „compusă”, adică organizată după o schemă directoare pe care se poate construi logic o demonstrație. Din acest moment, se impune trasarea unui plan.

Lipsa retoricii. Elaborarea unei structuri nu este de ajuns, trebuie ca argumentele să poată fi comunicate cititorului. Chiar dacă linia directoare este clară în mintea celui care redactează, precum și pe ciorna pe care a lucrat, ea nu va rămâne neapărat identică și în forma finală a lucrării, unde trebuie să se reflecteze regulile elementare ale retoricii și tehnicile privind introducerea, concluzia și etapele de trecere.

Absența originalității și parafrizarea textului. Se cere un punct de vedere solid, justificat, bazat pe exemple, relativ la o temă dată; ceea ce se așteaptă este o privire personală asupra unei probleme, altfel spus, o analiză originală și concretă. Din nefericire, multe lucrări nu sunt decât o repetiție (sau parafrază) a argumentelor din document sau o gândire foarte generală, fără suport în realitate, deci fără o viziune justă asupra acesteia.

Fenomene la care pot sta la originea unui asemenea defect:

- Lipsa curiozității față de evenimentele sociale și față de actualitate;
- Sentimentul – adesea nejustificat – de a nu fi la înălțimea unei discuții, de a nu se simți autorizat pentru a trata probleme considerate a priori prea complexe, chiar atunci când ele interesează.

10.2.3. Conspectul



Conspectul reprezintă o formă amplă rezumativă oferind o viziune de ansamblu asupra materialului parcurs, cu evidențierea contribuției originale a autorului și exprimarea unor judecăți de valoare și de puncte de vedere personale, critice, apreciative, observații, completări, dezvoltări de idei, trimiteri referențiale; totodată reprezintă rezultatul unui dialog critic esențializator și constructiv cu textul original.

Conspectul implică un efort de prelucrare constructivă care constă în:

- Recitirea unor fragmente.
- Revederea unor modele, extragerea lor pentru comparare sau compararea lor pe fișele de probleme.
- Sintetizarea datelor.
- Structurarea lor în modele grafice.
- Ordonarea într-o nouă logică.
- Rezolvarea unor probleme.

Condițiile principale:

- Claritatea ideilor.
- Logică impecabilă.
- Redare sistematică, concentrată a ideilor cu indicarea ordinii și importanței lor.
- Esențializarea ideilor, și nu reproducerea textelor în manieră mai mult sau mai puțin integrală.
- Privire apreciativ critică asupra conținutului textului conspectat, cu exprimare a punctelor de vedere proprii.
- Concentrarea efortului de conspectare pe evidențierea elementelor noi, conținute în textele respective, comparativ cu sursele bibliografice, implicațiilor și posibilelor aplicații ale acestor elemente noi.

Conspectul cuprinde:

- Capitole, paragrafe, titluri.
- Argumente, exemple, citate, pasaje necesare.
- Elemente prescurtate, sublinieri proprii cu o simbolistică specifică.
- Puncte de vedere și judecăți de valoare.

10.3. Aplicații

ACTIVITATEA 1

*Selectați o sursă bibliografică (manual, carte) din domeniul psihopedagogiei. Realizați o *Prezentare de carte*.*

ACTIVITATEA 2

Identificați în literatura de specialitate o recenzie realizată la o lucrare de licență, la o carte, la un articol și evaluați-o critic din perspectiva elementelor componente și a cerințelor metodologice față de un asemenea produs.

ACTIVITATEA 3

Selectați din portofoliul personal de student un referat și realizați o analiză critică a părților componente ale acestuia. Evaluați-l și comentați nota.

ACTIVITATEA 4

*Realizați un *Rezumat* sau un *Comentariu* al Capitolului „Prelucrarea inteligentă a conținuturilor”.*

Concentrarea asupra studiului/învățării

Concentrarea este secretul etern al fiecărei realizări performante memorabile
Stefan Zweig

11.1. Teoria și practica concentrării

Fie că este vorba de un examen, fie de o sarcină dificilă, de un simplu joc sau de o discuție, concentrarea ne ajută să facem mai repede și mai bine ceea ce ne-am propus, să folosim mai bine resursele de care dispunem și să nu ne epuizăm.

Concentrarea presupune focalizarea atenției asupra unei activități particulare în detrimentul activităților concurente.

Indiferent de materia pe care o studiezi, arta și practica concentrării constă în capacitatea de a te focaliza asupra sarcinii de lucru, eliminând distractorii interni și externi. Or, atenția asigură o funcție de selecție: printre stimulii care ne „bombardează” organismul, unii beneficiază de un tratament prioritar, care se traduce printr-o facilitare a percepției lor, de alegerea și de producerea unor răspunsuri adecvate, alții sunt parțial sau total ignorați.

În orice act de învățare intervine de fapt întregul psihism, dar dacă în anumite momente domină un proces, într-o altă fază intervine mai evident altul. Într-un act de cunoaștere elementară se distinge îndeosebi rolul atenției, percepției și memoriei. Atenția este un atribut al celorlalte procese psihice. Dacă se asociază cu percepția, atunci aceasta va fi mai clară, precisă și completă. Dacă se asociază cu memoria, atunci aceasta va fi mai bogată, fidelă, trainică. Dacă se asociază cu gândirea și imaginația, atunci acestea vor fi mai eficiente, profunde și creatoare. Atenția este necesară, este o condiție a reflectării conștiente eficiente, este un proces psihic, dar și un proces de cunoaștere. Dacă inteligența este considerată o funcție psihică complexă care asigură într-o formă superioară adaptarea între organism și mediu, *atenția este un factor activ al investigării mediului înconjurător, cu efecte favorabile asupra activității de cunoaștere.*

Focarul de excitabilitate optimă corespunzător atenției concentrate atât în sfera senzorială, intelectuală, cât și în cea motrică determină prin inducție negativă inhibiția celorlalte zone corticale. În consecință, atenția comportă două laturi solidare: concentrația asupra unui fapt, asupra unei idei sau activități și detașarea simultană față de rest. *Rezistența față de stimulii perturbatori, distractivi constituie indirect o măsură a gradului de concentrare.* Evident, există variații în gradul de concentrare, anumite oscilații ușoare, fără a se întrerupe direcția, orientarea de bază a atenției.

În termeni uzuali, în cazul învățării, concentrarea înseamnă gândire. În acest sens, **Concentrarea este abilitatea de a-ți direcționa gândirea.** Din păcate, concentrarea are calitatea de a ne scăpa de sub control, fapt care o face greu de men-

ținut. Ești pe deplin concentrat atunci când gândești doar la sarcina asupra căreia lucrezi. 28% dintre studenți raportează probleme de concentrare în timpul studiului/învățării lor. Majoritatea dintre ei invocă drept cauză a respectivei probleme *distractorii externi* (factori de mediu, caracteristici ale materialului de învățat etc.). Numeroase cercetări, preocupate de identificarea factorilor care intervin în scăderea vigilenței concentrării și în descoperirea mijloacelor ce pot întreține atenția concentrată la un nivel cât mai înalt, furnizează date prețioase în acest sens. Enumerăm câteva:

- (1) Unii și aceiași factori pot cauza creșterea, descreșterea concentrării sau nu o afectează nicicum. S-a ajuns la concluzia că nu distractorii în sine generează probleme de concentrare, ci modul cum reacționează la aceștia fiecare persoană în parte și cum reglează resursele personale pentru a-și menține concentrarea atenției pentru o perioadă îndelungată de timp.
- (2) Atenția scade rapid mai ales în cazul unor operații monotone, dincolo de o durată de 20 de minute se instalează oboseala.
- (3) *Stările afective* au un rol important în stabilirea atenției; ea este un act adaptiv ce poate fi dezvoltat prin procedeul de învățare.
- (4) *Interesul*, ca tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații, de care suntem atrași și în care găsim satisfacții, stimulează dorința de a continua o experiență începută, în timp ce aversiunea duce la abandonare și respingere.
- (5) La fel, gradul de distragere a atenției depinde de *motivația* pe care o avem pentru activitatea desfășurată și de *noutatea și varietatea* acesteia.
- (6) Atenția concentrată poate fi menținută și în cazul în care activitatea este automatizată, deprinderile sunt bine consolidate sau când suntem obișnuiți, adaptați să lucrăm în prezența unor excitanți perturbatori specifici locului de muncă.
- (7) Dacă în timpul desfășurării unei activități unilaterale, monotone, procesele mobilizatoare se sting, un excitant colateral le poate dezinha, periodic intensificând concentrarea atenției. De aici recomandarea psihologilor ca în anumite situații să nu se lucreze în liniște absolută: o muzică în surdina melodioasă (stimulent complementar) nu stînjenește munca, ci o favorizează. Stimulii complementari puternici sunt însă inhibitori și perturbatori în menținerea atenției, ei reduc energia activității dominante și determină apariția unei noi reacții de orientare, a unei noi dominante (muzica puternică, stridentă, însoțită de un text care ne antrenează emoțional, distrage atenția).

11.2. Monitorizarea concentrării

Concentrarea atenției, în contextul învățării academice, poate fi controlată și monitorizată ca intensitate, durată și calitate pe următoarele dimensiuni: (I) *Mediul de studiu*; (II) *Perioada de studiu/ învățare*; (III) *Procesul de studiu*; (IV) *Conținutul de învățat*; (V) *Evitarea plictiselii*; (VI) *Evitarea oboselii*. Fiecare dintre aceste dimensiuni este prezentată în continuare și însoțită de acțiuni explicite reprezentative care, urmate fiind, vă mențin concentrarea asupra studiului/învățării.

Mediul de studiu



1. *Identifică un loc special pentru a studia și păstrează această destinație a lui, în timp, imediat cum te așezi acolo, involuntar te concentrezi asupra învățării. Pregătirea lecțiilor într-un spațiu (loc) și timp delimitat ajută la formarea unor stereotipuri dinamice generale, care facilitează apariția și menținerea concentrării atenției asupra studiului. În acest spațiu trebuie să se asigure condiții de aerisire cu aer curat, saturat suficient cu oxigen. Când neatenția apare ca urmare a instalării obosealii ușoare, nu se va persista într-o activitate dificilă, ci se va proceda la câteva mișcări vioaie, în special exerciții fizice.*
2. *Dotează mediul de învățare cu toate cele necesare și utile (suficientă lumină; scaun confortabil; poziție confortabilă; hârtie de notițe; creion ascuțit, pix, radieră, riglă; manualul necesar; sursele de informare suplimentară etc.), deoarece de fiecare dată când te ridici pentru a-ți ascuți creionul, a găsi informația suplimentară necesară studiului etc. atenția se deplasează spre alt lucru și sarcina de studiu îți scapă de sub control. Dacă, însă, toate de care ai nevoie pentru studiu îți sunt la îndemână, nu-ți întrerupi gândirea.*
3. *Menține controlul asupra fondului de gălăgie și a distractorilor vizuali la nivelul acceptabil personal. Ia în calcul faptul că: zgomotul străzii, telefonul nedeconectat, TV/radioul incluse sunt potențiali distractori; tehnic, orice sunet, inclusiv muzica, au puterea de a-ți distrage atenția de la sarcina academică, îndeosebi, în cazul unei sarcini solicitante, cu grad înalt de dificultate sau/și volum mare de lucru.*
4. *Creează o atmosferă benefică de lucru/studiu/ învățare: (a) ordine pe masa de lucru; (b) dispoziție constructivă; (c) atitudine pozitivă față de învățare; (d) fii "aici și acum", nu admite ca atenția ta să se distribuie concomitent asupra tuturor sarcinilor de lucru pe care le-ai planificat pentru azi, asupra faptului că ți-e foame; în momentul când simți că devii mai puțin concentrat și gândul îți zboară în altă parte, concentrează-te asupra sarcinii curente și repetă-ți „fii aici și acum”.*
5. *Stabilește relații de încredere cu colegii, profesorii.*
6. *Fii la curent cu centrele universitare de informare.*
7. *Identifică un tutore, expert în domeniul învățării tale academice și apelează pentru ajutor, consultații.*

Perioada de studiu/învățare



1. *Cea mai eficientă se consideră învățarea în timpul zilei-lumină și seara devreme. Atunci materialul se înțelege și memorizează mai bine.*
2. *Stabilește perioadele când nivelul tău energetic este cel mai ridicat și când este cel mai scăzut. Studiază subiectele mai complicate în perioada de vârf a propriului potențial energetic. Când curba energetică scade, lucrează asupra unor sarcini academice mai ușoare sau dedică-te subiectelor care îți plac/ te interesează în mod deosebit.*
3. *Alege perioada zilei, când cele mai puține alte activități fac concurență învățării.*
4. *Începe studiul după o perioadă de relaxare/pauză.*
5. *Întrerupe învățarea când intervine obiectiv oboseala și/sau devii neatent.*

Procesul de studiu



1. Când intervin factori perturbatori, depune efort și implică-te mai intens în învățare.
2. Păstrează la îndemână o foaie de hârtie pe care să notezi imediat ideile spontane ce îți apar în timpul studiului: eliberează-ți creierul de ele.
3. Stabilește scopul studiului înaintea fiecărei secvențe de învățare (numărul de pagini ale rezumatului, eseului etc.; câte probleme se cer rezolvate etc.).
4. Începe studiul în secvențe scurte de învățare și prelungește-le doar în măsura în care îți menții concentrarea.
5. Fii conștient de faptul că nu îți vei pierde prietenii sau „cei mai buni ani” doar pentru că studiezi. Totul se recompensează din plin.
6. Planifică recompense adecvate (celebrează) pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor.
7. Apreciază din plin fiecare pauză în învățare – fă ceva radical diferit.
8. Planifică durata perioadei de studiu luând în calcul volumul materialului de învățat, și nu orele ceasornicului. Uneori ceasul este unul din cei mai puternici distractori.
9. Nu confunda învățarea cu plăcerea: învățarea nu poate fi întotdeauna ușoară.

Conținutul de învățat



1. Identifică valoarea, importanța conținutului/sarcinii academice pentru tine personal.
2. Caută aspecte noi, neîntâlnite anterior.
3. Practică, exersează noi deprinderi – aceasta îți stimulează intensitatea și durata concentrării.
4. Interacționează activ cu conținutul de învățat: analizează, sintetizează, restructurează, elaborează, stabilește asociații.
5. Implică-te creativ în actul de învățare.
6. Confruntă conținuturi din surse bibliografice variate; compară idei; descoperă contradicții; stabilește relații.
7. Caută conexiuni și aplicații în realitatea înconjurătoare, în câmpul profesional.

Evitarea plictiselii



1. Planifică secvențe scurte de învățare.
2. Divizează conținutul de studiat în mai multe subiecte; combină-le în variate moduri ce ți-ar provoca interesul, evitând monotonia și plictiseala.
3. *Citește texte alternative.* Uneori, studierea subiectului după surse științifice poate fi dificilă pentru tine din cauza stilului nefamiliar de expunere. Încearcă atunci să citești o altă sursă/un alt material din domeniu, care abordează același subiect, dar accesibil ție. Ulterior poți reveni la sursele inițiale.
4. Studiază unele subiecte neinteresante pentru tine, lucrând cu acei colegi care sunt pasionați de acestea. Entuziasmul lor este „molipsitor”.
5. Schimbă subiectul de studiu la fiecare 2 ore, pentru a varia conținutul de învățat, pentru „a sparge” uniformitatea.



1. Dacă nu poți rămâne concentrat/ă asupra unui subiect, abordează-l pe secvențe mici și studiază conținutul pas cu pas.
2. Menține și alimentează dorința de a învăța: este o condiție a concentrării atenției involuntare.
3. Dacă nu poți rămâne concentrat/ă pentru întreaga secvență de timp prestabilă, poți reduce din durata acesteia, iar în timpul rămas ocupă-te cu ceva concret și bine precizat.
4. Dacă „îți fug” ochii de pe text, te surprinzi visând cu ochii deschiși, oprește-te imediat și printr-un efort volitiv revin-o asupra temei studiate, oferă-ți repere suplimentare, pentru a duce lucrul la bun sfârșit.
5. Interacționează cu conținutul de învățat: ia notițe, extrage ideile principale, întocmește rezumate etc. – acestea sunt modalități de a menține atenția activă pentru un timp îndelungat.
6. La fiecare 50 de minute fă o pauză de 5-10 min. Fii cât mai selectiv/ă în reținerea informației, nu aglomera creierul cu informație inutilă. Planifică ultimele 5-10 min. pentru o reevaluare a lecției și o recapitulare sumară. Această recapitulare ar putea fi partea cea mai importantă a întregii ședințe de studiu.
7. Alternează disciplinele sau temele studiate: cele ușoare cu cele grele.
8. Aplică în permanență principiul asolamentului intelectual optim: varierea subiectelor/ temelor de studiu pentru evitarea monotoniei, plictiselii, dezinteresului. Alternează studiul cu dezbateri și pauze.

11.3. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Autoevaluați capacitatea personală de concentrare

1. Listează cel puțin trei factori care îți afectează de cele mai multe ori capacitatea de concentrare. Stabilește puterea impactului.

Factori	Puterea impactului		
	<i>Foarte mare</i>	<i>Medie</i>	<i>Nesemnificativă</i>
1.			
2.			
3.			

2. Explică ce poți schimba/modifica în mediul de studiu unde obișnuiești să studiezi, pentru a-l face mai benefic învățării.
3. Identifică perioada zilei cu maxim randament de învățare pentru tine. Cum folosești aceste oportunități în studiul academic?
4. Cât durează, de obicei, o secvență de învățare? De ce depinde durata ei?

5. Ce acțiuni întreprinzi înainte de a începe lucrul asupra unei sarcini academice?
6. Ce faci, de obicei, în timpul pauzelor de studiu? De ce?
7. Exprimă punctul tău de vedere asupra enunțului: „învățarea nu este întotdeauna ușoară”.
8. Enumeră și comentează 4 cei mai importanți factori care te mențin concentrat/ă asupra învățării.
9. În ce mod „spargi” uniformitatea, plictiseala în procesul de lucru asupra unui conținut de învățat?
10. Cum eviți și/sau depășești oboseala în timpul perioadelor de studiu?
11. În ce mod „celebrezi”/te recompensezi pentru realizarea cu succes a sarcinilor academice curente? Dar pentru finisarea calitativă și la timp a unui proiect de proporții (proiect de cercetare; un comentariu important; teza de an etc.). Cum ai prefera să o faci?

ACTIVITATEA 2

Reflectează asupra experienței personale de învățare. Identifică o disciplină curriculară pe care o consideri „neinteresantă”. Gândește și listează un set de acțiuni care te-ar menține concentrat/ă asupra învățării în cazul respectivei materii.

ACTIVITATEA 3

Autoevaluează achizițiile personale – cunoștințe, deprinderi, atitudini – obținute în baza studierii subiectului „Concentrarea asupra studiului/învățării”. Pe care dintre acestea le consideri mai valoroase pentru propria învățare și de ce?

Procrastinarea și depășirea ei

Ne obosește nu ceea ce facem, dar ceea ce nu facem.

Stabilirea obiectivelor și elaborarea planului de studiu, ambele, chiar foarte reușite, îți asigură succesul numai dacă treci la acțiune. Mulți studenți au scopuri și planuri, însă numai unii dintre ei trec la acțiune și își transformă visele în realitate. *A trece la acțiune presupune să execuți, pas cu pas, cele proiectate. În mediul academic universitar performanța, și nu promisiunea este cheia succesului.*

12.1. Procrastinarea: capcana învățării academice

Procrastinarea este un comportament caracterizat prin amânarea conștientă a lucrurilor, acțiunilor sau a sarcinilor pentru mai târziu, fapt care ar putea crea ulterior probleme prin întârziere. Cercetătorii în psihologie folosesc trei criterii

*Procrastinarea desemnează tendința de a amâna în mod nejustificat începerea unei acțiuni, în special din cauza neglijenței habituale sau a lenei; a temporiza, a târăgăna, a tergiversa. Termenul vine din latină: *prōcrastinātum*: *pro-* („pentru”) și *crastinus* („ce ține de ziua de mâine”) (DEX online).*

pentru a categorisi procrastinarea. Pentru ca un comportament să fie considerat procrastinare, acesta trebuie să fie: (1) neproductiv, (2) inutil și (3) întârziat.

Pentru unii indivizi, procrastinarea poate duce la stres, un sentiment de vinovăție, pierderea productivității personale, crearea unei crize și dezaprobare din partea altora pentru neîndeplinirea unor responsabilități sau a unor angajamente. Aceste sentimente combinate pot favoriza în continuare procrastinarea.

Procrastinarea poate fi o manifestare comportamentală situativă, asociată unor contexte și sarcini specifice sau deprindere personală manifestă în toate sferele activității și vieții. În timp ce este normal ca oamenii să procrastineze la un anumit grad, aceasta devine o problemă atunci când împiedică funcționarea normală. Procrastinarea cronică poate fi semnul unei tulburări psihice sau fiziologice.

Conform estimărilor psihologului William Knaus, 90% din studenții școlii superioare procrastinează. Dintre ei, 25% procrastinează cronic, astfel alimentând numărul celor care părăsesc studiile și/sau sunt exmatriculați. În mediul academic, procrastinarea presupune: (1) a nu reuși, prin neglijare, evitare, îndeplinirea și predarea sarcinii academice în termenele-limită stabilite; (2) a amâna îndeplinirea sarcinii pentru „mai târziu”, adică, completarea acesteia chiar în ultimul minut al termenului-limită. În multe cazuri studenții procrastinează, conștienți de impactul propriilor acțiuni, care s-ar putea solda cu disconfort emoțional, le-ar putea afecta învățarea și reușita academică.

După cum demonstrează și evidențele experimentale, în mediul universitar, procrastinarea conduce la: neimplicarea în seminare, lecții practice și de laborator; neparticiparea la probele de evaluare intermediară; susținerea examenelor în perioada sesiunii repetate; „aglomerarea” cu sarcini de îndeplinit și subiecte de

pregătit la finalul semestrului academic; anxietate în timpul examenelor; rezultate slabe și chiar eșecuri înregistrate la evaluări. Procrastinarea mai are ca efect stări afective negative, ce corelează cu un înalt nivel de depresie și anxietate și un nivel scăzut al stimei de sine (Lay și Silverman, 1996).

Astfel, *procrastinarea* sau amânarea este:

- Un *proces subtil al minții*, pentru care, de cele mai multe, ori este extrem de ușor să găsim scuze.
- *Obicei negativ* care ne împiedică să progresăm, să ne dezvoltăm, să obținem performanțe valoroase în viață.

Amânarea nu presupune că nu faci nimic, ci înseamnă să acorzi atenție mai degrabă acțiunilor și sarcinilor cu prioritate scăzută decât a celor cu prioritate ridicată. Amânarea poate fi atât mișcare inteligentă a individului într-o anumită situație, cât și comportament distructiv. Amânarea *ca mișcare inteligentă* presupune că amâni o decizie până în momentul în care ai suficiente informații. *Amânarea distructivă* ca procrastinare presupune următoarele: (1) refuzul de a lua o decizie fără o motivație suficientă; (2) tendința patologică de a amâna sistematic o activitate pentru mai târziu; (3) amânarea conștientă a ceva ce ar putea crea ulterior probleme prin întârziere.

Rădăcina amânării o găsim în *gândirea ineficientă*. Când gândim ineficient, (*Nu am timp*), trăim un disconfort. Pentru a-l evita, ne zicem că amânăm lucrurile pentru mai târziu, pentru că atunci vor fi mult mai ușor de făcut. Or, *procesul amânării*: (i) agravează problema care trebuie rezolvată; (ii) induce trăiri negative (sentimente de învinuire); (iii) afectează capacitatea noastră de a rezolva eficient problema mai târziu. Astfel pierdem dublu: ca management al timpului și ca încredere în capacitatea de a îndeplini sarcini.

Lista următoare cuprinde activități caracteristice persoanelor cu tendințe evidente spre procrastinare. Dacă vă recunoașteți în mai mult de jumătate dintre acestea – puteți aluneca ușor în capcana procrastinării.

Fișă de autoevaluare a tendinței spre procrastinare

1. Nu știi care-ți sunt prioritățile
2. Nu ești bine informat
3. Nu ești organizat
4. Faci lucrurile la nimereală și nu știi de ce să te apuci
5. Preferi să faci mai întâi lucrurile mai ușoare și care-ți fac plăcere
6. Chiar dacă ai nevoie de ajutor, nu știi cum sau ți-e rușine să-l ceri
7. Te sperie eșecul
8. Te sperie succesul
9. Nu ai niciodată dispoziție pentru finalizarea unui proiect
10. Ești perfecționist
11. Promiți și nu te ții de cuvânt
12. Găsești motive pentru încălcarea unei promisiuni
13. Ai impresia că ești responsabil pentru îndeplinirea tuturor sarcinilor
14. Nu conștientizezi care sunt consecințele neîndeplinirii unei sarcini
15. Ai prea des impresia că unele sarcini te depășesc
16. Treci prea des de la o idee la alta
17. Îți place să faci mai multe lucruri simultan (dar nu-l termini pe niciunul)
18. Nu te poți concentra

12.2. Cauze ale procrastinării și remedii

Cauzele procrastinării diferă de la o persoană la alta. Cele mai frecvent atestate în mediul educațional sunt următoarele (Figura 13).

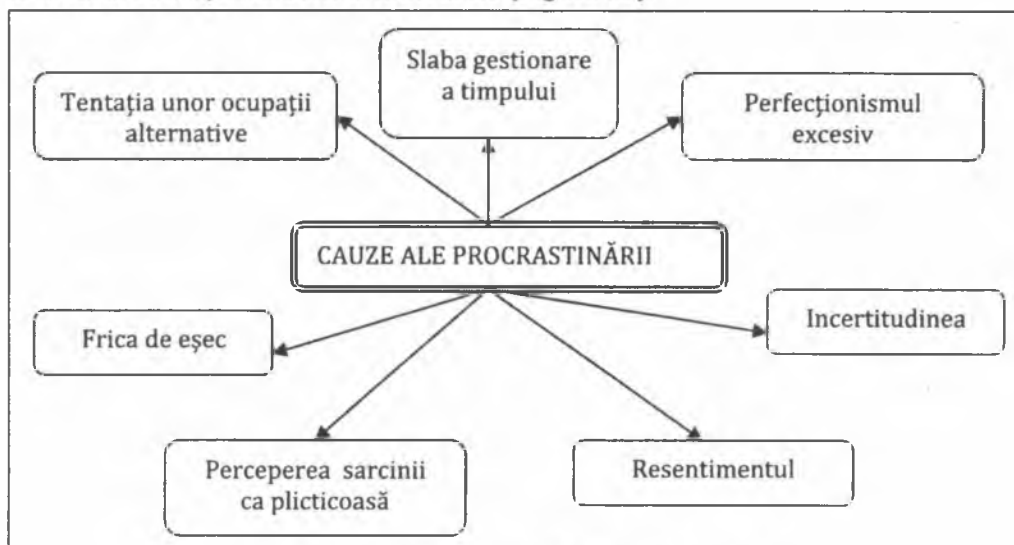


Figura 13. Cauze ale Procrastinării

1. Unii studenți cred că au **mai mult timp la dispoziție**, probabil și datorită faptului că percep o sarcină ca fiind „plicticoasă”. *O soluție* pentru acest tip de procrastinator ar fi împărțirea sarcinii în minisarcini, cu minitermene limită, care să o facă mai abordată prin limitarea timpului disponibil. Aceasta se potrivește persoanelor care lucrează mai bine în condiții de presiune, deoarece creează adrenalina necesară panicării și, implicit, începerea lucrului. Abilitatea de a lucra din greu și repede poate însemna, pentru unii studenți, încurajarea aceluia tip de procrastinare ce neagă senzația că este totuna cu lenea; unele persoane preferă pur și simplu să alterneze perioadele de lucru intens cu cele de inactivitate.
2. Un alt motiv pentru care unele persoane „procrastinează” este **perfecționismul**. „Perfecționistii” au cerințe exagerat de înalte și de cele mai dese ori imposibil de atins în timpul rezervat sarcinii, au expectanțe nerealiste în raport cu sine și munca lor. Ei amână la nesfârșit finisarea lucrului, copleșiți de nevoia de a-l îmbunătăți continuu. Chiar dacă într-un târziu (depășind termenul-limită) prezintă lucrările, încă mai au îndoieli în raport cu calitatea acestora, găsesc scuze și argumente pentru a fi nemulțumiți. Ca rezultat, are de suferit respectul de sine, scade încrederea în propria competență de învățare, iar la confruntarea cu următoarea sarcină academică vor ezita și mai mult din teamă că nu vor reuși s-o îndeplinească cel mai bine posibil (Gauthier L. și al., 2002). În cazul lor se recomandă: (1) moderarea expectanțelor și aducerea în echilibru cu propriul potențial; (2) interdicția de a se preocupa de „greșelile” sau „imperfecțiunile” strecurate în lucru; (3) să-și fixeze criterii clare, bine definite despre „calitatea și complexitatea” care apreciază sarcina ca finisată pe deplin;

- (4) atenția să fie concentrată, mai degrabă, pe începerea lucrului decât pe rezolvarea corectă a sarcinii.
3. Frecvent procrastinarea rezultă din **incertitudinea în raport cu sarcina academică**. Adică, persoana nu e sigură cum trebuie să o abordeze, ce se cere de la ea sau așteaptă, pur și simplu, să-i vină idei. O soluție ar fi să se precizeze și să se înscrie: *care sunt scopurile; care sunt așteptările față de realizarea acestora, inclusiv termenele-limită; la cine se poate apela în caz de dificultate*.
 4. O altă cauză a procrastinării vine din **tentația unor ocupații alternative**, mai interesante și plăcute, care intră în concurență cu necesitatea de a lucra asupra sarcinii. Ca modalitate de „protecție” funcționează: reamintirea obiectivelor de învățare și a valorii acestora pentru reușita academică și statutul de student; monitorizarea efortului de angajare în sarcină; revenirea la un „model” pozitiv, la o imagine mentală care inspiră și menține învățarea. „Folosirea” alternativelor, tentațiilor învățării pe post de „recompense” pentru finisarea activității. Este acel bonus care poate alimenta energetic activitatea de studiu.
 5. O cauză frecventă a procrastinării este **slaba gestionare a timpului** util. Pentru a reuși, se recomandă *prioritizarea activităților „de făcut”* și trecerea neamânată la lucru asupra sarcinii „din top”. De cele mai multe ori, studenții regretă acest timp irosit prin amânarea sau evitarea începutului activității. Motivantă, în această situație, este autosugestia: imediat după îndeplinirea sarcinii academice veți ieși în oraș cu prietenii având „conștiința împăcată” și fără „povara” unei sarcini începute și neterminate; încurajează și stimulează continuitatea lucrului feedback-ul parțial (oferit de colegi, profesor) prin evaluarea secvențelor parțiale îndeplinite (Steinberg, H., 2002).
 6. O categorie de procrastinatori au ca imbold al comportamentelor de evitare a începerii lucrului asupra sarcinilor academice, **teama de un eventual eșec**. Ei preferă să „nu facă” decât să se expună ca incapabili de reușită. Sunt persoane care au nevoie din start de susținerea unei persoane de încredere: coleg, adult, profesor. Se recomandă o discuție asupra capacității acestuia de a surmonta sarcina. I se asigură asistență și feedback pozitiv la etapa incipientă a lucrului, fapt care îl determină să treacă la acțiune. Este la fel de indicat feedback-ul secvențial, la intervale de lucru asupra sarcinii – aceasta îi conferă încredere și siguranță în reușită și îl face să persevereze.
 7. Un factor al procrastinării, recent recunoscut de psihopedagogi, este **resentimentul**. Se referă la comportamentul evitant dezvoltat în raport cu activitățile apreciate subiectiv de către student ca „impuse”, „obligatorii”, „pentru plăcerea altcuiva”, „neplăcute”. Este o trăire personală a neacceptării sarcinii la nivel individual. Este și un „truc” al conștiinței pentru a ne îndreptăți inactivitatea. Acesta ar trebui neutralizat, scos din joc, inclusiv prin trecerea în prim-planul conștiinței a unor ocupații și activități interesante, plăcute procrastinatorului, dar la care individul poate accede doar după ce realizează sarcina curentă. Persoanele puternice mai procedează la investirea sarcinii, percepute ca „neplăcută”, „impusă”, cu semnificații și valori favorabile propriei condiții ca student și care satisfac unele așteptări legate de studiu, învățare, prestigiu etc.

12.3. Controlul procrastinării prin autoreglarea învățării

Ne vom referi doar la câteva subprocese ale autoreglării, prin care poate fi controlată procrastinarea, inclusiv prin aportul cadrelor didactice.

Stabilirea scopurilor învățării (Faza de planificare). În acest context, profesorilor li se solicită o diferențiere clară între activitățile de învățare inițiate de student și cele inițiate de cadrul didactic. Activitățile de învățare autoinițiate de educabil de cele mai multe ori se produc spontan sau sunt direcționate de scopuri, necesități personale. Prin contrast, cele inițiate de profesor se percep ca impuse de așteptările, dorințele, necesitățile altcuiva, astfel că semnificația lor pentru student este scăzută și, în consecință, angajamentul acestuia în realizarea lor este redus, la fel ca și efortul investit. Dacă însă studentul este cel care decide asupra activității de învățare și tot el își fixează scopuri valoroase, acestea capătă puterea unor energizante ale comportamentului de învățare și constituie acele repere care îl mențin în câmpul învățării active, explorând eul său (Boekaerts, 1998)

Atenționăm asupra faptului că rareori studentul urmărește realizarea unui singur obiectiv-scop. De regulă, studenții își propun mai multe obiective, toate componente ale unei structuri complexe a scopurilor urmărite. În timp ce unii studenți pot urma mai multe scopuri simultan, monitorizându-le cu eleganță, alții nu au această capacitate. Aceștia din urmă se descurcă pe cont propriu. În cel mai bun caz ei procedează la ierarhizarea scopurilor, cel decis ca prioritar capătând șanse reale să fie atins. Celelalte vor fi amânate pentru mai târziu sau chiar vor fi date uitării. La modul ideal, studenții ar trebui să investească timp suficient pentru a decide care scop din lista lor întrunește toate caracteristicile pentru a fi realizat în primul rând, care – în rândul doi și care din obiectivele urmărite poate fi abandonat în situația dată. Este o decizie deloc ușoară pentru studenți. Ei nu conștientizează pe deplin că scopurile lor se află în conflict; se pot confrunta cu dificultăți în ce privește automotivarea pentru a începe o activitate de învățare anume în concurență cu o alta, ghidată de un alt scop.

De multe ori, intențiile, angajamentele fixate în scopurile stabilite la faza de planificare, nu conduc neapărat la îndeplinirea lor, deoarece aceste intenții nu sunt protejate de tendințe și acțiuni concurente. Conștient de posibilele probleme ce țin de planificare, profesorul le poate preveni prin discuții asupra fixării scopurilor învățării, modelare de situații, studii de caz, valorizarea experienței pozitive a unor experți ai domeniului (vezi Semionov, 2009). Astfel, mulți studenți vor reuși din start să prevină tentația procrastinării.

Controlul motivației și controlul voinței necesare studenților în procesul realizării scopului urmărit. Controlul motivației se referă la abilitatea studentului (puterea imaginației) de a activa mental scenariu pozitiv prin care se conferă valoare sarcinii academice, se percepe ca competent și apt de a reuși în realizarea ei. Această vizualizare motivantă contribuie la constituirea intenției de a învăța și, de regulă, este bine stăpânită de studenții experți în autoreglare, care cred în sine, au o atitudine pozitivă față de învățare și sunt orientați să-și atingă scopurile (M. Boekaerts, L. Corno, 2005). Cum se procedează în cazul când studenții

12.3. Controlul procrastinării prin autoreglarea învățării

Ne vom referi doar la câteva subprocese ale autoreglării, prin care poate fi controlată procrastinarea, inclusiv prin aportul cadrelor didactice.

Stabilirea scopurilor învățării (Faza de planificare). În acest context, profesorii li se solicită o diferențiere clară între activitățile de învățare inițiate de student și cele inițiate de cadrul didactic. Activitățile de învățare autoinițiate de educabil de cele mai multe ori se produc spontan sau sunt direcționate de scopuri, necesități personale. Prin contrast, cele inițiate de profesor se percep ca impuse de așteptările, dorințele, necesitățile altcuiva, astfel că semnificația lor pentru student este scăzută și, în consecință, angajamentul acestuia în realizarea lor este redus, la fel ca și efortul investit. Dacă însă studentul este cel care decide asupra activității de învățare și tot el își fixează scopuri valoroase, acestea capătă puterea unor energizante ale comportamentului de învățare și constituie acele repere care îl mențin în câmpul învățării active, explorând eul său (Boekaerts, 1998)

Atenționăm asupra faptului că rareori studentul urmărește realizarea unui singur obiectiv-scop. De regulă, studenții își propun mai multe obiective, toate componente ale unei structuri complexe a scopurilor urmărite. În timp ce unii studenți pot urma mai multe scopuri simultan, monitorizându-le cu eleganță, alții nu au această capacitate. Aceștia din urmă se descurcă pe cont propriu. În cel mai bun caz ei procedează la ierarhizarea scopurilor, cel decis ca prioritar capătând șanse reale să fie atins. Celelalte vor fi amânate pentru mai târziu sau chiar vor fi date uitării. La modul ideal, studenții ar trebui să investească timp suficient pentru a decide care scop din lista lor întrunește toate caracteristicile pentru a fi realizat în primul rând, care – în rândul doi și care din obiectivele urmărite poate fi abandonat în situația dată. Este o decizie deloc ușoară pentru studenți. Ei nu conștientizează pe deplin că scopurile lor se află în conflict; se pot confrunța cu dificultăți în ce privește automotivarea pentru a începe o activitate de învățare anume în concurență cu o alta, ghidată de un alt scop.

De multe ori, intențiile, angajamentele fixate în scopurile stabilite la faza de planificare, nu conduc neapărat la îndeplinirea lor, deoarece aceste intenții nu sunt protejate de tendințe și acțiuni concurente. Conștient de posibilele probleme ce țin de planificare, profesorul le poate preveni prin discuții asupra fixării scopurilor învățării, modelare de situații, studii de caz, valorizarea experienței pozitive a unor experți ai domeniului (vezi Semionov, 2009). Astfel, mulți studenți vor reuși din start să prevină tentația procrastinării.

Controlul motivației și controlul voinței necesare studenților în procesul realizării scopului urmărit. Controlul motivației se referă la abilitatea studentului (puterea imaginației) de a activa mental scenarii pozitive prin care se conferă valoare sarcinii academice, se percepe ca competent și apt de a reuși în realizarea ei. Această vizualizare motivantă contribuie la constituirea intenției de a învăța și, de regulă, este bine stăpânită de studenții experți în autoreglare, care cred în sine, au o atitudine pozitivă față de învățare și sunt orientați să-și atingă scopurile (M. Boekaerts, L. Corno, 2005). Cum se procedează în cazul când studenții

procrastinatori nu dețin controlul asupra motivației? Nivelul scăzut de control al motivației poate fi compensat prin controlul volitiv (abilitatea de a iniția lucrul asupra sarcinii academice, a persista (a investi efort) în realizarea acesteia sau a abandona unii pași considerați ineficienți). *Reglarea efortului* direcționat spre îndeplinirea scopului poate constitui un punct vulnerabil, de aceea studenții (care nu sunt experți în autoreglare) au nevoie de cunoștințe explicite asupra corelației efort – grad de dificultate al sarcinii; este indicată explicarea, modelarea și exersarea unor strategii de susținere a efortului în învățare (vezi: Sv. Semionov, 2009).

Utilizarea strategiilor cognitive și metacognitive. Evidențe experimentale confirmă faptul că studenții care procrastinează raportează un nivel scăzut de utilizare a strategiilor de management al timpului și al resurselor de învățare (ambele strategii metacognitive) prin comparație cu cei care își autoreglează eficient învățarea (Milgram, 1995). Aceste strategii se învață prin exersare și/sau interiorizare a unui model (învățare socială, emulație). Pentru un eventual procrastinator cele mai recomandate și funcționale modalități de autoorganizare sunt Planul-cadru, Planul-curent și Orarul zilei elaborate și autocontrolate de student. Ca modalitate de organizare din exterior pot servi sarcinile și activitățile realizate în cooperare, proiectele de grup, care îl vor ordona pe „procrastinator” prin cerințele și nevoile grupului din care face parte.

10 TRUCURI PENTRU EVITAREA PROCRASTINĂRII

1. Stabiliți-vă în mod realist prioritățile.
2. Ridicați-vă moralul înainte de a începe lucrul asupra unei sarcini, astfel vă creați o stare de spirit pozitivă, entuziastă.
3. Reduceți la minimum factorii care vă distrag atenția.
4. Dacă ați fost obișnuiți să primiți indicații din partea părinților sau a altor persoane, preluați controlul și planificați-vă singuri studiul.
5. Dacă sarcina vi se pare prea mare ca volum și/sau dificilă, împărțiți-o în subsarcini mai mici și/sau mai accesibile pentru voi.
6. Fixați-vă recompense ca „răsplată” pentru îndeplinirea sarcinii. Alegeți un mod plăcut de a celebra încheierea lucrului: o ieșire cu prietenii; mersul la cinema etc. (orice ați fi decis anterior să faceți în loc să învățați).
7. Încetați să căutați scuze pentru a amâna începerea lucrului asupra sarcinii: gândiți la acele efecte negative care vă pot afecta învățarea și imaginea personală dacă mai continuați să amânați lucrul.
8. Chiar dacă nu sunteți încrezut că sarcina academică asupra căreia lucrați (eseu, comunicare, proiect) va fi, în final, o performanță de excepție, insistați asupra ei, deoarece rezultatul va fi, în mod sigur, unul remarcat și vă va pune în valoare ca student perseverent. Țineți minte: *Acțiunea nu în toate cazurile îți aduce rezultatele așteptate, dar în mod sigur, nu vei obține nimic fără a întreprinde acțiuni (B. Disreli).*
9. Pregătiți-vă de lucru începând, de exemplu, prin a aduna cărțile/ informațiile de care aveți nevoie, a face ordine pe masa de lucru etc.
10. **Treceți la acțiune !!!**

12.4. Aplicații

Procrastinarea ca fenomen academic poate fi evitată doar prin conjugarea eforturilor cadrelor didactice și ale studenților. Este un proces care necesită investire de timp, efort, dar în primul rând dorința și voința de a reuși. Activitățile ce urmează sugerează un prim pas ce poate fi făcut în această direcție.

ACTIVITATEA 1

Scopuri/Obiective și Priorități

Formularul de mai jos este recomandat tuturor celor interesați de propria relație cu procrastinarea. Concluziile vă aparțin și pot fi referite la cadrul teoretic descris mai sus.

Instrucțiune: Listează trei scopuri/obiective care sunt mai importante pentru tine și indică valoarea lor temporală: termen lung; termen mediu; urgent.

Scopuri Obiective	Valoarea temporală		
	Termen lung	Termen mediu	Urgent
1.			
2.			
3.			

1. Cât timp investești pentru realizarea fiecărui scop pe parcursul săptămânii?

A.
B.
C.

2. Timpul alocat de tine reflectă/este în corespundere cu prioritatea scopurilor tale?
De ce?
3. Poți schimba orele rezervate pentru angajarea în realizarea scopurilor fixate de tine? În ce mod?
4. Care este perioada de maximă flexibilitate (în timpul săptămânii sau/și în weekend) care îți permite să aloci timp suplimentar pentru studiu/învățare?
5. Poți schimba/modifica scopurile stabilite de tine? Care este opțiunea ta?
6. Poți amâna vreunul din scopuri până închei semestrul? Care din ele? De ce?
7. În ce mod evaluările, testările afectează timpul alocat de tine studiului/învățării?
8. Ce poți schimba pentru a face față cu succes propriilor responsabilități academice?

ACTIVITATEA 2

Elaborarea unei liste „De făcut!”

Întocmirea acestei simple liste poate conferi sens învățării, contribuie la identificarea unor raționale pentru a trece la acțiune și fixarea unui termen-limită care trebuie respectat. Lista, odată completată, trebuie menținută la vedere. La ea se revine ori de câte ori apare tentația de a amâna lucrul.

1. Ce vrei să faci?

- ✓ Care îți sunt obiectivele finale; rezultatul la care aspiri?
Poate fi unul mai mult sau mai puțin evident.
- ✓ Care sunt pașii majori pentru a ajunge unde îți dorești?
Nu detalia: gândește în linii mari
- ✓ Ce trebuie să faci cât mai curând?

Acceptă, admite că ești deja parte a acestui demers de învățare, chiar dacă l-ai fixat abia la nivel mental!

Orice călătorie, oricât de lungă ar fi, începe de la primul pas.

2. De ce vrei să faci aceasta?

- ✓ Care îți este principalul mobil motivațional?
Nu te impacienta dacă motivația îți este negativă!

Ești onest și acesta este, deja, un bun început.

Oricum, dacă motivația îți este negativă, reformuleaz-o, lucrează asupra ei pentru a o schimba în sens invers.

- ✓ Ce alte rezultate pozitive vor reieși din îndeplinirea sarcinii și atingerea scopului?

Identificarea acestora te ajută să descoperi beneficiile cu care te alegi: un bun motiv de a trece la acțiune.

3. Listează: ce îți stă în calea acțiunilor de lucru/învățare?

- ✓ Ce îți stă în puteri să schimbi?
- ✓ De ce resurse externe ai nevoie?

„Resursele” nu sunt neapărat toate de natură materială (instrumente, bani etc.), includ și persoane (colegi, cadre didactice, experți profesioniști; inclusiv atitudinea ta).

- ✓ Ce se întâmplă dacă nu progresezi în această sarcină academică?

Indu-ți o stare de anxietate slabă pentru a declanșa mobilul motivațional.

4. Dezvoltă planul de acțiuni, lista pașilor

- ✓ Pașii majori și reali, obiectivi

Un proiect academic este mai ușor de realizat dacă este divizat în segmente mai mici.

Începe de la lucruri mici.

Completează cu detalii și conferă complexitate pe măsură ce achiziționezi informații noi și te experimentezi, te dezvolti.

- ✓ Fixează timpul de care ai nevoie, real disponibil

Un orar bine întocmit te ajută să înregistrezi progresele în procesul de realizare a sarcinii și să forțezi lucrurile dacă ai perioade de întârziere sau/și ezitare, așteptare.

- ✓ Fixează cât timp dedici lucrului zilnic, săptămânal etc.

Este o modalitate de a te ajuta să-ți dezvolti noi deprinderi de lucru, să-ți organizezi un mediu de învățare adecvat și să eviți distragerea atenției, lipsa de concentrare; este și o modalitate de a fi mândru de tine și a savura plăcerea lucrului îndeplinit la timp în cazul când faci față tentațiilor concurente învățării.

- ✓ Recompensează-te pentru progresele înregistrate la fiecare etapă a învățării
Totodată nu uita să fixezi ceea ce refuzi să faci, să întreprinzi înainte de a finisa o etapă concretă.

✓ În procesul lucrului procedează la autoevaluare, evaluare.
Găsește un coleg expert, un adult, cadru didactic care te vor ajuta pe parcurs să te automotivezi sau/și să-ți monitorizezi progresele.

Admite:

✓ Starturile false și greșelile în calitate de experiență de învățare
Când faci ceva este firesc să mai și greșești: greșelile sunt și ele experiențe de învățare: conferă sens învățării și conduc la concluzii utile.

✓ Posibile distrageri de la învățare și chiar „evadări” din munca academică
Nu poți nega existența acestora, dar poți refuza tentația de a te lăsa copleșit de ele.

✓ Emoțiile

Frustrarea este inevitabilă când lucrurile nu merg bine sau/și când ai o problemă, dar contează să întreprinzi măsuri concrete pentru a schimba situația.

✓ Fanteziile

Cultivă-ți ideea și imaginea ta ca persoană care reușește și obține succes!.

Dacă procrastinarea este deja o deprindere personală:

Concentrează-te asupra sarcinii academice imediate și urmează pașii descriși anterior.

ACTIVITATEA 3

Reflecți asupra propriei experiențe de învățare academică. Identificăți și descrieți un caz de procrastinare. Cum ați fi putut gândi și acționa altfel în acea situație?

ACTIVITATEA 4

Situație de caz „Zinaida”: Citiți cu atenție. Identificați și clasificați problema. Propuneți soluții, remedii.

Situația de caz „Zinaida”: Semestrul I. Am de realizat câteva sarcini plicticoase și voluminoase la istorie, fapt ce mă necăjește, cu atât mai mult că nu m-am implicat activ la seminare. Dar mă alin cu gândul că mai am ceva timp la dispoziție. Înainte e și weekend-ul. La urma urmei, astăzi e abia Sâmbătă. O dedic mie. Las totul pentru duminică. Duminică, pe când deja lucrăm asupra sarcinilor academice, mă sună un vechi prieten de liceu cu propunerea de a ieși în oraș. Cum să procedez?! Pe prietenul nu l-am văzut de mult timp, iar sarcinile astea sunt atât de complicate. Las baltă învățătura și ies cu prietenul. M-am întors târziu, dar am lucrat până la finalizarea lucrului asupra sarcinilor. A doua zi la ore am dormitat continuu, iar nota a fost pe măsura lucrului făcut de mine.

Metacogniția și Reflecția

*A munci cu eficiența înseamnă „a face lucruri corecte”.
A munci cu eficacitate/randament înseamnă
„a face corect lucrurile”. Peter Drucker*

13.1. Metacogniția pe continuum-ul autoreglării învățării

Metacogniția, în mod simplu, poate fi definită drept „gândire despre gândire” sau „propria cunoaștere despre cunoaștere” (Wellman, 1985, p.1). *Metacogniția* desemnează funcțiile executive ale cogniției care controlează acțiunile celui care învață sau abilitatea de a recunoaște patternurile de gândire și de a le evalua (Weinert, 1987). Metacogniția este un fragment esențial pe continuum-ul învățării autoreglate, având statutul special de a menține eficacitatea sistemului (Corno, 1986).

Metacogniția este capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta la deferite tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli și, mai ales, de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări.

Se diferențiază două dimensiuni ale metacogniției: (1) *cunoștințele* pe care un individ le are asupra propriei sale funcționări cognitive (*cunoștințe metacognitive*) și (2) *mecanismele de reglare* sau de control al funcționării cognitive (*reglarea cogniției*) (Brown, 1987). Astfel că *metacogniția* implică *monitorizarea activă, reglarea consecventă și orchestrarea activităților de procesare a informației pentru atingerea scopurilor cognitive* (Flavell, 1976, p.232). Toate aceste aspecte ale metacogniției sunt surprinse și integrate în definiția (vezi caseta) lui Delacour (2001, p. 35).

Termenul *metacogniție* este relativ recent și apare pentru prima dată în 1975, în lucrările psihologului John Flavell, Universitatea Stanford. Fenomenele metacognitive însă au făcut obiectul cercetărilor empirice încă de la începutul sec. XX prin: Dewey (1910), Thorndike (1917). În cercetările contemporane operate de psihologia cognitivă, psihologia dezvoltării, psihologia instruirii metacogniția este, probabil, unul din procesele cogniției cel mai activ studiat (Tobias și al., 1999).

Metacogniția este o formă a cogniției, proces superior al gândirii, care implică controlul activ asupra proceselor cognitive. Metacogniția și cogniția diferă prin conținutul și funcțiile lor, dar se aseamănă prin forma și calitatea lor, cum ar fi: ambele pot fi învățate; sunt afectate de fenomenul uitării; pot fi corecte sau incorecte. Asemenea cogniției, metacogniția poate fi „exteriorizată” prin intermediul formulărilor verbale în care se comunică, se împărtășesc reprezentările despre validitatea, corectitudinea, caracterul adecvat al informației și strategiilor utilizate (Flavell, 1979).

Conținutul și funcțiile fac diferența dintre metacogniție și cogniție. *Conținutul metacogniției* îl constituie cunoștințele, deprinderile și informația despre cogniție (parte a lumii mentale a individului), pe când *conținutul cogniției* cuprinde lucruri

din lumea reală și imaginile mentale ale acestora cum ar fi, de ex., obiecte, persoane, evenimente, fenomene fizice, etc. și deprinderile necesare mânăuirii acestor entități, precum și informațiile despre sarcina de lucru. Or, „judecățile metacognitive nu apar din realitatea externă imediată a persoanei; de fapt, sursa metacogniției se află în interiorul persoanei, în propriile reprezentări mentale despre realitate, care pot include ceea ce cunoaște persoana despre reprezentările interne, cum funcționează acestea și ce simte ea în raport cu ele” (Hacker, 1998, <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>).

Funcțiile cogniției și metacogniției diferă după cum urmează. Funcția cogniției este de a rezolva probleme, de a duce la un final reușit inițiativele cognitive (de ex., memorarea termenilor; formularea de întrebări și răspunsuri; identificarea ideilor principale etc.). Funcția metacogniției este de a regla operațiile cognitive inițiate de persoană pentru soluționarea unei probleme sau îndeplinirea unei sarcini, cum ar fi: conștientizarea clară a secvențelor/etapelor neînțelese; modalitatea de utilizare a memoriei pentru asigurarea progresului în înțelegerea conținutului; creșterea deliberată a concentrării atenției pentru a proteja învățarea de impactul factorilor perturbatori (Hacker, 1998).

13.2. Componentele metacogniției

Primele încercări de a diferenția componentele metacogniției îi aparțin lui Flavell (1978), care creează un Model al monitorizării/reglării cognitive. Cercetătorul distinge la patru componente: (a) cunoștințe metacognitive, (b) experiențe metacognitive, (c) scopuri sau sarcini, (d) acțiuni sau strategii. Abilitatea personală de a controla marea varietate de inițiative cognitive depinde de acțiunile și interacțiunile dintre aceste componente (Figura 14 reprezintă relațiile dintre acestea)

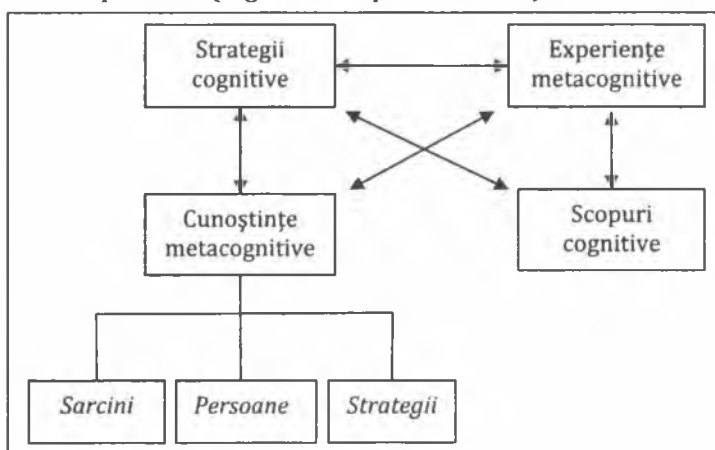


Figura 14. Modelul metacogniției după Flavell

Ulterior Brown (1987) distinge două componente ale metacogniției: (a) cunoștințele metacognitive care implică reflecția *conștientă* asupra propriilor activități și abilități cognitive și (b) reglarea cogniției ca activități referitoare la autoreglarea experienței legate de învățare. Conform lui Brown, aceste două componente ale

metacogniției relaționează între ele, se autosusțin recursiv și pot fi ușor diferențiate. În baza acestor două modele pot fi clar remarcate două mari componente ale procesului metacogniției: *cunoștințe metacognitive* și *abilități metacognitive*, cu subcomponentele respective.

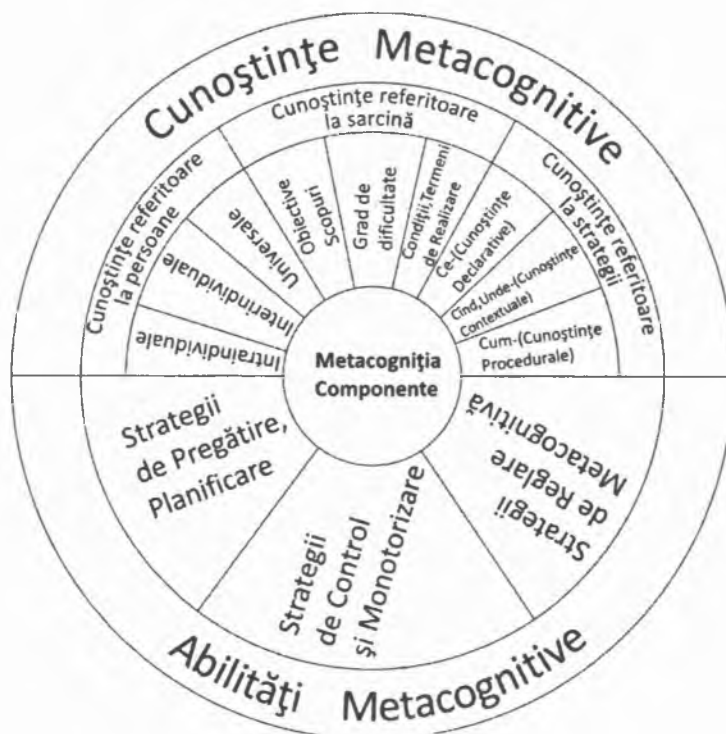


Figura 15. Cunoștințe și abilități metacognitive

13.2.1. Cunoștințe metacognitive

Cunoștințele metacognitive desemnează aspectul declarativ al metacogniției și includ cunoștințele și credințele individului despre *ce* factori sau variabile acționează și interacționează și *cum* afectează parcursul și rezultatul inițiativelor cognitive ale individului (Flavell, 1987, p. 907). Aceste cunoștințe vizează trei mari categorii de factori ce țin de: (1) *persoane*, (2) *sarcini*, (3) *strategii*.

Cunoștințele referitoare la persoane sunt de trei tipuri:

- *Cunoștințele intraindividuale* cuprind idei și credințe pe care individul le are despre propria persoană ca „procesor cognitiv” al informației care poate fi recunoscută prin fraze de tipul: „Eu sunt mai bun la calculul matematic decât la memorizarea datelor din istorie”; „Lucrez mai bine în grup decât de unul singur”; „Sunt conștient de faptul că învăț mai productiv studiind la bibliotecă decât acasă/în cămin, unde acționează diferiți factori perturbatori”.
- *Cunoștințele interindividuale* surprind diferențele individuale dintre indivizi: „Eu reușesc mai bine la sarcinile scrise, iar Filip este mai bun la cele orale”; „Am o memorie auditivă mai bună decât a Mariei”.

- *Cunoștințe universale ale cogniției* includ informațiile despre *proprietățile cogniției umane în general* (de ex., există diverse niveluri de înțelegere a informației; memoria de scurtă durată este limitată ca timp și volum etc.).

(2) Cunoștințele referitoare la sarcină includ informația accesibilă despre sarcina specifică în care este implicat nemijlocit individul și cerințele acesteia: obiective, gradul de dificultate, condițiile și termenele de realizare. Se impune înțelegerea implicațiilor modului în care este prezentată informația (de ex., sarcina este organizată explicit, clar sau are deficit de date). Aceste date susțin deciziile despre modul cum va fi administrată sarcina pentru a fi îndeplinită cu succes (într-un fel abordezi un text științific și în altul – unul literar).

(3) Cunoștințele referitoare la strategii (cunoștințe strategice) se referă la a **ști ce să faci** (cunoștințe faptice, declarative); **când și unde să faci** (cunoștințe contextuale); **cum să faci** (cunoștințe procedurale sau metodologice). De exemplu, pentru memorarea unei poezii aplici unele metode, iar pentru memorarea unor principii teoretice – altele. În aceste cunoștințe metacognitive se disting cele referitoare la domenii generale de aplicare și domenii specifice. Metacunoștințele generale transcend subiecte și arii de conținut particulare, precum stabilirea scopurilor. Cele specifice se aplică în arii de conținut și subiecte particulare, precum editarea unui eseu sau verificarea rezultatului la problema de matematică rezolvată.

Flavell argumentează că metacunoștințele nu diferă după formă și calitate de oricare alte cunoștințe stocate în memoria de lungă durată. Diferența rezidă în felul cum sunt utilizate. Cunoștințele sunt desemnate drept metacognitive dacă sunt utilizate în mod activ și în manieră strategică pentru a proteja și asigura îndeplinirea scopului. De exemplu, un student poate utiliza cunoștințele în planificarea modului în care să abordeze examenul la matematică: „Sunt conștient de faptul că eu (variabila personală) am dificultăți la îndeplinirea problemelor care solicită multe comentarii în scris (variabila ce ține de sarcină), de aceea voi rezolva mai întâi problemele ce solicită doar calcule numerice și în ultimul rând – pe celelalte (variabila strategii)”. Cunoștințele despre atributele personale cognitive tari și slabe și despre natura sarcinii academice, dacă sunt pur și simplu procesate fără utilizarea respectivei informații pentru a controla și supraveghea propria învățare, nu sunt metacognitive.

Metacunoștințele pot fi activate în mod automat sau în mod voluntar și conștient, în funcție de exigențele sarcinii. Cunoștințele metacognitive se achiziționează în timp, sunt relativ stabile, dar incomplete, se perfecționează odată cu vârsta. Faptul că individul stăpânește cunoștințe metacognitive nu conduce în mod automat la utilizarea acestora pentru controlul și reglarea activității mentale. Vestea bună e că indivizii pot învăța cum să-și regleze mai bine propriile activități cognitive. În majoritatea cazurilor învățarea reglării metacognitive are loc prin programele de predare/învățare a strategiilor cognitive/metacognitive. Cunoștințele metacognitive strategice și abilitățile metacognitive (componenta executivă) sunt necesare pentru autoreglarea propriei cogniții și învățări (Hartman, 2001).



Abilitățile metacognitive desemnează aspectul procedural al metacogniției și se referă la activitățile desfășurate pentru a controla și monitoriza propria cogniție. Ca management al activității mentale acestea se realizează prin procese și strategii specifice de *planificare, control/monitorizare și reglare* aflate în strânsă legătură cu situația și cu sarcina (comentarii, clasificare pe categorii și explicații suplimentare vezi în capitolul *Strategii de învățare*). Învățarea este semnificativ facilitată de utilizarea strategiilor puternic structurate. Între acestea se disting *strategiile metacognitive*, cele care exersează subiectul să-și orienteze gândirea asupra propriei gândiri, să aibă acces la introspecția propriilor operații mentale în timpul efectuării unei sarcini.

Strategiile metacognitive și cognitive se pot suprapune în aceeași strategie, precum este chestionarea, care poate fi văzută fie ca strategie cognitivă, fie ca metacognitivă, în funcție de scopul în care este utilizată. De exemplu, dacă auto-chestionarea este utilizată în lectura textului pentru a obține cunoștințe – ea este cognitivă, dacă este aplicată pentru a monitoriza cele citite – este metacognitivă. Deoarece strategiile metacognitive și cognitive sunt interdependente, încercarea de a le examina separat, fără a le corela una cu cealaltă, nu oferă o imagine adecvată asupra învățării.

Strategiile de pregătire și planificare a învățării au scopul de a anticipa și a decide asupra modului în care va fi realizată sarcina sau, cum menționează Marzano (1998, p. 60), sunt responsabile de „identificarea sau activarea capacităților, tacticilor și proceselor specifice care vor fi utilizate pentru atingerea scopurilor”. Fiecare individ angajat în planificare poartă un dialog cu sine însuși despre ceea ce ar putea face și ceea ce ar fi cel mai eficient în contextul dat: cât timp investește în sarcină; ce strategii să fie folosite; ce resurse să fie accesate; ce reguli să fie urmate; asupra căror aspecte se concentrează mai mult, cum face față factorilor perturbatori. În cazul unei sarcini simple, este posibil ca individul în cauză nici să nu fie conștient de alegerile pe care le face. În cazul unei sarcini complexe, totuși, procesul metacognitiv este mai explicit și studentul se gândește la diferite opțiuni.

Strategiile de control/monitorizare (monitorizare, testare, revizuire, replanificare a strategiilor folosite) sunt folosite pe parcursul îndeplinirii sarcinii și verifică progresele în derulare, corectitudinea rezultatelor parțiale, identificarea erorilor, evaluarea eficienței strategiilor utilizate. De exemplu, studentul și-a planificat să repete capitolul pentru testul la istorie, realizând la computer un organizator grafic. După câteva minute de lucru studentul își dă seama că lucrul asupra softului pentru organizatorul grafic îi ia mai mult timp decât procesarea conținutului de învățat însăși și decide să facă OG pe hârtie. Aceste reflecții demonstrează utilizarea strategiilor de control și monitorizare a procesului învățării.

Strategiile de reglare metacognitivă antrenează intervențiile pe care decidem să le facem în baza a ceea ce am constatat prin activitățile de control și monitorizare, fiind determinative pentru succesul învățării. Ele au scopul de a focaliza atenția asupra aspectelor ce indică devierea de la scopurile fixate, identificarea și

alocarea resurselor cognitive adecvate remedierii situației deficitare: să schimbăm sau nu strategia; să reluăm etapele parcurse, să mergem mai departe sau să renunțăm; cât efort mai investim; mai repetăm și de câte ori; ne reorganizăm timpul etc.

De exemplu, după lectura unui paragraf al textului de învățat, studentul se poate autochestiona la tema: conceptele puse în discuție în respectivul paragraf. Autochestionarea este o strategie metacognitivă de monitorizare a înțelegerii. Dacă studentul descoperă că nu poate răspunde la propriile întrebări sau că nu înțelege materialul discutat, el trebuie să determine ce trebuie să facă pentru a realiza scopul cognitiv prestabilit, care prevede înțelegerea textului. El poate decide să revină la cele lecturate și să recitească paragraful, având ca obiectiv: să pot răspunde la întrebările generate de mine. Dacă după acest nou ciclu de lectură el stabilește că poate răspunde la respectivele întrebări, ajunge la concluzia că a înțeles materialul. Astfel, strategia metacognitivă de autochestionare este utilizată pentru a se asigura că scopul cognitiv ce se referea la comprehensiune este îndeplinit. La fel, decizia de a schimba sursa de învățare cu o alta, mai accesibilă propriei înțelegeri, decizia de a investi mai mult efort și timp într-o sarcină complexă sunt strategii metacognitive de reglare.

În practica de învățare a indivizilor aceste tipuri de activități și strategii nu sunt prezente în toate situațiile și în ansamblul lor. De exemplu, unele persoane se limitează la prima etapă și nu mai încearcă să-și evalueze activitățile lor cognitive; altele se opresc la a doua etapă: reflectează asupra situației curente a propriei învățări, fără să ia nici o decizie de modificare sau schimbare; și doar indivizii care parcurg toate aceste etape ajung la metacogniția reglatoare. Exemplul următor descrie o situație de reglare metacognitivă parțială și este o ilustrare a faptului că metacogniția funcționează în direcția realizării performante a scopurilor cognitive prestabilite, dacă se respectă toate etapele, în caz contrar – nu ne putem aștepta la îmbunătățirea propriei învățări.

„Deși am reflectat îndelung asupra temei «Impactul motivației academice asupra propriei învățării», eseul scris de mine nu este nici pe departe unul reușit comparativ cu alte lucrări ale mele. Explicația rezidă, cred eu, în faptul că la scrierea lui am investit mult mai puțin efort decât în alte sarcini. Eu pur și simplu eram confuz și indecis când lucram asupra eseului, de fapt nu știam ce să scriu. Trebuia să fi scris toate gândurile care îmi veneau în legătură cu tema reflecției, iar apoi să rescriu totul, elaborându-le și organizându-le cum pot eu mai bine. Eu știu că trebuie să învăț din greșelile mele precedente și să țin cont de ele la următoarea lucrare. În practică, însă, niciodată nu revin la evaluările anterioare pentru a vedea aspectele ce solicită îmbunătățiri. În loc de asta, eu prelungesc ciclul încercărilor și erorilor.

De asemenea, cred că nu reflectez suficient de profund asupra subiectului. În prima variantă a eseului prezentat profesorului lipseau detalii de suport, referințe, analize. Evident, mi-a fost returnată pentru prelucrare suplimentară. Am revenit la text și m-am străduit să-l completez. Dar niciodată nu-mi reușește să acopăr toate aspectele precum mi-aș dori. Astfel că, eu pur și simplu aștept să mi se întoarcă din nou lucrarea și prelungesc în aceeași manieră să completez, pentru a o îmbunătăți”.

Datele de cercetare consemnează diferențe semnificative între studenții buni și studenții slabi în ceea ce privește capacitatea lor de reflecție/autorefecție/intro-

specție asupra prestațiilor academice. Elevii buni sunt capabili de relatarea chiar în detaliu a strategiilor de învățare utilizate, în timp ce evocările elevilor slabi nu depășesc aspecte de suprafață cum sunt repetițiile, efortul de memorare adeseori supradimensionat, prezența dificultăților de reținere sau înțelegere.

Dezvoltarea metacognitivă asigură mecanismele de autocontrol și autoreglare necesare în învățare, un tonus crescut, încrederea în sine a studentului și angajarea optimă.

13.3. Reflecția și autorefecția

13.3.1. Reflecții – reflecții personale



Conceptul **Reflecție** (cugetare adâncă, meditație, gândire, părere), ca termen general, desemnează cunoașterea proceselor care se petrec înăuntrul conștiinței; întoarcerea conștiinței asupra ei înseși.

Reflecția personală, dovadă a unui spirit activ și critic-constructiv, presupune concentrare interioară, precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și derularea unui dialog interiorizat în legătură cu acestea, comunicare cu sinele, cu propria lume interioară și cu propriul univers. Numind-o „reflecție interioară și abstractă”, Jean Piaget (1972, p. 65) arată că ea reprezintă o *metodă de învățare activă și cu mare valoare euristică*, iar Ioan Cerghit (2006, p. 191) condensează în câteva cuvinte importanța sa cu totul specială pentru dezvoltarea cognitivă și metacognitivă a individului, pentru generarea de noi structuri operatorii și cognitive: „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție, nu există cunoaștere, elaborare, creație. Simpla informație lăsată în seama memoriei încă nu este cunoaștere adevărată...”. Astfel, cunoștințele sunt „pătrunse” cu gândirea, sunt clarificate și înțelese, sunt procesate, iar *învățarea* nu este doar de suprafață, ci capătă consistență și profunzime, devine una *de adâncime, de profunzime*. Or, fără reflecție, învățarea ajunge să fie „lipsită de reorganizarea gândirii impusă de o învățare în profunzime” (Ewell, 1997, p. 9).

Reflecția personală, la nivelul dialogului și limbajului intern, este „strâns legată de inteligența și puterea de anticipație, de posibilitățile de abstractizare și de creație, de esența umanului” (Cerghit, 2006, p. 190), constituind o autentică „formă interiorizată a inteligenței” (idem, p. 191).

Aplicată actului învățării, **reflecția reprezintă un proces mental** care îl stimulează pe student să folosească gândirea critică în examinarea informației care i se prezintă, să îi pună la îndoială validitatea și să tragă concluzii bazate pe ideile rezultante. Acest proces continuu le permite studenților să restrângă aria soluțiilor posibile și, în cele din urmă, să tragă o concluzie. Rezultatul acestui efort este reprezentat de obținerea unei mai bune înțelegeri a conceptului. Situațiile în care se produce învățarea eficientă cer timp de gândire.

Ca persoane adulte, studenții își pot exercita reflecția personală (atât cea de natură cognitivă, cât și cea metacognitivă) din proprie inițiativă, fie în situații de

învățare individuală (solitară), când vorbim despre *reflecție individuală*, fie în situații de învățare colectivă/în comun/în grup, când poartă numele de *reflecție colectivă/de grup/de echipă*. Grație exersării, reflecția tinde să devină pentru studenți o practică obișnuită, atât în contexte formale, cât și nonformale și informale. De asemenea, cadrul didactic poate îndemna studenții, în mod direct, să reflecteze asupra unor aspecte, asupra implicațiilor unor fenomene, asupra unor cazuri, situații particulare, evenimente, asupra posibilităților de autoevaluare sau evaluare a activității comune a unui grup etc., vizând să le formeze obișnuința și nevoia de a reflecta interior, pentru a asigura interiorizarea conținutului noțional și a valorilor transmise în cadrul procesului de învățământ.

13.3.2. Autorefecția



Autorefecția este și parte esențială a metacogniției. Prin autorefecție studenții ajung nu numai la o mai bună înțelegere a *ce știi*, dar și la posibilitatea conștient aleasă de a-și îmbunătăți strategiile metacognitive. Studenții se gândesc la ei înșiși ca indivizi care învață, în timp ce își evaluează propriile procese de gândire folosite pentru a decide care sunt cele mai bune strategii. Ei vor putea apoi să aplice din nou această informație când se vor confrunta cu o situație de învățare viitoare.

Autorefecția se referă la reflecția unde subiectul procesului de reflecție este și obiect al reflecției. Adică, subiectul reflectează asupra propriilor cunoștințe și procese de învățare.

În concepția învățării autoreglate (de ex., Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000) termenul autorefecție definește unul din procesele de autoreglare a învățării, a cărui stăpânirea este crucială pentru autoreglarea propriei învățări. Zimmerman (2000) separă două componente ale acestuia: *autojudecățile* și *autoreacțiile*. Autojudecățile implică evaluarea propriilor performanțe și atribuirea semnificațiilor cauzale rezultatelor înregistrate. Autoreacțiile includ satisfacția/insatisfacția generate de performanțele obținute și inferențele adaptativ-defensive (*aceasta este situația cum procedez mai departe*), iar în concluzie, suportă modificări autoreglarea efortului ulterior investit în învățare pe parcursul mișcării spre performanță.

Reflecția și autorefecția sprijină învățarea din experiență și antrenează gândirea riguroasă asupra propriilor experiențe de învățare. Dacă „experiența” înseamnă să faci sau să nu faci „aceleași greșeli cu încredere sporită de-a lungul unui număr impresionant de ani” (conform dicționarului Oxford), depinde de cât de autocritic și de autoanalitic este fiecare. Pornind de la experiența de învățare, studentul poate ajunge să-și ghideze comportamentele viitoare de învățare în funcție de evaluarea și analiza critică, sistematică a convingerilor și acțiunilor precum, și a motivațiilor ce le determină.

În Tabelul 28 sunt enumerați pașii concreți, aspectele și tipul de reflecții la care poate recurge fiecare student în parte pentru a evalua actualul său potențial ca subiect al cunoașterii.

Tabelul 28. Reflecții metacognitive
asupra propriului traseu/parcurs al învățării/cunoașterii

Pașii conștientizării propriei învățări	Aspecte și întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață
<p align="center">Începe de la experiențele trecute</p>	<p>Care este experiența ta despre felul în care înveți? Preferi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Să citești? Să rezolvi situații de problemă? Să memorizezi? Să reproduci? Să înțelegi? Să expui materialul în fața grupului? • Să știi cum se face un rezumat? • Să adresezi întrebări despre ceea ce ai studiat? • Să examinezi? • Să ai acces la o varietate de surse pentru a te informa la subiect? • Ți place să studiezi de unul singur sau în grup? • Ai nevoie de o sesiune de lucru de lungă durată sau de mai multe sesiuni de studiu de scurtă durată? <p>Care sunt deprinderile tale de studiu? Cum evoluează acestea? Care din ele funcționează cel mai bine? Dar cel mai ineficient?</p> <p>Cum comunic/expui cel mai bine ceea ce ai învățat? Lucrare scrisă (la examen)? Comentariu ori elaborare științifică? Expunere orală? Sesiune de întrebări - răspunsuri?</p>
<p align="center">Continuă cu Reflecții asupra situației de învățare actuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • În ce măsură mă interesează acest subiect? • Cât timp vreau să investesc în studierea subiectului? • Ce îmi menține/distrage atenția? • Sunt benefice circumstanțele pentru a putea reuși? • Ce pot menține sub control și ce îmi scapă controlului? • Pot eu schimba aceste condiții pentru a reuși cu succes? • Ce afectează implicarea mea în învățarea subiectului? • Am eu un plan de studiu/învățare? • Acest plan ia în considerație experiențele mele de învățare anterioare și stilul de învățare?
<p align="center">Reflectă asupra Procesului și Subiectului de învățare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Care este antetul, începutul (unui capitol), titlul? • Care sunt cuvintele-cheie ce ies în evidență? • Înțeleg eu aceste noțiuni? • Ce cunosc eu deja despre acest subiect? • Ce cunoștințe am despre subiecte conexe/înrudite cu acesta? • Ce fel de resurse și informații mi-ar fi de ajutor? • Pot să mă limitez doar la o sursă (de ex., manualul) pentru informare? • Am nevoie să caut informații în surse suplimentare? • Pe parcursul studiului, mă întreb pe mine însumi dacă înțeleg subiectul? • Ar trebui să învăț cu un tempou mai rapid sau mai lent? • Dacă nu înțeleg materia, mă întreb <i>din ce cauză?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Trebuie să mă opresc pentru a rezuma? • Trebuie să mă opresc pentru a mă întreba dacă are sens, e logic? • Trebuie să-mi întrerup studiul pentru a evalua situația (acord - dezacord)? • Am nevoie de timp doar pentru a reflecta în general asupra subiectului/procesului de studiu și să revin din nou mai târziu? • Am nevoie să discut subiectul cu alți colegi pentru a procesa informația cu succes? • Am nevoie să consult profesorul, un expert, o autoritate în domeniul subiectului de studiu?
<p style="text-align: center;">Construiește în baza rezultatelor controlului, verificării, revizuirii situației</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ce am făcut corect? • Ce ași putea face mai bine? • Planul meu de lucru coincide cu felul în care lucrez ținând cont de punctele mele tari și slabe? • Am ales condițiile potrivite/adecvate de lucru/studiu? • Am urmat cele proiectate; am fost disciplinat? • Am reușit cu succes? • Am celebrat succesul?

13.4. Antrenarea metacogniției, reflecției

Predarea/învățarea metacogniției este mai eficientă dacă încorporează repere teoretice și exersare practică. Acestea pot fi predate în cadrul unor secvențe speciale din lecție sau în cadrul unor lecții de sine stătătoare. Studenții au nevoie de o bază de cunoștințe despre procesele și strategiile cognitive (metacunoștințe), precum și de oportunități pentru a practica strategiile cognitive și metacognitive; la fel și de evaluarea/feedback-ul apropos de rezultatele eforturilor investite. Simpla predare a cunoștințelor fără exersare, precum și viceversa nu este suficientă pentru dezvoltarea controlului, reglării metacognitive (White, 1999).

Demersurile metacognitive ale gândirii evoluează gradual, trecând prin patru etape (conform lui Swartz și Perkins, 1989, p. 52).

1. *Utilizarea subînțeleasă.* Individul utilizează în gândire elemente metacognitive, dar nu este conștient de acest fapt și nici nu o face în mod intenționat.
2. *Utilizarea intenționată.* Individul este conștient de potențialul metacogniției și o folosește în mod intenționat.
3. *Utilizarea strategică.* Individul își organizează gândirea cu suportul strategiilor cognitive și metacognitive folosite în mod conștient pentru a-i spori eficacitatea.
4. *Utilizarea reflexivă.* Individul reflectează asupra propriei gândiri înainte și după producerea actului propriu-zis de cogniție, chiar și în procesul derulării acestuia, cântărind cum să procedeze și cum să îmbunătățească mersul lucrurilor.

În științele educației operează o serie de strategii și tehnici care promovează antrenarea metacogniției în mediul academic. Majoritatea pot fi adaptate și utilizate în diferite situații și contexte de predare/învățare. Cele mai frecvent citate

sunt: întrebări și sugestii reflexive; eșafodajul metacognitiv, modelarea, autocheshionarea, protocolul gândirii cu voce tare; autoevaluarea; organizatorii grafici; planificarea pașilor învățării; inventarierea materialului; autoevaluarea nivelului înțelegerii; abordarea logică și sistematică a situațiilor de problemă; implicarea metacognitivă în soluționarea sarcinilor de învățat (estimarea gradului de dificultate al sarcinii, stabilirea unor obiective clare, realiste, identificarea și selectarea strategiilor adecvate). Prezentăm câteva dintre ele.



13.4.1. *Întrebări și repere reflexive*

Întrebările și sugestiile reflexive antrenează discuții care demarează cu revizuirea sau chiar detalierea experiențelor anterioare de învățare, continuă cu aplicarea gândirii critice și crearea unui plan de acțiune (Scardamalia și Bereiter, 1985). Studenții sunt încurajați să reflecteze la strategiile utilizate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare (de ex., soluționarea de probleme) și să explice raționamentele utilizării acestora.

Există anumite diferențe între *întrebări și repere/sugestii metacognitive*. *Întrebările* sunt mai generale prin natura lor și servesc mai mult pentru monitorizarea metacognitivă. De exemplu, întrebări precum „Cum să fac?” sau „Deci ce...?” ajută studenții să gândească la următorul pas și asigură conexiunea/legătura cu sarcina precedentă realizată.

Jurnal de reflecție

Nume

Grupa..... Data.....

- Lucrez cel mai bine când.....
- Îmi place să lucrez cu alții
- Lucrul care îmi place cel mai mult.....
- Cea mai interesantă parte a acestui proiect este.....
- Mi-ar plăcea să învăț mai mult despre.....
- Îmi doresc să mă perfecționez în.....
- Trebuie să lucrez la.....
- Cel mai greu lucru de făcut este.....
- Am nevoie de ajutor la
- Când nu voi înțelege ceva, voi
- Înainte de a începe să lucrez la proiect voi
- Când trebuie să studiez, eu
- Când vreau să-mi aduc aminte ceva, eu
- Am învățat că aş putea
- Sunt bun/ă la
- Am învățat cum să
- Îi pot ajuta pe alții cu
- Vreau să lucrez la
- Vreau să învăț cum
- Vreau să fiu de ajutor la

Un alt cadru structurat *Jurnal de reflecții*

Reperete reflexive (numite și repere metacognitive) sunt întrebări mult mai focalizate pe sarcina concretă, indică asupra aspectelor specifice ale procesului de învățare. Au menirea să ghideze înțelegerea coerentă a sarcinii din domeniul de referință și pot conduce la concluzii extensive (Lin, 2001). Eficiența reperelor metacognitive este asigurată de utilizarea întrebărilor deschise. De exemplu, o întrebare de tipul „Trebuie să schimbi scopul?” nu activează reflecții profunde precum întrebarea „Care aspect al scopului prestabilit ar trebui modificat/schimbant?”. Reperetele ar trebui să solicite precizări și exemple doar în cazul în care studentul nu prezintă reflecțiile în formă scrisă (de ex., „Ce exemplu mai știi despre...?”). Uneori reperetele reflexive sugerează un cadru structurat de propoziții, idei nefinisate și pornind de la care studentul le continuă cu propriile reflecții metacognitive (de ex., *Jurnalul de reflecții* prezentat anterior).

13.4.2. Jurnal de reflecții



FILE DE JURNAL

Nume și prenume student:

Grupa:

Unitatea de învățare Data.....

Astăzi am reușit să

Dificultățile cele mai mari le-am avut la.....

Cel mai ușor pentru mine a fost.....

Am învățat cum să.....

Aș dori să aflu mai multe despre.....

Mai am de rezolvat

Voi solicita ajutor la

Voi căuta informații despre

O altă tehnică pentru repere metacognitive constă în parafrizarea și sumarizarea celor spuse de student, atunci când se adresează după ajutor; de exemplu: „Prin urmare, ce te preocupă, îngrijorează în modul personal de a monitoriza îndeplinirea sarcinii?”. O tehnică eficientă este și redirecționarea întrebării către cel ce o adresează: „Luarea de notițe nu este enumerată ca metodă utilizată în studierea textului. Ce părere ai despre includerea ei între obiectivele învățării la etapa dată?”.

Un aspect important în practicarea reperelor metacognitive este identificarea momentului potrivit pentru a întrerupe studentul și a-i sugera să reflecteze asupra ce face și de ce face.



Eșafodajul presupune oferirea suportului necesar studentului pentru a depăși golul dintre ceea ce poate face de unul singur și ce poate face cu sprijin din exterior. Eșafodajul metacognitiv susține managementul învățării individuale ghidând felul în care gândești în învățare (înainte, în proces, după). Monitorizarea din exterior a comportamentului specific în curs de formare scade pe măsură ce studentul îl interiorizează, astfel devenind din ce în ce mai puțin dependent de profesor. Eșafodajul metacognitiv presupune o interrelaționare apropiată între profesor și student. Exemplul următor reflectă o secvență a intervenției profesorului în ideea ghidării reflecțiilor metacognitive ale studentului.

Eșafodal metacognitiv

Sergiu are de realizat un proiect la disciplina "Pedagogie", dar se pare că nu are nici o idee despre cum să înceapă. Stă și se uită prin fereastră, apoi ridică mâna și spune "Eu nu înțeleg".

Sergiu este inteligent și interesat de pedagogie, dar se pare că nu deține abilitățile necesare realizării de proiecte complexe.

Inițiind un dialog cu studentul, profesorul îl poate ajuta să gândească metacognitiv, astfel încât să devină conștient de procesele proprii de gândire, să planifice strategii pentru a realiza proiectul și să monitorizeze succesul acestei strategii. Un model al acestui dialog ar putea fi următorul:

- Ei bine, spune profesoara, hai să ne gândim la ce ai putea face ca să începi.
- Aș putea întocmi o listă cu ceea ce trebuie să fac.
- Ce altceva ai mai putea face?
- Aș putea să mă gândesc la ce și cum am făcut când am realizat proiectul precedent.
- O idee bună.
- Ultima dată am mers la bibliotecă și am căutat informație în internet. Am pierdut foarte mult timp și nu am găsit nimic util.
- Cum ai putea să faci altfel de data asta?
- Poate aș putea să apelez la Nionela, ca să-mi sugereze unele indicii de căutare avansată. Se pricepe foarte bine la asta.
- Pare că acesta ar fi începutul unui plan bun de acțiune.

Profesoara a oferit suportul necesar practicării învățării reflexive:

- (a) a inițiat o discuție față în față cu studentul;
- (b) l-a sprijinit să-și structureze reflecția asupra situației de învățare create;
- (c) nu a oferit răspunsuri, ci l-a lăsat pe student să reflecteze;
- (d) l-a ajutat astfel să capete experiența care susține învățarea, ajustând-o la nivelul actual al capacităților acestuia;
- (e) l-a orientat să privească situația din diferite perspective și să identifice oportunitățile funcționale în cazul lui și pentru sarcina concretă;
- (f) l-a ghidat să realizeze conexiuni cu experiențele anterioare, să privească retrospectiv;
- (g) i-a cerut să sugereze opțiuni pentru schimbare;
- (h) l-a îndrumat să-și formuleze planuri și să-și stabilească obiective concrete;
- (i) l-a susținut în identificarea resurselor adecvate.

13.4.4. Modelarea



*A alege de la cine să înveți e un semn de înțelepciune.
A alege să înveți numai din proprie experiență e cel mult un semn de ambiție.*

Modelarea este cea mai puternică formă de învățare umană, formând baza învățării și presupune să preiei comportamente, de multe ori în mod inconștient, învățând din experiențele altora. Modelarea, cea mai rapidă formă de învățare a unei abilități noi, se referă la procesul deliberat de demonstrare și descriere a părților componente ale deprinderilor, abilităților supuse învățării. Modelarea este eficientă deoarece furnizează o mare cantitate de informație explicită despre noua deprindere și contribuie la creșterea încrederii studenților că aceasta poate fi înșușită (Schunk, 1991).

Modelarea implică două modalități de dezvoltare a cunoștințelor și abilităților metacognitive. *Modelarea explicită din partea profesorului* care servește drept „modelexpert” și *modelarea din partea colegilor*. Nu toate modelele oferite au același efect. Modelul oferit de semenii este, de regulă, mai eficient, deoarece este similar indivizilor care îl observă. Modelul oferit de profesor este important prin sine înșuși. Deseori profesorul este singura persoană în sala de studii care poate modela adecvat o procedură complexă de învățare.

Modelarea explicită din partea profesorului trebuie să aibă loc la toate nivelurile de învățământ și la toate disciplinele. Profesorul trebuie să se asigure că descrie clar abilitatea/capacitatea sau strategia/metoda oferită studenților, apoi modelează rezultatul dorit utilizând tehnici de instruire vizuale, auditive, tactile și/sau psihomotorii în timp ce gândește cu voce tare. Profesorul poate să le dea studenților exemple de cum să facă și cum să nu facă pentru a le arăta care sunt așteptările și poate să se oprească frecvent pentru ca studenții să poată reacționa sau pune întrebări. Această tehnică de modelare asigură un nivel înalt de interacțiune profesor-studenți.

Pentru ca modelarea să aibă succes, profesorii trebuie să planifice cu atenție această experiență și să asigure o structură de ghidare în însușirea ei. Următorii pași sunt importanți pentru o modelare reușită:

1. Descrierea clară a caracteristicilor strategiei/metodei sau a etapelor exercitării abilității/capacității implicate.
2. Împărțirea abilității/capacității în părți care pot fi ușor învățate.
3. Utilizarea unei varietăți de tehnici și modalități (vizuale, auditive, psihomotorii și tactile) pentru a ilustra componente importante ale conceptului/abilității.
4. Gândirea cu voce tare în timp ce este modelat și prezentat fiecare element component, fiecare pas.
5. Stabilirea conexiunilor importante între componente/pași.
6. Verificarea pe parcurs dacă studenții au înțeles și remodelarea pașilor care ar putea da naștere la confuzii.
7. Menținerea unui ritm adecvat, astfel încât studenții să-l poată urmări pe profesor, dar nici să nu se plictisească și să-și piardă concentrarea.
8. Modelarea conceptului/abilității ori de câte ori este nevoie pentru certitudinea că toți studenții sunt pregătiți să o practice singuri.

9. Implicarea studenților în procesul de învățare prin manifestarea entuziasmului.
10. Crearea unui context deschis, interactiv pentru ca studenții să aibă posibilitatea și oportunitatea de a pune întrebări și a obține clarificări.

Timpul necesar pentru modelarea unui concept sau a unei abilități depinde de dimensiunea sarcinii pe care studenții trebuie să o îndeplinească. Modelarea unor anumite abilități poate dura doar câteva minute, în timp ce pentru altele, mai complexe, e nevoie de mult mai mult timp. Este important ca profesorul să știe de la început ce vrea ca studenții să știe ca urmare a modelării, astfel încât atunci când aceștia vor porni să lucreze singuri, să știe care sunt așteptările și cerințele. Menționarea comportamentelor dorite înainte de a le modela face de asemenea ca evaluarea să fie mai constructivă și precisă.

13.4.5. Protocolul gândirii cu voce tare



Protocolul gândirii cu voce tare este o tehnică de exteriorizare prin verbalizare a propriilor procese de gândire, antrenate de student într-o sarcină care solicită gândirea. Adică individul le dezvăluie celorlalți în cuvinte întregul conținut al conștiinței: mersul gândirii, intențiile care l-au încercat, pașii pe care i-a parcurs, modul cum a procedat, apoi formulează o judecată asupra eficacității strategiei utilizate. Este o metodă care poate fi utilizată atât de către profesor sau tutore, cât și de către student când lucrează în pereche sau în grup, sau când studiază de unul singur.

Antrenarea tehnicii Protocolul gândirii cu voce tare

Studenții lucrează în pereche la câte o problemă. Cei doi membri ai echipei au fiecare rolul său: unul rezolvă problema, iar celălalt observă comportamentul acestuia. Primul student citește enunțul, apoi continuă să exprime cu voce tare fiecare acțiune pe care o face și modul cum gândește pentru a rezolva problema. Cel care observă trebuie să urmărească foarte atent rezolvarea problemei și să adreseze întrebări ori de câte ori nu înțelege ceva. Pentru a asigura observarea atentă și fidelă, se poate utiliza o grilă de observație. Dacă studentul care rezolvă problema se confruntă cu un obstacol, al doilea îl poate ajuta pentru a termina rezolvarea problemei. Se trece apoi, în respectiva pereche, la rezolvarea altei probleme și se schimbă rolurile coechipierilor.

Rolul profesorului este de a supraveghea desfășurarea activității pentru a interveni cu anumite corecții asupra modului de verbalizare a strategiei de rezolvare a problemei utilizate de student. La final, profesorul adună foile de observații completate, face comentarii, sugerează remedieri, apoi poate oferi un model de „gândire cu voce tare”.

Respectiva activitate poate fi realizată și după un alt parcurs. De exemplu, mai întâi profesorul poate să execute ambele roluri în fața studenților și abia după aceea să treacă la lucru în perechi. (Adaptare după Lafortune și Saint-Pierre, 1998, pp. 149-150).

Profesorul poate utiliza această tehnică pentru a servi ca model-expert, arătându-le studenților cum să utilizeze cunoștințele și strategiile metacognitive în variate tipuri de sarcini; de exemplu, pentru a-i lăsa pe studenți să vadă și să audă cum planifică, monitorizează și evaluează lucrul lor. El oferă un model a ceea ce se întâmplă în mintea sa atunci când citește un text, când scrie un eseu, depistează o greșeală sau soluționează o problemă. Pentru a antrena și studenții într-un asemenea demers, în mod intenționat, profesorul strecoară și unele greșeli, astfel ca studenții să le descopere, să devină conștienți de ele, precum și de strategiile care pot fi utilizate pentru a le corecta (Hartman, 2001). Protocolul gândirii cu voce tare se poate derula sub formă de auto-chestionare (de ex., „Am verificat atent lucrarea?”) sau ca propoziții directive, autoinstrucțiuni (de ex., „Asta nu e ceea la ce mă așteptam. Ar trebui să revin pentru a revizui”). Protocolul gândirii cu voce tare implică comunicarea cu studenții, astfel că lecția este un dialog interactiv, și nu un monolog. O modalitate de antrenare a studenților în exersarea acestei tehnici este reliefată în continuare.

13.4.6. Tehnica autochestionării



Tehnica autochestionării antrenează autoinvestigarea printr-o serie de întrebări autogenerate și autoinițiate în vederea analizei multiple a rezultatului, procesului și propriului comportament de învățare din variate unghiuri de vedere. Cercetările au demonstrat că întrebările create de studenți sunt mult mai eficiente în comparație cu cele propuse din exterior. Or, când individul care învață se întreabă „Nu am omis ceva important?” el se autodirecționează spre identificarea momentelor sau aspectelor esențiale neglijate sau a exemplelor. Auto-chestionarea facilitează procesul de reflecție și autorefecție și mai este desemnată drept „reflecție în acțiune” (Ertmer și Newby, 1996).

Autochestionarea este valoroasă, deoarece: poate ghida performanțele pe întreaga secvență de învățare: înainte, în procesul și după îndeplinirea sarcinii; poate antrena controlul și remedierea modului de gândire în direcția îmbunătățirii performanței; contribuie la memorarea de lungă durată a informației; perfecționează abilitatea de a aplica și a transfera cunoștințele și abilitățile achiziționate de student; indirect, în baza performanțelor obținute, contribuie la creșterea atitudinii și motivației pentru învățare.

13.4.7. Reglarea metacognitivă a sarcinii academice



Schraw (1998, p.121) a dezvoltat o fișă de autoreglare a învățării, care poate fi utilizată de către studenți în scopul monitorizării propriului control metacognitiv în abordarea sarcinilor academice. Forma cuprinde un set de sugestii care îi permit studentului să devină mai strategic și să progreseze sistematic în realizarea sarcinii, cu condiția să le urmeze. Această strategie este o modalitate explicită de stimulare a elementelor metacognitive esențiale pentru învățarea autoreglată.

Fișă de reglare a învățării

✓ *Planificare*

1. Ce tip de sarcină este aceasta?
2. Care îmi sunt obiectivele în raport cu această sarcină?
3. De ce informații am nevoie pentru a o rezolva?
4. Care strategii sunt cele mai eficiente în cazul acestei sarcini?
5. De cât timp am nevoie pentru îndeplinirea ei?
6. De ce resurse (umane, tehnice etc.) am nevoie?

✓ *Monitorizare*

1. Am o înțelegere clară a ceea ce fac?
2. Ceea ce fac are sens în raport cu scopul urmărit?
3. Am revenit la/activat cunoștințele și deprinderile mele anterioare în rezolvarea sarcinii?
4. Îmi mențin concentrarea asupra sarcinii?
5. Cum progrez spre atingerea scopului fixat?
6. Strategiile utilizate de mine funcționează (conduc spre atingerea scopului) sau trebuie ajustate, schimbate?

✓ *Evaluare*

1. Mi-am atins scopul urmărit?
2. Cum a funcționat strategia particulară utilizată (sau setul de strategii)? Am aplicat-o cum trebuie? (evaluarea *procesului*)
3. În ce măsură strategia (strategiile) utilizate au fost în consens cu cerințele și specificul sarcinii concrete și care este calitatea rezultatului obținut (evaluarea *produsului*)?
4. Care din acțiunile învățării au fost neadecvate, greșite? Ce nu a mers?
5. Ce voi face diferit data viitoare?

13.4.8. Evaluarea – Interevaluarea – Autoevaluarea



Evaluarea. Nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare (J. M. Monteil, 1997, p. 58). Or, studenții care conștientizează măsura în care au atins obiectivele urmărite, dificultățile pe care le-au avut în învățare, precum și aspectele reușite ale acesteia, vor ști cu exactitate pe ce anume să își focalizeze eforturile și în ce moment să ceară ajutor.

Evaluarea are funcție formativă și formatoare, întrucât permite reglarea interactivă a învățării și a predării, permițând studentului să își autoanalizeze și automonitorizeze învățarea, raportându-se la obiectivele urmărite și, de asemenea, să proiecteze învățarea viitoare, în timp ce profesorului îi permite să își modeleze și adapteze predarea, prin reglări interactive.

Evaluarea formativă poate include următoarele tipuri de reglări:

- *reglări efectuate de profesor* (asociate cu termenul de „evaluare”);
- *reglări efectuate de perechi de studenți* (asociate cu sintagmele „interevaluare” și „evaluare reciprocă”);
- *reglări efectuate de studentul însuși* (asociate cu termenul „autoevaluare”).

Aceste reglări pot fi *imEDIATE* – profesorul intervenind regulat în cursul procesului de învățare sau *AMÂNATE* – profesorul propunând activități de *remediere/reglare retro-*

activă sub formă de feed-back dat studentului în legătură cu performanțele sale sau sub formă de activități de aprofundare a unei materii – *reglare proactivă*. În termenii evaluării formative, vorbim despre *reglarea imediată și interactivă* a demersurilor didactice, întrucât profesorul intervine imediat, prompt, în mod continuu și permanent în activitatea studenților, interacționând cu ei și lăsându-i să interacționeze între ei.

Evaluarea nu se valorifică doar ca instrument de control, ci și ca instrument de formare, de care studentul dispune pentru a-și urmări propriile obiective și pentru a-și construi propriul parcurs de învățare și formare. Grație exersării, ulterior, evaluarea formativă se transformă, practic, în autoevaluare și interevaluare, iar practicile autoevaluative și interevaluative reglează procesul învățării.

Autoevaluarea este monitorizarea propriei învățări, a propriului nivel de cunoștințe, performanțe, abilități, gândire, a comportamentelor și/sau a strategiilor utilizate (Wilson și Wing 1998), fiind esențială pentru progresul propriei învățări (White și Baird, 1991). Desemnată ca *analiză a ceea ce a fost făcut*, autoevaluarea încurajează reflecțiile semnificative. Ea solicită în egală măsură abilități reflexive și metacognitive. Pe această cale studenții sunt provocați să fie mai conștienți de sine înșiși ca persoane ce învață, iar autoevaluarea permanentă promovează dezvoltarea deprinderilor reflexive și metacognitive. *Autoevaluarea devine o componentă a metacogniției*, relevând un demers de „întoarcere în sine”.

Interevaluarea. La fel de eficientă în dezvoltarea metacogniției este și *evaluarea reciprocă a semenilor/ colegilor*. Este un bun prilej de a-i face pe studenți să reflecteze asupra modului în care lucrează alții și să stabilească conexiuni cu propriile experiențe de învățare. Unul din colegi sau mai mulți pot fi rugați să-și focalizeze atenția asupra unei deprinderi practicate de persoana X și să scoată în evidență, să pună în discuție rezultatele acestei observații. Sau, de exemplu, studenții pot proceda la evaluarea reciprocă a calității și argumentării afirmațiilor emise în procesul lucrului prin cooperare. O modalitate de autoevaluare a unei sesiuni de învățare (*lecturarea unui conținut; realizarea unei sarcini academice; procesarea unei informații; ascultarea unui curs; participarea într-un seminar etc.*) este fixată în fișa ce urmează.

Fișă de autoevaluare

1. Câteva lucruri pe care le-am învățat astăzi sunt ...
2. Ceea ce am descoperit astăzi presupune că ...
3. Consider important să menționez următoarele ...
4. Ași vrea să ...
5. Întrebarea care o am este...
6. Mi-a scăpat/ nu am înțeles ...
7. Nu sunt de acord cu ... deoarece
8. Ar trebui să fac următoarele...
9. Nu pot decide dacă ...
10. Sunt dezamăgit/ă de ...
11. M-a entuziasmat ...
12. Mă mir de ce ...
13. Un punct de vedere este că ...
14. Cele învățate astăzi le pot utiliza/aplica (îmi sunt utile/necesare pentru)...
15. Pentru viitor ar trebui să...

Modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a studenților

În activitatea didactică profesorii pot apela la modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a studenților, și anume:

1. **Autocorectarea sau corectarea reciprocă.** Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Studentul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau a celor ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. **Autonotarea controlată.** În cadrul unei verificări, studentul este solicitat să-și acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (Radu, 1999).

3. **Metoda de apreciere obiectivă a personalității.** Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv de studenți, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui student în parte și ale tuturor la un loc.

13. 4.9. Feedback din partea profesorului și a colegilor



Feedback-ul desemnează informațiile explicite oferite studenților despre procesul și produsul propriei activități de învățare. Feedback-ul trebuie să includă sugestii explicite care vor conduce la îmbunătățiri, cum ar fi cele oferite în mod deliberat (sau inconștient) de profesori sau de colegi. Aceste sugestii influențează învățarea datorită frecvenței lor (de exemplu, datorită numărului de interacțiuni cu un anume stimul de mediu, cum ar fi o persoană sau o anumită sarcină), precum și prin calitatea feedback-ului primit de către cel care învață. Calitatea feedback-ului va dezvălui greșeli sau discrepanțe ușor de corectat și care țin de practicile curente sau de „modelele mentale” care stau la baza lor. Fără un feedback frecvent și fără ocazia de a exersa, „până și deprinderile cel mai bine fixate dispar (deși recuperarea lor nu este atât de dificilă ca formarea lor inițială)” (Ewell, 1997, p. 9).

În mediul academic, cel mai frecvent sunt desemnate în calitate de comportamente observabile legate de feedback (după Ewell, 1997, p. 9) următoarele:

1. **Exersarea:** studenții exersează cu scopul a-și îmbogăți cunoștințele și deprinderile.
2. **Feedback-ul oferit de către profesor:** profesorul îi oferă studentului răspunsuri verbale sau în scris.
3. **Feedback-ul oferit de către colegi:** colegii oferă răspunsuri verbale sau în scris.
4. **Sugestii despre cum se pot opera îmbunătățiri:** studentul primește informații care includ sugestii despre cum se pot aduce îmbunătățiri.
5. **Feedback corector:** această informație are scopul de a îmbunătăți activitatea studentului.
6. **Feedback cu rol de încurajare:** un profesor sau un coleg oferă încurajări.

Feedback-ul oferit de către profesor contribuie la îmbunătățirea rezultatelor studenților prin scoaterea în evidență a progreselor, și nu a deficiențelor. Având

parte de feedback cu privire la progresele sale, studentul are posibilitatea de a face verificări împreună cu profesorul și de a pune întrebări. Studenții, în cursul activității de feedback, găsesc răspunsuri la următoarele întrebări cu privire la progresele pe care le fac:

- Sunt pe drumul cel bun?
- Ce pot să îmbunătățesc?
- Ce fac bine?
- Cum mă prezint în general?

Primind feedback referitor la progresul său, studentul va fi capabil să se monitorizeze cu succes, să aibă aspirații mai mari pentru realizările viitoare, mai multă mulțumire de sine și performanțe mai bune în general. Alocând timp pentru a discuta cu studentul și a oferi critici constructive, ajutorul necesar, sugestii și feedback pozitiv, profesorii pot avea un impact pozitiv asupra procesului de învățare.

Feedback-ul eficient trebuie:

- *Să fie „corectiv” prin natura sa.* Feedback-ul trebuie să le ofere studenților o explicație cu privire la motivele pentru care ceea ce fac este corect sau incorect.
- *Să aibă loc la momentul potrivit.* Feedback-ul imediat este necesar pentru a fi cel mai eficient.
- *Să fie specific unui criteriu.* Feedback-ul trebuie să aibă drept referință un nivel specific de competențe sau cunoștințe și nu să constituie o normă în sine.
- *Să le permită studenților să ofere propriul feedback.* Studenții trebuie să fie capabili să-și monitorizeze propriul progres prin autoevaluare pe baza feedback-ului primit de la profesor.

Feedback-ul poate fi informal sau formal. În cazul *feedback-ului informal*, profesorii pot „trece” prin sală, oprindu-se lângă studenți și făcând comentarii despre munca lor. Prin acest tip de feedback, studenții primesc instantaneu sugestii și pot face schimbări imediat.

În cazul *feedback-ului formal*, studenții participă la o conferință cu profesorul, în care acesta verifică progresul spre obiectivele fixate și lucrează împreună cu studenții pentru a stabili noi obiective.

Atunci când sunt organizate în mod corespunzător, *conferințele structurate* în perechi le oferă studenților timp pentru a obține sugestii, idei și complimente pentru munca lor. Când conferințele sunt productive, studenții sunt conștienți de ceea ce trebuie să caute și au criterii clare pe care să le urmărească în timp ce lucrează cu colegii lor. Ghidurile de evaluare sau listele de verificare pot fi instrumente utile pentru a-i menține pe studenți concentrați asupra sarcinii și a le reaminti să ofere feedback pozitiv, precum și sugestii și idei. Prin practică și modelare, profesorii pot implementa această strategie în sala de studii oricând și pentru o mulțime de scopuri.


Feedback-ul între colegi se referă la procesul de estimare reciprocă prin care studenții își apreciază reciproc opiniile și ideile. În cele mai multe cazuri, le face plăcere să lucreze împreună. Dacă au ocazia, ei pot da și pot primi idei importante și valoroase de la un coleg.

Prin *metoda conferințelor structurate* cu colegii, studenții oferă și primesc feedback cu privire la activitatea în desfășurare.

Cea mai importantă componentă a feedback-ului între colegi este modelarea care are loc înainte. Este absolut necesar ca profesorul să ofere un model și să le arate studenților cum să ofere feedback într-un mod constructiv înainte ca elevii să se întâlnească singuri. Pășirea peste această etapă ar putea să ducă la un eșec total. Fiind pe cont propriu în situația de a oferi feedback, mulți studenți vor folosi timpul pentru a vorbi, a critica munca altor studenți sau pot pur și simplu să nu facă nimic. Studenții trebuie să răspundă de comentariile și sugestiile pe care le fac și pentru feedback-ul pe care îl oferă unul altuia și trebuie să știe de la început cum să facă acest lucru în mod eficient. Existența unui formular pentru feedback, care va fi verificat de profesor, poate oferi o structură pentru conferințele studenților. Odată ce studenții au avut ocazia de a exersa, știu care sunt cerințele și sunt conștienți care sunt așteptările, conferințele studenților vor fi o parte integrantă a procesului de feedback.

Feedback-ul din partea colegilor poate avea loc oricând pe parcursul desfășurării unui proiect de învățare. Poate fi folosit ca punct de plecare pentru a obține idei sau poate fi structurat pentru ca studenții să primească feedback la mijlocul unui proiect, astfel încât să poată să modifice lucrarea în funcție de sugestiile și comentariile colegilor. Poate fi de asemenea util să se organizeze o astfel de formă de feedback înaintea unei conferințe cu profesorul, astfel încât lucrarea să fie îmbunătățită și să fi fost văzută și de ceilalți. Feedback-ul între colegi poate avea loc în diferite faze ale unui proiect mai mare sau în cursul unui proiect de redactare care are mai multe etape de scriere. Formularul de feedback pentru coleg este necesar pentru ca studenții să se concentreze pe oferirea unui tip potrivit de feedback și să știe care sunt așteptările conferinței.

Feedback-ul din partea profesorului și a colegilor poate fi folosit la orice nivel și la orice disciplină. Oferim un exemplu de formular pentru feedback.

Formular Feedback Prezentări	
	<i>Unitatea de învățare:</i>
	<i>Echipa Prezentator:</i> _____
	<i>Echipa Socializator:</i> _____
Apreciați pe o scară de la 1 (min) la 5 (max) următoarele:	
1. Conținutul	
2. Surse de informare	
3. Caracteristici multimedia	
4. Elemente de creativitate	
5. Prezentare orală	
Recomandări/sugestii (pentru fiecare dintre punctele indicate mai sus):	
1.	
2.	
3.	
4.	
Care a fost punctul forte al proiectului?	
1.	
2.	
3.	

13.5. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Completați „Fișa de autoevaluare” (model prezentat în textul de față) relativ la subiectul acestui capitol. Identificați un coleg și faceți schimb de Fișe completate. Reflectați asupra conținutului fișelor. Comparați-le după criteriul *comun-diferit*. Elaborați (în scris) concluzii și sugestii.

ACTIVITATEA 2

Elaborați un set structurat de „*Repere metacognitive*” prin care să reflectați asupra unității de învățare prezentate în actualul capitol. Evaluați eficacitatea acestora.

ACTIVITATEA 3

Formați o pereche de lucru cu unul din colegi. Identificați în propria experiență de învățare academică o situație de învățare care v-a creat probleme la una din etapele de desfășurare – înainte – în procesul – la încheierea lucrului asupra ei. Reflectați depășirea acesteia prin susținerea unui dialog metacognitiv (cu profesorul, un expert, unul din colegi). Prezentați în scris și prin joc de rol.

ACTIVITATEA 4

Gândiți-vă la o situație de învățare (orice disciplină curriculară), de exemplu: „Elaborarea profilului psihologic al unui elev din clasele primare în baza utilizării testului proiectiv *Om, casă, copac*”; Construirea unui organizator grafic la tema „Pregătirea către examene”; Crearea unui poster „Avantajele comunicării *părinți-copii*”; Înțelegerea și însușirea unității tematice „Teorii ale învățării – Modele ale instruirii”; „Pregătirea către evaluarea intermediară la materia curriculară ...”; „Elaborarea Portofoliului la disciplina Pedagogie” etc. Pornind de la subiectul concret, ghidați-vă de **Fișa de reglare a învățării** (accesibilă în actualul capitol). O puteți reduce și/sau extinde, de ex., conform algoritmului:

- Analizați natura sarcinii de învățare (de reproducere, de înțelegere, de comparare, creativă, de elaborare, experimentare, aplicare etc.).
 - Estimați gradul de complexitate, dificultate al acesteia.
 - Elaborați criteriile de performanță referitor la îndeplinirea sarcinii (conform nivelului de aspirații, potențialului personal, cunoștințelor anterioare, deprinderilor stăpânite).
 - Estimați timpul util îndeplinirii în termen a sarcinii și planificații pas cu pas acțiunile de lucru.
 - Identificați resursele necesare pentru realizarea acesteia (bibliografice, contextuale, umane).
 - Selectați strategiile și tacticile potrivite pentru îndeplinirea cu succes a sarcinii, inclusiv de control și monitorizare a cogniției, afectivității, motivației (recompensa și pedeapsa, celebrarea); antrenați și conținutul informațional din Capitolul „*Strategiile de învățare –epicentrul învățării autoreglate*”.
- Stabiliți modul de evaluare a nivelului de îndeplinire a sarcinii.

Motivația în contextul învățării autoreglate

*Abilitatea indică ce poți face
Motivația determină ce faci
Atitudinea determină cât de bine faci.*
(Lou Holtz)

14.1. Autoreglarea motivațională

Cunoștințele și strategiile cognitive și metacognitive, de unele singure, sunt insuficiente pentru realizări academice performante susținute prin autoreglare, deoarece studenții trebuie să fie motivați să pună în acțiune aceste cunoștințe și să utilizeze respectivele strategii în scopul reglării propriei cogniții și a efortului (Pintrich și De Groot, 1990, p.33). Or, **motivația** (prin caracteristicile sale de bază: selecția, activarea și susținerea direcției comportamentului spre realizarea scopului) este identificată în modelele învățării autoreglate drept unul din domeniile de bază (ele fiind: (1) cogniția, metacogniția; (2) motivația, afectivitatea; (3) comportamentul; (4) mediul, contextul învățării), pe care studenții sunt în putere să le autoregleze.

Motivația se face răspunzătoare de menținerea direcției învățării prin managementul și controlul efortului investit în sarcina academică atunci când apar obstacole în calea finalizării ei. Or, învățarea implică adesea scopuri distale (situate mai departe de punctul actual de referință), care pot intra în competiție cu dorințele imediate ale individului, situație în care apare necesitatea amânării acestora, controlul impulsurilor, inhibarea unor tendințe. De exemplu, studentul abil în autoreglare persistă asupra unei sarcini dificile sau reduce/elimină influența factorilor perturbatori (gălăgia din sala de studii, tentația de a ieși cu prietenii etc.), menținându-și astfel angajamentul cognitiv în învățare, fapt ce îi permite să îndeplinească sarcina cu succes. Diferențiem, în acest context, motivația și reglarea motivației. Acestea se află în relație de interinfluență mutuală, fiind totuși fenomene distincte (Jarvela și al., 2008). *Reglarea motivației* se referă la „activitățile prin care individul intervine intenționat pentru a-și activa, menține sau suplimenta voința de a demara, continua sau completa anumite sarcini” (Wolters, 2003, p. 190). Reglarea motivației se diferențiază de motivația în sine prin conștientizarea și intenționalitatea gândurilor și acțiunilor.

Reglarea motivațională a învățării implică variate strategii, pe care indivizii le utilizează în intenția de a controla și regla factorii motivatori cognitivi și personali precum: 1. scopurile cunoscute/recunoscute; 2. expectațiile cu privire la rezultate; 3. atribuirile cauzale/locul controlului; 4. credințele personale cu privire la propria eficacitate; 5. credințele cu privire la valoarea sarcinii; 6. Credințele epistemice (motivație intrinsecă/extrinsecă), inclusiv 7. atitudinile și 8. dorința de a atinge scopul fixat (Pintrich și De Groot, 1990; Schraw, 2006; Tucman, 2004).

Autoreglarea la nivelul motivației traversează toate fazele definiției pentru autoreglare (revezi modelele învățării autoreglate propuse de Zimmerman și Pintrich) și se realizează atât prin mecanisme anticipative, cât și prin mecanisme retrospective. Anticiparea rezultatelor (expectanțele individului) determină fixarea scopurilor și planificarea acțiunilor iminente atingerii acestor scopuri, iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale/locul controlului, perceperea performanței trecute, încrederea și stima de sine – *n.a.*) determină ajustarea standardelor personale (Wolters, 2003).

Autoreglarea motivației pentru învățare se diferențiază de motivația în sine prin *conștientizarea și intenționalitatea* gândurilor și acțiunilor subiectului.

La modul general, autoreglarea motivațională implică două componente: (1) controlul motivației și (2) controlul acțiunii motivate (Boekaerts, 1995, p. 198). **Controlul motivației** generează starea de trăire pozitivă a experienței de învățare și intenția de a învăța. **Controlul acțiunii motivate** susține realizarea intenției de învățare și o protejează de tentațiile competitive de acțiune. De aici relația dintre motivație și voință. Controlul motivației presupune o pregătire specială a celui care învață pentru asumarea unor riscuri rezonabile pentru limitarea tendinței unora (mai ales a celor cu dificultăți de învățare) de a-și asuma „riscuri extreme cu șanse de succes fie virtual asigurate, fie practic imposibile” (Ausubel și Robinson, 1981, p. 415).

14.2. Motivația: cadru de referință

Motivația, ca termen general, desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic. **Motivația** cuprinde totalitatea elementelor stimulative interne atât ale trebuințelor, impulsurilor de ordin fiziologic, cât și ale unor formațiuni mai complexe dobândite în cursul vieții ca trebuințe secundare: *interese, aspirații, convingeri, ideal, concepție despre lume și viață*. Potrivit lui Roșca, prin motivație înțelegem *totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, fie conștientizate sau neconștientizate, fie simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte*.

Astfel definită, motivația stă în spatele tuturor deciziilor, atitudinilor și acțiunilor umane, fiind denumită „cauzalitatea internă” a conduitei umane.

Motivația are funcție: **de activare internă**, difuză și de semnalare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic (trebuințe), **de mobil** (factor declanșator) al acțiunii pe care o și justifică, **de autoreglare a conduitei** în direcția atingerii scopului urmărit. Motivația imprimă conduitei un *caracter energizant și dinamogen sau orientativ și direcțional, vectorial, de coechilibrare a raportului* dintre om și mediul ambiant.

Reiese că motivația joacă rolul unui „filtru”, prin intermediul căruia noi recepționăm și asimilăm *influențele externe și interne*; prin motivație devenim „permeabili”, din punct de vedere psihologic, doar la acei stimuli care sunt capabili să ne satisfacă trebuințele. În timp ce anumite trebuințe sunt înnăscute (cele biologice: foame, sete, securitate etc.), înscrise în zestrea noastră genetică, altele sunt dobândite în cursul interacțiunii noastre cu mediul fizic și sociocultural (ex.: trebuința de confort, de informare, de navigare pe Internet, de prestigiu personal, de afirmare a Sinelui etc.)

Teoria motivației atribuie importanță preponderentă factorilor interni, adică nevoilor (dorințe, tensiuni ori stări conflictuale) în explicarea comportamentului oamenilor. Se apreciază că factorii interni imprimă comportamentului o esență care face ca răspunsul să nu mai poată fi redus la o simplă reacție față de stimuli percepuți.

Astfel, pentru unul și același stimul răspunsul se va diferenția de la o persoană la alta, în funcție de tipul nevoilor active (tipul de nevoi care prin presiunea provocată determină persoana să-și concentreze efortul în direcția acelor obiective care asigură satisfacerea lor).

Determinarea comportamentului în funcție de specificul nevoilor care caracterizează diferitele persoane deschide o perspectivă mai largă pentru a înțelege diversitatea acțiunilor care caracterizează eforturile pe care le depun studenții, de exemplu, pentru a învăța.

14.2.1. Structura internă a motivației



Componentele motivației sunt cunoscute sub denumirea generică de *factori motivaționali*, de *motive* sau *trebuințe*. *Motivelor* le revine locul central în explicarea comportamentului.

Procesată!

Motivele: cauzele interne ale comportamentului.

Motivele sunt trebuințe activate, conștientizate, direcționate și finalizate cu o acțiune precisă. Motivele, prin acțiunile orientate pe care le determină, prin comportamentele de satisfacere pe care le declanșează, „developează” trebuințele, le fac cunoscute, finalizându-le în scop.

Motivele sunt factorii

care – în condiții externe date –

declanșează, susțin și orientează activitatea spre atingerea scopului.

Cele trei funcții principale pe care le îndeplinește în mod concret motivul sunt:

(1) funcția de declanșare;

(2) funcția de orientare, direcționare/vectorială;

(3) funcția de susținere (energizantă).

Structura internă a motivației trebuie cunoscută de fiecare individ, pentru a menține sub control fiecare din componentele acesteia: *trebuința, impulsul, dorința, intenția, valența, tendința, aspirația și interesul, obiectulscop*. Să urmărim acest traseu.

Nevoile omului apar pe plan psihic sub formă de *trebuințe/motive*.

Trebuința în forma sa activă, precizează psihologul P. Popescu-Neveanu, este un act de semnalizare a modificărilor care intervin în sistemul organic și în sistemul personalității. *Trebuințele* sunt componente motivaționale de bază, care exprimă în plan subiectiv stările de necesitate pentru anumite obiecte, evenimente și persoane, nevoia de ceva anume. *Trebuința semnalizează* cerințele de reechilibrare sub forma unor stări și imbolduri specifice. Odată cu *trebuința* se formează și *impulsul*, care este trăit din punct de vedere psihologic ca o stare de tensiune, ca o

stare de activare, de pregătire a acțiunii, declanșând un răspuns, acea acțiune care să conducă la atingerea obiectivului, respectiv la satisfacerea trebuinței și implicit la reducerea tensiunii din organism. De regulă, *impulsul precede trebuința*, dar aceasta se realizează tocmai datorită apariției lui.

Unele persoane iau decizii sub imperiul impulsului și datorită faptului că trebuința și impulsul nu pot fi separate, este posibil ca aceste decizii să nu fie întotdeauna adecvate.

În momentul în care omul devine conștient care este obiectul, persoana, acțiunea care poate să-i satisfacă trebuința, apare dorința. **Dorința** este expresia psihologică a trebuinței conștientizate. În general, ea orientează individul spre *scop* (ceea ce ne dorim apare prefigurat în plan mental sub formă de scop). Dar între *dorință* și *scop* se interpune un interval de timp, un ansamblu de mijloace. Oamenii pot controla voluntar selecția, împlinirea, amânarea sau reprimarea dorințelor.

O formă de manifestare a dorinței este **intenția**. Aceasta marchează orientarea motivului spre scopuri sau proiecte. Se referă la ceea ce subiectul dorește să facă. Există intenții imediate (de a procura suportul de curs) și intenții pe termen lung (de a termina facultatea).

O altă formă a dorinței este **tendința de a acționa**. În acest caz intră în relație obiectul către care se orientează impulsul și valența/ valoarea atribuită acestuia. Impulsul generat de trebuință, orientat prin dorință și valență spre un anumit produs, devine **tendință motivațională**.

Valența reprezintă calitatea pe care o dobândește obiectul în relațiile dinamice dintre organism și obiectele care intră în sfera satisfacerii trebuințelor. Valența unui obiect este cu atât mai mare cu cât stimulează într-o măsură mai mare activitatea de satisfacere a unei anumite trebuințe.

Nu putem vorbi de existența unor forțe dinamice, motivaționale numai prin ele însele (vreau să termin cu succes facultatea), ci totdeauna în relație cu obiectele, rezultatele, situațiile care le satisfac și cerințele cărora le corespund, reflectate în mintea omului sub formă de imagini, idei, convingeri, aspirații etc. (terminarea cu performanțe înalte a facultății îmi condiționează o competență profesională înaltă și o angajare reușită în câmpul muncii).

NB: Parcursul **trebuință/motiv spre scop** nu este unul rectiliniu, care rămâne în afara conștiinței individului, dimpotrivă, presupune angajare activă. Or, *motivul* se concretizează practic, într-un *scop*, care se definește în funcție de cunoașterea condițiilor sau a posibilităților. Adică trebuința/motivul nu "proiectează" nemijlocit acțiunea pe un anumit "obiect-scop". De *motivul activității depinde numai zona scopurilor virtuale, obiectiv posibil* (A. N. Leontiev). Termenii în care se formulează scopurile sunt determinați oarecum de condițiile obiective, sunt mediați de un moment cognitiv, iar concretizarea efectivă a țelului presupune adesea un proces de aproximări/ajustări.

În timp ce **motivul este factor declanșator al acțiunii, scopul este anticiparea, proiecția "punctului terminus" al acțiunii în funcție de informația cu privire la datele situației, la evantaiul posibilităților din mediu**. În trebuință sau motiv este cuprinsă o cerință față de mediu, o preferință; scopul o detaliază, o concretizează.

Caracterul vectorial al motivului devine evident odată cu stabilirea scopului, care anticipează modul de finalizare a acțiunii, conturând "ciclul" acțiunii. **Vectorul motiv-scop** este factorul operant în dinamica acțiunii. În timp ce *motivele rămân uneori netransparente pentru individ, scopurile sunt întotdeauna conștiente.*

14.2.2. Categoriile fundamentale de motive _____



O viziune de ansamblu asupra categoriilor de motive, care stau la baza activității umane, ne este oferită de *Piramida trebuințelor umane*, elaborată de psihologul american Abraham Maslow, extrem de cunoscută, apreciată și aplicată în toate domeniile de referință ale manifestărilor omului (Figura 16).

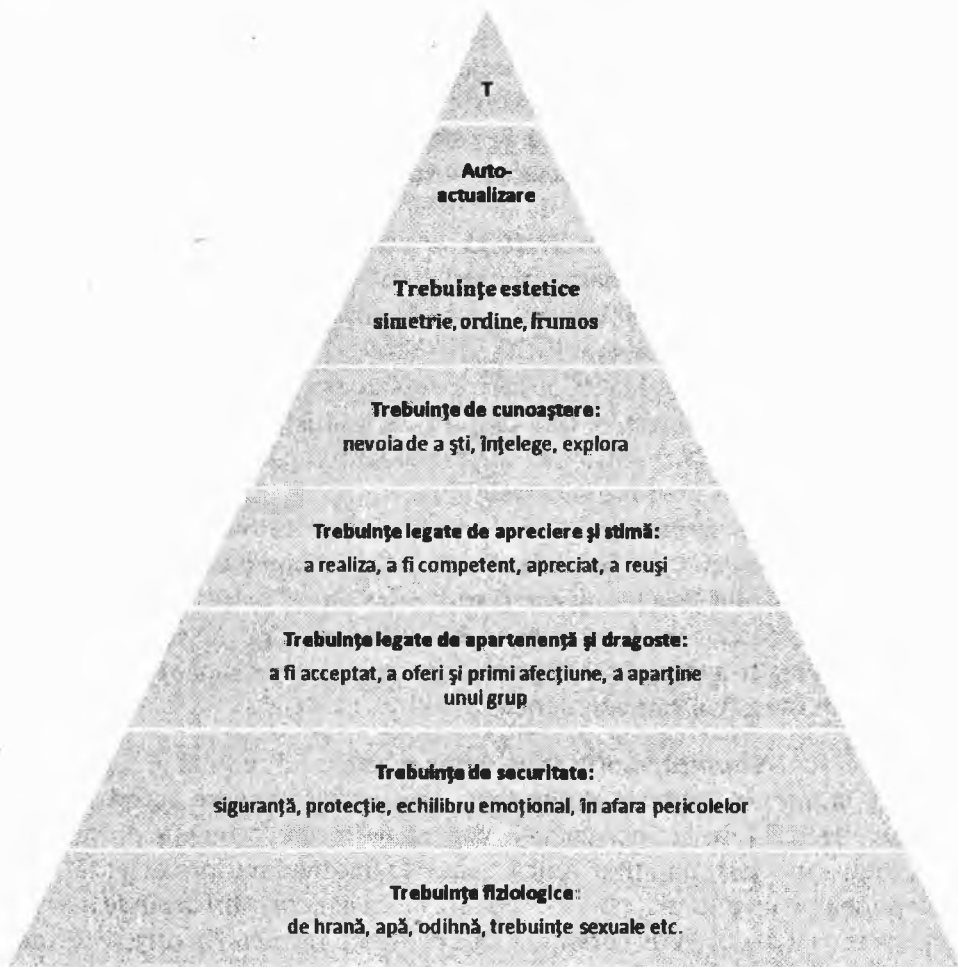


Figura 16. Piramida trebuințelor umane propusă de A. Maslow

Acest model ierarhic al trebuințelor umane, sub forma unei „piramide”, cuprinde începând cu baza acesteia:

- **Trebuințe fiziologice** de bază (de supraviețuire): de exemplu, nevoia de hrană, apă, odihnă, somn, de adăpost, sexuale etc. Acestea motivează doar dacă sunt amenințate sau nu există.

- **Trebuiețe de securitate:** nevoia de apărare, protecție de orice amenințări, echilibrul emoțional; include și trebuieța unui mediu structurat și ordonat. *Trebuieța de securitate* devine imperioasă când există pericolul de a fi deprivat de anumite trebuiețe (de ex., frica de a fi exmatriculat).
- **Trebuiețe de apartenență și dragoste** (sociale): nevoia de a fi acceptat, de a aparține unei comunități, de a fi recunoscut, de a avea prieteni, de a primi și oferi afecțiune. Când cele două niveluri inferioare sunt satisfăcute, trebuiețele sociale devin dominante.
- **Trebuiețe de apreciere și stimă** (personale): nevoia de a beneficia de aprobare și de recunoaștere, de prestigiu, de a atinge obiective, de a fi competent, de a reuși.
- **Trebuiețe cognitive:** nevoia de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a investiga; inclusiv nevoia de independență, de încredere în sine, de dezvoltare personală.
- **Trebuiețe estetice:** nevoia de frumos, de simetrie, de ordine.
- **Trebuiețe de autoactualizare:** nevoia de autorealizare, de punere în valoare a propriului potențial. Este considerată și resortul principal al motivației pentru muncă. Vârful ierarhiei, pe care mulți nu îl ating niciodată, este această nevoie de autoîmplinire ca trebuieță continuă de autodezvoltare, creativitate și autodescoperire. De contribuții majore din partea acestei forme de motivație au beneficiat arta, știința sau lumea afacerilor.

Maslow diferențiază în această ierarhizare a trebuiețelor două mari categorii :

- *trebuiețe de deficiență* – nevoi de rang inferior – care apar în urma unei lipse și includ primele patru clase de trebuiețe;
- *trebuiețe de creștere sau dezvoltare* – nevoi de rang superior – care exprimă dorința omului de succes, de a valorifica aptitudinile, de a cunoaște și care includ ultimele trei clase din vârful piramidei; au impact de autoreglare, cu un rol deosebit în afirmarea personalității.

În ceea ce privește modul de funcționare și interacțiune al acestor trebuiețe, Maslow susține că diferitele trepte ale piramidei apar pe rând în funcție de nivelul dezvoltării psihice a individului, care determină și ponderea acestora în sistemul motivațional. *Intensitatea* trebuiețelor scade de la bază spre vârf. O trebuieță situată pe o treaptă superioară reușește să motiveze comportamentul numai dacă trebuiețele situate pe treptele inferioare au fost satisfăcute. Cu cât o trebuieță este situată la un nivel mai înalt, cu atât ea este mai specific umană. Psihologul american susține că trebuiețele superioare dobândesc o oarecare independență în funcționare și se impun ca fiind mai semnificative pentru personalitate în măsura în care trebuiețele inferioare, mai puternice și intense, sunt satisfăcute. Practic, pe măsură ce o persoană avansează în domeniul unde activează (învățământ academic, muncă, creație etc), este mult mai probabil ca aceasta să dorească să-și satisfacă tot mai mult trebuiețele superioare și să caute oportunități pentru a o face. Astfel că nevoile de rang superior nu cunosc o limită fixă de saturație/împlinire finită și de aceea, atunci când devin operante/funcționează, nu se poate vorbi de o satisfacere rezonabilă a lor, ele prezentând un caracter de autoregenerări, motivând permanent comportamentul. Deci, acestea nu pot fi satisfăcute total, sunt nevoi deschise, nesaturate.

Maslow, studiind persoanele autoactualizate a descoperit la acestea și prezența unor seturi de motive, diferite de cele descrise în piramida trebuințelor, pe care le-a numit *metamotive* și care se caracterizează prin: (1) capacitatea de a percepe corect lumea; (2) acceptare de sine și toleranță; (3) spontaneitate în gândire și comportament; (4) focalizare pe probleme; (5) simțul umorului; (6) detașare și independență; (7) rezistență la enculturație; (8) experiență superioară în domeniu; (9) capacitate de a privi viața în mod obiectiv; (10) creativitate de vârf; (11) preocupare de binele umanității.

Există persoane la care trebuința de autorealizare este atât de puternică, încât nu mai contează nici măcar satisfacerea trebuințelor fiziologice.

14.2.3. Stimuli motivaționali



(1) *Interesele* exprimă orientarea activă și relativ stabilă a personalității spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane. Ele se caracterizează prin stabilitate, varietate și nivel de organizare. Spre deosebire de trebuințe, interesele sunt forme motivaționale specific umane ce presupun un anumit nivel de organizare, constanță și eficiență în planul activității. Nu trebuie să confundăm, de pildă, trebuința de orientare și investigare (curiozitatea de tip instinctual) cu interesul de cunoaștere. Deși derivă din „trunchiul” trebuinței de investigare, interesul de cunoaștere este o formă motivațională complexă, care presupune existența unor componente cognitive superioare. Atunci când suntem interesați de un anumit domeniu sau activitate, suntem capabili de eforturi susținute pentru obținerea unei eficiențe maxime. Bogăția intereselor constituie un indicator important al nivelului de maturizare al persoanei.

(2) *Convingerile* sunt idei cu o mare valoare motivațională în sfera personalității. Persoana care este convinsă de o idee, luptă, muncește perseverent și cu implicare totală pentru susținerea și promovarea ei.

(3) *Idealurile* sunt modele mentale de tip anticipativ, individuale sau colective, cu ajutorul cărora proiectăm în viitor, sub forma unor imagini și idei, anumite finalități (scopuri). Idealurile sunt forțe psihice care integrează și subordonează întreaga sferă motivațională a personalității, de exemplu, idealul de viață (scopul, sensul vieții), idealul educațional, profesional, moral, estetic.

14.3. Înțelegerea motivației pentru învățare

Exercițiu de autoreflexie

Reflecți asupra propriului comportament de învățare.

De ce faceți ce faceți? Care sunt cauzele pentru care adoptați un anumit comportament de învățare, și nu altul? De ex., alegeți să frecvențați cursurile/seminarele și să îndepliniți sarcinile academice; preferați să absentati sau să „asistați” în calitate de spectatori pasivi; investiți timp și efort pentru a lucra cu mai multe surse în procesul de pregătire către ore; vă mulțumiți să consultați fugitiv conspectul; la unele discipline vă implicați total, iar de altele vă amintiți înaintea evaluărilor etc. Cum explicați modul în care ați procedat? Care sunt imboldurile interne care vă impulsionează să acționați într-un anumit fel?

Procedând la această reflecție, v-ați convins de faptul că nu recepționați în mod pasiv influențele, cerințele externe și nici nu reacționați în mod mecanic la solicitările evenimentelor cotidiene, ci în funcție de anumite cerințe/trebuințe interne, care vă determină să fiți selectivi în raport cu exigențele de adaptare la mediul academic, social și cultural, dar totodată să vă aduceți în echilibru cu voi înșivă.

Motivația este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării academice. Problema motivației este totuși una specifică, adică „ești motivat să faci ceva anume”, de aceea se impune să relaționăm acest concept de o sarcină-țintă. Nu dispunem de o motivație universală și generală, ci de una orientată mai mult sau mai puțin precis spre rezolvarea sau nerezolvarea unor probleme specifice.

Motivația învățării academice se subsumează sensului general al conceptului de motivație și (pe lângă afectivitate) este mecanismul psihic energizant al învățării.

Trebuie accentuat faptul că *la baza conduitei de învățare se află întotdeauna un ansamblu de motive (nu doar un singur motiv) – trebuințe, atracții, emoții, acțiuni, fapte, atitudini, valori. În concluzie:*

Motivația pentru învățare este constituită din totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare. Motivația pentru învățare academică se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe student la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi, deprinderi, atitudini, abilități și competențe. Motivația reprezintă cauza pentru care studenții învață mai mult sau mai puțin, cu rezultate mai bune sau mai puțin bune.

Motivația învățării este	Mecanismul energizant și reglator al comportamentului de învățare
	Motorul învățării academice
	Vitală pentru eficiența învățării
	Forța care declanșează întregul proces de învățare, îl direcționează și îl dinamizează (menține efortul și persistența).

14.3.1. Dimensiuni ale motivației pentru învățare

Potrivit lui Woolfolk (1998), motivația de a învăța are patru dimensiuni: (1) comportamentală, (2) personală, (3) cognitivă și (4) socioculturală.

Tabelul 29. Dimensiuni ale motivației

Dimensiunea COMPORTAMENTALĂ
Relievează aspectul dinamic, reglator, potențialul de a direcționa conduita. Acest potențial este structurat de scopuri și necesități distribuite ierarhic, iar prin extindere – de planuri și acțiuni. Ilustrează: de ce unii studenți pot urmări simultan mai multe scopuri, „navigând” elegant printre ele, pe când alții le abordează serial; explică orientarea spre activități de consolidare a cunoștințelor, prin recompense, contexte stimulative și pedepse.

<p>Dimensiunea PERSONALĂ, a sinelui/eului</p> <p>Exprimă dorința de creștere a propriului prestigiu și a statutului personal. Trebuiețã de bază este a afirmării puternice a eului. Reclamă nevoia de stimă de sine, de împlinire personală, de păstrare a propriei identități, de autodezvoltare, de autonomie și de siguranță.</p>	<p><i>Aceste dimensiuni se interinfluențează și susțin optimal motivația învățării când funcționează sinergic. Ele reflectă importanța ideilor studentului, a valorilor, a intereselor, a obiectivelor sale, a succesului preconizat de individ, precum și starea afectivă capabilă să producă o motivație negativă sau pozitivă pentru a învăța.</i></p>	<p>Dimensiunea SOCIOCULTURALĂ</p> <p>Reflectă nevoia de funcționare socială optimă asigurată prin prisma mai multor trebuiețe: de interacțiuni (contacte sociale), de acceptare, aprobare și „răspunsuri” pozitive ale celorlalți la propria persoană, de participare angajată în activități de grup, de statut înalt /poziție apreciată în grup, de relații armonioase, de implicare civică, acceptarea diferențelor psihologice, culturale.</p>
<p>Dimensiunea COGNITIVĂ</p> <p>Ilustrează nevoia individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine, pe alții și lumea în care trăiește. Este centrată în jurul trebuieței de a cunoaște și de a înțelege informațiile cuprinse în sarcina de învățare, de a descoperi noi cunoștințe și a le stăpâni, de a formula și rezolva probleme – toate dau naștere la impulsul, angajamentul cognitiv. Este reprezentată de principiile studentului, de factorii cărora li se atribuie succesul sau eșecul și de nivelul de aspirații al studentului.</p>		

Numai prin *motivație* se poate explica *atitudinea activă* sau mai puțin activă a studenților în procesul de cunoaștere. *Eficiența maximală a învățării este condiționată* de punerea în acțiune a resurselor dinamogene și direcționarea activismului psihic al studentului.

Se diferențiază, în acest sens, două polarități:

Studentul motivat pentru învățare	Studentul nemotivat pentru învățare
<p>În comportamentele lui de învățare /studiu sunt prezente: o stare dinamică, de mobilizare și direcționare spre atingerea unor scopuri. Este vorba de acele elemente stimulatoare numite <i>atitudine față de... , impuls către... , dorință , interesat de... etc.</i> Acest tip de student este profund implicat în sarcinile academice, este orientat spre finalități, într-o mare măsură conștientizate. El transferă în învățare, în mod relativ constant și pe o anumită perioadă de timp, potențialul său cognitiv, stările afective și conativ-acțiionale, experiența de viață etc.</p>	<p>Poate fi caracterizat prin: absența „absorbirii” în studiu/învățare; prin pasivitate, inactivitate, concentrare foarte lentă și greoaie într-o sarcină de învățare; lipsă de spontaneitate și chiar stări de anxietate. Se transpune cu greu în actul de învățare; implicarea în învățare este plină de ezitări și, deci, fără randamentul dorit.</p>

N.B. ! **Motivația pentru învățare implică în plan personal VOINȚA DE A ÎNVĂȚA.** De multe ori studentul trebuie să depună *eforturi însemnate de voință*. trebuie „să vrea” să învețe.

Voința de a învăța nu se formează de la sine. Ea este rezultatul unui *proces educativ de durată*, care presupune atât îndeplinirea neabătută a unor scopuri fixate de alții în învățare, cât și îndeplinirea unor scopuri fixate de cei care învață.

Exersarea voinței de a învăța duce treptat la o **dorință permanentă de a ști mai mult, de a cunoaște mai mult** atunci când *eforturile tale ca student sunt recompensate prin satisfacții*, care se găsesc în însăși învățare și duc la **sentimentul de succes**.

14.4. Motivația pentru învățare ca imbold și implicare

Motivația pentru învățare ca imbold spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate este rezultanta unui complex de factori, care includ factorii sociali și culturali, convingerile și valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare (Pintrich, 1995).

Tabelul 30. Factori generatori ai motivației pentru învățare

FACTORII SOCIALI ȘI CULTURALI	Acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm, spre exemplu, doar diferența dintre cultura urbana și cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socioeconomic ridicat și cea a familiilor cu statut socioeconomic scăzut) se găsesc la nivelul:
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>valorii pe care o atribuieți învățării</i> de tip academic (pentru unii învățarea este foarte importantă, pentru alții, însă, experiența de viață are o importanță mai mare); • <i>tipurilor de interacțiune</i> la care procedați sau/și la care sunteți încurajați în activitatea de învățare (cooperare sau competiție); • <i>concepțiilor</i> despre competență (pentru unii competența se referă la dobândirea de cunoștințe aprofundate, pentru alții la dezvoltarea de deprinderi de muncă); • <i>experiențelor de învățare</i> cărora le asigurați aplicare (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente). • Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației pentru învățare ca student este implicit. Cufundat în această cultură, în calitate de copil, interiorizați valori și practici, care se manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile academice.
FACTORII CONTEXTUALI	influențează orientarea persoanei fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:
<i>tipul sarcinilor de învățare</i>	sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale studenților sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență, și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare
<i>relația de autoritate în mediul universitar</i>	autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare
<i>utilizarea formală și informală a recompenselor</i>	recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung
<i>modalitatea de evaluare</i>	orientarea spre competență din cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță
<i>timpul acordat unei sarcini de învățare</i>	un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva
<i>modalitatea de a lucra în grupuri de studiu</i>	preferința pentru lucrul în echipe rigid formate după abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și al motivației pentru învățare

CONVINGERILE ȘI VALORILE PERSONALE	au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte, și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:
<i>expectanțele legate de autoeficiența în sarcină</i>	ineficiența percepută în sarcini de învățare determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini
<i>teoriile proprii despre inteligență</i>	conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare în cazul unei percepții negative despre propriile abilități intelectuale
<i>tipul atribuirilor pe care le fac studenții</i>	atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare, demotivează persoana pentru activitățile de studiu percepute ca generatoare de eșec
<i>locul controlului intern pentru învățare</i>	studenții care au <i>locul controlului intern</i> , pentru învățare consideră că pot să-și influențeze performanțele academice prin implicarea în sarcină. Acești studenți sunt mai motivați pentru învățare
<i>valoarea acordată sarcinii de învățare</i>	cu cât învățarea este mai strâns legată de scopul studentului, cu atât valoarea acesteia va fi mai mare și va crește nivelul lui de implicare în sarcină

Astfel că, **Motivația de învățare ca proces** este declanșată, energizată și impulsionată de:

- trebuințe – prin latura lor de energizare, impuls, imbold;
- tendințe – relațiile afective și atitudinile constituite față de diverse aspecte ale mediului și față de propria persoană;
- obiecte și împrejurări imediate sau imaginare care se dobândesc în funcție de scopuri.

Schema acestei mișcări progresive este prezentată în Figura 17.

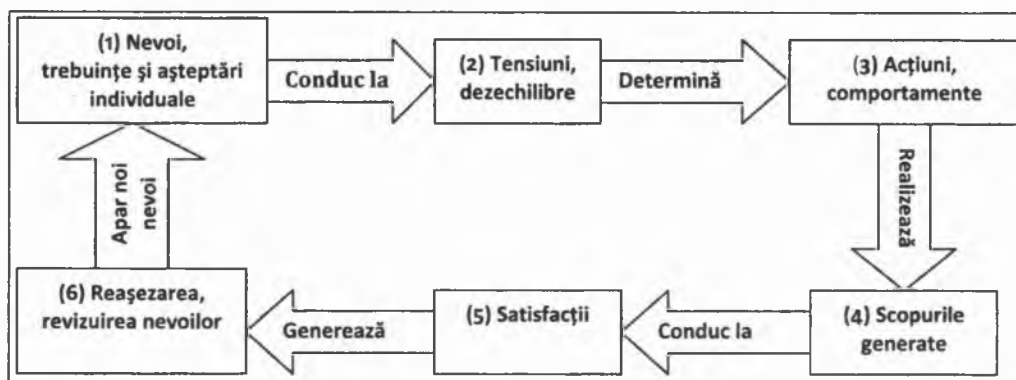


Figura 17. *Schema funcționării modelului motivațional*

Totuși, niciodată studentul nu acționează sub imperiul unui singur motiv, ci sub influența unor „constelații” motivaționale. Cu cât mai multe sunt motivele învățării, cu atât mai puternică și solidă este motivația.

14.5. Constructele motivaționale relevante autoreglării învățării

Sfera motivațională cuprinde o serie de componente cu implicare directă în procesul autoreglării învățării. Esențiale se consideră a fi: formele motivației (intrinsecă și extrinsecă); orientarea scopului (Elliot și Church, 1997; Bandura, 1997); valoarea sarcinii (Pintrich și De Groot, 1990); autoeficacitatea (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Tuckman, 2004); atribuirile cauzale (Bandura, 1997; Vermunt, 1998; Ferla, 2008) și locul controlului (Weiner, 1992); performanțele anterioare relaționate cu motivația prin nivelul de aspirații, de expectanță (Pintrich și De Groot, 1990; Bandura, 2000; Valle și al., 2003).

14.5.1. Motivația intrinsecă vs. extrinsecă, amotivația



În funcție de *sursa și natura* motivației pentru învățare, sunt specificate două forme ale ei: (1) intrinsecă și (2) extrinsecă.

Motivația intrinsecă (directă) este generată fie de surse interne subiectului motivației – de nevoile și trebuințele sale –, fie de surse provenite din activitatea desfășurată. Caracteristica acestei motivații constă în obținerea satisfacției prin îndeplinirea unei acțiuni adecvate ei. Spre exemplu, atunci când o persoană lucrează la un proiect pentru că este interesată de temă ori frecventează spectacolele de teatru și cinema deoarece îi face plăcere, practică un anumit sport pentru că se simte atras de el, citește sau învață din nevoia de a ști – este vorba de motivație intrinsecă.

Motivația extrinsecă (indirectă) este generată de surse exterioare subiectului sau naturii activității lui. Ea poate fi sugerată sau impusă de alte persoane sau de concursuri de împrejurări favorabile sau nu. Spre exemplu, un student care elaborează un proiect pentru a obține o notă de trecere, un individ care frecventează sălile de spectacol pentru a-și întilni cunoscuți sau a crea imaginea unei persoane cultivate, practicarea unui sport pentru a slăbi – toate acestea constituie forme ale motivației extrinseci.

În mediul educațional se proiectează cu o deosebită intensitate impactul motivației intrinseci și extrinseci. De ce? Explicațiile, în acest sens, le găsiți în Tabelul 31.

Tabelul 31. Motivația intrinsecă și extrinsecă: plan comparativ

	Motivația intrinsecă	Motivația extrinsecă
Ca fenomen	Desemnează impulsul continuu de a învăța, caracterizat de o <i>implicare profundă, de curiozitate și de dorința de cunoaștere manifestată de studenți în timpul procesului de învățare, proces care este abordat ca o listă internă de obiective personale propuse spre îndeplinire.</i>	Îi sunt proprii elemente ce țin de efectele sau factorii externi care dinamizează activitatea de învățare.

Sursa	Cea mai importantă sursă este însăși <i>învățarea</i> (<i>curiozitatea epistemică</i> – dorința de a ști) și <i>realizarea propriei persoane</i> – dorința de realizare și de afirmare personală. Izvorăște din natura activității însăși, privită ca scop, valoare și cadru de realizare personală.	Sursa ei se află în afara individului și a activității desfășurate de acesta, în solicitările și condiționările externe. la forma unei tensiuni subiective generate de factori din afara activității și se manifestă prin trăiri emoționale negative (aversiune față de sancțiuni, critică sau penalizări, teamă de eșec, de pierdere a prestigiului etc.) sau pozitive (dobândirea de beneficii sau utilități cum ar fi premii, promovare, influență, prestigiu etc.).
Efort de realizare a învățării	Se realizează cu un efort relativ redus.	Se realizează cu un efort voluntar crescut.
Rezistența în timp	Este mai rezistentă în timp și la factori cu acțiune contrară, își creează propria bază generativă, are o puternică forță de declanșare și menținere a activității, duce la performanțe mai mari.	Acționează pe termen scurt și solicită o permanentă îmborsărire pentru a compensa efectele de autoerodare.
Angajarea în activitatea de învățare	- Este solidară cu procesul învățării, izvorând din conținutul său specific. - Învățarea ajunge să fie o trebuință care se constituie și se dezvoltă în chiar procesul satisfacerii ei. - Are o puternică forță de declanșare și menținere a activității de învățare.	- Învățarea apare ca atrăgătoare în urma consecințelor ei. - E văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri, și nu ca scop în sine. Subiectul învață pentru: (1) a primi recompense (note, cadouri, laude); (2) din dorința de a fi primul în grupă sau de teama de eșec; (3) din teama de pedeapsă (va fi lipsit de banii de buzunar).
Efecte	- Antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire. - Conduce la o asimilare trainică, de durată a cunoștințelor.	- Nu oferă satisfacții nemijlocite. - E însoțită de trăiri emoționale negative (teamă de eșec, de pedeapsă). - E însoțită de trăiri emoționale pozitive, dar utilitariste: așteptarea laudei, a notei mari, a recompensei materiale.

N.B. !

(1) Recompensele și lucrurile materiale pot oferi o creștere a motivației pe termen scurt, în schimb poate fi afectată motivația pe termen lung. Există mai multe motive pentru care pedepsele și recompense nu (mai) funcționează: (1) Afectează motivația intrinsecă; (2) Scad performanța; (3) Distrug creativitatea; (4) Diminuază „faptele bune”; (5) Încurajează trișatul, scurtăturile și comportamentul necit; (6) Creează dependență; (7) Încurajează gândirea pe termen scurt.

De exemplu, într-un experiment s-au format 3 grupuri de copii pasionați de desen. Primului grup i se promitea un premiu pentru a desena, care se oferea la sfârșit; celui de-al doilea grup i se oferea premiul la sfârșit, fără să fie promis la început; iar celui de-al treilea grup nu i se oferea nici o recompensă. Copiii din primul

grup au manifestat ulterior un interes mai scăzut pentru desen decât cel al colegilor. Experimente similare au fost realizate și pentru performanță și creativitate.

Totuși, *pedepsele și recompensele funcționează* atunci când: (1) sarcinile sunt de rutină și plictisitoare și deci nu există nici o motivație intrinsecă pe care să o afecteze; (2) sarcinile nu solicită creativitate.

(II) Motivația intrinsecă și cea extrinsecă nu se exclud, ci se completează reciproc. Motivația extrinsecă poate trece în motivație intrinsecă.

Amotivația. Un fenomen mai rar întâlnit, în contextul acestor două forme ale motivației, este *amotivația* (concept propus de Deci și Ryan) și care desemnează absența oricărei forme de motivație. În această stare individul nu stabilește nici o legătură între rezultate și acțiunile întreprinse. Nivelul impulsului motivațional este extrem de scăzut. *Amotivația* este discutată în același context cu fenomenul *neajutorării învățate*. Când studenții sunt nemotivați, ei nu mai dețin controlul asupra propriilor acțiuni spre învățare, nu-și asumă responsabilități. Își percep comportamentul ca și controlat de alte forțe din afara lor.

Dinamica motivației. Cercetătorii recunoscuți ai domeniului R.M. Ryan și E. L. Deci (2000) au experimentat și validat în practica educațională un model ce confirmă *trecerea de la amotivație/demotivare la motivația intrinsecă* (Figura 3). Pașii parcursului sunt următorii:

Motivație extrinsecă - activitatea este reglată exclusiv prin stimuli externi.

Interiorizarea - sursa de control mai rămâne externă, dar treptat este interiorizată (s-ar simți vinovat să nu pregătească tema, vrea să demonstreze altora de ce este capabil).

Identificare - îndeplinește o activitate deoarece estimează că aceasta va avea consecințe importante pu el.

Integrare - activitatea de învățare corespunde propriilor scopuri și aspirații. Comportamentul este total autodeterminat. Atingerea nivelului identificării deja este o reușită. În Figura 18 este prezentată dinamica trecerii amotivației în motivație intrinsecă.

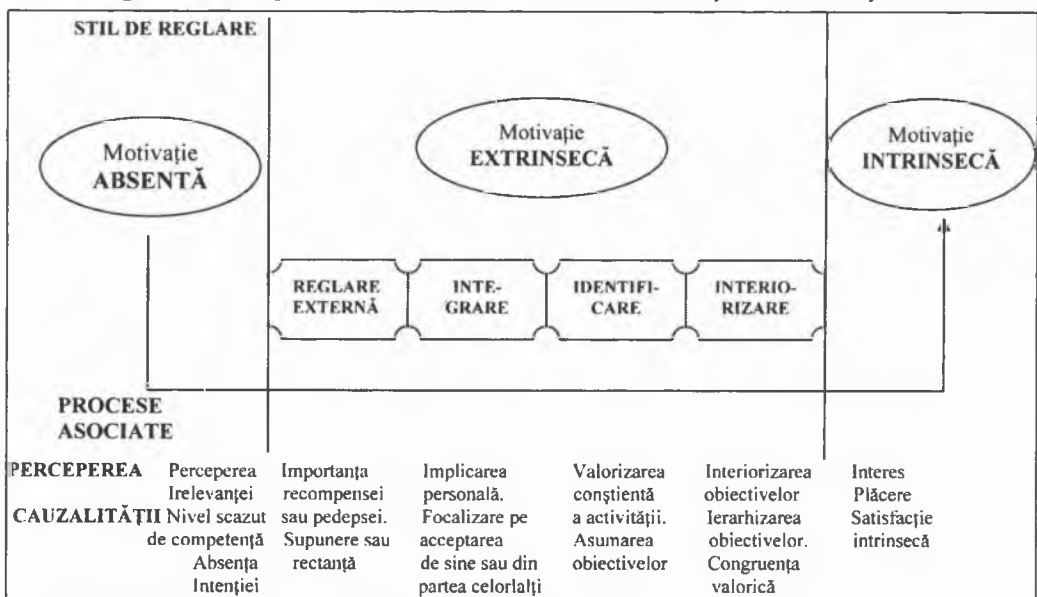


Figura 18. Etape ale trecerii amotivației în motivație intrinsecă (după Modrea Margareta, 1997)



Conform relației *motiv-scop*, întreaga activitate de învățare a studenților este susținută și orientată de anumite motive și orientată în vederea atingerii unor scopuri. Motiv al învățării poate fi o dorință, un interes, o idee, un ideal, o aspirație, ca rezultat al reflectării în conștiința lor a realității, a anumitor cerințe: familiale, personale, sociale, profesionale.

Scopul se regăsește în obiectiv, în ceea ce-și propune să obțină subiectul prin activitatea de învățare. În mod curent, scopul este orientat spre motiv și, odată fixat, consolidează motivația care l-a impus. Atunci când scopul este extern față de activitatea de învățare, eficiența învățării depinde de semnificația pe care o are scopul propus pentru cel în cauză. În această situație este vorba de *motivație extrinsecă*. În situația în care scopul activității este intern, deci învață pentru că învățarea ca atare îi dă satisfacție, este vorba de o formă superioară de motivație, și anume *motivația intrinsecă*.

Scopurile (conform teoriei scopurilor) sunt reglatori importanți ai comportamentelor omului și relaționează îndeaproape cu performanța academică și productivitatea învățării. Scopurile conștientizate de individ explică comportamentele motivate. Or, *motivele ca scopuri* incită subiecții spre acțiune (Elliott și Dweck 1988). În spiritul acestei abordări, scopurile urmărite de indivizi conferă semnificație, direcție, fermitate și finalitate tuturor acțiunilor, iar calitatea și intensitatea comportamentelor de învățare se schimbă odată cu schimbarea respectivelor scopuri. Scopurile influențează calitatea, coordonarea în timp, oportunitatea și caracterul adecvat al strategiilor cognitive care, la rândul lor, controlează calitatea și randamentul învățării.

Se consideră că studenții urmăresc realizarea scopurilor și că fiecare scop se asociază cu un anumit comportament și anumite credințe. Comportamentele studenților sunt în funcție de dorința acestora de a atinge un scop particular. În lipsa scopului învățării studentul nu știe încotro se mișcă sau acțiunile întreprinse pot conduce într-o direcție greșită.

Stabilirea scopurilor este parte esențială a procesului de monitorizare a studiului academic, considerat ca fiind probabil procesul de autoreglare cu cel mai puternic impact asupra performanțelor învățării.

În literatura domeniului (teoria scopurilor) sunt indicate patru modalități prin care fixarea scopului crește performanța în activitate, inclusiv de învățare: (1) dirijează atenția spre sarcina curentă; (2) mobilizează capacitatea de efort; (3) crește persistența în îndeplinirea sarcinii; (4) promovează dezvoltarea unor noi strategii de acțiune în îndeplinirea sarcinii atunci când cele vechi nu mai sunt valabile (Loken și Latham, 1990).

Scopul stabilit prescrie "harta parcursului" învățării, pe care o poți realiza în cel mai reușit mod. Prin stabilirea scopului se deplasează atenția de la originea sau cauzele comportamentului (trebuiețe) spre rezultatele acestuia (orientare spre scop). **Scopul învățării îți indică direcția**. Chiar dacă nu sunt realizate toate scopurile prestabilite ale învățării, în esența lor, acestea constituie acel instrument valoros care, pe parcursul învățării, te ajută să fii un student mai bun, mai eficient.

Stabilirea scopurilor trebuie să se producă la diferite nivele. Poți avea nevoie de stabilirea unor **scopuri pe termen scurt** (să realizez calitativ și în termenele fixate proiectul de cercetare la „Educația adulților”) sau **scopuri pe termen lung** (să finisez onorabil facultatea). Realizarea scopurilor de scurtă durată conduce spre atingerea scopurilor de lungă durată.

Factorii care influențează alegerea scopurilor și angajarea în atingerea lor sunt de două categorii (conform lui Loke și Latham, 1990):

factori personali: performanțele anterioare, abilitățile actuale, autoeficiența, atribuirile cauzale, valorile, dispozițiile;

factori sociali și de mediu: normele și scopurile grupului și ale egalilor din comunitate, rolurile-model oferite de grup și comunitate, natura autorității care oferă scopul, natura feedback-ului cu privire la atingerea lui.

Comportamentul dirijat de scop se bazează pe conștientizarea condițiilor curente ale activității, a condițiilor ideale (dorite, visate), precum și a discrepanței dintre situația curentă și cea ideală. Or, scopul este cel care motivează indivizii să reducă această discrepanță dintre „ceea ce este” și „ceea ce se dorește a fi”. De exemplu, ai determinat că nu ești suficient de organizat precum ar trebui să fii, din care cauză nu prezinți lucrările în termenele stabilite. Sau: ai anumite dificultăți în însușirea terminologiei cursului sau în luarea de notițe. Oricare ar fi punctele tale vulnerabile ca student, există resurse disponibile pentru stabilirea unor scopuri constructive și planificarea unor strategii adecvate pentru a-ți consolida abilitățile de învățare și a deveni un student mai bun.

Relația motivație – scop este marcată de **orientarea scopului**, care se poate produce pe două direcții: (1) *scop ce urmărește învățarea în sine* desemnat ca intenția personală de îmbunătățire a abilităților și înțelegerii, independent de performanță și (2) *scopul îndeplinirii sarcinii, de performanță*, care exprimă intenția personală de a părea competent sau performant în ochii celorlalți (Woolfolk, 1998; Covington, 2000).

Primul tip de scopuri motivează mai puternic prin faptul că indivizii tind să-și îmbunătățească achizițiile academice, comprehensiunea, autoaprecierea pentru ceea ce a fost însușit indiferent de unele non-succese sau stângăcii; caută sarcini academice valoroase și provocatoare; sunt conștienți de situațiile în care au nevoie de ajutor din exterior și recurg la acesta; se susțin prin atribuirii cauzale pozitive. *Scopurile de învățare* favorizează învățarea profundă, procesarea strategică a informației, fapt ce conduce la creșterea randamentului academic.

Al doilea tip de scopuri se referă la scopuri ale eului (Thorkildsen și Nichols 1998) sau scopuri de fortificare a sinelui (Skaalvik, 1997) și urmăresc obținerea unor rezultate pozitive care să fie apreciate de ceilalți, să întărească statutul personal și să atragă aprecierea colegilor. Studenții ghidați de aceste scopuri sunt foarte mult preocupați de propria persoană și mai puțin motivați pentru învățarea propriu-zisă. De regulă, ei își doresc să pară competenți, evită confruntările, minimalizează efortul depus în învățare, își doresc obținerea aprobării celor din jur. *Scopurile orientate exclusiv pe îndeplinirea sarcinii* impulsionează învățarea pe dinafară/pe de rost, procesarea mecanică a informației, influențează nesemnificativ achizițiile, predispun la utilizarea unor strategii de învățare superficială, care au un nivel redus de complexitate (Pintrich și De Groot, 1990).

Studentii care adoptă orientarea spre scopuri ale învățării însăși sunt mult mai angajați în autoreglarea învățării decât colegii lor, care susțin aceleași scopuri, dar sunt preocupați minimal de realizarea lor (Pintrich și De Groot 1990, Pintrich și Schrauben 1992). Aceste diferențe în autoreglare includ un efort mai mare din partea studenților orientați de scopurile învățării pentru: (i) a-și monitoriza înțelegerea celor învățate, conștienți de ceea ce cunosc suficient în acord cu cerințele sarcinii și ceea ce este încă neînțeles (Meece și Holt, 1993; Midgley, 1997); (ii) a utiliza strategii de organizare a învățării precum sumarizarea și perefrazarea (redarea prin propriile cuvinte); (iii) a face atribuiri pozitive adaptative non-succeselor întâmplătoare pentru a le înțelege. În această ultimă conexiune, studenții cred că efortul este cheia succesului, iar eșecurile accidentale, în afara efortului depus, nu implică neapărat incompetența personală ci, pur și simplu, sunt urmare a utilizării unor strategii nepotrivite (Pintrich și Schunk 1996). Beneficiile adoptării unor scopuri orientate spre învățare se extind și asupra reacțiilor afective. De exemplu, se asociază pozitiv cu mândria și satisfacția de pe urma succeselor înregistrate și se asociază negativ cu anxietatea în eventualitatea eșecului (Ames 1992; Jagacinski și Nicholls, 1987).

! N.B. Scopul, pentru a fi motivant și funcțional, trebuie să întrunească anumite caracteristici:

- **Să poată fi conceput în plan mental:** Îl poți explica? Ți-l poți imagina și descrie?
- **Să fie veridic:** Poate fi într-adevăr realizat? Se poate întâmpla cu adevărat?
- **Să fie oportun, dezirabil, bun:** Îți dorești să-l îndeplinești?
- **Să fie realizabil:** Este realist?
- **Să fie măsurabil:** Poți stabili un standard (nivel) pentru îndeplinirea lui?
- **Să fie specific:** Este în raport cu sarcina sau acțiunea desfășurată?

Studentii care își stabilesc scopuri specifice pentru învățare au mai multe oportunități să identifice golurile în propria învățare și să fie conștienți de progresele înregistrate. Urmează câteva exemple de formulare a scopurilor învățării.

Exemple de scopuri ale învățării

Să studiez cursul opțional „Terapii comportamentale” pentru a putea activa într-un nou domeniu profesional.

Să citesc acest capitol pentru a înțelege impactul motivației asupra învățării academice autoreglate.

Să studiez articolul din revista „Studia Universitatis” pentru a găsi anumite evidențe științifice în susținerea tezelor de bază ale proiectului de cercetare la „Psihologia educației”.

Să elaborez un set de întrebări pentru a testa nivelul înțelegerii conceptelor de bază ale temei și a identifica cunoștințele lipsă.

Să notez ideile de bază ale capitolului pe care să le pot folosi în pregătirea către examenul final.

Formularea unui scop precum „Eu voi studia timp de o oră” este unul acceptabil doar în ideea că relaționezi scopul planificării timpului cu cel al sarcinii academice sau pentru că asta îți propui să faci în acest interval de timp. Este, însă, mult

mai productiv să-ți fixezi scopuri specifice. De exemplu, „Să citesc Capitolul 3 într-o oră și să elaborez o sinteză a ideilor principale”; „Să memorizez noul vocabular al Modulului 1 lucrând în trei sesiuni a câte 15 minute”.

Argumente în favoarea stabilirii scopurilor învățării:

- Scopurile învățării îți asigură direcția studiului.
- Fiecare scop îndeplinit conferă sens rezultatului obținut.
- Scopul te ajută să te motivezi pentru a depăși situațiile dificile în învățare.
- Scopul îți oferă o modalitate de a te autoevalua.
- Scopul te ajută să-ți structurezi rațional timpul de învățare.
- Îndeplinirea scopurilor prestabilite ale învățării face să te simți bine atât în raport cu sine, cât și cu alții.
- Scopurile contribuie la creșterea încrederii în sine ca persoană ce învață.

14.5.3. Performanța academică

Motivația nu trebuie considerată și interpretată, ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. *Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului, fapt ce presupune realizarea efectivă a unei activități la standardele stabilite de obiectivele pedagogice specifice. Or, performanța nu reprezintă o simplă demonstrație a ceea ce studentul a învățat, ci este și un eveniment prin care acesta se judecă* (Dorina Sălăvăstru (2004, p. 81).

Ca rezultat concret al activității de învățare, performanța devine o sursă de informație, ce influențează percepțiile celui care învață asupra propriei competențe. Pornind de aici, efectul performanței asupra percepției de sine a subiectului poate fi atât unul pozitiv (în cazul nivelului înalt de performanță), cât și negativ (în cazul performanței scăzute sau eșecului). Relația nu este neapărat rectilinie.

Performanța este determinată de aptitudinile, abilitățile subiectului, dar și de capacitatea acestuia de a se mobiliza optimal pentru o sarcină. Această capacitate este o funcție a motivației și a controlului emoțional al subiectului. Performanța joacă un rol important în dinamica motivațională. Relația dintre motivație și performanță este una bilaterală. Motivația puternică și susținută poate conduce la performanță, iar performanța, ca succes repetat, întărește motivația.

În concluzie:

PERFORMANȚA	este nivel superior de îndeplinire a scopului;
	reprezintă rezultatele observabile ale învățării în raport cu standardele stabilite de obiectivele pedagogice specifice;
	e este eveniment prin care studentul se judecă, se evaluează, își apreciază rezultatele și propria contribuție la acestea;
	e este determinată de aptitudinile, abilitățile subiectului, dar și de capacitatea acestuia de a se mobiliza optimal pentru o sarcină.

14.5.4. Nivelul de aspirații/de expectanță

Relația dintre motivație și performanță se realizează prin intermediul *nivelului de aspirații*.

Nivelul de aspirații reprezintă nivelul performanței viitoare pe care o persoană și-a propus să îl atingă. Este acel *obiectiv, nivel de reușită, de realizare* pe care fiecare îl stabilește pentru sine însăși în raport cu o sarcină în care se angajează, fie aceasta una cognitivă, fie socială sau profesională și pe care este orientat să-l atingă. De aici, sentimentul de a fi reușit sau eșuat într-o sarcină concretă este determinat nu atât de rezultatul propriu-zis atins în realizarea sarcinii, cât, pentru fiecare student în parte, de a fi atins sau nu nivelul său de aspirație, adică acea „ștachetă” pe care și-o fixase anticipat.

Or, *nivelul de aspirații*, odată stabilit, ulterior este acea „măsurătoare” prin care subiectul dat își evaluează și la care raportează performanța realizată. O performanță situată sub nivelul de aspirații va fi evaluată negativ de către individ, în timp ce una aflată peste nivelul de aspirații va fi evaluată pozitiv și considerată un succes. Aportul care revine performanțelor în constituirea unui anumit nivel de aspirație subliniază necesitatea de a asigura o evaluare cât mai exactă, obiectivă a rezultatelor activității.

Astfel că nivelul de aspirații este dependent de valoarea raportului dintre *succesele realizate și succesele proiectate*. În geneza nivelului de aspirație un rol deosebit revine performanțelor obținute de către subiect și, mai precis, modului în care persoana va evalua aceste performanțe. Adeseori, aceeași performanță poate fi apreciată de una și aceeași persoană ca succes sau insucces. Evaluarea performanțelor drept o realizare (succes) sau non-realizare (insucces) formează un proces complex dependent atât de persoanele în cauză, cât și de cei care în final decid asupra caracterului performanțelor: corespunzătoare sau necorespunzătoare.

Nivelul de aspirații este definit de E. Hoppe drept „așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane privind realizarea viitoare a unei sarcini date”. Acest concept face explicită posibilitatea de a observa la ce nivel se situează obiectivul pe care și l-a propus un individ în cadrul unei activități specifice. *Ca sinteză:*

NIVELUL DE ASPIRAȚII	reprezintă nivelul performanței viitoare pe care o persoană și-a propus să îl atingă;
	este acel <i>obiectiv, nivel de reușită</i> pe care fiecare îl stabilește pentru sine însăși în raport cu o sarcină în care se angajează;
	odată stabilit, ulterior este acea „măsurătoare” prin care subiectul dat își evaluează și la care își raportează performanța realizată;
	este dependent de valoarea raportului dintre <i>succesele realizate și succesele proiectate</i> ;
	este constituit din așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane privind realizarea viitoare a unei sarcini date;
	împinge spre realizarea unor progrese și autodepășiri.

În psihologie se operează cu doi termeni: *nivel de aspirații* și *nivel de expectanță*. Diferența dintre aceștia este următoarea: *nivelul de aspirații* este mai larg și se referă la o realizare mai îndepărtată (de ex., să-mi formez competențe superioare de consiliere educațională). *Nivelul de expectanță* desemnează rezultatul concret proiectat și așteptat de subiect în urma rezolvării unei sarcini concrete și specifice (să iau o notă maximă pentru elaborarea proiectului...) și include convingerile in-

dividului cu privire la propria abilitate de a reuși cu succes îndeplinirea sarcinii și, ca urmare, asumarea responsabilității pentru performanța realizată.

Între factorii care influențează nivelul de aspirații un rol important îl joacă tocmai performanța trecută a individului, adică experiența trecută a succesului sau eșecului. În timp ce succesul crește nivelul de aspirații, eșecul ține pe loc sau scade aspirațiile individuale, astfel că studenții care își evaluează performanțele trecute ca fiind slabe, își vor stabili obiectivele în așa fel încât să nu le fie amenințată stima de sine, adică vor coborî standardele de performanță personală. Acest tip de comportament nu este însă o legitate. Persoanele foarte ambițioase, cu încredere de sine, care nu pierd din vedere scopul urmărit, depășesc situația de eșec și continuă să persevereze. O asemenea reacție la confruntarea cu non-succese este determinată atât de trăsăturile lor personalitate, cât și de „atitudinea” mediului (universitatea, familia, grupul de referință) față de acestea. Orice experiență academică nereușită, abordată critic și constructiv, poate genera ocazii de îmbunătățire a rezultatelor ulterioare.

Informarea permanentă asupra rezultatelor evaluării performanțelor asigură o reflectare realistă a rezultatelor obținute la nivelul fiecărui student și permite evitarea constituirii unor nivele de aspirație nerealiste, care pot favoriza formarea unor nivele de așteptare peste posibilitățile reale ale indivizilor respectivi și, în acest mod, evaluarea performanțelor obținute drept eșecuri se va amplifica.

În calitate de stimul motivațional, *nivelul de aspirații* împinge spre realizarea unor progrese și autodepășiri. Pentru a avea acest impact edificator, nivelul de aspirații trebuie raportat la posibilitățile și aptitudinile proprii de învățare/cunoaștere (o notă de șapte va fi un nivel de aspirație crescut pentru un student slab, va fi acceptabilă, pentru un student mediocru, dar o decepție pentru unul bun). Pentru studenții slabi și mediocri, nivelurile de aspirație relativ scăzute reprezintă un succes, în timp ce pentru cei cu aptitudini, constituie un regres, aceștia din urmă vor regresa chiar și sub raportul valorificării capacităților de care dispun. De aceea este bine ca nivelul de aspirație – pentru a avea un efect pozitiv – să fie cu puțin peste posibilitățile de moment.

Nu trebuie uitat niciodată că discrepanța prea mare dintre capacități și aspirații, în ambele sensuri, prea înalt sau prea scăzut, poate avea impact negativ. Astfel, un nivel de aspirații mult prea înalt pentru posibilitățile reale ale studentului îl va angaja în activități care îl depășesc și în felul acesta îl „condamnă” la non-succes. Un nivel scăzut al aspirațiilor în raport cu posibilitățile reale ale studentului este la fel de dăunător, deoarece nu conduce la progresul, dezvoltarea sa ca persoană studioasă. Pe de altă parte, experiența personală prelungită de a obține ceea ce ți-ai propus fără prea mare efort și fără a-ți pune la contribuție întregul potențial disponibil, în timp, îți „cultivă” asemenea trăsături de personalitate și stil de muncă precum: repulsia față de eforturi prelungite și angajare pleneră în sarcina de lucru, incapacitatea de a persevera pentru a depăși provocările situative, tendința de a munci doar în „comoditate”.

În cadrul activității de învățare nu te poți mulțumi cu orice fel de performanță, ci cu performanțe cât mai bune, cât mai înalte, care să însemne nu doar o simplă realizare a personalității tale și a aptitudinilor, abilităților stăpânite la momentul dat, ci o autodepășire a nivelului actual de competență pentru realizarea activității în care ești angajat, o creștere personală.



Motivația, ca forță propulsivă și dinamogenă, poate avea *intensitate* diferită în direcția canalizării efortului de învățare asupra rezolvării sarcinii academice. Se diferențiază motivația prea intensă – **supramotivarea** și motivația prea scăzută – **submotivarea**, ambele putând conduce la realizări slabe la învățătură sau chiar la eșec. Astfel, **supramotivarea** determină o mobilizare motivațională maximă, consum energetic crescut, tensiune emoțională și neliniște, toate acestea având ca efect stresul, dezorganizarea conduitei, chiar blocajul psihic. **Submotivarea** generează o mobilizare energetică insuficientă în raport cu cerințele sarcinii și propriile capacități, abordarea superficială a acesteia și, ca rezultat, ineficiența, eșecul.

Se impune întrebarea: *cât de puternică trebuie să fie motivația, pentru a condiționa atingerea performanței în realizarea sarcinii academice?*

Cercetările au demonstrat că eficiența activității umane este maximă la o anumită mărime a motivației, desemnată drept **optimum motivațional**, demonstrat de *Legea optimumului motivațional*, cunoscută și sub numele de *Legea Yerkes-Dodson*.

A fi optim motivat, înseamnă a fi mobilizat astfel încât să obții randamentul maxim în activitate. Atingerea stării de optimum motivațional depinde de o serie de factori:

- modul în care percepem dificultatea și complexitatea unei sarcini;
- felul în care ne evaluăm posibilitățile (subestimare, estimare corectă și supraestimare);
- tipul de sistem nervos (puternic sau slab);
- factorii de personalitate (tipul temperamental, trăsăturile de caracter etc).

De exemplu, persoanele care aparțin tipului puternic, echilibrat sunt capabile să suporte tensiuni psihice puternice, provocate de stări emoționale mai intense sau de sarcini mai dificile. Persoanele care aparțin tipului slab și celui neechilibrat nu reușesc să depășească dificultățile, ceea ce va duce la stres, anxietate, incompatibilitate cu mediul social și educațional.

Prezintă un interes aparte relația dintre intensitatea motivației și complexitatea și dificultatea sarcinii de lucru.

A. Relația dintre intensitatea motivației și complexitatea activității (sarcinii) pe care subiectul o are de îndeplinit.

(1) În sarcinile simple (repetitive, de rutină, cu comportamente automatizate, cu puține alternative de soluționare), pe măsură ce crește intensitatea motivației, crește și nivelul performanței.

(2) În sarcinile complexe însă (creative, bogate în conținut și în alternative de rezolvare) creșterea intensității motivației se asociază, până la un punct, cu creșterea performanței, după care aceasta din urmă scade. Acest lucru se întâmplă deoarece în sarcinile simple există unul, maximum două răspunsuri corecte, iar diferențierea lor se face cu ușurință, nefiind influențată negativ de creșterea impulsului motivațional. În sarcinile complexe, prezența mai multor alternative

de acțiune îngreuiază acțiunea impulsului motivațional, intensitatea în creștere a acestuia fiind nefavorabilă discriminării, discernământului și evaluărilor critice.

B. Relația dintre intensitatea motivației și gradul de dificultate al sarcinii.

Cu cât între mărimea *intensității motivației* și *gradul de dificultate al sarcinii* există o mai mare corespondență și adecvare, cu atât este mai asigurată și eficiența activității. Adică, o intensitate optimă a motivației permite obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate.

Astfel, de *optimum motivațional* putem vorbi în două situații:

- *Când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect* de către subiect. În acest caz optimum motivațional înseamnă relația de corespondență, chiar de echivalență între mărimile celor două variabile. Dacă dificultatea sarcinii este mare, înseamnă că este nevoie de o intensitate mare a motivației pentru îndeplinirea ei; dacă dificultatea sarcinii este medie, o motivație de intensitate medie este suficientă pentru soluționarea ei;
- *Când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) incorect* de către subiect. În acest caz ne confruntăm cu două situații tipice: fie cu *subaprecierea* semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu *supraprecierea* ei. Ca urmare, subiectul nu va fi capabil să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii.

1. În primul caz studentul este **submotiv**, activează în condițiile unui **deficit energetic**, ceea ce va duce, în final, la nerealizarea sarcinii.

2. În cel de-al doilea caz studentul este **supramotivat**, activează în condițiile unui **surplus energetic** care l-ar putea dezorganiza, stresa, i-ar putea epuiza resursele energetice chiar înainte de a se confrunța cu sarcina.

Când un student tratează cu ușurință sau supraestimează importanța unei teze sau a unui examen, el va ajunge la același efect: eșecul. În aceste condiții, *pentru a obține un optimum motivațional, este necesară o ușoară dezechilibrare între intensitatea motivației și dificultatea sarcinii prin submotivare și supramotivare.*

De exemplu:

1. Dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este apreciată (incorect) ca fiind mare, atunci o intensitate medie a motivației este suficientă pentru realizarea ei (deci o ușoară *submotivare*).

2. Dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este considerată (de asemenea incorect) ca fiind mică, o intensitate medie a motivației este de ajuns (deci o ușoară *supramotivare*).

Optimumul motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc:

1. Obișnuirea de **a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii** (prin atragerea atenției asupra importanței ei, prin sublinierea aspectelor mai grele etc.) sau

2. Prin **manipularea intensității motivației** în sensul creșterii sau scăderii acesteia (inducerea unui fond de ușoară anxietate ar putea crește intensitatea motivației (de ex., anunțarea că în curând urmează evaluarea intermediară).



Exercițiu de autorefecție

(1) Reflectați asupra rezultatelor învățării academice la diferite materii curriculare și/sau în cazul uneia dintre ele. Cum evoluează traiectoria acestor rezultate:

- pe o spirală ascendentă (din succes în succes);
- pe o spirală regresivă (din eșec în eșec);
- în sinusoidă (discontinuu, marcată de succese succedate de non-succese etc.)

(2) Cum explicați acest tip de "evoluție în învățare"? Ce cauze o generează în cazul dvs.? Dar în cazul unuia dintre colegi?

Ca rezultat al exercițiului de mai sus, vă explicați "cauzele", "cine"-"ce" anume determină succesul și/sau eșecul academic personal sau al altora; deveniți conștiinți de impactul lor asupra rezultatelor învățării (imaginea asupra eficienței personale) și, pornind de aici, puteți prezice și/sau gestiona în cunoștință de cauză și constructiv acțiunile viitoare de studiu/învățare.

Modalitatea de atribuire a rezultatelor unei activități – **atribuirile cauzale** – și convingerile individului cu privire la diferite aspecte ale activității sau comportamentului său acționează în procesul autoreglării învățării ca motivatori cognitivi. Atribuirile cauzale exprimă tendința omului de a-și explica evenimentele și comportamentul.

Atribuirea este desemnată ca un *proces de estimare a cauzelor comportamentului propriu și al celorlalți*. Conform Teoriei atribuirii propusă de Fritz Heider (1958), **atribuirea** îi permite individului să evalueze și să judece comportamentele sale și ale altora în funcție de cauzele pe care el le percepe din propria perspectivă și experiență anterioară. Acumulând informația respectivă, subiectul o interpretează în manieră proprie. Astfel el ajunge la concluzii despre cauzele care îl face pe el personal și/sau pe alții să se comporte cum se comportă, acționeze într-un fel sau altul, să motiveze, atitudinile și reacțiile sale față de sine și de alții, deciziile pe care le ia în raport cu sine și cu alții.

!N.B. Atribuirea poate fi *corectă* (sunt identificate sursele reale ale comportamentului respectiv) sau *eronată* (se comit erori de atribuire).

Conform lui Bandura (1997, p.122), atribuirile cauzale sunt mecanisme retrospective prin care se operează asupra scopurilor și asupra standardelor personale și prin acestea asupra motivației. Explicațiile, justificările și scuzele la care apelează individul cu privire la modul în care a îndeplinit o sarcină sau cu privire la rezultatele acțiunilor sale îi influențează motivația și comportamentul.

Maniera indivizilor de asumare a succeselor și, respectiv, de imputare a eșecurilor, inclusiv academice, poate fi diferită. Astfel, studenții aflați în fața unei mari varietăți de situații și conduite vor fi tentați să le analizeze și să facă două tipuri de atribuire:

1. **atribuiri interne** (efort, calități personale) – ce plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra individului – atribuire **dispozițională**;
2. **atribuiri externe** – ce plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra factorilor de mediu (timp insuficient, sarcină dificilă, subiectivitatea profesorului etc.) – atribuire **circumstanțială**.

În general, tindem să explicăm propriul comportament prin atribuire circumstanțiale, situaționale, gășind justificări și scuze pentru faptele, deciziile, acțiunile noastre; ne vom analiza cu unități de măsură ce au în vedere evaluarea comportamentului nostru după ce el s-a desfășurat (responsabilitatea cade pe condiții exterioare). În explicarea comportamentului celorlalți accentul cade pe cauze de tip personal, individual (de tip dispozițional), responsabilitatea revenindu-i celui în cauză.

În mediul academic, unii studenți au tendința de a face predominant atribuiri interne, asumându-și responsabilitatea, în timp ce alții fac atribuiri externe, „învinuind” situația. Care este diferența? De exemplu, dacă un student crede că nota slabă, sub nivelul posibilităților sale, se datorează faptului că nu s-a pregătit suficient, nu a depus efortul necesar, atunci el va investi mai mulț efort și timp pentru a se pregăti data viitoare. Dacă, însă, studentul atribuie „vina” pentru situația în care se află (nota slabă) pe seama profesorului, a dificultății sarcinii, norocului, atunci el va aștepta pasiv să-i „surădă șansa”, să se ivească o altă ocazie favorabilă pentru a îndrepta lucrurile.

Locul controlului

„Responsabilitatea” pentru această preferință a atribuirii cauzale este determinată de *locul controlului* (Rotter, 1966), concept ce explică *importanța atribuită de cel care învață surselor interne sau externe în întărirea comportamentului*.

Când *locul controlului* este intern, se fac atribuiri interne și invers. Cercetările în domeniu au demonstrat faptul ca sunt mai ușor de suportat eșecurile considerate ca fiind rezultatul acțiunii perturbatoare a unor factori exteriori subiectului (programul academic supraîncărcat, dificultatea materiei, timpul insuficient acordat pregătirii, subiectivitatea profesorului etc.) decât eșecurile acceptate ca fiind cauzate de dotarea cognitivă slabă a studentului concret, lipsa de competență etc.

În general, cauzele pe care le invocă indivizii în încercarea de a explica reușita sau eșecul proprii sau ale altora pot fi ordonate după două dimensiuni:

- intern (personal) – extern (situațional);
- stabil – instabil.

Astfel, psihologul social Weiner (1992) obține patru tipuri de cauze posibile:

- internă și stabilă (capacitatea, competența, aptitudinile);
- internă și instabilă (efortul);
- externă și stabilă (dificultatea sarcinii);
- externă și instabilă (șansa).

Un student poate să explice nota slabă pe care tocmai a primit-o punând-o pe seama uneia din aceste cauze. Mai mult decât atât, performanțele sale academice viitoare, precum și confortul său psihic depind de atribuirea pe care o face. Astfel, el se va simți împăcat cu sine și stima de sine îi va fi protejată, dacă va invoca o cauză externă și stabilă. Atenție! Un student înclinat să facă mereu atribuiri interne pentru nereușitele sale academice va avea o stimă de sine slabă și, în egală măsură, așteptări slabe cu privire la posibilitățile sale de a obține note foarte bune. Atribuiri cauzale pe care le face studentul influențează și sentimental propriiei eficiențe (*self-efficacy*).

În concluzie :

Concept	Tipuri	Caracteristici	
Atribuire cauzală	proces de estimare a cauzelor comportamentului propriu și al celorlalți		
	<i>atribuiri interne</i> (efort, calități personale) - <i>atribuire dispozițională</i>		
	<i>atribuiri externe</i> (timp insuficient, sarcină dificilă, subiectivitatea profesorului etc.) - <i>atribuire circumstanțială</i>		
Locul controlului	concept ce explică <i>importanța atribuită de cel care învață surselor interne sau externe în întărirea comportamentului</i>		
	<i>intern</i> (personal) - <i>extern</i> (situațional)	<i>stabil - instabil</i>	<i>intern și stabil</i> (capacitatea, competența, aptitudinile)
			<i>intern și instabil</i> (efortul)
			<i>extern și stabil</i> (dificultatea sarcinii)
<i>extern și instabil</i> (șansa)			

14.5.7. Stima de sine



Stima de sine este trăsătură de personalitate în raport cu valoarea pe care un individ o atribuie persoanei sale. Cuvântul "stimă" provine din latină și înseamnă "a aprecia, a evalua". Stima de sine înseamnă cum ne apreciem pe noi înșine.

Conform teoriilor echilibrului, *stima de sine* este definită ca ***o funcție a raportului dintre trebuințele satisfăcute și ansamblul trebuințelor resimțite***. Pe linia teoriilor comparației sociale, stima de sine este definită ca ***rezultatul comparației pe care o efectuează subiectul între el însuși și alți indivizi semnificativi pentru el***. (Doron și Parot, 1999, p. 745). Astfel ea poate fi rezultat al autoevaluărilor, precum și al evaluării din partea celorlalți, dar poate reflecta și reacția afectivă a subiectului față de percepția propriei imagini.

Stima de sine se conturează, conform literaturii de specialitate, din 4 componente principale:

- sentimentul de siguranță
- cunoașterea de sine
- sentimentul de apartenență (la o familie, la un grup, la o categorie socioprofesională etc.)
- sentimentul de competență.

Sentimentul de încredere anticipează apariția stimei de sine. Individul trebuie mai întâi să simtă și să trăiască realmente, pentru ca să capete disponibilitatea de a înțelege că are motive de a-și alimenta stima de sine.

Cunoașterea de sine, sentimentul de apartenență și sentimentul de competență pot fi stimulate în fiecare stadiu de dezvoltare, în fiecare perioadă a vieții, prin atitudini educative adecvate și prin mijloace concrete. Așadar, trebuie atribuită o importanță cu totul specială securității și încrederii. Totuși, este dificil să izolezi stima de sine ca aspect esențial și pur al individului. Adesea, stima de sine este percepută

ca o dezvoltare psihodinamică; alteori este percepută ca fiind un comportament; nu în ultimul rând, ea poate fi privită și ca o stare psihologică.

Stima de sine poate fi ridicată și scăzută.

O stimă de sine **ridicată** favorizează dezvoltarea potențialului uman. În mod normal, fiecare persoană se străduiește să-și materializeze aspirațiile, să se dezvolte, să progreseze. Când stima de sine este ridicată, individul nu încetează să creadă că merită să reușească și nu precupețește nici un efort pentru atingerea scopului său. Este vorba, în fond, despre o atitudine care atrage succesul, care confirmă încrederea.

Când stima de sine este **scăzută**, persoana riscă să-și abandoneze proiectele din cauza lipsei de tenacitate, fiindcă ea nu posedă suficientă forță pentru a atinge reușita. Lipsa de perseverență este adesea responsabilă de eșecuri și duce la lipsă de încredere. O astfel de persoană se mulțumește cu puțin, nu se străduiește, nu-și face planuri: trăiește „de azi pe mâine”.

Stima de sine este recunoașterea sentimentului de încredere că ești în stare.

14.5.8. Autoeficacitatea



Termenul „autoeficacitate” ar putea fi explicat prin *puterea de a gândi pozitiv*. Autoeficacitatea este, de fapt, ceea ce psihologii descriu prin „încrederea în propriile forțe” și „prezența convingerii de reușită”; este aprecierea unei persoane asupra propriilor capacități de a organiza și duce la împlinire acțiuni necesare pentru atingerea unei performanțe. Abordat din asemenea perspective, acest termen poate fi aplicat cu maximă relevanță motivației de a învăța. Studenții care au dubii în ceea ce privește abilitatea lor de a reuși, nu sunt suficient de motivați pentru a învăța.

Conceptul de *autoeficacitate* a fost introdus în literatura psihopedagogică de Albert Bandura (1988). El explică de ce uneori subiecții nu se comportă optim, chiar dacă știu ce trebuie să facă. Savantul are meritul de a fi adus în prim-planul cunoașterii și cercetării abordarea integrată a cunoștințelor, aptitudinilor subiectului și efectul (performanța) acțiunii întreprinse de acesta, în constructul de autoeficacitate.

Autoeficacitatea desemnează convingerea unei persoane de capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a anumitor sarcini (Bandura, 1988).

Or, convingerile influențează efortul depus, iar efortul condiționează calitatea rezultatelor. Mai mult, judecățile subiecților despre propriile lor capacități influențează modul în care gândesc și reacțiile emoționale atât în momentul în care ei anticipează sarcina, cât și în momentul angajării efective în interacțiuni cu mediul.

Cogniția “pot să fac” oglindește, în aceste condiții, un sentiment de control asupra mediului, reflectând credința de a fi în stare să controlezi solicitările provocatoare ale mediului cu ajutorul unor mecanisme adaptative.

În esență, autoeficacitatea percepută, conștientizată poate fi înțeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse datorită cunoștințelor și abilităților posedate. Mai mult decât atât, autoeficacitatea face diferență în modul în care oamenii simt, gândesc și acționează.

Ca *proces cognitiv*, autoeficacitatea generează opțiuni, motivații, emoții, idei și comportamente. Subiectul nu numai că își evaluează abilitățile în lumina succeselor sau eșecurilor trecute, dar și optează pentru anumite sarcini, își dozează efortul, își monitorizează progresele în funcție de experiența anterioară.

Convingerile despre autoeficacitate afectează de asemenea procesele gândirii și atenționale în direcția potențării sau reducerii eficienței lor. Subiecții cu autoeficacitate percepută își focalizează atenția spre analiza și găsirea de soluții la problemele cu care se confruntă. Cei ce au îndoieli asupra autoeficacității își îndreaptă atenția spre propria persoană, fiind preocupați de inabilitatea lor de a face față situației. Aceste gânduri distructive afectează folosirea eficientă a potențialului intelectual, re canalizându-l de la cerințele sarcinii la teama de insucces.

De fapt, autoeficacitatea este cea caracteristică care influențează ceea ce oamenii:

- vor alege sau nu să facă, cât de mult efort vor depune;
- cât vor persista în sarcinile dificile și, totodată;
- ce cantitate de stres sau anxietate vor experimenta în confruntarea cu solicitările existente.

Autoeficacitatea este influențată de **patru surse majore de informație**:

(1) experiența anterioară: se referă la experiența personală acumulată de subiect ca urmare a confruntării cu diverse sarcini;

(2) experiența dobândită prin învățarea vicariantă: pornește de la observarea celorlalți în momentul angajării lor în diverse acțiuni. Aceasta este strâns legată de învățarea prin observarea modelelor;

(3) persuasiunea verbală: constă în exprimarea unor încurajări și gânduri de tipul „ești/sunt bun în acest domeniu”, „știu ca pot/poți să faci acest lucru”, etc.;

(4) starea fiziologică și psihologică din momentul anticipării și desfășurării sarcinii: semne precum oboseala, durerea, anxietatea sporită sau calmul exagerat pot ghida gândurile și judecățile subiecților despre puterea, rezistența și capacitățile lor în anumite situații.

Studentii care au o *eficacitate ridicată*, vor anticipa succesul în fața unor sarcini dificile și se vor concentra asupra lor, pentru a le duce la bun sfârșit. Studentii care au o *eficacitate scăzută*, vor fi ezitanți, anticipând eșecul. Teamă de insucces le va consuma în mod inutil energia psihică și vor avea șanse reduse în rezolvarea sarcinilor. Altfel spus, „nu numai bagajul de cunoștințe, aptitudinile, abilitățile și deprinderile formate contribuie la angajarea eficientă și rezolvarea cu succes a sarcinilor de învățare, ci și autoeficacitatea, autoprogramarea mentală pozitivă (anticiparea succesului)” (Stănculescu, 2008). Studentii care obțin scoruri mari la scalele ce măsoară această caracteristică (o puteți autoevalua prin *testul de autoeficiență* inserat în ultima parte a actualei lucrări) înregistrează performanțe academice mai bune. Impactul autoeficacității asupra rezultatelor învățării academice este extrem de puternic și, în majoritatea situațiilor, hotărâtor.

14.6. Automotivarea

Este unanim recunoscut faptul că cea mai bună formă a motivației este automotivarea. Or, adevărata motivare a studentului vine, de fapt, din automotivarea sa. Potrivit lui Homer Rice „Poți fi motivat de frică. Și poți fi motivat de recompense. Dar ambele metode au doar efect temporar. Unicul lucru cu adevărat funcțional pe parcursul întregii vieți este auto-motivarea”.

Automotivarea este de natură interioară și în esența sa este atitudine, dispoziție, emoție; este un imbold, un stimulent. Automotivarea este sursa de inspirație ce susține comportamentul și acțiunile personale orientate spre învățare. Este un mecanism important care te poate ajuta să-ți realizezi scopurile independent de presiuni din partea altora. Automotivarea îți întărește încrederea în sine, îți îmbunătățește stima de sine și îți dă putere și energie să te autodirecționezi și să perseverezi în atingerea scopurilor stabilite.

Subiectul automotivării nu este unul simplu. Poate fi extrem de complexă explicarea faptului de ce o persoană este motivată la un moment dat și lipsită de orice fel de motivare peste puțin timp. Unii indivizi au tendința de a trece rapid de la o stare la alta.

Automotivarea își are originea în mai multe surse, atât de ordin cognitiv, cât și emoțional. Emoțiile care direcționează indivizii sunt strict individuale. Ceea ce îl motivează pe un individ nu-l va motiva neapărat și pe un altul. La fel și factorii de natură cognitivă și socială care automotivează sunt diferiți și mai depind de abilitatea personală de a accepta trăirile emoționale adiacente scopului personal. Unii indivizi sunt motivați de exemplul unor persoane cu autoritate sau semnificative lor, alții – de istoriile de succes citite în carte, auzite/văzute la TV. Diferite persoane recurg la modele, metode și tehnici variate pentru a se automotiva. Pentru a reuși în ideea automotivării, fiecare persoană trebuie să identifice și conștientizeze pentru sine ce o motivează.

Studentii de succes stăpânesc cunoștințe și abilități pentru automotivarea studiului și propriei învățări și le aplică constant și sistematic în cel mai eficient mod. Următoarele sugestii pot transforma automotivarea în achiziție personală valoroasă.

14.6.1. Direcții strategice și demersuri de automotivare



Învățarea este mai eficientă când vă fixați scopuri realiste (nici prea înalte, nici prea joase), bine ajustate, ca grad de dificultate, propriului potențial și corespunzătoare obiectivelor curriculare. Acestea reprezintă o puternică *motivație anticipativă* a învățării: la nivel mental vă programați spre performanță și vă creați un nivel de aspirații adecvat atingerii lor. În acest sens:

- Organizați conținuturile de învățat în secvențe sau unități tematice separate.

1. Fixați-vă în- totdeauna **obiective** și **scopuri precise** ale învățării

Pentru fiecare, precizați de la bun început *obiectivele* urmărite prin învățare: (1) *ce trebuie să știu și să pot face* la finalul învățării; (2) *gândiți modalitățile de realizare*: prin conspectare, memorare, aplicare, exerciții etc.; (3) decideți ce *metode de autocontrol* veți aplica: autoevalu-

are pe parcursul învățării și la final, răspuns la întrebările adiacente textului, prestabilite de cadrul didactic sau elaborate de tine. **NB!** Prin autocontrol vă dirijați învățarea. Or, cunoașterea rezultatelor, a erorilor mobilizează și orientează pe cel care învață, îl conduce spre atingerea performanței și a preciziei în asimilarea cunoștințelor.

- Propuneți-vă obiective de cunoaștere interesante; planificați proiecte îndrăznețe și valoroase; variați obiectivele.

2. Centrați-vă asupra interesului și semnificației personale a materialului de învățat

În orice act de învățare puneți pe prim plan *semnificația* conținuturilor de învățare. Conștientizarea semnificației cunoașterii și a sensului ei pentru dezvoltarea propriei personalități este un puternic stimul motivațional.

- Cu cât materialul prezintă interes și are o semnificație mai mare pentru dvs., cu atât înțelegerea, prelucrarea și memorarea informației sunt mai rapide și mai eficiente.
- Căutați și identificați cât mai multe sensuri, semnificații și posibilități de utilizare, valorificare sau de aplicare a conținuturilor respective de învățare în activitatea proprie.
- Stimulați-vă interesul pentru cunoaștere și dezvoltați-vă pasiunea pentru învățare și lectură prin *consultarea a cât mai multe* surse bibliografice, experți în domeniu. Puneți în discuție, organizați dezbateri pe marginea subiectului studiat. Confruntarea de idei vă menține interesul pentru învățare.

3. Căutați și valorificați noutatea conținuturilor învățării

Noutatea conținuturilor învățării stimulează *curiozitatea și interesul cognitiv*, constituind o puternică motivație.

Căutați și stimulați în permanență noul; evitați tot ce nu este neinteresant, tot ce este binecunoscut sau ceea ce se repetă, ceea ce trezește plictiseală, indiferență sau repulsie.

4. Valorificați constructiv propria personalitate

- Stimulați-vă dorința de cunoaștere și autorealizare, autosugestionați-vă pozitiv.
- Dezvoltați-vă încrederea, nu vă descurajați în fața obstacolelor, priviți mai departe.
- *Dezvoltați-vă autoinstrucțiunile adaptative*: acestea pot fi instrumente puternice de creștere a motivației. De ex., utilizați instrucțiunile de genul „*Știu că pot să obțin mai mult dacă muncesc mai mult*”; „*Revin aici și acum la sarcina academică*”; „*În situații similare am reușit cu succes, deci și acum voi reuși*” – ele toate au ca efect creșterea motivației pentru studiu.
- *Apelați la imagieria mentală*: „Mă văd în fața clasei...”; „Mă văd în fața camerei de luat vederi”; „Îmi imaginez propriul *Cabinet de Consultanță a Familiei*” etc.
- *Focalizați-vă pe succesele academice anterioare* și explorați factorii ce au contribuit la acele reușite; stabiliți în ce mod vă pot asigura succese viitoare.
- *Învățați din exemplul altora*. Noi învățăm din greșeli, dar nu este neapărat să faci propriile greșeli. Multiplicați și reproduceți succesele celorlalți și învățați din greșelile altora.

- *Mențineți un program de somn adecvat și o dietă sănătoasă.* Un corp obosit nu vă ajută să studiați eficient, iar un studiu neeficient duce la scăderea motivației. După o perioadă de presiune academică crescută (sesiunea de examinare finală), în timpul căreia somnul bun și dieta sănătoasă au fost greu de menținut, restabiliți-vă stilul de viață sănătos practicat (sperăm) înainte de sesiune.

5. Investiți în sentimentul de control și încredere în posibilitatea de a obține performanțe academice

- *Inventariați-vă (făcând o listă) punctele tari din sfera sarcinilor academice și personale.* Aceasta vă ajută să cultivați convingeri legate de controlul asupra performanțelor și a capacității personale de a reuși. Respectiva listă se poate afișa la vedere, ca, revenind la ea, să vă întăriți gândurile pozitive despre sine și strategiile pe care le aveți la îndemână.
- *Reatribuiți eșecul unor factori controlabili și instabili.* Studenții cu motivație scăzută atribuie deseori dificultățile din situațiile academice unor factori stabili, asupra cărora au un control redus (de ex., abilitățile personale). Căutați să recanalizați eșecurile, non-sucesele pe seama cauzelor obiective și de natură extrinsecă, condițională, asupra cărora dețineți controlul: de ex., efortul depus, timpul investit, dificultatea sarcinii, lipsa de interes, rutina.
- *Dezvoltați-vă strategii pentru tolerarea disconfortului creat de studiu/învățare.* Izolarea, stresul, anxietatea generate de studiu sunt deseori cauzele pentru care studenții abandonează prematur învățarea. Identificați acele sentimente și gânduri care vă invadează înainte sau în timpul sesiunii de studiu și dezvoltați strategii pentru construirea toleranței la disconfort. Se pot utiliza tehnici de management al anxietății, stresului, care să faciliteze creșterea concentrării în timpul perioadei de studiu (vezi în această lucrare capitolul: „Managementul stresului și anxietății academice”).

6. Procedați la cunoașterea permanentă a rezultatelor învățării prin evaluare/autoevaluare

- *Pe parcursul învățării subiectului, recurgeți periodic la examinarea nivelului de înțelegere a temei, a gradului de însușire a informației, la identificarea erorilor și golurilor în cunoaștere.* Acest gen de activități evaluative vă menține tonusul sistemului motivațional, sporește gradul de activism, dă sens investirii de efort suplimentar și menținerii în sarcină.
- *Cunoașterea rezultatelor și a nivelului atins, prin autoevaluare sau feed-back obținut din partea altora, stimulează și ridică performanțele.* Este efectul de autocontrol, care, prin raportarea performanței la potențialul de învățare și efortul depus, are o funcție mobilizatoare: generează noi nivele de aspirație, sentiment de siguranță, noi scopuri.

7. Abordați constructiv sfera afectivă

- *Vizualizați un final pozitiv și intuiți satisfacția în urma realizării sarcinii academice.*

- Anticipați plăcerea și bucuria celebrării, de exemplu, a încheierii cu succes a sesiunii de examinare, printr-o vacanță la munte/la mare (*stimulare proiectată*).
- Asigurați-vă un *optimum motivațional*: învățarea în condiții ușoare de stres, precipitare, mobilizare este superioară învățării în condiții de relaxare totală.
- Celebrați fiecare realizare academică; oferiți-vă recompense.

14.7. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Completați următorul „Format al unui proiect de automotivare” după ce identificați o situație concretă de învățare, o sarcină academică.

<p>Care sunt secvențele învățării? Care sunt pașii de întreprins? Identific: Capitole ale textului; Concepte; Tipuri de sarcini concrete? Ce scopuri/obiective concrete presupune această activitate de învățare/ lucrul asupra sarcinii (procesarea conținutului integral; identificarea ideilor principale; înțelegerea problemei de bază; clarificarea procedeeleor de lucru; însușirea legităților fenomenului abordat etc.)? Ce deprinderi îmi formează?</p>
<p>Ce interese de învățare îmi satisface această secvență academică? Este acest subiect de învățare interesant și important pentru tine? De ce?</p>
<p>Ce motivație intrinsecă îmi satisface această sarcină?</p>
<p>Ce nivel de însușire a materialului; de execuție a sarcinii îmi propun?</p>
<p>Ce deprinderi concrete îmi formează în acest proces de învățare?</p>
<p>Cât timp să investesc în învățare; realizare a sarcinii academice? Câte ore? În ce perioadă de timp din orarul săptămânii?</p>
<p>La ce resurse bibliografice și umane pot apela? Unde găsesc informația necesară (conspect, manual, articole științifice, bibliotecă, internet) ? Ce Surse bibliografice, cadre didactice, profesioniști, experți, inclusiv colegi? Cum învață alte persoane în această situație?</p>
<p>În ce mod voi verifica dacă învățarea s-a produs? Testare/ autotestare; feedback de la colegi, profesori; nota luată; sarcina academică îndeplinită; numărul de pagini citite etc.</p>
<p>Când îmi evaluez progresele? Zilnic; săptămânal; lunar; când am încheiat o temă/subiect/modul etc.</p>
<p>Cum mă recompensez pentru progresele înregistrate? Recompensa trebuie să fie adecvată efortului depus, gradului de dificultate a sarcinii.</p>

Ce întreprind dacă rezultatele nu sunt cele așteptate?

Planifică reflectând asupra altei experiențe de învățare similare: *Ce nu a mers precum ți-ai planificat? Ai ales strategiile potrivite? Ai început la timp? Ți-ai menținut atitudinea pozitivă, interesul față de sarcină? Ce imbolduri externe ți-ar fi susținut învățarea?*

ACTIVITATEA 2

Analizați Tabelul **Dimensiuni ale motivației de învățare**. Raportați acest conținut asupra propriei motivații academice și comentați care dintre aceste patru dimensiuni vă caracterizează în cea mai mare măsură. De ce?

ACTIVITATEA 3

Estimați valoarea **Factorilor generatori ai motivației pentru învățare** (vezi tabelul în textul Capitolului) conform percepției personale a puterii de impact asupra propriei învățări (atribuiți valori pe intervalul 0 – nici un impact până la 5 – cea mai puternică influență). Elaborați un grafic ce ar oferi reprezentarea vizuală a rezultatului numeric.

ACTIVITATEA 4

Reflectați asupra propriei motivații de învățare din perspectiva formelor acesteia: motivație intrinsecă, motivație extrinsecă. Comentați valoarea acestora pentru propria învățare.

ACTIVITATEA 5

Elaborați un organizator grafic pentru paragraful din actualul Capitol "**Construcțiile motivaționale relevante autoreglării învățării**". *Apreciați* produsul realizat cu notă și comentarii de suport în scris.

ACTIVITATEA 6

Strategii de motivare, automotivare

1. Veți fi evaluat/ă la subiectul „Strategii de motivare, automotivare a învățării” (de ex., focalizarea atenției; investirea sarcinii cu valoare și semnificație personală; menținerea, sporirea încrederii în sine; solicitarea și acceptarea suportului necesar pentru a reuși etc.).
2. Trebuie să revizuiți, repetați informația despre respectivele strategii (*puteți reveni la Capitolul „Strategiile de învățare – epicentrul învățării autoreglate”*) și să selectați și creați un algoritm de lucru, care ar include următoarele componente:
 - Denumirea strategiei
 - Definirea/descrierea strategiei
 - Exemple de reper
 - *Cum* se utilizează
 - *Când* se utilizează
 - *De ce* se utilizează
 - Potențiale/posibile probleme în selectarea și utilizarea ei
 - Alte strategii cu aceeași destinație
 - Referințe.

Managementul anxietății și stresului academic

Mintea este cea care construiește corpul (Sojourner Truth)

15.1. Rolul afectivității în învățare

Emoțiile sunt indispensabile învățării. „Noi nu învățăm pur și simplu. Ceea ce și cum învățăm este influențat și organizat de emoții, iar mintea își setează activitatea în baza expectațiilor noastre, a confuziilor și prejudecăților personale, a nivelului stimei de sine și a necesității de interacțiuni sociale... Emoțiile operează la majoritatea nivelelor, precum starea vremii. Ele sunt neîntrerupte și impactul emoțional al fiecărei lecții sau experiențe de viață trăite poate continua să reverbereze mult timp după producerea/consumarea evenimentului specific” (Caine și Caine, 1991, p. 82). Or, când studenții au o atitudine pozitivă față de învățare în general și păreri bune despre sine ca persoane ce învață, ei sunt mult mai dispuși să-și asume riscuri și, conform necesităților, își concentrează atenția asupra învățării ulterioare.

Componenta afectivă a învățării desemnează emoțiile, atitudinile, aprecierile/autoaprecierile și valori precum: confortul și satisfacția generate de învățare, constanța, respectul, suportul. Ea antrenează o gamă largă de trăiri emoționale ca reacție (1) la o activitate academică (mândrie, vină, teamă, frică, neliniște, îngrijorare, furie) sau (2) la o situație de examinare (cea mai frecventă fiind anxietatea). Este demonstrat că anxietatea față de testare, examen corelează negativ cu nivelul de performanță înregistrat de studenți (Pintrich și DeGroot, 1990), cu utilizarea strategiilor și autoreglarea însăși (Pintrich, Roeser și DeGroot, 1994). Anxietatea în sine este doar o reacție emoțională la gândul că nu ești pregătit adecvat pentru activitatea de evaluare. Chiar dacă studentul cunoaște materia cursului, el rămâne „blocat” în situația de examinare și nu poate demonstra aceste cunoștințe. Astfel, anxietatea academică este considerată „agent” ce interferează, se află în opoziție cu învățarea și exprimarea performanțelor de care studentul este capabil (Birenbaum și Nasser, 1994; Mush și Broder, 1999).

Procesele de cunoaștere aproape întotdeauna sunt însoțite de trăiri afective, pozitive sau negative, care pot influența hotărâtor rezultatele învățării, îndreptându-le spre succes, non-succes, nivele diferite de performanță. Aceasta se explică prin faptul că stările emoționale și sentimentele acționează în direcția reglării (control și direcționare) și susținerii energetice atât a **aspectelor cognitive** implicate în învățare: percepție, memorie, gândire, imaginație, atenție și putere de concentrare, cât și a **aspectelor de personalitate**: interese, motivații, necesități, voință etc. **Emoțiile exprimă** atitudinea evaluativă, personal-subiectivă față de sine și/sau tipul de activitate desfășurat din perspectiva situațiilor actuale, trecute

sau celor prognozate. Astfel că nu situația de învățare prin sine este „vinovată” de stările afective pe care le trăim, ci atitudinea noastră față de ea, adică, atitudinea generată de felul în care judecăm despre situația de învățare în raport cu propria persoană, este o interpretare și trăire subiectivă.

În acest context, Bandura (2000) remarcă: „S-a dovedit pe cale experimentală că oamenii care cred că se pot descurca cu eventualii stresori, că au competențele de coping adecvate aspectelor potențial aversive ale mediului, sunt mai puțin perturbați de aceștia, mai puțin afectați de stres și de depresia asociată aprecierii unei situații drept amenințătoare” (p. 367).

15.2. Dimensiuni ale anxietății și stresului academic

Termenii de bază care constituie epicentrul acestui conținut sunt: anxietatea, stresul, eustresul și strategiile de management și control eficient al manifestărilor însoțitoare în mediul academic.

Anxietatea, făcând parte din trăirile fundamentale ale omului, se instalează după același mecanism și este resimțită ca o *mobilizare exagerată a energiei psihice*. Anxietatea are ca fundament sentimentul de teamă. În timp ce teama este o reacție naturală față de un pericol real, anxietatea este teama față de un pericol imaginar, fiind definită de specialiști ca o *teamă difuză, fără un obiect bine precizat*.

Într-o situație de pericol real putem vorbi de o „anxietate normală”, în celelalte – de anxietate neîntemeiată. Diferența dintre teamă și anxietate poate fi sesizată și în reacția rezultată: *teamă te învață să fii prudent, anxietatea te învață să fii evitant*. De aici reiese o idee esențială referitoare la natura comportamentelor anxioase, și anume, aceea că ele sunt învățate, nu înnăscute. Datorită acestui fapt, comportamentele anxioase pot fi modificate și gestionate productiv.

Stresul este și un fenomen psihosocial complex care decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații percepute ca fiind dificile, dure-roase sau cu miză mare pentru persoana în cauză. Întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici-cheie: prezența factorilor de stres; resursele personale de confruntare cu stresorii și tipul de reacții la stres.

Trupul nostru se pregătește pentru confruntarea cu stimuli externi neobișnuiți, mobilizându-și cât mai eficient toate resursele interne necesare.

Astfel, *stresul ca suprasolicitare* afectează trei planuri majore ale psihicului: *senzorial, informațional și decizional* (toate având o rezonanță afectivă intrinse-

Anxietatea este desemnată drept emoție generată de anticiparea unui pericol difuz, greu de prevăzut și controlat. Se transformă în frică în fața unui pericol bine definit. În contextual învățării starea de anxietate mai este abordată ca *reacție de teamă condiționată*.

Stresul, ca termen general, este folosit în psihologie pentru a evoca multiplele dificultăți cărora individul se străduiește să le facă față (evenimentele stresante ale vieții (stimulii stresanți – n.a.)) și mijloacele de care dispune pentru a administra aceste probleme (strategiile de ajustare/ strategiile adaptative) (după Doron și Parot, 1999, p.750). Hans Selye, medic și psiholog canadian care s-a dedicat cercetării stresului, l-a definit „*sindrom general de adaptare-apărare*”.

că). În funcție de reacțiile indivizilor (pe toate aceste planuri la stres), diferențiem două forme de stres: (1) **stresul negativ**, denumit de regulă **distres**, și (2) **stresul pozitiv**, denumit **eustres**.

Eustresul reflectă starea celui individ care controlează perfect situația de stres în care se găsește.

Eustresul este opus *neajutorării* (reacțiile negative apărute atunci când situația este greu controlabilă). Până la o anumită limită, stresul este chiar necesar activității noastre;

de exemplu, mobilizarea tuturor resurselor organismului în cazul reacțiilor (de stres) necesare pentru evitarea unui accident rutier ne asigură protecția organismului (este vorba de stres pozitiv). Pe de altă parte, sentimentul incapacității de autocontrol în situații percepute ca amenințătoare și periculoase poate conduce la **stresul distructiv**. Or, **stresul în exces** și de lungă durată are un puternic efect dezorganizator, atât direct, cât și mijlocit, asupra integrității psiho-fizice a unei persoane.

Repere pentru recunoașterea stresului



Stresul se manifestă drept *combinație de reacții fiziologice, emoționale, cognitive la un eveniment sau o serie de evenimente (stimuli stresanți)*. Stresorii, factorii stresanți lucrează atât pozitiv, cât și negativ, generând situații plăcute (înmatricularea la facultate; întâlnirea cu persoana iubită) sau neplăcute (eșecul suferit la examenul de BAC; ratarea unui interviu important de angajare), după caz.

Stresul poate fi identificat în baza unor simptome reprezentative.

Simptomele stresului includ:

- **manifestări mentale/cognitive:** distorsiuni ale gândirii (judecăți negative), incapacitate de concentrare, judecăți confuze și nerentabile, scăderea capacităților memoriei și gândirii;
- **manifestări fiziologice/corporale:** intensificarea bătăilor inimii; transpirații abundente; stare de epuizare; creșterea/descreșterea apetitului; dureri de cap; „avalanșe” de plâns, dereglarea somnului (lipsa sau excesul de somn);
- **manifestări sociale:** agresivitate, reacții exagerate la stimuli minori; exces de: amabilitate, altruism, bunăvoință, relații sociale în general sau izolare în particular etc.

Evadarea din stres în alcool, droguri sau alte comportamente compulsive sunt uneori alți indicatori ai stresului. Senzațiile de alarmă, frustrare sau apatie pot acompania stresul.

Cauzele mai frecvente ale stresului pot fi următoarele:

- *Propriile Expectații/Așteptări*
- *Expectațiile altora față de noi*
- *Mediul ambiental imediat:* supraîncărcare cu zgomote, mișcare; starea vremii; schimbările sezoniere; poluarea etc.
- *Starea interioară personală:* suprasolicitățile mediului academic; frustrările; insuficiența de timp util pentru învățare; deciziile luate; viața socială.

15.3. Managementul anxietății și stresului academic

Managementul stresului/anxietății este *abilitatea* de a menține controlul atunci când situațiile, oamenii, evenimentele te solicită în mod excesiv. Prin managementul stresului se urmărește inițial identificarea cauzelor acestor presiuni/solicitări și apoi reechilibrarea și reducerea reacției prelungite a corpului la factorii interni sau externi cauzatori de stres, prin aplicarea unor tehnici specifice.

Managementul eficient al stresului – abordarea evenimentelor ca provocări gestionabile – *poate fi util și sănătos*. **Incapacitatea de control al stresului** – abordarea evenimentelor ca amenințătoare – *poate extenua individul, îi poate cauza probleme de sănătate*.

Cercetările în domeniul stresului susțin că există persoane care dispun nativ sau și-au dezvoltat prin antrenament rezistența la stres. Acestea se remarcă prin:

- siguranță de sine în diferite situații;
- adaptare la schimbare, considerând schimbarea ca o provocare la competiție;
- capacitatea de a-și asuma riscuri;
- implicarea activă în viața academică și personală;
- flexibilitatea în opinii și în acțiuni;
- conștientizarea faptului că nu pot schimba situațiile stresante, dar le pot accepta și depăși etc.

De exemplu, indivizii rezistenți la stres, în circumstanțe suprasolicitante, se focalizează preponderent asupra scopurilor imediate, și nu asupra obiectivelor globale. Ei au în comun un „stil explicativ” optimist și interpretează situația din perspective favorabile lor.

- Ei își asumă realitatea și abordează problemele pe care le au ca fiind *temporare* („Astăzi sunt obosit”), și nu *permanente* („Sunt frânt/zdrobit/terminat”); sau ca fiind *specifice* („Am un obicei rău/prost”), și nu *universale* („Sunt o persoană rea/nepricepută”).
- Atunci când lucrurile decurg relativ normal, ei se concentrează pe motive care nu-i denigrează și analizează situația în favoarea lor: „Am avut o audiență insensibilă”, nu comentează ceva de genul: „Am ținut un discurs plicticos”.

15.3.2. Strategii generale de management al stresului



Unele persoane sunt în mod firesc rezistente la stres, pe când altele au nevoie să învețe în mod deliberat și să aplice voluntar strategii de management al stresului, pentru a-și elibera mintea și corpul de tensiuni distructive.

Cea mai importantă etapă într-un program de management al stresului vizează intervenția asupra problemelor constatate în scopul diminuării sau eliminării acestora. Se procedează la: **(1)** identificarea factorilor stresanți și conștientizarea clară a impactului acestora asupra propriei persoane; **(2)** alegerea strategiei de gestionare a stresului și **(3)** monitorizarea și controlul eficienței acesteia.

Strategiile (de *adaptare*) se referă la eforturile pe care le fac oamenii pentru a face față evenimentului stresant. Ele servesc drept resurse mobilizate pentru a reduce sau a tolera solicitările care depășesc resursele personale.

Eficiența strategiei se referă la gradul în care eforturile respective reduc efectele negative ale evenimentului stresant.

Strategiile de adaptare la stres sunt de două tipuri: **centrate pe emoții** (au ca obiectiv reducerea tensiunii emoționale fără a schimba situația, sunt orientate spre persoană în scopul reducerii sau controlării răspunsului emoțional la stresori); **centrate pe problemă** (au ca obiectiv modificarea situației, acționând indirect asupra emoțiilor, dezvoltarea de planuri și implicarea în acțiuni pentru a răspunde direct, confruntativ stresorilor).

S-au conturat în literatura de specialitate câteva strategii generale de adaptare la stres (Baban, 2001): reevaluarea evenimentului considerat stresant prin prisma gândirii pozitive, organizarea eficientă a timpului, învățarea unor metode eficiente de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor, dezvoltarea asertivității și a abilității de rezolvare a conflictelor, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat, dezvoltarea unui stil de viață sănătos. Acestea se regăsesc parțial integrate între alte direcții strategice de prevenție și management eficient al stresului în Tabelul 32, însoțite de acțiuni explicative.

Tabelul 32. Direcții strategice generale de management al stresului academic

Direcții strategice	Acțiuni concrete
Abordează integral situația	Informează-te privind sursele de stres. Conștientizează propriile reacții la stres. Identifică lucruri pe care la modul real le poți schimba sau controla în această situație.
Stabilește scopuri realiste	Redu numărul evenimentelor care îți invadează viața și activitatea copleșindu-te: poți diminua astfel și suprasolicitementul cauzat de ele. Studiază sistematic pentru a modera ponderea perioadelor solicitante.
Distanțează-te de situațiile stresante	Acordă-ți o pauză, măcar pentru câteva momente pe zi.
Nu te lăsa copleșit prin frământări și agitație exagerate pentru întregul volum de lucru.	Abordează sarcinile de studiu pe măsura apariției lor. Repartizează selectiv subiectele academice în dependență de prioritatea acestora.
Nu munci în sudoarea frunții asupra sarcinilor cu semnificație redusă	Diferențiază sarcinile importante/urgente și mai puțin importante/care suportă amânare. În această ordine lucrează asupra lor.
Învăță să te relaxezi în cel mai eficient mod	Exercițiile de meditație și de respirație sunt indicate ca fiind foarte eficiente în controlul stresului. Practică-le pentru a-ți elibera mintea de gânduri distructive.
Schimbă în mod selectiv modul de a reacționa la stimulii stresanți, dar nu radical, de la prima încercare.	Centrează-te asupra unui lucru care te tulbură/deranjează și ajustează-ți reacția la acesta.

Schimbă-ți viziunea asupra situației în care te găsești; caută puncte de vedere alternative	Stresul este o reacție la evenimente și probleme, deci, tu ești în putere să găsești o altă perspectivă de a vedea situația în care te afli. Distanțează-te de situație. Schimbă-ți perspectiva asupra ei. Revizuieste-o plasându-te în exteriorul acesteia. Raportează-o din nou la tine. Reacția la respectiva situație se va diminua în lumina noilor alternative de abordare: aspecte, dimensiuni și condiții.
Stabilește un raport corect, obiectiv între capacitățile tale și propriile expectanțe	Care sunt aptitudinile personale valoroase pentru învățare? Care este rezistența ta la efort? Cât timp îți solicită diferite tipuri de sarcini academice? Cum lucrezi mai eficient: în grup sau de unul singur? etc.
Abordează constructiv propriile expectații și așteptările altora în raport cu tine	Pune în valoare reușitele și învață din eșecuri. Învăță din experiențele reușite ale altora. Nu exagera gradul de dificultate al sarcinilor academice, dar nici nu-l diminua. Așteptările prea înalte pot conduce la frustrare, iar cele net inferioare potențialului tău generează insatisfacție. Controlează activ așteptările celorlalți în raport cu tine; negociază și modifică-le argumentat.
Evită reacțiile extreme	De ce să urăști un lucru, dacă îl poți aborda ca și „puțin neplăcut”? De ce să generezi o stare de anxietate, dacă poți fi doar nervos? De ce să te înfurii, dacă este suficient să te superi? De ce să fii depresiv, dacă poți fi doar trist?
Fă ceva pentru alții	Implică-te în activități de voluntariat. Propune-ți serviciile în organizarea unor conferințe, debateri tematice, editarea unei gazete etc. Atunci când îi ajuți pe alții, mintea ta se distrage de la propriile probleme.
Desfășoară activități din afara situațiilor ce-ți provoacă stres	Revino la activități extracurriculare preferate. Practică activități fizice, sport, dans etc. Fă ordine în lucruri, ocupă-te de menaj.
Gestionează odihna și somnul	Formează-ți un mod de viață echilibrat: nu exagera în studiu sau distracții. Ia pauze, în special în timpul studiului. Dormi suficient. Insuficiența odihnei doar agravează stresul.
Fortifică resursele propriei personalități de adaptare la stres	<i>Dezvoltă-ți abilități și comportamente de management al stresului:</i> dezvoltarea asertivității, comunicării pozitive cu ceilalți, învățarea tehnicii de a spune NU, identificarea și rezolvarea conflictelor atunci când apar, învățarea metodelor de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor, învățarea unor metode de relaxare. <i>Dezvoltă-ți stima de sine:</i> stabilirea priorităților și limitelor, participarea la activități care dezvoltă stima de sine, stabilirea unor scopuri realiste. <i>Antrenează-te în managementul timpului.</i>
Stabilește și menține un suport social adecvat	Discută problemele tale cu familia, prietenii, moderatorul grupei etc. Extinde rețeaua ta de suport, relațiile amicale, de prietenie.

Dezvoltă-ți un stil de viață sănătos	Menține o greutate corporală normală. Practică regulat exerciții fizice. Fă plimbări lejere și îndelungate. Examinează periodic starea ta de sănătate. <i>Evită automedicația sau evadarea în comportamente compulsive.</i> Alcoolul, drogurile, fumatul doar maschează stresul. Acestea nu te ajută să faci față problemelor.
Gestionează efectele stresului	Există o serie de strategii pentru a te adapta la situația în care te găsești și la efectele stresului asupra vieții tale. Delimitează fiecare „efect” izolat de celelalte și lucrează asupra fiecăruia pe rând. Nu te lăsa copleșit! De ex., dacă ai somnul dereglat, caută soluție/cere ajutor pentru această problemă concretă.
<p>„Folosește” stresul! Dacă nu poți remedia situația, nu poți evada din ceea ce te copleșește, rămânând aici, încearcă să folosești situația în mod productiv. Identifică tipul de reacții la care recurgi cel mai frecvent în situații stresante și evaluează impactul lor; conștientizează resursele interne și externe eficiente/ineficiente în situații de stres; ierarhizează paleta emoțională care își însoțește stresul etc.</p> <p>Fii optimist și gândește pozitiv! Oferă-ți sugestii pozitive! Proiectează mental scenarii pozitive: formulează conștient raționamente și gânduri prin care poți gestiona situația cu succes. Refuză categoric să proiectezi o desfășurare catastrofală a evenimentelor.</p> <p>Amintește-ți că pe termen scurt, stresul poate îmbunătăți memoria. În condiții de stres organismul eliberează mai multă glucoză care, canalizată spre creier, alimentează neuronii cu mai multă energie, lucru care, la rândul său, îmbunătățește activitatea formațiilor memoriei și are efect compensator. Pe de altă parte, dacă stresul se prelungește, livrarea de glucoză către creier se diminuează și memoria este puternic afectată.</p> <p>Important de reținut! Dacă stresul devine incontrollabil pentru tine, îți afectează învățarea sau viața în general, apelează la profesioniștii ai domeniului.</p>	

15.3.3. Strategii și tehnici specifice în managementul stresului

Următoarele strategii și tehnici specifice de abordare constructivă a stresului vizează trei perspective: **(a) atitudinea pozitivă;** **(b) abordarea echilibrată a situației;** **(c) relaxarea și somnul.**

15.3.3.1. Dezvoltarea atitudinii pozitive

Atitudinea determină:

- ✓ Măsura succesului tău în realizarea scopurilor academice și în viața personală.
- ✓ Starea ta fizică și psihică.
- ✓ Cum arăți, ce spui și ce faci.

Autotestare: *Ce atitudine manifesti?*

1. Îți dorești să înveți, oricât de dificilă este învățarea?
2. Când studiezi, te străduiești să lucrezi cât mai bine și încerci să-ți îmbunătățești felul în care lucrezi?
3. Manifesti entuziasm indiferent de ce spui sau ce faci?
4. Accepți deschis provocările, experimentările și ideile noi?
5. Ai simțul umorului, reușești să nu te ei prea în serios?

Valoarea atitudinii (pozitivă sau negativă) este în funcție de numărul răspunsurilor afirmative („da”) sau negative („nu”). Independent de scorul înregistrat, sugestiile ce urmează, respectate și dezvoltate, aduc un plus de pozitivism vieții tale academice și personale.

Mai multă informație despre strategii specifice de control și reglare a atitudinii în învățare este prezentată în actuala lucrare în capitolul *Strategiile de învățare – echipament esențial al învățării autoreglate*, categoria *strategii afective*. Următoarea fișă oferă repere principale pentru o abordare pozitivă a situației de învățare.

7 Căi de dezvoltare a atitudinii pozitive

1. Fii încrezător.
2. Fii pozitiv (vezi partea plină a paharului).
3. Fii punctual.
4. Ai răbdare: unele lucruri doar îți solicită timp pentru a fi făcute.
5. Ai încredere în tine: ești unic în această lume, acceptă-te.
6. Stabilește propriile scopuri și lucrează insistent la realizarea lor.
7. Fii amuzant, învață să te bucuri: nu complica lucrurile.

15. 3.3.2. Antrenarea tehnicilor de relaxare

Tehnicile de relaxare se bazează pe ideea că persoana este capabilă să-și modifice o serie de parametri fiziologici a căror activitate în situații stresante tinde să crească foarte mult. În cazul stresului, *meditația, masajul, exercițiul fizic, yoga, terapia prin muzică, respirația corectă* sunt cele mai practicate metode de relaxare. Dintre acestea, *exercițiul fizic și respirația corectă* sunt ușor accesibile, la îndemâna oricui și necostisitoare. *Exercițiul fizic*, de exemplu, este recunoscut pentru proprietatea sa de a stimula creșterea cantității de endorfine în corpul uman, care îmbunătățesc alimentarea creierului cu oxigen și conduc la diminuarea tensiunii musculare.

Relaxarea este: (a) o modalitate de destindere pentru eliberarea de stresul zilei și refacerea planului de energie; (b) un bun mijloc de eliberare a tensiunilor musculare responsabile de anumite migrene, dureri de spate sau insomnii.

Nici una dintre aceste metode nu se exclude reciproc, beneficiile lor fiind evidente. Experții domeniului s-au întrebat de ce efectul lor asupra organismului terorizat de stres este similar? S-a confirmat experimental că acestea combat sentimentul de *neajutorare, desemnat* drept tendință a individului de a atribui dificultățile cu care se confruntă mai curând propriilor sale limite decât complexității problemei sau situației (*locul controlului*).

! Practicați respirația profundă

Stresul provoacă tensiune interioară, care se manifestă frecvent sau chiar permanent. Starea de tensiune, pe lângă faptul că *este istovitoare*, mai are drept consecință *reprimarea respirației*, adică se reduce volumul aerului inspirat și scade cantitatea de oxigen (element vital esențial) din sânge. Pentru a reduce la minimum tensiunea provocată de stres, specialiștii în sănătate recomandă tehnica *respirației profunde*, practică de două-trei ori pe zi, timp de câteva minute.

Derularea exercițiului de respirație profundă. Luați o poziție cât mai lejeră și confortabilă – culcat dacă e posibil sau șezând rezemat pe scaun, asigurând astfel poziția dreaptă a coloanei vertebrale. În prima fază, inspirați adânc, încet, întâi în partea de jos a plămânilor – trebuie să vedeți umflarea abdomenului, apoi în părțile superioare ale acestora, până la capacitatea lor maximă. Faza a doua constă în menținerea aerului în plămâni pentru cât mai mult timp. Apoi dați drumul aerului, treptat, până când plămânii se golesc complet. *Important:* fazele să fie de durate aproximativ egale și cât mai lungi posibil. *Atenție* însă! Nu trebuie forțat, pentru a nu obține efecte adverse. Reluați exercițiul acesta de opt-zece ori. Veți simți o senzație plăcută de liniștire fizică și o limpezire a minții.

! Practicați Respirația Alternată

Alternarea respirației pe nări este unul dintre cele mai populare exerciții de yoga, care ajută la relaxarea minții și la înlăturarea oboselii. În plus, acest exercițiu echilibrează energia vitală din corp. Site-ul britanic *bbcnews.co.uk* arată ce pași ar trebui urmați pentru a îndeplini corect acest exercițiu:

1. Înainte de a începe, asigurați-vă ca stați confortabil. Folosind doar mâna dreaptă, introduceți degetul arătător și pe cel mijlociu în interiorul palmei. Apoi, așezați degetul mare pe nara dreaptă, iar inelarul și degetul mic la nara stângă.
2. Apăsăți nara dreaptă cu degetul mare și inspirați prin nara stângă până ajungeți cu numărătoarea la opt.
3. După ce eliberați nara dreaptă, apăsăți nara stângă cu degetul inelar și expirați prin nara dreaptă, numărând până la opt.
4. Continuați timp de câteva minute exercițiul, schimbând nările prin care inspirați și expirați. Repetați-l de două ori pe zi.

După ce v-ați obișnuit cu această tehnică, treceți la nivelul următor: oprirea respirației după sistemul 2:8:4, adică: inspirați puternic prin nara stângă în timp ce numărați până la doi, apoi închideți ambele nări cu degetul inelar și degetul mare și rețineți respirația până numărați la opt, apoi eliberați nara dreaptă și expirați până numărați la patru. Repetați aceleași mișcări și pentru nara stângă.

15.3.3.3. Monitorizarea somnului

Somnul calitativ și suficient pentru întremare și destindere este un alt factor care relaționează cu stresul și anxietatea, precum și cu starea generală de bine a studentului.

Nevoia individuală de somn diferă de la un individ la altul, dar în medie, pentru adulți, se recomandă opt ore nocturne de somn. Deprivarea îndelungată de somn are impact negativ asupra oricui. Persoanele cu insomnii constante devin mai vulnerabile sub aspect psihic și sunt mai predispuse spre degradarea funcționării normale a diferitor sisteme ale organismului. Aceste persoane mai frecvent pot manifesta următoarele simptome:

- Deteriorarea capacității de învățare
- Dereglări ale performanțelor motrice/de coordonare

- Diminuarea abilităților cognitive
- Deficiențe de memorie
- Iritabilitate
- Scăderea funcționalității sociale și în muncă
- Diminuarea stării de sănătate, a rezistenței la boală
- Dereglări depresive.

Deprivarea de somn, pentru o mare majoritate a populației studențești, este parte a rutinei zilnice, care nu le permite să se refacă fizic și psihic.

! Cauze ale problemelor de somn

✓ *Deprinderi nocive de somn*

Nerespectarea orei de culcare, activitățile desfășurate târziu în noapte, dormitul "pe săturate" în weekend pot debusola orarul de somn al organismului uman. În timp, somnul necalitativ și insuficient se consolidează treptat în deprindere.

✓ *Stresul emoțional*

50% dintre problemele cronice de somn sunt cauzate de stresul emoțional. Trezirea bruscă fără un scop anume la primele ore ale dimineții, cu un fundal accentuat de anxietate, poate fi un semnal al depresiei. Stresul major poate provoca insomnia sau cauza starea de oboseală excesivă. Dificultățile de somn cauzate de un incident singular pot fi depășite cu greu chiar după înlăturarea stresului.

✓ *Probleme de sănătate fizică*

Sănătatea fizică poate constitui o sursă importantă a dificultăților de somn. Boala, însoțită de simptome precum frica, dificultăți de respirație poate deregla patternul de somn.

✓ *Obiceiurile alimentare, exercițiul fizic*

Cafeina, mesele copioase, exercițiul fizic intens imediat înainte de somn, su-prasolicitând metabolismul, alungă somnul.

! Auto-testare: Are nevoie organismul tău de mai multă odihnă?

Dacă un număr semnificativ din următoarele afirmații sunt adevărate pentru tine, trebuie să întreprinzi pași imediați pentru a-ți îmbunătăți somnul.

1. În fiecare seară durează aproximativ o oră până adormi.
2. Nu te poți ridica din pat când sună deșteptătorul.
3. Ești îngrijorat că nu dormi suficient în majoritatea nopților săptămânii.
4. Dacă te trezești în toiul nopții, nu mai poți adormi după aceea.
5. Recurgi la medicamente pentru a adormi.
6. Ești extenuat din cauză că nu dormi suficient.
7. Dormi în timpul zilei pentru a recupera insuficiența de somn nocturn.
8. Ești somnoros în timpul zilei sau ai nevoie de cafeină pentru a te menține în stare activă.

Sugestiile următoare au ca scop asigurarea unui somn calitativ și menținerea echilibrului în activități.

Modalități de îmbunătățire a somnului

1. **Determină de cât somn ai nevoie și respectă această trebuință.** Pentru unii studenți sunt suficiente doar 5 ore de somn, alții au nevoie de 9 ore.
2. **Învață să te trezești fără deșteptător,** în acest fel organismul își determină ritmul firesc de somn.
3. **Respectă orarul de somn.** Deșteptarea la aceeași oră a dimineții întărește ciclul circadian de somn și în final conduce la stabilirea unui timp regulat de somn.
4. **Dormi atât cât ai nevoie** pentru a te simți refăcut și sănătos pe parcursul zilei următoare, dar nu mai mult.
5. **Trezește-te devreme.** Este mai indicat să studiezi în orele matinale decât seara târziu. Majoritatea studenților sunt mai productivi dimineața decât seara.
6. **Practică sistematic,** cel puțin de 3 ori pe săptămână, exercițiul fizic. Studiile confirmă că persoanele cu o bună condiție fizică adorm mai ușor și dorm mai bine. Permanența exercițiului fizic zilnic conduce la un somn mai profund. Exercițiile sporadice, însă, nu vor influența direct somnul de noapte. Înainte de somn sunt benefice doar exerciții ușoare, de exemplu, plimbările.
7. **Organizează mediul de somn.** Zgomotul, lumina, foamea, căldura sau frigul excesive pot afecta somnul. La fel, cofeina și alcoolul.
8. **Nu forța somnul, dacă adormi greu.** Decât să te chinui încercând în repetate rânduri să adormi, mai bine scoală-te și ocupă-te de altceva. Sustragerea atenției de la supărarea, frustrarea chinului de a adormi poate funcționa.
9. **Abordează, înainte de a te culca, ceea ce simți că te necăjește, te îngrijorează:** verbalizează tensiunile și îngrijorările tale; notează lucrurile, gândurile care te deranjează; schițează soluții posibile la aceste frustrări. Planifică-ți activitățile pentru a doua zi.

15.4. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Identificați structura corpului de informații al conținutului din acest capitol. Prezentați-o în formă de (1) Organizator grafic sau (2) Plan al capitolului. *Argumentați* alegerea făcută.

ACTIVITATEA 2

Procesați profund informația inserată în Tabelul 32. *Raportați* direcțiile strategice enumerate la propriul comportament manifestat în situațiile de stres academic. *Selectați* 3 dintre acestea, pe care le folosiți cel mai frecvent, și explicați de ce; 2 dintre acelea pe care nu le utilizați, dar le considerați eficiente; 2 care nu vi se potrivesc.

ACTIVITATEA 3

Reflectați asupra propriei experiențe de învățare. *Identificați* situațiile academice și factorii care vă cauzează, cel mai frecvent, stări de anxietate și stres. *Selectați* strategii adecvate de prevenire, evitare, depășire a acestora.

Reflectați asupra propriei experiențe de învățare academică și selectați o situație de stres care v-a afectat profund. Ce strategii de depășire a stresului ați utilizat? Cum apreciați eficiența acestora? Ce ați face altfel?

Citiți situația de caz „Florina”. Clasificați situația pe care o traversează Florina. Identificați cauzele, factorii ce au provocat-o. Diferențiați comportamentele neproductive adoptate de Florina în situația creată și strategiile inadecvate utilizate de ea pentru a o depăși. Propuneți soluții (strategii, abordări, acțiuni concrete) care ar elucida cazul.

Situație de caz: Pentru Florina semestrul trecu într-o veselie: ba venea, ba nu venea la ore. În timpul testărilor intermediare miză mai mult pe „mă voi descurca cumva” decât pe „să mă pregătesc”. Veni perioada sesiunii. Florina se cutremură când deveni conștientă de mulțimea lucrurilor pe care ar trebui să le reușească pentru a susține în termen sesiunea. Deveni irascibilă, necooperantă și mereu nemulțumită de toată lumea. Nu mai avea poftă de mâncare și nici chef de somn.

Era în ajunul primului examen. Vroia să reușească! Trebuia să reușească! Începu să studieze: subiecte multe și majoritatea necunoscute pentru ea. Trecea telegrafic de la unul la celălalt, dar nimic nu-i „intra în cap”. Una-două se ridica de la masa de studiu și își cauta alte ocupații, pentru a-și tempera puțin tensiunea interioară. Se apucă de învățat din nou, dar gândul inamic „nu voi reuși” o copleși.

O enervează și faptul că colega sa de cameră, care și așa învățase pe parcursul semestrului, își căuta liniștită de studiat, părea calmă și mulțumită.

Simte că neliniștea o copleșește, respiră cu greu și înțelege și reține cu greu informația citită chiar și a treia oară.

Reflectați și generalizați asupra modului în care conținutul subiectului (i) a schimbat viziunea personală asupra stresului și anxietății academice și (ii) a contribuit la antrenarea capacității personale de management al stresului.

Pregătirea pentru examene

„Examen” în traducere din latină înseamnă „încercare”. Examenul este o încercare atât intelectuală, cât și afectivă-volitivă.

Pentru susținerea cu succes a examenelor, trebuie luați în calcul *doi factori* prioritari:

1. *Pregătirea teoretică* pentru examen;
2. *Pregătirea psihologică* pentru examen.

Doar acționând în aceste două direcții, studentul, pe de o parte, obține cunoștințe profunde și de lungă durată la materia studiată, iar pe de altă parte, ia o notă mare la examen.

16.1. Pregătirea teoretică pentru examen

Pregătirea teoretică pentru examen implică două etape:

- (A) Pe parcursul întregului semestru sau an academic (depinde de durata cursului la disciplina concretă) și
 (B) În perioada sesiunii de examene.

(A) *Pregătirea pentru examen pe parcursul semestrului/anului academic* _____

Strategic, garanția cunoștințelor profunde și de lungă durată și depășirea mai confortabilă și sigură a sesiunii sunt asigurate de începerea pregătirii pentru examen chiar din *prima perioadă a studierii cursului respectiv*. Avantajele unei asemenea abordări sunt evidente:

- vă condiționează buna prestanță la lecțiile/seminarele curente;
- simplifică procesul de pregătire către examen în perioada sesiunii.

Tactic, chiar de la lansarea cursului academic al disciplinei, solicitați lista întrebărilor pentru examenul final și procurați un caiet special pentru notarea/conspectarea succintă a răspunsurilor. În procesul de studiere a disciplinei pe parcursul semestrului și/sau al pregătirii pentru seminare, pentru fiecare din materiile ce finisează la evaluarea finală prin examen, **TREBUIE** să scrieți planul răspunsului la fiecare întrebare din lista examenului. **ATENȚIONARE!!!** – nu mai mult de ½ - 1 pagină. Acest lucru se face metodic, în mod planificat și sistematic pe parcursul întregii perioade de studiere a materiei academice respective, astfel încât la începutul sesiunii să aveți completate succint răspunsurile la toate subiectele examenului pe care urmează să-l susțineți.

(B) *Pregătirea pentru examen în perioada sesiunii* _____

Pregătirea pentru examen în perioada sesiunii este etapa ce vă solicită maximă organizare și concentrare. Pentru a fi cât mai eficienți și productivi, luați în calcul

recomandările și sugestiile ce urmează. Nu le aplicați mecanic! Reflectați asupra lor! Adaptați-le stilului personal de învățare, caracteristicilor de personalitate, capacității individuale de învățare, condițiilor de învățare etc. Valoarea lor, deși demonstrată de-a lungul timpului pe exemplul numeroaselor generații de studenți, pentru fiecare dintre voi, este determinată de măsura în care le acceptați și le aplicați în mod inteligibil și în cunoștință de cauză. Fiți selectivi și perseverați!

B. I. Repere generale

1. Organizați-vă locul de lucru.

- Faceți ordine pe masa de lucru. Eliberați-o de orice materiale ce nu au nimic în comun cu examenul ce urmează.
- Selectați și asigurați-vă că aveți la îndemână sursele necesare studiului pentru examenul curent, inclusiv manualele, conspectele subiectelor, creioane, foi curate de hârtie etc.
- Psihologii consideră că prezența culorilor galbenă și violetă în mediul unde studiați contribuie la creșterea activității intelectuale.

2. Repartizați și utilizați judicios, în perioada sesiunii, timpul rezervat pregătirii către examen.

- Raportați numărul de subiecte la timpul rezervat pentru studiul acestora. Lăsați-vă în rezervă ziua înainte de examen sau cel puțin o jumătate din ea.
- Estimați adecvat timpul de care aveți nevoie pentru a studia/revizui materialul și elaborați-vă orarul de lucru pentru fiecare zi. În blocurile de timp schițate în orar trebuie să fie indicate titlurile subiectelor pe care le veți studia.
- Luați în calcul ritmul circadian care vă avantajează: orele de maximă productivitate individuală (dimineața devreme, seara etc.) și, în corespundere cu acestea, planificați-vă încărcătura de bază.
- Respectați orarul stabilit.

3. Respectați regimul de somn și de veghe.

- *Nu intervenții radical în regimul zilei în timpul sesiunii.* Schimbarea bruscă ar putea afecta ritmul biologic constituit deja și caracteristic organismului și ar solicita o perioadă de adaptare.
- *Nu este indicat să insistați cu învățarea din contul somnului.* Somnul are nu doar menirea de restabilire a potențialului fizic, energetic al organismului, dar și asigură funcționarea mecanismelor memoriei. Conform cercetărilor, în timpul somnului informația acumulată pe parcursul zile trece din memoria operativă în memoria de lungă durată. Astfel, reducerea timpului pentru somn, pe lângă faptul că generează o stare de disconfort psihic, moleșeală, apatie, scade substanțial gradul de însușire a materialului.

4. Alternați activitatea intelectuală cu cea fizică.

- La intervalul a 1,5 ore de studiu se recomandă pauze active: mișcări pe fundalul muzicii preferate, simple exerciții fizice care ar solicita toate grupurile de mușchi. Se recomandă și pauze de durată mai lungă, când este reconfortabil să faceți plimbări la aer liber, în natură. Zonele verzi aduc un aport sporit de oxigen și îmbunătățesc lucrul plămânilor și al creierului.

5. Respectați regimul alimentar.

- Sunt indicate 4-5 mese pe zi. Intervalele prea mari dintre mese conduc la ingerarea unei cantități prea mari de alimente la o singură masă, fapt ce supra-solicită lucrul stomacului; destabilizează alimentarea creierului cu sânge, iar ca urmare intervine o stare de somnolență și moleșală. Obișnuința de a vă alimenta prea des periclitează concentrarea asupra studiului.
- Alimentarea trebuie să fie bogată în vitamine, microelemente și calorică, deoarece munca intelectuală necesită un aport crescut de energie. Acesta poate fi asigurat de asemenea produse precum: carnea, peștele, ficatul, ouăle, mierea, nucile, propolisul, fructele/legumele, ciocolata etc. Nu exagerați cu ceaiul și cafeaua.

B. II. Repetarea/revizuirea materiei pentru examen

Obiectivele repetării:

- Verificarea înțelegerii materialului
- Stabilirea conexiunilor între subiectele din lista pentru examen în vederea reconstituirii imaginii de ansamblu asupra conținutului studiat
- Reamintirea materialului care a fost dat uitării
- Îmbunătățirea studiului/învățării
- Identificarea și completarea golurilor rămase în cunoștințe.

Tehnici de repetare a materialului pentru examen

Există variate modalități de repetare/revizuire a materialului studiat. Cele mai neeficiente se rezumă la repetarea notițelor reluată de nenumărate ori prin lectură. Cele mai eficiente căi de repetare presupun interacțiunea activă cu materialul, atribuirea de semnificații personale. De exemplu:

1. Utilizează materialul de repetat pentru a răspunde la întrebări sau pentru a soluționa situații de problemă anterior neîntâlnite.
2. Elaborează în baza materialului o diagramă, un tabel sau hartă mentală.
3. Sumarizează materialul organizându-l în teze, elemente-cheie.
4. Discută subiectele de la examen cu alte persoane.
5. Operează conexiuni, comparații, diferențieri între diferite aspecte ale materialului.
6. Evaluează critic diverse teorii, opinii, argumente.

Sfaturi utile în cazul repetării pentru examen

1. Începe cu mult timp înainte. Nu se recomandă să studiezi un material complet nou nemijlocit în preajma examenului. Acesta poate bloca sau face dificilă reamintirea materialului studiat anterior. Cel mai indicat este ca în săptămâna ce precede examenul să fii ocupat doar de repetarea și consolidarea materialului studiat.
2. Elaborează o grilă a timpului pentru repetare. Revine sistematic la ea pentru a o completa conform situației.
3. Repetă materialul după întrebări. Răspunde la întrebările neprelucrate anterior.
4. Identifică elementele-cheie, exemplele semnificative și argumentele pentru toate subiectele din lista examenului: în timpul examenului nu vei putea scrie prea mult din fiecare.

5. Orientează-te spre înțelegerea materialului, nu spre memorarea lui mecanică. Memoria mecanică este de scurtă durată. Memorării mecanice se supun: anii, datele, regulile, numele autorilor, denumirea teoriilor etc.
6. Pregătește-te pentru subiecte care ar integra aspecte din diferite teme.
7. Pregătește-te pentru abordări, viziuni neortodoxe ale anumitor subiecte tradiționale.
8. Revizuieste unul și același material de mai multe ori și în mod rapid decât s-o faci o singură dată, investind o mulțime de timp.
9. Începe repetarea cu materialul cel mai complex, dar, dacă nu te inspiră, începe de la subiectele care te interesează în mod special și pe care le studiezi cu plăcere.
10. Alternează munca și odihna.
11. Evită gândurile sumbre, din contra, vizualizează desfășurarea pozitivă a examenului și un final fericit. Totul depinde de tine!

16.2. Pregătirea psihologică pentru examen

Buna cunoaștere a conținutului materiei la care ai examen este, incontestabil, o condiție a succesului. Ea trebuie însă demonstrată, și anume în situația când se cere /se așteaptă de la student acest lucru – examenul! Iar situația de examinare induce multora dintre respondenți o stare de neliniște interioară, uneori fatală succesului. Conform cercetărilor, pentru 23% dintre studenți trăirile emoționale intense, provocate de examen, sunt pe cât de neplăcute, pe atât de periculoase, pereclitându-le rezultatele.

Pornim de la aserțiunea că fiecare încercare, ca și în cazul examenului, este o situație extremală, însoțită de tensiune psihoemoțională, de trăirea unei stări de anxietate și stres. În acest context, cunoștințele (chiar sumare) despre psihologia stresului și despre tehnicile eficiente de depășire a acestuia pot deveni instrument eficient de autoajutorare în procesul de pregătire către examen. Important este să aveți convingerea fermă că puteți stăpâni situația. (Pentru mai multă informație consultați capitolul din acest ghid „Managementul stresului și anxietății”.)

Optimumul funcționării fiziologice și psihologice a organismului în perioada sesiunii este asigurat de două tipuri de tehnici: *de relaxare* și *de mobilizare* (parțial, le găsiți descrise în capitolul „Managementul anxietății și stresului academic”).

Tehnicile de relaxare includ: meditația, exerciții de respirație, antrenamentul autogen /autotrainingul.

Tehnicile de mobilizare vizează „modelarea” unui program de succes al activității de studiu și susținere propriu-zisă a examenului, fixând în subconștient ținte formulate pozitiv.

Formulele utilizate trebuie să fie pozitive și constructive: „Eu pot susține acest examen”; „Eu am capacitatea de a mă pregăti bine”; „Eu cred în forțele mele”; „Dacă depun efort, eu reușesc să studiez tot materialul”. Nu admiteți gânduri negative despre sine sau o eventuală nereușită. O tehnică eficientă și intens recomandată de psihologi în perioada de pregătire pentru examene este „Vizualizarea constructivă”.

16.3. „Confruntarea” cu examenul

Înainte de examen

Aționați pragmatic!

- Asigurați-vă că știți exact unde va avea loc examenul. Dacă aveți posibilitate, vizitați acest auditoriu.
- Planificați-vă și ieșiți în ziua examenului mult mai devreme. Lăsați o rezervă suficientă de timp pentru a nu întârzia sub nici un pretext: examinatorul nu va lua în considerație scuzele voastre.
- Înainte de a ieși, controlați și asigurați-vă că ați luat tot de ce aveți nevoie la examen: pixuri, creion, hârtie și alt echipament solicitat de disciplina respectivă.
- Luați și o sticlă cu apă.
- Nu purtați la examen bagaj suplimentar, inclusiv conspecte sau manuale, pentru a nu fi nevoiți să-l plasați „undeva” pe durata examenului.
- Dormiți suficient înainte de ziua examenului.
- Păstrați o stare de spirit pozitivă. Este mai ușor și productiv să revizuiți și să repetați materialul dacă mintea lucrează pe un fundal pozitiv.

În timpul examenului

Există acțiuni și comportamente ce par a fi cunoscute de întreaga populație studențească. Deși sunt evidente și ușor de urmat, multă lume nu ține cont de ele și ca urmare comite greșeli absurde. Să revizuim pașii ce pot asigura evitarea acestor greșeli.

- 1. Citiți cu atenție instrucțiunile din bilet sau ascultați indicațiile examenatorului.** Asigurați-vă că ați înțeles cerințele și direcțiile de lucru.
- 2. Treceți cu privirea peste toate întrebările testului.**
 - Timp de 2-3 minute examinați-le pentru a ști la ce să vă aștepți.
 - Notați termenii-cheie.
 - Fixați rapid indicii sumare pe foaia de răspunsuri (dacă este permis) sau pe maculator.
- 3. Planificați timpul de lucru.**
 - Acum, știind în ce direcție urmează să lucrați și, în linii mari, cunoscând natura întrebărilor din bilet, puteți decide cât timp solicitați să răspundeți la fiecare.
 - Consultați periodic ceasornicul, pentru a reuși în termenul fixat.
- 4. Răspundeți la întrebări în ordine strategică.**
 - Începeți cu întrebările mai ușoare și bine cunoscute. Aceasta vă inspiră curaj și încredere; vă poate ajuta să stabiliți asociații sau conexiuni pentru întrebările mai dificile.
 - În situația când nu cunoașteți răspunsul la una din întrebări, citiți-o din nou. Dacă nici după a doua lectură nu vă apare nici o idee – abandonați-o și treceți la următoarea. Dacă în final vă rămâne ceva timp, reveniți la întrebarea dificilă.
 - Dacă întrebările de la examen conțin răspunsuri multiple, eliminați-le mai întâi pe acele, de care sunteți absolut siguri că sunt greșite.

5. Mențineți controlul asupra situației.

- Nu intrați în conflicte;
- Nu vă înfuriați;
- Faceți abstracție de anturaj;
- Nu vă grăbiți fără a cugeta la răspunsuri: de regulă, este planificat timp suficient pentru a reuși;
- Fiți relaxat și aveți încredere în sine. Un sentiment ușor de neliniște trebuie, totuși, să persiste: aceasta vă mobilizează. Lăsați însă acest stimul să escaladeze în frică sau agitație: vă poate conduce la decizii greșite.
- Dacă simțiți, totuși, că emoțiile încep să vă copleșească, faceți un exercițiu de respirație care v-ar relaxa. Amintiți-vă că ați muncit pentru acest examen și, deci, veți reuși cu succes.

6. Țineți cont de particularitățile personale.

- În cazul unui sistem nervos inert, aveți nevoie de mai mult timp până vă includeți în lucru la capacitate maximă, de aceea începeți cu întrebările cele mai ușoare, apoi treceți treptat la cele mai complicate.
- Dacă oboseți repede, răspundeți mai întâi la subiectele cele mai înalt cotate din test.

7. Dedicăți-vă total subiectelor examenului.

- Fiți prezenți „aici și acum”. Evitați gândurile despre notă sau urmările examenului. Sunt judecați la care veți reveni după susținere. Lucrați din plăcere și cu responsabilitate.

8. Verificați lucrarea.

- Rezistați imboldului de a pleca îndată ce ați completat întrebările.
- Verificați lucrarea pentru a vă asigura că:
 - ați răspuns la toate întrebările;
 - nu ați omis nici un subpunct;
 - nu ați comis gafe din neatenție;
 - nu aveți greșeli de ortografie, punctuație, formulare și/sau ați indicat corect: nume, titluri de lucrări sau teorii, ani, procentaje etc.

9. Schimbați/modificați/completați răspunsurile în cazul unor greșeli, erori sau dacă ați descoperit pe parcurs că ați interpretat incorect cerințele întrebării.

După examen



Reflectați și decideți asupra strategiilor utilizate și care vă avantajează în procesul lucrului asupra testului. Identificați acele deprinderi, obișnuințe care sunt eficiente în pregătirea pentru examen și în procesul de lucru în timpul examenului, pentru a le folosi și pe viitor. Rețineți procedeele, strategiile utilizate și care s-au dovedit ineficiente, pentru a nu mai apela la ele.

16.4. Autoreglarea învățării prin solicitarea ajutorului

Depășirea adversităților ce însoțesc iminent studiul academic este crucială pentru procesul de învățare. Doar că mulți studenți, la confruntarea cu dificultă-

țile survenite în învățare, nu investesc efortul necesar pentru a rămâne angajați în sarcină; rămân pasivi în fața obstacolelor fără a întreprinde acțiuni autoinițiate pentru surmontarea acestora; sau persistă cu încăpățănare și fără succes de unii singuri. Astfel că, în loc să preia inițiativa și să solicite ajutorul, ei preferă să renunțe la sarcina de lucru, o abandonează.

Solicitarea ajutorului ca strategie autoreglatoare _____



Solicitarea ajutorului, la care recurg în mod conștient studenții ce-și autoreglează învățarea, se consideră o modalitate eficientă de adaptare constructivă în condițiile confruntării cu probleme academice sau potențiale eșecuri. Ca strategie de autoreglare a învățării, solicitarea ajutorului este necesară pentru a învăța independent nu doar pentru a îndeplini cu succes o sarcină. Când studenții își monitorizează propriul parcurs academic, conștienți de dificultățile pe care nu le pot depăși de unii singuri, și dau dovadă de motivație și autodeterminare pentru a remedia aceste dificultăți prin solicitarea asistenței de la persoane mai cunoscătoare, ei demonstrează un comportament matur și strategic. **Solicitarea ajutorului** previne posibile eșecuri, menține angajamentul în învățare, conduce la realizarea cu succes a sarcinii și mărește, pe termen lung, probabilitatea învățării performante și autonome.

La confruntarea cu sarcini academice dificile, studentul deseori trebuie să preia inițiativa și să obțină ajutorul profesorului sau al colegilor mai cunoscători. Odată cu dezvoltarea competențelor de învățare și a cunoștințelor la materiile curriculare, dar și prin asociere cu nevoia de independență, responsabilitatea propriei învățări se deplasează gradual pe umerii studentului însuși.

Studentul expert în autoreglarea învățării stăpânește un set de strategii de administrare a provocărilor academice și este motivat să le utilizeze în mod adecvat și la momentul oportun.

Pentru solicitarea ajutorului adaptativ sunt necesare anumite competențe specifice și resurse motivaționale: **(a) competențe cognitive** (de ex., a ști când ai nevoie de ajutor; a ști că alții te pot ajuta; a ști cum să formulezi întrebarea-cererea care să conducă cu precizie spre obținerea ajutorului de care ai nevoie); **(b) competențe sociale** (de ex.: a ști care sunt cele mai indicate persoane la care să ceri ajutor; a ști cum să formulezi cererea de ajutor în cel mai adecvat mod); **(c) resurse motivaționale personale** (de ex.: scopuri personale, credințe personale și atitudini asociate cu toleranța față de dificultatea sarcinii, acceptarea de a cere ajutor când ai nevoie, inițiativa și activismul personal); **(d) resurse motivaționale contextuale** (de ex., factori ai mediului de studii precum scopuri, sisteme de clasificare, activități de colaborare, interacțiuni profesor-student etc.) (Newman, 2002).

Solicitarea ajutorului este o strategie, unică în felul său, de autoreglare a învățării. Dacă, de exemplu, strategiile de repetare, organizare, autoevaluare etc. sunt strategii de autoreglare pe care studenții le implementează independent, solicitarea ajutorului este o strategie autoreglatoare care trebuie implementată prin intermediul interacțiunilor sociale cu alții, adică este o coreglare a propriei învățări prin asistența obținută din partea altora. Astfel că „autoreglarea” și „reglarea din exterior, prin alții” intercondiționează. „Alții” (profesori, colegi, semeni) dețin un rol important în dezvoltarea competenței de autoreglare a propriei învățări la studenți.



Nevoia de suport oferit din partea altor participanți la procesul academic universitar (profesori, colegi experți în subiectul/materia concretă; profesioniști în domeniul respectiv etc.) variază de la un student la altul. În cadrul universitar solicitarea de ajutor, sugestii, ghidaj se întâlnește mai rar decât în instituțiile școlare preuniversitare. De regulă, cele mai frecvente cazuri de solicitare a ajutorului se înregistrează în următoarele situații academice:

- clarificarea nevoilor de învățare prioritare;
- stabilirea căilor și modalităților de soluționare a problemelor/sarcinilor academice;
- reliefaarea informației și a suportului de care au nevoie;
- identificarea "resurselor umane și bibliografice" de suport/ajutor și a modului cum pot fi accesate.

Supportul survenit prin prelegeri și din partea corpului profesoral

Supportul oferit de profesorul titular al cursului respectiv se materializează prin:

- informația conținută în prelegeri, seminare, sursele bibliografice de referință;
- materiale educaționale semnificative repartizate la prelegeri/seminare;
- feedback-ul oferit în baza: prezentărilor pregătite de student; evaluărilor în scris și oral curente și finale; evaluării portofoliilor la disciplină; proiectelor; studiilor de caz.

Înainte de a solicita ajutor și/sau suport suplimentar, cadrele didactice universitare se așteaptă ca studentul să consulte cele indicate în lista de mai sus.

Profesorii universitari sunt limitați în timpul pe care l-ar putea acorda suplimentar fiecărui student în parte, de aceea, înainte de a-i contacta și pentru a beneficia din plin de sugestiile și recomandările lor, studentul trebuie să se pregătească în cel mai responsabil mod. Pașii pe care ar trebui să-i întreprindă studentul acționând în direcția obținerii suportului de care are nevoie pentru a-și spori randamentul și eficiența învățării:

1. Încearcă, mai întâi, de sine stătător să depășești eventualele dificultăți apărute pe parcursul studiului/învățării: prin muncă suplimentară, efort susținut, revenire repetată asupra sarcinilor academice problematice – astfel vei depăși independent unele "situații de criză" și îți vei testa, ca student, punctele tari și slabe;
2. caută independent soluții posibile și încearcă-le înainte să solicite ajutor;
3. fă o listă a întrebărilor-cheie pe care vrei să le clarifici;
4. notează întrebările din lista întocmită de tine în ordinea priorităților acestora, în eventualitatea când timpul disponibil pentru a le discuta cu profesorul va expira înainte de a reuși să revedeți întreaga listă;
5. este indicat să ai la tine acele soluții pe care le-ai încercat în cazul problemelor cu care te confrunți, spre a le prezenta profesorului și a le revizui împreună;
6. bifează ideile, punctele discutate cu profesorul;
7. prezintă-te la consultație la timpul fixat: cu cât vii mai târziu, cu atât mai puțin timp îți rămâne pentru elucidarea problemelor cu care te confrunți.

Alte surse de suport în mediul academic universitar

Presupunem că fiecare instituție de învățământ superior dezvoltă propriile resurse umane, tehnice, bibliografice la care ar putea apela studenții aflați în dificultate. O informație adecvată, în acest context, poate fi solicitată la decanate, catedre, biblioteci etc.; sunt indicate și discuțiile cu colegii aflați deja la alte etape ale învățării academice.

Îndemnul psihopedagogilor preocupați de acest aspect al studiului universitar este de a identifica cât mai devreme situația academică care te depășește. "Prea târziu" este echivalent cu carențe serioase la nivel de competențe și cunoștințe.

Pe măsură ce crește gradul de independență și responsabilitate al studentului pentru propria învățare, se așteaptă ca acesta, în mod proactiv, să caute surse de susținere, să-și creeze propria rețea de suport. Posibilitățile sunt nelimitate. De exemplu:

Grupuri de suport. Acestea se pot forma în baza unor principii diferite: studenți experți într-un anumit domeniu; studenți cu nevoi speciale etc.

Grupuri de discuții tematice având ca obiectiv dezbaterăa unor subiecte sau probleme generate de materii, teme specifice etc.

Grupuri de lecturi care pun în discuție teme, aspecte problematice generate de un subiect anume.

16.5. Aplicații

ACTIVITATEA 1

Elaborați un organizator grafic al subiectului tratat în actualul capitol. Autoevaluează-vă produsul activității. Argumentați nota (cel puțin trei argumente).

ACTIVITATEA 1

Reflectați asupra experienței personale de pregătire pentru examene și de susținere a examenelor. Identificați punctele tari și slabe ale comportamentelor estimate. Listați sugestiile și soluțiile de remediere, îmbunătățire a situației reliefate.

ACTIVITATEA 1

Întocmiți o listă a resurselor umane și materiale pe care le puteți accesa pentru sugestiile și ajutor în cazul dificultăților și a eventualelor obstacole intervenite în studiu și învățare. Comentați alegerile făcute.

ACTIVITATEA 1

Estimați setul de atribute care vă caracterizează ca persoană competentă în învățare; de abilități, priceperi și cunoștințe pe care le stăpâniți cu încredere și pe care le puteți oferi ca sprijin și ajutor în învățare colegilor.

Secțiunea a III-a
AUTOCUNOAȘTERE:
EXAMEN PSIHOLOGIC



Examenul psihologic, în educație și psihologie, servește la o mai bună cunoaștere de sine și a celor din jur. Acesta reprezintă o modalitate de a măsura atribute individuale considerate ca esențiale în descrierea sau înțelegerea comportamentului persoanei.

În educație sunt folosite testele de cunoștințe, care au ca scop măsurarea nivelului de cunoștințe achiziționate de subiect.

Probele psihologice se împart în teste de aptitudini (inteligență, comprehensiune, memorie, atenție etc.) și chestionare și teste de personalitate (afectivitate, motivație, temperament, caracter, comunicabilitate etc.).

Testele de personalitate conțin, de obicei, itemi (întrebări) cu privire la felul persoanei de a reacționa în diferite situații, deaceia, în cazul lor, nu există răspunsuri bune sau rele.

Testele de aptitudini prezintă probleme de rezolvat de tipul celor logice, matematice, verbale, luării de decizii sau includ sarcini de memorare, înțelegere, de concentrare a atenției, înregistrând gradul de dezvoltare a aptitudinii vizate.

Valoarea intrinsecă a unor probe psihologice constă în faptul că funcțiilor diagnostică și prognoză li se asociază și cea formativ-dezvoltativă. Or, „lucrul” conștient asupra itemilor testului presupune activarea și punerea în acțiune a resurselor cognitive, afective și energizante ale persoanei; însușirea algoritmului de gândire, acțiune și reacție „proiectate” în test.

ATENȚIONARE!

- *Nici un test nu este greu.* Absolviți-vă de restul grijilor. Consacrați-vă doar testului, aici și acum. Încercați să completați/rezolvați cât mai mulți itemi/probleme. Evitați gânduri de tipul „Nu pot!”, „Nu știu!”.
- *Un test psihologic solicită voință.* Adoptați o atitudine responsabilă în raport cu voi înșivă și sarcina asupra căreia lucrați. Activați și puneți în acțiune cu luciditate întregul potențial de care dispuneți. Doriți-vă cu adevărat să reușiți.
- *Fiți atenți la instrucțiunile de rezolvare a testului!* Înțelegerea instrucțiunii face parte din test. Dacă vă apar întrebări sau nedumeriri, citiți din nou. Abia după deplina clarificare începeți rezolvarea testului.
- *Fiecare test este un exercițiu de sine stătător.* Fiți sinceri! Nu trișați. Nu trageți cu ochiul în formularul colegului. Nu solicitați părerea colegului. Nu inițiați discuții asupra itemilor testului. Nu „manipulați răspunsul”, astfel afectând rezultatele finale. Chiar dacă unele întrebări se repetă, ca formulare și/sau conținut, rămâneți ferm pe poziția ce vă caracterizează.
- *Luați în calcul limita de timp.* Unele probe psihologice impun rezolvarea de probleme în timp limitat. Aveți nevoie de viteză, concentrare și acuratețe. Dacă vă confrunțați cu dificultăți de rezolvare la unul din itemi/probleme, nu vă rețineți asupra lui. Treceți neîntârziat la următorul. În final, dacă mai aveți timp, reveniți asupra lui.
- *Nu absolutizați rezultatele obținute la examenul psihologic.* Acestea reflectă doar un segment al atributelor individului, fie cunoștințe, fie aptitudini, fie însușiri de personalitate. „Întregul” este mult mai complex și funcționează în realitate ca un sistem bine pus la punct. Țineți cont de faptul că starea de moment a persoanei poate influența rezultatele testului. Ceea ce vă „comunică” un test poate fi controlat prin aplicarea altor teste similare, prin raportarea la alte informații și la rezultatele autoobservării și reflecției personale.
- *Datele pe care le obțineți* sunt un bun prilej pentru următorul pas în autocunoaștere și mișcare independentă și/sau susținută din exterior spre schimbare, îmbunătățire a performanțelor, creștere și îmbogățire personală.

O bună cunoaștere de sine:
a resurselor interioare, a aptitudinilor și limitelor
este fundamentul unor acțiuni eficiente în direcția
învățării academice, dar și angajării profesionale și sociale.



EVALUAREA INTELIGENȚEI: IQ și EQ

Preambul

Termenul de “inteligentă” provine de la latinescul “inteligere”, care înseamnă a relaționa, a organiza sau de la “interlegere”, care presupune stabilirea de relații între relații. Chiar terminologia sugerează faptul că inteligența depășește gândirea, care se limitează la stabilirea relațiilor dintre însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, și nu ale relațiilor dintre relații. Cât de complexă este această latură a personalității reiese din modul ei de abordare în istoria filozofiei și psihologiei. Părerile legate de inteligență au oscilat de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, până la diminuarea semnificației sau chiar până la eliminarea ei din existența umană.

O definiție explicită a inteligenței o găsim în cartea lui Gilles Azzopardi „Dezvoltăți-vă inteligența” (2000): *Inteligența este aptitudinea mentală care implică, printre altele, capacitatea de a raționa, de a prevedea, de a rezolva probleme, de a gândi abstract, de a înțelege idei complexe, de a învăța repede și de a folosi experiența acumulată.*

Nu este doar o capacitate academică, o facultate strict științifică sau un talent pentru teste. Ea reflectă o aptitudine de a înțelege mediul, de „a prinde din zbor”, de a da un sens lucrurilor și de a imagina soluții practice. Astfel definită, inteligența poate fi măsurată, iar testele pentru IQ o măsoară bine. Această definiție a inteligenței (...) corespunde și consensului care există acum între psihologi, neurobiologi, antropologi etc. (Gi. Azzopardi, 2000, p. 6).

Inteligența nu mai este redusă doar la capacități verbale și logico-matematice. Astfel că există, pe de o parte, *inteligența rațională*, care exprimă funcții mentale, reprezentată prin IQ – coeficient intelectual. Pe de altă parte, există *inteligența emoțională*, care funcționează pe baza sensibilității, reprezentată prin EQ – coeficient emoțional. Adevărata măsură a inteligenței nu o dă doar IQ-ul, ci și EQ-ul.

Rolul testelor de inteligență

IQ-ul măsoară inteligența academică și este puternic influențat de componenta ereditară. De obicei, acesta este stagnant pe perioada vieții și nu poate fi crescut ușor. În schimb, EQ-ul măsoară inteligența emoțională și depinde doar de individ și de raportarea acestuia în societate și în lumea exterioară.

De la începutul studiilor despre inteligență, cercetătorii au elaborat o serie de teste de inteligență, prin care omul își poate măsura nivelul de IQ, respectiv de EQ.

Factorii inteligenței raționale, care contribuie la funcționarea acesteia, recunoscuți de aproape toți profesioniștii științelor cognitive, sunt următorii:

- Un factor spațial (perceperea și compararea configurațiilor plane și tridimensionale);
- Un factor *perceptiv* (identificarea unei configurații date într-o configurație complexă);
- Un factor de *memorie* (memorarea și amintirea unor ansambluri fără relații logice);

- Un factor de *raționament* (inducția și deducția logică);
- Un factor *numeric* (manipularea cifrelor);
- Un factor *verbal* (comprehensiunea/înțelegerea);
- Un factor *lexical* (*vocabularul*).

NB! Conceptul de coeficient intelectual – IQ – a fost introdus de psihologul german W. Stern (1912). IQ exprimă raportul dintre vârsta mentală (VM) și vârsta cronologică (VC) (multiplicat cu 100 în scopul de a evita zecimalele). IQ măsoară deci viteza relativă a dezvoltării intelectuale. Concret, IQ se referă la inteligența academică, capacitatea de învățare și dezvoltare mentală, teoretică, la acumularea de cunoștințe teoretice și informații din diferite domenii. Măsurarea IQ-ului redă o imagine relativă asupra nivelului de inteligență efectiv al unei persoane, însă specialiștii sunt de părere că, în această evaluare, intervine și măsurarea unui alt tip de inteligență (EQ).

Teste de inteligență (IQ)

(după: Gilles Azzopardi „Dezvoltați-vă inteligența”, 2000)

Următoarele 2 teste permit o evaluare rapidă a IQ-ului propriu. Fiecare test cuprinde 20 de probleme.

Testele sunt precedate de exemple, pentru a vă familiariza cu tipul de probleme pe care va trebui să le rezolvați. Această examinare a IQ este valabilă doar dacă respectați câteva reguli.

Reguli

- Durata fiecărui test este limitată la 15 minute. După trecerea acestui timp nu veți mai completa sau corecta răspunsurile.
- În schimb, puteți să studiați exemplele atâta timp cât aveți nevoie și vă doriți și să faceți o pauză de câteva minute între cele două teste.
- Trebuie să rezolvați problemele în minte. Nu aveți permisiunea să folosiți un calculator sau un dicționar. Veți folosi stiloul/creionul doar pentru a nota răspunsurile.
- Înainte de a verifica răspunsurile, trebuie să terminați ambele teste.
- Exercițiile literale se bazează pe alfabetul: **a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z**.

Câteva sfaturi

- Aveți nevoie de mai mult de o jumătate de oră pentru a rezolva testele. Asigurați-vă că le faceți fără să fiți deranjați.
- 15 minute pentru rezolvarea a 20 de probleme înseamnă, în medie, mai puțin de un minut pentru o problemă.
- Nu aveți timp de irosit. Nu vă blocați pe o problemă. Dacă nu reușiți să o rezolvați, treceți la următoarea.
- Străduiți-vă să răspundeți la un număr cât mai mare de întrebări. Este practic imposibil să răspundeți la toate în timpul stabilit, deci nu vă impacientați dacă nu găsiți toate răspunsurile.
- Potriviiți un ceas cu sonerie înainte de test, ca să nu vă preocupe depășirea timpului.
- Nu profitați de pauza dintre două teste pentru a verifica răspunsurile. O să începeți să puneți la îndoială valabilitatea acestora.
- Nu răspundeți la întâmplare. Doar nu vă calculați coeficientul de noroc!
- **SUCCES!**



1. Găsiți desenul care completează seria.



1



2



3



4

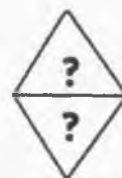


5

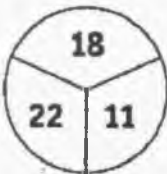


6

2. Completați seria.



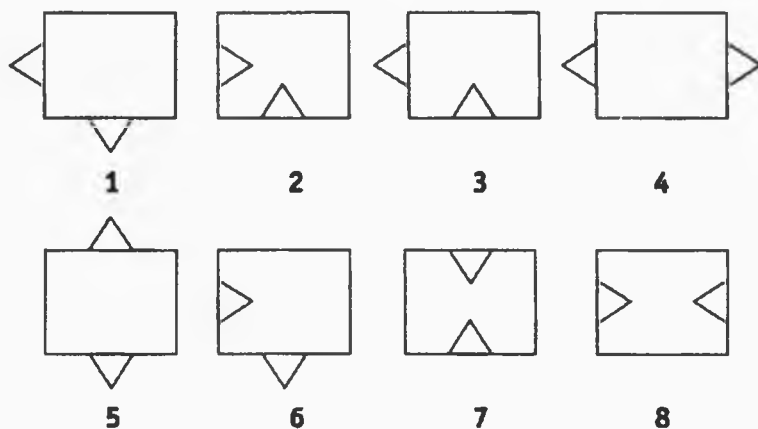
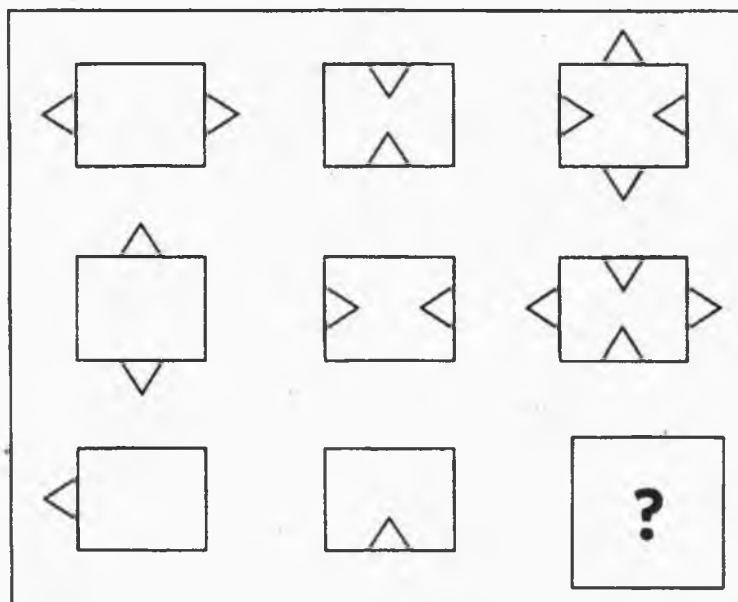
3. Găsiți numărul care lipsește.



4. Înlocuiți punctul printr-o literă
A1 D2 I3 . 4

5. Găsiți cuvântul dintre paranteze.
Magazin (Revistă) Gazetă
Probă (.....) Încercare

6. Găsiți desenul care completează seria.



Soluțiile exemplilor

1. Desenul 3

Cercul și pătratul se rotesc în sensul acelor de ceasornic. Cercul își schimbă culoarea de fiecare dată. Triunghiul se rotește în sens invers.

2. 8/M

Cifrele reprezintă o progresie a lui 2, adică: $2(+2) 4 (+2 =) 6 (+2=) 8$.

Literele urmează o progresie crescătoare: D este a treia literă după A; H a patra după D; M a cincea după H.

3. 88

În al doilea cerc, numerele sunt cele din primul cerc, împărțite la 2. În al treilea cerc, numerele sunt cele din primul cerc înmulțite cu 2.

4. P

Poziția fiecărei litere în alfabet corespunde pătratului cifrei care o însoțește.

5. TEST

Pe fiecare rând, cuvântul dintre paranteze este un sinonim al cuvintelor din afara parantezelor.

6. Desenul 6.

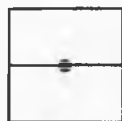
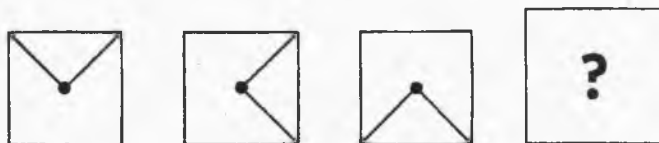
Pe fiecare linie, desenul din dreapta adună triunghiurile din desenele precedente, inversându-le (interior-exterior).

Test (1) de inteligență IQ

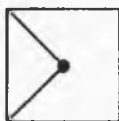
(după: Gilles Azzopardi „Dezvoltați-vă inteligența”, 2000)

Atenție! Aveți 15 minute pentru a rezolva 20 de probleme.

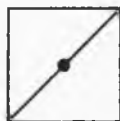
1. Găsiți desenul care completează seria.



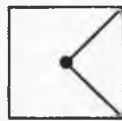
1



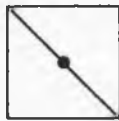
2



3



4



5



6

2. Înlocuiți punctul printr-o literă.

108 (O) 548 (C) 325 (T) 214 (.)

3. Găsiți cuvântul de pe linia a doua.

L2 A1 N4 U3 ALUN

A4 A1 T3 R5 L2...

4. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

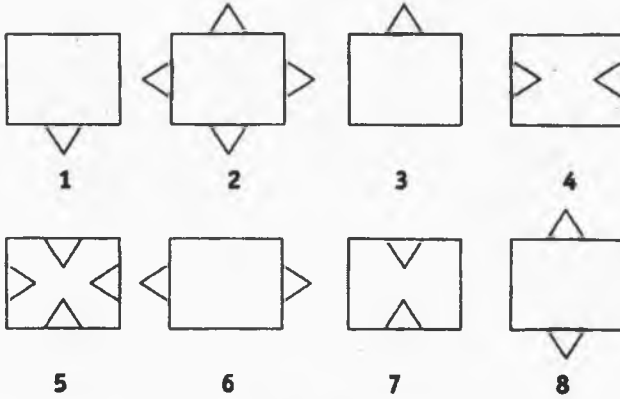
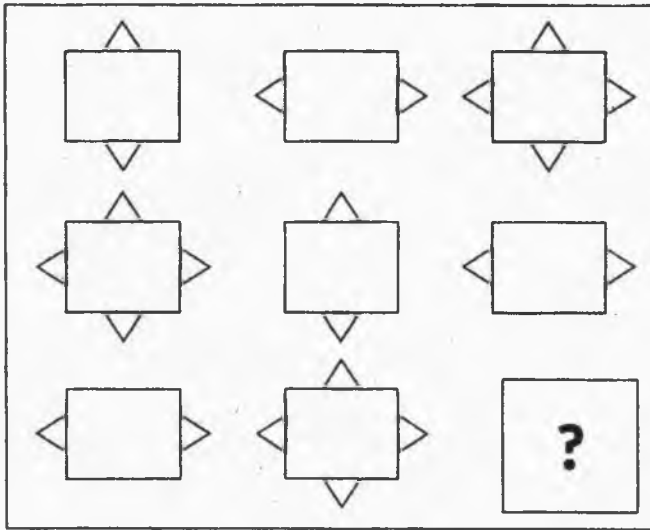
Zoo (Zero) Eroare

Croitor (.....) Lovitură

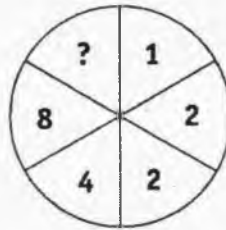
5. Găsiți numerele care lipsesc.

1	8	9	64	25	?	49
1	4	27	16	125	?	343

6. Găsiți desenul care completează seria.



7. Găsiți numărul care lipsește.



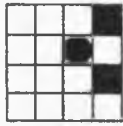
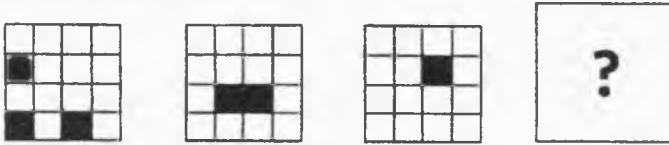
8. Completați tabelul.

C	H	M
F	J	N
-	L	O

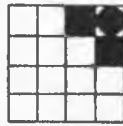
9. Completați seria.

ACA EAGAKAMA...

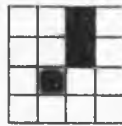
10. Găsiți desenul care completează seria.



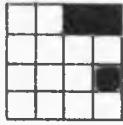
1



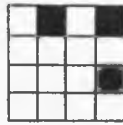
2



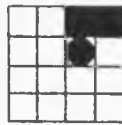
3



4

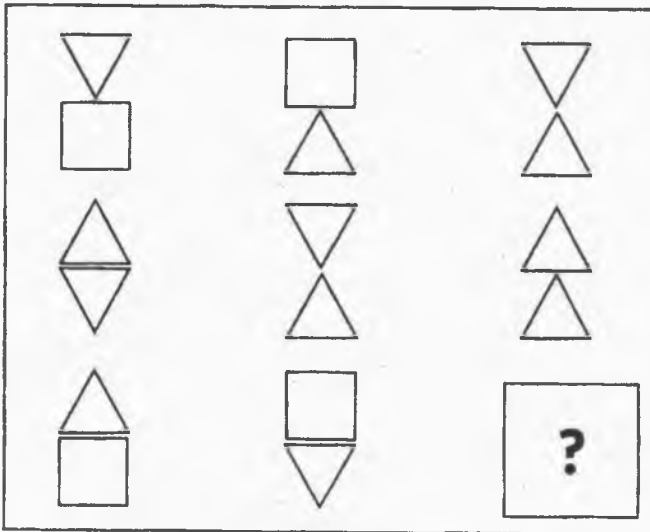


5



6

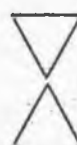
11. Găsiți desenul care completează seria.



1



2



3



4



5



6

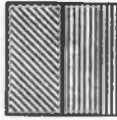
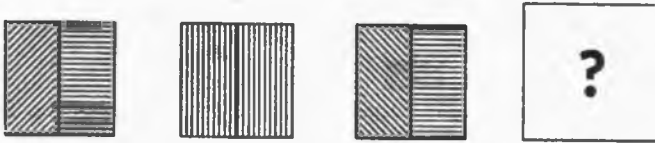


7

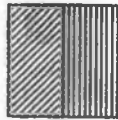


8

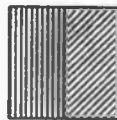
12. Găsiți desenul care completează seria.



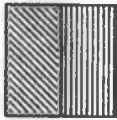
1



2



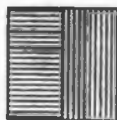
3



4

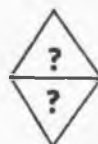


5

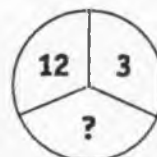
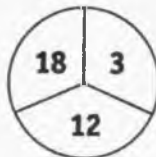


6

13. Găsiți literele care lipsesc.



14. Completați seria.

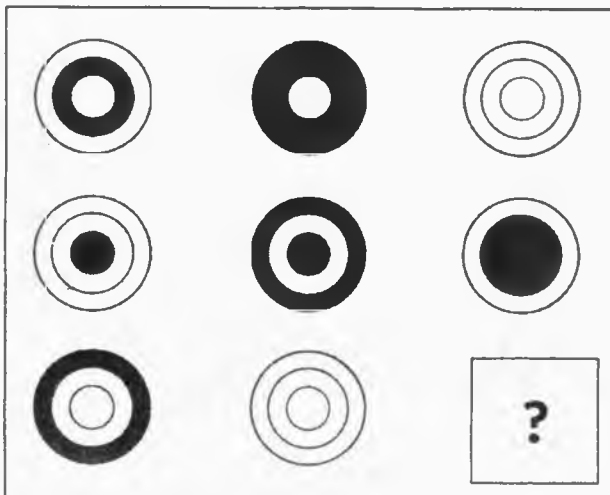


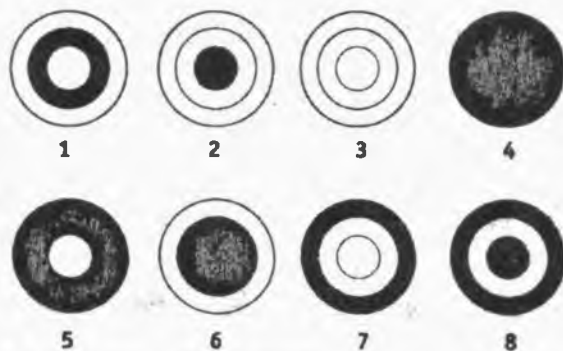
15. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Parc (Cric) Tuci

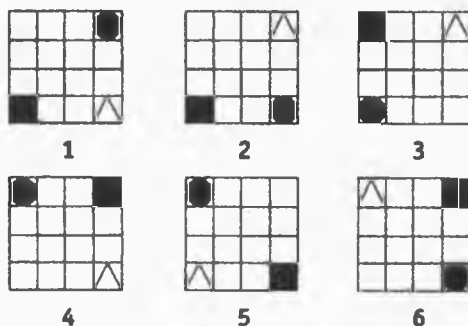
Calc (.....) Tabu

16. Găsiți desenul care completează seria.





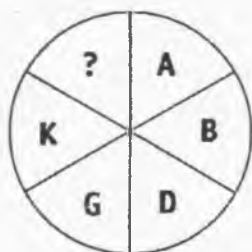
17. Găsiți desenul care completează seria.



18. Completați tabelul.

3	12	8
7	28	24
5	20	?

19. Completați seria



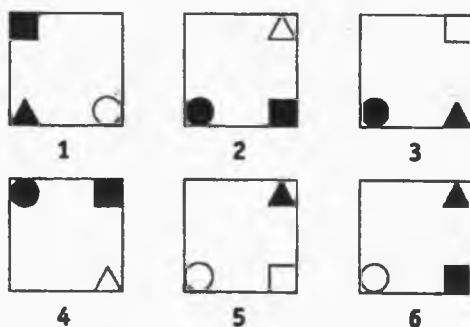
20. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Țestoasă (Broască) Încuietoare
 Simpatie (.....) Maladie

Test (2) de inteligență (IQ)

Atenție! Aveți 15 minute pentru a rezolva 20 de probleme.

1. Găsiți desenul care completează seria.



2. Înlocuiți punctul printr-o cifră.

IV 3 II 2 XII 4 VIII 5

XVI 5 III 3 V2 XX.

3. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Bălan (Lună) Grupă

Samar (.....) Clape

4. Înlocuiți punctul printr-o cifră.

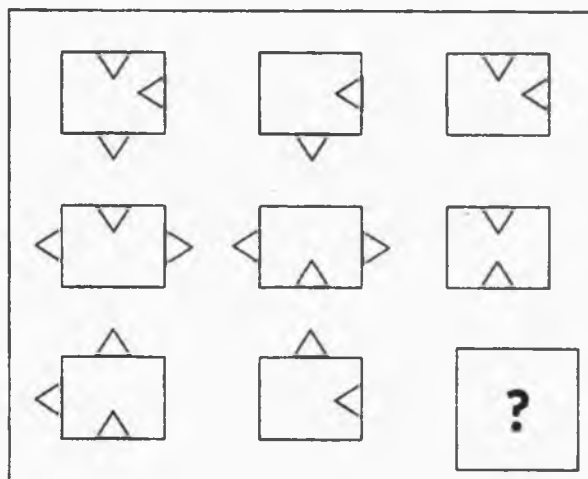
A43 C52 E61 G8

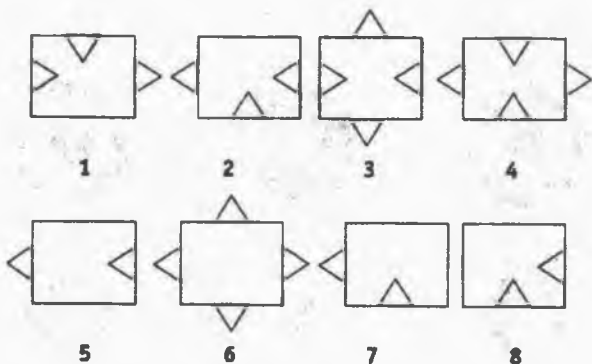
5. Găsiți numărul care lipsește

326 (20) 432

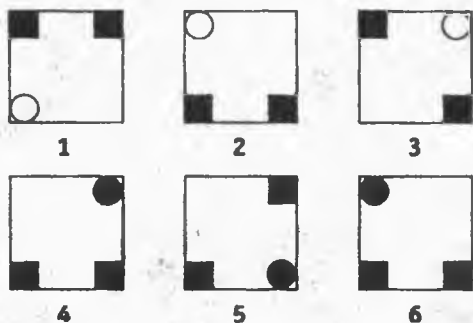
427 (?) 113

6. Găsiți desenul care completează seria.





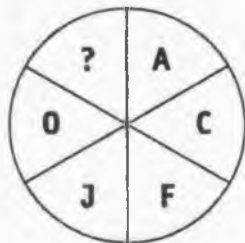
7. Găsiți desenul care completează seria.



8. Completați tabelul.

8	4	3	9
5	7	3	9
3	1	2	?

9. Completați seria.

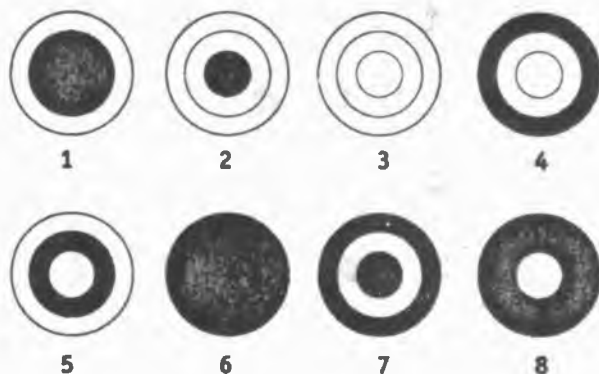
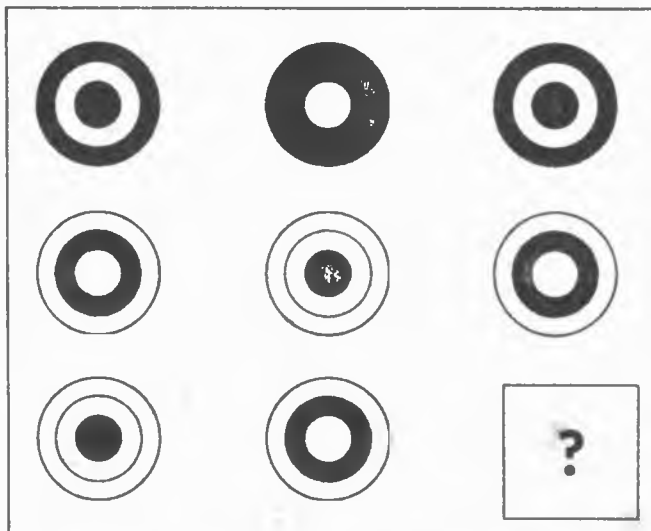


10. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Tufa (Fast) Dans

Bici (.....) Bour

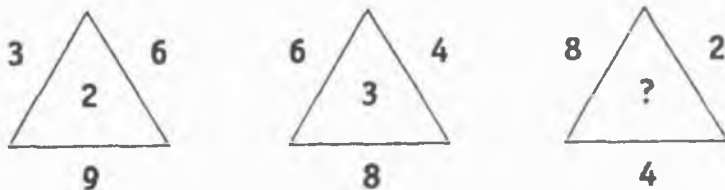
11. Găsiți desenul care completează seria.



12. Completați seria.



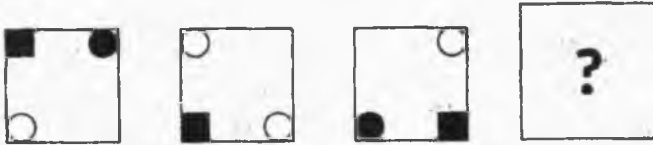
13. Găsiți cifra care lipsește.



14. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Valiză (Bagaj) Cunoștințe
Aureolă (.....) Club

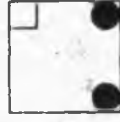
15. Găsiți desenul care completează seria.



1



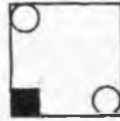
2



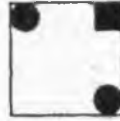
3



4

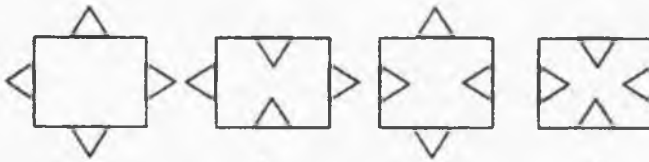
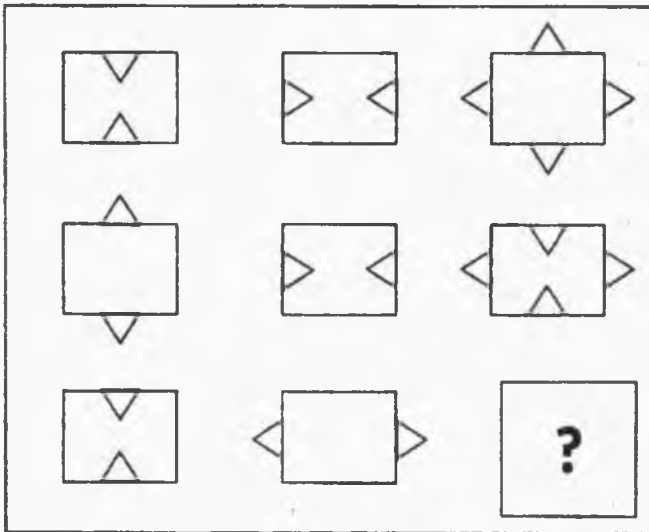


5

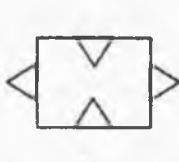


6

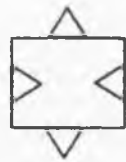
16. Găsiți desenul care completează seria.



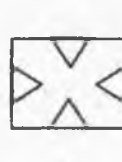
1



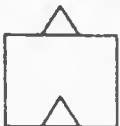
2



3



4



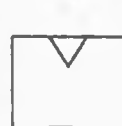
5



6

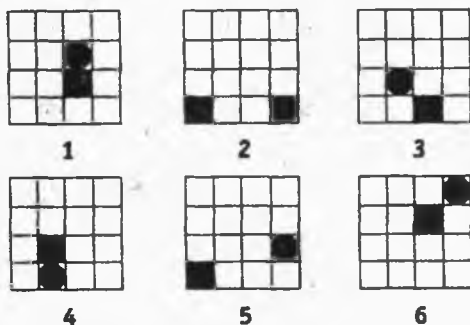
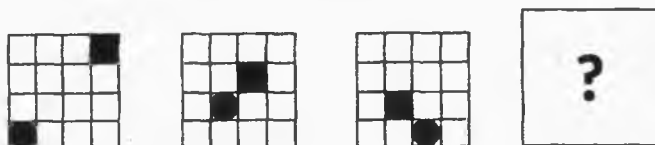


7

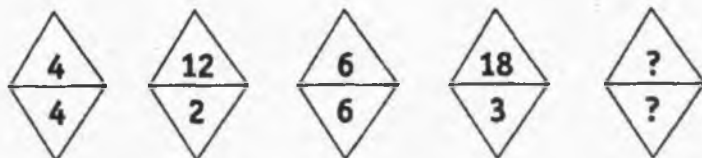


8

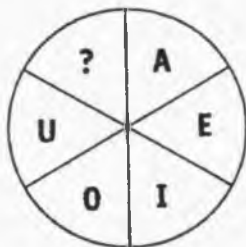
17. Găsiți desenul care completează seria.



18. Găsiți numerele care lipsesc.



19. Completați seria.



20. Găsiți cuvântul dintre paranteze.

Snop (Tors) Vast

Adio (.....) Tub

SOLUȚII PENTRU TESTUL 1



1. Desenul 2

Cele 2 segmente din interiorul pătratului se răsucesc de fiecare dată cu 90 de grade în sensul acelor de ceasornic.

2. D

Litera care urmează după fiecare număr este inițiala numărului scris în litere.

3. ALTAR

Cifra care urmează litera arată locul literei în cuvânt.

4. CLOR

Prima și ultima literă ale cuvântului dintre paranteze sunt primele litere ale cuvântului din stânga. A doua și a treia literă sunt primele două litere ale cuvântului din dreapta.

5. 36/216

Pornind de la 1 superior, alternativ sus și jos, se obține șirul numerelor întregi ridicate la pătrat: ($1^2=$) 1 (2^2) 4 ($3^2=$) 9 ($4^2=$) 16 ($5^2=$) 25 ($6^2=$) 36 ($7^2=$) 49.

Pornind de la 1 inferior, alternativ, sus și jos, se obține șirul numerelor întregi ridicate la cub: ($1^3=$) 1 (2^3) 8 ($3^3=$) 27 ($4^3=$) 64 ($5^3=$) 125 ($6^3=$) 216 ($7^3=$) 343.

6. Desenul 8.

Fiecare linie orizontală prezintă aceleași trei desene într-o ordine diferită.

7. 32

Pornind de la primul 2, fiecare număr se obține înmulțind cele trei numere care îl precedează: $2=1 \times 2$, $4=2 \times 2$, $8=2 \times 4 \dots$

8. I

Pe prima linie literele sunt separate de 4 litere din alfabet. Pe linia a doua, sunt separate de câte 3 litere, iar pe linia a treia de câte 2 litere:

C (defg) H (igkl) M

F (ghi) J (klm) N

I (jk) L (mn) O

9. Q

Pornind de la C, a treia literă din alfabet, literele dintre A-uri corespund ca poziție în alfabet șirului numerelor prime; C (3), E (5), G (7), K (11), M (13), Q (17).

10. Desenul 4

Cercul se deplasează de fiecare dată pe diagonală, o dată în jos, o dată în sus. El este mascat prima oară de pătratul din stânga, care se deplăsează în diagonală, de jos în sus. Apoi ambele sunt mascate de pătratul din dreapta, care se deplasează și vertical, de jos în sus.

11. Desenul 7

Desenul din dreapta este compus, pe fiecare linie, pe elementul de sus al desenului din stânga și elementul de jos al desenului din mijloc.

12. Desenul 6

Hașurile din jumătatea dreaptă a fiecărui desen sunt alternativ orizontale și verticale. Hașurile din jumătatea stângă pivotează de fiecare dată cu 45 grade, în sens contrar acelor de ceasornic.

13. EG/L

Sus, literele formează, de la stânga spre dreapta, două seturi distincte: ABCDE și CDEFG. Jos, fiecare literă este separată de cea care o precede de 1, 2, 3, 4 litere, parcurgând alfabetul în sens invers: Z (y) X (wv), U (tsr) Q (ponm) L.

14. 8

În fiecare cerc, numărul de jos se obține împărțindu-l pe cel din stânga la cel din dreapta și înmulțind acest rezultat cu 2.

$$14/7 (=2) \times 2 = 4$$

$$18/3 (=6) \times 2 = 12$$

$$12/3 (=4) \times 2 = 8$$

15. CLUB

Pe fiecare linie, primele două cuvinte ale cuvântului dintre paranteze sunt ultimele două litere, inversate, ale cuvântului din stânga; celelate două sunt ultimele două litere, inversate, ale cuvântului din dreapta.

16. Desenul 5

Pe fiecare linie, coroana exterioară își schimbă de fiecare dată culoarea, iar cercul intermediar – o singură dată.

17. Desenul 2

Pătratul și triunghiul se deplasează de fiecare dată cu 90 de grade, în sensul acelor de ceasornic, iar cercul cu un sfert de tur în sens contrar.

18. 16

Pe fiecare linie, numărul din dreapta se obține înmulțind cu 4 pe cel din stânga și scăzând 4 din rezultatul obținut:

$$3(x4=)12(-4)=8$$

$$7(x4=)28(-4)24$$

$$5(x4=)20(-4=)16.$$

19. P

B este prima literă după A

D este a doua literă după B

G este a treia literă după D

K este a patra literă după G

P este a cincea literă după K.

20. AFECȚIUNE

Un sinonim atât pentru „simpatie”, cât și pentru „maladie”, precum „broască” este atât pentru „încuietoare”, cât și pentru „șestoasă”.

SOLUȚII PENTRU TESTUL 2



1. Desenul 5

Cercul și triunghiul se deplasează, de fiecare dată, cu un sfert de tur în sensul acelor de ceasornic, iar pătratul în sens contrar. Fiecare element își schimbă culoarea la fiecare deplasare.

2. 5

Cifrele arabe corespund numărului de bare care compun cifrele romane pe care le urmează.

3. MARE

Pe fiecare linie, prima literă a cuvântului dintre paranteze este a treia literă a cuvântului din stânga; a doua este a treia literă a cuvântului din dreapta; a treia este a cincea literă a cuvântului din stânga; a patra este a cincea literă a cuvântului din dreapta.

4. 1

Poziția fiecărei litere în alfabet este dată de diferența cifrelor ce compun numerele care urmează după acea literă: A este litera 1 (4-3), C este litera 3 (5-2), E este litera 5 (6-1), iar G este litera 7 (8-1).

5. 18

Numărul dintre paranteze se obține adunând numerele din afara parantezelor:

$$3+2+6+4+3+2=20$$

$$4+2+7+1+1+3=18$$

6. Desenul 2

Desenul din dreapta se obține suprapunând cele două desene precedente, triunghiurile din exterior anulându-se atunci când se suprapun.

7. Desenul 2

Pătratul alb se deplasează cu un sfert de tur în sens contrar acelor de ceasornic, schimbându-și culoarea la fiecare deplasare. Pătratul negru se deplasează cu un sfert de tur în sensul acelor de ceasornic. Cercul negru face același lucru, dar își schimbă și culoarea.

8. 2

Pe fiecare linie, numărul din dreapta se obține adunând primele două numere și scăzându-l pe al treilea:

$$8+4-3=9$$

$$5+7-3=9$$

$$3+1-2=2$$

9. U

Fiecare literă este separată de precedentă de o literă, apoi de 2, 3, 4, 5 litere:

A (b)C(de)F(ghi) J(klmn)O(pqrst)U.

10. CORB

Prima literă a cuvântului dintre paranteze este a treia literă a cuvântului din stânga; a doua este a doua literă a cuvântului din dreapta; a treia este a patra literă a cuvântului din dreapta; a patra este prima literă a cuvântului din stânga.

11. Desenul 2

Pe fiecare linie, figura din dreapta se obține schimbând de fiecare dată culoarea cercului central și cea a cercului intermediar.

12. P/E

Sus, literele sunt separate de o literă, apoi de două, din nou de una, după care de două, și iarăși de una, apoi de două alte litere:

A (b) C (de) F (g) H (ij) K (l) M (no) P.

Jos, seria este următoarea:

Y prima literă înainte de Z

W a doua literă înainte de Y

T a treia literă înainte de W

P a patra literă înainte de T

K a cincea literă înainte de P

E a șasea literă înainte de K:
ZY(x)W(vu)T(srq)P(onml)K(jihgf)E.

13. 4

Numărul din interiorul fiecărui triunghi este egal cu produsul celor două laturi împărțit la bază:

$$3 \times 6 (=18) / 9 = 2$$

$$6 \times 4 (=24) / 8 = 3$$

$$8 \times 2 (=16) / 4 = 4$$

14. CERC

Un sinonim atât pentru „club”, cât și pentru „aureolă” precum „bagaj” este sinonim atât pentru „valiză”, cât și pentru „cunoștințe”.

15. Desenul 1

Pătratul și cercurile se deplasează toate trei, de fiecare dată, cu un sfert de tur în sens invers al acelor de ceasornic. Cercul negru inițial își schimbă culoarea la fiecare deplasare.

16. Desenul 3

Desenul din dreapta se obține prin suprapunerea desenelor precedente. Triunghiurile exterioare trec în interior și invers.

17. Desenul 5

Cercul progresează cu câte o căsuță, în zig-zag, iar pătratul, în diagonală.

18. 9/9

Pornind de la 4 de sus și alternând, sus și jos, fiecare număr se împarte la 2 când este sus și se înmulțește la 3 când este jos: $4(:2=)2(x3=)6(:2=)3(x3=)9$.

Pornind de la 4 inferior și alternând, jos și sus, fiecare număr se înmulțește cu 3 când este jos și se împarte la 2 când este sus: $4(x3=)12(:2=)6(x3=)18(:2=)9$.

19. Y

A E I O U Y reprezintă suita vocalelor.

20. BETA

Cuvântul dintre paranteze este format astfel:

- primele două litere sunt literele care urmează în alfabet după primele două litere ale cuvântului din stânga (B și E, după A și D, după cum în prima linie T și O după S și T).
- Ultimele două litere sunt cele care precedă în alfabet ultimele două litere ale cuvântului din dreapta (T înainte de U și A înainte de B, precum R și S sunt înainte de S și T).

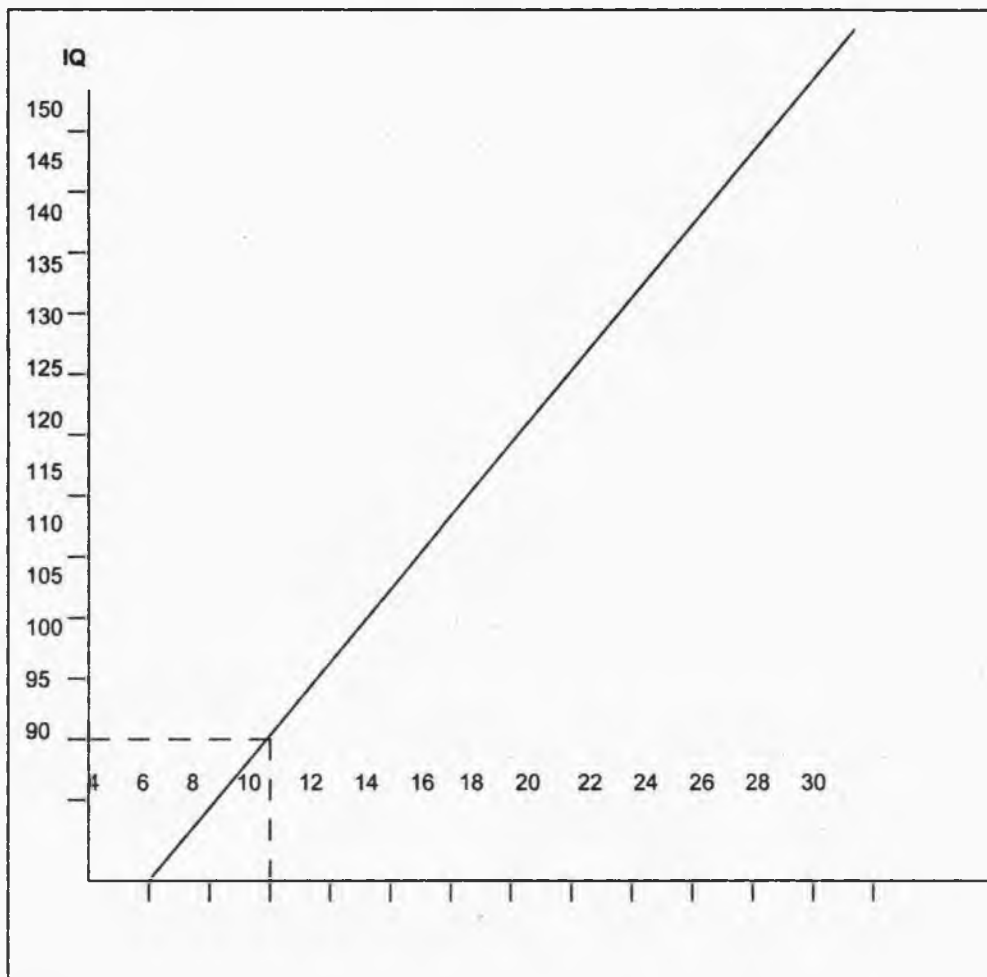
Pentru a vă evalua IQ

Acordați-vă câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Calculați scorul total și raportați-l la tabelul următor.

Acest tabel vă permite să transformați scorul obținut în IQ. Pentru asta, trebuie:

- Să înscrieți numărul de răspunsuri exacte (la cele două teste) pe linia orizontală a tabelului (în exemplu – 10);

- Să trasați o perpendiculară care trece prin acel punct până la diagonală și să marcați prin x punctul de intersecție a acestora;
 - Să trasați, pornind din acel punct x o perpendiculară pe linia verticală a tabelului. Intersecția acestor două linii vă va da o valoare a IQ-ului (în exemplu – 100).
- Această evaluare nu este valabilă decât dacă scorul vostru se situează între 10 și 21 de răspunsuri exacte. În principiu, n-ar trebui să obțineți un scor mai bun sau mai rău la cele 40 de întrebări care alcătuiesc cele două teste.



Tabelul următor permite să vă comparați cu ansamblul populației

IQ	Nivelul intelectual	Procent populație
130 și mai mult	Excepțional	2,2%
120 - 129	Superior	6,7%
110 - 119	Bun	16,1%
90 - 109	Mediu	50%
80 - 89	Slab	16,1%
70 - 79	Inferior	6,7%
69 și mai puțin	Deficitar	2,2%

- ✓ **Între 90 și 110, IQ** – vostru se înscrie în norme.
- ✓ **Între 110 și 120**, aveți o medie bună.
- ✓ **Între 120 și 130**, sau sunteți într-o formă foarte bună în acest moment, sau sunteți foarte dotat pentru rezolvarea acestui tip de probleme. Pentru a vă valida performanța, ar fi necesară o evaluare mai completă.
- ✓ **Sub 90 sau peste 130** (mai puțin de 10 răspunsuri exacte sau mai mult de 21) intrați în categoria „sub” sau „supradotaților”. Probabilitatea numai asemenea rezultat este foarte redusă. Fără îndoială, acest test nu este potrivit pentru evaluarea corectă a nivelului dvs. de inteligență.

3. Probă de inteligență verbală: comprehensiunea

(după Gi. Azzopardi, 2000)

Preambul

Omul este o ființă vorbitoare și nu există inteligență fără limbaj.

Inteligența verbală se referă la o facultate esențială: *comprehensiunea* (capacitatea de a înțelege). Jucând un rol capital în reușita academică, socială și profesională, ea ocupă un loc aparte printre celelalte caracteristici. Fără ea, toate celelalte facultăți ale inteligenței nu pot fi înțelese, enunțate sau exersate.

Instrucțiune: Citiți, pe rând, fiecare dintre următoarele 60 de probleme ce urmează și rezolvați-le conform condițiilor impuse. (Gândiți repede și calitativ. Puneți în acțiune întreaga experiență anterioară și capacitatea de a reflecta și înțelege). SUCCES!

60 PROBLEME DE COMPREHENSIVNE

1. *Fondul* este pentru *formă* ceea ce este *spiritul* pentru...

carne, idee, scriere, suflet, trup.

2. Care este antonimul lui „rudimentar”?

elementar, dezvoltat, rafinat, complementar, sofisticat.

3. Ce cuvânt este în plus?

belotă, bridge, dame, poker, tarot.

4. Care este sinonimul lui „omogen”?

compozit, echivoc, uniform, simetric, eterogen.

5. Ce este un „corolar”?

(a). coroană solară; (b). o arteră coronariană; (c). o consecință directă; (d). un ansamblu de petale

6. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la litere din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Ca... (.....) ...ing

7. Completați linia a doua

Ajutor (Suport) Piedestal

Țap (.....) Schelă

8. *Volumul* este pentru *cub* ceea ce *suprafața* este pentru...

adâncime, presiune, pătrat, rădăcină.

9. Care este antonimul lui „a emite”?

a demite, a recepționa, a omite, a decepționa, a remite.

10. Care este cuvântul în plus?

chitară harpă mandolină
contrabas saxofon violină

11. Care este sinonimul lui „iminent”?

fatal, inevitabil, apropiat, necesar, celebru.

12. Ce este „anorexia”?

(a). O excepție de la regulă; (b). O diminuare a mirosului; (b). Pierderea poftei de mâncare.

13. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Să... (.....) ...ord

14. Completați a doua linie

A înscrie un gol (A marca) A eticheta

Minge (.....) Aeromobil

15. Microscopul este pentru infinitul mic ceea ce este telescopul pentru infinitul ...

mare, îndepărtat, înalt, apropiat, rapid.

16. Care este antonimul lui „sectar”?

laic, partizan, public, liberal, normal, nomad.

17. Ce cuvânt este în plus?

grădină pășune alee
fîneață prerie peluză

18. Care este sinonimul lui „fățiș”?

arogant, nesigur, riguros, vizibil, autentic.

19. Ce este un „stereotip”?

(a). O înregistrare stereo; (b). O opinie deja formată; (c). Un prototip video; (d). un text prescurtat.

20. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Vă... (.....) ...te

21. Completați linia a doua

Cîștig (Interes) Atenție

Povară (.....) Misiune

22. Săptămâna este pentru lună ceea ce ora este pentru

minut, secundă, zi, seară

23. Care este antonimul lui „înnăscut”?

instinctiv, natural, ereditar, dobândit, atavic, nativ.

24. Ce cuvânt este în plus?

calcan macrou scoică
biban șalău somn

25. Care este sinonimul lui „incomprehensibil”?

inefabil, inexprimabil, inexplicabil, inevitabil

26. Ce este un „mediator”?

(a). Un profesionist al mass-media; (b). Un plan median; (c). Un conciliator; (d). Un personaj devenit popular datorită mass-media.

27. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Ti ... (.....) ...tor

28. Completați linia a doua.

Proiect (Plan) Suprafață

Meci (.....) Căsătorie

29. Vaca este pentru vițel ceea ce este iapa pentru...

Cârlan, armăsar, mânz, jugan, mârțoagă.

30. Care este antonimul lui „nuanțat”?

colorat, irizat, contrastant, amestecat, dungat.

31. Ce cuvânt este în plus?

parașută parabolă parbriz

paravan parazăpadă parasol

32. Care este sinonimul lui „verificare”?

refacere, reparare, revizie, restaurare, reconstrucție.

33. Ce este un „seminar”?

(a). Un sac de spermatozoizi; (b). O revistă semestrială; (c). O reuniune de lucru; (d). O brățară din șapte inele.

34. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care formează alte două cuvinte cu literele din afara parantezelor

Cl (.....) rat

35. Completați a doua linie

Auroră (Răsărit) Început

Clește (.....) Reptilă

36. Sărat este față de dulce ceea ce este uscat față de ...

Cald, rece, amar, umed, zaharat, tare.

37. Care este antonimul lui „deloc”?

rar, mult, puțin, iute, niciodată, deseori.

38. Care este cuvântul în plus?

crevetă, rac, homar, langustă.

39. Care este sinonimul lui „ortodox”?

convenabil, contrar, contradictoriu, conform, contestabil.

40. Ce este o „gustare”?

(a). O afecțiune a gustului; (b). O masă ușoară; (c). O apreciere a calității vinului; (d). O adăugare de mirodenii.

41. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Co... (.....) ...ar

42. Completați linia a doua

Latin (Roman) Carte

Braț (.....) Aderent

43. Fildeșul este pentru elefant ceea ce este bagaua pentru....

rinocer, ochelari, țestoasă, pește.

44. Care este antonimul lui „volubil”?

nedecis, moale, tăcut, mobil, lent, guraliv.

45. Care este cuvântul în plus?

cânepă	bumbac	iută
rafie	in	mătase

46. Care este sinonimul lui „risipitor”?

Uimitor, magnific, surprinzător, generos, considerabil.

47. Ce este un „pontif”?

(a). Un șablon; (b). Un găuritor; (c). Un conducător religios; (d). Un soi de anecdotă.

48. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Uni... (.....) ...ăr

49. Completați linia a doua

Trombon (Corn) Excrescență

Opac (.....) Șah

50. Cuvântul este pentru frază ceea ce litera este pentru...

spirit, cuvânt, scris, nume, alfabet, cifră.

51. Care este antonimul lui „monolog”?

analog, omolog, epilog, dialog, prolog, apologie.

52. Ce cuvânt este în plus?

piatră	vorbe	mănușă
zaruri	ancoră	diamant

53. Care este sinonimul lui „tocit”?

zdrobit, ridicat, turtit, uzat, topit

54. Ce este o „sinecură”?

(a.) o cameră chinezească; (b). un tratament pentru sinuzită; (c). o situație în care nu faci nimic; (d). o stațiune termală pentru cinefili.

55. Găsiți (în paranteze) un cuvânt care, adăugat la literele din afara parantezelor, formează alte două cuvinte

Tri... (.....) ...căr

56. Completați linia a doua

Îmbrăcămintă (Port) Radă

Iute (.....) Alcool

57. Sevres este pentru porțelan ceea ce Voronețul este pentru

verde, galben, albastru, roșu.

58. Care este antonimul lui „specios”?

spațios, serios, special, spațial, serial.

59. Ce cuvânt este în plus?

păstos, vâscos, grațios, siropos.

60. Care este sinonimul lui „a regresa”?

a degresa, a înapoia, a replia, a reveni, a da înapoi, a progresa.



1. *Fondul* este pentru *formă* ceea ce este *spiritul* pentru ... *trup*.
2. Antonimul lui „rudimentar” este „dezvoltat”.
3. Cuvântul în plus este „dame”, într-o serie de jocuri de cărți.
4. Sinonimul lui „omogen” este „uniform”.
5. Un „corolar” este o consecință directă.
6. „Tren”, care formează cuvintele „catren” și „trending”.
7. „Capră”, care are aceeași relație cu „șap” și „schelă” ca și „suport” cu „ajutor” și „pedestal”.
8. *Volumul* este pentru *cub* ceea ce *suprafața* este pentru ... *pătrat*.
9. Antonimul lui „a emite” este „a recepționa”.
10. Cuvântul în plus este „saxofon”, într-o serie de instrumente cu coarde.
11. Sinonimul lui „iminent” este „inevitabil”.
12. „Anorexia” este pierderea poftei de mâncare.
13. „Rac”, care formează cuvintele „sărac” și „racord”.
14. „Balon”, sinonim cu „minge” și „aeromobil”, precum „a marca” este sinonim cu „a eticheta” și „a înscrie un gol”.
15. *Microscopul* este pentru *infiniutul mic* ceea ce *telescopul* este pentru *infiniutul ... îndepărtat*.
16. Antonimul lui „sectar” este „liberal”.
17. Cuvântul în plus este „alee”, într-un șir de suprafețe de verdeață.
18. Sinonimul lui „fățiș” este „vizibil”.
19. Un „stereotip” este o opinie deja formată.
20. „Car”, ce formează cuvintele „văcar” și „carte”.
21. „Sarcină”, sinonim al cuvintelor „povară” și „misiune”, precum „interes” este sinonim cu „cîștig” și „atenție”.
22. *Săptămâna* este o diviziune a *lunii*, precum *ora* este o diviziune a zilei.
23. Antonimul lui „înnăscut” este „dobândit”.
24. Cuvântul în plus este „scoică”, într-o serie de pești.
25. Sinonimul lui „incomprehensibil” este „inexplicabil”.
26. Un *mediator* este un *conciliator*.
27. „Pic”, care formează cuvintele „tipic” și „pictor”.
28. „Partidă”, care este în aceeași relație cu „meci” și „căsătorie” ca și „plan” cu „proiect” și „suprafață”.
29. *Vacă* este pentru *vițel* ceea ce este *iapa* pentru... *mânz*.
30. Antonimul lui „nuanțat” este „contrastant”.
31. Cuvântul în plus este „parabolă”, singurul care nu evocă ideea de protecție.
32. Sinonimul lui „verificare” este „revizie”.
33. Un „seminar” este o *reuniune de lucru*.
34. „Apă” care formează „clapă” și „apărat”.
35. „Crocodil”, care este în aceeași relație cu „clește” și „reptilă” ca și „aurora” cu „început”.
36. *Sărat* este față de *dulce* ceea ce este *uscat* față de ... *umed*.
37. Antonimul lui „deloc” este „mult”.

38. Cuvântul în plus este „rac”, singurul crustaceu de apă dulce într-o serie de crustacee marine.
39. Sinonimul lui „ortodox” este „conform”.
40. O „gustare” înseamnă o masă ușoară.
41. „Coș”, care formează cuvintele „cocoș” și „coșar”.
42. „Membru” sinonim cu „braț” și „aderent”, precum „roman” este sinonim cu „latin” și „carte”.
43. *Fildeșul* este pentru *elefant* ceea ce *bagaua* este pentru ... *țestoasă*.
44. Antonimul lui „volubil” este „tăcut”.
45. Cuvântul în plus este „mătase”, singura fibră de origine animală într-o serie de fibre vegetale.
46. Sinonimul lui „risipitor” este „generos”.
47. Un „pontif” este un *conducător religios*.
48. „Cat”, ce formează cuvintele „unicat” și „catâr”.
49. „Mat”, sinonim cu „opac” și „șah”, precum „corn” este sinonim cu „trombon” și „excreșcență”.
50. Cuvântul este pentru *frază* precum *litera* este pentru ... *cuvânt*.
51. Antonimul lui „monolog” este „dialog”.
52. Cuvântul în plus este „diamant”, singurul care nu formează o expresie cu verbul „a arunca”: a arunca piatra, mănuașă, ancora etc.
53. Sinonimul lui „tocit” este „uzat”.
54. O „sinecură” este o situație în care nu faci nimic.
55. „Bun”, care formează cuvintele „tribun” și „buncăr”.
56. „Spirt”, sinonim pentru „iute” și „alcool”, ca și „port” pentru „îmbrăcămintă” și „radă”.
57. *Sevres* este pentru *porțelan* ceea ce este *Voronețul* pentru *albastru*.
58. Antonimul lui „specios” este „serios”.
59. Cuvântul în plus este „grațios”, singurul care nu evocă o nuanță de lipicios.
60. Sinonimul lui „a regresa” este „a da înapoi”.

Prelucrare

- Acordați-vă câte un punct pentru fiecare răspuns bun.
- Adunați, mai întâi, numărul de puncte obținute pentru întrebările cu număr par.
- Adunați, mai apoi, numărul de puncte obținute pentru întrebările cu număr impar.
- Calculați media acestor două rezultate și veți obține un scor între 0 și 30.

Interpretare

<i>Mai puțin de 12 puncte</i>	Capacitatea voastră de comprehensiune este destul de slabă, nu aveți un vocabular prea bogat. Aveți o cunoaștere a cuvintelor, a sensurilor acestora prea subiectivă.
<i>Între 13 și 22 de puncte</i>	Vă situați în media normei (cea bună peste 17 puncte, cea slabă sub 17 puncte). Aveți un nivel bun de cunoștințe, dar inteligența dvs. este mai mult concretă decât conceptuală. Nu utilizați întotdeauna termenii în sensul relevant al acestora, de manieră obiectivă.
<i>Peste 22 puncte</i>	Excelentă capacitate de comprehensiune și un nivel foarte bun de cunoștințe.



“*Inteligența Emoțională* se referă la capacitatea de a recunoaște propriile emoții și pe ale altora, pentru a ne motiva pe noi înșine și pentru a controla emoțiile în sine sau în relațiile cu ceilalți” (Goleman, 1998).

Conceptul de *Inteligență Emoțională* este legat de conceptul de IQ care a evoluat de la începutul anului 1900 (Alfred Binet) până în prezent. În 1995, prin cartea “*Working with Emotional Intelligence*” Daniel Goleman a imprimat o nouă tendință, impulsionând domeniul cercetării și aplicării Inteligenței Emoționale.

Termenul de *intelență emoțională* a fost creat în 1985. La baza cercetărilor a stat faptul că oameni considerați inteligenți, care au obținut un IQ ridicat, nu erau neaparat și dintre cei realizați în viață (slujbă, familie). Inteligența emoțională redă nivelul la care un individ își gestionează trăirile afective și creează un echilibru între exteriorizarea irațională a acestora și manifestarea lor controlată. Astfel, studii pe grupuri cu IQ ridicat au indicat că anumite persoane din grupurile analizate aveau izbunciri necontrolate de furie, teamă sau lipsă de empatie. De asemenea, la cei cu un EQ ridicat s-a putut observa și un nivel al IQ-ului sub medie. S-a ajuns astfel la concluzia ca unele persoane cu o capacitate intelectuală dezvoltată nu pot fi capabile de gestionarea sentimentelor sau nu se pot adapta în societate și respectiv, cei cu EQ ridicat care, neputându-se adapta la nivel mental în lumea exterioară, deveneau chiar periculoși pentru societate. Adică, chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, în schimb nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, ea poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere își dau seama cum sentimentele lor îi afectează atât pe ei, cât și pe cei din jur.

În concluzie putem spune că Inteligența Emoțională este competența personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (învățare academică, carieră, familie, educație etc). *Finalitatea* ei constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter și intrapersonale.

EQ vine astfel în completarea IQ-ului, deoarece, pe lângă „creierul mintal”, există și „creierul emoțional”: echilibrul dintre rațiune și sentimente este esențial și de aici necesitatea de a studia ambele fenomene și de a le evalua prin teste de inteligență.

Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne punem în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea, ne asigură reușita atât în plan personal, cât și în cel profesional.

Elementele inteligenței emoționale



1. Cunoașterea emoțiilor personale

Cunoașterea emoțiilor personale presupune identificarea și exprimarea lor coerentă, într-un context dat. În orice relație exprimăm informații, sentimente, fapte, amintiri. Uneori însă ne este greu să exprimăm clar ceea ce vrem să spunem sau simțim – nu suntem coerenți, iar alteori ne este greu să înțelegem ceea ce ni se

spune – intenția care se ascunde în spatele cuvintelor. Aceste situații sunt generatoare de conflict.

Pentru a le evita, este important să putem codifica și decodifica mesajele transmise, la nivelul verbal sau non-verbal, astfel încât să transmitem și să înțelegem corect sensul mesajelor.

2. Gestionarea emoțiilor

Gestionarea emoțiilor se referă la capacitatea noastră de a alege modalitatea prin care ne vom exprima într-o anumită situație.

Pentru a ne gestiona emoțiile este important să ținem cont de:

- *Ce exprimăm?*
- *Cum exprimăm?*
- *Când exprimăm?*
- *Unde exprimăm?*
- *Cui exprimăm?*

3. Direcționarea emoțiilor către scop

Scopul este criteriul după care ne gestionăm emoțiile. Este important să ținem cont de ceea ce vrem să facem sau să obținem, în mod concret:

- durată în timp – când vrem să atingem scopul
- participanți – de cine avem nevoie
- strategie – ce pași trebuie urmați
- resurse – de ce avem nevoie.

4. Empatia

Empatia este capacitatea de a înțui sau de a recunoaște emoțiile celorlalți. Empatia nu înseamnă să trăim emoțiile altor persoane, ci să le înțelegem pornind de la experiențele noastre.

5. Capacitatea de a construi relații interpersonale pozitive

Arta inteligenței emoționale se rezumă în cadrul acestei componente. Astfel, avem posibilitatea de a ne crea propriile relații folosind elementele menționate până acum: ne fixăm scopurile, ne canalizăm energia și emoțiile în funcție de scop (folosind empatia ca instrument), ne exprimăm și identificăm emoțiile într-un mod coerent. Vom fi conștienți de responsabilitatea noastră și a celorlalți în relațiile interpersonale. Acest lucru ne va ajuta să reducem conflictele și să comunicăm eficient.

NB: Conform unor studii recente și lui D. Goleman, Inteligența Emoțională poate fi dezvoltată în timp (termenul la care face referire Goleman este *maturitatea inteligenței emoționale*).

Pentru cunoașterea Inteligenței Emoționale (EQ) sunt elaborate o serie de probe psihologice. Câteva dintre acestea le propunem celor interesați de această dimensiune a personalității lor.

4. Scala de maturitate emoțională FRIEDMAN

Scala de maturitate emoțională Friedmann „fixează” gradul de maturitate emoțională atins.

Instrucțiune: Scala cuprinde 25 de enunțuri la care se răspunde cu "Da" sau "Nu", iar fiecărui raspuns îi este asociat un număr de puncte. Citiți cu atenție fiecare enunț și alegeți răspunsul care vă caracterizează cel mai bine. Nu există răspunsuri bune sau rele. Fiți sinceri!

Scala Friedmann

Încercuiește, pentru fiecare enunț, răspunsul care ți se potrivește cel mai bine

Nr.	Item		Da	Nu	
1	Mă descurajez destul de ușor și am stări și momente, crize ocazionale de deprimare	11	Da	Nu	21
2	Îmi place să fiu „la patru ace” și mă bucur când reușesc să atrag atenția asupra mea datorită îmbrăcămintei și manierelor mele	7	Da	Nu	20
3	Sunt stăpân pe mine și mă comport cu „sânge rece” în situații neprevăzute și periculoase	26	Da	Nu	7
4	Sunt înclinat să fiu foarte iritabil și rigid (dogmatic) când susțin o părere împotriva unei opoziții puternice	12	Da	Nu	30
5	Solitudinea îmi este agreabilă. Îmi place să fiu singur/ă	40	Da	Nu	8
6	Spun adesea lucruri pe care apoi le regret	10	Da	Nu	20
7	Relațiile cu familia mea sunt pașnice și armonioase	31	Da	Nu	9
8	Mă simt adesea rănit/ă de acțiunile și cuvintele altora	11	Da	Nu	20
9	Sunt gata să admit că am greșit când îmi dau seama de asta	26	Da	Nu	10
10	Sunt înclinat/ă să dau vina pe alții pentru greșelile și erorile mele	7	Da	Nu	26
11	Mă plasez eu însumi prima/ul printre aproape toate rudele mele	6	Da	Nu	25
12	Nutresc gândul că nu am noroc în viață	11	Da	Nu	29
13	Sunt înclinat/ă să trăiesc peste posibilitățile mele	13	Da	Nu	26
14	Am un accentuat simț de inferioritate pe care încerc să o ascund	7	Da	Nu	25
15	Sunt înclinat/ă să plâng când asist la o piesă de teatru sau la un film emoționant	5	Da	Nu	30
16	Micile supărări mă fac să-mi ies din fire	11	Da	Nu	28
17	Sunt înclinat/ă să impresionez cu superioritatea mea pe alții	7	Da	Nu	25
18	Sunt dominator, îmi place să mă afirm față de alții	12	Da	Nu	30
19	Aproape întotdeauna caut să câștig simpatia altora	7	Da	Nu	24
20	Sunt furios când am neazuri sau neplăceri	5	Da	Nu	20
21	Sunt stăpânit/ă de ură, am o antipatie activă față de unele persoane	7	Da	Nu	21
22	Devin plin/ă de invidie și gelozie când alții obțin succese	11	Da	Nu	21
23	Sunt foarte atent/ă față de sentimentele altora	22	Da	Nu	7
24	Mă înfurii sau mă necăjesc adesea și am certuri cu oamenii	10	Da	Nu	20
25	Am uneori gânduri de sinucidere	5	Da	Nu	20
		Total:			
		Scor final:			

Prelucrarea rezultatelor

- Însuși punctajul asociat fiecărui răspuns ales, atât pentru "Da" cât și pentru "Nu".
- Suma finală se împarte la 25 (număr total de aserțiuni), obținând astfel scorul final.

Interpretare

Scor final	Evaluare
Peste 25	Perfect maturizat emoțional
22-24	Maturizare bună
20-21	Nivel cărespunzător de maturizare
18-20	Nivel mediu de maturizare
16-18	Situație spre limită, tendința spre dezechilibru
14-15	Ușoară imaturitate emoțională
12-14	Reacții adolescente, imature
10-12	Reacții infantile, puerile
0-10	Infantilism emoțional

5. Test de inteligență emoțională - EQ (Proba 1)

Prin setul situațiilor de problemă cuprinse, testul scoate în prim-plan **capacitatea de a construi relații interpersonale pozitive**. Deseori, această capacitate poate cântări mai mult decât un bagaj imens de cunoștințe care, însă, nu pot fi puse în practică tocmai din lipsa abilității de transpunere a lor în contextul real.

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare situație de problemă descrisă. Bifați varianta de răspuns care vă caracterizează cel mai bine în acest context. Fiți sinceri!

Setul de situații-problemă:

- 1. O prietenă cu care stabilisei o ieșire în oraș tocmai s-a despărțit de iubitul ei și nu mai poate să ți se alăture. Cum reacționezi:**
 - a. te duci imediat la ea ca să o îmbărbătezi
 - b. te superi pentru că ar fi trebuit să-și țină promisiunea față de tine
 - c. o înțelegeți, dar ieși cu altcineva
- 2. În grupul tău de prieteni ești:**
 - a. confidentă b. lider c. timidă
- 3. Din greșeală, încercând să îi calci iubitului/fratelui o cămașă o arzi. Ce faci:**
 - a. îi spui să și-o calce singur data viitoare
 - b. îi ceri scuze ridicând din umeri
 - c. profiți de prima ocazie pentru a-i cumpara alta
- 4. Colegii spun despre tine că ai fi:**
 - a. extrovertită b. echilibrată c. introvertită
- 5. Ai uitat de ziua de naștere a celui/ei mai bun/e prieten/ă. Cum procedezi:**
 - a. știe că-s uitată, deci nu se va supăra prea tare
 - b. îi pun la cale o petrecere-surpriză și îi spun că "am uitat" intenționat, ca să nu stric surpriza

- c. am avut multă treabă în ultima vreme, așa că mă revanșez spunându-i "la mulți ani" imediat ce îmi aduc aminte – mai bine mai târziu decât niciodată!

6. Dacă iubitul ajunge acasa supărat:

- a. îl întrebi ce s-a întâmplat ascultându-l și sfătuindu-l
- b. îl lași să se liniștească
- c. îi povestești despre ce ți s-a mai întâmplat ție, în speranța că așa o să uite de problemele lui

7. Decanul tocmai te-a anunțat că ai fost promovată/ă pe tabla de onoare a universității. Cum reacționezi:

- a. începi să plângi de fericire
- b. te bucuri și sărbătorești după ore
- c. la cât ai lucrat în ultima vreme, era și normal să fii remarcat/ă, apreciat/ă

8. Acel/acea cu care faci echipă pentru realizarea unui proiect s-a îmbolnăvit brusc și trebuie să termini singur/ă toată treaba. Ce faci:

- a. o să am grijă să aflu toți că m-a abandonat
- b. te împaci cu situația, pentru că nici el/ea nu se putea opune neplăcutei situații
- c. ești supărat/ă că vei avea mai mult de lucru dar te resemnezi

9. Mergi pe stradă și vezi o femeie care își cearta prea vehement copilul. Cum reacționezi:

- a. îi atragi atenția că un copil nu se educă astfel, ci cu blândețe și răbdare
- b. probabil că acel copil a făcut ceva rău și nu îi strică o muștruluală
- c. ești neplăcut surprins/ă de ceea ce vezi, dar fiecare își educă copilul cum crede că e mai bine

10. Sărbătorile sunt pentru tine:

- a. perioade în care toată lumea se distrează
- b. ocazii bune de a face sau a primi cadouri
- c. clipe minunate petrecute alături de cei dragi

11. Într-un magazin vânzătoarea îți spune că nu are mărimea îmbrăcăminteii solicitate de tine. Ce îți spui:

- a. ar trebui să mai slăbesc
- b. nu trebuia să aștept perioada reducerilor
- c. de ce nu-și suplimentează stocul?

Prelucrare

Calculează-ți punctajul folosind următorul tabel, care indică numărul de puncte acordat fiecărei variante (a, b, c) de răspuns alese, pentru fiecare întrebare în parte.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
a	5	3	1	5	1	5	5	1	5	1	3
b	1	5	3	3	5	1	3	5	1	3	5
c	3	1	5	1	3	3	1	3	3	5	1

Interpretare

Între 35 și 55 de puncte	Știi exact cine ești și care îți sunt reacțiile în aproape orice situație. Ești o persoană foarte calculată și nu lași la iveală niciodată o emoție nedorită. Cei din jur te apreciază fiindcă știi să îi ascuți și să dai cele mai bune sfaturi. Chiar dacă ai atributele omului ideal, uneori ți-ai dori să pierzi controlul și să te lași purtată de val. Încearcă și vei vedea că nu este chiar atât de rău!
Între 21 și 34 de puncte	La majoritatea testelor de acest gen ești tipul din mijloc: echilibrat, nici prea-prea, nici foarte-foarte. Ai abilitatea de a empatiza cu cei din jur, îți cunoști limitele și îi înțelegi pe cei din jur. Mai ai însă de lucrat la capitolul „motivație”, fiindcă de multe ori realizezi că nu ai un scop precis în acțiunile pe care le desfășori. Acesta este motivul pentru care de cele mai multe ori nu ești mulțumit/ă de rezultat!
Între 11 și 20 de puncte	Trebuie să înveți să îți cunoști și gestionezi propriile emoții, fiindcă la acest capitol stai destul de prost. Repetă-ți permanent în minte ceea ce dorești să obții și să nu te abați de la acest scop. Învață să ajuți, dar și să te lași ajutat/ă, să îți acorzi timp suficient de lucru, dar și de relaxare. Acceptă-ți propriile greșeli și învață să le înțelegi și pe ale celorlalți. Nimeni nu este perfect!

6. Test de inteligență emoțională – EQ (Proba 2)

Instrucțiune: Testul examinează prioritar capacitatea de exteriorizare, comunicare eficientă, trăire adecvată a emoțiilor. Testul este compus din două seturi de întrebări, la care se răspunde prin “da” sau “nu”. Citiți cu atenție fiecare întrebare. Încercuiți răspunsul care vă caracterizează în cea mai mare măsură și în majoritatea situațiilor de viață. Fiți sinceri!

Nr.	Întrebări	Răspuns	
I.	<i>Fiecare “nu” la primul set de întrebări ale testului valorează 1 punct</i>		
1	Te simți vinovat/ă dacă plângi în public?	Da	Nu
2	Consideri că plânsul este un semn de slăbiciune?	Da	Nu
3	Crezi că bărbații și băieții trebuie încurajați să își ascundă lacrimile?	Da	Nu
4	Te simți jenat/ă dacă îți vine să plângi atunci când te uiți la un film, citești o carte?	Da	Nu
5	Ai încerca să îți ascunzi lacrimile la o înmormantare?	Da	Nu
6	Ți-ai pierde încrederea într-un politician care varsă lacrimi în public?		
7	Crezi că lacrimile sunt o exprimare inutilă a emoției?	Da	Nu
8	Încerci mereu să îți ascunzi dezamăgirea?	Da	Nu
9	Te simți jenat/ă când vezi bărbați plângând?	Da	Nu
10	Ai pretinde că ți-a intrat ceva în ochi dacă începi să plângi pe neașteptate?	Da	Nu
11	Încerci mereu să îți ascunzi furia?	Da	Nu
II.	<i>Fiecare “da” la întrebările celui de-al doilea set al testului valorează 1 punct</i>		
12	Te gândești să pui la cale răzbunări împotriva celor care îți provoacă furie?	Da	Nu

13	Îți pierzi vreodată controlul?	Da	Nu
14	Ai avut vreodată neazuri pentru că îți ieși din fire?	Da	Nu
15	Crezi că îți face bine dacă îți exprimi furia?	Da	Nu
16	Permiți cuiva să te consoleze dacă plângi?	Da	Nu
17	Te enervezi repede?	Da	Nu
18	Atingi persoana iubită cel puțin o dată pe zi?	Da	Nu
19	Îți fac plăcere exprimările fizice ale afecțiunii?	Da	Nu
20	Devii vreodată afectuos când întâlnești bebeluși?	Da	Nu
21	Ai sta bucuross mână în mână cu persoana iubită în public?	Da	Nu
22	Îți place să ți se facă masaj?	Da	Nu
23	Îți exprimi adesea sentimentele față de persoanele la care ții?	Da	Nu
24	Ai avut vreodată un animal de companie la care țineai foarte mult?	Da	Nu
25	Îți place să fii sarutat/ă și îmbrățșat/ă de persoana iubită?	Da	Nu
26	Rîzi cu poftă când te uiți la comedii?	Da	Nu
27	Îți miști picioarele în ritmul muzicii când asculți diverse melodii?	Da	Nu
28	Ești adesea ultima/ul care se oprește din aplaudat la concerte, evenimente sportive sau altele de genul acesta?	Da	Nu
29	Îți manifesti vreodată solidaritatea cu sportivi sau cu personaje de film preferate?	Da	Nu
30	Poți să-ți amintești când ai rîs cu adevărat și te-ai simțit bine ultima oară?	Da	Nu
		Total:	
		Scor final:	

Prelucrare

- Fiecare "nu" la primul set de întrebări ale testului de inteligență emoțională valorează 1 punct.
- Fiecare "da" la întrebările celui de-al doilea set al testului de inteligență emoțională valorează 1 punct.
- Calculați scorul final.

Interpretarea rezultatelor obținute la testul de Inteligență Emoțională

17-30 puncte	Atitudinea ta față de propriile emoții este una sănătoasă. Nu îți este jenă să-ți exprimi emoțiile ocazional și cu siguranță te simți bine cu această atitudine. Un astfel de nivel ridicat de inteligență emoțională poate fi considerat indiciu favorizant pentru asemenea domenii profesionale precum: psiholog, educator, psihopedagog, asistent social, relații cu publicul.
8-16 puncte	Ești o persoană care își exprimă emoțiile, însă nu atât de des pe cât ar fi sănătos. Ar trebui să-ți sporești inteligența emoțională, afișând mai des ceea ce simți. Plângi când ești trist/ă și, când ești bucuross/oasă, exprimă-ți buna dispoziție printr-un zâmbet larg. Empatia și deschiderea față de exterior sunt semne de inteligență emoțională crescută, în plus, să lași emoțiile să se vadă face bine la sănătate.
7 puncte sau mai puțin	Ești, cu siguranță, foarte încordat/ă. Ar fi cazul să îți îmbunătățești puțin inteligența emoțională, arătând mai des ceea ce simți. Nu este nimic în neregulă să arăți celor din jurul tău propriile emoții. Încearcă și te vei simți, cu siguranță, mai bine!



7. Chestionarul VAK

(după: F. Constantinidou și S. Baker, 2002)

Chestionarul VAK (din eng. Visual-Auditory-Kinesthetic) examinează stilul preferențial de învățare pe continuum-ul *Percepere – Procesare a informației*.

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare aserțiune. Alegeți varianta de răspuns care vă caracterizează cel mai bine (1 – Aproape niciodată; 2 – Rareori; 3 – În 50% din cazuri; 4 – Frecvent; 5 – Aproape întotdeauna). Nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Fiți sinceri! Este indicat să nu reflectați prea mult asupra fiecărei aserțiuni, deoarece puteți ajunge la o concluzie neadevărată.

	Aserțiunile	Aproape niciodată	Rareori	În 50% din cazuri	Frecvent	Aproape întotdeauna
	Stilul VIZUAL	1	2	3	4	5
1	Iau multe notițe și îmi place să înregistrez lucrurile, mîzgălesc.	1	2	3	4	5
2	Când vorbesc cu cineva, mă concentrez cu greu dacă nu menține contactul vizual cu mine.	1	2	3	4	5
3	Eu îmi fac liste și notițe, ca să-mi amintesc mai bine lucrurile.	1	2	3	4	5
4	Când citesc ceva, eu acord multă atenție fragmentelor care descriu înfățișarea, îmbrăcămintea, decorul.	1	2	3	4	5
5	Eu am nevoie să-mi notez instrucțiunile, pentru a mi le a reaminti	1	2	3	4	5
6	Am nevoie să văd persoana cu care vorbesc, pentru a mă menține concentrat/ă asupra subiectului.	1	2	3	4	5
7	Când întâlnesc o persoană pentru prima dată, eu atrag atenție și surprind mai întâi stilul vestimentar, caracteristicile expuse vederii, acuratețea.	1	2	3	4	5
8	Când mă aflu la o petrecere, îmi place să stau într-o parte și să observ oamenii.	1	2	3	4	5
9	Când îmi reamintesc informația, eu o pot vedea cu „ochii minții” și îmi amintesc unde am văzut-o.	1	2	3	4	5
10	Dacă trebuie să explic o nouă procedură sau tehnică, eu prefer să scriu acest lucru.	1	2	3	4	5
11	În timpul liber îmi place cel mai mult să mă uit la televizor sau să citesc.	1	2	3	4	5
12	Când profesorul are un mesaj pentru mine, eu prefer să mi-l anunțe în scris, electronic.	1	2	3	4	5
	Total pentru VIZUAL:_____					

	Stilul AUDITIV					
1	Când citesc ceva, rostesc cu voce tare sau îmi mișc buzele, pentru a uzi cuvintele „în mitne”	1	2	3	4	5
2	Când vorbesc cuiva, îmi vine foarte greu să mă concentrez dacă acesta nu reacționează, nu-mi vorbește ca răspuns.	1	2	3	4	5
3	Eu nu iau foarte multe notițe, dar reușesc să-mi reamintesc ceea ce am auzit.	1	2	3	4	5
4	Când citesc ceva, eu acord multă atenție fragmentelor care antrenează conversații, dialoguri, monologuri etc.	1	2	3	4	5
5	Eu prefer să-mi vorbesc mie însumi atunci când rezolv o problemă sau scriu o lucrare.	1	2	3	4	5
6	Eu pot înțelege spusele vorbitorului chiar dacă nu mă uit la el.	1	2	3	4	5
7	Eu rețin lucrurile mai bine dacă le repet de mai multe ori.	1	2	3	4	5
8	Când mă aflu la o petrecere, îmi place cel mai mult să discut profund cu un interlocutor de calitate subiecte care mă interesează.	1	2	3	4	5
9	Eu mai curând recepționez informația de la radiou decât din ziare.	1	2	3	4	5
10	Dacă trebuie să explic o nouă procedură sau tehnică, prefer să vorbesc despre aceasta.	1	2	3	4	5
11	În timpul liber prefer cel mai mult să ascult muzică.	1	2	3	4	5
12	Dacă profesorul are un mesaj pentru mine, eu prefer să mi-l comunice oral, la telefon.	1	2	3	4	5
	Total pentru AUDITIV: _____					
	Stilul KINESTEZIC/TACTIL	1	2	3	4	5
1	Nu mă simt confortabil ascultând sau citind instrucțiunile. Eu pur și simplu încep să lucrez asupra sarcinii sau proiectului concret.	1	2	3	4	5
2	Când vorbesc cu cineva, mă concentrez cu mare greu dacă persoana nu manifestă nici un fel de suport emoțional.	1	2	3	4	5
3	Iau notițe și înregistrez ceva, dar rareori revin la ele.	1	2	3	4	5
4	Când citesc ceva, eu acord deosebită atenție fragmentelor care scot în evidență sentimente, dispoziții, acțiuni, scene dramatice etc.	1	2	3	4	5
5	Când citesc îmi mișc buzele.	1	2	3	4	5
6	Obişnuiesc să schimb cuvintele și să-mi folosesc mult mâinile atunci când nu găsesc cuvântul potrivit.	1	2	3	4	5
7	Masa mea de lucru arată/ pare dezorganizată.	1	2	3	4	5
8	Când mă aflu la o petrecere, am o plăcere deosebită să savurez activitățile desfășurate: dansul, jocurile, să mă dedau acțiunii.	1	2	3	4	5
9	Mie îmi place să mă mișc, să mă deplasez. Mă simt ca și încătușat în timpul ședințelor sau la masă.	1	2	3	4	5

10	Dacă trebuie să explic o procedură sau tehnică, eu prefer să demonstrez acest lucru.	1	2	3	4	5
11	În timpul liber prefer cel mai mult să fac mișcare.	1	2	3	4	5
12	Dacă profesorul are un mesaj pentru mine, mă simt cel mai confortabil dacă mi-l comunică personal.	1	2	3	4	5
Total pentru KINESTEZIC/TACTIL _____						

Auditiv	Vizual	Kinestetic/Tactil
Total _____	Total _____	Total _____

Scorul mai mare indică asupra stilului în care preferați de obicei să învățați. Veți învăța cel mai eficient utilizând totuși toate trei stilurile.

NB: Caracteristici definitorii fiecărui stil de învățare le găsiți în Capitolul „Stilul preferențial de învățare”.

8. Chestionar de examinare a stilului preferențial de învățare

Instrucțiune: Citiți cu atenție fiecare întrebare. Raportați-o la comportamentele dezvoltate prioritar de dvs. în situații de genul celor descrise. Răspundeți sincer, încercuind “Da” sau “Nu”.

Nr.	Întrebările			
1	Când descrieți o vacanță/o petrecere dată de un prieten, vorbiți în detalii despre muzica, sunetele și fundalul de gălăgie de acolo?	DA	NU	■
2	Vă folosiți de gestică a mâinilor când vorbiți?	DA	NU	□
3	În locul ziarelor, preferați radioul sau televizorul pentru a vă ține la curent cu ultimele noutăți sau știri?	DA	NU	■
4	La utilizarea unui calculator considerați că imaginile vizuale sunt utile, de exemplu, icoanele, imaginile din bara de meniuri, sublinierile colorate etc.?	DA	NU	◆
5	Când notați anumite informații preferați să nu luați notițe, ci să desenați diagrame, imagini reprezentative?	DA	NU	□
6	Când jucați „X și 0” sau dame, puteți să vă imaginați semnele „X” sau „=” în diferite poziții?	DA	NU	◆
7	Vă place să desfaceți în părți componente anumite obiecte și să reparați anumite lucruri, de exemplu bicicleta, telefonul, fierul de călcat etc.?	DA	NU	□
8	Când încercați să vă amintiți ortografia unui cuvânt, aveți tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori pe o bucată de hârtie, până când găsiți o ortografie care arată corect?	DA	NU	◆
9	Când învățați ceva nou, vă plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile sau / și cursurile orale?	DA	NU	■
10	Vă place să asamblați diferite lucruri?	DA	NU	□
11	La utilizarea calculatorului considerați că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșeli făcute sau asupra terminării unui moment de lucru?	DA	NU	■

12	Când recapitulați / studiați sau învățați ceva, nu vă place să utilizați diagrame și / sau imagini?	DA	NU	◆
13	Aveți rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	DA	NU	◆
14	Dacă vi se spune ceva, vă amintiți ce vi s-a spus, fără necesitatea repetării acelei informații?	DA	NU	■
15	Vă place să efectuați activități fizice în timpul liber, de exemplu, sport, grădinărit, plimbări etc.?	DA	NU	□
16	Vă place să ascultați muzică când aveți timp liber ?	DA	NU	■
17	Când vizitați o galerie, o expoziție sau când vă uitați la vitrinele magazinelor, vă place să priviți singur/ă, în liniște?	DA	NU	◆
18	Vă este mai ușor să vă amintiți numele oamenilor decât fețele lor?	DA	NU	■
19	Când ortografiați un cuvânt, scrieți mai întâi cuvântul pe hârtie?	DA	NU	□
20	Vă place să vă mișcați în voie când lucrați?	DA	NU	□
21	Învățați să ortografiați un cuvânt prin pronunțarea acestuia?	DA	NU	■
22	Când descrieți o vacanță/ o petrecere dată de un prieten, vorbiți despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora?	DA	NU	◆
23	Când începeți o sarcină nouă, treceți imediat la acțiune și să rezolvați ceva pe loc?	DA	NU	□
24	Învățați mai bine dacă asistați la demonstrarea practică a unei abilități anume?	DA	NU	◆
25	Găsiți că vă este mai ușor să vă amintiți fețele oamenilor decât numele lor?	DA	NU	◆
26	Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri vă ajută să învățați mai bine?	DA	NU	■
27	Vă place să demonstrați și să arătați altora diverse lucruri?	DA	NU	□
28	Vă plac discuțiile și vă place să ascultați opiniile celorlalți?	DA	NU	■
29	La îndeplinirea unor sarcini urmați anumite diagrame?	DA	NU	◆
30	Vă place să jucați diverse roluri?	DA	NU	□
31	Preferăți să mergeți „pe teren” și să aflați singuri informații decât să vă petreceți timpul singur/ă într-o bibliotecă?	DA	NU	□
32	Când vizitați o galerie, o expoziție sau când vă uitați la vitrinele magazinelor, vă place să vorbiți despre articolele expuse și să ascultați comentariile celorlalți?	DA	NU	■
33	Urmăriți ușor un drum pe hartă?	DA	NU	◆
34	Credeți că unul dintre cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să îl/o atingeți?	DA	NU	□
35	Când citiți o povestire sau un articol dintr-o revistă, vă imaginați scenele descrise în text?	DA	NU	◆
36	Când îndepliniți diferite sarcini, aveți tendința de a fredona în surdina o melodie sau de a vorbi cu dvs. înșivă?	DA	NU	■
37	Vă uitați la imaginile dintr-o revistă înainte de a vă decide ce să cumpărați/îmbrăcați?	DA	NU	◆
38	Când planificați o călătorie nouă, vă place să vă sfătuiți cu cineva în legătură cu locul destinației/ unde mergeți?	DA	NU	■
39	V-a fost întotdeauna dificil să stați liniștit mult timp și preferați să fiți activi aproape tot timpul ?	DA	NU	□

Prelucrarea răspunsurilor este destul de facilă și se efectuează după cum urmează:

Încercuțiți numai numărul întrebărilor la care ați răspuns „DA”			Acum marcați pe grafic numărul total pentru fiecare stil de învățare.		
◆	■	□	13		13
4, 6, 8,	1, 3, 9,	2, 5, 7,	12		12
12, 13, 17,	11, 14, 16,	10, 15, 19,	11		11
22, 24, 25,	18, 21, 26,	20, 23, 27,	10		10
29, 33, 35, 37	28, 32, 36,	30, 31, 34,	9		9
	38	39	8		8
			7		7
			6		6
			5		5
			4		4
			3		3
			2		2
			1		1
			0		0
Total întrebări încercuite_____	Total întrebări încercuite_____	Total întrebări încercuite_____			
VIZUAL	AUDITIV	PRACTIC	VIZUAL AUDITIV PRACTIC		

Remarcă: Cea mai înaltă curbă de pe grafic arată stilul de învățare preferat. Dacă curba are o evoluție aproximativ egală, înseamnă că subiectul utilizează în învățare elemente specifice din toate stilurile.

NB: Caracteristici definitorii fiecărui stil de învățare le găsiți în Capitolul „Stilul preferențial de învățare”.

9. Chestionar de examinare a stilului de învățare

(după P. Honey și A. Mumford)

Instrucțiune: Citiți, pe rând, cele 80 de enunțuri. Rețineți: nu există răspunsuri corecte sau incorecte!

- Bifați cu (+) enunțurile pe care mai mult le acceptați decât nu.
- Bifați cu (-) enunțurile cu care mai mult sunteți în dezacord decât de acord.

ENUNȚURILE

1. Eu am reprezentări clare despre ce e corect și incorect, bine sau rău.
2. Eu deseori comit fapte absolut necugetate.
3. Eu prefer să soluționez problemele pas cu pas.
4. Eu consider că procedurile formale și normele încâtușează oamenii.
5. Eu am reputația unei persoane rectilinii, fără menajamente.
6. Eu deseori mă conving de faptul că comportamentele dirijate de emoții sunt la fel de corecte ca și acele asupra cărora reflectezi îndelungat, le analizezi în detalii.
7. Îmi place când am suficient timp pentru pregătirea către lucru și îndeplinirea acestuia.
8. Eu întreb cu regularitate oamenii despre viziunile lor generale, despre ce gândesc.

9. Pentru mine cel mai important este rezultatul practic al activității.
10. Eu în permanență mă aflu în căutarea noului.
11. Când aflu despre o idee sau problemă nouă, imediat încep a mă gândi cum pot fi aplicate în practică.
12. Îmi place autodisciplina, manifestată în respectarea dietei, efectuarea regulată a exercițiilor fizice, urmarea unui anumit mers al lucrurilor.
13. Mă mândresc cu faptul că muncesc conștiincios.
14. Mă împac mai bine cu persoanele logice, care au o structură analitică, decât cu persoanele impredictibile, iraționale.
15. Eu reflectez detaliat asupra informației accesibile mie și mă feresc de concluzii pripite.
16. Îmi place să iau decizii, cântărind meticulos toate alternativele posibile.
17. Mă simt mai atras de ideile și gândurile noi decât de cele uzuale.
18. Nu-mi place haosul, prefer ca toate să fie puse la locul lor.
19. Eu respect normele generale atâta timp cât le consider eficiente pentru lucru.
20. Îmi place să acționez în conformitatea cu principiile generale.
21. În timpul discuțiilor îmi place să trec imediat la subiectul principal.
22. În interacțiunile ierarhice prefer "să respect distanța", să mențin relații formale cu oamenii.
23. Mă inspiră sarcinile noi, complicate.
24. Îmi plac oamenii veseli, firești.
25. Înainte de a lua o decizie, studiez toate detaliile.
26. Îmi vine greu să generez idei în mod impulsiv.
27. Consider că trebuie să treci din start la esența problemei.
28. Sunt suficient de atent/precaut ca să nu trag concluzii pripite.
29. Prefer să mă documentez din cât mai multe surse: cu cât deții mai multă informație, cu atât mai bine.
30. De obicei, mă enervează persoanele superficiale, care nu au o atitudine suficient de serioasă față de ceea ce se întâmplă.
31. Eu mai întâi ascult părerea altora și apoi o expun pe a mea.
32. De obicei, îmi exprim sincer atitudinea.
33. În timpul discuțiilor îmi place să observ/urmăresc acțiunile celorlalți.
34. Prefer să reacționez la evenimente în mod flexibil, în corespundere cu situația, dar nu să o planific din timp.
35. Prefer tehnologiile noi: planificarea probabilistică, graficele de lucru, analiza sistemică.
36. Devin anxios/nelineștit atunci când trebuie să realizez un lucru în grabă, în termen-limită.
37. Pentru mine, criteriul de evaluare a ideilor este aplicabilitatea lor în practică.
38. Simt disconfort în compania persoanelor liniștite, echilibrate, gânditoare.
39. Deseori mă enervează persoanele care încearcă să anticipeze evenimentele.
40. Este mult mai important să savurezi prezentul decât să te gândești la trecut sau la viitor.
41. Consider că horărârile bazate pe o analiză meticuloasă a întregii informații sunt mult mai corecte decât cele luate în baza intuiției.

42. Eu mă strădui să aduc la perfecțiune tot ce fac.
43. În timpul discuțiilor, de obicei, îmi apar multe idei noi.
44. În timpul întâlnirilor de lucru eu contribui cu idei practice, reale.
45. Eu consider că în majoritatea cazurilor regulile există pentru a fi încălcate.
46. Prefer să mă distanțez de la situație și să reflectez asupra tuturor consecințelor.
47. Eu deseori observ locurile vulnerabile, contradicțiile în argumentele aduse de alții.
48. În general, eu vorbesc mai mult decât ascult.
49. Eu deseori identific soluțiile mai bune și mai practice.
50. Eu consider că prezentările în scris trebuie să fie succinte, la subiect.
51. Eu consider că gândirea rațională, logică asigură reușita în lucru.
52. Eu prefer să discut probleme concrete decât să întretin discuții rituale/de societate.
53. Mie îmi plac persoanele care abordează problemele din perspective practice, și nu teoretice – pragmaticii, nu teoreticii.
54. În timpul discuțiilor eu deseori îmi ies din fire când persoanele se abat de la temă și fac observații neadecvate.
55. Dacă trebuie să pregătesc o prezentare, eu de obicei refac de nenumărate ori ciorna înainte de a alege varianta finală.
56. Îmi place să testez ideile în practică.
57. Îmi place să vorbesc mult.
58. Prefer să găsesc răspunsurile mergând pe calea raționării logice.
59. În timpul discuțiilor, sunt persoana care apreciază real situația.
60. Înainte de a lua o decizie, eu prefer să examinez, să cântăresc diferite variante de alternativă.
61. În timpul discuțiilor în contradictoriu, observ că eu, deseori, sunt cel mai obiectiv și imparțial.
62. În timpul discuției, eu mai curând ocup o poziție pasivă decât să iau inițiativa în propriile mâini
63. Îmi place faptul că eu pot face corelații între sarcinile curente și cele de perspectivă.
64. Dacă lucrurile nu merg, eu, mai curând, le las baltă.
65. Eu resping ideile „trăsnite” din cauza faptului că sunt ireale.
66. Înainte de a acționa, consider că este mai bine să cântărești bine totul.
67. În general, eu mai mult ascult decât vorbesc.
68. Sunt intolerant cu persoanele care percep cu greu abordarea logică a problemei.
69. Din punctul meu de vedere, în majoritatea cazurilor, scopul scuză mijloacele.
70. Dacă sarcina de lucru o cere, poți uneori să lezezi sentimentele cuiva.
71. Eu consider că planurile și scopurile formale încătușează omul.
72. Eu, de regulă, sunt una din acele persoane care este considerată sufletul companiei.
73. Eu fac tot posibilul pentru îndeplinirea lucrului.
74. Eu mă plictisesc repede de munca sistematică, temeinică.

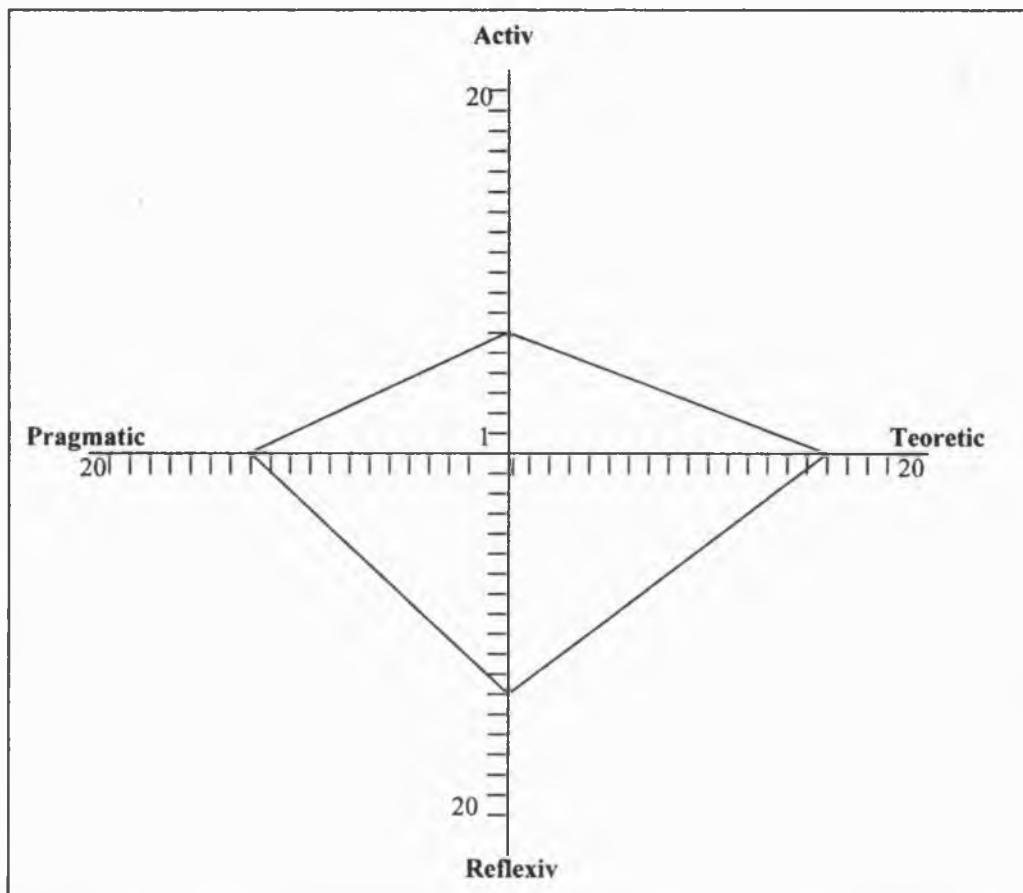
75. Îmi place să studiez teorii și principii fundamentale, care stau la baza lucrurilor și fenomenelor.
76. Îmi face întotdeauna plăcere să aflu părerea altora.
77. Îmi place când întrunirile decurg conform planului stabilit.
78. Eu evit discuțiile asupra subiectelor personale sau dubioase.
79. Îmi place dramatismul și tensiunea situațiilor critice.
80. Oamenii, deseori, mă consideră neândurător, insensibil, dur.

Prelucrare

- Fiecare afirmație bifată cu (+) primește 1 punct.
- Afirmațiile bifate cu (-) primesc 0 puncte.
- Înscrieți punctajul în tabelul ce urmează, corespunzător întrebării și răspunsului dat.
- Calculați, pentru fiecare coloniță, scorul obținut.

2		7		1		5	
4		13		3		9	
6		15		8		11	
10		16		12		19	
17		25		14		21	
23		28		18		27	
24		29		20		35	
32		31		22		37	
34		33		26		44	
38		36		30		49	
40		39		42		50	
43		41		47		53	
45		46		51		54	
48		52		57		56	
58		55		61		59	
64		60		63		65	
71		62		68		69	
72		66		75		70	
74		67		77		73	
79		76		78		80	
Total:		Total:		Total:		Total:	
Activist		Reflexiv		Teoretic		Pragmatic	

Profilul stilului dvs. cognitiv poate fi construit transpunând scorul final, pentru fiecare stil cognitiv (activ, reflexiv, teoretic, practic), pe cele 4 axe corespunzătoare lor din graficul ce urmează. Uniți punctele marcate pe axe (ca în exemplul din grafic) Veți obține, astfel, cadrul reprezentativ funcționării stilului dvs. cognitiv.



NB: Caracteristici definitorii fiecărui stil de învățare le găsiți în Capitolul „Stilul preferențial de învățare”.

Evaluarea temperamentului



Preambul

Temperamentul este un ansamblu de elemente biologice care, împreună cu factorii psihologici, constituie personalitatea; este latura energetică și dinamică a personalității; este preponderent înăscut.

A cunoaște întocmai trăsăturile unui om este un demers foarte complex. În sprijinul înțelegerii acestora se pot observa aspecte legate de înfățișare, de expresiile feței, apoi se observă gradul de activism, rapiditatea cu care acționează la stimulările externe, implicarea în sarcini care prezintă un efort susținut, modul cum reacționează față de semenii.

Înaintarea în cunoaștere se bazează pe observația că personalitatea umană se structurează în jurul unor caracteristici dominante atât înnascute, cât și dobândite. Atunci când ne referim la cele preponderent ereditare vorbim despre *temperament*, iar când ne referim la cele construite sociocultural – despre *caracter*. Între cele două noțiuni se fac adesea confuzii, mai ales că în ansamblul personalității acestea se găsesc în interdependență.

După S. Rubinstein, temperamentul este *latura dinamico-energetică a personalității*. Plasându-se pe o poziție bazală, temperamentul se manifestă ca *nivel energetic*, ca *mod de descărcare și acumulare a energiei* (de unde calificările de energetic, rezistent, exploziv sau polii opuși ai acestora) și ca *dinamică* (iute, lent, mobil, rigid).

G. Allport arată că temperamentul vizează fenomene caracteristice unui individ, reactivitatea la stimuli emoționali, forța și rapiditatea răspunsurilor. De asemenea, el implică dispoziția sa afectivă, persistența. *Afectivitatea* este un parametru important în conturarea temperamentului, descriindu-l prin identificarea tonusului afectiv, a stabilității și profunzimii trăirilor.

Particularitățile temperamentale se constituie ca urmare a activității nervoase superioare.

Componentele principale ale temperamentului sunt următoarele: *activitatea psihică generală, activitatea motorie, emoționalitatea*. La rândul său, temperamentul influențează alte caracteristici psihice, cum sunt rapiditatea și stabilitatea proceselor psihice, ritmul activității și a comportamentului, intensitatea proceselor psihice.

Se presupune ca temperamentul nu se schimbă în mod radical în timpul vieții. Totuși, se vorbește de o evoluție temperamentală, prin influențele pe care personalitatea le suferă, în ansamblul ei. Dezvoltarea unor aptitudini, dobândirea unor variate deprinderi, formarea unor trăsături de caracter, bine articulate educațional, maschează adesea determinațiile temperamentale. Temperamentul nu este expresia unui tip constituțional, ci *fondul biotipologic de la care se pornește în elaborarea caracterului*.

Proprietățile temperamentului au un caracter potențial, ceea ce le permite să se manifeste activ sau să se afle într-o stare latentă, în dependență de anumite condiții. Aceasta, de altfel, se referă în egală măsură și la alte proprietăți psihice. Condițiile sociale în care se manifestă temperamentul individului sunt prioritare, în sensul că indivizii de temperament total diferite pot avea în condiții diferite un

comportament asemănător. Atunci însă când condițiile sunt aceleași, comportamentul lor devine diferit.

Tradițional, se disting patru tipuri de temperament: **coleric**, **flegmatic**, **melancolic**, **sangvinic**. Fiecare din ele este însoțit de unele combinații stabile ale calităților psihice care, de altfel, servesc la caracterizarea tipului respectiv. Cele patru tipuri de temperament menționate se întâlnesc în formă "pură" destul de rar. De obicei, se poate vorbi doar despre predominarea unuia sau altuia din ele la un individ.

Fiecare tip prezintă trăsături pozitive, apreciate ca avantajoase, și trăsături negative, dezavantajoase pentru individ. Un tip de temperament nu poate fi preferat altuia după vreun criteriu care sa-l prezinte mai bun.

Descrierea trăsăturilor temperamentului

Coleric. *Pozitive:* voință accentuată, procese afective intense, bogăția și intensitatea reacțiilor, caracter pasional; *negative:* excitabilitate, iritabilitate, agresivitate, inegalitatea trăirilor.

Îl recunoști după următoarele manifestări: lider înnăscut, dinamic și activ, nevoia impulsivă de schimbare, voință puternică, degajă încredere, nu poate fi descurajat cu ușurință, bun organizator, independent și mulțumit de sine.

Sangvinic. *Pozitive:* sociabilitate, bună dispoziție, reactivitate accentuată, dinamism; *negative:* fluctuația și inegalitatea trăirilor, mulțumire de sine, superficialitate, sugestibilitate, inconstanță.

Îl recunoști după următoarele manifestări: vorbăreț, bun povestitor, cu simțul umorului dezvoltat, entuziast și expresiv, vesel și efervescent, curios, are stări de dispoziție schimbătoare, energie și entuziasm, îi însușește pe alții.

Flegmatic. *Pozitive:* toleranță, răbdare, perseverență, echilibru; *negative:* reactivitate redusă, adaptabilitate dificilă, monotonie afectivă, înclinația spre stereotipie.

Îl recunoști după următoarele manifestări: impasibil și relaxat, calm, răbdător, liniștit, competent și ferm, agreabil, evită conflictele, găsește soluția simplă, inofensiv, are simțul umorului, atent.

Melancolic. *Pozitive:* procese afective intense și durabile, sîrguință, perseverență, responsabilitate și simț al datoriei; *negative:* adaptabilitate și mobilitate redusă, predispoziții anxioase, neîncredere în sine și pesimism.

Îl recunoști după următoarele manifestări: gânditor, serios, potențial de geniu, sensibil, conștiincios, idealist, perfecționist/standarde înalte, ordonat și organizat, minuțios/meticulos.

Cum se comportă un student aparținând unuia dintre cele patru temperamente în mediul de învățare?

Studentul coleric este agresiv, gălăgios; nu-și poate stăpâni furia atunci când se simte nedreptățit, dar nici veselie, râzând în hohote în chiar toiul orelor. Poate fi muștrat deseori pentru răbufnirile și violențele sale. Îi place să se impună în fața celorlalți colegi, este încăpățânat și nesăbuit în actele sale, riscând adesea.

Studentul sangvinic îi molipsește și pe ceilalți cu veselie sa; este mereu neastâmpărat, pus pe glume, bravează cu succes atunci când ia note proaste, greșește din cauza grabei și superficialității, dar e dispus să-și ceară scuze și să se împace cu toată lumea; se entuziasmează cu ușurință, vorbește neîntrebat și bîrfește fără mari rețineri, nu poate păstra mult timp un secret.

Studentul flegmatic este reținut în tot ceea ce face și spune; își alege cu grijă cuvintele atunci când trebuie să vorbească, analizează problemele din diverse puncte de vedere, cântărește îndelung orice răspuns, este conștiincios și se ține întotdeauna de cuvânt, de aceea este, în general, respectat și apreciat de ceilalți, care sunt totuși intrigati de conservatorismul și conformismul său.

Studentul melancolic tremură veșnic de teama celor din jur, colegi și profesori, roșește ușor, se sperie de tot ceea ce ar putea fi o amenințare pentru el, se îmbolnăvește (mai mult subiectiv, imaginar) atunci când trebuie să dea lucrări, plânge cu ușurință când e luat la rost sau din cauza tensiunii afective.

10. Test de autoevaluare a temperamentului

Instrucțiuni

Consultați atent tabelul ce urmează. În prima coloniță găsiți 10 enunțuri neterminate. Pentru fiecare dintre ele alegeți din cele 4 colonițe, alăturate pe orizontală, varianta de răspuns care vă caracterizează cel mai bine comportamentul și acțiunile. La fiecare enunț se admite un singur răspuns. Vă evaluați sub aspectul general al conduitei, excluzând pe cât e posibil interpretările legate de relațiile foarte apropiate (de familie) și cele legate de experiențele personale foarte vii (situații-limită).

Dacă răspunsurile dvs. au evidențiat temperamente diferite la întrebările 2 și 5, înseamnă că nu ați răspuns sincer. Fiecare răspuns este notat cu 10 puncte, toate împreună însumând 100, care se raportează procentual. De exemplu: S60%+M10%+C20%+F10%. Astfel identificați ponderea fiecărui aspect în propriul temperament.

Nr.	ENUNȚURILE	SANGVINIC	MELANCOLIC	COLERIC	FLEGMATIC
1	În general sunt o fire:	activă, optimistă, veselă, în majoritatea timpului bine dispusă.	timidă, care comunică greu cu persoanele necunoscută, care se închide în sine, neîncrezătoare, pesimistă.	fără prea multă răbdare, agitată, cu schimbări frecvente de dispoziție, pasionată, combativă.	calmă, neemotivă, prudentă, chibzuită, cu stăpânire de sine.
2	Abordez discuțiile și negocierile:	pasional, cu receptivitate la chestiunile noi.	cu suspuniune, fără curaj.	categoric, hotărât.	cu reținere și cumpătate.
3	Discursul meu este:	accentuat, articulat, ritmat, alert, însoțit de gesturi.	cu ton jos, chiar șoptit.	categoric, hotărât.	stăpânit, liniștit, cu pauze, controlat.
4	Mimica și gesturile mele sunt:	expresive, largi, cu rolul de a întregi exprimarea verbală.	aproape că nu există, deoarece membrele au tendința să se încrucișeze sau să se lipească de corp.	repezi, brusște, frânte.	discrete, punctuale, lipsite de evazivitate.

5	Cu privire la relațiile sociale și la contactele conjuncturale, prefer:	deschiderea – deoarece sunt receptiv și fără prea multe prejudecăți.	singurătatea, contactele cât mai puține și mai scurte cu persoanele puțin cunoscute.	oamenii neevazivi, persoanele care nu își complică singure viața.	relațiile constante, oamenii echilibrați, deși sunt toleranți și am tendința de a-i trata egal pe toți.
6	Toleranța mea se explică prin faptul că:	trec ușor peste eșecuri și peste supărările de moment și nu port supărare.	sunt sensibil și dau dovadă de compasiune.	nu port ranchiună, chiar dacă sunt jignit de cineva.	sunt îngăduitor cu ceilalți, nu sunt răutăcios, pot să ignor ofensele care îmi sunt adresate.
7	Intoleranța mea se exprimă prin faptul că:	decid greșit și chiar am unele ieșiri nervoase când sunt agasat/ă sau nu sunt destul de motivat/ă.	deși dau dovadă de multă exigență față de mine și față de ceilalți, nu suport critica și mă supăr repede.	nu trec peste neajunsurile altora, dacă asta mă afectează direct și devin impulsiv.	de multe ori sunt nepăsător și insensibil și devin irascibil când sunt perturbat în activitate.
8	Îmi displace:	monotonia, rutina.	să mă confesez, să mă explic în fața altor persoane.	deoarece mă exprim clar, nu-mi place să fiu interpretat.	să nu termin un lucru început pentru că sunt întrerupt sau perturbat.
9	Punctul meu tare este:	că sunt adaptabil și rezistent și că relaționez bine și ușor. Îmi surâde orice activitate nouă.	loialitatea și bunul simț. Dacă sunt lăsat/ă să activez după ritmul meu, realizez lucruri de valoare. Deoarece gândesc și reacționez mai lent, atunci când sunt supus unui ritm mai alert, pot eșua.	firea întreprinzătoare, lipsa fricii de a risca. Mă consider un bun conducător și știu să obțin favoruri, chiar dacă trebuie să recurg la forță.	Că sunt muncitor și am capacitatea de a duce la bun sfârșit o activitate. Sunt perseverent, răbdător și tenace.
10	Punctul meu slab este:	faptul că mă supraapreciez, deși știu că într-o activitate mai laborioasă, dacă nu sunt stimulat, îmi pierd destul de repede concentrarea și entuziasmul, și chiar devin distrat și plictisit.	că mă dezorienez în situații noi, că în fața străinilor devin sfios și că dacă apar momente tensionante mă pot bloca.	faptul că mă angajez cu euforie în activități care fie mă depășesc, fie, după un timp, devin terne și prefer să le abandonez, deoarece, dacă nu am chef nu realizez rezultate optime în activitate.	faptul că sunt greu adaptabil și puțin cam rigid.



Anxietatea este o emoție generală de anticipare a unui pericol difuz, greu de prevăzut și controlat. Aceasta se transformă în frică în fața unui pericol bine identificat. În limitele sale optime – anxietatea „utilă” – prezența sa se consideră firească și iminentă oricărei persoane active. Diferențiem anxietatea ca stare – *situativă sau reactivă (AR)* și *anxietatea ca însușire stabilă a personalității (AS)*.

Anxietatea situativă/reactivă apare ca reacție emoțională a subiectului la situații stresante; prezintă diferite grade de intensitate și durată; se caracterizează prin trăiri subiective precum: neliniște, tensiune, nervozitate. Un nivel foarte înalt de anxietate reactivă provoacă dereglări ale atenției, concentrării, sau/și ale coordonării fine.

Anxietatea stabilă denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe și interpreta ca amenințătoare un larg spectru de situații, reacționând la ele printr-o stare de alarmă.

Un nivel foarte înalt de anxietate stabilă corelează cu prezența conflictului nevrotic, pusee emoționale și nevrotice, boli psihosomatice.

11. Scala evaluării anxietății reactive și anxietății stabile

(C. D. Spillberger, în modificarea lu. L. Hanin)

Acest test este o modalitate validă și informativă de studiere a anxietății, caracteristică a subiectului care îi marchează, în mare măsură, comportamentul.

Scala autoaprecierii anxietății constă din 2 părți, care măsoară separat *anxietatea reactivă (AR, itemii de la 1 la 20)* și *anxietatea stabilă (AS, itemii de la 21 la 40)*.

Prelucrarea rezultatelor. Indicatorii pentru AR (anxietatea reactivă) și AS (anxietatea stabilă) se calculează după formulele ce urmează.

Pentru anxietatea reactivă: $AR = Z1 - Z2 + 35$,

Unde **Z1** este suma cifrelor bifate în formular la itemii: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Z2 este suma celorlalte cifre bifate la itemii: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Pentru anxietatea stabilă: $AS = Z1 - Z2 + 35$,

Unde **Z1** este suma cifrelor bifate în formular la itemii: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; **Z2** este suma celorlalte cifre bifate la itemii: 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Interpretarea rezultatelor

Până la 30 de puncte – anxietate scăzută

Între 31 și 45 de puncte – anxietate moderată

Peste de 46 de puncte – anxietate înaltă.

Devierile semnificative de la nivelul de anxietate moderată solicită atenție specială. *Anxietatea înaltă* semnifică predispunerea subiectului spre manifestări de anxietate în situațiile concurențiale, de apreciere a competențelor sale. În aceste cazuri se recomandă:

- reducerea gradului de subiectivism cu care se apreciază semnificația situației în general și a sarcinilor concrete din acest context;
- deplasarea accentului dinspre situație/sarcină spre conștientizarea lucidă a activității în care este angajată activ persoana, precum și stimularea încrederii în forțele proprii și în reușită.

Anxietatea scăzută presupune necesitatea suplimentării gradului de responsabilitate pentru acțiunile sale; readucerea și menținerea în centrul atenției a motivelor activității/sarcinii de lucru.

În cazuri particulare, un *nivel foarte scăzut de anxietate* este rezultatul substituției de către subiect a anxietății înalte, pentru a se plasa într-o lumină favorabilă.

Rezultatele evaluării anxietății pot servi eficient la autoreglarea activității emoțional-afective, restabilirea autocontrolului asupra universului personal emoțional; în scopuri de psihocorecție și autocorecție.

FORMULARUL 1

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare enunț. Apreciați corect starea personală în momentul de față și bifați în colonița ce corespunde acesteia. Atenție: nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Fiți sinceri!

Nr.	Enunțurile	Dezaccord total	Dezaccord parțial	Parțial de acord	Total de acord
1	Sunt calm/ă	1	2	3	4
2	Nu mă amenință nimic	1	2	3	4
3	Sunt tensionat/ă	1	2	3	4
4	Am regrete	1	2	3	4
5	Mă simt liber/ă	1	2	3	4
6	Sunt indispus/ă	1	2	3	4
7	Mă frământă posibile nereușite/eșecuri	1	2	3	4
8	Mă simt odihnit/ă	1	2	3	4
9	Nu sunt mulțumit/ă de sine	1	2	3	4
10	Trăiesc un sentiment de satisfacție lăuntrică	1	2	3	4
11	Sunt încrezut/ă în sine	1	2	3	4
12	Am o stare de nervozitate	1	2	3	4
13	Nu-mi găsesc locul	1	2	3	4
14	Sunt scos din sărite/iritat	1	2	3	4
15	Nu simt nici încordare, nici tensiune	1	2	3	4
16	Sunt mulțumit/ă	1	2	3	4
17	Sunt îngrijorat/ă	1	2	3	4
18	Sunt agitat/iritat și nu mă simt în albia mea	1	2	3	4
19	Simt bucurie	1	2	3	4
20	Simt plăcere	1	2	3	4



Anxietatea este o emoție generală de anticipare a unui pericol difuz, greu de prevăzut și controlat. Aceasta se transformă în frică în fața unui pericol bine identificat. În limitele sale optime – anxietatea „utilă” – prezența sa se consideră firească și iminentă oricărei persoane active. Diferențiem anxietatea ca stare – *situativă sau reactivă (AR)* și *anxietatea ca însușire stabilă a personalității (AS)*.

Anxietatea situativă/reactivă apare ca reacție emoțională a subiectului la situații stresante; prezintă diferite grade de intensitate și durată; se caracterizează prin trăiri subiective precum: neliniște, tensiune, nervozitate. Un nivel foarte înalt de anxietate reactivă provoacă dereglări ale atenției, concentrării, sau/și ale coordonării fine.

Anxietatea stabilă denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe și interpreta ca amenințătoare un larg spectru de situații, reacționând la ele printr-o stare de alarmă.

Un nivel foarte înalt de anxietate stabilă corelează cu prezența conflictului nevrotic, pusee emoționale și nevrotice, boli psihosomatice.

11. Scala evaluării anxietății reactive și anxietății stabile

(C. D. Spillberger, în modificarea lu. L. Hanin)

Acest test este o modalitate validă și informativă de studiere a anxietății, caracteristică a subiectului care îi marchează, în mare măsură, comportamentul.

Scala autoaprecierii anxietății constă din 2 părți, care măsoară separat *anxietatea reactivă (AR)*, itemii de la 1 la 20) și *anxietatea stabilă (AS)*, itemii de la 21 la 40).

Prelucrarea rezultatelor. Indicatorii pentru AR (anxietatea reactivă) și AS (anxietatea stabilă) se calculează după formulele ce urmează.

Pentru anxietatea reactivă : $AR = Z1 - Z2 + 35$,

Unde **Z1** este suma cifrelor bifate în formular la itemii: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Z2 este suma celorlalte cifre bifate la itemii: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Pentru anxietatea stabilă: $AS = Z1 - Z2 + 35$,

Unde **Z1** este suma cifrelor bifate în formular la itemii: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; **Z2** este suma celorlalte cifre bifate la itemii: 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Interpretarea rezultatelor

Până la 30 de puncte – anxietate scăzută

Între 31 și 45 de puncte – anxietate moderată

Peste de 46 de puncte – anxietate înaltă.

Devierile semnificative de la nivelul de anxietate moderată solicită atenție specială. *Anxietatea înaltă* semnifică predispunerea subiectului spre manifestări de anxietate în situațiile concurențiale, de apreciere a competențelor sale. În aceste cazuri se recomandă:

- reducerea gradului de subiectivism cu care se apreciază semnificația situației în general și a sarcinilor concrete din acest context;
- deplasarea accentului dinspre situație/sarcină spre conștientizarea lucidă a activității în care este angajată activ persoana, precum și stimularea încrederii în forțele proprii și în reușită.

Anxietatea scăzută presupune necesitatea suplimentării gradului de responsabilitate pentru acțiunile sale; readucerea și menținerea în centrul atenției a motivelor activității/sarcinii de lucru.

În cazuri particulare, un *nivel foarte scăzut de anxietate* este rezultatul substituției de către subiect a anxietății înalte, pentru a se plasa într-o lumină favorabilă.

Rezultatele evaluării anxietății pot servi eficient la autoreglarea activității emoțional-afective, restabilirea autocontrolului asupra universului personal emoțional; în scopuri de psihocorecție și autocorecție.

FORMULARUL 1

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare enunț. Apreciați corect starea personală în momentul de față și bifați în colonița ce corespunde acesteia. Atenție: nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Fiți sinceri!

Nr.	Enunțurile	Dezaccord total	Dezaccord parțial	Parțial de acord	Total de acord
1	Sunt calm/ă	1	2	3	4
2	Nu mă amenință nimic	1	2	3	4
3	Sunt tensionat/ă	1	2	3	4
4	Am regrete	1	2	3	4
5	Mă simt liber/ă	1	2	3	4
6	Sunt indispus/ă	1	2	3	4
7	Mă frământă posibile nereușite/eșecuri	1	2	3	4
8	Mă simt odihnit/ă	1	2	3	4
9	Nu sunt mulțumit/ă de sine	1	2	3	4
10	Trăiesc un sentiment de satisfacție lăuntrică	1	2	3	4
11	Sunt încrezut/ă în sine	1	2	3	4
12	Am o stare de nervozitate	1	2	3	4
13	Nu-mi găsesc locul	1	2	3	4
14	Sunt scos din sărite/iritat	1	2	3	4
15	Nu simt nici încordare, nici tensiune	1	2	3	4
16	Sunt mulțumit/ă	1	2	3	4
17	Sunt îngrijorat/ă	1	2	3	4
18	Sunt agitat/iritat și nu mă simt în albia mea	1	2	3	4
19	Simt bucurie	1	2	3	4
20	Simt plăcere	1	2	3	4

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare enunț. Alegeți varianta de răspuns (*Dezacord total; Dezacord parțial; Parțial de acord; Total de acord*) care vi se potrivește în cea mai mare măsură. Atenție: nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Fiți sinceri!

Nr.	Enunțurile	Dezacord total	Dezacord parțial	Parțial de acord	Total de acord
21	Am o stare de satisfacție	1	2	3	4
22	Obosesc foarte repede	1	2	3	4
23	Plâng ușor	1	2	3	4
24	Aș vrea să fiu la fel de fericit/ă ca și alții	1	2	3	4
25	Deseori pierd deoarece nu iau decizii suficient de repede	1	2	3	4
26	De regulă, mă simt vioi/vioaie	1	2	3	4
27	Sunt calm/ă, stăpân/ă pe sine judec lucid	1	2	3	4
28	Eventualele dificultăți mă neliniștesc mult	1	2	3	4
29	Mă îngrijorez prea mult pentru nimicuri	1	2	3	4
30	Sunt pe deplin fericit/ă	1	2	3	4
31	Le iau pe toate prea „aproape de inimă”	1	2	3	4
32	Nu am suficientă încredere în mine	1	2	3	4
33	De obicei mă simt în siguranță	1	2	3	4
34	Mă strădui să evit situațiile critice	1	2	3	4
35	Am stări de melancolie	1	2	3	4
36	Sunt mulțumit/ă	1	2	3	4
37	Diverse nimicuri/lucruri mărunte mă distrag	1	2	3	4
38	Suport dureros dezamăgirile, timp îndelungat nu le pot da uitării	1	2	3	4
39	Sunt o persoană echilibrată, cumpătată	1	2	3	4
40	Mă cuprinde o stare de neliniște puternică, când mă gândesc la treburile și grijile mele	1	2	3	4

12. Test de examinare a nivelului de automotivare

Automotivarea presupune capacitatea personală de a găsi motivații suficient de puternice pentru activitate, inclusiv învățarea academică, chiar și în situații și/sau contexte de rutină, mai puțin interesante sau atractive, dar importante pentru afirmarea și evoluția personală și/sau obligatorii, cu grad crescut de responsabilitate.

Automotivarea este determinată de:

- Nivelul tău de inițiativă în stabilirea unor obiective provocatoare;
- Încrederea că ai aptitudini și competențe pentru a atinge țintele propuse;
- Credința că dacă depui suficient efort, vei reuși cu succes.

Patru factori se consideră esențiali pentru a-ți construi un nivel înalt de auto-motivare:

1. Încredere în sine și autoeficacitate;
2. Gândire pozitivă;
3. Concentrare și obiective consistente și valoroase;
4. Mediul motivațional.

Instrucțiuni: Testul conține 12 enunțuri. Pentru fiecare enunț alegeți – fără a vă gândi prea mult – varianta de răspuns care vă caracterizează în majoritatea cazurilor și în cea mai mare măsură.

Nr.	Enunțurile	Deloc	Foarte rar	50/50 din cazuri	Adesea	Foarte des
1	Sunt adesea nesigur de abilitatea/capacitatea mea de a atinge obiectivele stabilite.	5	4	3	2	1
2	Când lucrez pentru propriile obiective, depun efort maxim.	1	2	3	4	5
3	Obişnuiesc să îmi stabilesc obiective pentru a obține o viziune clară asupra vieții și activității.	1	2	3	4	5
4	Gândesc pozitiv atunci când îmi stabilesc obiectivele de lucru/viață; mă asigur că îmi acoperă nevoile de învățare și nu numai.	1	2	3	4	5
5	Mă recompensez pentru a rămâne concentrat. De ex., dacă termin o sarcină la timp, iau o pauză de distracție, mă răsfăț cumpărându-mi ceva gustos etc.	1	2	3	4	5
6	Cred că voi avea succes, dacă muncesc din greu și îmi folosesc abilitățile.	1	2	3	4	5
7	Mă îngrijorează termenele-limită, îmi produc stres, anxietate.	5	4	3	2	1
8	Când intervine un eveniment neașteptat, am tendința de a lăsa totul baltă și a-mi stabili o nouă țintă.	5	4	3	2	1
9	Cea mai mare satisfacție la finalizarea cu succes a unei sarcini este sentimentul că mi-am făcut bine treaba.	1	2	3	4	5
10	Mă manifest în lucru/învățare la minimum, atât cât să nu las loc pentru comentarii profesorului sau colegilor.	5	4	3	2	1
11	Mă îngrijorez când nu îmi ating obiectivele și deseori mă concentrez asupra cauzelor din care se întâmplă aceasta.	5	4	3	2	1
12	Îmi conturez imaginea unui viitor plin de succese înainte de a-mi stabili un nou obiectiv.	1	2	3	4	5
	Scor total _____					

Prelucrare. Calculați rezultatul final prin adunarea cifrelor ce corespund variantei de răspuns bifate la fiecare enunț. Rezultatul final este interpretat în tabelul ce urmează.

Scor	Interpretare
44-60 puncte	Obții tot ceea ce îți pui în plan și nu lași nimic să-ți stea în cale. Faci un efort conștiincios de a te automotiva și acorzi suficient timp pentru a-ți stabili scopurile/obiectivele și felul în care le vei atinge. Atragi și inspire alte persoane cu succesul tău. Ai o atitudine favorabilă automotivării.
28-43 puncte	Te descurci suficient de bine la capitolul automotivare. Totuși ai putea face mai mult. Cu un mic efort ai putea să îți multiplici și eficientizezi factorii de automotivare.
12-27 puncte	Permiți temerilor, neîncrederii să intervină în calea ta spre realizarea cu succes a obiectivelor/scopurilor urmărite. Probabil ai trăit situații în care nu ai realizat obiectivele urmărite și aceasta te demotivează. Lucrează asupra încrederii în tine. Însușește strategii de motivare.

13. Test de examinare a nivelului de aspirații/motivației pentru succes (T. Emerson)

Nivelul de aspirații sau motivația spre succes indică atitudinea persoanei față de succes și eșec, care este determinantă pentru viață și activitate. Există persoane foarte doritoare de realizări, de succese, caracterizate de perseverență, dinamism, trebuința de a reuși cu orice preț. Dacă aceste calități motivaționale sunt dublate de „instrumente” (aptitudini, stiluri interacționale) adecvate și eficiente, atunci reușita vine cu certitudine. La polul opus se situează persoanele care permanent par a avea insucces. Fie că nu vor, fie că nu pot, realizările lor sunt mai puțin evidente. Între aceste două extremități există o multitudine de tipuri intermediare.

Pentru reușită sunt necesare trei condiții de bază, pe cât de simple în formularea lor, pe atât de dificil de realizat uneori, și anume: *să știi, să vrei, să poți*. Testul ce urmează examinează în ce măsura aceste criterii vă călăuzesc și stăpânesc comportamentul.

Instrucțiuni: Urmează 41 de enunțuri. Citiți-l cu atenție pe fiecare. Alegeți – fără a vă gândi prea mult – varianta de răspuns care vă caracterizează modul de a gândi și a acționa/reacționa (bifați „DA” sau „NU”).

Enunțurile testului

Nr.	Enunțuri	DA	NU
1.	Când există o alegere dintre două alternative, este mai bine să o faci mai repede, decât să amâni pentru un anumit timp.	DA	NU
2.	Mă enervez ușor când observ că nu pot îndeplini sarcina cu o reușită de 100%.	DA	NU
3.	Când lucrez, las impresia că de asta depinde totul/că am mizat totul pe asta.	DA	NU
4.	Când apare o situație de problemă, eu, în majoritatea cazurilor, iau o horărare printre ultimii.	DA	NU
5.	Când 2 zile la rând nu am nici o treabă, îmi pierd liniștea.	DA	NU
6.	În unele zile, succesele mele sunt mai jos de nivelul mediu.	DA	NU

7.	Față de mine însumi sunt mai sever, mai riguros decât față de alții.	DA	NU
8.	Eu sunt mai binevoitor decât alții.	DA	NU
9.	Când refuz să îndeplinesc o sarcină grea, mai târziu mă condamn cu severitate, deoarece eu știu că aș fi reușit să o rezolv cu succes.	DA	NU
10.	În procesul activității eu am nevoie de pauze scurte pentru odihnă.	DA	NU
11.	Perseverența nu este una din calitățile mele de bază.	DA	NU
12.	Performanțele mele în activitate nu sunt întotdeauna la fel/identice.	DA	NU
13.	Pe mine mă atrage mai mult o altă activitate decât cea în care sunt implicat nemijlocit.	DA	NU
14.	Mustrarea mă stimulează mai mult decât lauda.	DA	NU
15.	Eu știu că sunt considerat de colegii mei drept o persoană de treabă.	DA	NU
16.	Obstacolele mă fac să fiu mai hotărât.	DA	NU
17.	Este ușor să-mi provoci ambiția.	DA	NU
18.	Când lucrez fără inspirație, aceasta se observă.	DA	NU
19.	Când îndeplinesc un lucru, eu nu mizez pe ajutorul altora.	DA	NU
20.	Uneori eu amân lucruri pe care ar fi trebuit să le fac acum.	DA	NU
21.	Trebuie să mizezi doar pe tine însuși.	DA	NU
22.	În viață sunt puține lucruri mai importante decât banii.	DA	NU
23.	Întotdeauna când trebuie să îndeplinesc o sarcină importantă, eu nu mă mai gândesc la nimic altceva.	DA	NU
24.	Eu sunt mai puțin ambițios decât mulți alții.	DA	NU
25.	La sfârșitul vacanței, eu mă bucur că voi reveni în curând la studii.	DA	NU
26.	Când sunt predispus spre activitate, eu o îndeplinesc cu mult mai bine decât alții.	DA	NU
27.	Îmi este mai ușor să comunic cu persoane care pot lucra cu îndârjire, abnegație.	DA	NU
28.	Când nu am de lucru, eu nu mă simt în apele mele.	DA	NU
29.	Mie îmi revine să îndeplinesc sarcini responsabile mai des decât altora.	DA	NU
30.	Când trebuie să iau o horărare, eu mă strădui să o fac cât mai bine.	DA	NU
31.	Prietenii consideră uneori că sunt leneș.	DA	NU
32.	Succesele mele, în oarecare măsură, depind de colegii mei.	DA	NU
33.	Nu are nici un sens să te opui voinței șefului.	DA	NU
34.	Uneori nu știi ce activitate va trebui să îndeplinești.	DA	NU
35.	Când ceva nu merge, eu devin nerăbdător.	DA	NU
36.	Eu, de obicei, acord puțină atenție realizărilor mele.	DA	NU
37.	Când lucrez împreună cu alții, munca mea este mai rezultativă decât a celorlalți.	DA	NU
38.	Multe din lucrurile pe care le încep, nu le duc până la sfârșit.	DA	NU
39.	Eu invidiez persoanele care nu sunt încărcate cu activități.	DA	NU
40.	Eu nu invidiez persoanele care tind spre putere și statut.	DA	NU
41.	Când sunt încrezut că merg pe calea cea dreaptă, pentru a demonstra că am dreptate, eu pot recurge chiar la măsuri extreme.	DA	NU

Prelucrare

- Se acordă 1 punct pentru „DA” la enunțurile: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.
- Se acordă 1 punct pentru „NU” la enunțurile: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.
- Răspunsul la enunțurile: 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 nu se iau în calcul.

Interpretare

- 1 – 10 puncte: motivație scăzută pentru succes;
- 11 – 16 puncte: nivel mediu de motivație spre succes;
- 17 – 20 puncte: nivel înalt moderat de motivație spre succes;
- 21 de puncte: nivel prea înalt de motivație spre succes.

Cercetările demonstrează că persoanele orientate moderat spre succes preferă un nivel mediu de risc. Persoanele care au frică de eșecuri preferă un nivel scăzut sau, dimpotrivă, prea înalt de risc. Cu cât este mai înaltă motivația persoanei spre succes, spre atingerea scopului, cu atât este mai jos nivelul de asumare a riscului. Motivația spre succes influențează și speranța de a reuși: în cazul unei motivații puternice de succes, speranța de reușită este mai modestă decât în cazul unei motivații scăzute spre succes. În același timp, persoanele motivate spre succes și cu speranțe mari de reușită, înclină să evite riscul mare.

Acele persoane care sunt puternic motivate spre succes și au un nivel înalt de asumare a riscului, nimeresc mai rar în situații de eșec decât persoanele care își asumă un nivel înalt de risc, dar și un nivel înalt de evitare a eșecului (apărare). Și invers, când omul are o motivație puternică de evitare a eșecurilor (apărare), acest fapt devine un obstacol în calea motivației spre succes – atingere a scopului.

14. Scala de măsurare a nivelului stimei de sine

(Moris Rosenberg, 1965)

Pentru măsurarea stimei de sine poate fi folosită scala Rosenberg (etalonată și validată pe populația românească).

Instrucțiune

Citiți cu atenție cei 10 itemi. Încercuiți varianta de răspuns care vă reprezintă cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau incorecte, ci doar răspunsuri sincere sau mai puțin conforme cu realitatea.

Scala de măsurare a stimei de sine

Nr.	Enunțurile (itemii)	Forate puțin	Puțin	Așa și așa	Mult	Foarte mult
1	În general sunt mulțumit/ă de mine.	1	2	3	4	5
2	Uneori simt că nu sunt bun/ă de nimic.	5	4	3	2	1
3	Cred că am multe calități.	1	2	3	4	5
4	Sunt capabil/ă să fac lucruri la fel de bune ca majoritatea celor din jurul meu.	1	2	3	4	5

5	Simt că nu am prea multe calități de care să fiu mândru/ă.	5	4	3	2	1
6	Uneori mă simt realmente inutil/ă.	5	4	3	2	1
7	Mă apreciez ca fiind o persoană de valoare, cel puțin la fel ca majoritatea oamenilor din jurul meu.	1	2	3	4	5
8	Mi-aș dori să pot avea mai mult respect față de sine.	5	4	3	2	1
9	Sunt înclinat/ă să simt că eșuez.	5	4	3	2	1
10	Am o părere pozitivă despre mine.	1	2	3	4	5
	Rezultat parțial:					
	Scor final:					

Prelucrare și interpretare. Adunați punctele tuturor itemilor încercuiți. Scorul final obținut se interpretează în funcție de încadrarea în următoarele intervale:

- **Între 1 și 10 puncte:** Stimă de sine foarte scăzută.
- **Între 11 și 20 de puncte:** Stimă de sine scăzută.
- **Între 21 și 30 de puncte:** Nivel mediu al stimei de sine.
- **Între 32 și 40 de puncte:** Stimă de sine ridicată.
- **Între 41 și 50 de puncte:** Stimă de sine foarte ridicată.

15. Examinarea nivelului de autoapreciere

Instrucțiuni. Testul se compune din mai multe întrebări și situații ipotetice. Alegeți răspunsul/varianta de rezolvare care credeți că vă caracterizează cel mai bine sau în cea mai mare măsură. Calculați apoi scorul final prin totalizarea punctelor corespunzătoare alegerilor făcute.

ENUNȚURILE TESTULUI

1. Cât de des vă chinuie gândurile pentru că nu ar fi trebuit să spuneți sau faceți ceva?

- (a) foarte des – 3 puncte
(b) uneori – 3 puncte.

2. Când conversați cu o persoană spirituală, dvs.:

- (a) veți încerca să-l depășiți în manifestarea spiritualității – 5 puncte
(b) nu veți intra în concurență, îi veți recunoaște meritele și veți ieși din discuție – 1 punct

3. Alegeți una din opinii care vă caracterizează cel mai bine:

- (a) ceea ce multora le pare un noroc, este de fapt rezultat al unei munci asidue – 5 puncte
(b) succesele uneori depind de o conjunctură fericită – 1 punct
(c) într-o situație complicată contează cel mai mult nu asiduitatea și tenacitatea, dar persoana care te-ar putea aprecia și susține – 3 puncte.

4. Vi s-a arătat o caricatură făcută la adresa dvs.:

- (a) rîdeți bucurându-vă că aveți originalitate – 3 puncte
(b) căutați ceva amuzant în autorul caricaturii și îl luați peste picior – 4 puncte
(c) vă ofensați, dar nu lăsați să se vadă acest lucru – 1 punct.

5. Întotdeauna vă grăbiți, sunteți în criză de timp sau vă angajați în sarcini care depășesc posibilitățile unei persoane?

- (a) da - 1 punct
- (b) nu - 5 puncte
- (c) nu știu - 3 puncte.

6. Alegeți un parfum în calitate de cadou pentru prieten/ă. Cumpărați :

- (a) parfumul care vă place dvs. - 5 puncte
- (b) parfumul care credeți că e pe placul prietenei - 3 puncte
- (c) parfumul a cărui reclamă ați urmărit-o la TV - 1 punct.

7. Preferați să vă imaginați diferite situații, în care vă comportați complet invers decât în viața reală?

- (a) da - 1 punct
- (b) nu - 5 puncte
- (c) nu știu - 3 puncte.

8. Vă deranjează când colegi (în special mai tineri) obțin rezultate mai bune decât dvs.?

- (a) da - 1 punct
- (b) nu - 5 puncte
- (c) câteodată - 3 puncte.

9. Vă face plăcere să contraziceți o altă persoană?

- a) da - 5 punct
- (b) nu - 1 punct
- (c) nu știu - 3 puncte.

10. Închideți ochii și imaginați-vă 3 culori:

- a) albastru - 1 punct
- (b) galben - 3 puncte
- (c) roșu - 5 puncte.

Interpretare

50-38 de puncte. Sunteți mulțumit și încrezut în sine. Aveți o necesitate puternică de a-i domina pe ceilalți, preferați să vă accentuați eul propriu, să scoateți în evidență propria opinie. Vă este indiferent ce se vorbește despre dvs., dar aveți tendința de a-i critica pe alții. Cu cât mai multe puncte acumulați, cu atât vă caracterizează mai mult formula „vă iubiți pe dvs., dar nu-i iubiți pe alții”. Aveți și o meteahnă: vă luați prea în serios și nu acceptați nici o opinie critică.

37 - 24 de puncte. Trăiți în armonie cu sine. Vă cunoașteți și aveți încredere în sine. Aveți abilitatea prețioasă de a găsi ieșire din situații dificile de ordin personal și interpersonal. Formula care vă definește: „mulțumit/ă de sine, mulțumit/ă de alții”. Aveți o autoapreciere normală, sănătoasă. Știți cum să vă autosusțineți, să vă multiplicați forțele pe cont propriu, nu pe contul altora.

23 - 10 puncte. Probabil nu sunteți mulțumit de sine. Vă frământă îndoiele și aveți rezerve față de înfățișare, aptitudini, potențial. Nu exagerați! Imperfecțiunile pot fi transformate și compensate cu un surplus de efort și voință.

16. Test de examinare a încrederii în sine

(după Adrian Neculau, 1999)

Încrederea în sine este o atitudine extrem de importantă în structura și funcționarea armonioasă a personalității, ea condiționând interacțiunea eficientă cu ceilalți, cu sarcinile de învățare și situațiile cotidiene.

Reglarea nivelului motivațional optim, învingerea stresului cu efect disfuncțional, realizarea stabilității emoționale – sunt tot atâtea fenomene psihologice complexe (nu doar acestea), în care încrederea în sine joacă un rol central.

Ca orice variabilă psihologică, încrederea în sine se distribuie pe un continuum, intensitatea sa având efecte și corelații diferite.

Astfel, o încredere prea mare în sine poate duce la asumarea unor riscuri exagerate, la relații interpersonale defectuoase sau conflictuale etc. Încrederea foarte mică în forțele proprii poate duce la timiditate, blocaje funcționale, pasivitate.

Optimul funcțional strict al acestei atitudini poate varia de la situație la situație, în schimb se poate stabili un „interval al valorilor de eficiență”.

Încrederea în sine este efectul unor eforturi perseverente de educație și autoeducație, de învățare socială, acțiuni cu rezultate puternice, mai ales, la vârstele tinere.

Examinați-vă nivelul de încredere în sine și acționați în consecință, pentru a-i da o valoare funcțională.

CONȚINUTUL TESTULUI

Cum definiți insuccesul?

- (a) O incapacitate de sesizare a ocaziilor favorabile;
- (b) o forță adversă, de nedepășit;
- (c) un hazard nefericit, „mâna sortii”: insuccesul trebuie acceptat cu resemnare.

Vorbiți în public și vă pierdeți șirul ideilor. Ce faceți?

- (a) îmi pierd cumpătul;
- (b) îmi cer scuze, mă bîlbîi, îmi caut notițele;
- (c) cu puțin umor, depășesc momentul.

3. Sunteți invitat la o reuniune unde nu cunoașteți pe nimeni și unde participații se cunosc destul de puțin între ei. Cum procedați?

- (a) adopt o atitudine de observare și așteptare;
- (b) mă atașez unui mic grup;
- (c) mă implic și susțin o conversație inițiată de altcineva;
- (d) părăsesc reuniunea.

4. Sunteți la restaurant și vi se aduce un fel de mâncare pe care nu l-ați comandat. Cum reacționați?

- (a) nu spun nimic;
- (b) cu amabilitate atrag atenția ospătarului, dar accept ce mi s-a adus;
- (c) calm, îl rog pe ospătar să-mi aducă ceea ce am comandat.

5. În cursul unei expuneri, atunci când răspundeți la o lecție, la un seminar, vă deranjează auditoriul care vă urmărește în tăcere?

- (a) da, mă simt stingherit;
- (b) nu prea agreez situația;
- (c) nu mă deranjează, ba dimpotrivă: pot evalua astfel impactul spuselor mele.

6. Un coleg vorbește despre dvs. destul de puțin elogios. Cum reacționați?

- (a) îi cer imediat explicații;
- (b) încerc să înțeleg ce mi se reproșează;
- (c) accept situația, în fond, nu pot să plac tuturor;
- (d) mă simt foarte jignit.

7. La orice discuție mai aprinsă vă simțiți stînjinit?

- (a) da, suport greu situațiile conflictuale;
- (b) nu, mă lasă indiferent;
- (c) dimpotrivă, mă stimulează.

8. Puteți să întrerupeți un interlocutor prea vorbăreț?

- (a) nu, mi se pare prea neplăcut acest gest;
- (b) o fac uneori, dar este neplăcut;
- (c) o fac destul de frecvent și cu multă ușurință.

9. Sunteți, de obicei, optimist cu privire la viitorul dvs.?

- (a) da, viața oferă suficiente soluții pentru a fi optimist;
- (b) nu, sunt mai degrabă o fire neliniștită, pesimistă.

10. Stați în rând la ghișeu și se înaintează foarte încet. Ce faceți?

- (a) citesc un cotidian preferat;
- (b) intru în conversație cu un vecin;
- (c) le spun celorlalți cât de incapabili sunt funcționarii de la ghișeu;
- (d) cer să vină șeful.

11. În colectivul dvs. majoritatea nu este de acord cu o propunere pe care o faceți. Cum procedați?

- (a) renunț la propunere;
- (b) încerc să conving unul-doi colegi să-mi susțină propunerea;
- (c) persist în opinia mea;
- (d) îmi adaptez propunerea.

12. Sunteți în vizită la un prieten și întâlniți o persoană importantă. Îi vorbiți acesteia despre dvs. și activitatea dvs.?

- (a) da, nu ratez această ocazie;
- (b) nu, nu cred că este cazul;
- (c) da, dacă persoana îmi este simpatică.

13. Cum ați proceda, dacă ar apărea un conflict între două persoane asupra cărora aveți autoritate?

- (a) i-aș chema pe amândoi la mine și aș stabili cine este vinovatul;
- (b) aș discuta cu fiecare în parte;
- (c) aș aștepta ca situația să se rezolve de la sine.

14. În cadrul unei serate mai plicticoase, încercați să o mai animați, să creați o atmosferă mai plăcută?

- (a) da, adesea procedez astfel;
- (b) uneori am făcut acest lucru;
- (c) nu, nu fac asta.

Grilă de cotare

Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(a)	5	1	2	1	1	3	1	1	6	1	1	5	5	4
(b)	1	2	5	2	2	1	4	2	1	3	3	1	3	2
(c)	2	5	5	4	4	5	5	5	-	5	5	2	1	1
(d)	-	-	1	-	-	1	-	-	-	5	2	-	-	-

Prelucrare: Calculați rezultatul final prin a însuma punctajul oferit fiecărui răspuns conform grilei de cotare.

Interpretare

Sub 36 de puncte. Încrederea dvs. în forțele proprii este extrem de scăzută. Vă lăsați foarte ușor impresionat de ceilalți, considerați că ei sunt mai competenți, mai inteligenți. Faceți un efort și depășiți-vă complexe, defectele dvs. Puneți-vă în valoare calitățile! Pentru început, propuneți-vă spre realizare obiective mai facile; odată cu primele succese, ridicați ștacheta.

Între 36 și 50 de puncte. Aveți suficientă încredere în sine pentru a fi eficient, dar fără a vă „strivi” colaboratorii, colegii, cu personalitatea dvs. dominantă. Sunteți un individ flexibil, accesibil opiniilor și nu respingeți ideea de reconsiderare a unor probleme: acest lucru vi se pare normal și benefic.

Sunteți persoana ideală pentru lucru în echipă.

Peste 50 de puncte. Nu treceți neobservat în nici o situație! Știți să vă afirmați personalitatea și să vă valorificați opiniile în orice condiții. Vă descurcați cu ușurință în situații sociale, pare că nimic nu vă inhibă. Atenție însă! Prea multă încredere în sine se poate transforma ușor în orgoliu, ceea ce ar putea dăuna capacității dvs. de adaptare și relațiilor cu ceilalți: aceștia vă vor evita și încet-încet veți rămâne singur.

În plan funcțional, dacă persistați să nu luați în considerare opiniile și informațiile celor din jur, vă veți confrunța cu mari dificultăți. Meditați la expresia: „Nimeni nu are întotdeauna și în totalitate dreptate!”.

17. Scala de măsurare a autoeficacității

(Ralph Schwarzer și Matthias Jerusalem, 1995)

Instrucțiune: Citiți cu atenție cei 10 itemi. Încercuiți, în tabelul ce urmează, varianta de răspuns care vă reprezintă cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau incorecte, ci doar răspunsuri sincere sau mai puțin conforme cu realitatea.

Nr.	ENUNȚURILE (itemii)	Forate puțin	Puțin	Așa și așa	Mult	Foarte mult
1	Dacă insist, reușesc să-mi rezolv problemele dificile.	1	2	3	4	5
2	Chiar dacă cineva mi se opune, găsesc mijloace pentru a obține ceea ce vreau.	1	2	3	4	5
3	Este ușor pentru mine să persist în îndeplinirea scopurilor mele.	1	2	3	4	5
4	Am încredere că mă pot descurca eficient în situații neașteptate.	1	2	3	4	5
5	Datorită abilităților mele, știu cum să ies din situații imprevizibile.	1	2	3	4	5
6	Pot să rezolv cele mai multe dintre probleme, dacă investesc efortul necesar.	1	2	3	4	5
7	Rămân calm/ă când mă confrunt cu dificultăți, deoarece mă pot baza pe capacitatea mea de soluționare.	1	2	3	4	5
8	Când mă confrunt cu o problemă, găsesc de obicei mai multe soluții pentru a o rezolva.	1	2	3	4	5
9	Când sunt într-o situație dificilă, știu ce am de făcut.	1	2	3	4	5
10	Orice s-ar întâmpla, sunt de obicei pregătit/ă să fac față situației.	1	2	3	4	5
	Rezultat parțial:					
	Scor final:					

Prelucrare și interpretare. Adunați punctele tuturor itemilor încercuiți. Scorul final obținut se interpretează în funcție de încadrarea în următoarele intervale:

- **Între 1 și 10 puncte:** Autoeficiență foarte scăzută.
- **Între 11 și 20 de puncte:** Autoeficiență scăzută.
- **Între 21 și 30 de puncte:** Nivel mediu al autoeficienței.
- **Între 32 și 40 de puncte:** Autoeficiență ridicată.
- **Între 41 și 50 de puncte:** Autoeficiență foarte ridicată.

18. Chestionar de autoapreciere a voinței

(după E. Rudenski)

Instrucțiuni: Citiți cu atenție întrebările. Pentru fiecare situație ipotetică descrisă în ele, alegeți varianta de răspuns („Da”, „Nu știu”, „Nu”) care vă caracterizează cel mai bine și în majoritatea situațiilor. Fiți sinceri!

Nr.	Întrebările	Da	Nu știu	Nu
1	Sunteți în stare ca fără eforturi deosebite să finalizați o sarcină, o activitate care nu vă este interesantă, chiar dacă aveți posibilitatea să o întrerupeți și mai apoi să reveniți?	2	1	0
2	Depășiți fără eforturi deosebite rezistența internă atunci când aveți de îndeplinit ceva neplăcut pentru dvs.?	2	1	0

3	În caz dacă nimeriți într-o situație de conflict, sunteți capabil/ă să mențineți controlul asupra dvs. și să abordați situația creată în mod realist și obiectiv?	2	1	0
4	Dacă trebuie să urmați o dietă, sunteți în putere să depășiți toate provocările/ispitele culinare?	2	1	0
5	Găsiți puteri să vă sculați dimineața mai devreme ca de obicei, după cum ați planificat seara în ajun?	2	1	0
6	Rămâneți la locul unui incident/întâmplări pentru a depune mărturie?	2	1	0
7	Răspundeți imediat la mesajele primite?	2	1	0
8	Dacă vizita la dentist vă cauzează stare de frică, reușiți fără dificultate să o depășiți și să nu vă schimbați intenția în ultimul moment?	2	1	0
9	Veți administra un medicament extrem de neplăcut, dacă medicul vi-l recomandă cu insistență?	2	1	0
10	Vă respectați cuvântul dat, chiar dacă promisiunea a fost făcută în pripă și vă dă mare bătaie de cap?	2	1	0
11	Călătoriți fără teamă într-un oraș/loc necunoscut?	2	1	0
12	Respectați cu strictețe regimul zilei: ora deșteptării; ora meselor; orele de studiu și învățare?	2	1	0
13	Sunteți dator cu materiale, cărți la bibliotecă?	2	1	0
14	Amânați o activitate importantă și urgentă în favoarea unei emisiuni TV interesante?	2	1	0
15	Reușiți, în toiul unei confruntări verbale, să încetați a vă certa, chiar dacă cuvintele aruncate de interlocutor sunt dureroase?	2	1	0
	Scor parțial:			
	Scor final:			

Prelucrare și interpretare: Calculați scorul final prin a însuma cifrele bifate.

Interpretare

Între 0 și 12 puncte: *nivel scăzut al voinței.* Respectivile persoane preferă doar activități interesante și ușor de realizat, chiar dacă aceasta le poate afecta imaginea, performanțele. Este mai curând indiferență față de angajamente și obligațiuni. Orice angajament, sarcină asumate le percepe ca pe o povară. S-ar putea să fie și o manifestare a egoismului. *S-ar cere o modificare a atitudinii față de cei din jur.*

Între 13 și 21 de puncte: *nivel mediu al voinței.* Aceste persoane, la apariția dificultăților, caută să le depășească. Doar dacă nu este posibil acest lucru, aleg să le evite. Depun efort pentru a-și onora promisiunile. Chiar dacă anumite activități le displac, se impun cu greu, dar le îndeplinesc. Nu-și asumă obligații suplimentare din proprie inițiativă. *Este indicată exersarea voinței.*

Între 22 și 30 de puncte: *nivel înalt al voinței.* Este persoana în care te poți încrede. Acceptă confruntări și provocări, care pe alții i-ar pune în gardă. *Atenție la gradul înalt de flexibilitate, toleranță și bunăvoință!*

19. Examinarea capacității de utilizare rațională a timpului

Instrucțiuni: Citiți cu atenție fiecare item și varianta posibilă de răspuns. Bifați în colonița care vă descrie cel mai bine felul de a acționa descris în enunțuri.

Nr.	Enunțuri	Aproape nici odată	Din când în când	Deseori	Aproape întotdeauna
1	La începutul fiecărei zile eu îmi rezervez timp pentru a mă pregăti, a planifica parcursul ei.	0	1	2	3
2	Eu las în grila altuia orice responsabilitate și sarcină care pot fi transmise.	0	1	2	3
3	Eu îmi fixează în scris sarcinile și obiectivele indicând termenele de realizare a lor.	0	1	2	3
4	Orice sarcină academică sau lucru de care sunt responsabil mă strădui să le realizez dintr-o singură dată și până la finisare.	0	1	2	3
5	În fiecare zi eu scriu lista lucrurilor, activităților pe care urmează să le fac în ordinea priorității. Lucrurile cele mai importante le fac în primul rind.	0	1	2	3
6	Zilnic eu fac abstracție de convorbirile/discuțiile neimportante, întâlnirile neplanificate, evenimentele apărute pe neașteptate.	0	1	2	3
7	Șarja zilnică de lucru o repartizez în conformitate cu specificul capacității mele de muncă/ când sunt mai eficient, productiv.	0	1	2	3
8	În orarul meu zilnic am prevăzute "ferestre/intervale" pentru evenimente de viață neprevăzute.	0	1	2	3
9	Eu îmi orientez astfel efortul de lucru încât să cuprind în primul rând sarcinile, activitățile cele mai importante.	0	1	2	3
10	Eu pot spune "NU" când alte persoane pretind la timpul meu, iar eu am de realizat sarcini importante.	0	1	2	3
	Rezultat prealabil:				
	Scor final:				

Prelucrare și interpretare

Calculați numărul total de puncte (scorul final) acumulat (însușind cifrele încercuite).

Între 0 și 15 puncte: Nu vă planificați timpul și sunteți sub influența circumstanțelor de ordin exterior dvs. Vă puteți atinge scopul urmărit doar dacă veți stabili o listă a priorităților pe care vi le propuneți și o veți respecta.

Între 16 și 20 de puncte: Încercați să mențineți controlul asupra timpului dvs., dar nu sunteți suficient de consecvent pentru a reuși.

Între 21 și 25 de puncte: Stăpâniți la un nivel înalt managementul timpului personal.

Între 26 și 30 de puncte: Sunteți un model demn de a fi urmat pentru orice persoană care vrea să învețe a-și utiliza cu maximă eficiență și rațional timpul personal.

- Acharaya, Ch. (2002), *Student's Learning Styles and Their Implications for Teachers*, CDTL Brief, September 2002, Vol.5 No. 6.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck, Bruxelles.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C.; Archer, J. (1988), Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderson, J.; White, P.; Sullivan, P. (2005). Using a schematic model to represent influences on, and relationships between, teachers beliefs and practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 9-39.
- Ausubel, D.; Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Azzopardi, G. (2000). *Dezvoltați-vă inteligența*. Ed. Teora, București.
- Băban, A. (coord.). (2001). *Consiliere educațională*. Ed. Imprimeria Ardealul, Cluj – Napoca.
- Băban, A. (coord.), (2003), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Ed. Spinet, Cluj Napoca.
- Băban, A.; Petrovai. D.; Lemeni. G. (2002), *Consiliere și orientare. Ghidul profesorului*. Ed. Humanitas Educational, București.
- Baird, J. (1999), *Self-regulated teaching for self-regulated learning*, Paper presented at the Eighth European Conference for Research on Learning and Instruction, Goteborg, Sweden.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman Company.
- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1 -26.
- Barbe,W.B; Swassing; Milone, M.N. (1979). *Teaching through Modality Strengths: Concepts and Practices*, Zaner-Bloser, Columbus, OH.
- Baumert, J. (1999). *Prepared for life-long learning*. Paris: OECD.
- Beltran, J. (1996). Desenrrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción, *Psicología de la Instrucción: variables y procesos bsicos 1*, J. Beltran y C. Genovard (Eds.), 19-86.

- Bernat, S.E., (2003, 2008). *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Biggs, J (ed.) (1991). *Teaching for Learning*, Australia:ACER.
- Birch, A.; Hayard, S. (1999). *Diferențe interindividuale*, Ed. Tegnică, București.
- Birenbaum, M.; Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test q performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-301.
- Black, P; Wiliam, D. (2003). Assessment and calssroom learning. *Assessment in Education*. 5 (1), pp. 45-62.
- Blumenfeld, P.C. și Marx, R.W. (1997). Motivation and cognition. In H.J.Walberg și G.D.Haertel (Ed.), *Psychology and Educational practice* (p. 79-106), Berkeley, CA: McCutchan.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1996). Teaching students self-regulated learning: A major success in applied research. In J. Georgas; M. Manthouli; E. Besevegis; A. Kokkevi (Eds.), *Contemporary Psychology in Europe* (pp. 245-259). Bern, Switzerland: Hogrefe and Huber.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, (2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. In *Educational Journal of Educational Research*, volume 31, Issue 6, 1999, p. 445-457.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S.Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 149-167). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Boekaerts, M. (2002), Bringing about change in the classroom: Stenghts and weaknesses pf the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M. (2003). Toward a model that integrates motivation, affect, and learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, (2), 173-189.
- Boekaerts, M. (2006), 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, pp.345-77), New York: John Wiley and Sons.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. A. Schutz; R. Pekrun (Ed.), *Emotion in education* (pp. 37-56). San Diego, CA US: Elsevier Academic Press.

- Boekaerts, M.; Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M.; Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54 (2), 199-231.
- Boekaerts, M.; Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. În M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), (2005, sf: 417-450). *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bontaș, I. (1995). *Pedagogie*, Ed. ALL, București.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. 4th ed. Merrill: Upper Saddle River, NJ.
- Borkowski, J.; Carr, M.; Pressely, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61-75.
- Brooks, M. G.; Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms. În F.Weinwrt; R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 37, 59-63.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*, New York: Norton.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J.; Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. 3rd ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Butler, D.L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37, 59-63.
- Butler, D.L.; Winne, P.H. (1995/2005). Feedback and self regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Caine, R.N.; Caine, G. (1991,). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carver, C. S.; Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Ed. Polirom, București.**
- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K., (2004). *Learning Styles and pedagogy in post-16 learning*. A sitematic and critical review. London: Learning and Skills Research Center. www.LSRC.ac.uk: Learning and Skills Research Centre. Retrieved January, 15, 2008: PDF. <http://www.lsd.org.uk/files/PDF/1543.pdf>

- Constantinidou, F. și Baker, S. (2002). Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. *Brain and Language*, 82(3), 296-311.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L. (1993). The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influence, and practices. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp.229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. (2000). Special Double Issue on Conceptions of Volition: Theoretical Investigations and Studies of Practice. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 659.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. În B.J. Zimmerman; D.H. Schunk (ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Thoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, HJ: Erlbaum.
- Corno, L.; Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Covey, S.R. (2000). *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile*, Ed. ALL, București.
- Covington, M. V. (2004). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Psycholgiycal Reviews*, 51:171-200.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chapman; R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 1, Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Corte (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice. *Learning and Instruction*, 10, 249 - 266
- Deci, E.L.; Rayan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self Determination Perspective, *Educationa Psychologiste*, 26.
- Delacour, J. (2001). *Introducere în științele cognitive*. Ed. Polirom, Iași.
- Derry, S. J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. In B.F. Jones; L. Idol (Ed.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 347-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Doron, R., Parot, F. (1999). *Dicționar de psihologie* (trad.), Ed. Humanitas, București.
- Drapeau, Ch., (2000). *Învăță cum să înveți repede*, Ed. Teora, București.
- Duffy, T. M.; Jonassen, D.H. (1999). *Constructivism and The Technology of instruction: A conversation*, Lawrence Erlbaum Assoc. Inc. New Jersey.
- Dumitru, I. Al. (2000). Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara.

- Dumitriu, I. Al., (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a. Ed. Polirom, Iași.
- Dweck, C. S. (ed.) (1989). *Motivation and self-regulation across life span*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2002). *Beliefs that make smart people dumb*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people do stupid things*. New Haven: Yale University Press.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In A. Efklides; J. Kuhl; R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Elliot, E.S.; Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance-achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E.S.; Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle, N. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Ertmer, P.A.; Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, Self-Regulated and Reflective. *Instructional Science*, 24, pp. 1-24.
- Ewell, P. T. (1997). *Organizing for learning: A point of entry*. Draft prepared for discussion at the 1997 AAHE Summer Academy at Snowbird. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS). Available: http://www.intime.uni.edu/model/learning/learn_summary.html
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Focșa-Semionov, Sv. (2007). Autoreglarea învățării și eficiența academică în contextul universitar. // *Studia Universitatis*, nr.5, pp. 20-26.
- Focșa-Semionov, Sv. (2007a). Dezvoltarea competenței de autoreglare a învățării la studenți. *Studia Universitatis*, nr. 9, pp. 45-51.
- Focșa-Semionov, Sv. (2009). *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Ed. CEP, USM, Chișinău.
- Fredricks, J.; Blumenfeld, P.; Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gagne, R. M. (1975). *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.

- Garlic, I.; Jausovec, N. (1999). Multimedia: Differences in processes observed with EEG. *Educational Research and Development*, 47 (3), 5 –14.
- Garnefski, N.; Kraaij, V. (2002). The Joint Effects of Stress, Coping, and Coping Resources. *Anxiety, Stress & Coping*, 15 (2), pp. 163 – 177.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of settings. *Review of Educational Research*. 60, 517-529.
- Garsia, T.; McCann, E.J.; Turner, J.E. și Roska, L. (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 392-418.
- Gauthier L.; Senecal C.; Guay F. (2002). Academic Procrastination in Graduate Students. *European Review of Applied Psychology*, Vol. 52 (1), p. 25-40.
- Gibbs, R.W. (1984). How Context Makes Metaphor Comprehension Seem 'Special'. *Contemporary Educational Psychology*, 4 (3) pp.145 – 158.
- Glenn-Cowan, P. (1995). *Improve Reading and Study Skills*, Glencoe, McGraw-Hill, N.Y.
- Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea Veche, București.
- Golu, P. (2001). *Psihologia învățării și dezvoltării*. Ed. Humanitas, București.
- Golu, P. (2004). *Fundamentele psihologiei*. Ed. Universitară, București.
- Golu, P.; Zlate, M.; Verza, E. (1994). *Psihologia copilului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Graham, S.; Alexander, P.; Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10, 129—154.
- Graham, S.; Harris, K.R.; Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Exceptional Children*, 24 (6), 1-16.
- Grinsven, L.; Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats, *Educational Research*, 48, 77-91.
- Hacker, D.J.; Dunlosky, J.; Graesser, A.C.(1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadwin, A. F.; Wozney, L.; Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A social constructivist analysis of changes in student-teacher discourse about a graduate student portfolio. *Instructional Science*, 33(5-6), 413-450.
- Hagen, A. S.; Weinstein, C. E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 43-55). San Francisco, CA: Jossey-Bass. (hagan_goals_SRL.pdf).
- Hamilton, R.; Ghatala, E. (1994). *Learning and instruction*. New York: Mc Graw-Hill.
- Harris, K.; Graham S.(1996). *Learning self-regulation in the classroom*. ADHD Report, 5 (2),1-6.

- Hartman, H.J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hofer, B.; Yu, Ch. L.; Pintrich, P. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. În D.H. Schun; B.J. Zimmerman (ed.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. pp.57-85. New York: Guilford Press.
- Honey, P.; Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- Hunter, L. (2007). Machinations in the middle. *Australian Educational Researcher*, 34(2), 1-6.
- Jackson, T.; Mackenzie, J.; Hobfoll, S. (2000). Communal aspects of self-regulation. În M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 275-296). San Diego, California: Academic Press.
- Jagacinski. C.; Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.
- Jarvela, S.; Järvenoja, H.; Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47, pp.122-135.
- Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Ed. Polirom, Iași.
- Joița, E. (coord.) (2007). *Formarea pedagogică a profesorului*. Instrumente de învățare cognitive-constructivistă. Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Jurcău, N. (coord.) (1999). *Psihologie școlară*, Ed. U.T. Pres, Cluj-Napoca
- Kadhiravan, S.; Suresh, V. (2006). A measure of self-regulated behaviour at work. Manuscript Submitted to *Pakistan Journal of Psychological Research*.
- Keefe, J. W. (1989). *Learning style profile handbook: Accommodating perceptual, study and instructional preferences (Vol. II)*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- King, A. (1993). From stage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: Hay Group.
- Kramarski, B.; Mizrachi, N. (2006). Online interactions in a mathematical classroom. *Educational Media International*, 43(1), 43-50.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology*, 41, 45-73.
- Kuhl, L. (2000). The volition basis of personality systems interaction theory: application in learning and treatment contexts, *International Journal of Educational Research*, 33, 665-703.

- Kuhl, L.; Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanism, development and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackermann; R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation and methodology. The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences* (pp. 343-374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lay, K.; Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lay K.; Young, D.B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and development*. 49, 93-105.
- Lehtinen, E.; Enkenberg, J.; Järvelä, S. (1992). Constructing mental models of everyday automates. *International Journal of Psychology*, 27 (3-4), 566-580.
- Lehtinen, E.; Vauras, M.; Salonen, P.; Olkinuora, E. (1995). Long term development of learning activity: motivational, cognitive and social interaction. *Educational Psychologist*, 30(1), pp.21-35.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*. 4 (2), 111-123.
- Lindner, R.; Harris, B. (1992). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16, (2), 29 - 37.
- Linksman, R., (2000). *Învățare rapidă*, Ed. Teora, București.
- Locke, E. A.; Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lowyck, J.; Elen, J. (1993). Transition in the theoretical foundation of instructional design. În T. Duffy; J. Lowyck; D. Jonassen (ed.), *Designing environments for constructive learning* (pp.213-249). Berlin, Germany: Springer.
- MacBeath, J. (2006). Stories of improvement: Exploring and embracing diversity. Paper presented at the International Congress of School Effectiveness and improvement, Florida.
- Mace, F.C.; Belfiore, P.J.; Hutchinson, J.M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. În B.J. Zimmerman și D.H. Schunk, (Ed.) *Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives*, (pp.39-66). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Mandl, H.; Friedrich, H. F. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl; H. F. Friedrich (Eds.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, pp. 3-54. Göttingen: Hogrefe.
- Maslow, A.H. (2007). *Motivație și personalitate*. Ed. Trei, București.
- McCombs, B.J.; Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCombs, B.L.; Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McDonald, R.P. (1997). *Haldane's lungs: A case study in path analysis*. *Multivariate Behavioral Research* 32, 1-38.

- McDonough, S.K.; Cordeiro, (1992). În E. Torrano Montalvo și M.C. Gonzales Torrez (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- McKeachie, W. J. (1986/2002). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (11th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- McKeachie, W.J.; Pintrich, P.; Lin, Y.-G.; Smith, D.A.F.; Sharma, R. (1990). *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature* (2nd ed.). National Center for Research to Improve Postsecondary Learning (NCRIP-TAL), University of Michigan.
- Meece, J. L.; Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 582-590.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill, D. (2000). Instructional Strategies and Learning Styles: Which takes Precedence? În R. Reiser; J. Dempsey (Ed.) *Trends and Issues in Instructional Technology*. Prentice Hall.
- Meyer, G. (2004). *De ce și cum evaluăm ?*. Ed. Polirom, Iași.
- Midgley, C.; Kaplan, A. (1997). The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M. & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44 (6), 1356-1368.
- Milgram, N.; Marshevsky, S.; Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Minulescu, M. (1996). *Chestionarele de personalitate în evaluarea pedagogică*, Ed. Garell Publishing Hous, București.
- Modrea, M. (1997). *Psihologia in sinteze*. Ed. Aliter, București.
- Monteil, J. M. (1997). *Educație și formare*, Ed. Polirom, Iași.
- Morgan, B. (1991). American University Programs Overseas: A Case Study', *College and University*, vol. 22, no. 3, pp. 149-53
- Mush, J.; Broder, A. (1999) Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam, *British Journal of Educational Psychology* 69 (1999), pp. 105-116.
- Nair, P. (2002). *Bat are they learning? School buildings, the important unasked question*. Paper presented at the International Workshop on Educational Infrastructure, Guadalajara, Mexico, February .

- Neacșu I. (2003). *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Humanitas Educațional, București.
- Neacșu, I. (1999), *Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii*, ed. a II-a. Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă*. Ghid metodologic. Ed. Universitară, București.
- Neculau, A. (1999). *26 de teste pentru cunoașterea celuiilalt*. Ed. Polirom, Iași.
- Negovan, V. (2007). *Psihologia învățării*. Forme, Strategii și Stil. Ed. Universitară, București.
- Negovan, V. (2010). *Psihologia învățării*. Forme, Strategii și Stil, Ed. a 2-a, rev. Ed. Universitară, București.
- Newman, R. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptative help seeking. *into practice, Spring-Autumn*, pp.33-42.
- Niemivirta, M. J. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning — A pattern-oriented approach. In P. Nenniger; R. S. Jäger; A. Frey; M. Wosnitza (Eds.) *Advances in motivation* (pp. 23-42). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Niemivirta, M.J. (2002). Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating personcentered and variable-centered methods. In P. R. Pintrich and M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivations and achievement: Vol.12. New directions in measures and methods* (pp. 241--275). Amsterdam: JAI Press.
- Novak, J., D.; Cañas, Al. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct and Use Them*, Institute for Human and Machine Cognition (<http://www.ihmc.us/users/user.php?UserID=jnovak>).
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pedagogiques*, n° 280, pp. 47-62.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, Vol. 62 (11-B), Jun. 5359.
- O'Neil, F. H., jr. (coord.) (1978). *Learning Strategies*, Academic Press, New Yoork, San Francisco, London.
- O'Malley, J.M. și Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, H.F.; Spielberger, C. (1979). *Cognitive and Affective Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Păcurari,O., Ciohodaru, E. (2000/2005). *Să ne cunoaștem elevi*. Ed. Educația, București.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved: august, 16, 2010 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

- Pamfil, A. (2000). *Didactica limbii și literaturii române*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Paris, S. G.; Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Paris, S. G.; Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. (classroom_SRL.pdf)
- Paris, S. G.; Winograd, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pasaniuc, V. (2002). <http://life.org.ro>.
- Pauk, W. (2000). *Essential Study Strategies*. H&H Publishing Company, Inc.
- Payne, E.; Whittaker, L. (2000). *Developing essential study skills*. Harlow: Prentice Hall.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pendergast, D.; Flanagan, R.; Land, R., Bahr, M., Mitchell, J., Weir, K., Noblett, G., Cain, M., Misich, T., Carrington, V. & Smith, J. (2005). *Developing lifelong learners in the middle years of schooling*, Canberra, ACT: Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs (MCEETYA) Report.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. New York: Macmillan, Inc.
- Perry, N.E. (2002). Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37.
- Perry, N. E.; Phillips, L.; Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106, 3, 237-254.
- Perry, N. E.; VandeKamp, K. O.; Mercer, L. K.; Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1998). *Psihologia inteligenței*. București : Editura Științifică.
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. (1995a). Current Issues in Research on Self-regulated Learning: A discussion with Commentaries (Special Issue). *Educational Psychologist*, 30 (4), 1-32
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). Educational Psychology at the millenium: a look back and a look forward. *Educational Psychology*, pp. 715-729.

- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). Phases and areas for self-regulated learning. În M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 451-502). San Diego, California: Academic Press.
- Pintrich, P.; De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R.; Roeser, R. W.; De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P.; Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R.; Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk, and J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the Classroom: Causes and Consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich P.; Smith D.; Garcia T.; McKeachie W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Technical Report 91-B-004. The Regents of The University of Michigan .
- Pintrich, P.R.; Wolters, C.; Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. În G. Schraw și J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). University of Nebraska Press.
- Pintrich, P. R.; Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield; J.S. Eccles (Ed.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, G. M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 201-212.
- Pressley, G. M.; Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Pressley, M.; Borkowski, J. G.; O_Sullivan, J. T. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. In D. L. Forest-Pressley, G. E. McKinnon; T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1, pp. 111-154). New York, NY: Academic Press.
- Pressley, M.; Borkowski, J. G.; Schneider, W. (1997), Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, 448-466.
- Pressley, M.; Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, 448-466.

- Puustinen, M.; Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- Radu, I.T. (1999). Evaluarea în procesul didactic. Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im FSU*. Hueber-Verlag, Ismaning.
- Reeve, J.; Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209.
- Renzulli, J.S.; Smith, L.H. (1978). Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques, Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.
- Reyndols, W.M.; Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. În W.M. Reyndols; G.E. Miller (ed.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol.7, Hoboken, NJ:Wiley, pp. 3-20.
- Reynolds, M.; Trehan, K. (2000). Assessment: A critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 264-278.
- Rochera, V. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, vol.5 (3), 805-824.
- Roman, J.M.; Callrigo, S. (2002). *ACRA: Learning Strategy Scales*. Madrid: TEA.
- Ross, J.D. (1999). *Self-regulation learning strategies in a hypermedia environment* (teza de doctor), Blaksborg, Virginia.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- Rowntree, D. (1980). *Învață cum să înveți. Introducere programată în tehnica studiului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Rubio, E. (1991). *Social skills and learning in university*. University of Barcelona: Doctoral thesis.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași.
- Sălăvăstru, D., (2009). *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Ed. Polirom, Iași.
- Salomon, G. (1998). Novel constructivist learning environments: Some issues to be concerned with. *Research Dialogue*. 1 (1), 3-12.
- Schmeck, R.R. (1986). *Learning Styles and Learning Strategies*. NY: Plenum.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, (1-2) 113-125.
- Schraw, G.; Crippen, K. J.; Hartley, K. D. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schraw, G.; Impara, J.C. (Eds.) (2000). *Issues in the measurement of metacognition*. University of Nebraska Press.

- Schuemer, R. (1993). *Some psychological aspects of distance education*. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (ED 357 266).
- Schunk, D.H. (1989). Social-cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman și Schunk, D.H. (Hrsg.), *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theory, research and Practice (pp.83-110)*. New York: Springer Verlag.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey, HJ: Prentice - Hall.
- Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D.H.; Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds; G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology (vol. 7): Educational psychology*, (pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley.
- Scott, J.E. (1996). Self-efficacy: a key to literacy learning. *Reading Horizon*, 36, 195-213.
- Semionov, Sv. (2009). Dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării în contextual practicilor de evaluare. În: *Materialele conferinței științifice internaționale "Schimbarea Paradigmei în teoria și Practica Educațională"*, volumul II, pp. 46-54. CEP, USM, Chișinău.
- Semionov, Sv. (2009a). Reglarea predării în baza stilului de învățare al studenților. *Studia Universitatis*, nr.5 (25), pp. 34-42.
- Semionov, Sv. (2010). Profiluri de autoreglare a învățării la studenți. *Studia Universitatis*, nr. 5 (35), pp. 47-51.
- Șerbănescu, A. (2001). *Cum se scrie un text*, Ed. Polirom, Iași.
- Shin, M. (1998). Promoting student self-regulation ability: Guideline for instructional design. *Educațional Technology*, January-February, 38-44.
- Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Ed. Institutul European, Iași.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach any Subject*. Boston: Allyn și Bacon .
- Simpson, M. (2008). *Recent Research on Independent Learning Strategies: Implicații on for Developmental Education*, www.surrey.ac.uk/skills/pack/stleq.html
- Stănculescu, El. (2008). *Psihologia educației. De la teorie la practică*. Ed. Universitară, București.

- Steinberg, H. (2002). „How This Conflict Tortures Me!“, *Nervenarzt*, Vol. 73(3), (Germany).
- Stewart, K. L.; Felicetti, L. A. (1992). Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 15-23.
- Sullivan, K.; Hall, C. (1997). Introducing students to self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(3), 289–306.
- Sullivan, P.; McDonough, A.; Prain, V. (2005). *Student engagement: Describing influences and possible teacher actions*. Proceedings of the Australian Association of Research in Education annual conference. Sydney, November. <http://www.aare.edu.au/05pap/sul05134.pdf>
- Swartz, R.J.; Perkins, D.N. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Cheltenham, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 501–510.
- Tobias, S.; Everson, H.T.; Laitusis, V. (1999, April). Towards a Performance Based Measure of Metacognitive Knowledge Monitoring: Relationships with Self-Reports and Behavior Ratings. Paper presented at the symposium “Research on Metacognitive Monitoring” held at the American Educational Research Association annual meeting, Montreal, Canada.
- Torrano, Montalvo, E.; Gonzales, Torrez, M.C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- Tuckman, B.W. (2004). The effect of learning and motivation strategies training on college students’ achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Vâgotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vâgotsky, L.S. (1983). *Sobraniye Sochinenii [Collected Works]*, Vol. 5, Moscow: Pedagogika Publisher.
- Valle, A.; Cabanach, R.G.; Nucez, J.C.; Rodriguez, S. și al. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning. *Research in Higher Education*. V. 44, no. 5, pp. 557-580.
- VanZile-Tamsen, C.,; Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40, 54-60.
- Vermeten Y.J.; Lodewijeks, H.G.; Vermunt, J.D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Vermunt, J.,D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies. *Higher Education*. 31, 25-50.

- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-161.
- Vermunt, J.,D.; Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, nr.9, pp. 257-280 .
- Viau, R. (1997). *La motivation en context scolaire*. De Boeck ; Larsier S.A., Paris, Bruxelles.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: Guilford.
- Weinert, F. E. (1987). Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Weinstein, C.E. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, (42), 493-525.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In: P.R. Pintrich, D.R. Brown, C.E. Weinstein (Ed.) *Student motivation, Cognition and Learning* (pp. 257-273). Hillsdale, HJ: Erlbaum.
- Weinstein, C. E. (1996). Learning how to learn: An essential skill for the 21st century. *Educational Record* (Fall): 49-52.
- Weinstein, C. E.; Dierking, D.; Husman, J.; Roska, L.; Powdrill, L. (1998). The impact of a course in strategic learning on the long-term retention of college students. In J. L. Higbee; P. L. Dwinell (Ed.), *Developmental education: Preparing successful college students* (pp. 85-96). Columbia, SC: National Research Center for the First Year Experience and Students in Transition).
- Weinstein, C. E.; Husman, J.; Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Ziedner (Ed.), *Handbook of self-regulated learning* (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, C. E.; Mayer R.E. (1986). The teaching of learning strategies . In M.S.Wittrock (Ed), *Handbook in research in teaching* (Ed. a treia, pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E; Palmer, D. (2002). User's Manual. *Learning and study Strategies inventory*. Second Edition. H&H Publishing Company, Inc.
- White, C. J. (1999). The metacognitive knowledge of distance learners. *Open Learning*, 14(3), 37-46.
- White, R.; Baird, J. (1991). Learning to think and thinking to learn. In J. Biggs (Ed.), *Teaching for learning. The view from cognitive psychology*. ACER, Melbourne, pp. 146-176.

- Wilson, J.; Wing, J. (1998). *Integrated Assessment*. Melbourne: Oxford University Press.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 31, 173-187.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- Winne, P. H.; Hadwin, A. F. (1996). Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementation. *The Journal of Higher Education*, 67, 692-715.
- Winne, P.H.; Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 551-572.
- Winne, P.H.; Perry, N.E. (2003/2005). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Zeidner (ed.), *Handbook of self-regulated learning* (pp. 531-566). Orlando, FLA: Academic Press.
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, pp. 189-205.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*, The complexity of the classroom. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*, Allyn, Bacon, Boston, London, Sydney.
- Yang, Y. (2006). Effects of Embedded Strategies on Promoting the Use of Self-Regulated Learning Strategies in Learning Environment. *Journal of Educational Technology Systems*, 34(3), 257.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

- Zimmerman, B.J.; Schunk, D.H. (Ed.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zlate, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*. Ed. Polirom, Iași.
- Конопкин, О.А.; Осницкий, А.К. (2003). *Логика развития общей способности к осознанной саморегуляции произвольной активности человека* // Материалы IV съезда Всероссийского общества психологов. СПб, Москва.
- Коробейникова, Е.М (2004). *Единый государственный экзамен: психологическая подготовка*. Ed. Генезис, Moscova.
- Моросанова, В.И. (2001). *Индивидуальный стиль саморегуляции*. Наука, Москва.
- Моросанова, В.И. (2002). *Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. Психологический журнал*, №6, pp. 32-48.
- Моросанова, В.И. (2006). *Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека*. Психологический институт РАО, Москва.
- Осницкий, А.К. (1985). *Опережающее отражение в структуре регуляции деятельности. Общие закономерности и психологические особенности саморегуляции деятельности. ОЦНИ Школа и педагогика*, nr. 153-85, Москва.
- Осницкий, А.К. (2003). *Проблемы саморегулирования человека в процессе образования* // МЭЛИ: Научные труды. Moscova.
- Шаров, А.С. (1995). *Содержательный стандарт: концепция, структура, понимание*// *Образовательные стандарты и развитие личности*. Часть 1, ОГПУ, Омск, pp. 39-42.

- Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 6). New York, NY: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich și M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. În B.J. Zimmerman; D.H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed. pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.
- Zimmerman, B.J. (2005). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. În M. Boekaerts, P.R. Pintrich și M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Burlington, MA: Elsevier, Inc.
- Zimmerman, B.J. (2006). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. În B.J. Zimmerman și D.H. Shunk (ed.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. *American Educational Research Journal*, 45(1), 178-200.
- Zimmerman, B.J.; Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J.; Barry J. (2000). Self-Regulatory Cycles of Learning. În Gerald A. Straka (Ed.): *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster: Waxmann, pp. 221 - 234.
- Zimmerman, B.J; Bonner, S.; Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learner: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J.; Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-319.
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J.; Risemberg R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.