

MONITORIZAREA ÎN CONTEXTUL AUTOREGLĂRII ACADEMICE

Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

The purpose of the present article is the reasoning approach: self-monitoring and self-control capacities provide the student's academic independence and quality of the learner-centered education. In this sense, we present a framework for understanding the concept of "monitoring learning" as a general term and as essential process of self-regulated learning. In particular, corollary monitoring differentiated terms are: self-monitoring, evaluation / self-evaluation, feedback / self-feedback, goals, and their operating mechanisms in academic learning.

Argument. Educația centrată pe student (prerogativă a sistemului de învățământ contemporan), pentru a fi una efectivă și de calitate, presupune, implicit, competența studentului de a învăța eficient în mod independent. În acest context, cercetătorii domeniului educațional argumentează că anume *autoreglarea academică, caracteristică integratoare a activității de învățare*, constituie „*structura de rezistență*” a autonomiei și independenței în învățare (Выготский, 1983; Boekaerts, 2005; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). La rândul său, abilitatea de autoreglare este condiționată determinativ de măsura în care studenții își monitorizează/automonitorizează, își controlează/autocontrolează propria învățare. Astfel, abordarea conceptului „monitorizare”, cu referire la mediul academic universitar, este una firească și de actualitate atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Fenomenul monitorizării academice

Analiza conceptului „monitorizare” în contextul studiului nostru a necesitat delimitarea acestuia în raport cu termenii interferenți (*monitorizare, automonitorizare, control, autocontrol, evaluare, autoevaluare, feedback, auto-feedback, scopuri*) inclusiv din perspectiva autoreglării academice. Pentru legitimitate, acest exercițiu teoretic s-a desfășurat în baza anumitor criterii de diferențiere: *etapa învățării, subiectul acțiunii și produsul vizat*. Explicațiile includ și exemple din practica educațională.

Monitorizarea se referă la efortul (cadrlui didactic sau/și al educabilului) de *supraveghere și corectare* a unei acțiuni prin raportare la scop, standarde și la modelul acțiunii. Monitorizarea presupune conștientizarea on-line (în procesul derulării acțiunii în sine) a eficienței procesului de învățare și a performanței înregistrate.

Monitorizarea în sine vizează *procesul învățării*, apreciază corectitudinea derulării acestuia și, deci, rezultatul intermediar al unor acțiuni specifice de învățare, nu însă produsul final care urmează a fi obținut. Monitorizarea se limitează la urmărirea atentă și la înregistrarea progreselor în procesul învățării, furnizând informații despre *mișcarea progresivă* spre atingerea scopurilor dezirabile fixate. Este vorba despre acel *control executiv*, ale cărui rezultate stau la baza intervențiilor imediate (schimbare, modificare a strategiilor, statutului motivațional-afectiv, administrarea timpului disponibil etc.) pentru a decongestiona situația exact în punctul nevralgic al învățării actuale. Intervențiile sunt acțiuni procesuale, curente și imediate, adică se procedează la reglarea procesului pentru a readuce comportamentul pe aceeași linie cu scopul sau pentru a-l apropia de un criteriu. Scopurile și standardele prestabilite, asumate conștient, ghidează acțiunile de predare/învățare și se mențin în albia atingerii acestora. În lipsa lor, monitorizarea ar fi una imposibilă sau una aleatorie și eronată.

Monitorizarea întrunește o serie de caracteristici principale:

- Este parte indispensabilă a managementului proceselor, nicidecum ceva adus artificial din exterior;
- Este un proces continuu, nu însă o intervenție singulară;
- Monitorizarea identifică punctele forte și punctele slabe și propune acțiuni concrete pentru îmbunătățire;
- Monitorizarea este orientată spre atingerea finalităților care sunt /trebuie să fie măsurabile, clar definite, așteptate/dorite;
- Monitorizarea nu se oprește la elaborarea propunerilor, ci întreprinde acțiuni concrete pentru a soluționa problema apărută și pentru a atinge finalitatea.

Monitorizarea, ca fenomen general, poate fi prerogativă a profesorului, expertului. Din momentul în care inițiativa și responsabilitatea sunt preluate de subiectul acțiunii (de predare sau învățare), ne referim la auto-monitorizare.

Automonitorizarea întrunește caracteristici ale monitorizării în sine, urmărește atingerea aceleiași finalități, diferențele intervin la nivelul accentelor puse și al aspectelor vizate prioritar. Astfel, automonitorizarea desemnează procesul de observare cu acordare conștientă a atenției unor *aspecte specifice propriului comportament* (n.n. – *de învățare*), precum și impactului produs de acesta, recomandabil cu înregistrarea stării de fapt depistate. Automonitorizarea survine ca răspuns la nevoile/solicitările interne (propria inițiativă) sau externe (solicitarea cadrului didactic) și asigură un feedback important asupra propriului comportament, care ghidează ulterior acțiunile executive ale individului (Butler & Winne, 1995). Automonitorizarea direcționează studenții spre sarcina de învățare, le menține activă, conștientă și orientată implicarea, prin efortul lor de a se asigura că și-au stabilit scopurile învățării și că utilizează strategiile potrivite realizării acestora. Dacă se înregistrează neconcordanțe, devieri sau erori ce pot periclita atingerea performanței dezirabile, se intervine prin acțiuni autocorective menite să reducă sau să elimine discrepanțele atestate între scopurile fixate și mișcarea progresivă spre atingerea lor. Aceste acțiuni se referă doar la comportamentele-problemă depistate și *reclamă autocorectarea pe secvențe de învățare specifice* (de exemplu, înlocuirea strategiilor utilizate, schimbarea mediului de studiu etc.), fără a interveni în scopurile, standardele prestabilite la etapa de planificare.

Monitorizarea nu este evaluare, deși definițiile monitorizării și ale evaluării deseori includ *raportarea comparativă* a rezultatelor obținute la scopurile, standardele stabilite.

Evaluarea se referă la aprecierea *produselor finale* rezultate în urma actului învățării și a *eficienței învățării* per ansamblu. *Evaluarea* vizează prioritar în ce măsură rezultatul final se suprapune peste cel așteptat (respectiv, nivelul realizării obiectivului stabilit). Dacă se înregistrează discrepanțe între performanța atinsă comparativ cu rezultatele anticipate, evaluarea reclamă *modificări ale procesului rezolutiv*. Aceste modificări pot presupune reluarea procesului, reformularea scopurilor, revizuirea concluziilor, redistribuirea resurselor, efectuarea de corecții.

Autoevaluarea implică autoaprecierea *prestației personale* întru obținerea rezultatelor dezirabile pentru fiecare dintre componentele performanței finale, comparativ cu setul de standarde, cerințe prestabilite. Autoevaluarea are menirea să conducă la autoresponsabilizarea studentului pentru propria învățare: acesta se raportează la propriul sine, la șansele și barierele din domeniul învățării. În cazul *autoevaluării* rezultatele raportului comparativ sunt utilizate de subiect pentru emiterea unor judecăți *autoestimative* (Zimmerman, 2002). Autoevaluarea are ca scop ridicarea nivelului de înțelegere a activității de învățare realizate per ansamblu. Iar modificările, schimbările vizează *implicațiile personale ale subiectului învățării*, însă în următorul ciclu de învățare.

În tabelul ce urmează prezentăm un set de întrebări–reper, prin care studentul se automonitorizează și un altul, prin care se autoevaluează.

<i>Întrebări de reper pentru automonitorizarea actului de învățare</i>	<i>Întrebări de reper pentru autoevaluarea învățării realizate</i>
1. Am pregătite toate sursele necesare studierii temei pentru seminarul de mâine?	1. Mi-am atins obiectivele stabilite?
2. Statutul meu emoțional actual îmi asigură o stare confortabilă de învățare?	2. Cunosc și înțeleg mai multe despre tema studiată pentru seminarul de mâine?
3. Sunt interesat de studierea acestui subiect?	3. Am investit suficient timp pentru studierea subiectului?
4. Mi-am stabilit scopurile studierii temei?	4. Mai sunt aspecte ale temei studiate care nu le-am înșușit?
5. Sunt concentrat/ă asupra studierii materialului de învățat?	5. Care strategie de învățare utilizată de mine a fost cea mai eficientă pentru înțelegerea (pentru reținerea) conținutului studiat?
6. Mă copleșesc anumite gânduri care nu au nimic în comun cu studierea temei?	6. Care metode, tehnici de învățare mi-au solicitat mult timp și efort, însă fără rezultate deosebite/așteptate?
7. Metodele de învățare a materialului utilizate de mine sunt eficiente, îmi condiționează înțelegerea și reținerea materialului?	7. Am fost suficient de motivat pe parcursul învățării? Ce motive mi-au dominat învățarea?
8. Revizuiesc periodic nivelul de înțelegere a materialului (prin autochestionare, de exemplu)?	8. Am consultat sursele de bază și disponibile la tema studiată?
9. Viteza cu care învăț îmi permite să mă încadrez în timpul pe care îl am la dispoziție?	9. Ce a-și fi putut face pentru a învăța mai repede și a înșuși mai profund conținutul studiat?
10. Depun suficient efort pentru a menține ritmul învățării?	10. Care este nivelul meu final de pregătire pentru seminarul/evaluarea de mâine?
11. Statutul meu emoțional actual îmi asigură o stare confortabilă de învățare?	

Automonitorizarea urmărește pas cu pas, și continuu, secvențele învățării în multiplele lor aspecte și presupune intervenții imediate pentru a remedia situația curentă. Autoevaluarea are ca scop creșterea nivelului de înțelegere a activității de învățare realizate per ansamblu. Iar modificările, schimbările vizează *implicațiile personale ale subiectului învățării*, dar în următorul ciclu de învățare.

Putem afirma că, teoretic, diferențierea conceptelor analizate este posibilă. Dar, în practica educațională se depășește cu greu această separare. Să examinăm acest lucru în baza unei secvențe de instruire derulate în sistemul „profesor-elev”. Monitorizarea realizată de profesor este o activitate continuă de supervizare ghidată de obiectivele proiectate pentru instruirea curentă. Ea cuprinde o serie de acțiuni coerente care îi permit: (1) *observarea* atentă a parcursului învățării educabililor; (2) *diagnosticarea* unor aspecte specifice ale acestui traseu: înaintarea lor de la „necunoaștere spre cunoaștere”; dinamica stării motivațional afective, calitatea interacțiunii lor cu mediul social și contextual, măsura în care stăpânesc instrumentariul strategic de învățare și eficiența utilizării lui; (3) procesarea informației înregistrate și administrarea rezultatelor obținute prin intervenții corective orientate spre atingerea obiectivelor prestabilite.

În aceeași secvență de instruire studentul, ghidat de aceleași obiective, poate proceda la automonitorizare, fiind atât subiectul, cât și obiectul supervizării.

În aceeași secvență de instruire profesorul se poate automonitoriza, fiind el însuși obiect și subiect al actului de monitorizare. Este supus observării procesul de predare desfășurat și impactul acestuia asupra învățării studenților. Profesorul își raportează comportamentele atât la obiectivele de predare, cât și la obiectivele de învățare prestabilite.

Acțiunile de monitorizare ale profesorului și cele de automonitorizare ale studentului se pot plia pe același segment de învățare și sunt calibrate de aceleași scopuri finale. Doar că, în primul caz, profesorul deține controlul și, în anumite limite, se face responsabil pentru rezultat. În cazul automonitorizării, studentul este actorul principal, monitorizarea se întâmplă prin student și nu pentru student. Lui îi revine exercitarea acțiunilor de autoobservare, autocontrol și autocorectare, în caz de necesitate. Altfel spus, studentul preia inițiativa, acționează conștient și se face responsabil pentru reușita sau insuccesul propriei învățări. În acest „tandem” al monitorizării ținta profesorului trebuie să fie dobândirea competențelor de automonitorizare de către student.

Monitorizarea din perspectiva învățării autoreglate

Pornim de la ideea că *monitorizarea este un proces esențial, cheie* a tuturor modelelor învățării autoreglate, fapt confirmat într-o sinteză complexă și riguroasă realizată de către expertul în domeniul Paul Pintrich (2000).

Cercetătorii autoreglării academice au contribuit la recunoașterea centralității monitorizării prin: argumentarea rolului și locului monitorizării în autoreglare; explicarea mecanismelor și instrumentariului strategic prin care acționează monitorizarea; delimitarea constrângerilor de ordin personal și contextual care pot afecta monitorizarea corectă; metodologia antrenării abilităților de monitorizare/automonitorizare. Oferta lor este valoroasă prin ofertele de operaționalizare a monitorizării în context educațional. Aliniem acestor asumptii câteva explicații argumentative.

Monitorizarea (CE) este desemnată drept *proces cognitiv* prin care se evaluează, apreciază starea actuală a progreselor înregistrate comparativ cu scopurile urmărite și se generează un feedback ce poate ghida acțiunile de învățare ulterioare; monitorizarea este pivotul, axa autoreglării academice (Butler și Winne, 1995).

Procesul de monitorizare (CUM) implică: activități de antrenare a atenției; acțiuni de autoobservare și autocontrol; strategii de examinare evaluativă și apreciere estimativă a situației curente. *Autocontrolul* funcționează prin autoinstrucțiuni, imagerie mentală, focalizarea atenției, strategii specifice sarcinii, care ajută subiecții să rămână antrenați activ în sarcina academică și să-și optimizeze efortul. Focalizarea atenției, de exemplu, este o strategie de eliminare a distractorilor și de redirecționare a concentrării spre sarcina de lucru. *Autoobservarea* urmărește focalizarea voluntară a atenției asupra propriului comportament de învățare, asupra factorilor care îl determină și a impactului care îl produce. Schunk (2005) a sugerat că observarea sinelui este mai de ajutor când se concentrează pe condițiile specifice prin care se produce învățarea (de exemplu, timpul, locul și durata învățării productive). Observarea de sine a studentului poate fi susținută de înregistrarea propriilor rezultate folosind jurnale, foaia de lucru sau graficele comportamentale. Informația captată prin autoobservare este utilizată pentru monitorizarea: progreselor înregistrate, condițiilor în care se produc și a efectelor pe care le generează.

Autoobservarea implică numeroase acțiuni de *monitorizare metacognitivă*, cum ar fi evaluarea continuă a efectului produs de strategiile utilizate în funcție de obiectivul urmărit. Dacă informația obținută prin monitorizare este insuficientă pentru a interveni argumentat, studenții aplică strategii de *autoexperimentare*: testează, rând pe rând, diferite strategii prin care își diversifică sistematic performanța și, astfel, o identifică pe cea mai eficientă. O altă strategie metacognitivă utilizată de studenți este *autotestarea*, care se asociază perfect cu automonitorizarea și autoevaluarea. În procesul studierii unei teme, pregătirii pentru examen, de exemplu, studenții generează periodic întrebări prin care își autoexaminează nivelul de înțelegere a materialului, calitatea însușirii unor concepte etc.

În modelele învățării autoreglate este prezentată explicit *monitorizarea performanței*. **Monitorizarea performanței** oferă un permanent feedback despre *nivelul curent al îndeplinirii sarcinii în contextul concret de învățare*. Prin raportare la experiențele trecute de învățare și la standardele actuale urmărite de student sunt contabilizate: erori și întâzieri; acțiuni, gânduri și sentimente ineficiente care le cauzează; evoluția/involuția interesului pentru sarcină, a atitudinii față de sine și propria capacitate de învățare; nivelul de implicare în sarcină și măsura suprasolicității. În acest caz, autocontrolul presupune stăpânirea procesului de învățare ca întreg. Iar, în funcție de natura informației furnizate de monitorizare/automonitorizare, se pot lua decizii care vizează integral cursul actual al învățării, conducând la respectarea, urmarea lui în formatul prezent ori la schimbarea/modificarea acestuia. De exemplu, dacă subiectul sesizează descreșterea motivației pentru activitatea de învățare curentă, el are două alegeri: să continue, menținându-se în aceeași stare, sau să-l abandoneze. Dacă ia decizia să continue învățarea, atunci trebuie: să selecteze și să aplice strategii de automotivare sau/și să-și atribuie sarcini noi, semnificații și valori, ori să se alăture aceluia coleg care își menține viu interesul pentru această sarcină. Respectivele acțiuni de reglare sunt determinative pentru menținerea efortului necesar finalizării cu succes a sarcinii. Acesta este scenariul prin care monitorizarea performanței în procesul învățării însuși conduce studentul spre atingerea scopurilor finale prestabilite.

Feedback-ul, autofeedback-ul și scopurile stabilite sunt componente cruciale pentru procesul monitorizării și condiționează automonitorizarea de calitate (Butler și Winne, 1995). În general, învățarea nu poate să aibă loc fără existența a cel puțin unui feedback, autofeedback sau a scopurilor. În lipsa acestora, mișcarea studentului în procesul învățării curente ar fi asemeni „mersului pe bicicletă legat la ochi”: este posibil, dar conduce rapid la apariția unui accident.

Puterea decizională a feedback-ului se explică prin transmiterea informației de evaluare sau corective la sursa originală (privind studentul) sau de control (profesor, expert). Această informație se poate referi la o acțiune, în eveniment sau la un proces. După cum se știe, putem avea bucle feedback simple, constituite dintr-un singur feedback, și bucle feedback complexe (multiple) care conțin mai multe feedback-uri, posibil de polarități diferite: negative sau/și pozitive. De regulă, este acceptat faptul ca studentul, primind un feedback pozitiv, tinde să fie motivat și să continue cursul precedent al acțiunii cu mici modificări. Dacă el se confruntă cu un feedback negativ, atunci are tendința de a pierde motivația și a căuta alte alternative pentru rezolvarea problemei. Promotorii învățării autoreglate (Bandura, Zimmerman, Pintrich, Winne) se pronunță împotriva abordării feedback-ului doar în termeni de bucle negative (de exemplu, a căuta să se reducă discrepanțele între propriile scopuri și rezultatele înregistrate); ei raportează efectele feedback-ului pozitiv (de exemplu, a îmbunătăți mișcarea spre atingerea obiectivelor personale urmărite pornind de la rezultatele observate).

În funcție de *sursa feedback-ului*, putem avea bucle *feedback extrinseci*, care provin din surse externe, sau bucle *feedback intrinseci*, care provin din interiorul sistemului.

Feedback-ul extern este oferit de profesor, expert sau de moderatorul actului de învățare. Aceștia monitorizează studenții/elevii prin colectarea informațiilor despre aspectele procesuale ale învățării, iar în baza lor furnizează un feedback, care se referă la greșelile tipice și la problemele legate de actul învățării. Dacă feedback-ul este specific și acordat în timp util, studenții își pot controla și regula mai bine învățarea, ei identifică și corectează aspectele problematice, își recunosc și explorează ulterior punctele forte. Cercetările demonstrează că toți educabilii, mai ales cei cu probleme de învățare, au mai mult de câștigat atunci când feedback-ul este specific și scoate în evidență acele caracteristici ale sarcinii și acele modalități de lucru care asigură ameliorarea învățării (bucle de feedback pozitive – Black și Wiliam, 1998).

Funcționarea acestui mecanism o putem urmări în următorul exemplu adaptat după Brandt și Perkins, 2000.

În partea a doua a orei de istorie, profesorul Oprea cere elevilor să redacteze rezumatul lecției despre Revoluția de la 1848. Observând ca Mihai nu scrie, îl întreabă dacă poate să schițeze un plan de idei. Băiatul spune: „Nu încă”. Profesorul îi cere să citească un fragment cu voce tare și apoi îl întreabă care este cel mai important lucru din acel pasaj. Mihai alege cuvintele „muniție” și „pistoale”, explicând: „Îmi plac armele și cheștiile astea”.

„Ți-ai raportat textul la experiența ta. Aceasta este o modalitate de a decide ceea ce este important. Hai să împărțim acest fragment în părți mai mici, pentru a simplifica alegerea a ceea ce este semnificativ. Un bun cititor se întreabă tot timpul ce este relevant. Ți voi citi propoziția pe care mi-ai indicat-o mai înainte și aș vrea să-mi spui care este cel mai important lucru din ea, bine?”

După cum am menționat, putem avea bucle feedback simple, constituite dintr-un singur feedback, și bucle feedback complexe (multiple) care conțin mai multe feedback-uri, posibil de polarități diferite. Natura feedback-ului acordat este în funcție de gradul de complexitate sarcinii, de nivelul de autocontrol al studentului, de attributele personale ale acestuia și de tipologia experiențelor de învățare precedente. De exemplu, dacă sarcina academică – „realizarea unui raport sociologic la tema X” – este una complexă, nouă pentru student, se recomandă feedback-ul pas cu pas: (i) la etapa de selectare a informației și de întocmire a planului de acțiune; (ii) când este realizat draft-ul/schița raportului; (iii) când raportul este întocmit și urmează redactarea lui finală. În general, feedback-ul ar trebui acordat „destinatarului” imediat după adoptarea unei decizii de către acesta, după desfășurarea unei acțiuni sau a unui proces. Exista, însă, și bucle feedback cu întârziere, atunci când informația furnizată prin buclă necesită un anumit timp până când este prelucrată și transmisă.

Autofeedback-ul este generat de însuși protagonistul învățării. *Autofeedback-ul* este ingredient caracteristic comun tuturor definițiilor învățării autoreglate și se referă, teoretic, la bucla de „feedback auto-orientat”. Bucla de „feedback auto-orientat” funcționează ca proces ciclic prin care studenții își monitorizează *eficacitatea* (calitatea de a produce efectul (pozitiv) așteptat; randamentul) metodelor sau/și a strategiilor de învățare aplicate și *reacția lor decizională* la acest feedback reflectată în diferite modalități de acțiune. Acestea variază între *modificări camuflate*, ce țin de autopercepție, autoapreciere, conceptul de sine, și *modificări deschise* observabile în reacții comportamentale, precum: autoinstrucțiuni, autoîntăriri, schimbarea, modificarea strategiilor de învățare utilizate.

Asistența autoreglatoare poate integra feedback-ul în cazul multor sau al majorității componentelor activităților de învățare, care culminează printr-o evaluare comprehensivă complexă. Când studenții încep sau sunt provocați, stimulați să-și compare performanțele finale înregistrate cu standardele prestabilite, procesul devine autoevaluare, acțiune aflată în strânsă relație cu monitorizarea, dar care reprezintă deja un alt proces implicit autoreglării.

Scopurile și feedback-ul se află în relație reciprocă, se autocondiționează. Scopurile proximale și distale sporesc puterea intervențiilor generate de feedback/autofeedback. Și viceversa, feedback-ul poate influența felul în care studenții își stabilesc scopuri pe secvențe de învățare.

În paradigma învățării autoreglate, abordarea scopurilor și a proceselor de monitorizare/control pune în evidență intercondiționarea reciprocă dintre faza de planificare și cea de control (a se vedea modelul lui Zimmerman în [9]), cu alte cuvinte – dintre pregătirea calificată a acțiunilor de învățare și urmărirea continuă a realizării acestora (totale sau parțiale), inclusiv a efectului produs de aceste acțiuni. Astfel, între **scopuri** și monitorizare/control există o strânsă interdependență. *Monitorizarea/controlul* în lipsa obiectivelor de realizat nu are sens. După cum am precizat, monitorizarea/controlul sunt necesare pentru: a anticipa problemele, a ajusta scopurile, a iniția acțiuni corective. *Scopurile* fără monitorizare/control sunt lipsite de principalele mijloace de realizare. Există anumite cerințe care determină impactul pozitiv al scopurilor atât asupra feedback-ului, cât și asupra monitorizării în general. În primul rând, acestea trebuie să fie precise și accesibile; să fie realizabile în perioade scurte de timp și să poată fi formate în acțiuni specifice. Chiar și în aceste condiții, scopurile devin funcționale și au putere de impact pozitiv doar dacă sunt conștientizate de subiectul învățării și acceptate ca personale și valoroase pentru propria învățare.

Valoarea și funcția reglatoare pe care o comportă scopurile învățării este pusă în evidență și descifrată explicit de Paul Pintrich. Conform acestui autor, există obligatoriu anumite criterii sau standarde (numite și

scopuri sau valori de referință) la care se raportează: secvențele specifice ale învățării sau învățarea ca proces integrat, în funcție de care se apreciază estimativ progresul sau lipsa de progres în realizarea lor, performanța atinsă și abaterea față de standardele stabilite. Implicațiile ce urmează în baza acestei comparații evaluative pot fi diferite: fie că procesul de învățare curentă continuă în aceeași cheie, fie se întreprind acțiuni de corectare și/sau eliminare a neconcordanțelor înregistrate, fie învățarea este abandonată (Pintrich, 2000, p.452). Relația dintre scopurile și acțiunile de monitorizare, control și reglare este una dinamică, ca un ciclu ce se reia mereu în timp.

Respectiva asumție Pintrich este ilustrată prin *metafora termostatului* ce reglează temperatura aerului în încăpere. Din momentul în care temperatura dezirabilă este setată (scopul, criteriul, standardul), termostatul o monitorizează continuu conform acestor indicatori (procesul de monitorizare); în dependență de fluctuația datelor real înregistrate, se conectează sau se deconectează încălzitorul (procesele de control și de reglare) asigurând astfel constanța temperaturii setate inițial (implicații corective în direcția atingerii sau menținerii standardului stabilit).

Subiecții învățării procedează în aceeași manieră: își stabilesc scopuri, standarde pentru propria învățare și depun eforturi susținute pentru realizarea acestora: își monitorizează continuu rata progresului în funcție de ele; își ajustează și calibrează cogniția, motivația, afectivitatea, comportamentul și contextul în sensul atingerii scopurilor fixate.

Oportunitatea antrenării monitorizării/automonitorizării

În literatura de specialitate se argumentează că monitorizarea, autocontrolul propriei învățări pot fi învățate și îmbunătățite doar prin propriile eforturi ale subiecților învățării. Însă, această sarcină nu este ușor de realizat, deoarece solicită anumite atribute personale, precum și investiții suplimentare de timp și efort, atât din partea studenților, cât și a profesorilor. Conform lui Pintrich, „potențial, elevii/studentii ar putea monitoriza, controla și regla aspecte separate ale propriei cogniții, motivații, ale comportamentului, precum și unele caracteristici ale mediului de învățare” (Pintrich, 2000, p.454). Aceasta nu presupune, însă, că studenții trebuie sau pot să-și monitorizeze și să-și controleze propria cogniție, motivație și propriul comportament întotdeauna sau în toate condițiile. Mai curând monitorizarea, controlul și reglarea sunt posibile doar în limita unor parametri. Or, există anumite constrângeri biologice, de dezvoltare, contextuale, care pot împiedica sau interfera cu eforturile de reglare. În contextul acestor idei, Feuerstein accentuează că *automonitorizarea corectă și exactă este foarte complicat de realizat*. Dezvoltarea naturală a capacităților de monitorizare a învățării se produce într-un ritm lent ...dar *aceste abilități pot fi învățate, antrenate și dezvoltate prin exercițiu* (Feuerstein, 2002). Dacă studenții/elevii nu sunt puși în situația (nu trebuie, *nu li se cere*) să acționeze ghidați de scopuri, standarde, criterii de învățare bine stabilite, este puțin probabil că ei își vor monitoriza în mod riguros învățarea (Garner, 1990). Este firesc să ne întrebăm, în acest context, care este nivelul actual *de automonitorizare, autocontrol al propriei activități de învățare* la studenții universitari. O cercetare realizată recent (noiembrie 2011, autor Natalia Nicolaev, studenta anului III, specialitatea Psihopedagogie) în mediul studentesc (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației) scoate pe tapet următoarele. Rezultatele obținute se distribuie pe un continuum cuprins între doi poli: independență, autocontrol al învățării – dependență, control extern. Astfel: numai 23% dintre respondenți declară prin comportamentele de învățare dezvoltate autonomie, autocontrol și independență; 33% – dependență și control extern sporit; 44% dintre studenți își autocontrolează și autoreglează învățarea sporadic, contextual. Este o situație îngrijorătoare: 77% dintre respondenți mizează preponderent pe surse externe de monitorizare și de control asupra propriei învățări și atribuie valoare exagerată suportului ce ar trebui oferit de colegi și profesori.

Ținând cont de faptul că respondenții, studenți ai anului III, finalizează ciclul întâi al formării profesionale, acest nivel scăzut de monitorizare, control și reglare a propriei învățări le poate crea probleme ulterioare. Or, pentru a avea succes la locul de muncă, ei ar trebui să stăpânească deja aceste abilități.

În concluzie, reieșind din situația reală, la nivelul instruirii formale, în mod planificat, sistematic și perseverent trebuie asigurate oportunități pentru dezvoltarea monitorizării. La ora actuală există suficiente argumente teoretice și evidențe empirice ce confirmă că instruirea centrată pe autoreglarea academică constituie formatul educațional în care studenții își pot însuși, exersa și perfecționa abilitățile de automonitorizare, autocontrol, reglare a propriei învățări, dobândind calificat independența academică.

Bibliografie:

1. Black P.J., Wiliam D. Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom. - 1998. Disponibil online la adresa www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm
2. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 2005, no 54(2), p.199-231.
3. Butler D., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning // *Review of Educational Research*, 1995, no 65, p.245-282.
4. Feuerstein R. și al. The dynamic assessment of cognitive modifiability. Jerusalem: The ICELP Press, 2002: Disponibil online la adresa [http://www97.intel.com/ro/Assessing Projects/ Assessment Strategies/MonitoringProgress/](http://www97.intel.com/ro/Assessing%20Projects/Assessment%20Strategies/Monitoring%20Progress/)
5. Garner R. When children and students do not use learning strategies // *Review of Educational Research*, 1990, no 60, p.517-529.
6. Brandt R.S. and Perkins D.N. The Evolving Science of Learning. - In: *Education in a New Era*, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 2000. Disponibil online la adresa: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/teorii-asupra-invatarii-si-apl121691610.php>
7. Pintrich P.R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement // *Journal of Educational Psychology*, 2000, no 92, p.544-555.
8. Schunk D.H. Self-regulated learning // *Educational Psychologist*, 2005, no 40, p.85-94.
9. Semionov Sv. Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare. - Chișinău: Epigraf, 2010, p.30.
10. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // *American Educational Research Journal*, 2008, no 45(1), p.178-200.
11. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner // *Theory into Practice*, 2002, no 41(2), p.64-72.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Проблемы развития психики. Том.3. - Москва: Педагогика, 1983.

Prezentat la 22.12.2011