

METACOGNITIVE STRATEGIES AND THE STUDENT'S SELF-EVALUATION

**Alina-Felicia Roman, Assoc. Prof., PhD and Olga Moldovan, Assoc. Prof., PhD,
"Aurel Vlaicu" University of Arad**

Abstract: This article explores the students' apprehension of learning, the manner the use metacognitive strategies to adjust the learning process and to facilitate self-guided learning and self-evaluation. Our aim was to compare the students' level of knowledge of their own learning style and attitude towards self-evaluation, which has been identified based on a satisfaction scale and their academic performance. The study was conducted on a sample of 76 students from the 2nd year of study, attending different study programmes of "Aurel Vlaicu" University of Arad. The conclusions of our research suggest that the students' approach of learning can be changed by having a different perspective of training, assigned tasks and teaching-evaluation methods.

Keywords: students, metacognitive strategies, self-guided learning, self-evaluation.

Introducere

Plasarea din perspectivă psiho-pedagogică a analizei domeniului strategiilor metacognitive ne solicită la reflecții asupra aplicabilității în cadrul învățării și evaluării a principiilor de funcționalitate metacognitivă. Numeroase studii recente în domeniu prezintă dovezi pertinente privind rolul cheie al proceselor metacognitive în asigurarea eficienței învățării [9]. Eficiența activităților realizate, implicit a activităților de învățare este asigurată, în mare măsură de posibilitatea antrenării, valorificării capacităților metacognitive. Succesul este determinat de cele mai multe ori de posibilitatea de monitorizare, control și reglare a propriei activități. Metacogniția însoțește activitatea celui care învață, oferind acestuia posibilitatea de a reflecta asupra propriei cunoașteri și de a identifica informații utile pentru activitatea respectivă și pentru cele viitoare. Prin utilizarea unor strategii metacognitive, studentul devine conștient de propria sa activitate mentală.

Delimitări conceptuale

Dinamica socio-economică și interculturalitatea lumii contemporane a determinat schimbări majore la nivelul politicilor educaționale privind învățământul superior și la nivelul mentalităților și practicilor educative.

În explicarea învățării se observă o progresivă deplasare a accentului de la determinanții externi la determinanții endogeni sau proveniți din interiorul individului. Accentul pus pe subiect, pe interioritatea lui, înțelege nu doar ca organizare care răspunde specific la anumite influențe ci și ca organizare care modelează, ca sistem complex, cu o mare capacitate de autoorganizare, oferă noi fundamente pentru acceptarea și explicarea nevoii individului de a învăța continuu, independent toată viața.

P. R. Pintrich și M. Zeidner [14] definesc învățarea auto-reglatoare (self-regulated learning) ca un ansamblu de strategii pe care le folosesc studenții pentru a-și însuși cunoștințele și pentru a-și controla învățarea. Modele recente ale învățării auto-reglatoare pun accent pe integrarea ambelor componente ale învățării: componenta motivațională și cognitivă. Există un număr mare de modele ale învățării auto-reglatoare care derivă dintr-o varietate de perspective

teoretice: majoritatea modelelor consideră că un aspect important al SRL (self-regulated learning) este utilizarea unei game variate de strategii cognitive și metacognitive de către student pentru a controla și regla învățarea. Modelul propus de P.R. Pintrich [14] include trei categorii generale de strategii: strategii cognitive de învățare; strategii metacognitive și auto-reglatoare; strategii de management a resurselor.

Cercetările realizate privind strategiile de învățare autonomă a studenților [11] au identificat două modalități principale în abordarea învățării de către studenți: abordarea de suprafață și abordarea în profunzime [16].

Abordarea în profunzime a învățării implică stabilirea de conexiuni între noile informații și cele vechi, organizarea și structurarea ideilor principale ale textului, scheme cognitive de restructurare, de focalizare pe dovezi și argumente, pe stabilirea de conexiuni personale cu experiența din lumea reală. Studenții care adoptă o abordare profundă sunt motivați intrinsec în procesul de învățare, încearcă să extragă semnificații din ceea ce au învățat [8] și să utilizeze abilitățile lor metacognitive pentru a monitoriza și regla învățarea [3]. Abordarea în profunzime este corelată cu existența intenției de a înțelege .

Abordarea de suprafață a învățării implică memorare de informații, fără reflecție și interpretare personală din partea studenților, dificultatea de a diferenția conceptele generale, principiile de dovezi și argumente pe care se bazează [7]. Studenții care dezvoltă o abordare de suprafață a învățării sunt motivați extrinsec, în special de teama de eșec [2]. Abordarea de suprafață a învățării presupune intenția elevului de a îndeplini cerințele activității de învățare. Accentul se pune pe unele "semne", cum ar fi textul în sine și pe elementele secundare, cum ar fi memorarea pentru evaluare. Combinația de concepte și fapte nu este realizată pe baza unei reflecții aprofundate. Studenții nu reușesc să distingă între principii și elementele empirice care au determinat formularea lor, între vechi și nou. Sarcinile de învățare sunt considerate constrângeri externe, iar cunoașterea este percepută ca ceva diferit de realitatea de zi cu zi [15].

Pentru a rezuma, strategia de învățare în profunzime presupune o analiză critică a ideilor noi, asocierea acestora cu conceptele și principiile deja cunoscute și utilizarea rezultatelor obținute prin realizarea înțelegerii și a reținerii pe termen lung a informațiilor în rezolvarea problemelor în contexte noi, utilizând capacitatea de transfer. Prin contrast, învățarea de suprafață se referă la acceptarea tacită a informațiilor și memorarea de fapte izolate fără a realiza legături între acestea și viața reală.

Educația pentru autoformare și implicarea strategiilor metacognitive pe tot parcursul procesului de învățare este corelată în mai multe studii cu formarea competenței autoevaluative. (Ketele de J.-M., Allal L., Cardinet, J., Perrenoud, P. Delorme, C. Ungureanu, D.)

Exigențele unei evaluări formative arată că autoevaluarea are o eficacitate sporită din punct de vedere cognitiv și afectiv, determinând studenții să-și evalueze propriile reprezentări, structuri cognitive, motivațiile interne sau externe, facilitând aplicațiile și implicând studenții să-și autoevalueze interesele, devenind instrumentul principal în autogestionarea învățării. Sistemul de reglare al procesului autoevaluativ este asigurat prin intermediul a trei funcții ordonate [10: 125] care au ca finalitate:

- Recunoașterea Reușitelor;
- Reperarea și Recunoașterea erorilor;

- Reajustarea strategiilor și Rectificarea.

Evaluarea formativă ca dispoziție complexă, face din eroare un obiect de studiu pentru student și nu un obiect de culpabilitate sau de resemnare, ceea ce determină în aceeași măsură, dezvoltarea proceselor autoreglării și autoevaluării. Este evidențiat procesul formării unei capacități de învățare active, independente prin acordarea unui timp mai mare evaluării formative (extinse) în economia activităților, fiind un mijloc important pentru autocunoaștere, autocontrol, autoapreciere a evoluției și autoreglare a conduitei cognitive.

Pentru formarea capacității de autoevaluare studenții sunt încurajați să reflecteze la propria învățare și la rezultatele obținute cu scopul de a îmbunătăți modul în care învață. Autoevaluarea nu se reduce la autocorectare, fiind un proces prin care subiectul monitorizează și judecă calitatea gândirii și comportamentul pe parcursul învățării și identifică unele strategii de reducere a decalajului între performanța obținută și cea dorită. Procesul autoevaluativ determină preluarea controlului privind evaluarea propriului proces de învățare. În această situație învățarea devine ghidată de metacogniție, o acțiune strategică, planificată, organizată, monitorizată și evaluată față de anumite criterii, standarde. Prin autoevaluare se realizează internalizarea standardelor de evaluare, stimulându-se motivația și responsabilizarea în învățare.

Un alt aspect relevant pentru autoevaluare este acela că determină întărirea încrederii persoanei în ea însăși, „stabilind suporturi de natură să favorizeze progresii la îndemâna sa: astfel, formarea și probarea, dezvoltarea și securizarea (cu diagnostic al probabilităților în ciuda dificultăților și cu pronostic al demersurilor ce s-ar adapta cel mai bine) sunt în articulare directă cu evaluarea formativă”, aprecia Andre de Peretti [13: 125].

Esența demersului autoevaluativ care poate fi dezvoltat la studenți prin evaluarea formativă exinsă constă în determinarea și responsabilizarea studentului pentru a deveni actor al propriei sale formări.

Metode

Demersul investigativ propus în cercetare este de factură cantitativă, urmărind să identifice strategiile de învățare aplicate și nivelul de dezvoltare al competențelor autoevaluative în cazul studenții înscriși la programul de studii psihopedagogice de certificare pentru profesia didactică.

Obiectivele cercetării

- Investigarea nivelului competențelor autoevaluative ale studenților;
- Determinarea caracteristicilor strategiilor de învățare predominante la studenți;
- Identificarea, sau nu, a unor diferențe între studenți în funcție de modul de abordare a învățării și de nivelul de formare a capacității de autoevaluare.

Ipoteză: Dacă studenții au dezvoltată competența autoevaluativă atunci realizează cu succes abordarea în profunzime a învățării.

Metode și instrumente de cercetare

În vederea realizării cercetării am aplicat metoda anchetei, utilizând ca instrument o scală pentru identificarea atitudinilor și percepțiilor privind autoevaluarea. Această scală cuprinde 40 de enunțuri în legătură cu modul de înțelegere a procesului de învățare și de raportare la autoevaluare.

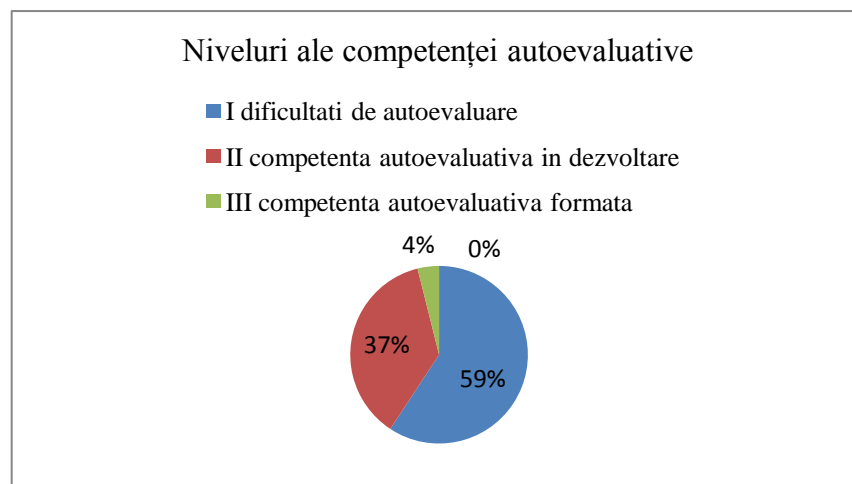
În cadrul cercetării, studenții au primit ca sarcină de lucru să citească un text cu caracter științific și apoi au răspuns în scris la întrebări care vizau înțelegerea. Răspunsurile au fost plasate pe o scară de la 1-4, unde 1 însemna un nivel foarte scăzut de înțelegere și 4 un nivel ridicat de înțelegere, corespunzător unei abordări în profunzime a învățării.

Grup țintă: eșantionul de cercetare a fost format din 76 studenți din anul II de la diferite specializările, înscriși la programul de studii psihopedagogice de certificare pentru profesia didactică. Metoda de eșantionare folosită este o metoda neprobabilistă, neaplicându-se proceduri statistice standard. Tipul de eșantionare neprobabilistă folosit este eșantionarea orientată, fiind selectați studenți din cadrul programului de studii psihopedagogice de certificare pentru profesia didactică, considerând ca aceștia dispun de mai multe cunoștințe despre învățare și pot formula informații relevante.

Analiza și interpretarea datelor:

Pe baza analizei scalelor de apreciere putem evidenția nivelurile de formare a capacității de autoevaluare a studenților, conform punctajelor obținute. Majoritatea subiecților (59,2%) obțin un punctaj care se înscrie sub limita de 29 puncte, ceea ce denotă conștientizarea dificultăților în autoevaluarea procesului și a rezultatelor învățării. Doar un număr redus de studenți (3,9%) demonstrează o bună competență autoevaluativă. Aceste rezultate scot în evidență slabele competențe autoevaluative ale studenților care pot fi generate atât de neimplicarea studenților în măsură suficientă în procesul evaluării cât și de dezinteresul acestora față de procesul învățării. Primul grafic reprezintă procentual repartiția studenților pe cele trei niveluri ale formării competenței autoevaluative așa cum rezultă din interpretarea scalelor de autoevaluare aplicate.

Fig 1. *Reprezentarea grafică a procentelor obținute privind formarea competenței autoevaluative*



Este posibil ca studenții care au un nivel scăzut de formare a competenței autoevaluative să întâmpine dificultăți în activitatea de învățare deoarece succesul presupune, în acest caz, o abordare reflexivă a procesului formativ și a dezvoltării personale.

Interpretarea răspunsurilor studenților la întrebările care vizau înțelegerea unui text cu caracter științific confirmă faptul că marea majoritate a studenților (60%) nu dezvoltă o abordare în profunzime a învățării având dificultăți de înțelegere cauzală, de transfer și aplicabilitate practică a informațiilor citite. Graficul care simbolizează gestionarea studiului

reflectă o dificultate percepută de studenți față de încadrarea lor în termene, stabilirea obiectivelor și estimarea efortului depus pentru realizarea sarcinilor. Cu toate acestea, peste 40% dintre studenți conștientizează faptul că învățarea este o activitate care presupune organizare din perspectivă personală.

Fig 2. *Reprezentarea grafică a procentelor obținute privind abordarea în profunzime a învățării*

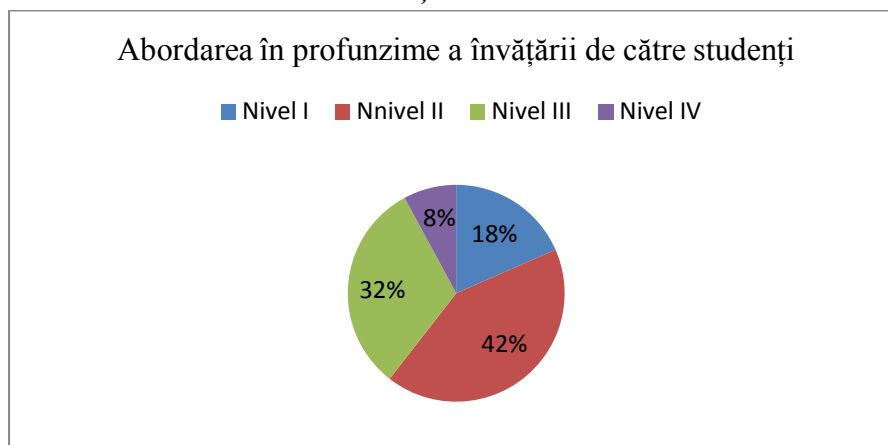
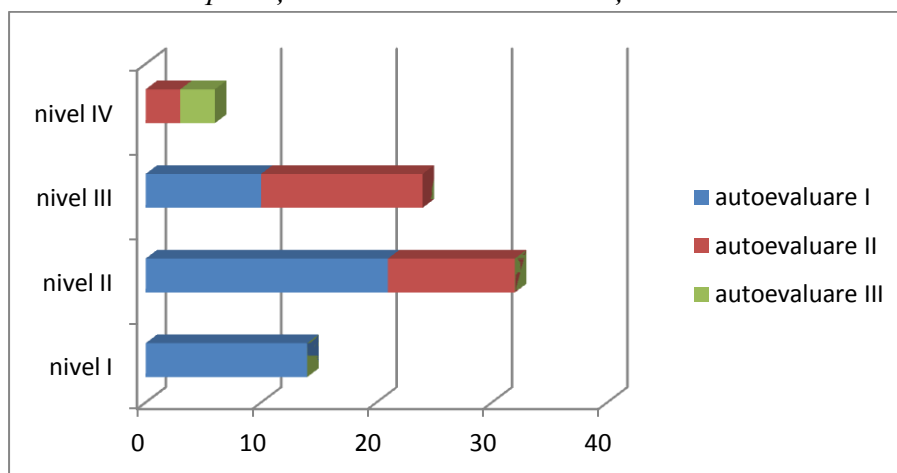


Fig 3. *Reprezentarea grafică a relației între abordarea în profunzime a învățării și competența autoevaluativă a studenților*



Analiza graficului de mai sus reflectă clar faptul că o bună formare a competenței autoevaluative determină la studenți o atitudine reflexivă asupra învățării, facilitează monitorizarea, controlul și reglarea propriei activități și abordarea cu succes a învățării în profunzime.

Concluzii

Analiza rezultatelor cercetării a determinat identificarea unor aspecte care facilitează procesul formării competenței autoevaluative a studenților și implicarea strategiilor metacognitive în învățare:

- Schimbarea atitudinilor și percepțiilor negative ale studenților față de învățare și evaluare;
- Elaborarea unor criterii și standarde de evaluare și autoevaluare în colaborare cu studenții;

- Dezvoltarea unei atitudini reflexive privind strategiile metacognitive implicate în învățare și gestionarea eficientă a acestei activități de către studenți;
- Dezvoltarea unei atitudini autoreflexive privind competența autoevaluativă;
- Însușirea pe cale inductivă a strategiilor de abordare în profunzime a învățării printr-o metodologie didactică de tip interactiv, critic, subiectiv;
- Realizarea permanentă de exerciții de interevaluare și autoevaluare pe baza unor criterii acceptate și unitare.

BIBLIOGRAFIE:

- Allal L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Edition Peter Lang SA, Berne, 1989.
- Biggs, J., Moore, P., *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall, 1993.
- Blumberg, P., *Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: a review of the literature*. In: D.H. Evenson & C.E. Hmelo (eds.), „Problem-Based Learning: a Research Perspective on Learning Interactions”, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Cardinet, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck-Wesmael, 2^e édition, Bruxelles, 1994.
- Cardinet, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Université de Boeck, 5^e édition, Bruxelles, 1994.
- Delorme, C. (coord.), *L'évaluation en question*, Éditions ESF, Paris, 1994.
- Dumitru, I.A., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2001.
- Entwistle, N., *Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts*. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, 2000, (www.ed.ac.uk/etl/publications.html).
- Joița, E., *Educația cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Ketela, J.M., *L'évaluation : approche descriptive ou formative*, De Boeck-Wesmael, 3^e édition, Bruxelles, 1982.
- Marton, F., Saljo, R. *On qualitative differences in learning I – outcomes and processes*, „British Journal of Educational Psychology”, 1976, 46(1): 4–11
- Morgan, A., *Improving Your Students' Learning*, London and Philadelphia: Kogan Page, 1993.
- Peretti, de A., *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
- Pintrich, P. R., Zeidner, M. (eds.). The role of goal orientation in self-regulated learning, in M. Boekaerts, Handbook of self-regulation, San Diego, CA. Academic Press, 2000.
- Ramsden, P., *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge, 1998.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J., *Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought*. In: CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (eds.). Understanding Practice. Perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press. 1993: 327-342.
- Ungureanu, D., „Teroarea” creionului roșu. *Evaluarea educațională*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2001.