

PROFILURI DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚII PSIHOPEDAGOGI

Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

Students that are self-regulated in their learning appear to achieve more positive academic outcomes than individuals who do not exhibit self-regulated learning behaviors. We suggest that distinct profiles of self-regulated learning behaviors exist across learners. In turn, these profiles appear to be associated with significantly different academic outcomes. The purpose of the current study was to examine whether profiles for self-regulated learning skills and strategies exist among learners. To achieve this purpose, we conducted a study by administering the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) a 10-scale with 80-item. Our results indicate the presence of three, distinct profiles of self-regulated learning.

Autoreglarea învățării și măsurarea ei. În contextul mediului academic universitar *autoreglarea învățării* operează ca *acțiune autoinițiată de student*; este un *proces activ, constructiv* prin care studenții își fixează scopuri, obiective de învățare, ulterior *depun efort* pentru a-și *monitoriza, regla și a controla: cogniția, meta-cogniția; motivația, emoțiile; comportamentul; mediul fizic și social - ghidați și constrânși* de scopurile lor, de caracteristicile contextuale. Ca nucleu integrator și element esențial definitoriu al autoreglării învățării funcționează *acțiunile strategice* ale studenților exprimate prin utilizarea unui *repertoriu extins și variat de strategii cognitive, metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări* [4]. Menționăm însă că stăpânirea strategiilor cognitive, de procesare a informației, de abordare critică a materialului și de selectare a ideilor principale este iminentă învățării, dar nu și suficientă pentru ca studentul să-și poată regla independent învățarea, fără control și ghidaj extern. Se atenționează asupra următorului paradox: deși autoreglarea învățării corelează puternic cu utilizarea strategiilor cognitive, utilizarea strategiilor cognitive fără autoreglare are impact negativ asupra performanței academice [5]. Or, abilitatea studentului de a selecta, a combina și a coordona strategiile adecvate contextelor specifice de învățare este esențială pentru direcționarea conduitei academice spre îndeplinirea scopurilor fixate. *Autoreglarea învățării mai are și un efect compensator.* Astfel, în cazul a două persoane cu nivel diferit al deprinderilor de învățare, prima cu nivel mare de cunoștințe, dar nivel scăzut al autoreglării, și a doua – cu nivel mediu de cunoștințe, dar abilități bune de autoreglare, este mult mai mare probabilitatea ca a doua persoană să îndeplinească cu succes sarcina în domeniul respectiv de cunoaștere. Aceasta, deoarece ea controlează activ contextul învățării: 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 conduc la înțelegerea și nu simpla memorare și reproducere a materialului. Astfel, în actuala lucrare abordăm autoreglarea ca și *caracteristică integratoare a activității de învățare* [14, 7, 1].

În baza unei sinteze riguroase a cercetărilor realizate în mediul universitar deducem că subiecții care își autoreglează eficient învățarea demonstrează performanțe academice superioare în comparație cu cei noi sau profani în autoreglarea învățării [2, 3, 4, 12, 11, 9, 10]. Pornind de aici, am presupus că studenții manifestă *profiluri distincte de autoreglare a învățării*. Ne-am propus, în studiul recent, să identificăm *care sunt aceste profiluri, conform indicatorilor strategici*: deprinderi și strategii de studiu și învățare practicate de studenți în controlul și reglarea propriei învățări. Cercetarea experimentală a fost efectuată 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: 6-7,90; gr. II: 7,90-8,85; gr. III: 8,95-10).

Pentru realizarea scopului cercetării, am utilizat *Inventarul strategiilor de studiu și învățare* (LASSI), varianta revăzută și completată de C.Weinstein și D.Palmer în anul 2002 [13]. LASSI cuprinde 10 scale și 80 de itemi (câte 8 pentru fiecare scală) prin care se evaluează cunoașterea și utilizarea de către studenți a deprinderilor și strategiilor de studiu și învățare. Cele 10 scale: 1. Anxietate, îngrijorare pentru performanțe; 2. Atitudine, interes pentru învățare; 3. Concentrare, focalizare a atenției asupra sarcinilor academice; 4. Procesare de informații, achiziție de cunoștințe și deprinderi; 5. Motivație, disciplină, efort, persistență; 6. Autoevaluare, autotestarea comprehensiunii, autoreflexii, pregătire către ore; 7. Abordare critică a informației, selectarea ideilor principale; 8. Repere de suport al studiului: resurse materiale, caracteristici ale contextului, solicitarea ajutorului; 9. Managementul timpului; 10. Pregătirea, susținerea examenelor, evaluărilor, testărilor – relevă jude-

cățile, comportamentele, atitudinile, motivațiile și credințele, atât cele implicite, cât și cele explicite, ce relaționează cu succesul învățării în mediile academice universitare și care pot fi influențate prin intervenții educaționale.

Fiecare dintre cele 10 scale ale Chestionarului LASSI se supun prelucrării și interpretării independente și, conform rezultatului acumulat, se clasează la unul din cele trei niveluri de dezvoltare a 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. E confirmat faptul că succesul activității de învățare este determinat de funcționarea sistemică a acestora, iar subrealizările la una dintre scale sau disfuncționalitatea acesteia pe parcursul procesului de învățare poate afecta rezultatul final. De aici tragem concluzia că toate scalele ar trebui să fie reprezentate la un nivel înalt, acționând unitar, mobilizând persoana care își monitorizează și controlează comportamentele de învățare, reglându-le și direcționându-le spre realizarea scopului fixat. Teoretic, acest comportament ar trebui să fie unul echilibrat armonios pentru nivelul superior al competenței de autoreglare.

Profiluri de autoreglare a învățării academice. Profilul este o metodă de reprezentare grafică și/sau descriptivă a rezultatelor unor măsurători făcute prin utilizarea diferitelor 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 efectuat prin aplicarea Chestionarului LASSI, fiecare scală are în final o anumită valoare. Corelarea în paralel a acestor valori pentru cele trei subgrupuri identificate, în eșantionul experimental, conform mediei academice este reprezentată grafic în figura 1.

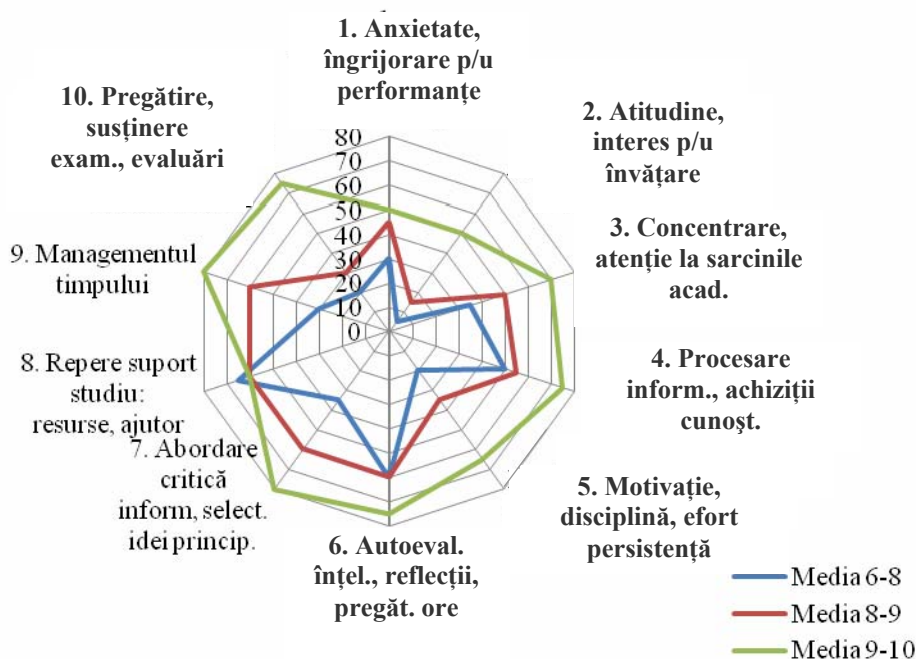


Fig.1. Profiluri de autoreglare pe categorii cu medii academice diferite.

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 diferitelor scale, obținem un *profil de autoreglare accentuat sau dezechilibrat*. În eșantionul cercetat de noi toate trei profilurile 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. I valori mici au obținut și scalele *Managementul timpului* (30%), *Anxietate* (30%). Profilul grupului III este mai puțin dezechilibrat, accentuări majore nu s-au înregistrat 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, în subgrup configurația este relativ uniformă. Alte 5 scale au fost cotate cu valori la nivel superior: *Procesare de informații* – 75%; *Autoevaluare* – 75%; *Pregătirea și 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 niveluri ale autoreglării: înalt, mediu, inferior mediei. Profilurile armonioase, reprezentate de valori medii la limita de sus și superioare mediei, în cazul interacționării sistemice a scalelor sunt predictorii veridici ai performanțelor academice înalte. Fapt confirmat, în studiul nostru, prin profilurile studenților din grupul 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 dimensiunile manifestării diferitelor scale, dar și caracterul 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%) a 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 către ore (75%), managementul eficient al timpului (80%), prelucrarea critică a informației, selectarea ideilor principale (80%), pregătirea pentru evaluări și examene (75%), procesarea informației, achiziția de cunoștințe (75%) – acestea având valori la nivel superior.

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

Examinând cele trei profiluri obținute, tragem concluzia că acestea relevă corelația pozitivă dintre nivelul de autoreglare a învățării și reușita academică. Astfel, în grupul studenților cu media cuprinsă între 6-7, 70% dintre scale au fost cotate cu valori net inferioare mediei. Iar 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 la aspectele deosebit de vulnerabile cum ar fi: *Atitudine*, *Motivație*, *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. Prin concluzie, ei își asumă responsabilitatea propriei învățări, 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 utilizarea chestionarului LASSI au fost prelucrate din perspectiva identificării nivelului general al valorilor atribuite celor 10 scale, obținând astfel *profilul general* al grupului experimental (figura 2).

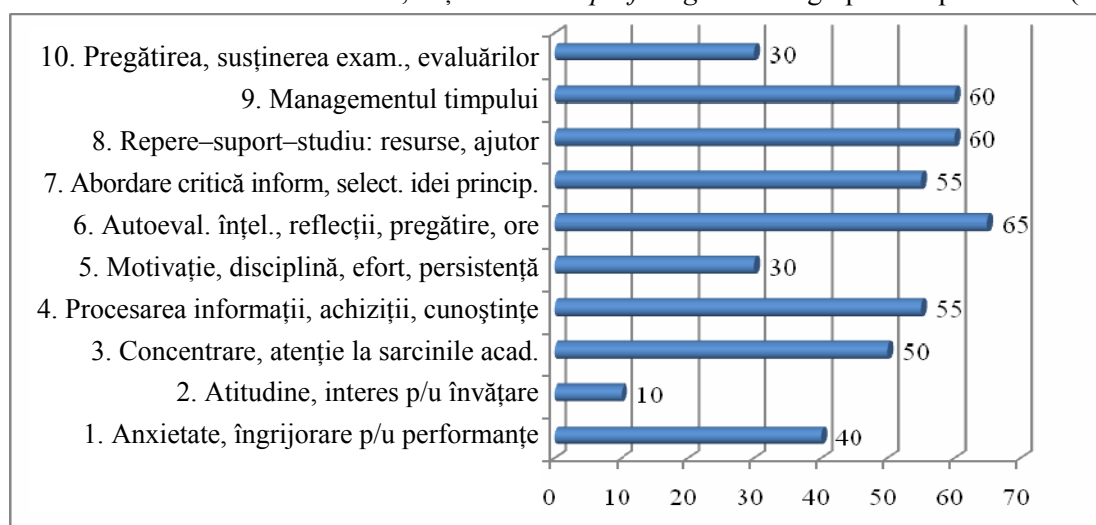


Fig.2. Profilul general al autoreglării învățării pe eșantion.

Profilul general al eșantionului este unul dezechilibrat. Accentuările, în configurația acestuia, sunt asupra scalelor *Atitudine* (10%); *Motivație* (30%); *Pregătirea și susținerea examenelor* (30%); *Anxietate* (40%) - toate situate sub nivelul mediei. Însă 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 [6].

Conform profilului, cea mai puțin cotate – 10%, este *Atitudinea, interesul pentru învățare*. Este un aspect critic al învățării asupra căruia ar trebui să-și canalizeze eforturile profesorii și studenții. Or, atitudinea față de studiu, formarea profesională, de rând cu motivația pentru succesul academic, afectează puternic sârghița cu care lucrează studenții, mai ales independent, de unul singur. 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 predispoziție 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 său. 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 îl 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 situațional* 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%-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%-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 către 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, cum ar fi 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, autoreflexii, 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 priceperilor 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 *Concentrare* 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. Îndrumările 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 și 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; autoobservații și judecăți despre procesul îndeplinirii sarcinii.

Utilizarea reperelor pentru studiu vizează preponderent abilitățile de accesare a diferitelor surse de învățare, acționarea mediului, contextului învățării (lucrul în grup sau de unul singur; schimbarea sau modificarea anurajului; negocierea sarcinii etc.); adresarea după ajutor și suport 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, parafrazarea, 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 conștient 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 managementul timpului presupune o bună cunoaștere de sine ca persoană ce învață: Care sunt punctele tari și slabe? Care din subiectele academice sunt dificile sau simplu de îndeplinit raportate la propriul potențial? Care sunt metodele de învățare preferate, inclusiv stilul

de învățare? Studenții mai trebuie să învețe: evitarea procrastinării, surmontarea tentației activităților competitive, depășirea factorilor distractori, echilibrarea efortului investit cu cerințele sarcinii, ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil. Determinative pentru managementul eficient al timpului sunt: (1) stabilirea obiectivelor care trebuie să fie strategice, clar definite, măsurabile, realizabile, realiste, 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 independentă. 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-l 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 a înțelegerii, auto-testarea. Printre metodele, tehnicile mai eficiente putem enumera: 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.

Referințe:

1. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom // *Applied Psychology*. - 2005. - No54(2). - P.199-231.
2. Boekaerts M. Self-regulation and effort investment. În K.A. Renninger; I.E. Siegel (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (ediția 6, pp.345-77). - New York: John Wiley and Sons, 2006.
3. Duncan G.J. și al. School readiness and later achievement // *Developmental Psychology*. - 2007. - No43(6). - P.28-46.
4. Pintrich P.R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement // *Journal of Educational Psychology*. - 2000. - No92. - P.544-555.
5. Pintrich P., DeGroot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // *Journal of Educational Psychology*. - 1990. - No82(1). - P.33-40.
6. Semionov Sv. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. - Chișinău: CEP USM, 2009.
7. Zimmerman B.J. Schunk D.H. *Self-regulated learning and academic achievement*, 2001.
8. *Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner // *An overview. Theory into Practice*. - 2002. - No41(2). - P.64-72.
10. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // *American Educational Research Journal*. - 2008. - No45(1). - P.178.
11. Winne P. A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning // *Instructional Science*. - 2005. - No33. - P.559-565.
12. Winne P., Perry B. Measuring self-regulated learning. În M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Zeider (ed.). *Handbook of self-regulated learning*. Orlando, FLA: Academic Press, 2005, p.531-566.
13. Weinstein C.E., Palmer D. *User's Manual. Learning and study Strategies inventory*. Second Edition. H&H Publishing Company. Inc., 2002.
14. Осницкий А.К. Проблемы саморегулирования человека в процессе образования // МЭЛИ: Научные труды. - Moscova, 2003.

Prezentat la 01.06.2010