

## Adults' Metacognitive Development Strategies Strategii de dezvoltare metacognitivă la adulți

Diana GRIGORAȘ – ACHIRI, Bacău University

### Abstract

Metacognition is a term that was coined by Flavell in 1970 and there has been much debate over a suitable definition. In a learning context this means knowing about oneself as a learner, in other words, the knowledge and self-awareness a learner has of their own learning process, and is regarded as the key to successful learning. The adults possess a considerable degree of metacognitive knowledge. Many teaching situations and teaching materials do not encourage for most adult people to reflect upon the learning processes and therefore do not contribute to the development of metacognitive awareness. The learning purposes, strategies and the possibility of strategy transfer to other tasks must, at some point in the learning process, be made explicit to the learner. Learners should not be left to uncover the implicit without some teacher help. In other words, students need activities which incorporate reflection, thinking about what they are going to do and why, experimentation, doing a task and manipulating the language to achieve a goal, such as listen and colour, listen and draw, listen and sequence, etc., and further reflection. Teachers need to reflect on the different aspects of metacognition, so they are integrated into lessons and developed as naturally and as systematically.

Modelele de formare pentru adulți, multe dintre ele impregnate de verbalism și intelectualism, de spirit abstract și narativ nu-i pun în suficientă măsură pe aceștia în situația de a-și apropia cunoștințele prin co-investigație, prin refacere și re-invenție a acelor trasee de activitate care au dus la descoperiri și formulări de principii, norme și categorii științifice. Adultul trebuie să devină coparticipant la producerea cunoștințelor, implicându-se acțional și motivațional în actele de re-descoperire și re-creație cognitivă, construindu-și totodată, în focul acestei creații, propriile “spații” și structuri mentale, propria “competență” față de solicitări.

Formatorii au tendința de a transfera modelele personale de învățare în strategii didactice de producere a învățării. Acest transfer nu se realizează pe un teren gol. El poate întâlni capacități individuale similare sau diferite. Dacă modul de angajare în cunoaștere diferă, impunerea modelului pedagogic este adesea resimțită ca opresivă, frustrantă sau anihilantă și poate genera comportamente de răspuns de tip agresiv, defensiv, de non-implicare sau de retragere.

Lucrarea de față se constituie într-un posibil ghid pentru monitorizarea proceselor de autoconștientizare și autoformare a metacognițiilor la adulți. Studiul de față ia în considerare problemele psihologiei și dezvoltării la vârsta adultului ca determinate și structurate prin confruntarea cu următoarele situații fundamentale: situația concurenței profesionale și economice; necesitatea persoanei adulte de a se afirma; situația familială; interiorizarea imperfecțiunii lumii reale; fricțiunea cu monotonia propriei vieți; interiorizarea caracterului implacabil al propriului destin; confruntarea cu caracterul finit al existenței în lumea reală.

Formatorii implicați în programe de educație continuă, sunt adesea puși în dificultate de ideea că studenții lor sunt dependenți într-un mod specific, în rezolvarea sarcinilor propuse, de strategiile personale de a rezolva problemele, de a-și planifica timpul, de a se automonitoriza, de a se autochestiona, auto-reflecta și revizui. Devine astfel, evidentă necesitatea unor stagii specifice de training pentru ca studenții să-și formeze și perfecționeze strategii metacognitive personale capabile să le optimizeze demersurile investigative asupra realității.

În 1977, Flavell și Wellman au elaborat o Taxonomie Metacognitivă (Flavell & Wellman, 1977) pentru a delimita conceptual universul metacogniției. Taxonomia cuprinde trei categorii majore de variabile metacognitive:

- variabile personale, cunoștințe / idei despre capacitățile cognitive personale;
- variabile ce țin de sarcinile de învățare / de lucru, informații despre natura și nivelul cert al dificultăților problemelor ce se cer soluționate;
- variabile strategice, cunoștințe despre diferite tipuri de strategii cognitive care ar putea fi utilizate pentru anumite probleme și cunoașterea acelor care sunt cele mai potrivite pentru un anumit context de învățare.

Lucrările în domeniul metacogniției au încercat să intervină clarificator în lămurirea problematicii, subliniind câteva aspecte critice. S-au evidențiat diferențele între strategiile cognitive și cele metacognitive, concluzionându-se faptul că orice strategie cognitivă se poate transforma într-o strategie metacognitivă dacă persoanele care învață, deliberază să le utilizeze în acest sens. În practică, cei doi termeni sunt interșanjabili, deoarece, în predarea unor strategii cognitive noi, unele dintre strategiile deja formate se utilizează în sens metacognitiv.

Există câteva principii pentru orientarea activităților de proiectare, implementare și evaluare a programelor de antrenament metacognitiv pentru orice nivel ar fi elaborate. Aceste principii au fost derivate pornind de la factorii implicați în procesele de învățare. Educația adulților este influențată în mod specific de nuanțele pe care acești factori le dobândesc prin adaptarea lor profilului vârstei.

#### *Factorii metacognitivi și cognitivi*

*Principiul 1.* Învățarea este un proces natural, activ, volitiv și mediat intern; este un proces direcționat către un scop de construire a sensului prin informații și experiențe, filtrate de “montaje psihice” personale.

*Principiul 2.* Cel care învață caută să creeze în plan intern reprezentări consistente, cu înțeles, ale cunoștințelor, indiferent de cantitatea și calitatea datelor avute la dispoziție.

*Principiul 3.* Cel care învață organizează informațiile în moduri care asociază și leagă noile informații cu cunoștințele existente în memorie în modalități inteligibile, unice.

*Principiul 4.* Strategiile de ordin mai înalt, de “gândire despre gândire” – de supervizare și monitorizare a operațiilor mentale, facilitează gândirea creativă și critică și dezvoltarea “expertizei cognitive”.

#### *Factorii afectivi (au o pondere sensibil accentuată în dezvoltarea metacognitivă a adulților)*

*Principiul 5.* Profunzimea și amploarea informațiilor procesate și ceea ce și cât se învață și se memorează, sunt influențate de: *conștiința și percepțiile despre sine și despre abilitatea de a învăța (control personal, competență și abilitate,*

*stimă de sine); claritatea și importanța obiectivelor personale; expectații personale, atitudini față de succes sau eșec; dispoziția, stările afective și cele mintale; motivația pentru învățare.*

*Principiul 6.* Indivizii sunt în mod natural curioși și le place să învețe în absența stărilor intense negative - afective și de cunoaștere (de exemplu: insecuritatea, grija față de eșec, fiind autoconștient sau timid, frica de pedepse, de ridiculizarea verbală sau de etichetele stigmatizatoare).

*Principiul 7.* Curiozitatea, creativitatea și procesele de gândire de nivel mai înalt sunt stimulate de sarcinile de învățare care au dificultatea, relevanța, autenticitatea, provocarea și nouitatea adecvată pentru fiecare student.

*Factorii de dezvoltare*

*Principiul 8.* Indivizii parcurg stadii de dezvoltare fizică, intelectuală, emoțională și socială care sunt o funcție a factorilor unici genetici și de mediu.

*Factorii Sociali*

*Principiul 9.* Învățarea este facilitată de interacțiunile sociale și comunicarea cu alții într-o varietate de situații de învățare flexibile, diverse (vârste diferite, influențe familiale etc) și adaptabile.

*Principiul 10.* Învățarea și stima de sine sunt la apogeu atunci când indivizii sunt într-o relație de respect și grija cu alții care văd potențialul lor, apreciază în mod sincer talentele lor unice și în mod necondiționat îi acceptă ca personalități afirmate.

*Diferențele individuale*

*Principiul 11.* Deși principiile de bază ale motivației învățării și ale instruirii eficiente se aplică tuturor grupelor de indivizi care învață (indiferent de naționalitate, rasă, sex, prezența sau absența unui (unor) handicap(uri) fizic(e), religie sau status socio-economic), aceștia diferă prin preferințele lor față de modurile și strategiile de învățare, prin ritmurile în care ei învață și prin aptitudinile unice în anumite domenii. Aceste diferențe sunt o funcție atât a mediului cât și a eredității.

*Principiul 12.* Credințele și gândurile, rezultate din învățarea anterioară și bazate pe interpretarea unică a experiențelor și mesajelor externe, devin bazele fiecărui individ pentru construirea realității și interpretarea experiențelor de viață, pentru determinarea autoprofețiilor creatoare sau distructoare în construirea sensului vieții.

*Modul de autoidentificare a profilului metacognitiv*

➤ Analiza modului de a percepe, construi, implementa și evalua activitatea proprie de învățare. Se pot înregistra într-o fișă de autoevaluare solicitările (de orice natură ar fi ele) și observațiile autoformulate pe parcursul unui stadiu de învățare. Se poate elabora de asemenea, un "jurnal metacognitiv".

➤ Gruparea solicitărilor / observațiilor formulate de-a lungul perioadei autoevaluate în următoarele categorii: *Conducerea* – competență cu sensul de a "pune împreună", "a aduna", "a închea". *Orientarea* – competența strategică care se realizează în raport cu conținuturile învățării conform sensului de pe filiera franceză: "a dirija", "a găsi soluția", "a găsi calea". *Decizia* – competența ce se obiectivează în conducerea acțiunii personale în sensul de a "pune la cale", "a tranșa", "a se învoi", "a tăia". *Facilitarea* – competența strategică ce se actualizează în raporturile de cunoaștere la nivelul grupului și a conținutului în sensul de "a ajuta", "a media", "a interveni benefic", "a sprijini". *Modalizarea* – exprimă acțiunea de a regla, de a proporționa, de a impune o cadență, un ritm. *Evaluarea* – competența de rol care se realizează prin "prețuire", "cântărire", "determinarea valorii", care determină o zonă de relansare strategică a întregului proces.

Cele 6 categorii sunt "competențe strategice" *metacognitive* ce asigură prin utilizarea lor adecvată coerența acțiunilor de autoformare. *Este importantă conștientizarea fiecăreia dintre competențe și exersarea / perfecționarea ei în condiții de învățare concrete.*

➤ Autotestarea și diagnosticarea nivelului de dezvoltare / formare a unor dimensiuni psihice /fizice ce sunt implicate în procesele de învățare, pentru a descoperi atuurile și aspectele critice.

În acest context, propunem o sinteză a unui *modul de formare / dezvoltare metacognitivă la adulți* ce conține *sugestii de antrenament metacognitiv autodirijat.*

*Conducerea / Orientarea*

Construirea, pentru sarcini de învățare cât mai diversificate - cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiza, sinteza, evaluare, etc – pentru diferite conținuturi, a unor modalități de conducere în funcție de stilul dominat de învățare / de rezultatele obținute la testele de lateralitate cerebrală și probele ce vizează descoperirea propriei superlegături de învățat (dominanța senzorială ce accelerează procesul de învățare).

*Decizia*

Competențele decizionale actualizate de adulți în procesele de învățare trădează atitudinile și interesele personale ale acestora într-o structură de priorități.

Enumerarea unei liste de acțiuni și de gesturi minimale pe care adulții le-au proiectat pentru pregătirea și realizarea activităților într-un program de învățare. Proiectarea unui scenariu mental pe baza acestei liste și precizarea acelor evenimente care vor solicita decizii în legătură cu anumite atitudini și gesturi proiectate. Construirea unor acțiuni alternative, pornind de la acțiunile inițiale în condiții critice. Motivarea deciziei pe baza căreia se va urma una sau alta dintre căile alternative. Indicarea deciziilor pe care le adulții le vor lua până la transformarea unui conținut al învățării în achiziție personală, prin construirea unei *arborescențe de acte decizionale.*

*Facilitarea*

Crearea unui grafic "ciorchine" în jurul cuvântului "efort". Umplerea boabelor ciorchinelui cu acele cuvinte care exprimă sentimentele, atitudinile sau opiniile în legătură cu ceea ce semnifică pentru adultul care învață - "efortul". Clasificarea atribuitelor grupate în jurul "efortului" în patru arii de influență: acțional, emoțional, cognitiv, motivațional (social). ~n situațiile în care în procesul de învățare efortul este supradimensionat este nevoie de modalități de "facilitare" a demersurilor de cunoaștere. În funcție de obiectivele unei activități se pot utiliza non-exclusiv "facilitatori" cognitivi, emoționali, acționali sau sociali. Revenirea la cele patru arii dominante elaborate inițial, care exprima notiunea de "efort" în procesele de învățare. Selectarea unei atitudini dominante (de exemplu "perseverența") și construirea în jurul ei a unui alt ciorchine ale carui boabe să fie umplute cu nume de "facilitatori" necesari menținerii și cultivării acestei atitudini (de exemplu: încurajarea permanentă, gândul la finalul încununant de succes, la creșterea stimei de sine). Indicarea facilitatorilor acționali, emoționali,

cognitivi și motivaționali pentru sarcini de învățare dintre cele mai diverse. Elaborarea unor liste de “facilitatori” dintre cei mai diverși și experimentarea lor.

De fiecare dată când un model este înțeles sau un concept este mobilizat, ansamblul structurii mentale a celui ce învață cunoaște o reorganizare. Modelul de învățare alosteric propus de A. Giordan (A. Giordan, G. de Vecchi, 1987) se impune ca un proces eminent activ cu dimensiuni metacognitive ce funcționează pe un patern conflictual. Cunoașterea așa numitelor “concepții”, (A. Giordan) ce preexistă unui proces de transmitere de informații și de formare de noi abilități și competențe, permite adultului să adapteze mai bine activitățile de învățare / evaluare în multiplele lor componente: situații, intervenții, resurse, “arhitectura” euristică. Pentru aceasta este utilă crearea unei situații de plecare în învățare în scopul de a-i determina pe adulții să-și exprime ideile, “concepțiile” utilizând metoda K.W.L. (știu sau cred că știu, doresc să aflu, am învățat !) în grupuri mici / sau cu întregul grup de studenți se pot construi situații de învățare, în care, diferitele reprezentări, “concepții” ale adulților se întâlnesc și vin în opoziție. Este utilă generarea unor dezbateri de natura să creeze la studenți un recul în privința propriilor concepții finalizate prin elaborarea unor hărți mentale.

#### *Modalizarea*

*Competențele metacognitive de modalizare / reglare / feed-back sunt orientate spre îmbunătățirea “înțelegerii” atât în plan cognitiv cât și socio-afectiv. Deseori, adulții care învață se confruntă cu situații caracterizate prin sintagme de genul “excesiv”, “suprasolicitare”, “supraaglomerare”. Este indicată enumerarea unora dintre motivele posibile care creează o astfel de impresie în cazul fiecăruia. Diferențierea motivelor care se datorează stilului personal de organizare și conducere a învățării, de cele care sunt impuse instituțional și cele determinate de factori conjuncturali. Construirea unor strategii alternative celor inițiate în situațiile caracterizate prin sintagmele de mai sus. Ce motive se pot înlătura? Cum veți acționa?*

#### *Evaluarea*

Constă în verificarea înțelegerii după rezolvarea unei sarcini sau evaluarea procesului de învățare după ce acesta a avut loc.

*Auto-evaluarea:* compararea rezultatelor obținute în urma învățării cu cele standard.

Evaluarea (aprecierea globală) a gradului de implicare în sarcinile de învățare care au fost propuse. Listarea formelor de autoevaluare utilizate și funcțiile îndeplinite de fiecare dintre ele. Identificarea unor metode / procedee / instrumente de evaluare cunoscute, dar pe care, din diferite motive, adulții nu le utilizează. Precizarea motivului absenței lor. Revederea unor probe de evaluare autoadministrate până în prezent și aprecierea lor din perspectiva următoarelor criterii: scopul vizat de fiecare probă; tipurile de conținuturi ce au alcătuit probele; nivelele de dificultate presupuse de sarcinile incluse în probele de evaluare utilizate; gradul de implicare și de autoevaluare la nivel individual sau de grup; gradul de deschidere spre operarea unor feed-back-uri pertinente pentru ansamblul activităților instructiv – educative desfășurate; efectele formative ale evaluării realizate în raport cu obiectivele activității proiectate; efectele psihologice resimțite de elevi / grupul de elevi în urma aplicării și valorificării diferitelor probe de evaluare.

Succesul acțiunilor instructiv-educative pentru adulți nu poate fi garantat decât de promovarea unei pedagogii care pune în valoare interdependența posibilă dintre dezvoltarea / formarea acestora și anumite condiții optime, realizate de către formatori, care lasă adultul să “funcționeze” în plenitudinea ființei sale către o cunoaștere conștientizată. O astfel de pedagogie deschide posibilități multiple spre autocunoaștere și autoformare, încercând să diminueze cotele de hazard și intuiție. Implementarea acestor strategii metacognitive, la nivelul programelor de formare a adulților, nu diminuează rolul profesorului ci presupune o reevaluare a statutului acestuia prin reconsiderarea sarcinilor ce îi revin în noua ambianță creată de specificul proceselor de dezvoltare metacognitivă.

Dezvoltarea metacognitivă permite adulților să controleze demersurile investigative, să redescopere propriile trebuințe de afirmare cognitivă și profesională, să-și redefinească propriul eu și să-și consolideze stima de sine. Ei vor deveni mai curioși, mai deschiși autointerogațiilor și mai puternic motivați să învețe continuu.

Pentru a concluziona, credem că formatorii unor stagii pentru adulți, care vor aprecia și aplica programe de dezvoltare metacognitivă vor recunoaște beneficiile și vor reconsidera “metacogniția” ca dimensiune strategică, ce este omisă de cele mai multe ori în activitățile de la clasa de zi cu zi. Profesorii trebuie să reflecte asupra diferitelor aspecte ale metacogniției și să proiecteze demersuri active prin care să le integreze și dezvolte în mod sistematic și natural în arhitectura unui management eficient al lecției, și să nu mai apeleze la acestea doar când realitatea educațională evidențiază disfuncții și grave erori.

#### **Bibliografie**

- Brown, A. (1984). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Learning*, (pp. 60-108). Germany: Kuhlhammer.
- Flavell, J. H. (1976) “Metacognitive Aspects of Problem Solving”, in L. B. Resnick (ed) *The Nature of Intelligence*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Giordan, A., 1990, O ambianța pedagogică pentru învățare, *Revista de pedagogie*, Nr.12, p13-26. Rogojinaru, A., 1996, *Lectura pentru înțelegere*, București, Soros Foundation for an Open Society.