

## CUNOȘTIȚE ȘI METACUNOȘTIȚE ALE AUTOCUNOAȘTERII

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.

Catedra PPG, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Abstract.** Complexitatea procesului metacognitiv este susținută de natura componentelor sale. Studiile legate de personalitate, precum și teoriile acestui concept esențial în ceea ce privește cunoașterea și definirea omului sunt diverse. Psihologia a făcut mai multe încercări de a identifica „esența personalității, originalitatea și unicitatea acesteia”. Aici nu se va face nici-o încercare cu privire la identificarea acestor studii și teorii legate de personalitățile umane, în schimb se vor observa doar elementele esențiale pentru a explica conceptul de personalitate, un concept esențial al problemei abordate.

### KNOWLEDGE AND METAKNOWLEDGE OF SELF-AWARENESS

**Abstract.** The complexity of the metacognitive process is sustained by the nature of its components. The studies related to personality, as well as the theories of this essential concept regarding the knowledge and definition of the human are various. The psychology has made several attempts of identifying “the personality’s essence, its originality and uniqueness”. No attempt will be made here concerning the identification of these studies and theories related to human personalities, instead only the essential elements will be observed in order to explain the personality concept, an essential concept of the approached problem.

Este evident faptul că, din momentul în care are conștiința propriei existențe, omul primește permanent semnale în legătură cu propriile acțiuni, propriile gânduri, sentimente, posibilități, cu propriul mod de a fi. Viața și activitatea desfășurată alături de ceilalți îi dau posibilitatea de a se compara cu ei, de a-și stabili locul, ierarhia proprie în rândul colectivității din care face parte. Familia reprezintă primul mediu educativ al copilului, care are o contribuție importantă la formarea imaginii de sine a copilului, în crearea premiselor autocunoașterii acestuia. În cadrul familiei, copilul este apreciat, este judecat, încurajat, corectat, criticat, pedepsit. Totalitatea acestor acțiuni ale părinților și membrilor familiei sunt menite să creeze bazele necesare formării personalității copilului. Grație lor, copilul începe să-și formeze o *image de și despre sine*.

Posibilitatea autocunoașterii apare mai târziu, în etapele următoare ale evoluției copilului, în urma lărgirii contactelor sociale ale acestuia și a diversificării activităților sale. Realitatea externă oferă omului diverse posibilități pentru cunoașterea de sine. Dintre sursele autocunoașterii, acad. V. Pavelcu, enumeră: informația științifică despre om, arta literară și acțiunea asupra naturii, societății și asupra noastră [9]. Pentru A. Barna, autocunoașterea valorifică rezultatele concrete oferite de:

- acțiuni (în această categorie, autorul citat include învățătura, munca productivă, activitatea autogospodărească, obștească, activitatea cultural-sportivă);
- relațiile cu oamenii (respectiv cu părinții, profesorii, colegii, prietenii, alte persoane);
- informația științifică (sunt integrate aici cunoștințele achiziționate în activitățile desfășurate în școală, din emisiunile TV și Radio, din presă, din literatura științifică, adică toate cunoștințele însușite în urma acțiunii conjugate a celor trei forme ale educației: formală, nonformală, informală) [1].

Odată cu rapiditatea comunicării, a tehnologiilor avansate, a eficienței mass-mediei și, implicit, odată cu accesul rapid la o vastă rețea de informare, importanța învățării unor strategii cum ar fi *planificarea, organizarea, stabilirea de priorități*, precum și utilizarea în mod flexibil a strategiilor, a devenit mai mult ca evidentă. Toate aceste strategii și procese sunt circumscrise așa numitelor *funcții executive* [5].

Funcțiile executive coordonează intervenția proceselor implicate în sarcinile pe care le are de soluționat studentul la un moment dat. Ele asigură nu doar menținerea activată a unor cunoștințe necesare soluționării sarcinii curente, ci și găsirea de soluții flexibile, prin inhibarea unor răspunsuri habituale, stereotipe. Prin coordonarea flexibilă a acțiunilor mentale, funcțiile executive supervizează comportamentul de învățare asigurându-i coerență și flexibilitate. În consecință, funcțiile executive intervin atât în controlul activării unor cunoștințe din memoria de lungă durată, cât și în monitorizarea strategiilor de învățare necesare pentru a rezolva o sarcină școlară curentă.

La rândul ei memoria de lucru ca funcție executivă are rol decisiv în analiza și manipularea informației, dar și în planificarea acțiunilor proxime. Aceste operații reclamă o menținere în stare activată a informației concomitent cu operarea asupra ei. Conform modelelor prezentate anterior, cercetările asupra memoriei sugerează faptul că volumul (capacitatea) poate fi expandată prin organizarea informațiilor relaționate în unități cu sens sau chunks-uri [5].

Prin antrenamentul constituirii de chunks-uri, experții pot stoca la un moment dat un volum de informație expandat (inclusiv date senzoriale), procesând astfel o cantitate mai mare de informație, comparativ cu novicii sau cu persoanele neantrenate. Ca atare, cantitatea de informație care poate fi menținută în formă accesibilă la nivelul memoriei, în vederea soluționării unei sarcini actuale, nu este constrânsă de o capacitate fixă.

Funcțiile executive reprezintă un concept umbrelă ce descrie coordonarea ierarhic superioară a unei serii de procese cognitive utilizate în reglarea și orientarea comportamentului înspre scop, în situații noi sau dificile. Având un rol crucial în planificare, în rezolvarea de probleme, în inițierea unor activități, în estimare, funcțiile executive sunt componente cognitive ce permit găsirea de soluții flexibile, inhibarea unor răspunsuri habituale prin amânarea gratificării, ajustarea la schimbarea regulilor etc.

Selectarea strategiilor de învățare și adaptarea lor în funcție de situație este *mediată* de *cunoștințele metacognitive* [6]. Pe baza demersurilor metacognitive elevul/studentul expert reflectează asupra celor mai eficiente strategii de studiu și reușește să aleagă răspunsurile cele mai potrivite la o problemă dată.

Astfel de demersuri metacognitive au rol important, de pildă în redactarea unui referat sau în rezolvarea unei probleme de analiză matematică. Ambele situații impun, pe de o parte, planificarea pașilor necesari pentru soluționarea sarcinii, iar pe de alta, monitorizarea execuției fiecărui pas. De exemplu, pentru a rezolva o problemă complexă elevul/studentul expert recurge la o serie de *strategii metacognitive importante*: identifică problema,

definește problema, își reprezintă datele problemei, planifică pașii pe care urmează să-i parcurgă, formulează anumite strategii rezolutive, alocă resursele atenționale în direcția parcurgerii pașilor planificați, monitorizează rezolvarea și evaluează rezultatul. Toate aceste acțiuni metacognitive nu sunt desfășurate pe baza unei succesiuni prestabilite, *ci cunosc o dinamică permanentă* [11].

*Cunoștințele metacognitive* sunt reflecții cu privire la funcționarea propriilor procese cognitive și acțiuni utilizate în soluționarea unei sarcini.

**Planificarea** se referă la activități ca stabilirea scopurilor pentru învățare, scanarea unui text înainte de citire și realizarea de analize în ceea ce privește sarcina dată [10].

**Controlul** presupune implementarea comportamentelor menite să facă față dificultăților din timpul monitorizării.

Prin faptul că integrează atât *auto-evaluarea metacognitivă* (ce implică abilitatea de autoapreciere a propriilor cogniții), cât și *managementul metacognitiv* (respectiv abilitatea de management a propriilor demersuri cognitive) unii autori echivalează conceptul de „funcționare executivă”, utilizat în studiile de neuropsihologie cu cel de metacogniție, utilizat de către psihologia cognitivă și psihologia școlară.

Ca urmare, *metacogniția* este dependentă de *funcțiile executive*, respectiv de mecanismele de monitorizare și control necesare producerii unei acțiuni voluntare.

Procesele *executive* sunt asimilate adesea unor subprocese ale metacogniției. Ele intervin:

- (a) în coordonarea deciziilor pe parcursul procesului rezolutiv;
- (b) în subordonarea și integrarea strategiilor de ordin inferior în strategii de ordin superior;
- (c) în alocarea de resurse atenționale;
- (d) în monitorizarea procesului rezolutiv etc.

Funcțiile executive (*FE*) realizează adecvarea spontană a proceselor de control la modificările procesării de informație care survin pe parcursul rezolvării unei sarcini [10].

În mod gradual, studentul își dezvoltă *capacitatea de a segrega între strategiile adecvate anumitor sarcini*.

Rafinamentul proceselor executive și al strategiilor îl determină pe student *să înțeleagă utilitatea mei gândiri de tip strategic*.

Cercetătorii susțin ca deși metacogniția face parte din tematica psihologiei educației din anii '70, ea *încă nu are o definiție unică și clară*. Însă lucrurile par a fi mai limpezi în ceea ce privește structura metacogniției. După Flavell, *metacogniția îmbracă forma experiențelor metacognitive, cea a cunoștințelor metacognitive, a obiectivelor sau scopurilor și cea a activităților sau strategiilor* [3].

1. *Experiența metacognitivă* se referă la sentimentele conștiente din timpul unei activități pe care le avem despre propria noastră cogniție.
2. *Cunoștințele metacognitive* cuprind credințele și cunoștințele noastre despre ce factori

sau variabile afectează rezultatele acțiunilor cognitive și pot fi grupate în trei categorii: cele care țin *de persoană, de sarcină și de strategie* [4].

- Categoria *persoană* se referă la tot ceea ce o persoană crede despre natura sa și a celor din jur ca agenți cognitivi, ca indivizi care gândesc sau învață. Se referă de asemenea conștientizarea propriilor abilități.
- Categoria *sarcină* cuprinde toate informațiile privind ceea ce are individul de făcut, privind managementul rezolvării problemei și gradul de probabilitate al succesului în finalizarea sarcinii. Oamenii învață cum afectează natura informațiilor primite modul în care un individ le utilizează.
- Variabila *strategie* se referă la identificarea obiectivelor și subobiectivelor și la selectarea proceselor cognitive necesare îndeplinirii lor, a strategiilor care vor fi probabil eficiente pentru atingerea scopurilor în anumite condiții cognitive.

De cele mai multe ori, cunoștințele metacognitive vizează interacțiuni sau combinații ale factorilor prezentați mai sus.

Cercetările suscitade de modelul lui Flavell asupra metacogniției au dezvăluit existența a *două dimensiuni ale metacogniției*: cunoștințe despre cogniție și reglarea [8].

#### 1. Dimensiunea *Cunoștințe despre cogniție*

Cunoștințele despre cogniție pot fi grupate în trei factori:

- cunoștințe *declarative* („a ști că”)
- cunoștințe *procedurale* („a ști cum”, unde putem încadra și strategiile de învățare)
- cunoștințe *condiționale* (a ști unde, când și de ce o persoană folosește o anumită strategie).

Pornind de la cercetările ce vizează explorarea proceselor metacognitive care apar în situații de învățare controlate, pentru anumite tipuri de activități de învățare, se pot identifica și trei tipuri de *monitorizare prospectivă*, adică a performanței viitoare:

1. *judecăți privind ușurința învățării* (Ease of Learning - EOL),
2. *judecăți privind învățarea* (Judgement of Learning - JOL) și
3. *sentimentul că știi ceva* (Feeling of Knowing - FOK).

Judecățile privind ușurința învățării se referă la o evaluare, tăcută de elev/student înainte de activitate, cu privire la ușurința sau dificultatea învățării din activitatea care urmează. Spre exemplu, cineva care învață vocabularul limbii engleze va prezice că a învăța că „house” înseamnă „casă” ar fi mai ușor decât să învețe că „box” înseamnă „cutie”. Aceste previziuni au tendința de a corela moderat cu rezultatele reale.

Un al doilea tip de monitorizare este evaluat printr-o judecată de învățare (JOL), care apare în timpul sau imediat după studiu privind reamintirea viitoare privind probabilitatea ca un element să fie reamintit în mod corect la un viitor test. De obicei, aceste predicții sunt mult mai precise decât cele judecățile privind ușurința învățării.

Al treilea tip de monitorizare este evaluată prin sentimentul cunoașterii care se referă la evaluarea probabilității de a recunoaște în viitor informațiile care au fost uitate la o primă încercare. Cercetările au demonstrat că există o tendință de supraevaluare a încrederii în sine privind acest aspect al monitorizării [7].

Schraw și Moshman susțin că cele două dimensiuni, cunoștințele cognitive și reglarea cognitivă sunt integrate în *teorii metacognitive*. Există trei tipuri de astfel de teorii, pe care indivizii și le pot construi pentru a-și sistematiza cunoștințele cognitive și a-și planifica activitățile cognitive.

*Teoriile tacite* sunt construite fără conștientizarea explicită a experiențelor metacognitive, din experiențele personale sau interacțiunile cu colegii. Aceste teorii pot fi dificil de schimbat tocmai pentru că sunt implicite.

*Teoriile informale* sunt caracterizate ca fiind „fragmentare”, adică, indivizii pot fi conștienți de unele aspecte ale unei teorii, dar nu dispun de o structură explicită pentru organizarea convingerilor lor despre cunoaștere.

De-a lungul timpului, este de așteptat ca aceste teorii informale să devină mai sofisticate și formalizate. În cele din urmă, *teoriile formale* sunt foarte sistematizate și structurate. Aceste teorii sunt rare și pentru că ele sunt explicite, sunt supuse unor evaluări mai riguroase [11].

Așa cum a reieșit și din definițiile prezentate, *metacogniția reprezintă un proces complex, multidimensional*.

Prezentăm câteva dintre rolurile cele mai importante ale metacogniției [4]:

- Influențează învățarea, dar, la rândul ei, este construită în/prin învățare;
- Este importantă în procesul de învățare, pentru că se focalizează pe procesualitate, pe construcție, pe operații, mai mult decât pe produse; vizează, mai ales, „cum se învață” decât „ce se învață”/”ce s-a învățat”;
- Permite formarea comportamentelor investigative, asimilarea strategiilor de cunoaștere;
- Facilitează formarea/dezvoltarea comportamentelor rezolutive;
- Permite dezvoltarea comportamentelor decizionale;
- Duce la formarea comportamentelor investigative;
- Permite anticiparea, prevederea, găsirea și reprezentarea mentală a unor soluții, a unor căi de evitare a dificultăților, de organizare, de rezolvare, de reglare;
- Permite subiectului să analizeze experiența anterioară, în raport cu noua sarcină, pe care el o reține, o explorează sau o ignoră;
- Permite să prelucreze activ experiența anterioară, pentru a o modifica, reconstrui sau utiliza pentru noua schemă, extinderea noii cunoașteri, a noii înțelegeri, interpretări;
- Conduce la self-management, respectiv la conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor și

strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control și apreciere, de reglare a activității cognitive;

- Influențează direct structura motivațională a învățării, motivarea pentru învățare și progres;
- Influențează nivelul expectanțelor [4].

## **Bibliografie**

1. Barna A. Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. Brown A., Palincsar A. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser Hillsdale*. HJ: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 393-451.
3. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmen inquiry. *Americam Psychologist*, 1979. nr. 34.
4. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Mayer R. E. Memory and Information Processes. In: Weiner I. B. (ed.) *Handbook of Psychology*. New York, NY: John Wiley și Sons, 2003.
6. McCormick J. Metacognition and learning. In: W. M Reynolds, G.E. Miller, I. B. Weiner (eds.) *Handbook of Psychology*. Vol. 7. Educational Psychology. New York, NY: John Wiley și Sons, 2003. p. 79-103.
7. Nelson T. O. *Metacognition: Core readings*. Allyn & Bacon, 1992.
8. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitice instruction*, 1990. nr. 1, p. 15-51.
9. Pvelcu. V. *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura Științifică, 1970.
10. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 2006. nr. 36 (1-2), p. 111-139.
11. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories. In: *Education Psychology Review*, 1995. nr.7 (14), p. 351-371.