

METACOGNIȚIE

- cunoașterea despre cunoaștere, reflecție și demers asupra modului de producere a cunoașterii, i.e. cunoștințe și experiențe de autoreglare sau gestiune a proceselor mentale

Deși termenul metacogniție este relativ recent, fenomenele metacognitive sunt cercetate de mult timp; BROWN (1987) arată că procesele concept au făcut obiectul cercetărilor empirice de la începutul secolului: Dewey (1910), Thorndike (1917) analizează erorile în lectură. Este de menționat faptul că și în cercetările actuale se utilizează termeni diferiți pentru a desemna același concept: PIAGET (1976), vorbește de “reflexive abstraction”, proces care retrimite la mecanismele extragerii, reorganizării și consolidării cunoștințelor; GAROFALO și LESTER (1985) citează expresia “reselective intelligence” folosită pentru “deprinderea de a face din propriile procese mentale obiectul unei observații conștiente”, iar LEFEBVRE-PINARD & PINARD (1985) arată similitudinea între modelul lor de “prise en charge du fonctionnement de sa pensée” și la “prise de conscience” în sensul lui PIAGET - termeni utilizați pentru a denumi ceea ce înțelegem acum prin metacogniție.

Pionierul cercetărilor metacognitive este considerat J.H. FLAVELL datorită cercetărilor sale privind metamemoria (1971), care l-au condus la a formula o definiție cuprinzând două mari componente: a) cunoștințele metacognitive, și b) utilizarea acestor cunoștințe pentru a gestiona propriile procese mentale.

Pentru FLAVELL, cunoștințele metacognitive sunt cunoștințe și convingeri ce privesc a) persoanele – cunoștințe intraindividuale, interindividuale și universale, b) sarcinile - tot ceea ce știm sau credem referitor la durata, importanța sau exigențele activității intelectuale și c) strategiile - cunoștințele în legătură cu strategiile cognitive (servesc la a realiza o activitate cognitivă) și cele în legătură cu strategiile metacognitive (servesc la a conduce această activitate).

Cunoștințele metacognitive nu sunt fundamental diferite de alte cunoștințe din memoria de lungă durată; ele sunt relativ stabile, se achiziționează și se modifică tot timpul vieții, pot fi inexacte și sunt verbalizabile (aspectul declarativ al metacogniției).

Demersul experiențial metacognitiv facilitează/permite controlul și reglarea proceselor mentale, în primul rând a activităților de planificare, de estimare a rezultatului așteptat, a etapelor de realizat; în al doilea rând, a activităților de supraveghere sau verificare a eficacității procesului în curs; în al treilea rând, în urmărirea, abandonul sau corectarea unei strategii în curs (BROWN, 1985).

LEFEBVRE-PINARD & PINARD (1985) au dezvoltat un model de funcționare a gândirii bazate pe componente metacognitive, o sinteză a cunoștințelor despre metacogniție. Ei consideră că stadiul piagetian al operațiilor formale nu este termenul dezvoltării, ci, mai curând, “condiția necesară (dar nu și suficientă) și punctul de plecare

pentru o nouă achiziție” - controlul conștient al funcționării cognitive - reclamând consolidare, diferențiere și generalizare.

Paris și Winograd propun, pe de o parte, limitarea metacogniției la cunoașterea abilităților și stărilor cognitive care pot fi schimbate între persoane (afirmând caracterul conștient al metacogniției) și, în al doilea rând, lărgirea conceptului de metacogniție pentru a-i include caracteristici afective și motivaționale ale gândirii (recunoașcând legăturile uneori de nerezolvat între aspectele afective și cognitive ale autocriticii și ale gestiunii proceselor cognitive implicate în metacogniție).

Referindu-se la activitatea matematică, ce constă într-o mare parte din rezolvarea de probleme, Schoenfeld, Garofalo & Lester (1985), consideră că mai ales aici apare necesară o gestiune eficientă a proceselor mentale. În cazul matematicilor, cunoștințele referitoare la persoane includ evaluarea abilităților în matematici, relațiile între performanța în matematică și cele de la alte discipline, precum și efectele variabilelor afective (motivație, anxietatea, încrederea în sine). Cunoștințele legate de sarcini cuprind opiniile subiectului în legătură cu efectele conținutului, contextului, structurii și terminologiei asupra dificultății sarcinii. Cunoștințele privind strategiile includ cunoașterea algoritmică și euristică, cunoașterea strategiilor pentru a înțelege o problemă, a reprezenta informațiile și datele, a planifica o soluție, a executa un plan și a verifica rezultatele.

Elevii par deficienți mai ales față de controlul și reglarea activității cognitive. Lipsa autoreglării este o caracteristică ce-i distinge pe novici în rezolvarea de probleme: ei caută o singură ipoteză de rezolvare, fac calcule fără să-și pună întrebări privind oportunitatea lor.

Metacogniția pare determinantă în rezolvarea de probleme matematice și în învățarea acestei discipline. Cercetătorii domeniului converg spre ideea conform căreia în procesul de învățare/predare activitatea metacognitivă trebuie să fie adusă la nivelul conștientizării, pentru a fi observată, analizată, adoptată; includerea componentelor afective este, de asemenea, promițătoare. După cum subliniază Wolfs, “dezvoltarea metacognitivă favorizează transferul învățării. Un antrenament metacognitiv are o influență pozitivă asupra performanțelor subiectului în ceea ce privește înțelegerea”. Dezvoltarea metacognitivă îl ajută pe cel ce învață să se cunoască mai bine și să aibă grijă într-o manieră mai activă și autonomă de propria sa formație.

În dezvoltarea metacogniției alegerea mijloacelor depinde de câteva criterii: a) natura abilităților metacognitive pe care educatorul dorește să se dezvolte la elevi; b) gradul de transfer așteptat (câmpul de aplicare al acestor deprinderi), c) caracterul ocazional sau sistematic al activităților propuse elevilor.

Din cele trei criterii rezultă 3 mari tipuri de situații educative: a) recurgerea la unul sau mai mulți operatori metacognitivi pentru a ușura o învățare individuală; b) utilizarea sistematică a operatorilor metacognitivi în vederea ușurării dezvoltării și

transferului de competențe cognitive; c) dezvoltarea unor strategii metacognitive transferabile.

Un inventar de astfel de tipuri activități:

- *explicitarea*: profesorul le cere elevilor să expliciteze cât mai precis posibil strategia folosită pentru a rezolva o problemă;

- *anticiparea*: după ce a fost informat asupra obiectivelor cursului, studentul este invitat să anticipeze întrebările care pot fi puse într-o eventuală probă de evaluare;

- *autoevaluarea*: înaintea reînceperii unei munci, studentul recitește și reconsideră relevanța unora din răspunsurile sale;

- *descentrarea*: învățătorul invită câțiva elevi să-și compare strategiile folosite într-o sarcină dată.

Dezvoltarea abilităților metacognitive îi poate ajuta pe elevi să-și însușească într-o manieră mai eficientă metode de muncă și să le poată transfera în situații noi. Realizarea de activități cu caracter “autonom” de tip metacognitiv încurajează elevul să-și organizeze munca, să-și administreze resursele, să-și dezvolte strategii metacognitive atât timp cât dispune de reprezentări clare ale rezultatelor pe care le așteaptă.

Bibliografie

- Brown, A. *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In: F. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- Flavell, J.H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. În: *American Psychologist*, 1979, 34.
- Flavell, J.H. *Speculation about the nature and development of metacognition*. În: F. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Manolescu, Marin. *Activitate evaluativă între cogniție și metacogniție*. Buc.: Meteor Press, 2006.
- Saint-Pierre, Lise. *La métacognition, qu'en est-il ?* În: *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1994, XX, 3.
- Serceniuc, Cristina. *Conceptul de metacogniție și posibilitatea valorificării potențialului său pedagogic*. În: *Revista de Pedagogie*, 1996, 7-12.
- Wolfs, José-Luis. *Metacognition et éducation: Quelques pistes de réflexion*. În: *Recherche en éducation*, 1992, 10.