

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.091:373.3(043.3)

GHEORGHE ELENA CRISTINA

**FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE A ELEVILOR DIN
CICLUL PRIMAR PRIN COMUNICARE DIDACTICĂ**

531.01 - Teoria generală a educației

Teză de doctor în științele educației

Conducător științific:

**Silistraru Nicolae, doctor habilitat,
profesor universitar**

Autoare:

Gheorghe Elena Cristina

CHIȘINĂU, 2024

© Gheorghe Elena Cristina, 2024

CUPRINS:

ADNOTARE.....	Error! Bookmark not defined.
ANNOTATION	Error! Bookmark not defined.
LISTA TABELELOR.....	6
LISTA FIGURILOR.....	10
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE.....	11
1. Repere conceptuale ale comunicării didactice ca premise de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar	20
1.1. Abordări ale comunicării didactice ca micromodel de formare a competenței metacognitive la elevii mici școlarități	20
1.2. Formarea competenței metacognitive în contextul relaționărilor și a condiționărilor diadei educaționale profesor – elev.....	35
1.3. Bune practici și experiențe de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar.....	46
1.4. Concluzii la Capitolul 1.....	55
2. Metodologia formării competenței metacognitive la elevii claselor primare prin situații de învățare în contextul comunicării didactice.....	57
2.1. Alternativa constructivistă– demersuri ale profesionalizării pedagogice pentru predarea - învățarea metacognitivă	57
2.2. Influența mediului de învățare asupra sistemului valoric al școlarului mic – interdependență și co-participare în procesul de atribuire a cunoașterii.....	67
2.3. Valorificarea strategiilor de comunicare didactică în contextul formării competenței metacognitive..	74
2.4. Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică.....	86
2.5. Concluzii la Capitolul 2.....	102
3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI MODELULUI ȘI A PROGRAMULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI METACOGNITIVE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXT CURRICULAR.....	104
3.1. Axa teoretico – aplicativă a Programului de formare a competenței metacognitive.....	104
3.2. Implementarea Programului de formare a competenței metacognitive.....	113
3.3. Validarea experimentală a rezultatelor obținute.....	126
3.4. Concluzii la Capitolul 3.....	153
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	155
BIBLIOGRAFIE	159
ANEXE.....	171
Anexa 1. Constatarea nivelului competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar, clasele a II-a	171

Anexa 2 Chestionarul de conștientizare a comportamentului metacognitiv elaborat de autorii studiului .	180
Anexa 3 Fișă descriptivă de evaluare a itemilor cu răspuns structurat.....	182
Anexa 4 Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSİ) (adaptat după Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002)	185
Anexa 5 Tabelul Componentelor Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSİ) (adaptat după Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002)	187
Anexa 6 Conștientizarea rolului comunicării didactice în transferul competenței metacognitive	189
Chestionar adresat cadrelor didactice.....	189
Anexa 7 Rezultatele înregistrate în etapa de validare experimentală la Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSİ) (adaptat după Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002).....	195
Anexa 8 Model de formare a competenței metacognitive pentru orele de Comunicare în limba română prin situații variate de învățare centrate pe înțelegerea textului literar / nonliterar.	198
Anexa 9 Chestionar săptămânal de monitorizare a învățării	199
Anexa 10 Inventar metacognitiv: Întrebări care promovează metacogniția în activitățile de formare ale elevilor.....	200
Anexa 11 Jurnalul întrebărilor reflexive în învățare	201
Anexa 12 Exemplu de strategii didactice / situații concrete de învățare pentru formarea competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar.....	202
Anexa 13 Grafic de identificare al progresului comportamentului metacognitiv în funcție de variabilele competenței	204
Anexa 14 Model de predare metacognitivă.....	205
Anexa 15 Feedback-ul descriptiv orientat spre dezvoltarea metacognitivă a elevului din clasele primare	207
Anexa 16 Ciorchinele: Ce este învățarea?.....	208
Anexa 17 Formularea scopurilor - Fișă de lucru.....	209
Anexa 18 Inventarul scopurilor.....	210
Anexa 19 Fișă de monitorizare progres.....	211
Anexa 20 Fișă model cu exemple de sarcini școlare (LLR).....	212
Anexa 21 Harta mentală a problemelor (adaptată după metoda IMPROVE, Tova Michalski, 2013)	213
Anexa 22 Jurnal reflexiv al învățării ((sub forma chestionarului săptămânal).....	214
Anexa 23. Model de analiză reflexivă a unei sarcini cognitive.....	215
Anexa 24 Inventar de întrebări metacognitive (adaptat după The Global Metacognition Institute, 2019)	217
Anexa 25 Fișă de lucru.....	219
Anexa 26 Protocolul gândirii cu voce tare (exemplificare metodă).....	220
Anexa 27 Fișă de lucru - Reziliența școlară	221
Anexa 28 Recomandări de sporire a rezilienței în contextul școlar	222

Anexa 29 Distragerile - Fișă de lucru.....	224
Anexa 30 Învățarea pentru reușită - Fișă de lucru.....	225
Anexa 31 Tehnici metacognitive de evaluare	226
Anexa 32 Model de proiectare metacognitivă la disciplina Istorie	228
Declarația privind asumarea răspunderii.....	229
CURRICULUM VITAE	230

ADNOTARE

GHEORGHE Elena Cristina

„Formarea competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar prin comunicare didactică”
Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei: adnotare (în limba română și engleză), lista tabelelor, lista figurilor, lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie alcătuită din 141 de titluri, 32 de anexe, un total de 148 pagini care alcătuiesc corpul principal al lucrării de cercetare.

Publicații la tema tezei: întregul parcurs investigativ s-a materializat prin elaborarea a 15 lucrări științifice: 6 articole în reviste științifice din Republica Moldova și din România și 9 articole susținute în cadrul conferințelor naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: metacogniție, constructivism, învățător reflexiv, elev metacognitiv, învățarea autoreglată, competență metacognitivă, comportament metacognitiv, metacunoaștere, comunicare didactică, conflict cognitiv, mediere metacognitivă, principii ale comunicării didactice, matricea integratoare a componentelor metacognitive.

Domeniul cercetării: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării constă în: fundamentarea teoretică și metodologică a Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică.

Obiectivele cercetării: determinarea fundamentelor teoretice ale conceptului de metacogniție; identificarea unor modele comunicaționale în contextul asigurării transferului de competență metacognitivă de la profesor la elevul de vârstă școlară mică; elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică; elaborarea indicatorilor, descriptorilor, a variabilelor și valorilor competenței metacognitive în contextul proiectării demersurilor de instruire; elaborarea și validarea experimentală a Programului de formare a competenței metacognitive adresat elevilor din învățământul primar.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: perspectivele semantice ale conceptului-cheie - metacogniție; condiționalitățile și relațiile dintre învățător și elev în contextul formării comportamentului metacognitiv în învățământul primar; sistemul de indicatori, descriptori, variabile și valori ale competenței metacognitive; conceptului de metacogniție; esența competenței metacognitive ca sistem integrat de atitudini, abilități și cunoștințe; Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare constau în: conceptualizarea și funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* și a Programului de formare a competenței metacognitive care au contribuit la formarea competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: dezvoltarea conceptului de metacogniție prin identificarea trăsăturilor definitorii ale subiectului învățării posesor de metacogniții; identificarea condiționalităților relaționale ale diadei profesor – elev; stabilirea particularităților și semnificației conceptului de metacogniție sub aspectul dominantelor pedagogice și psihologice; variabilele, indicatorii, descriptorii și valorile competenței metacognitive în contextul învățământului primar; modele de comunicare didactică aplicabile însușirii unui comportament metacognitiv; matricea integratoare a componentelor metacognitive din perspectivă multimodală: motivațională, discursiv-pedagogică, organic-instrumentală; principiile comunicării didactice și principiile de formare a competenței metacognitive.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: fundamentele de natură teoretico – praxiologice și corpul de instrumente pedagogice, integrate în *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică*; Programul de formare a competenței metacognitive ce valorifică contexte variate de comunicare didactică și eficientizează transferul de competență metacognitivă de la învățător la elev.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul Școlii Gimnaziale „Șerban Vodă Cantacuzino”, Călimănești și al Școlii Gimnaziale Berislăvești, județul Vâlcea, România, pentru elevii claselor a III-a.

ANNOTATION

GHEORGHE Elena Cristina

"Formation of metacognitive competence of primary school students through didactic communication"
PhD thesis in educational sciences, Chisinau, 2024

Thesis structure: Annotation (in Romanian and English), list of tables, list of figures, list of abbreviations, introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography consisting of 141 titles, 32 annexes, a total of 148 pages that make up the main body of the research work.

Publications on the topic of the thesis: the entire investigative path materialized through the elaboration of 15 scientific papers: 6 articles in scientific journals from the Republic of Moldova and Romania and 9 articles held at national and international conferences.

Keywords: metacognition, constructivism, reflective learner, metacognitive student, self-regulated learning, metacognitive competence, metacognitive behavior, metaknowledge, didactic communication, cognitive conflict, metacognitive mediation, principles of didactic communication, the integrative matrix of metacognitive components.

Research: General theory of education.

Purpose of research consists of: the theoretical and methodological substantiation of the Pedagogical Model for the formation of metacognitive competence in primary school students through didactic communication.

Research objectives: determining the theoretical foundations of the concept of metacognition; identification of communication models in the context of ensuring the transfer of metacognitive competence from teacher to young school-age student; elaboration and certification of the Pedagogical Model for the formation of metacognitive competence in primary school students through didactic communication; elaboration of indicators, descriptors, variables and values of metacognitive competence in the context of designing training approaches; elaboration and experimental validation of the Metacognitive Competence Training Program addressed to primary school students.

Scientific novelty and originality of research It resides in: determining the semantic perspectives of the key concept - metacognition; establishing conditionalities and relationships between teacher and student in the context of the formation of metacognitive behavior in primary education; development of indicators, descriptors, variables and values of metacognitive competence; redefining the concept of metacognition in terms of this study; elaboration of the pedagogical model for the formation of metacognitive competence in primary school pupils through didactic communication; description of metacognitive competence as an integrated system of attitudes, skills and knowledge.

Results obtained that contribute to solving an important scientific problem in research consist of: conceptualization and functionality *Pedagogical model of metacognitive competence formation in primary school students through didactic communication* and the Metacognitive Competence Training Programme which contributed to the formation of metacognitive competence of primary school pupils.

Theoretical significance of research resides in: developing the concept of metacognition by identifying the defining features of the subject of learning possessing metacognitions; identification of relational conditionalities of the teacher-student dyad; establishing the particularities and significance of the concept of metacognition in terms of pedagogical and psychological dominants; identification of the scientific perspectives that marked the evolution of the term; development of variables, indicators, descriptors and values of metacognitive competence in the context of primary education (in terms of process, product, meaning, personal, systemic); elaboration of didactic communication models applicable to the acquisition of metacognitive behavior; creation of new knowledge about metacognition (redefining the concept of metacognition); elaboration of the integrative matrix of metacognitive components from a multimodal perspective: motivational, discursive-pedagogical, organic-instrumental; elaboration of principles of didactic communication and principles of formation of metacognitive competence.

Applicative value of research consists of: elaboration and validation of theoretical – praxiological foundations and of the corpus of pedagogical tools, integrated *Pedagogical model of metacognitive competence formation in primary school students through didactic communication*; The metacognitive competence training program that capitalizes on various contexts of didactic communication and streamlines the transfer of metacognitive competence from teacher to student.

Implementation of scientific results it was realized at the Secondary School "Șerban Vodă Cantacuzino", Călimănești and the Secondary School Berislăvești, Vâlcea County, Romania, for the students of the third grade.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1 Elemente de conceptualizare ale comunicării în concepția lui Frank E. X. Dance.....	21
Tabelul 1.2 Definiții ale metacogniției	28
Tabelul 1.3 Componentele metacogniției reflexive (adaptat după Cornoldi C.).....	31
Tabelul 1.4 Fazele și componentele (subcomponentele) învățării atoreglate [Zimmerman apud Mih V., p. 310].....	50
Tabelul 1.5 Organizarea strategiilor de învățare (Ruohotie,1994).....	52
Tabelul 2.1 Dimensiuni ale învățării centrate pe elev; factori cognitivi și metacognitivi [58, p.295-296].....	58
Tabelul 2.2 Corelația componentele comunicării didactice cu funcțiile exercitate de acestea și formele comunicării.....	75
Tabelul 2.3 Modelul de comunicare didactică în contextual formării competenței metacognitive (adaptat după modelul Torrington, apud 67).....	77
Tabelul 2.4 Inventarul metodelor și strategiilor metacognitive.....	80
Tabelul 2.5 Corelația principii cognitive – constructiviste – principii ale formării competenței metacognitive.....	94
Tabelul 2.6 Corelația Variabile - Indicatori - Descriptori de performanță - Valori ale competenței metacognitive.....	96
Tabelul 2.7 Structura competenței metacognitive.....	99
Tabelul 2.8 Componentele modelului pedagogic.....	100
Tabelul 3.1 Corelația tipologiei activităților comunicaționale cu situații de transpoziție didactică.....	107
Tabelul 3.2 Atitudini promovate prin PFCM (<i>adaptate după A. Ardelean și O. Mândruț</i>).....	110
Tabelul 3.3 Corelația elementelor de conținut ale PFCM.....	111
Tabelul 3.4 Tabel sintetic al sistemului secvențial de acțiuni pentru validarea cercetării.....	127
Tabelul 3.5 Tabel centralizator al rezultatelor înregistrate în Etapa de constatare.....	130
Tabelul 3.6 Tabel centralizator al rezultatelor înregistrate în Etapa de validare experimental.....	132
Tabelul 3.7 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 1 al chestionarului administrat.....	134

Tabelul 3.8 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 2 al chestionarului administrat.....	135
Tabelul 3.9 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 3 al chestionarului administrat.....	136
Tabelul 3.10 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 4 al chestionarului administrat.....	137
Tabelul 3.11 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 5 al chestionarului administrat.....	138
Tabelul 3.12 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 6 al chestionarului administrat.....	140
Tabelul 3.13 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 7 al chestionarului administrat.....	141
Tabelul 3.14 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 8 al chestionarului administrat.....	142
Tabelul 3.15 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 9 al chestionarului administrat.....	143
Tabelul 3.16 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 10 al chestionarului administrat.....	144
Tabelul 3.17 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala GLOB.....	146
Tabelul 3.18 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala PROB.....	146
Tabelul 3.19 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala SUP.....	147
Tabelul 3.20 Mediile înregistrate de eșantioanele independente GE și GC la testul MARSI.....	147
Tabelul 3.21 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala GLOB.....	148
Tabelul 3.22 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala PROB.....	148
Tabelul 3.23 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala SUP.....	149
Tabelul 3.24 Mediile înregistrate de eșantioanele independente GE și GC la testul MARSI....	150
Tabelul 3.25 Analiza SWOT a Programului de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare prin comunicare didactică.....	151

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1 Modelul comunicațional al lui Kerbrat – Orecchioni C., (apud 24, p.115).....	24
Figura 1.2 Componenta reflexivă în contextul conceptual al metacogniției (adaptat după Tarricone p.)	33
Figura 2.1 Axa dezvoltării umane [apud Mogonea, 2010 b, p. 60].....	61
Figura 2.2 Modelul autoevaluării (după Camapanale, 2001, apud Mogonea, 2014, p.43).....	65
Figura 2.3 Operaționalizarea metacognitivă în cadrul procesului de predare-învățare.....	69
Figura 2.4 Fazele protocolului gândirii cu voce tare (adapatare după J.Webb).....	84
Figura 2.5 Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică.....	88
Figura 2.6 Componentele comunicării didactice – model de destructuralizare a mesajelor.....	90
Figura 3.1 Componentele instrumental-organice ale PFCM în context comunicațional pedagogic.....	105
Figura 3.2 Structura Programului de formare a competenței metacognitive.....	116

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

- GC - Grupul de control
- GE - Grupul experimental
- DEX - Dicționar Explicativ
- ONU - Organizația Națiunilor Unite
- UNESCO - Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
- OECD - Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
- LLR - Limba și literatura română
- PFCM – Programul de formare a competenței metacognitive

În limba engleză:

- EOL - Ease of Learning
- JOL - Judgement of Learning
- FOK - Feeling of Knowing
- LiFT-2 - Literary Framework for Teachers
- GLOB – Global Reading Strategies (Strategii globale de lectură)
- PROB – Problem- Solving Strategies (Rezolvarea de probleme)
- SUP – Support Reading Strategies (Strategii de sprijin al lecturii)

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare. Documentele de politici publice în domeniul educației reafirmă nevoia centrării demersului de instruire pe subiectul învățării, formulând în termeni operaționali, orientarea spre un sistem de educație centrat pe formarea de competențe, care să conducă nemijlocit la conturarea unui profil al absolventului pentru fiecare nivel de studiu, conectat, în parte, la realitățile actuale și viitoare. Organismele internaționale (ONU, UNESCO, OECD, Banca Mondială, Uniunea Europeană) susțin ca domeniu prioritar educația și creează un mecanism suportiv pentru ca toate țările membre să genereze o educație de calitate edificată cu precădere spre *incluziune, echitate, toleranță, excelență, respect, colaborare, diversitate, integritate și oportunități de învățare pe tot parcursul vieții*.

Axele valorice și viziunile strategice internaționale în domeniul învățământului sunt preluate, armonizate la nivel național, asumate decizional prin strategii naționale pentru dezvoltare durabilă și așezate pe agenda de lucru guvernamentală, ca măsuri obligatorii. În cadrul *Strategiei naționale pentru dezvoltare durabilă a României 2030*, educația este privită „ca un proces care pregătește generațiile tinere pentru provocările viitorului și se derulează pe tot parcursul vieții, încurajând inovația, meritocrația, gândirea critică constructivă, curiozitatea, conduita și emanciparea” [79, p.37]

Într-o abordare similară, aceste principii sunt evidențiate și în *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*, aprobată de Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova, care reglementează acțiunile formative din perspectiva asumării Țintelor internaționale în domeniul educației și care sunt axate „pe cele mai actuale abordări, concepte și tendințe de dezvoltare curriculară: asigurarea unității psihocentrismului și sociocentrismului, centrarea pe cel ce învață, proiectarea finalităților formulate în termeni de competențe, învățarea activă și interactivă, dezvoltarea gândirii critice”. [80, p. 15]

Provocările globale exercită o presiune crescândă asupra sistemului educațional care trebuie să își regândească direcțiile de acțiune în materie de formare și instruire a elevului. Centrarea sistemului de învățământ pe formarea de competențe conduce spre o nouă dimensionare a scopurilor educației din perspectiva beneficiarului direct. Astfel, școala trebuie să pregătească elevul astfel încât acesta să fie capabil de schimbare în orice moment. Acest deziderat impune subiectului învățării o pregătire care să asigure adaptarea la noi meserii care nu au fost încă create, la utilizarea unor tehnologii care nu au fost inventate și la soluționarea unor probleme la care în prezent nu se poate face referire. Toate aceste cerințe reglementează formarea competenței metacognitive la elevii din învățământul primar ca principală dimensiune a

competenței-cheie „A învăța să înveți”, în spiritul asigurării acelei autonomii solicitate de idealul educațional.

În România, *Legea Învățământului Preuniversitar* notează prin Art.1 (3): „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.”[54, p. 2]

În Republica Moldova, idealul educațional este formulat în Art.6 al *Codului Educației al Republicii Moldova*, astfel: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.”[21, p.5]

Aceste formulări în termeni de ideal educațional accentuează astfel, nevoia unei instruirii care să asigure individului autonomia, autodezvoltarea și autovalorizarea, iar aceste atribute dezirabile se pot declanșa doar prin integrarea metacogniției în conștiința celui care învață. Literatura de specialitate evidențiază multitudinea avantajelor pe care un comportament metacognitiv le generează. Unul dintre aceste avantaje constă în faptul că reprezintă „un element cheie al controlului pe care individul poate să-l exercite asupra gândirii sale”[71, p.64] și care presupune existența a „patru factori ai autocunoașterii cognitive la elevi: să știi când știi, să știi ceea ce știi, să știi ceea ce este nevoie să știi, să știi să utilizeze strategii de intervenție”.*[Ibidem]* Deoarece reacțiile metacognitive nu sunt conștientizate de elevi este necesar ca învățătorul să direcționeze acțiunile formative în direcția conectării subiectului care învață la propriul său aparat cognitiv, astfel încât acesta să învețe cum să producă o învățare conștientă și eficientă, asumată de o gândire ramificată, de ordin superior, capabilă de conexiuni multiple în exercitarea funcțiilor sale. Importanța acestui demers se amplifică dacă demonstrăm că metacogniția se formează încă din perioada micii școlarități, în pofida gândirii concret - intuitive a elevului din ciclul primar. Mai mult, studiile inițiate nu sunt ofertante pentru compartimentul învățământului primar, tocmai din cauza credinței că, metacogniția este asimilată de comportamentul uman, în stadiul gândirii logico - raționale care se concretizează undeva spre învățământul secundar superior sau în spațiul academic, universitar.

Prin cele semnalate mai sus, demersul științific de cercetare își justifică nevoia de căutare și identificare a mecanismelor, condițiilor și a principiilor formulate în termeni de instruire

metacognitivă, impunând cercetărilor de până acum noi direcții de fundamentare teoretico-metodologică.

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificarea problemei de cercetare.

Abordarea spectrului noțional – semantic a metacogniției a constituit un pol de atracție investigativă pentru cercetători din lumea întreagă. Privit ca o sumă de contradicții, fenomenul metacognitiv a fost prezentat într-o diversitate de forme și determinări factoriale.

În arealul comunității științifice internaționale, remarcăm contribuțiile unor scriitori precum: Hart T.[44], Flavell J. [42], Quigley A., Muijs D. și Stringer E. [49], Webb J. [53], Koriat A. [45], Papaleontiou – Louca E. [47] care au definit și tratat metacognițiile ca pe un mijloc de evaluare a gândirii, cu implicații reale în procesul autoreglator al prelucrării și gestionării informațiilor la nivel intern – cognitiv. Întrucât formarea acestui factor nu se poate realiza decât prin comunicare didactică, prin uzanța unui repertoriu de strategii comunicaționale bine delimitate conceptual și praxiologic, sunt de remarcat ideile unor cercetători pe acest segment, precum: Cojocar - Borozan M. [7], Bârlibaba M. C. [2], Pânișoară I. – O. [31], [32], Lesenciuc A. [24], Șoitu L. [37] care și-au adus aportul la valorificarea comunicațională în contextul formării de competențe.

Prin raportare la componentele metacognitive din perspectivă reflexivă, notăm discursurile pedagogice ale cercetătorilor Cornoldi C. [40] și Tarricone P. [52] ce au redat taxonomic întregul construct metacognitiv.

În România, cercetarea fenomenului metacognitiv intră în sfera de interes a unor autori notabili din domeniul științelor pedagogice și psihologice. Astfel, E. Joița [20], [21], [22], F. Mogonea [27], R. Henter [19], M. Miclea [25], D. Sălăvăstru [33], I. Neacșu [28] au oferit multiple perspective conceptului metacognitiv, insistând pe necesitatea atribuirii acestui factor procesului de instruire. Interpretările științifice generate au contribuit la clarificarea anumitor aspecte de natură terminologică, în timp ce, unele cercetări au formulat condiții pedagogice de gestionare a integratorilor metacognitivi în interiorul formativ al clasei de elevi.

În Republica Moldova, asistăm la o intensificare a căutărilor realității metacognitive din multiple perspective investigative. *Gândirea despre gândire* orientează însemnările unor cercetători precum: N. Silistraru [34], [51], V. Panico [30] sau V. Andrițchi [1] care direcționează discursul pedagogic pe componenta atitudinală a învățării, oferind în acest mod primele perspective de nuanțare conceptuală a învățării de profunzime prin accederea către comportamentul de ordin metacognitiv.

Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare, ca problemă de cercetare pedagogică se raportează la:

a) aspecte de natură teoretică: literatura de specialitate nu deține încă proprietatea lingvistico-semantică a termenului. Acesta rămâne confuz pentru o mare parte a comunității științifice, din cauza lipsei unei abordări omogene care să compatibilizeze teoriile existente, mai ales că aceste perspective aparțin unor domenii de cunoaștere diferite.

b) aspecte de natură metodologică: învățământul primar este așezat pe un teren steril, spunem noi, din perspectiva asumării competenței transversale - metacognitive. Lipsa unor programe de formare destinate cadrelor didactice din învățământul primar cu accent pe valorificarea competenței metacognitive face imposibil de realizat transferul acestei competenței către școlarul mic. *Energia intelectuală* se bazează pe multiplele conexiuni ce au loc în mintea umană. Înțelegerea propriilor cogniții constituie liantul către funcționarea vectorială a integratorilor metacognitivi, care include totodată acțiuni specifice de management decizional, de management al riscului, de cartografiere și scanning mental cu implicații în accesarea spre metacunoaștere, spre metalimbajul cognitiv necesar în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. **Cercetarea științifică își propune să ofere răspunsuri la următoarele întrebări:** *Ce este metacogniția și ce implicații are asupra dezvoltării școlarului mic? Cum poate fi dezvoltată competența prin intermediul comunicării didactice? Cum trebuie abordat metodologic transferul metacogniției de la cadrul didactic la elevul din clasele primare? Care sunt variabilele procesului de instruire metacognitivă? Care sunt indicatorii, descriptorii, variabilele și valorile competenței metacognitive?*

Din analiza preparativă a domeniului de cercetare am identificat câteva **contradicții**, astfel:

- Deși cognitivul reprezintă baza achiziției metacogniției, nu există mecanisme pedagogice, fundamentate științific, care să realizeze tranziția cognitiv - metacognitiv în cadrul contextului școlar al claselor primare.
- În pofida faptului că, în cadrul procesului de instruire în învățământul primar accentul cade cu precădere pe formarea competenței cognitive, învățătorii reușesc în măsură insuficientă să facă deschiderea pentru formarea competenței metacognitive, întrucât nu au formată această competență.
- Deși elevii pot fi antrenați în „*cunoașterea cunoașterii*”, lipsesc instrumentele metodologice, validate experimental, care să permită realizarea acestui deziderat.

Contradicțiile enunțate și analiza literaturii de specialitate ne-au condus la identificarea **problemei de cercetare:** *Care sunt fundamentele teoretice și metodologice ale formării competenței metacognitive la elevii din învățământul primar?*

Obiectul cercetării: procesul formării competenței metacognitive la elevii de vârstă școlară mică.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și metodologică a Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea fundamentelor teoretice ale conceptului de metacogniție.
2. Identificarea unor modele comunicaționale în contextul asigurării transferului de competență metacognitivă de la profesor la elevul de vârstă școlară mică.
3. Elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică.
4. Elaborarea indicatorilor, descriptorilor, variabilelor și valorilor competenței metacognitive în contextul proiectării demersurilor de instruire.
5. Elaborarea și validarea experimentală a Programului de formare a competenței metacognitive adresat elevilor din învățământul primar.

Ipoteza generală a cercetării: Formarea competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin comunicare didactică poate fi garantată dacă: se va întemeia pe cele mai relevante repere teoretice ale metacogniției; se vor valorifica modelele comunicaționale pliabile formării competenței metacognitive; se va realiza în baza Programului de formare a competenței metacognitive, ca element al *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică*, care va contribui la înțelegerea mecanismelor de funcționalitate a propriei gândiri la elevii din învățământul primar.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

Ațiunea de cercetare propriu-zisă s-a concentrat pe analiza conceptelor, teoriilor, determinărilor epistemologice, modelelor praxiologice, abordărilor conceptuale și principiale din domeniul științelor educației, promovate și legiferate prin documente reglatorii la nivelul ministerelor de resort din România și Republica Moldova. Perspectivele teoretice care au deserved interesului nostru investigativ au fost concentrate în proximitatea: conceptului de metacogniție (Flavell J. H. [100], Tarricone P. [132], Webb J. [134], Henter R. [46], Joița E. [50], [51], [52], Mogonea F. [59]); modelelor învățării autoreglate (Mih V. [58], Pintrch P. R. [119], Zimmerman B. J.[137]); neurodidactica învățării (Neacșu I. [61]); a teoriilor și a paradigmele comunicării didactice (Bârlibaba M. C. [5], Iacob L. [23], Fârte Gh. I. [30],

Lesenciuc A. [55], Pânișoară I. O.[67], Stanton N. [78], Șoitu L. [83], Dance F. E. X. [96]); motivației în procesul educațional (Antoci D. [3], Bodean I., Olteanu R., Silistraru N.[12]); taxonomiei acțiunilor pedagogice pentru formarea atitudinilor (Andrițchi V. [2]); didacticii formării competențelor (Ardelean A., Mândruț O.[4]; pedagogiei culturii emoționale (Cojocaru – Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. [22]; modelelor de comunicare (Cotoară D. [24], Kerbrat – Orecchioni C. [139], Pânișoară I. O.[67]); aspectelor teoretice și praxiologice de tipizare a strategiilor de formare a atitudinilor de învățare (Panico V. [64]).

Metode aplicate în cercetare:

- *metode teoretice*: documentarea științifică; analiza și sinteza; generalizarea și sistematizarea; inducția și deducția; modelarea teoretică;
- *metode empirice*: observarea științifică; conversația; anchetarea elevilor; experimentul pedagogic;
- *metode statistice*: analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale; prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în cadrul experimentului pedagogic.

Sumarul compartimentelor tezei

Introducerea se prezintă ca un inventar de acțiuni justificabile din punct de vedere investigativ, evidențiind, prin uzanță argumentativă, actualitatea temei de cercetare, împrejurările faptice ale problemei de cercetare, ipotezele, scopul, obiectivele, elementele de conduită metodologică, implementarea și certificarea rezultatelor.

Capitolul 1. „Repere conceptuale ale comunicării didactice ca premise de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar” creează un sistem informațional care reglementează identitatea metacognitivă și care urmărește evoluția conceptului de-a lungul frământărilor pedagogice din ultimele decenii. Necesitatea unei reconstrucții mentale în care metacogniția este considerată protagonistul sistemului cognitiv, conturează un tablou al condiționărilor prospective care reorientează acțiunile didactice în scopul accederii individului aflat în formare spre performanță și progres, schimbând taxonomia valorilor cadrului didactic prin asumarea unor noi roluri în formarea generațiilor viitoare.

Dezvoltarea unei *gândiri productive* se bazează pe intervenții generative, explicite care produc interpretări și acțiuni mentale conștiente orientate spre reflecție, mai exact, spre nivelul de gândire de tip *meta*.

Pentru că actualele cerințe sociale solicită din partea subiectului învățării o instruire autoreglată se impune o regândire a structurii procesului de învățare, care să includă principiul cartografierii minții (*mind mapping*) ca un instrument de eficiență și eficacitate în proiectarea cunoașterii. Pentru a putea explica fenomenele care generează învățarea, în cuprinsul acestui

capitol, sunt redade elemente de funcționalitate ale învățării, ale adaptării comportamentale la asaltul de informație; sunt preluate și analizate științific teoriile care construiesc învățarea subiectului educației fiind stabilite totodată condiționările, principiile și sistemul factorial al acestui proces de transformare personală, socială și profesională.

În parcursul ideatic al acestei părți, autorii au generat, într-o viziune personală, o nouă definiție a metacogniției. Totodată, au fost evidențiate modele comunicaționale utile în actualul construct educațional centrat pe educabil și pe formarea sistemului de competențe, au fost identificate noi roluri ale cadrului didactic în asigurarea unei formări cu accent pe factorul metacognitiv, fiind valorificate exemple de bună practică existente în cadrul literaturii de specialitate.

Ideile formulate de cercetătorii postmodernismului educațional și studiile intense care au vizat și încă mai vizează problematica învățării conștiente, eficiente arată cât de importantă este identitatea metacognitivă a formabilului pentru reușita școlară, personală, profesională pe care am încercat să o valorificăm noțional în paginile prezentului capitol.

Capitolul 2. „Metodologia formării competenței metacognitive la elevii claselor primare prin situații de învățare în contextul comunicării didactice” oferă deschiderea către metanivelurile cunoașterii prin intermediul principiilor constructiviste. Gândirea critică, metaanaliza învățării, reflecția personală orientată intrinsec spre identificarea acțiunilor cognitive sunt aspecte care stabilesc primele direcții în vederea realizării unei instruirii în metacunoaștere a elevilor, condusă cu măiestrie didactică de profesorul însuși metacognitiv. Capitolul identifică, în baza multiplelor cercetări și studii din literatura de specialitate, evantaiul de *roluri și dimensiuni* ale metacogniției insistând pe necesitatea practicării reflecției în educație, o reflecție care să fie generată deopotrivă de cadrul didactic, prin construirea unei predări metacognitive și de către elev, printr-o abordare a învățării edificată reflexiv. Mai mult, sunt identificați principalii *factori* care stau la baza formării competenței la școlarul mic și sunt proiectate *etapele de facilitare metacognitivă din cadrul procesului de predare - învățare*.

O altă direcție de cercetare în fundamentarea Capitolului 2 s-a concentrat pe stabilirea variabilelor învățării metacognitive. Aceste variabile au determinat construcția teoretico - aplicativă a *Modelului pedagogic de formarea a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* și au creat primele premise de operaționalizare a instruirii metacognitive.

Elaborarea și fundamentarea științifică a *Modelului pedagogic de formarea a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* a constituit de altfel, o parte esențială a acestei diviziuni a lucrării științifice. Orientarea către o gândire strategică de nivel

superior, metacognitiv a elevilor din clasele învățământului primar a reprezentat o provocare pentru autori în încercarea de a gestiona teoretic și metodologic elementele componente ale modelului pedagogic. Aceste părți ne-au condus spre determinarea indicatorilor, descriptorilor și valorilor competenței metacognitive.

Întreaga perspectivă strategică s-a axat pe o solidă documentare și a conturat viziunea noastră cu privire la proiecția științifică a demersului de formare a metacunoașterii, deziderat cu implicații majore în dinamica evoluționistă a învățământului primar din punct de vedere al exploatării factorului metacognitiv de către elevul însuși.

Capitolul 3. „Valorificarea experimentală a eficienței Modelului și a Programului de formare a competenței metacognitive din perspectiva comunicării didactice în context curricular” reprezintă nucleul cercetării, întrucât evidențiază etapele experimentului pedagogic și rezultatele generate de programul formativ, prilej de reflecție asupra acțiunilor de intervenție didactică și de validare a ipotezelor formulate.

Experimentul pedagogic a cuprins patru faze importante pentru desfășurarea investigației la nivel de ramură sistemică, după cum urmează: **faza antemergătoare demersului formativ** corespunzătoare *Etapei de constatare*, **faza de intervenție specializată** corespunzătoare *Etapei experimentale*, **faza post-interacțiune formativă** sau *Etapa de validare experimentală* și ultima fază, cea de **atribuire a impactului** care corespunde cu *Etapa de evaluare / reglare / ameliorare*. Sistemul secvențial de acțiuni întreprinse pentru validarea cercetării a avut în vedere un ansamblu conex de strategii, obiective operaționale și funcții evaluative, detaliate tehnic și descriptiv în acest capitol, și care au urmărit evoluția manifestărilor metacognitive la elevii incluși în cadrul Grupului experimental.

Datele experimentale, obținute și prezentate în corpul scriptic al Capitolului 3, au putut demonstra eficiența *Programului de formare a competenței metacognitive* a elevilor supuși trainingului, certificând totodată cadrul aplicativ al *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică*, elaborat și întemeiat științific în cadrul prezentei cercetări.

Analiza comparativă, realizată în etapa de validare experimentală, a dat naștere unor judecăți valoroase, dar care au fost privite cu responsabilitate de autorii acestui studiu, întrucât există un număr de limite identificate în cadrul cercetării, care ne obligă să fim oarecum rezervați în emiterea unor generalizări. Cu toate acestea, suma efectelor de semnificație înregistrate au arătat importanța antrenamentului metacognitiv, aplicat elevilor din Grupul Experimental, care și-au îmbunătățit performanțele școlare prin intermediul reflecției asupra propriilor cogniții.

Contextul psiho - pedagogic, produs de *Programul de formare a competenței metacognitive*, a exprimat în termeni de strategie, complementaritatea cognitiv - metacognitiv, acționând ca un catalizator în direcția construirii de către școlarul mic a manifestărilor de ordin primar, a gândirii de tip *meta*, materializată în: *gânduri despre cum se gândește, prin acțiuni concertate reflexiv; gânduri despre cum se acționează eficient prin procedee și metode specifice, identificabile comportamental și gânduri care oferă o radiografie permanentă asupra propriului sistem cognitiv și care generează ameliorare, reglare, autoevaluare* în procesul de adaptare permanentă a individului la cunoaștere, aflat în imediata apropiere a unei societăți dinamice și transformaționale ciclice.

Concluziile generale și recomandările au surprins esența principalelor rezultate teoretice și praxiologice, exprimate în cercetare, au evidențiat problematica instruirii metacognitive a elevilor din mica școlaritate în contextul curriculumului actual și al noilor educații, au conturat noi direcții de cercetare și au oferit multiple perspective identității metacognitive.

1. Repere conceptuale ale comunicării didactice ca premise de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar

1.1. Abordări ale comunicării didactice ca micromodel de formare a competenței metacognitive la elevii micii școlarități

Dicționarul praxiologic de pedagogie - Volumul I oferă comunicării didactice următoarea definiție: „*Ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați cadrul didactic și elevii, ca agenți educaționali implicați nemijlocit în demersuri didactice, proces în cadrul căruia se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele didactice, cu ajutorul componentelor / elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în vederea atingerii finalităților educaționale.*”[8, p.237]

Parafrazându-l pe Rousseau J.J. putem nota comunicarea ca fiind în fapt o „*expresie a vieții*”, iar extrapolând spre comunicarea didactică o putem identifica cu „*acea expresie a vieții școlare controlată și ghidată de o multitudine de semnificații și simboluri lingvistice*” asupra cărora acționează metodic cadrul didactic urmând logica procesuală a fenomenului educațional.[70]

Sfez L. consideră comunicarea „*nucleul unei metacunoștințe*”, întrucât aceasta permite cunoașterea, dar și interrelaționarea. În concepția aceluiași autor, comunicarea este formată din *nucleu epistemic* și din *formă simbolică* care redau informația și valoarea acesteia prin intermediul simbolurilor sau a unui cod lingvistic determinat în special de principalii ordonatori ai comunicării: emițătorul și receptorul și condiționată, în mod evident, de contextul social - istoric.[73]

Fiind *rezultatul perfectibil al gândirii*, comunicarea are un rol fundamental în cunoaștere și comprehensiune la orice nivel și stadiu dezvoltativ al individului. Însă, comunicarea didactică reglementată, legiferată și eficientizată la nivelul instituțiilor de învățământ se constituie asemenea unui corpus de metode și tehnici utilizate în direcția transferului de cunoștințe, abilități, atitudini și motivații. Mai mult, ea se bazează pe principii și legități aflate în deplină concordanță cu rațiunea însăși, fiind subordonată logicii și disciplinei mentale, construind accesul spre cunoașterea de fond, necesară oricărui individ aflat în evoluție.

„Procesul de creștere a cunoașterii” [Apud 19, p.14] este eminent legat de formele pe care le ia comunicarea didactică, întrucât aceasta reprezintă un sistem de semne și semnificații care conduce la determinarea așa-numitei „*facultăți de limbaj*” derivată din întregul construct al minții omenești [Ibidem] prin intermediul căreia profesorul și apoi elevul construiesc judecăți de

valoare, atitudini legate de învățare, perspective acționale în contextul realizării obiectivelor educaționale și a idealului educațional.

Comunicarea didactică poate fi privită ca un rezultat al unor operații mentale. În acest context, Dance F. E. X. identifică în cadrul literaturii de specialitate nu mai puțin de cincisprezece elemente de conceptualizare ale comunicării, care oferă anumite convingeri legate de felul în care acționează comunicarea în cadrul procesului de învățământ, astfel:

Tabelul 1.1 Elemente de conceptualizare ale comunicării în concepția lui Frank E. X. Dance [96, p. 201-210]

Elemente de conceptualizare ale comunicării	Definiție	Autor
Simbol verbal / vorbire	<i>Comunicarea reprezintă un schimb de idei care se realizează cu ajutorul unor simboluri verbale.</i>	John B. Hoben
Înțelegere	<i>Comunicarea reprezintă un proces prin intermediul căruia îi înțelegem pe cei din jurul nostru și de asemenea o încercare de a-i face pe alții să ne înțeleagă.</i>	Martin P. Andersen
Proces de relaționare /interrelaționare socială	<i>Comunicarea se constituie ca o formă de interacțiune.</i>	George Herbert Mead.
Reducerea incertitudinii	<i>Comunicarea apare din nevoia de a diminua incertitudinea, de a acționa cu eficiență, de a apăra sau întări ego-ul.</i>	Dean C. Barnlund
Proces	<i>Comunicarea: transmitere de informații, idei, emoții, abilități prin intermediul cuvintelor – simbol, al imaginilor, figurilor sau graficelor.</i>	In Bernard Berelson and Gary A. Steiner
Transfer / schimb	<i>Ideile, sentimentele pot fi transferate către alte persoane prin intermediul comunicării. În acest context, cuvântul poate fi înlocuit prin „participare”.</i>	Ayer A. J.
Legături / Conexiuni	<i>Comunicarea este un proces al conectării lumii vii de pretutindeni.</i>	Jurgen Ruesch
Comunitate	<i>Comunicarea – proces de influențare reciprocă.</i>	Alex Gode.
Canal / Rută / Cale de transmitere	<i>Comunicarea – mijloc de transmitere a mesajelor.</i>	The American College Dictionary
Replicarea amintirilor	<i>Comunicarea reprezintă un proces de reproducere a amintirilor.</i>	Cartier F.A. and Harwood K.A.
Modificare comportamentală	<i>Comunicarea reprezintă o reacție de răspuns diferită a organismului la un anumit stimul. O reacție la schimbare.</i>	Stevens S.S.
Stimuli	<i>Fiecare act de comunicare este privit ca o transmisie de informație, de la un emițător către un receptor.</i>	Theodore M. Newcomb
Intenționalitate	<i>Comunicare reprezintă intenția de a modifica comportamentul receptorului după ce emițătorul a produs un mesaj cu intenția schimbării perspectivei receptorului.</i>	Gerald A. Miller
Timp / Situație	<i>Procesul de comunicare reprezintă o tranziție de la o situație contextual – comunicațională la alta, într-un registru preferat.</i>	Bess Sondel
Putere	<i>Comunicarea este principalul mecanism de exercitare a puterii.</i>	Schacter S.

Procesul de comunicare didactică se conturează asemenea unui micromodel de transmitere de date, informații, atitudini, emoții menite să conducă la o remodelare psihopedagogică a individului, în contextul instituționalizat al școlii. Știința comunicării educaționale

reprezintă „proba excelenței sinelui” [83, p.69], oferită de cadrul didactic, posesor prin formare, a simbolisticii și a funcționalității psiho-pedagogice a limbajului didacticilor, orientate spre asigurarea înțelegerii *celuilalt* (educabilul). Oferirea sensului acțiunilor discursiv – pedagogice este echivalentă cu *cercetarea înțelegerii* elevului. Din această perspectivă, autorul român identifică dimensiunile comunicării, concretizând *drumul* spre subiectul învățării prin: „stabilirea relației profesor – elev, care presupune o sincronizare corporală, o sincronizare a limbajului și una a sistemului de valori; ancorarea stimulului primit la resursele proprii (intrarea pe aceeași lungime de undă); calibrarea; acceptarea schimburilor (feedback pozitiv / negativ); răspunsurile inteligente; gândirea efectelor înainte ca acestea să se fi produs; incitarea la observație; contextualizarea; schematizarea; recurgerea la forme indirecte (presupozițiile, strecurarea ideilor, ambiguitatea, anecdota, metafora); ascultarea partenerului” [Ibidem, p.69-71].

Modalitatea de a transpune un anumit conținut sau angajamentul comunicațional al profesorului cu privire la materialul biologic de predat corespunde formulării unor vectori comportamentali în termeni de atitudini. Panico V. referindu-se la atitudini apreciază: „În științele educației este dovedit că nivelul de dezvoltare a individului este definit de nivelul de dezvoltare a atitudinilor esențiale, dominante din viața lui”[64, p.182], iar „atitudinile trăite de subiectul activității educaționale sunt orientate spre autorealizarea și satisfacerea intereselor sale”. [Apud 64, p.182]

Profesorul atribuie comunicării didactice stări, efecte, indicatori, variabile care construiesc un sistem complex de așteptări impuse educabilului (obligativitatea participării active în învățare, modelarea unui anumit comportament, răspunderea și asumarea decizională a cunoașterii personale). De altfel, într-o mai largă accepțiune, comunicarea didactică este definită ca „o relație de co-împărtășire a unei semnificații”[23, p.181] surprinzând esența actului didactic și anume: compatibilizarea unor sisteme noționale, atitudinale și valorice ca rezultat al interacțiunii a doi poli pe cât de diferiți, pe atât de inseparabil conectați – profesorul și elevii. Suma de reacții oferite de cei doi subiecți ai educației se finalizează cu așa-numita *stare de comunicare* dezvoltată ca o coexistență de forme de exprimare asumate pedagogic de cel care este menit să conducă traseul formativ al educabilului. În acest context, observăm o triplă poziționare comunicațională a cadrului didactic: de grup (se adresează clasei de elevi), individuală (se adresează unui singur elev) și autoreflexivă (se adresează propriei persoane pentru a valida sau invalida procedura didactică prin care s-a asigurat transmiterea unor cunoștințe, abilități sau atitudini către elev/elevi, precum și pentru a stabili mărimea efectului de intervenție formativă asupra învățării elevilor/elevului).

Pentru a echilibra și pentru a eficientiza comunicarea în context școlar este nevoie să o privim ca pe un instrument ce susține procesul de învățare și contribuie la înțelegerea, decodificarea semnificației unui context. Instrumentalitatea comunicării didactice a împins cercetarea acestui amplu proces, spre studierea *fenomenului de retroacțiune* comunicațională, fenomen care dezvoltă două mecanisme inseparabile procesului instructiv – educativ, dar inegal abordate la nivel de practică pedagogică: *feed-back-ul* și *feed-forward-ul*. Dacă prin *feed-back* înțelegem „modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate” [23, p.193], *feed-forward-ul* „exprimă virtuți contextuale” [5, p.58] sugerând acțiuni de anticipare a noi și noi cauzalități, întrucât actul comunicării dintre profesor și elev suportă modificări și transformări succesive, repetitive ca efect al dinamicii informației, al cărui volum este uriaș ca urmare a dezvoltării științei și tehnicii într-un ritm alert și galopant. Totodată, *feed-forward-ul* are rol reglator, preventiv, căci anticipează într-o anumită măsură cursul dezvoltării individului prin reconstruirea „utilității informației”.

Convenționalitatea limbajului, contextualul comunicațional și individualitatea subiectului învățării construiesc o parte dintre aspectele comunicării la nivel educațional. Stanton N. preciza: „ori de câte ori scriem sau vorbim, încercăm să convingem, să explicăm, să influențăm, să educăm, sau să îndeplinim orice alt obiectiv; prin intermediul procesului de comunicare, urmărim întotdeauna patru scopuri principale: să fim receptați (auziți sau citiți); să fim înțeleși, să fim acceptați, să provocăm o reacție (o schimbare de comportament sau de atitudine)”. [78, p.1] Scopurile enunțate de Stanton N. fac parte din ceea ce numim **ritual comunicațional** în educație, căci toate acțiunile de vorbire, de atitudine, de intenționalitate și de emotivitate, plănuite și orchestrate de profesor pentru a transmite cunoașterea sub forma cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor conturează modele pe care formatorul tinde a le replica elevilor săi.

O importanță aparte o oferim comunicării didactice ca atitudine. Așa cum subliniază Andrișchi V. „atitudinile intervin în modelarea personalității din perspectivă instrumentală”; având rol „de protecție a imaginii de sine; de exprimare a valorilor personale; de sistematizare a stimulilor sociali exteriori”. [2, p.14]. Comunicarea didactică din punct de vedere atitudinal intervine pentru a instrumenta la nivel procedural, mecanismele de modelare și de construire a cunoașterii elevului, orientând acțiunea formativă către transferul noțional, conceptual, emoțional și abilitar prin întărire pozitivă și relaționare, și reușind să modifice sistemul valoric al educabilului pentru asigurarea acestui transfer. Atitudinea comunicațională este multilaterală, deoarece ea se constituie ca o sumă de reacții care construiesc, reconstruiesc, modifică și adaptează adevărurile științifice într-o viziune integratoare, ca rezultat al unor intenționalități relaționale. Abordarea atitudinală a comunicării o transformă în competență, definită ca un

ansamblu de *potențialități discursive, de strategie, normative, relaționale și culturale* manifestate în cadrul instituționalizat al școlii, prin asumarea unor comportamente dezirabile.

Privită ca *model*, comunicarea didactică este procesuală, întrucât reunește fenomene ale căror elemente de structuralitate zugrăvesc realități. Modelul comunicațional are rol clarificator, managerial și de anticipare, întrucât evidențiază aspecte de relaționare sistemică, condiționități, formulează ipoteze și stabilește intensiunile și extensiunile întregului proces prin raportare la un referențial, în cazul cercetării noastre, referențialul este chiar sistemul de învățământ, promotor al interacțiunilor de natură comunicațională în manieră instrumental – operațională.

Un model comunicațional care suscită interes pentru investigația de față este cel elaborat de cercetătoarea Kerbrat – Orecchioni C. Aceasta construiește comunicarea dintr-o dublă accepțiune: *comunicarea ca formă de producție*, pe care o asociem cu discursul pedagogic al cadrului didactic (emițătorul) și *comunicarea ca formă de interpretare* atribuită actelor de vorbire elaborate de către elev (receptorul) în urma internalizării mesajului la nivel cognitiv și decodificării acestuia în manieră personalizată. Între cele două forme de comunicare există diferențe majore atât la nivel de competență lingvistică, cât mai ales la nivelul semnificațiilor. „Limba nu mai este considerată o unitate stabilă și unică și eșecurile în comunicare se datorează poziționării diferite în cadrul aceleiași limbi, adică distanțările între limba pe care o posedă emițătorul și cea pe care o posedă receptorul – sau cred că le posedă”. [24, p.116]. Conform autoarei, comunicarea prezintă o multitudine de canale (mijloace) de transmitere a semnificațiilor, care se ajută reciproc (suporturile fonematice și paralingvistice devin inseparabile în procesul de decodificare) [139, p. 27-28]

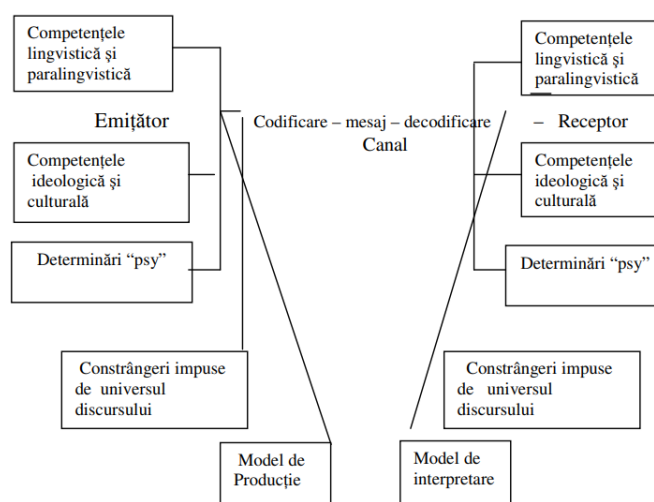


Figura 1.1 Modelul comunicațional al lui Kerbrat – Orecchioni C.[Apud 24, p.115]

Modelul are în vedere competența lingvistică, paralingvistică, ideologică, culturală la care se alătură factorii de impediment, de constrângere discursivă toate cântărite dintr-o dublă

perspectivă: a profesorului, posesor de limbaj specializat, culturalizat, academic și a elevului aflat în procesul asimilării competențelor, posesor al unui limbaj în curs de specializare care încearcă să „decodifice înțelesuri”, având la îndemână un fond cultural, științific și ideologic aflat și el în procesul dezvoltării, dar nu la fel de perfectat ca al mentorului. De aceea, modelul are în vedere atât producția, de care răspunde exclusiv cadrul didactic, cât mai ales interpretarea pe care o instrumentează elevul, cu inegalitatea de stăpânire a unor conținuturi de fond științific, cultural sau ideologic, cu o competență lingvistică mai puțin conturată, de unde și suma de reacții uneori contradictorii între emitent și respondent, de unde reacțiile de instabilitate educațională, de anxietăți și temeri la nivelul celui de la doilea participant la discursul educațional, elevul. Modelul, construit multifactorial, are în vedere comunicarea ca proces orientat spre compatibilizarea celor două modele, prin proiectarea inseparabilă a formelor verbale cu cele paraverbale care se sprijină reciproc în direcția decodificării mesajului educațional de către receptor.

Bogáthy Z. identifică factorii care stau la baza înțelegerii mesajului: *semantica, percepția și feedback-ul sau confirmarea*. [13, p.129-134] Sistemul de simboluri, de cuvinte, de mișcări ale trupului angajate în structurarea și transmiterea unui mesaj, percepția clară a mesajului ca rezultat al unui proces intern de organizare și de pătrundere a semnificațiilor și confirmarea înțelegerii reprezintă procesul multifazal prin care trece comunicarea de la nivelul emitentului la cel al receptorului. Mai mult, acest proces se dezvoltă o dată ca *acțiune* (dialogul sinelui), apoi ca *interacțiune* (dialogul interpersonal) și ca *tranzacție* văzută ca pe un efort de cooperare (o negociere între emițător și receptor care are ca suport semnificația actelor de vorbire).[105, p.39]

Dincolo de perspectiva de decodificare a mesajelor, comunicarea didactică devine responsabilă de transferul de competențe, și implicit de transferul competenței metacognitive de la cadrul didactic răspunzător de formare către elevul responsabil de internalizarea celor transferate. Competența reprezintă „un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini”[63, p.18]

Cultivarea metacogniției prin comunicare didactică constituie cadrul fundamental de asigurare al uneia dintre cele mai integratoare competențe-cheie și anume „a învăța să înveți”, care va asigura individului autoeducația și autodeterminarea necesare manifestării într-o societate eminentamente transformativă și mereu imprevizibilă.

Drumul nostru în cunoașterea conceptului ar trebui să pornească de la semnificațiile cuvântului „meta”. Conform *Dicționarului General al Limbii Române*, „meta” din fr. *méta-*; gr. *μετά* înseamnă „după”, „exprimând ideea de transformare, de schimbare”, fiind totodată un element de compunere savantă. [14, p.612]

Asocierea prefixoidului „meta” unor procese precum memorie, cunoaștere, atenție sau cogniție construiesc traseul transformațional al proceselor de bază cu implicații majore în asigurarea celei mai înalte forme de reflectare activă asupra sinelui și totodată asupra realităților care se construiesc în jurul ființei umane.

Metacogniția reprezintă o caracteristică fundamentală a cunoașterii umane. Sub umbrela acestui concept se găsesc domenii de cunoaștere vaste, cu implicații majore în dezvoltarea rațiunii sănătoase, care să stimuleze multitudinea de perspective ale gândirii și care să contureze un comportament autodirijat, un ins conștient de sine și de lumea exterioară.

Apariția acestui fenomen are rădăcini temporale străvechi, care pornesc din Antichitate, străbat Evul Mediu și ajung cu mare răsunset în Lumea Contemporană. Dacă ne raportăm la Antichitate, cel care identifică metacogniția fără însă a o conceptualiza este Socrate care rezumă „gândirea despre gândire” prin sintagma: „Știu ceea ce nu știu”.

În anul 1910, John Dewey publică lucrarea „How we think” („Cum gândim”) încercând să dezlege trăirile unui gând și să decodifice problematica antrenării gândirii. Acesta precizează în scrierea sa, cât de greu de definit este conceptul de gândire, dar și cât de multe implicații are acesta în asigurarea înțelegerii și cunoașterii naturii umane.[98 ,p.7]

Cercetând memoria, Hart T. trăiește „experiența sentimentului de a cunoaște” descoperind faptul că, în încercarea de a-și aminti, omul are sentimentul tradus prin sintagma: „îmi stă pe limbă”, oferind senzația cunoașterii, dar și imposibilitatea reproducerii imediate. [104, p.209]

Câțiva ani mai târziu, psihologul dezvoltator, John Flavell considerat de altfel și părintele de drept al acestui concept, definea metacogniția drept „cunoașterea despre fenomene cognitive”, impunând conștientizarea procesului de gândire și generând o adevărată revoluție în descoperirea „miracolului” trăirilor cognitive. [100, p.906]

Începând cu anul 1977, când va fi înființată o societate internațională de științe cognitive, suntem martorii unei adevărate „revoluții” care ne va apropia tot mai mult de actualitatea conceptului nostru. Însușind cunoștințe din domenii diverse precum filozofia, psihologia, lingvistica, inteligența artificială, antropologia și neuroștiințele, psihologia cognitivă se formează ca o disciplină distinctă care studiază sistemul cognitiv uman, precum și reacția subsistemelor cognitive în cadrul întregului cognitiv. Din acest moment, studiile se intensifică, iar astăzi, majoritatea dintre noi ne gândim la minte ca la o „persoană” care stă în spate și ține laolaltă toate procesele și acțiunile noastre mentale.

Intensificarea cercetărilor asupra creierului atât din perspectivă psihologică, cât și neurologică, a constituit un avânt important în înțelegerea rolului pe care metacogniția îl are în

construirea omului independent, posesor de gândire critică, capabil oricând de acțiune și de control. Aflată sub semnul „conștientizării depline”, metacogniția este poate mai greu de definit decât gândirea, întrucât avem de-a face cu cunoștințe implicite ce nu pot fi explicate și urmărite din punct de vedere evolutiv.

Howard Gardner, în lucrarea „The Disciplined Mind (Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves)”, oferă multiple perspective asupra minții și asupra creierului, pe care nu le poate de altfel separa, încercând totodată o pledoarie spre construirea unei educații bazată pe înțelegere, unde cunoașterea se naște prin dezvoltarea relațiilor dintre ființele umane, în special, relația dintre profesor și elev, și pe dezvoltarea fenomenului gândirii la propria minte. Acesta subliniază eforturile psihologilor de a investiga „așa-zisele funcții cognitive superioare: descoperirea problemelor, rezolvarea lor, planificarea, reflectarea, creativitatea și înțelegerea profundă.”[32, p.81]

Preocupările cercetărilor din ultima vreme nu se mai limitează doar la delimitarea conceptuală a metacogniției, în ciuda dificultăților existente în definirea acestui termen rămas încă vag și difuz, ci la o abordare a predării și a învățării cu și prin metacogniție, la o identificare a legilor care stau la baza comportamentului metacognitiv și care vor construi o școală a viitorului unde elevii vor învăța nu doar să învețe ci și cum să învețe, cum să-și transforme experiențele de învățare în plăcerea descoperirii, căci dincolo de toate „învățarea înseamnă o atitudine atât față de cunoaștere, cât și față de viață, care pune accentul pe inițiativa omului.”[60, p. 7]

Metacogniția reprezintă astfel, abilitatea de a gândi la propria gândire; de a deveni conștient de sine și de puterea de a gestiona și rezolva probleme; de a planifica, de a monitoriza și de a controla întregul proces mental, devenind astfel conștient de înțelegere și diferențiind această înțelegere de memorare (*Înțeleg informațiile sau doar le memorez?*); de a judeca propriul sistem de judecăți, de înțelegeri, de gânduri și de trăiri survenite din și prin învățare; de a face diferența între „*a ști*” și „*a nu ști*”.

Rolul acestei competențe este unul decisiv. Psihologii susțin că metacogniția aparține numai omului, iar omul devine conștient de ea foarte târziu, începând cu finalul adolescenței. Fiind o competență ce asigură reușita profesională, personală și socială, ea trebuie însă valorificată și conturată prin exercițiu încă de la cele mai fragede vârste (2 - 3 ani).

Reflectarea asupra propriei gândiri se învață, iar cele mai recente studii cristalizează ideea că metacogniția poate fi îmbunătățită în chiar primii 6 ani din viața individului. Însă, din punct de vedere metodologic sau procedural, cercetarea nu a evoluat prea mult în această direcție.

Învățământul ultimelor decenii este centrat pe subiectul cunoașterii, care este copilul și este normal să fie așa, dar pierde total din vedere centrarea și pe profesor, pe competențele acestuia. De ce o astfel de abordare? Deoarece transferul competenței metacognitive are o singură direcție: **profesor** → **elev** → **societate**. Cu alte cuvinte, pentru ca elevul să poată deveni metacognitiv, profesorul trebuie să fie metacognitiv, iar acest aspect nu mai poate fi neglijat sau dat la o parte din cercetarea actuală. Provocările prin care trece educația zilelor noastre oferă un cadru prielnic de manifestare a unor reflecții transformate în interogații, de tipul: *Știu elevii formați în școala noastră cum să învețe? Și-au dobândit ei mecanismele autoinstruirii? Pot profesorii să își ghideze elevii spre învățarea conștientă? Dispun aceștia de suficientă pregătire didactică astfel încât să le formeze elevilor abilitățile și deprinderile necesare învățării pe tot parcursul vieții? Cum își evaluează elevii experiența de învățare pe care o trăiesc? Care sunt factorii care împiedică asigurarea unui act instructiv-educativ de calitate?*

În toată această arhitectură socială în care școala gravitează, în mijlocul atâtor probleme cu care sistemul de învățământ se confruntă, se conturează conceptul de metacogniție pe care psihologia cognitivă îl definește în structură extinsă – „gândirea despre gândire”.

Mai mult decât atât, termenul „meta-” aflat în structura cuvântului metacogniție își construiește arborele semantic, așa cum am precizat anterior, pe termeni precum „transformare”, „schimbare”, „nivel logic superior”, semantică care prefigurează o evoluție polarizată a conceptului. De asemenea, dacă luăm și alți termeni care converg, precum metacunoaștere (cunoașterea despre cunoaștere), metalimbaj (limbaj care se construiește pe un alt limbaj, care analizează un alt tip de limbaj), metalingvistic (cod folosit în scopul unui discurs propriu, particular), metacogniția se prezintă asemenea unei introspecții, asemenea unei cunoașteri pe sine care construiește drumul spre devenire al individului.

”Cunoașterea despre fenomene cognitive” [100, p.906-911], așa cum definea Flavell J. H. metacogniția, a impus în fapt, conștientizarea procesului de gândire: cum gândim, ce gândim, de ce gândim într-un anumit mod. Această analiză asupra gândirii este coroborată cu abilitatea de monitorizare a acestor procese, cu reglarea activităților de învățare și evaluarea propriei învățări.

Literatura de specialitate oferă o multitudine de definiții asociate conceptului de metacogniție. Redăm în **Tabelul 1.2** câteva dintre definițiile identificate, pentru a crea primele reacții analitice și pentru a contura perspectivele prezentei cercetări:

Tabelul 1.2 Definiții ale metacogniției

Nr.crt.	Autor	Definiții
1.	Balk F. M. A.	„conștientizarea și controlul gândirii” [89, p. 1]
2.	Frenkel S.	„capacitatea elevului de a reflecta asupra propriului comportament în învățare, de a lua act de existența sinelui și

		de a-și îmbunătății strategiile generale cu acțiuni de planificare, de monitorizare, control și evaluare” [102, p.103]
3.	Stewart & Landine	„participarea activă a individului în procesul personal de gândire” [Apud 99, p. 4016]
4.	Noushad P.P.	„cogniția de ordinul doi, cea care generează gânduri despre gânduri, cunoștințe despre cunoștințe sau reflecții despre acțiuni” [117, p. 6]
5.	Delacour J.	„ capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli, și, mai ales, de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări.”[26, p.35]
6.	Veenman M. V.J., Wilhelm P., Beishuizen J.J.	„cel mai relevant predictor al învățării” [133,p.89]
7.	Papaleountiou – Louca E.	„gândirea la propria percepție, înțelegere, memorie”[118,p.10]
8.	Quigley A., Muijs D., Stringer E	„măsura în care elevii devin conștienți de punctele lor forte, de slăbiciunile lor și de strategiile pe care le folosesc pentru a învăța”[121,p.7]
9.	Koriat A.	„studiul asupra cunoașterii, asupra proceselor cognitive și asupra memoriei”[107, p. 290]
10.	Wilson D., Conyers M.	„gândirea despre propria gândire într-un mod care te ajută să devii un elev mai bun” [135, p. 19]
11.	Nicholson T., Williamn P., Grainger C., Lind S.E., Carruters P.	„metareprezentarea propriilor stări mentale”; „citirea gândurilor”[116, p.206]
12.	Cross D.R., Paris S. G.	„cunoștințele și controlul pe care îl au copiii asupra propriilor activități de gândire și de învățare” [95]
13.	Kuhn D., Dean D.	„conștientizarea managementul propriei gândiri”[108]
14.	Jennings P. A.	„conștientizare deplină sau plenitudine a minții”[49, p.34-35]

Deși definiția termenului mai suportă și astăzi o multitudine de dezbateri, în ceea ce privește structura acesteia, putem sublinia faptul că situația este mult mai clară. Din punct de vedere structural, metacogniția îmbracă următoarele forme: **cunoștințe metacognitive, experiențe metacognitive, obiective și strategii.** [100-118]

Cunoștințele metacognitive reprezintă un ansamblu de credințe, cunoștințe dobândite prin intermediul experienței și arhivate undeva în memoria de lungă durată. Devine tot mai evident faptul că, atunci când ne referim la cunoașterea metacognitivă facem referire la factorii care acționează și relaționează în scopul evidențierii traseului și a rezultatului întreprinderilor de natură cognitivă. Acești factori pot fi grupați în alte trei categorii: „categoria persoană, categoria sarcină și categoria strategie”

- Categoria *persoană* face atingere la tot ceea ce crede persoana despre natura sa cognitivă, la calitatea de individ care studiază, asimiliează și gândește. Aceeași categorie are în vedere și conștientizarea propriilor abilități. Aceste cunoștințe pot fi și ele catalogate drept: cunoștințe intraindividuale, interindividuale sau universale.

- Categoria *sarcină* se referă la modul în care persoana își gestionează bagajul informațional ce influențează activitatea de rezolvare a problemelor. Aici vorbim de fapt despre ceea ce știm sau despre ceea ce credem că știm cu privire la durata, importanța, cerințele activității intelectuale.

- Categoria *strategie* vizează identificarea obiectivelor, selectarea proceselor cognitive care vor conduce nemijlocit la găsirea celor mai viabile soluții la problemele formulate.

Sintetizând, putem sublinia faptul că, aceste cunoștințe metacognitive reprezintă „reflecții” asupra activității cognitive, dar și „anticipări” ale exploatării acestor reflecții; sunt cunoștințe dobândite pe tot parcursul vieții, suportând periodic modificări, actualizări, upgradări, verbalizări.

Experiențele metacognitive au în vedere sentimentul. Nu de puține ori, individul, în calitatea de persoană înzestrată cu gândire, are sentimentul că înțelege sau dimpotrivă trăiește sentimentul lipsei de înțelegere asupra unei activități de natură cognitivă. Aici se conturează sintagma „a știi să faci” utilizând acel arsenal de cunoștințe și deprinderi deja dobândite și exersate prin rezolvarea unor sarcini de lucru sau a unor situații-problemă.

Obiectivele se identifică cu așteptările, rezultatele pe care ni le dorim ca urmare a unei activități de tip cognitiv.

Strategiile reprezintă acea categorie care contribuie la monitorizarea progresului cognitiv. De altfel, strategiile sunt utilizate în învățare de cei care practică învățarea pentru a-și atinge dezideratele de natură cognitivă și metacognitivă.

Ceea ce se desprinde având în vedere realitățile structurate anterior, o constituie simbolistica controlului și a autoreglării în învățare generate de metacogniție, atribute atât de necesare pentru realizarea învățării active, durabile și eficiente.

Din perspectivă pur pedagogică, metacogniția reprezintă procesul prin care elevul devine conștient de modul în care învață. Acest lucru face posibilă tranziția de la elevul – obiect al educației, către elevul – subiect al actului educativ. În plus, metacogniția cercetează, investighează, construiește un monolog cognitiv, o reflecție, o introspecție, solicitând o învățare activă din partea elevilor și a studenților aflați în formare. Această „autocunoașterea cognitivă” presupune să știi ce faci, cum faci, de ce faci.

Pe lângă dimensiunea pedagogică, conceptul a fost lărgit pentru a putea îngloba aspectele de natură psihologică, întrucât metacogniția trebuie abordată din dublă perspectivă (pedagogică-psihologică). De exemplu, o persoană este considerată metacognitivă dacă deține cunoștințe despre sine însuși sau dacă este capabilă să identifice emoțiile sau motivele altcuiva. Mai mult decât atât, studiile recente adaugă termenului, pe lângă domeniul cognitiv și un domeniu afectiv-

emoțional, întrucât procesele cognitive sunt însoțite de o serie de emoții, iar individul metacognitiv este pus în situația de a le monitoriza. Păstrând aceeași direcție de cercetare, Flavell J. H. atunci când încearcă să definească conceptul de metacogniție, face referire la totalitatea experiențelor de factură cognitivă sau emoțională pe care individul le conștientizează în interiorul unui demers intelectual.

Această administrare a propriului sine include procesele mentale care orchestrează etapele întreprinse cu scopul rezolvării sarcinilor, iar aici identificăm pe lângă planurile pe care le fac elevii ca să poată soluționa sarcina și „ajustări” făcute în timpul lucrului, dar și „revizii”. Este important să evidențiem că, elevii performanți și eficienți sunt cei care manifestă autoreglare, iar cheia acestei acțiuni o constituie autoevaluarea științei sau neștiinței, a sentimentului de a ști, precum și a sentimentului de a nu ști.

Reflecția reprezintă chintesența metacogniției. Ajustările, reviziile, autoevaluările, monitorizarea, controlul sunt acțiuni încorporate metacogniției. Acestea sunt imposibil de operaționalizat dacă nu se reflectează asupra lor, dacă nu se emit rapoarte cognitive interne care sondează până la urmă înțelegerea și reacția la înțelegere a întregului comportament în ceea ce privește instrucția și formarea. **Tabelul 1.3** expune componentele metacogniției reflexive adaptate după Cornoldi C.[93]:

Tabelul 1.3 Componentele metacogniției reflexive (adaptat după Cornoldi C.)

Componentele reflexive ale metacogniției	
Reflecții de natură metacognitivă	Credințele elevului și modalitatea în care interpretează procesul cognitiv. Distigem în acest caz două subcomponente: reflecții despre cunoștințele metacognitive și despre cunoștințele legate de sarcini.
Cunoștințele metacognitive	Convingerile elevilor cu privire la totalitatea aspectelor activității cognitive (natura și funcționarea gândirii, autoevaluarea) formulate înainte de îndeplinirea sarcinilor cognitive reale.
Conceptualizarea metacognitivă a unei sarcini	Reflecția metacognitivă care apare și se dezvoltă în momentul de început al unei sarcini, dar și în timpul rezolvării acesteia.
Atitudinea metacognitivă	Nivelul general de cunoștințe metacognitive, cu implicații cognitive, emoțional – motivaționale și comportamentale.
Cunoștințe metacognitive specifice	Cunoștințe ale funcționalității cognitive

Un concept complex nu doar prin definiție, ci și prin structură, metacogniția se confundă cu o serie de alte concepte care valorifică acțiuni cognitive. Pentru a înțelege mult mai bine fenomenul metacogniției și implicațiile pe care acesta le are în formarea cognitiv-reglatorie a elevului, este necesară o disociere semantică.

Noțiuni precum „cogniție”, „mentalizare” sau „autoreglare” pătrund în mod eronat în aria semantică a metacogniției, generând ample dezbateri pe marginea lor.

Este folositor să dezvăluim astfel, diferențele dintre termenii cu care se confundă metacogniția. Prima confuzie se stabilește între cogniție și metacogniție. Fiind un tip superior de cunoaștere, metacogniția nu poate fi atribuită cogniției, deoarece are în vedere activitățile de monitorizare a proceselor cognitive. Mai exact, dacă abilitățile cognitive facilitează realizarea sarcinilor, abilitățile metacognitive reglează activitatea, cu scopul realizării sarcinilor.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că activitățile metacognitive apar înaintea celor cognitive, iar aici vorbim despre o planificare, în timpul activităților - monitorizarea sau după activitățile realizate - evaluarea.

În ceea ce privește asocierea metacogniție – mentalizare trebuie arătat faptul că, al doilea termen se rezumă la capacitatea de a gândi „despre” sau de a te conecta cumva la sentimentele, trăirile și gândurile persoanelor cu care interacționează la un anumit moment. Abilitatea noastră de „a citi” mintea celorlalți este aspectul cheie al dezvoltării conceptului de „sine” și al înțelegerii celorlalți, fiind totodată temelia comportamentului social și a dezvoltării morale. În opoziție, metacogniția generează „gândirea despre propria gândire”, „cunoașterea despre propria cunoaștere”, „conștiința despre propria conștiință”.

Dacă privim spre cea de a treia asociere semantică – metacogniție-autoreglare – cercetătorii apreciază că, în cazul autoreglării intervin factori de natură comportamentală sau motivațională.

„Cunoaștere despre cunoaștere” asociată cu „metacunoașterea”, sau „gândirea despre propria gândire” clădește perspective ample în cadrul manifestărilor didactice.

Putem aprecia cunoașterea o formă de înțelegere construită pe criterii de analiză, sinteză, argumentare, dezbateri, exemplificare, explicare, esențializare, interpretare, comparare, corelare, interiorizare superioară. De altfel, Chomski N. folosește pentru înțelegere sintagma „*gramatici mentale*” pentru a norma înțelegerea.

Dicționarul de psihologie oferă cunoașterii următoarea definiție: „*procesul care-l pune pe subiect în relație cu lumea și rezultatul punerii sale în acțiune*” [28], subliniind totodată concepția cognitivă în care cuvântul cogniție tinde să înlocuiască cuvântul „cunoaștere”. De asemenea, definiția pentru metacunoaștere din același Dicționar de psihologie este structurată pe sintagma „*cunoștință despre cunoștințe*”, văzută ca o „*formalizare a proceselor metacognitive de control al activității cognitive*”[28].

Dacă privim spre gândire, trebuie să facem trimitere la multitudinea manifestărilor spiritului, ce construiesc întregul sistem noțional, conceptual și ideatic și la activitățile care ne conduc la raționamente.

O importanță aparte o are formarea la școlarul mic a gândirii productive și critice, ca expresie a manifestării metacognitivului. Însușirea gândirii productive și critice este sinonimă cu

„a avea curajul” de a promova propriile concepții, contribuții, de a accepta diferențele și totodată diversitatea, iar acest curaj al asumării și accept al diversității semnifică în esență, calitatea de „a fi metacognitiv”.

Gândirea critică este cea care instigă la judecată, la autocorecție, la autoreglare și la monitorizare, toate influențate de context. [132, p.31] Procesul construirii sinelui reflexiv presupune formarea unor abilități în care includem creativitatea ca pe o perspectivă a criticii asupra contextului; raționamentul și influența mediului; analiza argumentelor; judecări asupra credibilității informațiilor; mintea deschisă, sensibilitatea, identificarea și contestarea ipotezelor; conștientizarea efectului emoțiilor și a convingerilor care stau la baza gândirii critice; reflecție asupra cunoștințelor anterioare; competențele; asumările decizionale, toate sub influența acțională a metacogniției. [Ibidem, p. 32]

Metacogniția generează un amplu proces de reflecție orientat intrinsec. Din această perspectivă, conceptul fundamentează prin acțiune conștientă „reflecția critică”. **Figura 1.2** prezintă schematic procesul de reflecție critică orientat de cadrul conceptual al metacogniției:

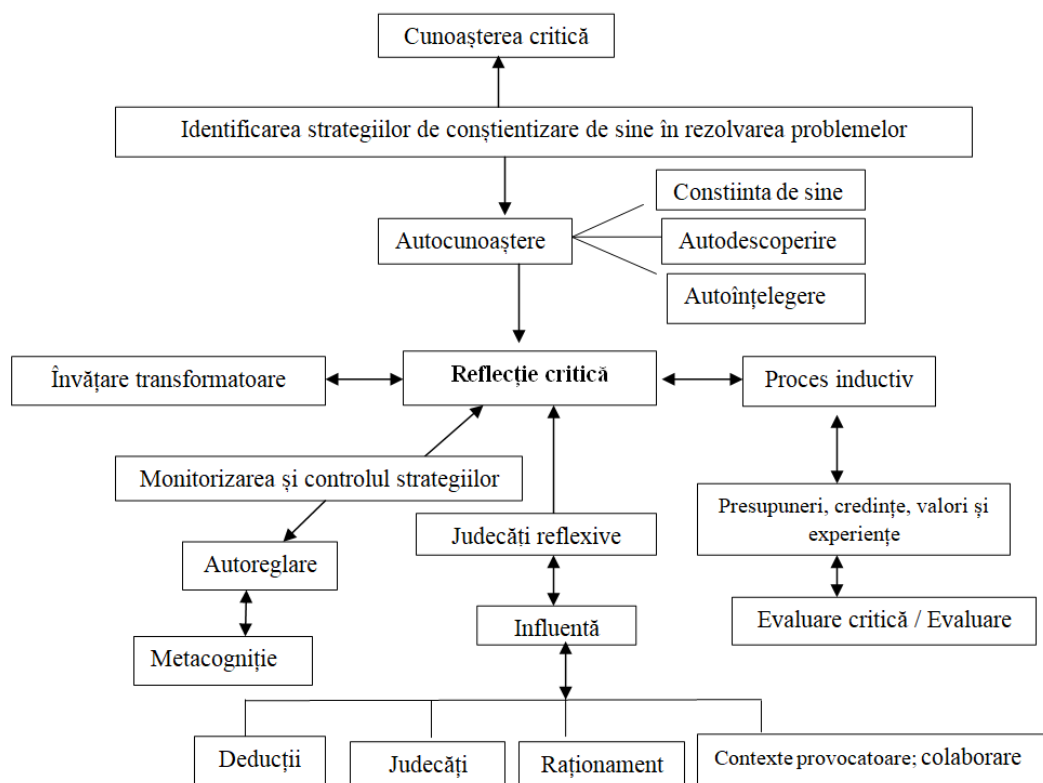


Figura 1.2 Componenta reflexivă în contextul conceptual al metacogniției (adaptat după Tarricone, P.)

Metacogniția implică toate procesele despre cunoaștere, implică toate acțiunile realizate în scopul sesizării aspectelor ce țin de propria gândire și de capacitatea de a genera răspunsuri la

propria gândire, prin monitorizare și reglare permanentă. Atunci când devenim capabili să descriem înțelegerea a ceea ce se petrece sau să explicăm sentimente, să recunoaștem stări de incertitudine sau de confuzie nu doar la noi ci și la cei de lângă noi, abia atunci putem spune că suntem dezvoltați metacognitiv.

Acest fenomen al „gândirii la gândire” se manifestă mai ales în învățare. Însă „gândirea la gândire” descrie o parte a metacogniției, aceea în care individul angajat în activități de învățare devine conștient de procesele sale de gândire. Conceptul împinge lucrurile mai departe de aici, deoarece cuprinde activitatea de reglare cognitivă, prin care elevii își canalizează activ gândirea fiind capabili să își modifice comportamentul pentru a-și îmbunătăți performanțele. Astfel, apar cele două dimensiuni fundamentale ale metacogniției descoperite ca urmare a cercetărilor stârnite de modelul lui Flavell J. H. asupra conceptului: *dimensiunea cunoștințelor despre cogniție și reglarea cogniției*. Totodată, se identifică trei tipuri de *monitorizare prospectivă*: *judecăți asupra ușurinței învățării (EOL - Ease of Learning)*, *judecăți asupra învățării (JOL - Judgement of Learning)* și *sentimentul că știi, sentimentul de cunoaștere (FOK - Feeling of Knowing)*. [46, p.15] Aceste judecăți apar înainte de activitatea propriu-zisă de învățare, în timpul sau imediat după învățare și mult după această acțiune având rol decisiv în monitorizarea cunoașterii, a învățării și a înțelegerii.

Metacogniția este cunoașterea despre cunoaștere; reflecție și demers asupra modului de producere a cunoașterii, cunoștințe și experiențe de autoreglare sau gestiune a proceselor mentale. 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 verbalizate.

Frământările semantice ale conceptului de metacogniție, generate de literatura de specialitate, ne-au permis să formulăm propria definiție, astfel: *metacogniția reprezintă un proces de reflecție orientat spre conștientizarea și controlul gândirii, de care devine responsabil și conștient elevul, în scopul adecvării și adaptării la situație / context școlar, social, existențial. În termeni expresivi, notăm metacogniția drept – licența pentru a conduce propriul creier (incluzând aici și parametrii de variație a conștientizării cunoașterii, exprimați în termeni de: a ști vs. a nu ști).*

1.2. Formarea competenței metacognitive în contextul relațiilor și a condițiilor diadei educaționale profesor – elev

Educabilitatea metacognitivă impune o „analiză moleculară” a fenomenelor cognitive. Dar pentru a ajunge la o educație metacognitivă trebuie să privim în demersul nostru de cercetare, mai întâi, dezvoltarea cognitivă care pare a fi una dintre cheile care dezleagă o parte a misterului metacognitiv.

De la teorii coerente și până la teorii fragmentare, dezvoltarea cognitivă a avut ca scop explicarea mecanismelor, a legilor care stau la baza formării acelei cogniții mature, eficiente și extrem de prețioase. O lungă perioadă de timp, sistemul cognitiv a fost legat în special de reprezentări și procese cognitive. Pe măsură ce investigațiile au continuat, s-a constatat că emoțiile, acțiunile, percepțiile și contextul sunt fundamental conectate la sistemul cognitiv, că ele sunt componente esențiale pentru însăși existența cognitivă.

În mod tradițional, cognitivismul prezintă cogniția ca fiind o componentă superioară situată între percepție (input) și acțiune (output). De aici, se deduce faptul că sistemul cognitiv conține un complex de cunoștințe sub formă de simboluri care sunt preluate de diferitele procese cognitive [90-91] și transformate apoi în răspunsuri sau acțiuni externe. Noile cercetări asupra cogniției construiesc o direcție de abordare nouă, unde granițele dintre *a percepe*, *a gândi* și *a acționa* nu mai există. Astfel, comportamentul inteligent devine dependent nu doar de operațiile cognitive abstracte, ci mai ales de felul în care creierul acționează în raport cu ele, de structura morfologică a individului și de contextul fizic și social. Mai exact, comportamentul inteligent este generat de relația: **Corp** ↔ **Creier** ↔ **Mediu**. În lumina acestor noi abordări, dezvoltarea sistemului cognitiv are loc prin autoorganizare și reprezintă o consecință a interacțiunilor permanente dintre creier, corp și lume.

Complexitatea acestor interdependențe fundamentează o nouă „arhitectură cognitivă” dezvoltând conceptul de „metacogniție”. Ceea ce este surprinzător în acest moment al căutărilor este faptul că, deși avem informații vaste și foarte valoroase asupra a **CE** dezvoltăm, ne lipsesc acele date care să ne explice **CUM** și **DE CE** dezvoltăm. Cu alte cuvinte, este important să cunoaștem mecanismele dezvoltării metacognitive sau poate, întregul proces al „actualizării de sine” atât de necesar individului pentru a performa în orice domeniu al cunoașterii.

Utilizarea metacogniției și a strategiilor de ordin cognitiv implică două niveluri ale gândirii. Primul nivel are în vedere aplicarea unui instrumentar cognitiv pentru soluționarea unei probleme, iar cel de al doilea întrebuițarea metacogniției pentru a monitoriza și controla

eficacitatea strategiilor cognitive. Observăm, de altfel, o abordare integratoare a gândirii care depășește termenul clasic, insistându-se mai mult ca niciodată pe diferitele mecanisme și conținuturi ale ei, pe conexiunile dintre aceasta și percepție, reprezentare sau memorie.

Mircea Miclea asociază gândirea cu calculul, cu manipularea, cu prelucrarea informațiilor după anumite reguli [57], ceea ce ar indica faptul că aceasta stă la baza inteligenței. Mai mult decât atât, formele pe care gândirea le are, subliniază diversitatea stilurilor cognitive care „se pot contura decât în baza utilizării pregătirii anterioare (cunoștințe, experiențe, strategii, abilități, competențe), a modului de antrenare a mecanismelor de cunoaștere (de la înțelegere la luarea deciziilor), a nivelului controlului, a metacogniției”. [50]

Psihologia clasică identifică mai multe criterii de diferențiere a formelor gândirii: „după orientare: direcționată și nedirecționată; după operațiile antrenate: algoritmică și euristică; după finalitate: reproductivă, productivă și critică; după sensul de evoluție: divergentă și convergentă; după raționamentul efectuat: inductivă, deductivă și prin analogie; după modul de desfășurare: pe verticală și laterală; după valoare: pozitivă și negativă; după corespondența cu realitatea: realistă (vigilă) și autică (onirică); după eficiență: eficientă și neeficientă; după elementele utilizate: concretă, intuitivă și abstractă; după operațiile dominante: analitică, sintetică și comparativă; după rigoarea în operare: prelogică, logică, illogică și creativă; după domeniul de exersare: științifică, tehnică, umanistă, economică, etc.; după gradul de flexibilitate: flexibilă și rigidă, conservatoare.” [86, p.273]

„Vocea interioară a actualizării de sine” ne apropie de un „*metalevel*”, adică de un nivel superior de cunoaștere a activității creierului. Depășirea obstacolelor în învățare și atingerea performanțelor sunt efecte ale metacogniției care este corelată cu conștiința de sine și autocorectarea.

Postmodernismul oferă o multitudine de orientări și direcții sub aspectul învățării. Alternativele educaționale, promovarea „noilor educații”, centrarea pe noile valori morale și culturale, educația transformativă, educația pentru societatea informațională, precum și descentralizarea fac din acest proces de învățământ un teatru pe scena căruia principalul actor este metacogniția. „*Revoluția metacognitivă*” la care asistăm este însă strâns legată de activitatea de predare și învățare. Acest trio predare - învățare - metacogniție reprezintă de altfel, o garanție a calității actului educativ.

Hattie J., în volumul său intitulat „*Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*”, oferă practicienilor din domeniul educației o perspectivă serioasă a ceea ce trebuie să reprezinte învățarea, și mai cu seamă acea „învățare vizibilă”[45]. Când ne referim la a face educația vizibilă, atenția noastră trebuie îndreptată spre profesorul care trebuie să „vadă” învățarea

elevilor, să observe comportamentul lor în activitatea de învățare, să identifice mecanismele de care se folosesc pentru a ajunge la cunoaștere și înțelegere, să ia act de factorii care influențează înțelegerea sau „*cunoașterea despre propria cunoaștere*”, și ulterior să intervină.

Observăm totodată și o schimbare a rolului cadrului didactic. Acesta devine un așa-numit „expert” care facilitează, mediază, sprijină demersul spre înțelegere al elevilor, oferă o multitudine de direcții ale învățării, centrându-se cu precădere pe nevoile diferite ale elevilor săi și creând pârgiile unui construct mental de care copilul trebuie să devină conștient.

Menirea cadrului didactic în acest context este de a-l face pe elev să învețe cum să gândească și nu ce să gândească. Acest deziderat nu poate fi regăsit decât transferând elevilor competența de tip metacognitiv, făcându-i să devină conștienți de această competență, întrucât societatea le cere *să facă, să știe, să interacționeze cu propria persoană și cu ceilalți, să găsească soluții la probleme variate în contexte variate, să persevereze în învățarea pe tot parcursul existenței*, le cere „**SĂ FIE**”.

Având în vedere fundamentarea metacognitivă și necesitatea implementării acesteia la nivelul internului cognitiv al elevului de clase primare, se pune pertinenta interogație: *cum reușim, prin comunicare didactică, să scoatem la lumină și implicit să dezvoltăm competența metacognitivă la elevii din clasele primare?* Iată o întrebare care va stârni foarte multe reacții, mai ales că fiecare comportament metacognitiv conștient, însușit de către subiecții cunoașterii, este de fapt o reacție la comportamentul dascălului, la felul în care acesta demonstrează tehnici metacognitive, la modalitățile prin care acesta dezvăluie metoda de cunoaștere prin strategii de tip metacognitiv.

De cele mai multe ori, în lipsa unei învățări cu și prin intermediul metacogniției, conceptul apare în mintea elevului fără ca acesta să fie pe deplin conștient de existența lui, întrucât pe parcursul învățării, acestuia nu i s-au oferit exemple concrete de întrebuintare a procesării informației, de monitorizare a înțelegerii și de evaluare a eficacității cunoașterii. Să ne imaginăm un elev care încearcă să descopere semnificația unui cuvânt nou pe care este nevoit să-l înțeleagă și să-l recruteze mai întâi în vocabularul intern, pentru ca ulterior să pătrundă și în uzul extern. În creierul său are loc o analiză minuțioasă. Strategiile pe care elevul le utilizează pentru a descoperi semnificațiile cuvântului necunoscut sunt strategii de ordin metacognitiv. Înainte de a-l înțelege, elevul caută să-l desfacă în elemente componente, apoi caută determinantul contextual, utilizează dicționarul sau glosarul din manual, generând astfel un întreg proces metacognitiv, care va avea ca rezultat final o înțelegere deplină și conștientă. Aceste demersuri metacognitive vor intra în internul cognitiv al elevului, care va aplica aceleași strategii atunci când o situație similară o va impune.

Însă, pentru ca elevul să ajungă la o astfel de abordare a învățării și a înțelegerii are nevoie să fie mediat metacognitiv de către profesor. Raportându-ne la relațiile care se instituie între cadru didactic și elev identificăm aici, un nou tipar relațional. Astfel, din perspectiva transmiterii competenței metacognitive, profesorul va trebui să își asume încă un rol, acela de **mediator metacognitiv**. Elevul trebuie să iasă din sfera pasivității în învățare, iar această **mediere metacognitivă** realizată de către profesor va conduce la o activare a subiectului învățării, la o libertate deplină în autocunoașterea și descoperirea de sine.

Un rol la fel de important în construirea metacogniției la elevi îl au **experiențele de învățare** pe care aceștia le trăiesc sub impactul nemijlocit al predării și care contribuie la restructurarea și rafinarea progresivă a schemelor lor mentale.

Educația metacognitivă este condiționată de experiențele de învățare pe care le au copiii în școală. Cu cât aceste experiențe sunt mai antrenante și mai provocatoare, cu atât șansele de a se dezvolta metacognitiv ale copiilor cresc. Această orientare spre a face învățarea productivă poate spori șansa ca elevul să rămână conectat multă vreme la realitățile școlare, întrucât ne confruntăm tot mai mult cu o creștere a procentului de părăsire timpurie a școlii în rândul educabililor.

Dacă ne îndreptăm spre țelurile pe care le schițează educația prin școală, putem afirma că acestea nu se mai rezumă exclusiv la performanțele școlare, deoarece acestea nu îți mai pot garanta întru totul profunzimea cunoașterii și înțelegerea a lumii în care gravitezi, ci în special, la dezvoltarea acelor abilități de gândire și evaluare critică, care să contribuie la formarea unor indivizi activi, „vizibili” în raport cu lumea complexă în care trăiesc.

Nicolae Iorga spunea: ”Școala cea mai bună e aceea în care înveți înainte de toate a învăța”. „*Învățarea învățării*” pe care dorim să o replicăm elevilor noștri se numește metacogniție, iar învățarea are sens doar dacă profesorul devine conștient de impactul pe care îl are învățarea pentru elevii săi. Acest impact al profesorului în învățare necesită un răspuns la întrebări de tipul: *De unde să pornesc?, Ce doresc să influențez prin intervenția mea?, Cum reușesc să devin și eu „vizibil”?* *Care sunt strategiile ce urmează a fi folosite pentru reușita unui demers ce include dobândirea unei competențe atât de complexe și totodată atât de necesare, ca metacogniția?*

Cu alte cuvinte, profesorul înainte de a interveni asupra elevilor săi prin acțiunile de predare și învățare, trebuie să devină reflexiv. Premergător oricărui act instructiv-formativ inițiat, acesta trebuie să genereze un jurnal reflexiv, în care să noteze cu obiectivitate și claritate demersurile, așteptările și rezultatele finale obținute ca urmare a intervenției sale.

Din acest punct de vedere, o condiție a însușirii metacogniției de către elevii angajați în actul cunoașterii o constituie **observarea profesorului**.

Deoarece metacogniția reprezintă acel „ceva” ce poate fi învățat, devine necesară o introducere a sa în actul predării, prin construirea unor situații de învățare care necesită atributul metacognitivității, prin generarea unor oportunități de practică a acestei competențe. O „**gândire cu voce tare**” manifestată mai ales de către profesor, va modela negreșit comportamentul de interiorizare a propriilor procese cognitive și la nivelul individului – elev.

Nu doar predarea este un proces definitiv asimilării competenței de tip metacognitiv, ci mai ales, evaluarea. Acest proces de evaluare este unul extrem de dificil întrucât nu avem de-a face cu cunoștințe explicite, ci implicite, greu de explorat și demonstrat. Gardner H. menționează două dintre metodele care evaluează însușirea metacogniției: interviul și protocolul gândirii cu voce tare. Aceste metode pot fi utilizate atât de elevul care învață și devine conștient de ceea ce poate și ce nu poate în asimilarea unui conținut noțional, dar și de profesor care trebuie să își regleze la rândul-i comportamentul astfel încât să fie sigur că ceea ce a transmis a ajuns la fiecare dintr elevii săi. Evident, cele două comportamente diferă, deși ambele fac referire la un proces intern de investigare a măsurii de intervenție cognitivă.

Un factor la fel de important în formarea abilităților metacognitive îl constituie „**motivația realizării**” care poate fi identificată prin sintagma „*a depune un efort pentru succes*”. Luate ca întreg, aceste două concepte formează cele mai puternice fundamente pe care se bazează învățarea autoreglată. În timp ce metacogniția întruchipează abilitatea de a planifica, monitoriza și evalua propria învățare, motivația realizării reprezintă „setul de credințe și atitudini” prin intermediul cărora se dezvoltă și se exprimă metacogniția însăși. Cele două concepte se susțin reciproc, existând între acestea o condiționare puternică, astfel că, dacă competențele metacognitive îi ajută pe elevi să devină independenți în învățare, facilitându-le transferul de cunoștințe de la exterior spre interior, tot aceasta este responsabilă cu creșterea motivației în rândului subiecților învățării. În egală măsură, motivația este un agent stimulator pentru metacogniție, astfel un elev mai motivat gândește făcând apel la o analiză profundă.

Antoci D. enunță motivația realizării „drept aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență”[3, p. 170], conturând totodată funcția competițională a grupului de învățare în contextul asigurării progresului personal, direcție pe care o vom aborda în capitolul următor. Totodată, Bodean I., Olteanu R. și Silistraru N. apreciază motivația ca fiind „un proces intern, individual, introspectiv care energizează, direcționează și susține un anumit comportament”[12, p.8]

Metacogniția nu este un proces automat, ci reprezintă rezultatul dezvoltării pe termen lung a unui sistem cognitiv. Un proces de gândire bine dezvoltat funcționează asemenea unui organizator grafic complex, menit să pună în mișcare mecanismele știute și neștiute ale proceselor cognitive. Conexiunea intimă dintre a ști și a face va favoriza o educație pentru înțelegere, o educație metacognitivă care va dezvoltă „sensul învățării pentru sine”.

Cunoașterea procesului prin intermediul căreia se învață reprezintă construirea unei noi arhitecturi educaționale bazată pe conștientizarea deplină asupra a ceea ce știu elevii, asupra a ceea ce cred că știu și mai important, asupra a ceea ce nu știu. Noul construct didactic va fi puternic influențat pe de o parte de conștientizarea înțelegerii totale a gândirii, a structurilor sale intime, a tuturor schemelor de procesare intrinsecă a informației, iar pe de altă parte de strategiile metacognitive ce stau la baza formării unui comportament conștient de sine.

Din cele conturate mai sus, se poate desprinde ideea că înțelegerea, „*cunoașterea despre cunoaștere*”, „*gândirea despre gândire*” este un rezultat al activităților comune profesor - elev, un rezultat al predării - învățării - evaluării - autoevaluării, în care un rol esențial îl are și conștiința.

Pentru că discutăm despre legătura profundă dintre învățare și metacogniție, nu putem neglija importanța stilului de învățare văzut dincolo de o simplă trăsătură de personalitate, ci ca o permanentă căutare de semnificații, ca o identificare a diferențelor structurale dintre sine și exteriorul social. Stilul de învățare ne direcționează spre metacunoștințe și funcții executive specifice: cunoștințe prin raportarea la sine, analiza obiectivă a inventarului personal de preferințe, de limite, de puncte forte sau dimpotrivă puncte slabe, cunoștințe despre învățarea văzută prin raportarea la ceilalți.

Învățarea prin construcția cunoașterii reprezintă o condiție a accentului pe care metacogniția îl pune pe proces mai mult decât pe produs.

Adevărata valoare a metacogniției are directă legătura cu învățarea activă, prin intermediul căreia elevul devine conștient de măsura cunoașterii sale, de mecanismele interne care au produs cunoașterea, de aprecierea cât se poate de obiectivă a demersurilor individuale în învățare și a rezultatelor înregistrate. „Cel care învață este considerat un actor co-responsabil de activitatea pe care o desfășoară: este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile pentru rezolvarea de situații problematice și reorganizându-și în permanență cunoștințele.”[71, p.5] Mai mult, pentru înțelegerea propriului sistem cognitiv este nevoie de validarea educațională a ceea ce se numește *interes cognitiv* văzut ca pe un „fenomen psihic complicat care îmbină componentele intelectuale, afective, volitive” în scopul asigurării accesului la cunoaștere a elevului de clase primare. [82, p.37]

Metacogniția se manifestă asemenea unui „*monitor al progresului conștientizat*”. Acest progres conștientizat ia forma inventivității, învățării prin investigație, evaluării de tip reflexiv, rezolvării de probleme prin corelare. Acțiunile care stau la baza conștientizării învățării conduc elevul spre luarea deciziei, spre identificarea înțelegerii că nimeni nu poate căuta ceva în locul său, că totul se rezuma la efortul pe care acesta îl depune în a înțelege noțiunile, societatea, viața.

Raportându-ne din nou la necesitatea învățării pe tot parcursul vieții (*LifeLongLearning*), ne punem tot mai des întrebarea dacă omul modern poate stăpâni multitudinea de cunoștințe ale vremurilor sale. Răspunsul devine unul afirmativ în contextul însușirii competenței metacognitive. Cu cât gândește mai variat, cu cât situațiile de învățare sunt diversificate și mai apropiate de realitatea practică a elevului, cu cât rezolvă mai variat, cu atât putem spune că elevul are formată competența metacognitivă și are garantat succesul.

În ciuda unui comportament natural de învățare, elevii trebuie îndrumați cum să își dezvolte competența metacognitivă, astfel încât să poată fi asigurată promptitudinea în învățare și autoreglarea acțiunii de a învăța. Metacogniția generează controlul exclusiv al cunoașterii și al conștientizării acțiunii de a cunoaște. Dimensiunea metacomprehensiunii reprezintă de altfel o secvență strategică a competenței „a învăța să înveți” care include: rezolvarea de probleme, acțiuni și sarcini de monitorizare, acuratețe și încredere.

Procese și deprinderile metacognitive sunt esențiale în învățare. Deși cunoștințele, abilitățile și atitudinile metacognitive se dezvoltă prin lucrul efectiv al celui care învață, intervenția cadrului didactic rămâne indispensabilă, întrucât această intervenție transformă elevii în agenții propriilor gândiri. Mai exact, profesorul creează acele condiții care îi determină pe educabili să-și însușească strategiile metacognitive.

Activitatea de tip metacognitiv se conturează mai mult asemenea unui monolog interior, un dialog cu propria persoană menit să evidențieze dificultățile în achiziția cunoștințelor. Copilul ar trebui să formuleze întrebări care să clarifice într-o măsură mai mică sau dimpotrivă mai mare situația în care se află, nivelul de înțelegere a situațiilor create de profesor în activitatea de predare-învățare: „*Pot rezolva această problemă?*”, „*Citind datele problemei nu reușesc să identific calea de rezolvare. Ar trebui să reformulez?*”. Aceste întrebări de tip reflexiv sunt o condiție de achiziție a metacognițiilor.

Elevul trebuie să devină conștient de necesitatea acestui dialog cu sinele în unicul scop al controlului efectiv al învățării și totodată al reglării activității de cunoaștere și înțelegere.

Un rol la fel de important în instruirea metacognitivă îl deține **verbalizarea**. Această verbalizare se învață, dar tot cu sprijinul profesorului care trebuie la rândul său să-și verbalizeze predarea, să transmită noțiunile, cunoștințele făcând trimiteri la alte modele asemănătoare, să

sintetizeze ideile, să explice prin comparații și analogii, să-și facă vizibil modul în care lucrează sau rezolvă sarcinile. Având un astfel de model activ metacognitiv, copilul preia comportamentul dascălului, și-l asumă și astfel ajunge să își asimileze metacogniția.

Copilul mic învață prin imitarea adulților limbajul, un anumit comportament sau o anumită judecată. Așadar, elevul va imita comportamentul metacognitiv al dascălului cu condiția ca acesta să îl posede, asimilându-l propriului sistem cognitiv.

Toate aceste acțiuni prin intermediul cărora profesorul explică și se explică pe sine, reprezintă pentru elevi un mijloc eficient de încurajare și asumare a responsabilității asupra propriului comportament în învățare, o motivație suplimentară spre a-și monitoriza învățarea și spre a-și autoregla demersul.

De aceea, poate mai mult decât niciodată ar trebui reconfigurată relația cadru didactic - elev. Într-un asemenea construct este nevoie ca acești doi poli ai educației să colaboreze, să lucreze împreună asemenea unei echipe, să se sprijine unul pe celălalt în atingerea obiectivelor, să performeze prin autodepășire. În acest cadru, și evaluarea suportă modificări prin creșterea ponderii proiectelor, a investigațiilor personale asupra diverselor fenomene, a portofoliilor.

În egală măsură, facilitarea metacognitivă este extrem de importantă și pentru corpul profesoral care trebuie să formuleze în permanență întrebări legate de modul în care și-au proiectat activitatea de predare - învățare - evaluare, cum au reușit să își inițieze elevii pe drumul cunoașterii, care au fost resursele de care au avut nevoie, ce dificultăți au întâmpinat în asumarea rolului de facilitatori și care au fost corectările realizate.

Realizarea metacogniției va conduce indubitabil spre realizarea unui management propriu (*self-management*) al organizării, controlării și reglării activității de învățare cu implicații majore asupra managementului clasei de elevi. Acest *self-management* se instituie la nivelul ambilor subiecții din educație: profesor și elev, contribuind la o comunicare mai eficientă, un climat mai cald, mai antrenant, mai provocator pentru toți și la un echilibru între multitudinea libertăților și constrângerilor.

De asemenea, subliniem faptul că, metacogniția reprezintă efectul intervențiilor inițiate de profesor și a modului în care acesta lucrează efectiv alături de elevii săi. Microlaboratorul educației care este clasa de elevi reprezintă principalul spațiu de transfer direct și nemijlocit, de la profesor spre elev, al metacognițiilor.

Autodeterminarea, autoreflexia, autoreglarea, autocunoașterea sunt elemente care explică manifestarea metacogniției la nivel de individ. Acestea pot fi transformate în metode și procedee de către profesorul care își cunoaște impactul asupra învățării elevilor săi prin realizarea unui demers instructiv-educativ bazat pe reciprocitate, pe îndrumare, pe sprijin, pe adaptare, pe

constatare, pe continuă perfecționare. Succesul în achiziția metacognițiilor este garantat doar de o echilibrare conștientă a relației profesor - elev și chiar elev - elev, de o regândire a conexiunilor dintre acești subiecți ai învățării.

Metacogniția poate fi asociată cu acea capacitate a mentorului, în cazul educației - profesorul, de a se deschide în fața elevilor săi. Această deschidere nu poate fi asemănată decât cu o impresionantă poveste care lasă urme adânci în formarea și performarea subiecților învățării. Când această poveste depășește sfera mentorului și trece în sfera elevilor, putem spune că misiune cadrului didactic este îndeplinită. Indiferent în câte variante se replică această poveste a cunoașterii, profesorul este cel care dă startul întregului demers de formare și autoformare, de perfecționare și autoperfecționare, de reglare și autoreglare al elevului.

Profesorul „vizibil” despre care Hattie J. vorbește cu atâta interes și deschidere, îl are în vedere pe acel individ capabil de reflecție internă, de introspecție, de autodepășire și luciditate intelectuală care transmite elevilor săi puterea deplină asupra învățării prin puterea exemplului personal, care empatizează alături de elevii săi, care trăiește alături de cei pe care îi formează, nu pentru societatea aceasta ci pentru una viitoare și la fel de schimbătoare ca omul. Acest profesor deținător de metacogniție garantează prin acțiunile sale transferul acestei competențe, făcându-i pe școlari să vadă, să simtă, să perceapă lumea materială, să empatizeze, să pună întrebări, să-și descopere propriile surse și resurse de acțiune și poate cel mai important lucru - să decidă.

Controlul asupra propriei învățări survine în momentul în care elevul devine capabil de decizie, de asumarea a unui risc de eșec, de depășire a „fricii de greșeală” sau mai mult atunci când devine conștient de **EL** atât din punct de vedere intelectual cât și din punct de vedere emoțional.

Pornind de la profesorul metacognitiv ajungem astfel la elevul metacognitiv care se transformă și transformă societatea prin intervenție, implicare, gândire creatoare și evaluare critică.

Scopul învățării elevilor să fie metacognitivi este acela de a-i ajuta să obțină o independență crescută în învățare, să devină conștienți de activele cognitive de care dispun și să își îmbunătățească permanent performanțele în viața școlară, socială și profesională.

Aspectele identificate mai sus, impun nevoia de a include competența metacognitivă nu doar în comportamentele celor doi subiecții ai educației (elevi - profesori), ci și în manualele școlare, în programele școlare, în întreg curriculum astfel încât să putem vorbi despre o învățare cu și pentru metacogniție.

Importanța metacogniției în școala primară este esențială pentru întreg ciclul dezvoltativ al școlarului mic. În ciuda unei gândiri de nivel concret-intuitiv, putem demonstra că elevii din

mica școlaritate pot fi capabili să își dezvolte, prin acțiuni dirijate și bine instrumentate, metacogniția. În această direcție, profesorul poate stimula și dezvolta la elev comportamentul metacognitiv, poate să îl facă pe elev să devină conștient de propriile mecanisme de gândire implicate în învățare, cu condiția ca didactul însuși să posede cunoștințe metacognitive și să se fi angajat în experiențe metacognitive relevante. Transferul metacognitiv necesită în schimb, un cadru larg de acțiune în care sunt implicate resurse de ordin cognitiv, afectiv, resurse de timp și asumarea de riscuri ce vin laolaltă cu toate dimensiunile implicate în procesul învățării.

Școlarul mic trebuie pus în anume situații de învățare construite astfel încât să le ofere posibilitatea de a reflecta asupra propriului proces cognitiv, de a-și verbaliza experiențele cognitive trăite ca urmare a rezolvării / soluționării de probleme, într-un cuvânt de a-și face vizibilă gândirea și nu doar pentru sine, ci și pentru cei din jurul său.

Învățământul primar oferă multiple perspective de asumare a comportamentelor metacognitive întrucât spectrul larg de discipline abordate fac posibilă dezvoltarea acestei dimensiuni. În spiritul unei mai bune învățări, profesorul claselor primare va face apel la un instrumentar strategic de natură să acționeze în spiritul formării acelor abilități bune pentru învățare aplicabile nu numai unui singur domeniu al cunoașterii, ci pliant tuturor formelor de cunoaștere existente. Aceste abilități vor concretiza una dintre finalitățile esențiale ale educației asumate prin politicile educaționale la nivel național, și anume competența de „a învăța să înveți”.

În cadrul a numeroase studii, cercetători precum Schoenfeld, Garofalo și Lester -1985, Wilson B.G. și Cole P. - 1993, Singer și Radu - 1994-1997, Yimer și Ellerton - 2008, Maki și McGuire - 2002, Jimenez, Puente, Alvarado și Arrebilaga - 2009 au demonstrat utilitatea și eficiența metacogniției în cadrul activităților matematice și de lectură. Golubițchi S. este de părere că, prin intermediul citirii, „elevul dobândește capacități intelectuale ca: mobilitatea și flexibilitatea gândirii, educarea atenției, a curiozității, stimularea imaginației, exersarea exprimării.”[44, p.202]

Pentru dezvoltarea metacogniției este important ca profesorul să-i implice pe elevi în pregătirea și planificarea lecturii. Întrebări de tipul: *Despre ce credeți că este vorba în lectura X citind titlul acesteia?*, *Ce părere ai despre...?*, *Cum ai fi procedat dacă?*, *Credeți că personajul a luat decizia corectă?* *Voi cum ați fi procedat?*, orientează copilul către reflecție, către „inteligenta reflexivă” și implicit către metacogniție. Lecturarea textului trebuie să impună totodată completarea unui jurnal reflexiv care să conțină cel puțin trei rubrici: *Ce am aflat citind această lectură?*, *Ce mi-ar plăcea să știu despre?*, *Ce am învățat?* - *Ce pot aplica din ceea ce am învățat?*- *Unde pot aplica?*.

Strategiile metacognitive acționează în trei momente diferite ale realizării unei sarcini de lucru: înainte de realizarea sarcinii, în timpul realizării acesteia și aici discutăm de fapt despre o monitorizare a progresului, și evident la finalul sarcinii de lucru când în fapt executăm acțiunea de evaluare. Din această perspectivă, elevul trebuie ghidat să își monitorizeze în permanență progresul în învățare, trebuie îndrumat să aleagă strategiile potrivite astfel încât sarcina dată să nu depășească expectanțele celui care învață și în același timp să mențină viu interesul elevului de a soluționa un conflict cognitiv deschis de către profesor prin enunțarea problemei.

Identificarea aspectelor neclare din lectura analizată este de asemenea o cale de a accesa și forma ulterior metacogniția. Cadrul didactic trebuie să adreseze elevilor întrebări de tipul: *Ce nelămuriri aveți la această lectură?* sau *Precizați neclaritățile care au apărut ca urmare a citirii acestui text?*. Putem solicita elevilor noștri să povestească textul, să emită anumite judecăți legate de text astfel încât să putem identifica eroarea, nelămurirea acestuia în relația directă cu ceea ce a citit. Trebuie insistat pe faptul că în învățare poate oricând apărea confuzia, iar acest aspect nu ține de lipsa inteligenței, ci de adaptarea subiectului învățării la cunoștințele noi. Expresia, „*din greșeli învățăm*” va fi prezentă în mediul educațional al clasei de elevi, pe principiul *încercare - eroare*, astfel încât pe lângă formarea competenței metacognitive să asigurăm un management al eșecului care să nu afecteze procesul de instruire în care este angajat elevul de clase primare și care să nu afecteze motivația.

Finalul fiecărei activități de lectură trebuie să conțină în mod obligatoriu întrebarea: „*Ce am învățat astăzi?*”. Ca urmare a interogației formulate, elevii trebuie să facă un rezumat al celor studiate, trebuie să ofere explicații și detalii cu referire la noile cunoștințe, trebuie să observe ce au reușit și ce mai au de îmbunătățit în raport cu sarcinile enunțate.

În ceea ce privește îmbunătățirea sau progresul în învățare este de asemenea nevoie de implicarea profesorului care oferă sprijin, alternative și soluții pentru reușită. O invitație de a descoperi împreună anumite aspecte neclare poate fi o modalitate eficientă de învățare activă și de dezvoltare metacognitivă. Hrănind în permanență curiozitatea celor mici, invitându-i într-un mediu colaborativ, făcându-i parteneri a-i învățării și împărtășind efortul de adaptare permanentă la nou, asigurăm transferul strategiilor de ordin metacognitiv în internul micului școlar.

Pentru a face vizibilă gândirea, vom insista în activitățile de lectură pe întrebări logice precum: *Ce te face să spui asta?*, *La ce te-ai gândit formulând această propoziție?*, *Poți argumenta alegerea făcută?*, *Ce crezi că ar putea funcționa în situația dată?*, *Cum crezi că ar putea reacționa colegul tău în situația dată?*. Întrebările metacognitive elucidează neînțelegerile și conduc elevul către un comportament de învățare transformațională în spiritul „intelenței reflexive” după cum am putea denumi metacogniția.

Mai mult, vom iniția *discuțiile în grup* pe diferite aspecte identificate la nivel textual și bineînțeles vom încuraja *generarea de întrebări* ca principale metode de formare a unui comportament metacognitiv, insistând pe completarea cu regularitate a unui *jurnal reflexiv* care să corespundă celor trei componente ale reglării cognițiilor: planificare, monitorizare și evaluare.

Este important ca școlarul mic să i se explice sau să i se vorbească despre metacogniție, să i se expună avantajele însușirii acestei „inteligențe reflexive a sinelui”, să i se orienteze cunoașterea în funcție de această „gândire la gândire”.

Ca urmare a demersului investigațional, am identificat câteva trăsături definitorii ale subiectului învățării posesor de metacogniții, după cum urmează: *Elevul metacognitiv reușește să controleze propriul mediu de învățare, să evalueze gradul de dificultate al conflictelor cognitive, să identifice și să diferențieze sentimentul cunoașterii de cel al necunoașterii, să acționeze critic prin reglarea propriei învățări în timp ce îndeplinește anumite sarcini școlare, să determine problemele emoționale și efectele distragerilor care survin în activitatea de învățare și să fie capabil să se autoregleze din punct de vedere emoțional, prin comunicare intrinsecă și autoanaliza sentimentului, să orchestreze un întreg sistem de strategii metacognitive generatoare de rezultate favorabile.*

1.3. Bune practici și experiențe de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar

Necesitatea asumării metacognitive la nivelul internului cognitiv individual reprezintă o realitate educațională actuală care impune cercetări ample de identificare a metodelor, a mecanismelor și a unor modele pertinente, aplicabile oricărui nivel de învățământ. Așa cum am precizat anterior, metacogniția se învață, iar această învățare trebuie să se realizeze dirijat, în cadrul normativ al instituției școlare. Elevul trebuie să facă cunoștință cu metacogniția, să experimenteze metacogniția și să aplice metacogniția în contextul preluării unui comportament de învățare autoreglator și adaptativ la multitudinea contextelor sociale de la cadrul didactic înzestrat și el metacognitiv.

Din păcate, până în prezent, cercetările nu au conturat modele explicite de învățare a metacogniției la nivelul învățământului primar, însă unele dintre aceste exemple de bună practică dezvoltate de unii specialiști pot fi adaptate și micii școlari.

Unul dintre modelele metacognitive de succes este cel propus de Anderson N. J. pentru învățarea limbilor străine. Acest model are avantajul că poate fi transferat și adaptat oricărei

discipline de studiu și în extenso, și învățământului primar. Prin intermediul modelului său, Anderson inițiază de fapt un ghid pentru învățarea autoreglată, bazat pe cinci componente:

- „1. Pregătirea și planificarea învățării.
2. Identificarea strategiilor de învățare, selectarea și evaluarea acestora în context formativ.
3. Monitorizarea uzanței strategice în învățare.
4. Instrumentarea anumitor strategii (utilizarea acelor strategii care au efect benefic în planul învățării).
5. Evaluarea învățării și a modului în care au fost orchestrate strategiile aplicate.”[Apud 46, p. 56]

Abilitățile metacognitive pot fi abordate individual când elevul construiește cunoașterea prin intermediul întrebărilor care îl vor ajuta ulterior să își descopere fiecare proces al gândirii în parte sau putem avea o abordare la nivel de grup unde vom pune accent pe interacțiunile dintre elevi, în spiritul predării-învățării reciproce.

Büchel F. P. este de părere că formarea competenței este cu atât mai benefică la nivelul grupului, întrucât în acest microsistem formativ are loc confruntarea, dialogul constructiv, pledoaria, comparația și evaluarea reciprocă.

Un alt model de formare a abilităților metacognitive este structurat de Balk F. M. A., în anul 2010. Acesta conține 6 faze, astfel:

- **Faza 1** - *Orientarea* - elevul trebuie să aibă suficiente informații cu privire la sarcinile de lucru și în același timp să facă legătura între cunoștințele anterioare și cele nou achiziționate.
- **Faza 2** - *Scopurile* - acestea oferă elevului o mai amplă perspectivă asupra sarcinilor și asupra învățării.
- **Faza 3** - *Strategia* - elevul trebuie să identifice acele mijloace, tehnici sau metode care să îl conducă spre cunoaștere și înlăturarea necunoscutelor. Ordinea acestora în învățare este una aleasă chiar de cel care învață.
- **Faza 4** - *Monitorizarea* - judecata este foarte importantă în această fază, întrucât elevul trebuie să observe ce funcționează sau nu în întregul său demers de instruire.
- **Faza 5** - *Ajustarea sau reglarea* - în situația în care scopul nu este atins, elevul are posibilitatea de a relua anumite etape, de a gândi alte strategii astfel încât învățarea să poată fi asigurată.
- **Faza 6** - *Evaluarea sau feedback-ul* - aceasta oferă informații despre felul în care elevul a îndeplinit sarcina sau a reușit să își atingă obiectivul. De asemenea, aici se stabilește ce

ar trebui schimbat sau păstrat în activitățile viitoare astfel încât cunoașterea să se realizeze.

Aceste 6 faze conturează elementele de structură specifice celei de a doua dimensiuni a metacogniției - *reglarea cogniției* care include: planificare, monitorizare și evaluare.

Profesorul este cel care construiește și formează prototipul metacognitiv în fiecare elev al său, este acela care mediază metacogniția și o transferă acestora prin acțiuni didactice nemijlocite. Explicitarea este una dintre metodele necesare pentru arhitectura metacognitivă. Profesorul arată calea care trebuie să fie urmată astfel încât elevul să își formeze abilitățile, arată metoda și formează prin intervenția metacogniția.

Cerghit I. realizează o inventariere a procedeelor care pot fi utilizate de elevii implicați în activități de tip metacognitiv [Apud 33, p. 69-70]:

- „*Procedee de confruntare cu sine însuși* (gândirea cu voce tare, monologul interior, reflecția personală cu privire la propria cunoaștere);
- *Procedee active* (problematizarea, investigația, cercetarea, rezolvarea de probleme, învățarea prin descoperire, învățarea asistată de calculator);
- *Procedee interactive* (învățarea prin schimb de roluri, învățarea pe grupe, în perechi, în echipă);
- *Procedee de autoapreciere a gradului de însușire a materiei*(autoîncurajarea, creșterea încrederii în sine, înregistrarea propriului progres).”

Ramona Henter, în lucrarea sa *Metacogniția - O abordare psiho-pedagogică*, identifică un corpus de metode și strategii metacognitive care s-au cristalizat în cercetările recente ale specialiștilor. Astfel, autoarea identifică următoarele strategii: „*atenția selectivă, discuțiile de grup, generarea de întrebări, hărțile conceptuale, întrebări strategice, interogatoriul privind procesul gândirii, interviuri structurate sau semi-structurate, jurnalul reflexiv, lectura reflexivă, listele de verificare, modelarea, mediile personale de învățare, plimbarea printre imagini, protocolul gândirii cu voce tare, reflecții asupra activității.*”[46, p. 64-66]

Întregul inventar de strategii și metode metacognitive identificate construiesc arhitectura învățării autoreglate. Așa cum putem observa, învățarea este ghidată de metacogniție și de motivația pentru învățare, luând forma unui proces orientat intrinsec prin intermediul căruia subiectul învățării transformă abilitățile mentale în strategii care asigură performanțe ridicate. Controlul asupra a *ce, cum și cât* se învață reprezintă de altfel o pârghie de accesare a individului spre abilitățile superioare de gestionare și monitorizare conștientă a propriilor gânduri, cunoștințe, emoții și comportamente și totodată de reglare a activității de învățare. Pentru că vizează aspecte care țin implicit de managementul personal, abilitățile de control permanent al

studiului solicită în primul rând școlii, instituția responsabilă cu transformarea individului într-un ins capabil să *învețe cum să învețe* și cum să obțină independența și reziliența în învățare, resurse care converg în direcția recalibrării unui set întreg de obiective educaționale mai aproape de cerințele actuale ale pieței muncii și în acord cu dinamica de expectanțe cu care elevii sosesc în mediul școlar. Conservatorismul mediului școlar vine în dezacord aproape total cu nevoile de cunoaștere și expectanțele elevilor, care sunt bombardați la propriu cu un volum uriaș de informații pe care sunt nevoiți să le decodifice în tiparul cognitiv, să le prelucreze și mai apoi să le utilizeze în contextele variate și extrem de dinamice ale vieții școlare și profesionale. Deoarece constituie premisa unei procesării informaționale profunde, de adâncime, învățarea autoreglată este calea de urmat în direcția formării individului independent, perseverent și motivat în învățare.

Zimmerman B. J. pune învățarea autoreglată pe seama interacțiunii a trei factori: *factorii personali, comportamentali și contextuali*. Cei trei factorii identificați de autor denotă un proces ce evidențiază nu doar abilitățile cognitive, motivaționale, strategice ci mai cu seamă modul în care acestea sunt valorificate într-un anumit context.

Pentru a putea iniția demersurile necesare în direcția dezvoltării abilităților de tip autoreglator, profesorul trebuie să înțeleagă modul în care *elevul se percepe pe sine* în raport cu *sarcinile* pe care le are de rezolvat. Mai exact, este necesar ca dascălul să nu realizeze o analiză educațională de suprafață, centrată cu preponderență pe *achiziționarea de conținuturi*, ci trebuie să inițieze o analiză de profunzime, orientată spre *strategiile* pe care le folosește elevul în activitatea proprie de învățare. Ne aflăm într-un mare impas educațional din acest punct de vedere, întrucât corpul profesoral este format să evalueze greșelile de reproducere a informațiilor. Ori, pentru a putea crea bazele unei învățări conștiente, motivate, independente și autoreglate, cadrul didactic are obligația de a identifica eroarea de strategie inițiată de elev în învățare și de a-l ajuta în procesul de autoreglare, astfel încât achiziția fundamentală să fie înțelegerea funcționării mecanismelor sale cognitive și metacognitive.

Din nefericire, abordarea clasică a învățării se focusează pe prima direcție de analiză, interesul fiind concentrat pe volumul de informații reproduse și nu pe modul în care elevul folosește mecanismele cognitive și metacognitive responsabile de activitatea individuală de înțelegere și instuire.

Studiile arată că însușirea comportamentului autoreglator generează nu doar performanțe ridicate și competențe asimilate comportamental, ci crește sentimentul autoeficienței, sentiment responsabil cu motivația în învățare și cu anticiparea pozitivă a rezultatelor acțiunilor inițiate în învățare.

Coroborând rezultatele mai multor cercetători, Viorel Mih în lucrarea *Psihologie educațională* distinge dimensiunile învățării autoreglate: „*stabilirea obiectivelor specifice studiului*(exemplu: pentru pregătirea unui test mi-am propus să lucrez exercițiile făcute ca model în clasă); *alocarea de resurse atenționale pentru a identifica informațiile relevante* (voi analiza modul în care au fost explicate anumite exerciții de către profesor); *utilizarea de strategii eficiente de codare, elaborare și organizare a informației*(voi identifica relațiile care se stabilesc între ideile schițate în materialul pentru studiu); *vizualizarea sau generarea unor imagini mintale sau a unor secvențe comportamentale pentru a putea reține informațiile abstracte* (identificarea direcțiilor de parcurs în abordarea problemei formulate); *utilizarea unor resurse eficiente de studiu* (utilizarea unor resurse conexe: atlase, studii de specialitate, dicționare etc); *autoinstruirea* (voi verifica informațiile din mai multe surse); *automonitorizarea performanței* (voi inventaria noile achiziții, voi înregistra cuvintele noi învățate); *autoevaluarea progresului* (mă aștept să obțin o notă bună la test); *managementul eficient al timpului* (pentru a fi sigur de reușită îmi organizez timpul astfel încât să mă asigur că voi finaliza în timp real activitățile de instruire importante); *organizarea mediului de învățare* (eliminarea distractorilor); *solicitarea de asistență în caz de nevoie* (voi solicita ajutorului profesorului, a unui coleg sau a altor persoane avizate); *identificarea punctelor tari cu privire la abilitățile proprii* (sunt foarte bun la elaborarea unui eseu); *valorizarea învățării; anticiparea rezultatelor* (dacă respect programul, voi reuși să obțin o medie bună la final de semestru); *experiențierea unor sentimente de satisfacție potrivit efortului depus* (sunt mulțumit atunci când mă pregătesc zilnic, aproximativ două ore pentru examenul final).”[58, p.306-307]

În cercetarea psihopedagogică au fost elaborate diferite modele care vizează învățarea autoreglată. În acest studiu, am ales spre diseminare două dintre acestea: modelul lui Zimmerman B. J.(1998) și modelul lui Pintrich P. R.(2000).

Zimmerman B. J. conceptualizează învățarea autoreglată prin raportarea la trei faze: *faza de planificare, faza de monitorizare, control și reglare și faza de reflectare asupra performanței proprii*. Fiecare fază identificată de autor vine la pachet cu un set de componente și mecanisme specializate, redate mai jos (Tabelul 1.4):

Tabelul 1.4 Fazele și componentele (subcomponentele) învățării atoreglate

[Zimmerman B. J. apud Mih V., p. 310]

PLANIFICARE	CONTROLUL PERFORMANȚEI	REFLECTARE ASUPRA PERFORMANȚEI
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza sarcinii • Automatizarea: formularea scopurilor; valența sarcinii; expectanțele de reușită; 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedee camuflate de autocontrol: ✓ Controlul cognitiv (controlul atenționa, controlul 	<ul style="list-style-type: none"> • Judecăți față de propria persoană ✓ Autoevaluare ✓ Atribuiri

<p>controlul emoțional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Componenta strategică: strategii cognitive, controlul metacognitiv, managementul resurselor. 	<p>encodării, controlul procesării de informație);</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Controlul emoțional ✓ Controlul motivațional ✓ Controlul mediului fizic • Procedee transparente de autocontrol ✓ Controlul mediului fizic ✓ Controlul mediului social 	
--	--	--

Faza I sau **Planificarea** pune în discuție două componente aflate într-o relație de interdependență absolută: *componenta motivațională* și *componenta strategică*.

Componenta motivațională sau **automotivarea** reprezintă practic o condiție imperios necesară în inițierea activității de instruire / autoinstruire. În ultima perioadă de timp, asistăm la o scăderea a motivației în învățare a elevilor. Motivația pentru studiu a elevilor scade odată cu trecerea la o altă treaptă de școlaritate (primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu). Această scădere a motivației către studiu a subiecților învățării se datorează în special practicilor nepotrivite manifestate în predare și a numărului redus de interacțiuni dintre elevi și profesori.

Există mari diferențe între elevii care au o motivație ridicată de studiu și cei a căror motivație o regăsim la un nivel destul de redus. Dacă cei dintâi perseverează și insistă asupra studiului și a sarcinilor formulate, în scopul perfecționării strategiilor de lucru astfel încât să devină tot mai performanți, sporindu-și în acest fel nivelul autoeficacității și motivația pentru instruire, pentru cea de-a doua categorie, asistăm la o lipsă a perseverenței în învățare, aceștia ajungând ulterior să își abandoneze sarcinile și chiar să renunțe la acestea.

Pentru a dezvolta strategii de automotivare este important să-i îndemnăm pe elevi în a utiliza *limbajul intern*, adică forma de autoîntărire prin laude sau aprecieri adresate sinelui.

Această *autoîntărire* conduce negreșit la creșterea încrederii în forțele proprii, sporind în același timp șansele de reușită ale micilor noștri învățăcei. În învățare este nevoie de emoție și de motivare pentru a reuși, iar demersul automotivării este garantul succesului în acest proces de structurare și restructurare a ființei umane prin intermediul instruirii.

Componenta motivațională se află în perfectă armonie și dependență cu *formularea scopurilor*. De altfel, în modelul elaborat de Zimmerman B. J., prima etapă a planificării o reprezintă stabilirea scopurilor activității de învățare. Cercetările converg spre ideea că, elevii care au un nivel ridicat al expectanței de reușită își stabilesc frecvent scopuri comparativ cu acei elevi ale căror expectanțe de succes sunt reduse.

Însă pentru motivarea elevului de a acționa în direcția instruirii, simpla selectare sau formulare a unor scopuri nu este suficientă, de aceea angajamentul față de scop este axa de

referință în ceea ce privește testarea eficienței scopurilor. Angajamentul importă acțiuni și comportamente, forme de manifestare a sinelui în raport cu scopul propriu-zis. Realismul scopului și atitudinea pozitivă față de realizarea acestuia reprezintă pattern-ul ideal de operaționalizare a învățării independente, autonome, conștiente și în același timp eficiente.

Componenta strategică face referire la totalitatea acțiunilor planificate și utilizate în scopul perfecționării abilităților de învățare. Ajustarea acestor strategii depinde de schimbările care survin în mod permanent la nivelul mediului intrapersonal, interpersonal și contextual.

Ruohotie P. (1994) organizează strategiile de învățare pe trei niveluri, după cum se specifică în tabelul de mai jos (Tabelul 1.5)[58, p.313]:

Tabelul 1.5 Organizarea strategiilor de învățare (Ruohotie P.,1994)

Nivel cognitiv	Nivel metacognitiv	Managementul resurselor
Strategii de memorare	Strategii de planificare	Managementul timpului
Strategii de elaborare	Strategii de monitorizare	Managementul efortului
Strategii de organizare	Strategii de reglare	Învățarea prin colaborare
Gândirea critică		Strategii comportamentale

Faza a II-a sau Controlul performanței implică o gamă variată de procese de autocontrol printre care se amintesc: controlul cognitiv, controlul emoțional, controlul motivațional, controlul mediului fizic și controlul mediului social. Asistăm aici la o multitudine de strategii care controlează permanent activitatea de învățare cu scopul atingerii independenței și al performanțelor ridicate, strategii care întocmesc un repertoriu procedural ce presupune gestionarea optimă a tuturor resurselor cognitive, ale resurselor ce țin de afect și bineînțeles de diversitatea de factori contextuali și sociali care impun prezența unor reguli atât de necesare în preluarea, prelucrarea și segmentarea conținuturilor informaționale și în obținerea sensului dorit.

Cea de-a **treia fază-Reflectarea asupra propriilor performanțe-** este rezultatul a două procese foarte importante: *autoevaluarea* și *atribuirea*. Dacă în autoevaluare, individul se folosește de criterii precum cel al performanțelor anterioare, sau orice alt criteriu de tip normativ (raportarea propriilor performanțe la performanțe obținute de colegi) sau colaborativ, procesul atribuirilor presupune generarea de inferențe care ne ajută să identificăm cauzele rezultatelor obținute. Atribuirile îmbracă forma convingerilor care ajută individul să explice tot ceea ce se întâmplă cu propria persoană și dincolo de aceasta. Elevul este determinat de cele mai multe ori să constate cauzele unui eșec decât cauzele succeselor. Eșecul este responsabil pentru declanșarea unui amplu proces de reconstrucție și de reorganizare a explicațiilor și de atribuire cauzală, este factorul care din cauza valului de reacții negative acumulate, anulează în cele mai multe cazuri eforturile de ameliorare.

În modelul elaborat de Pintrich P. R., observăm o organizare în patru faze a tuturor proceselor de tip reglator: planificare, automonitorizare, control și evaluare. Modelul este construit având ca inspirație orientarea cognitiv-constructivistă, astfel că activitățile autoreglate sunt structurate pe patru dimensiuni: *dimensiunea cognitivă*, *dimensiunea afectiv-motivațională*, *dimensiunea comportamentală* și *dimensiunea contextuală*.

Componenta cognitivă a modelului are în vedere atât gama de strategii cognitive întrebunțate de elev în procesul de învățare cât și strategiile de tip metacognitiv folosite pentru a controla și a regla cognițiile. *Componenta afectiv-motivațională* se referă la convingerile pe care elevul le are despre sine în raport cu sarcina. Aici apare fenomenul de preferință a elevului, de interes față de sarcina formulată. Reacțiile pot fi contradictorii (reacții pozitive/reacții negative) și se manifestă atât asupra propriei persoane cât mai ales asupra sarcinii. *Componenta comportamentală* reflectă perseverența în a acționa, identificarea mijloacelor de soluționare, efortul în îndeplinirea scopului, selectarea comportamentului și nevoia de a solicita ajutor din partea experților. *Componenta contextuală* include caracteristicile mediului extern pe care individul le poate controla, monitoriza și regla. În condițiile mai sus enunțate, putem aprecia strategiile metacognitive principalul factor strategic al învățării autoreglate.

Considerată una dintre cele mai importante componente ale sistemului cognitiv uman, metacogniția presupune abilitatea de a privi cu obiectivitate modul în care se desfășoară mecanismele și procesele mintale (memorare, comprehensiune, atenție, raționament). În absența reprezentării metacognitive, nivelul cognitiv nu poate fi accesat și înțeles pe deplin.

Cunoștințele metacognitive fac referire la totalitatea *reflecțiilor* orientate cognitiv (discernământul asupra ceea ce se memorează și ceea ce s-a înțeles din întregul construct informativ) și a *anticipărilor* care au în vedere exploatarea acestor reflecții.

Procesul de achiziție al competențelor metacognitive este orchestrat de către profesor în maniera în care și acesta este conștient de prezența metacognitivității în propriul său sistem cognitiv. Prin urmare, o bună parte din comportamentul metacognitiv al profesorului ar trebui să fie preluat, prin învățare implicită, de către elev.

Activitatea metacognitivă se manifestă asemenea unui dialog interior (de exemplu: „*Mi se pare greu de rezolvat această sarcină de lucru. Ar trebui să verific raționamentul profesorului. Ce aspecte ar trebui clarificate...*”). Din păcate, majoritatea elevilor nu sunt conștienți de importanța acestui dialog interior pentru controlul și reglarea procesului de învățare. Din cauza faptului că aceste cunoștințe sunt construite tacit, uneori trec într-un con de umbră ieșind cu greu la lumină și aruncând metacognițiile într-un plan secund al învățării.

Centrarea profesorului pe predarea și evaluarea bazate pe reproducerea de definiții sau clasificări nu face altceva decât să inhibe manifestarea reflecțiilor și dezvoltarea metacognițiilor în rândul subiecților învățării. O strategie corectă și coerentă în direcția achiziției metacognitive o generează în schimb, profesorul care reușește să producă un așa-numit conflict cognitiv permanent, să ofere sarcini în contexte tot mai variate, provocatoare care impun din partea elevului o continuă reorganizare structurală și funcțională a algoritmilor, a metodelor, acunoștințelor, a strategiilor și tehnicilor de lucru necesare pentru învățarea activă și eficientă. Profesorul creator de conflicte cognitive, verbalizează pe parcursul predării propriile cogniții, face comentarii rezumative (transformă într-o idee toată expunerea realizată) și explică toate metacognițiile de care face uz pe măsură ce schițează elementele noționale. Acest demers sensibilizează și în același timp încurajează elevul să își asume responsabilitatea învățării și să devină un utilizator activ al propriilor resurse cognitive. Cu toate acestea în practica educațională observăm multiple cauze ale strategiilor metacognitive deficitare.

Utilizarea strategiilor metacognitive de către subiectul angajat în învățare indică prezența unei conștiințe de a învăța cum să înveți precum și o modalitate de a atinge deplinătatea și desăvârșirea în învățare. A deveni conștient de ceea ce știi și mai ales de ceea ce nu știi, marchează începutul descoperirii de sine, punând totodată bazele unei învățări eficiente, conștiente, active și autoreglate.

A-l învăța pe copil „cum” să gândească reprezintă poate cel mai important deziderat al școlii contemporane și totodată o adevărată provocare pentru cel căruia îi este atribuită această responsabilitate - dascălul. Cercetările demonstrează că elevii care întâmpină probleme în învățare folosesc în mod eronat și ineficient strategiile. Enumerăm astfel, un ansamblu de motive responsabile de ineficiența strategică în rândul elevilor: volumul relativ redus de cunoștințe dintr-un domeniu care împiedică înțelegerea materialului studiat; absența scopurilor în învățare; prezența unui nivel relativ redus al autoeficacității raportat la sarcinile de lucru; necunoașterea strategiilor metacognitive, lipsa informațiilor privitoare la acestea; preponderența sarcinilor care nu necesită întrebuintarea strategiilor de ordin metacognitiv. Lipsa conflictului cognitiv în învățare, învățarea bazată pe reproducere sunt doar câteva dintre piedicile care stau în cale manifestărilor metacognitive.

Pentru a-i putea împiedica pe elevi să memoreze fără a înțelege sau să aplice algoritmi într-un mod mecanic, este nevoie de o instruire de tip metacognitiv care presupune realizarea unui proces instructiv progresiv bazat pe: relevanța materialului predat, monitorizarea învățării, selectarea strategiilor de învățare eficiente.

Prezentăm astfel, câteva sugestii practice de antrenament al abilităților metacognitive ale elevilor: învățarea prin descoperire sau învățarea bazată pe explorare; implicarea elevilor în învățare (stabilirea unor conținuturi de studiat împreună cu elevii, analiza materialelor de învățat, identificarea surselor de informare, realizarea de analogii, dezvoltarea unor strategii flexibile de învățare); încurajarea automonitorizării în învățare (exersarea gândirii cu voce tare, a dialogului cu sine); dezvoltarea unor abilități de control executiv care presupune formularea unor întrebări pe parcursul rezolvării sarcinilor (de exemplu: Cum îmi planific materialul? Cum îmi voi organiza materialul?); transferul strategiilor învățate în situații concrete, reale; intensificarea interacțiunilor și a colaborării cu ceilalți (experiențe multiple de învățare socială); încurajarea elevilor în a-și formula scopuri clare și în a-și construi întregul repertoriu de strategii în funcție de acestea; responsabilizarea elevilor prin modelare și ghidare.

Modelarea joacă un rol extrem de important în învățare. Prin intermediul acesteia, profesorul oferă asistență elevilor în crearea și utilizarea strategiilor, prin observare și imitare. *Ghidarea* este folosită de profesor: în monitorizarea erorilor și identificarea acelor strategii corective, în conștientizarea criteriilor de performanță și în stabilirea progresului înregistrat de elev, în evaluarea metacognitivă pe parcursul rezolvării unei sarcini de instruire.

Acest program metacognitiv prezintă o gamă variată de avantaje: elevii devin conștienți de modul în care învață, își descoperă punctele tari și punctele slabe, își asumă responsabilitatea propriei învățări și totodată un rol activ în învățare prin deciziile pe care le iau, crește sentimentul de autoeficacitate, încrederea în reușită și succes.

Metacogniția vizează deci „capacitatea unei persoane de a-și reprezenta propria activitate cognitivă și totodată abilitatea de a controla, de a evalua și de a exploata rezultatele acestei reprezentări.”[58, p. 334]

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Evoluția tehnologică, vastitatea câmpului informațional și instabilitatea socială reprezintă argumente care vin în sprijinul centrării demersurilor educaționale, pe de o parte pe formarea de competențe, iar pe de altă parte pe construirea unui individ capabil de reprogramare atitudinală continuă, astfel încât să poată ține pasul schimbărilor tot mai numeroase și rapide. Din acest punct de vedere, tot mai mulți cercetători din lumea întreagă își îndreaptă discursul științific în direcția conceptualizării și a proiectării unei identități praxiologice pentru ceea ce comunitatea științifică a notat prin metacogniție. Această conjunctură educațională impune o re poziționare a comunicării didactice care capătă noi valențe. Este nevoie astăzi, mai mult ca

oricând de o modelizare a comunicării didactice astfel încât aceasta să permită transferul competenței metacognitive de la profesor la elevului de vârstă școlară mică.

Capitolul 1 valorifică determinările teoretice ale conceptului de metacogniție. În ciuda unui impresionant efort al comunității științifice de a elucida și de a epuiza semantic termenul, rămân urme de neclaritate atât sub aspectul definiției, cât mai ales sub aspectul structurii acestui concept. Aceste dubii de natură conceptuală, ne-au orientat investigația în direcția analizei evoluției istorice și epistemologice a conceptului în termeni de teorii, modele, definiții, abordări, perspective pedagogice, psihologice și sociale. Din punctul nostru de vedere, metacogniția *reprezintă un proces de reflecție orientat spre conștientizarea și controlul gândirii, de care devine responsabil și conștient elevul, în scopul adecvării și adaptării la situație / context școlar, social, existențial. În termeni expresivi, notăm metacogniția drept – licența pentru a conduce propriul creier (incluzând aici parametrii de variație ai conștientizării cunoașterii, exprimați în termeni de: a ști vs. a nu ști).* Pentru că metacogniția este condiționată de mai mulți factori, a fost nevoie să observăm procesul de comunicare didactică și să stabilim tipurile de relaționări necesare, tipurile de modele comunicaționale adaptate specificului metacognitiv, rolurile celor doi subiecți ai educației și noile tendințe și orientări educaționale.

În scopul soluționării problemei de cercetare, în Capitolul 2 propunem:

- (1) identificarea strategiilor de comunicare didactică în contextul formării competenței metacognitive;
- (2) elaborarea modelelor comunicaționale necesare unui design de instruire metacognitivă;
- (3) reglementarea comunicării didactice (în termeni de principii, factori, condiționări);
- (4) identificarea variabilelor și a valorilor competenței metacognitive.

2. Metodologia formării competenței metacognitive la elevii claselor primare prin situații de învățare în contextul comunicării didactice

2.1. Alternativa constructivistă– demersuri ale profesionalizării pedagogice pentru predarea - învățarea metacognitivă

Dicționarul praxiologic de pedagogie Volumul I notează: „constructivismul în sine presupune reflecție personală, gândire critică și analitică, metacogniție, căutare a variantelor de soluționare a situațiilor, dar elevul are nevoie de susținere, îndrumare, orientare, încurajare prin relaționare cu profesorul și cu clasa”[8, p. 252]. Această paradigmă conturează un background educațional semnificativ care contribuie la formarea unei persoane autonome din punct de vedere educațional. Ceea ce introduce constructivismul în abordarea instruirii este acea nevoie de reflexivitate în acțiunea didactică, precum și de centrare pe subiectul învățării astfel încât procesul de instruire să devină pe cât de relevant, pe atât de realist. Odată cu această nouă abordare, rolurile celor două entități ale educației - profesorul și elevul - se schimbă semnificativ. Profesorul nu mai poate interveni direct prescriind pașii spre cunoaștere ai elevului, ci privește de pe margine, lăsându-i pe elevi să își descopere singuri propria cunoaștere prin ghidare, orientare și suport. Rigiditatea învățării specific behavioristă se dorește a fi astfel înlocuită de această nouă orientare care pune accent pe construirea de semnificații în învățare, transformând învățarea într-un proces dinamic și activ din perspectiva educabilului.

Care este rolul metacogniției în cadrul acestui demers? Cu siguranță unul de o importanță majoră, dacă avem în vedere ideea de asumare a achiziției cunoașterii de către elevul însuși. Conturarea unei arhitecturi specializate și bazate în speță pe introspecție și reflexivitate, pe gândirea de profunzime și pe autocritica permanentă reprezintă pași în direcția formării unui comportament de factură metacognitivă atât de necesar în actualul și viitorul construct social. Generarea metacognițiilor este însă un proces amplu care necesită mult efort și un exercițiu continuu. Acesta se construiește pe principiul reflexivității în acțiune și în cercetare și pe transformarea celor doi poli angajați în cunoaștere - profesorul și elevul, în indivizi reflexivi, conectați permanent la resursele interioare. Profesorul reflexiv este un profesor posesor de metacogniții care contribuie la formarea unui elev reflexiv capabil de gândire metacognitivă.

Condiție esențială în educația constructivistă, metacogniția sau acea generare de gânduri la gând este principalul factor de transformare. Nevoia de a da un sens învățării, se află sub incidența teoriilor constructiviste care concentrează întregul demers formativ pe educabil. Această re poziționare, necesită însă schimbări majore în ceea ce înseamnă predarea, învățarea, respectiv evaluarea. Pentru a putea construi cunoașterea și a suscita interesul celui care învață,

profesorul trebuie să se îndepărteze de practica sterilă și singulară a transmiterii de informații. Luându-și în serios rolul de facilitator sau mediator al învățării, acesta va trebui să organizeze conținutul noțional în jurul unor probleme, a unor situații care să dezvolte contradicții sau discuții intense. În încercarea de a descoperi răspunsuri la problemele ridicate, de a formula opinii și argumente, de a căuta în recuzita de experiențe personale o posibilă soluționare, elevul **învață și se învață**. În această construcție personală a gândirii, socialul are un rol decisiv, căci nu putem decupla procesele cognitive individuale de interacțiunile exterioare individului. Conflictele cognitive formulate necesită nu de puține ori o abordare colectivă de soluționare, o interacțiune permanentă elev-elev sau profesor-elev prin intermediul căreia se ajunge la o co-construcție a cunoașterii și la o interiorizare a mecanismelor însușite în urma acestei interacțiuni care pot concretiza și soluționa problemele viitoare.

Pentru a avea o imagine mai clară asupra constructivismului și ideilor pe care acesta le promovează, Viorel Mih a conturat în lucrarea *Psihologie educațională*, **dimensiunile învățării centrate pe elev** prin prisma factorilor cognitivi și metacognitivi implicați în învățarea constructivistă, pe care le vom reda și noi în tabelul de mai jos:

Tabelul 2.1 Dimensiuni ale învățării centrate pe elev; factori cognitivi și metacognitivi [58, p.295-296]

DIMENSIUNE	EXPLICAȚIE
Natura procesului de învățare	Învățarea unor conținuturi complexe este mult mai eficientă atunci când este un proces intențional de construcție a semnificației; acest proces rezultă din coroborarea informațiilor procesate și experiență.
Scopurile procesului de învățare	Elevul asistat și ghidat de către profesor poate construi reprezentări coerente și semnificative ale informațiilor învățate.
Construcția cunoștințelor	Prin relaționarea informațiilor noi cu cele stocate în memorie (sub forma unor rețele semantice sau a unor scheme cognitive), elevul construiește noi configurații informaționale cu sens.
Gândirea strategică	Elevul poate utiliza și elabora un repertoriu de strategii de gândire și de raționare corespunzător scopurilor învățării.
Strategiile metacognitive	Strategiile metacognitive de selectare și monitorizare a operațiilor mentale facilitează gândirea creativă și critică.
Contextul învățării	Învățarea este influențată de factori de mediu, cum ar fi: cultura, tehnologia și practicile instrucționale.
Influențele motivaționale și emoționale asupra învățării	Motivația influențează volumul și tipul de informație selectată pentru a fi învățată; la rândul ei, motivația este influențată de stările emoționale, credințe, interese și automatismele gândirii.
Motivația intrinsecă a procesului de învățare	Creativitatea elevului, procesarea de adâncime și curiozitatea contribuie la motivația învățării; motivația intrinsecă este stimulată de sarcini caracterizate printr-un nivel optim al noutății și al dificultății sarcinii, și care corespund intereselor personale ale elevului; ea asigură deciziile personale și controlul realizării sarcinilor.
Efectele motivației asupra efortului	Acumularea de cunoștințe complexe și de abilități este dependentă atât de efortul susținut al elevului, cât și de practica

	asistată; fără motivația elevilor pentru învățare, dorința de a exercita acest efort nu poate fi concepută fără constrângeri.
Influențele dezvoltării asupra învățării	Învățarea este mai eficientă atunci când profesorul ia în considerare elementele de diferențiere ale elevilor (datorate oportunităților și experimentării diverselor constrângeri și învățare) în domeniul psihic, intelectual, emoțional și social.
Influențele sociale asupra învățării	Învățarea este influențată de interacțiunile sociale, de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți.
Diferențele individuale în învățare	Elevii prezintă stiluri de învățare, strategii de abordare și abilități diferite în funcție de experiențele pe care le-au parcurs și de ereditate.
Învățarea și diversitatea	Învățarea este mai eficientă când sunt luate în calcul diferențele lingvistice, culturale și sociale dintre elevi.
Evaluarea	Stabilirea de standarde îndeajuns de înalte și provocatoare și evaluarea elevului și a procesului de învățare - inclusiv evaluarea diagnosticului, procesului și rezultatului - sunt părți integrale ale procesului de învățare.

Constructivismul construiește „o posibilă artă a predării și a învățării” dependentă în permanență de capacitățile transformatoare ale profesorului „obligat” la o predare de succes sau pentru succes a cărei finalitate rămâne învățarea. În cadrul predării pentru succes, elevul este lăsat să probeze lucruri care nu funcționează tocmai pentru a crea relevanță și efectul de învățare conștientă. O parte importantă a demersului didactic constructivist este orientat către reflecție și conversație, deci către metaniveluri, către metacogniție, metalimbaj, metacunoaștere. A-l „forța” pe elev să verbalizeze, să genereze întrebări asupra învățării, să argumenteze, să identifice strategii de învățare eficiente prin raportare directă la sine și la ceilalți reprezintă cea mai eficientă cale de asumare metacognitivă și facilitare a cunoașterii. „Învățământul activ” promovat de teoriile constructiviste necesită o „metodă de lucru” la fel de activă care să nu îngreuneze în niciun fel educabilul. Selectarea instrumentarului metodologic adecvat reprezintă o încercare de identificare a unei căi eficiente de învățare. O diversitate metodică contribuie la o creștere a randamentului școlar prin înlăturarea monotoniei și a oboselii. De asemenea, varietatea de metode întrebuințate ajută la conturarea mai evidentă a relațiilor ce se stabilesc la nivelul clasei de elevi, multiplicând totodată rolurile pe care fiecare membru al comunității de învățare îl asumă în procesul formativ în care este prins.

Pentru a aplica cu succes principiile constructiviste la clasă este nevoie:

- să construim predarea cunoștințelor noi pe achiziții anterioare și pe experiențele elevilor;
- să generăm conflicte cognitive purtătoare de semnificație pentru elevi;
- să respectăm opiniile elevilor întrucât ele ne apropie de gândirea acestora;
- să lăsăm timp suficient pentru reflecție;
- să ne asumăm rolul de „ghid” în construirea cunoașterii;

- să acceptăm o varietate de soluții (să nu luăm în calcul o singură soluție corectă atunci când propunem elevilor să rezolve diferite probleme);
- să construim o comunitate de învățare activă prin interacțiuni intense, prin colaborare și acțiuni bazate pe investigații.

Toate aceste deziderate prezentate sub forma unor principii de predare constructivistă sunt fundamente pe care se formează și învățarea metacognitivă, reflexivă.

„A ști ce” și „a ști cum” constituie un punct de plecare elementar în co-construcția cunoașterii întrucât indică nu doar conținutul gândirii ci și instrumentarul procedural prin intermediul căruia sunt soluționate conflictele cognitive formulate.

În aceeași notă conceptuală, același *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul I*, notează constructivismul drept o „construcție a cunoașterii” care conduce spre o abordare metodică-practică, centrată în special pe subiectul învățării, întrucât acesta trebuie să: „se informeze, caute, selecteze critic informațiile indiferent de sursa lor, reformuleze, analizeze, compare, clasifice, evalueze, formuleze ipoteze, testeze, experimenteze, desprinde concluzii, proceseze date, facă generalizări”.[9, p.252] Cu alte cuvinte, constructivismul deschide drumul către achiziția cunoașterii prin intermediul activităților reflexive asupra propriilor cunoștințe, gânduri, eforturi, limite și eșecuri, către metacogniție și către accesul deplin asupra înțelegerii propriului comportament în învățare. Mai mult decât atât, introducerea conceptului de competență care se conturează asemenea unui corpus integrat de acțiuni autonome care au drept fundament un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini și care contribuie la coordonarea eficientă a multiple operații de selecție, de monitorizare, de combinare și de aplicare eficientă, au condus spre o nouă direcție în abordarea constructului didactic, un demers centrat pe nevoia de afirmare responsabilă în învățare a elevului prin dezvoltarea metacogniției și implicit prin creionarea unei învățări vizibile atât pentru cel care este pe deplin angajat în actul cunoașterii, cât și pentru cel care instrumentează prin „metodă” educația și formarea individului.

Raportându-ne la actuala construcție pedagogică putem sesiza schimbări esențiale în tot ceea ce privește intenția de acțiune didactică, baza acestor schimbări constituindu-se sub forma argumentului acțiune, interacțiune, competență și valorificare a experiențelor de natură formală, directă și interactivă, un fundament eminent discursiv, expozitiv și colaborativ. Apariția și dezvoltarea conceptului de metacogniție este strâns legată de teoriile cognitiv-constructiviste, care notează importanța manifestărilor mentale în actul cunoașterii. Așa numitul „savoir-faire” necesar în definirea atributului de performanță la orice nivel al dezvoltării umane este reprezentat sub forma unei axe dezvoltativ-umane de către cercetătorului Chiș V., astfel:[Apud 59, p.60]

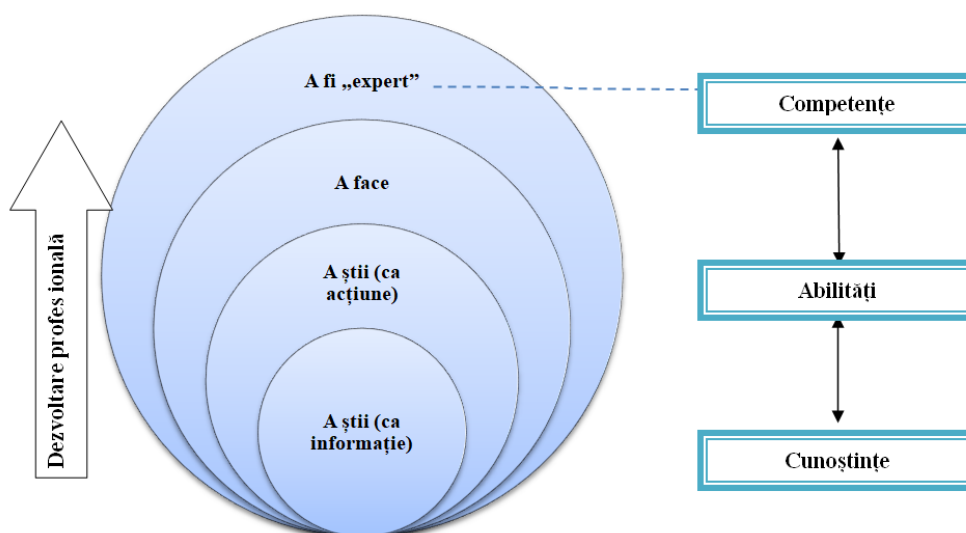


Figura 2.1 Axa dezvoltării umane [apud Mogonea F., 2010 b, p.60]

Autorul evidențiază importanța competenței și o asociază unui așa-zis „punct maxim” al traseului educațional, un punct inițiator și amplificator al performanței și al eficienței în învățare și formare, dependent de o multitudine de factori intrinseci și extrinseci. „Arta de a ști și de a face”, cum pertinent numea Nunziatti G. [Apud 59, p. 62] competența, reprezintă forma de manifestare a constructivismului în educație. Centrarea activităților școlare pe competențe este poate, de departe, cel mai important obiectiv în materie de politici educaționale centrate pe elev și pe comunitate.

Ceea ce interesează din acest construct constructivist al învățării face directă referire la acea capacitate de control asupra învățării prin monitorizarea și autoevaluarea permanentă a proceselor cognitive utilizate în construirea înțelegerii și a instruirii personale, adică competența de ordin metacognitiv. De altfel, adevărata inovație a constructivismului ca fenomen educațional este formularea în termeni de concept a competenței pentru care întreaga manifestare a proceselor din interiorul minții nu mai poate fi considerat un mister.

În contextul învățământului centrat pe competență, putem considera educarea elevilor în spiritul autoevaluării și a metacogniției o necesitate cu reale implicații în construirea unei personalități implicate, practice, creative și proactive. Asumarea metacognitivă sau operaționalizarea proceselor cognitive precum și conectarea internului individual la exterior și invers reprezintă una dintre condițiile de suficiență, direcționate către performanță și succes. Văzut ca un amplu proces orientat intrinsec, metacogniția se prezintă ca un cumul de roluri și dimensiuni identificate în cadrul mai multor cercetări [Cole A. L., 1993; Büchel F. P., 2000;

Jensen M., 2001; Joița E., 2002; Ștefan M. A., 2007, apud Mogonea F., 2014, p.24-25] și enunțate astfel:

- ✓ „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”. [59, p.24-25]

Observând acuratețea formelor gândirii și a dimensiunilor pe care metacogniția le conturează, copilul transformă învățarea într-o inepuizabilă sursă de cunoaștere, achiziție de care se va folosi pe parcursul întregii sale existențe. Dar, până la acest deziderat de adâncime, specialistul, în speță profesorul, trebuie să identifice măsura achiziției cunoașterii personale prin reflectare asupra propriului parcurs cognitiv, metodologic și didactic.

Din perspectiva constructivistă, cadrul didactic dezvoltă atribuții și roluri diferite de sfera tradiționalismului educațional. Astfel, acesta devine un mentor care ghidează cunoașterea elevului, un profesionist care monitorizează fără a interveni „brutal” descoperirea realităților înconjurătoare. De aceea, rolul acestuia nu este unul de suprafață, ci de profunzime, centrând demersul instructiv pe interesul superior al copilului, pe responsabilitate personală și pe profesionalism. Profesorul care acționează într-o clasă de elevi are nevoie să devină un așa-numit

„cercetător reflexiv” gata oricând de a acționa reflexiv, de a transforma clasa pe care o conduce într-un laborator de investigație și de continuă reinterpretare a practicilor, a metodelor, a posibilităților, a nevoilor. Din păcate, studiile conturează ideea că, abilitatea de auto-reflecție este deficitară în rândul corpului profesoral, iar acest aspect are implicații directe asupra motivației și a participării elevilor în procesul învățării. Lipsa conceptualizării superioare a elementelor ce converg spre profesionalizarea meseriei didactice, menținerea superficialității, a autosuficienței, neînțelegerea metodologică și aplicarea acesteia fără a căuta dincolo de metodă, creionează o școală ancorată încă în trecut.

Practica reflexivă în educație este una dintre condițiile constructivismului care face deschidere către construirea și asimilarea competenței de ordin metacognitiv. A autoevalua propriul comportament în învățare, a executa acele acțiuni de control prin corectare, a monitoriza și a regla acțiunea proprie în direcția achiziției cunoașterii, a accepta eroarea și a implementa un corpus strategic în scop corectiv sunt efectele asumării metacognitive.

Joița E. conturează așa-numita „învățare constructivistă” prin facilitare metacognitivă, accentuând totodată rolul cadrului didactic care „trebuie să transforme educații în agenți ai propriei lor gândiri”. Adevăratul câștig în procesul didactic îl constituie de altfel, capacitatea și abilitatea profesorului de a se metamorfoza metacognitiv, de a se replica din punct de vedere cognitiv și implicit metacognitiv cu scopul realizării transferului de achiziție metacognitivă. Stabilirea obiectivelor în învățare, alegerea strategiilor de lucru „împreună cu” (învățător-elev), modelarea unui algoritm de uzanță care să contribuie la înțelegerea și rezolvarea sarcinilor de lucru fără un efort susținut, dar care în același timp să constituie acel „conflict cognitiv” care să mențină vie nevoia elevului de implicare și participare activă în învățare, instrumentează și clădesc bazele unui comportament auto-reflexiv, metacognitiv.

În viziunea autoarei profesorul trebuie să dețină „competența de a formula reflecții și totodată de a le utiliza” în practica școlară. În conformitate cu aceste practici, dascălul trebuie să poarte permanent un dialog științific conectat la realitate, să observe erori de procedură, să intervină corectiv, să analizeze date, să le interpreteze, să argumenteze, să justifice comportamente, să identifice erori în procedura de achiziție a cunoașterii, să sprijine efortul copiilor în înțelegere, să permită greșeala ca principal mijloc de reușită, să medieze învățarea și să mediteze la acest proces amplu de care depinde dezvoltarea individuală a elevului.

În scopul facilitării și optimizării metacognitive la elevi, Joița E. identifică următoarele practici:[51, p.59-61]

- „Antrenarea automatizării și autoevaluării pentru autoreglarea activă.
- Elevii trebuie să își monitorizeze propria gândire și propriul proces de învățare.

- Să facă predicții cu privire la informațiile care vor fi prezentate în continuare pe baza celor citite anterior.
- Să formuleze întrebări variate (întrebări referitoare la modul de construire a activității cognitive proprii - scaffolded inquiry - în rezolvarea științifică a unei sarcini; întrebări privind aspectele generale ale cunoașterii și ale perfecționării ei.
- Să dezvolte idei, să reflecte asupra structurilor de cunoștințe existente.
- Să transfere cunoștințe și scheme mentale, atitudini, valori, către alte situații sau sarcini.
- Urmărirea explicită a progresului și a manierei de depășire a dificultăților.
- Autoevaluarea inițială și periodică, urmând apoi autocorecția.
- Autoanaliza acțiunii concrete și conștientizarea gradului de eficiență a soluțiilor găsite.
- Autoanaliza propriului stil de învățare.
- Educarea automotivării.
- Apelul la un feed-back continuu.
- Autoplanificarea etapelor și a mijloacelor învățării (caiete de consemnări, jurnale proprii ale învățării, analize comparative, ghid propriu de autoevaluare, autoevidența reușitelor și/sau a dificultăților întâmpinate, raportări la grup).
- Cunoașterea și verificarea proprie a unor scenarii - model cu privire la metodologia cunoașterii.
- Programe de dezvoltare a unor tehnici de autocontrol.
- Programe speciale de antrenare a educaților în conștientizarea strategiilor de învățare.
- Stimularea autonomiei în învățare (dezvoltarea capacității de a conștientiza o anumită strategie, de a o folosi independent, de construire personală a altor strategii.”

Pentru a putea iniția metacogniția în planul mental al elevului este nevoia a dezvolta acestora competența de autoevaluare. Din perspectivă metacognitivă, autoevaluarea reprezintă instrumentul de lucru prin intermediul căruia elevii sunt conectați la propria lor gândire, autoevaluarea fiind în fapt o consecință a folosirii metacogniției. Profesorul devine responsabil de formarea și stimularea metacognitivă, căci aceasta nu se învață de la sine, ci are nevoie de crearea acelor situații de învățare care să permită elevului să se conecteze la propriul mental. De aceea, secvențele de învățare ar trebui concepute având ca obiectiv central stimularea metacognitivă.

Metacogniția își dovedește valoarea mai ales la nivelul competenței de autoevaluarea deoarece:

- conduce la conștientizarea ansamblului de operații și acțiuni cognitive de ordin personal;

- permite identificarea punctelor tari și a limitelor în ceea ce privește conflictul cognitiv generat prin învățare;
- oferă posibilitatea de a gestiona eficient metodele, procedeele de lucru, de a le înlocui, de a le reconstrui și recombina în scopul rezolvării sarcinii;
- construiesc filosofia greșelii fără de care demersul învățării nu are finalitate și relevanță, căci eroarea și încercarea de remediere a acesteia va conduce negreșit la învățare;
- susțin efortul și motivația subiectului învățării;
- amplifică cunoașterea prin intermediul cumulului de acțiuni care vizează stabilirea etapelor ce trebuie parcurse în direcția rezolvării conflictelor cognitive inițiate, a ordinii de aplicare a acestora;
- pune bazele analizelor de ordin comparativ, astfel că subiectul învățării este capabil de a compara activitatea personală cu cea a grupului din care face parte;
- asigură evitarea obstacolelor și crearea unui comportament autonom și independent în învățare.

Cuantificarea rezultatelor este poate una dintre direcțiile principale de acțiune ale metacogniției și o formă de a pune în relație directă și nemijlocită suma reușitelor și a nereușitelor, a succeselor și a insucceselor. Această cunaticare asigură totodată crearea unei imagini de ansamblu asupra propriilor posibilități și o modalitate eficientă de asumare voluntară a responsabilității învățării.

Numai că autoevaluarea implică legături permanente între interiorul ființei și referențialul extern, întrucât individul raportează rezultatele proprii la rezultatele celor din jurul său, la un corpus de norme preluate din afară.

Camapanale F. identifica în acest sens un model al autoevaluării având ca suport ideea că „autoevaluarea presupune un proces de modificare a propriului referențial în confruntarea dintre acesta și cel al altei persoane.” Schematic, modelul este evidențiat, astfel:[59, p.43]

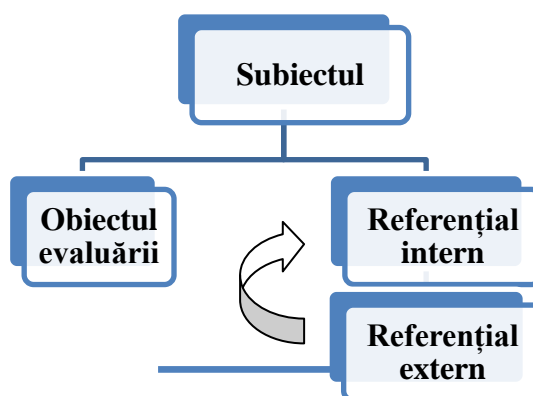


Figura 2.2 Modelul autoevaluării (după Camapanale F., 2001, apud Mogonea F., 2014, p.43)

Așa cum se poate observa în figura 2.2, modelul de autoevaluare implică existența a trei factori: subiectul care autoanalizează / autoevaluează, obiectul evaluat care poate îmbrăca forma unei situații, a unui eveniment, a unei cunoștințe, a unei atitudini și respectiv referențialul, adică raportarea subiectului la propria persoană și mai apoi la persoanele din jurul său. Acest model l-a determinat pe Stan C. la o grupare a elementelor componente ale modelului autoevaluării în factori interni și factori externi.

În categoria factorilor de natură intrinsecă, autorul a identificat:

- nivelul de aspirație care includea totalitatea obiectivelor stabilite pentru o anumită perioadă mai lungă de timp;
- nivelul expectanței imediate unde apar obiectivele pe termen scurt, acest nivel fiind o extensie a primului;
- aprecierea propriului status raportat la posibilitățile individuale, la reușitele înregistrate în activitățile desfășurate. Acest factor este unul care nu prezintă o mare stabilitate, de aceea cadrul didactic trebuie să creeze acele pârghii care să contribuie la o estimare cât mai apropiată de realitate a propriului potențial.
- aprecierea dificultății sarcinii, adică raportarea subiectului învățării la sarcină.

Factorii externi care influențează autoevaluarea stabiliți de Stan C. fac referire la: evaluarea realizată de către cadrul didactic, statusul școlar (cu referire directă la poziția pe care elevul o ocupă în cadrul grupului școlar) și la statusul filial (poziția elevului în familia de care aparține).

La vârsta miciei școlarității aprecierea este direct conectată la exigențele cadrului didactic la care se adaugă exigențele colegilor și ale membrilor familiei elevului. Corpusul acesta de exigențe, materializate prin aprecieri sau critică, conduc la o interiorizare apreciativă sau dimpotrivă la autocritică, care vor fundamenta primele demersuri autoevaluative la elevi.

Studiile arată că, la vârsta de 9 ani, elevul își asumă conștient responsabilitatea învățării prin acțiuni de autoorganizare, autoplanificare și prin autoformularea obiectivelor personale. Aceste demersuri de conștientizare fac posibilă stimularea sau exersarea metacogniției pe care cercetătorii și practicienii din domeniul educației o doresc formată. Metacogniția este însă strâns legată și de „participarea adevărată” a elevilor în activitățile în care se angajează. Această asumare voluntară a participării în actul educațional începe cu „ascultarea”, continuă cu disponibilitatea pe care o manifestă adultul în raport cu suma acțiunilor întreprinse de elevi și se finalizează cu „a avea încredere” și a manifesta toleranță atât în ceea ce privește succesul cât și în ceea ce privește insuccesul.

2.2. Influența mediului de învățare asupra sistemului valoric al școlarului mic – interdependență și co-participare în procesul de atribuire a cunoașterii

Principiile valorice ale instruirii constructiviste au la bază pe de o parte centrarea pe elev și pe nevoile de dezvoltare ale acestuia, iar pe de altă parte construirea cunoașterii / înțelegerii prin acțiunea metacognitivă directă și nemijlocită a elevului ca o reacție la activitățile formative și la demersurile investigative atribuite prin procesul de învățare și cercetare. Ultimii ani de cercetări legate de învățare conduc tot mai mult retorica educațională spre nevoia de a transmite elevilor în primul rând abilități și atitudini pe care dascălul le modelează permanent asigurându-se că nu divulgă cunoașterea, *ci ghidează comportamentul elevului* astfel încât acesta să o acceseze personal prin abilitarea transformațională generată ca urmare a intervenției formative la care este supus. Această abilitare transformațională are în vedere: abilitatea de a construi activ învățarea, de a reconfigura informațiile, de a internaliza acțiunile care construiesc învățarea, de a regândi, utilizând propriile convingeri, întregul construct cognitiv care stă la baza formării personalității și de a configura și reconfigura fiecare procesare mentală.

Educația înseamnă înainte de toate o orientare către sine, o cultivare a sinelui și în același timp o modelare impusă sinelui. Ne îndreptăm astfel, în direcția conștientizării depline prin intermediul învățării metacognitive care implică nu numai o gândire de tip explorator, ci, mai ales, o forțare a limitelor celor mici prin intermediul unor sarcini *extravagante* din punctul de vedere al gradului de dificultate, care să formeze puterea de reziliență a micilor școlari și care să conducă spre formarea unor competențe de profunzime, astfel încât aceștia să dezvolte prin mijloace proprii cunoașterea științifică.

Dezideratul învățării constructiviste, care pune în centrul său elevul cu nevoile și cu așteptările sale, nu poate fi atins dacă triada predare - învățare - evaluare nu produce efecte cuantificabile la nivel individual, efecte care se traduc în progres și în succes școlar. A oferi șanse egale elevilor în ceea ce privește educația, înseamnă a individualiza demersul formativ în funcție de fiecare subiect al învățării, dar poate și mai important este a oferi o direcție strategică tuturor celor implicați în actul cunoașterii și al înțelegerii pentru a putea rezolva singuri misterul academic.

Așa cum putem constata, profesia didactică este una dintre profesiile cerebrale ale societății. Aceasta implică un cumul impresionant de responsabilități impuse, înainte de toate, celui care-și asumă rolul de formator. Una dintre responsabilitățile primordiale ale dascălului este aceea de a forma „clase inteligente”, adică de a forma elevilor sentimentul că educația aparține în integralitate acestora, iar responsabilitatea cunoașterii este una asumată cu înțâietate

de elev. O învățare progresistă bazată pe interacțiune socială și pe dezvoltarea competenței de ordin metacognitiv conduce spre autonomie instructivă întrucât inputurile sunt perfectate și restructurate în cognitiv intern urmând a genera acomodare la noile realități științifice și cotidiene.

Asumarea metacognitivă este strâns legată de cele trei procese fundamentale ale educației: predarea, învățarea, respectiv evaluarea, dar și de principiile pedagogiei constructiviste care oferă o nouă infrastructură mentală, un nou *punct terminus*, în care oportunitățile construirii de sine sunt legate de implementarea unui proces generativ de reflectare interioară.

Ernest P. oferă spre analiză câteva dintre implicațiile care stau la baza practicii constructiviste și care orientează demersul nostru de cercetare și anume: „luarea în considerație a metacogniției și a autoreglării elevilor”; folosirea multiplelor moduri de reprezentare a noțiunilor; conștientizarea importanței contextului social al învățării” [Apud 56, p. 24].

Cu alte cuvinte, orientarea procesului didactic spre dezvoltarea unui comportament metacognitiv are în vedere două abordări fundamentale, conexe și interdependente: personalizarea învățării prin intermediul diferențierii instructiv-educative și metodologia învățării colaborative (modalități de autoeducare prin expunere permanentă la un contrast ideatic - *ideea mea vs ideea celuilalt*). Cele două abordări propuse sunt de fapt, modele ale centrării pe elev care conduc negreșit la adoptarea unui stil reflexiv în învățare prin directă implicare a factorilor metacognitivi. Nivelul superior al gândirii, sau factorul „meta” al cogniției poate fi accesat de elev dacă profesorul ia decizii „cu orientare primordială pe elev” (Tomlinson C. A., 2006, apud Luștea A., 2017). Acest lucru importă o schimbare strategică și metodologică de profunzime care integrează pe de o parte elementele centrale ale curriculumului: conținut, proces și produs, iar pe de altă parte, identifică necesitatea unei relaționări organice unde atât elevul cât și profesorul său învață, unde există reciprocitate colaborativă și un parteneriat instrucțional bazat pe înțelegere, toleranță și respect atât față de nevoile de dezvoltare, cât și față de așteptările, de interesele și de posibilitățile reale de care dispun formabili.

Întrucât cercetarea noastră are în vedere formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare din perspectivă colaborativă, propunem câteva etape de operaționalizare metacognitivă prin intermediul unui proces instructiv-educativ diferențiat și cooperant, astfel:

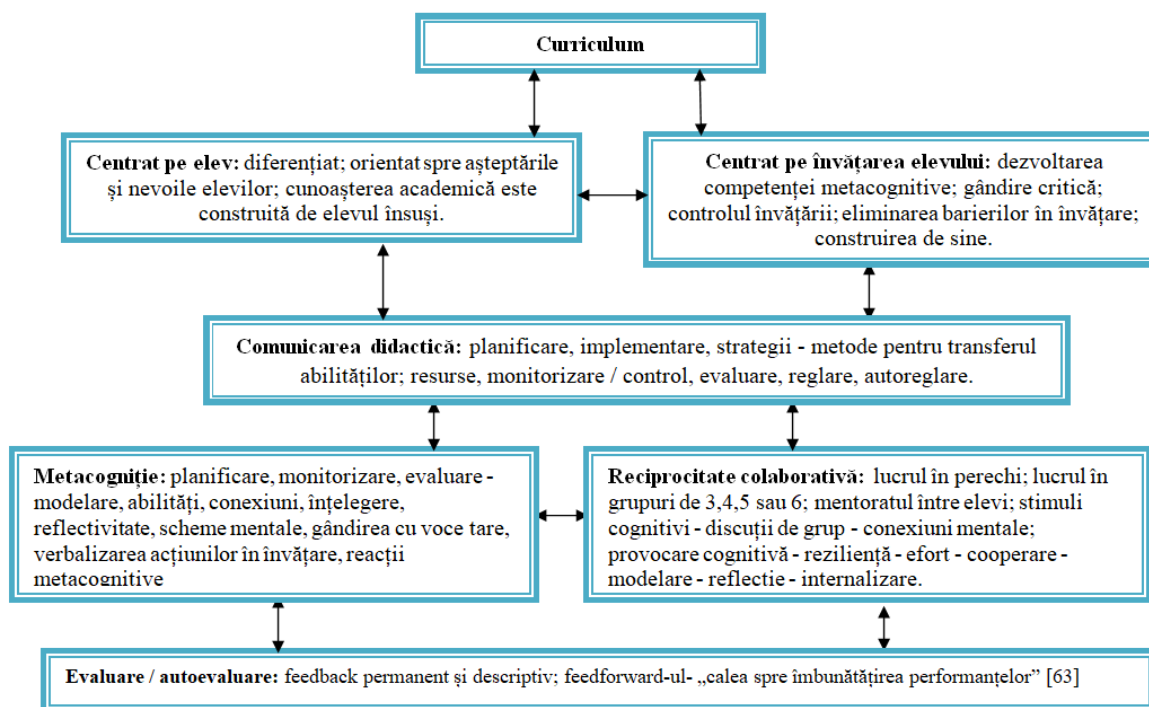


Figura 2.3 Operaționalizarea metacognitivă în cadrul procesului de predare-învățare

Fundamentarea designului educativ-formativ centrat pe formarea / valorificarea competenței metacognitive urmărește îndeaproape componentele procesului de învățământ: de la formele de organizare ale activității, la strategii și metode, la conținuturi și la reformularea obiectivelor în concordanță cu sistemul de competențe ce trebuie formate pentru a putea atinge profilul de dezvoltare al elevului de clase primare. Având ca punct de pornire schema prezentată mai sus concentrăm cercetarea noastră în direcția valorificării lucrului în echipă și a dezvoltării mentoratului între elevi pentru a putea satisface una dintre cerințele educaționale fundamentale și anume transferul de competență metacognitivă pentru asigurarea performanței înalte în rândul școlărilor mici.

Cooperarea în învățare înseamnă înainte de toate un parteneriat strategic care aduce beneficii părților implicate. Fie că vorbim despre cooperarea elev - profesor sau elev - elev, această modalitate de organizare a activității didactice impune specialistului cultivarea unui set de reguli și principii strict legate de filosofia cunoașterii caracteristicilor de vârstă și individuale ale elevilor. Mai mult, pentru a putea imprima un sens unic activității didactice este nevoie ca practicianul să formeze motivația intrinsecă responsabilă cu formarea sentimentului de plăcere în învățare, să canalizeze efortul didactic în direcția accesibilizării conținuturilor și a pătrunderii în sfera de interes a educabilului, să identifice și să formeze elevilor reziliența la eșec și stres manifestate în învățare. În integralitatea demersului didactic, compozitul strategic are în vedere o

reconstrucție vădită a cunoașterii științifice cu sprijinul și implicarea totală a școlarului. Acest deziderat se subordonează formării unor clase care învață în grupuri de lucru, conturate eterogen de profesor fără implicarea elevilor și a preferințelor lor. Este important să înțelegem că dacă dorim să construim independența și autonomia instructiv-educativă este nevoie ca acel elev numit *expert* într-un anumit mediu academic să lucreze cu acela care face față mai greu cerințelor educaționale numit *novice* pentru ca în acest mod fiecare partener să beneficieze de un mediu sportiv și în același timp să se reformeze cu fiecare pas făcut în direcția învățării conștiente bazate în special pe acea dezvoltare a gândirii sistemice.

Tomlison C. A. (2001, apud Luștrea A.) arată cum contribuie învățarea prin cooperare la crearea unor clase care învață cum să învețe identificând caracteristicile modului de organizare pe grupe, astfel:

- ✓ toți cei implicați „se simt bineveniți și contribuie ca ceilalți să se simtă așa;
- ✓ respectul mutual este non-negociabil;
- ✓ elevii se simt în siguranță în clasă;
- ✓ se așteaptă în permanență ca elevii să progreseze și să se dezvolte pozitiv;
- ✓ profesorii predau având în vedere succesul;
- ✓ toții elevii sunt tratați la fel, fără discriminări;
- ✓ profesorul și elevii colaborează pentru a se dezvolta împreună și a atinge succesul”[56, p.68].

Concentrându-ne pe avantajele aplicării strategiilor cooperante în învățare vom încerca să concretizăm etapele care conduc la formarea competenței metacognitive valorificând acest mod de organizare pe grupe de elevi în practica școlară.

Subiectul metacognitiv este acela care controlează propria cunoaștere, care știe exact cum funcționează procesul de învățare și care își planifică, își monitorizează și este capabil să-și evalueze propriul mecanism intern de accesare spre învățare. Metacogniția se învață asemenea celorlalte concepte cu care operează sistemul de educație, însă este nevoie de strategii compatibile pe de o parte, iar pe de altă parte intervine nevoia de a construi *în pereche* această abilitate care răspunde de succesul în activitățile școlare. Elevul care dispune de această competență poate deveni o resursă valoroasă pentru ceilalți în context metacognitiv. Comunicarea didactică impusă de prezența profesorului în spațiul clasei de elevi conturează ansamblul de metode, mijloace, resurse și relații interpersonale care accesibilizează cunoașterea și construiesc personalitatea celui care învață. Intervine deci întrebarea: care metode, mijloace și resurse, ce tipologii relaționale, conținuturi și conexiuni interdependente strategic construiesc demersul de instruire metacognitivă?

Valorificarea metacognitivă din perspectivă constructivistă și colaborativă centrează procesul de învățământ pe învățarea și înțelegerea educabilului cu accent pe gândirea profundă, sistemică, facilitând astfel, *construirea cunoașterii împreună cu un partener* (fie profesor, fie elev). Din acest punct de vedere, construcția didactică este orientată pe de o parte pe aspectele care țin de conștientizarea învățării în internul elevilor, iar pe de altă parte pe o personalizare a cunoașterii în manieră cooperantă. Având în vedere cele menționate, putem spune că învățarea reprezintă un *model de comunicare* care implică un proces de adaptare comportamentală la efectele intervenției didactice (profesori / elevi). Întrucât cooperarea fie cea pe verticală, fie cea pe orizontală, contribuie la dezvoltarea unor deprinderi prin imitarea de comportamente, avem nevoie de o ghidare a cunoașterii prin interacțiune inter-relațională permanentă, pornind de la premisa că elevii pot învăța cu succes unii de la alții, pot prelua strategii prin observarea directă a comportamentului celui din imediata apropiere, facilitând în acest mod, învățarea și înțelegerea. Din acest punct, forma de organizare a activităților inițiate și conduse de cadrul didactic trebuie să îmbine în mod strategic lucrul individual (de filtrare prin intermediul sinelui a cunoștințelor transmise), cu lucrul în perechi (de conștientizare a multiplelor perspective / viziuni), cu lucrul în grupuri mai mari (de preluare, prelucrare și respectiv înmagazinare de cunoștințe și deprinderi strategice - *dacă la colegul meu a funcționat, pot prelua și eu această metodă validând astfel, propria-mi cunoaștere*).

Asumarea cunoașterii de către elevul însuși, așa cum este ea prevăzută în abordarea constructivistă, scoate la suprafață sentimente negative cum ar fi *teama de greșeală*, manifestată cu precădere la școlarul mic, și evident, „*riscurile emoționale*” resimțite de către aceștia, trăiri pe care autorul Phil Beadle, în lucrarea *Cum să predai - Strategii didactice*, consideră că pot fi minimizezate sau chiar combătute prin lucrul în echipă, deoarece „nu există ridicularizare în public când lucrezi în pereche”[6]. Același autor este de părere că mentoratul între elevi manifestat sub forma „meditației între colegi” îi poate face *câștigători* pe toți subiecții aflați într-un grup colaborativ. Acesta dezvoltă totodată niște „modele de opțiuni binare, astfel: „cei mai buni oferind meditații celor mai slabi”, „cei mai slabi oferind meditații celor mai buni”, „cei mai slabi oferindu-și meditații între ei”, „cei mai buni oferindu-și meditații între ei.” [7, p.196]

Mai mult decât atât, a lăsa predarea în seama elevilor înșiși conduce negreșit la efecte *miraculoase* în plan cognitiv, căci exprimarea gândurilor prin limbajul specializat utilizat de elevi asigură o dezvoltare garantată și o învățare pe principiul susceptibilității.

Pentru că scopul cercetării noastre este de a forma competența metacognitivă, putem aprecia importanța lucrului colaborativ în transferul acestei competențe și iniția proceduri în direcția satisfacerii acestui deziderat. Una dintre direcțiile de urmat este de a crea în cadrul unui

grup colaborativ posibilitatea formulării de întrebări care conduc spre recunoașterea modului de a gândi în dependență cu sarcina școlară. A-i face pe elevi să gândească cu voce tare într-o echipă, să inițieze strategii rezolutive într-o abordare subiectivă pe care ulterior, să le explice în limbaj caracteristic colegilor din echipă reprezintă un pod de susținere spre dezvoltarea „gândirii despre gândire” și o formă temeinică de învățare conștientă și validată prin internalizarea acțiunilor întreprinse.

O importanță majoră în acest proces de orientare a cunoașterii spre sine o are feedback-ul. Fie că vorbim despre feedback-ul oferit de cadrul didactic sau despre feedback-ul primit de la colegii din cadrul grupului colaborativ, acesta va satisface nevoia de validare ca persoană, dar și de validare a contribuției personale la reușita sau eșecul acțiunilor întreprinse în învățare. Insistăm, de asemenea, pe formularea unui feedback descriptiv asociat chiar cu întrebări integratoare care vizează funcționalitatea procesului de învățare la care elevul este supus din punct de vedere acțional, pentru dezvoltarea sa proximală.

Documentele de politici publice în domeniul educației din România și din Republica Moldova insistă pe formarea de competențe, pe acțiune în planul instruirii, astfel încât, să ne detașăm de comportamentul decontextualizat, axat pe transmiterea de informații, și să construim inteligent formarea elevului, transformându-i cunoașterea într-o reacție permanentă și personală la context.

Keith Taber, în „Beyond Constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science”, insistă pe ideea conform căreia cunoașterea nu este primită, ci construită de către subiectul învățării. Această perspectivă constituie de fapt, esența abordărilor constructiviste care pun în centrul activității de învățare - cursantul și care împing activitatea formativă spre metacognitivism. [130]

Atribuirea cunoașterii comportamentului metacognitiv se subsumează în fapt, felului în care, elevul reușește să își schimbe gândirea, să genereze reflecții asupra propriei învățări și să construiască relații sistemice la nivelul clasei, așa-numitele interacțiuni formative care contribuie la autoeducarea unei conștiințe reflexive care vizează nu numai propriul comportament în învățare, ci și comportamentul celor din jur, pe care unii elevi și-l asumă prin imitare. Asemenea elevului, profesorul are rolul de cursant, de observator, care lasă în seama subiectului învățării descoperirea învățării. Acesta trebuie să observe comportamentele, să ofere sprijin și să genereze prin predare, învățarea. De cele mai multe ori, profesorul trebuie să dezvăluie elevilor „metoda” prin care se depășesc acele bariere în cunoaștere, să devină partenerul personal al fiecăruia, să dezvolte și să susțină la nivelul clasei - colaborarea.

Acțiunile profesorului dintr-o „clasă metacognitivă” sunt orientate pe principiul încercării, al experimentării, al descoperirii și înțelegerii cunoașterii prin forțe proprii, al interacțiunii permanente și al cooperării. Intervențiile formative pornesc de la explicarea conceptului de metacogniție elevilor și de la exemplificarea acestui comportament prin intermediul unui „model”. Modelul formativ de cunoaștere este cadrul didactic însuși. Acesta predă inclusiv învățarea, abordând tehnici și strategii de tip metacognitiv și angajând totodată elevul în autodescoperire.

Literatura de specialitate a promovat de-a lungul timpului, diferite strategii de stimulare a metacogniției elevilor de către cadrul didactic. „Învățarea bazată pe cooperare” stimulează formarea unui comportament metacognitiv prin construirea discuțiilor aplicate care iau forma unor „schimburi de idei, verbalizări ale propriilor idei, conștientizării greșelilor” [59].

Este important a se înțelege faptul că dezvoltarea metacogniției are în vedere spațiul colaborativ creat de către cadrul didactic dezvoltator. Sala de clasă este, de altfel, un mediu deschis cunoașterii lumii înconjurătoare și inclusiv al cunoașterii și înțelegerii ființei umane în ansamblul ei. Profesorul care proiectează „a cincea disciplină”, după cum numea Peter Senge „învățarea”, care are în vedere crearea unui mediu deschis pentru „învățarea învățării” și care evident solicită existența comportamentală a metacogniției înseși în învățarea de tip reglator / autoreglator la elevi are nevoie de întrebări care-i orientează activitatea didactică. Un inventar al întrebărilor pe care profesorul trebuie să și le adreseze pentru a putea garanta predarea pentru învățare a fost generat de autorul menționat anterior, un inventar pe care am ales să îl prezentăm și noi, întrucât crează o premisă a predării reflexive. Astfel, profesorul care pune bazele „claselor care învață” și implicit ale metacogniției în comportamentul individual și de grup, dacă ne referim la clasa de elevi, se întreabă: [72, p.180-181]

- „Ce fac elevii într-o zi obișnuită?
- Ce structuri, practici sau comportamente (din partea mea sau din partea școlii) îi ajută pe acești elevi să progreseze și să aibă succes?
- Cum sunt organizate activitățile de instruire - orele, temele și conversațiile? Cine le organizează? Cine decide când încep și când se termină?
- Cine ia deciziile necesare cu privire la așteptările ce țin de obiectivele de învățare și de performanțele elevilor? Ce fel de decizii se iau de obicei?
- Cum este organizată clasa? Ce tipuri de echipamente și resurse sunt prezente? Cum arată acestea? Cât timp petrec elevii în interiorul și în afara sălii de clasă?

- Cum interacționează elevii în interiorul acestei săli de clasă? (Se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor și în munca de grup? Cum se ajută reciproc în învățare?)
- Cum interacționează elevii cu mine, profesorul? Ce fel de informații le transmit eu, în calitate de profesor, în mod direct elevilor? Ce fel de informații primesc ei din cărți, din ziare și reviste, din materiale video, de pe internet, din jocuri și din alte surse? Cum găsesc ei aceste informații? Ce fel de sprijin primesc, pentru găsirea și procesarea acestor informații? Ce fel de informații primesc ei din procesele de învățare și ce fel de trăiri au?”

Clasa metacognitivă se concentrează pe „a ști” și „a face”, mai mult decât pe „a informa”, înțelegând prin aceasta importanța principiului aplicabilității în educația zilelor noastre și nevoia ca didactul să își concentreze demersul de instruire nu pe teorii, ci pe angajarea elevului într-o descoperire a învățării prin antrenarea metacognitivă.

2.3. Valorificarea strategiilor de comunicare didactică în contextul formării competenței metacognitive

Comunicarea didactică în contextul transferului de atitudini, capacități și cunoștințe metacognitive reprezintă o provocare pentru cadrul didactic, întrucât există o multitudine de variabile de natură psihopedagogică și socială care influențează procesul discursiv – pedagogic și care generează pe lângă *schimburi de idei și gânduri*, un întreg ansamblu de stări afective, de *intenționalitate emoțională* ce schimbă perspectiva asumării cunoașterii.

Competența metacognitivă impune cadrului didactic un mediu de învățare specific, reglementat de principii didactice noi și condiționat de reacțiile intrinseci și extrinseci ale principalilor subiecți din domeniul educației la diferitele forme de verbalizare a rațiunilor, a judecăților, a emoțiilor în context școlar. În această notă, comunicarea didactică asigură canalul de transfer al metacogniției, aceasta fiind direct responsabilă cu gestionarea relațiilor care se stabilesc între cele două entități – profesorul și elevii, destructuralizând sistemul tradițional de roluri asumate de cei doi *agenți ai schimbării* și generând un nou tip de abordare a învățării, o **învățare duală**: a elevului și a profesorului în egală măsură, urmând logica formării competenței.

În pofida obiectivelor strategice reglementate prin politicile publice existente, asistăm la o lipsă de acuratețe metodologică în exercitarea funcțiilor comunicării didactice în contextul dezvoltării la elevii din clasele învățământului primar a competenței metacognitive, fapt care

impune cercetării noastre necesitatea clarificării unor aspecte de natură praxiologică care să sprijine demersul cadrelor didactice în formarea atitudinilor, a capacităților și a cunoștințelor metacognitive (reflexive și reglatorii) la școlarul mic. Această trebuință didactică este dependentă de natura comunicării dintre profesor și elevi, de modelele de comunicare la care cadrul didactic se raportează pentru asigurarea îndeplinirii obiectivelor operaționale și de strategiile care sprijină transferul de competență. Din această perspectivă, vom analiza procesul de comunicare ca structură a funcționalității limbii și vom elabora un model de comunicare și un inventar de strategii comunicaționale care să sprijine demersul de formare al comportamentului metacognitiv la școlarul mic.

Procesul comunicării didactice are *caracter instrumental*, susținând activitatea de predare – învățare – evaluare și realizând transferul competențelor în cadrul formal al clasei de elevi. La nivelul acestui proces, sunt semnalate interacțiuni între componentele sistemice comunicaționale, la nivelul cărora sunt evidente funcții de execuție, asociate de noi cu unele forme de comunicare, astfel (Tabelul 2.2):

Tabelul 2.2 Corelația componentelor comunicării didactice cu funcțiile exercitate de acestea și formele comunicării

Componentele de structură ale comunicării didactice - canale	Funcțiile executive exercitate	Forme
Emitător	Funcție de intenționalitate	Verbală
Receptor	Funcție de adaptabilitate	Verbală
Semne / Simboluri	Funcție convențională	Simbolică
Semiotică	Funcție cognitivă	Conceptualizare mentală
Conexiune	Funcție afectivă	Interpersonală

Observând tabelul redat mai sus, apreciem comunicarea didactică ca pe un mecanism de exercitare a unor atribute de control verbal, cognitiv și emoțional, aflate într-o permanentă interdependență. Dacă ne raportăm la cei doi agenți ai comunicării didactice - profesorul și elevul, între care se realizează un schimb de roluri continuu, aceștia fiind supuși intenționalității și adaptabilității, putem spune că procesul verbalizării academice implică forme superioare de gândire, de strategie cognitivă și de expresivitate afectivă care împing dialogul spre un optim didactic al asumării cunoașterii. Totodată, comunicarea didactică este percepută ca o sumă de efecte care produce modificări de substanță la nivelul personalității individului, fiind responsabilă pe de o parte de activarea ambilor subiecți angajați în secvența transmiterii de mesaje, iar pe de altă parte de respectarea principiului reciprocității transformative – fiecare individ este supus unor influențe permanente care contribuie la transformarea raționamentelor

deja existente la nivel cognitiv în sisteme noi de gândire pentru asigurarea dezideratului de adaptare contextuală la nou și variat.

Procesul de comunicare didactică are în vedere **acțiuni** care sunt exercitate la nivelul fiecărei variabile care apare în cadrul structurii sale: *emițător, receptor, cod, mesaj, canal, context*. Acțiunile prezintă anumite nevoi ale interlocutorilor formulate în termeni de obiective, realizabile numai prin intermediul cooperării comunicaționale, astfel: nevoia de influență, de manifestare a personalității în raport cu celălalt partener de comunicare; nevoia de a obține anumite informații considerate neclare în scopul asigurării comprehensiunii conceptelor, a noțiunilor cu care se operează în mediul școlar; asumarea idiolectului cadrului didactic (familiarizarea cu limbajul specializat al cadrului didactic, cu totalitatea particularităților de limbă manifestate de acesta în actul de vorbire pedagogică) și nevoia de potențare a stimei de sine.

Problematika comunicării didactice în transmiterea competenței metacognitive rămâne un aspect încă nesoluționat al învățământului zilelor noastre. În ciuda multiplelor analize de fond asupra aspectelor de intenționalitate la nivelul acțiunilor întreprinse de profesori pentru formarea competențelor transversale, în rândul cărora se înscrie și competența metacognitivă, această intenționalitate este lipsită de mecanismele concrete de exercitare ale comunicării didactice în direcția facilitării transferului metacognitiv. Astfel, este nevoie de a crea modele comunicaționale care să valorifice contextul dezvoltării metacognițiilor și care să contribuie la exercitarea unor metalimbaje de către elevi, așa-numitele *gramatici mentale* care să le permită accesul spre descoperirea sensului propriei gândiri, propriei cunoașteri și a determinismului social care generează multitudinea contextelor sociale, culturale și educaționale.

Unul dintre modelele care evidențiază procesul de comunicare didactică este transpus într-o manieră operațional – instrumentală de către Torrington D. și Hall L., model pe care și noi îl considerăm printre cele care își dovedesc utilitatea, mai ales pentru faptul că el reprezintă o reflectare într-o manieră clarificatoare a proceselor de *codare și decodare* a semnificațiilor unui mesaj. La cele semnalate de autorul modelului, autorii acestui studiu au considerat oportună introducerea contextului metacognitiv de comunicare, ca un punct de plecare în instrumentarea metodologică a componentei metacognitive, integrată organic în procesul de învățare, de predare, respectiv evaluare. Modelul este orientat pe înțelegerea mecanismelor în care funcționează gândirea de nivel superior în context comunicațional și pe transpunerea acestei gândiri în sistemul de secvențiere verbală a mesajelor didactice cu scopul asigurării înțelegerii conținutului ideatic la nivelul subiectului învățării. Adaptarea modelului generat de Torrington D. și Hall L. conturează o primă acțiune de angajare a cadrului didactic într-un dialog pedagogic

în care intenția este de a orienta strategiile didactice în direcția explorării factorului metacognitiv.

Tabelul 2.3 Modelul de comunicare didactică în contextul formării competenței metacognitive (adaptat după modelul lui Torrington D., apud 67)

Stadiul	Procesul	Punctele de control	Context metacognitiv Acțiunile comunicării metacognitive
<i>Codarea</i>	<i>Decizia asupra mesajului Selectarea cuvintelor potrivite Înțelegerea receptorului ca persoană</i>	<i>Clarificarea obiectivelor Percepția asupra așteptărilor receptorului Perceperea impactului emoțional al mesajului</i>	<i>Planificare Analiza mentală a mesajului care trebuie transmis Metacomunicarea (ce vreau să transmit?, cum vreau să transmit?, de ce vreau să transmit?)</i>
<i>Transmisia</i>	<i>Selectarea mediului de transmitere potrivit Trimiterea mesajului Oferirea semnalelor nonverbale</i>	<i>Atenția asupra numărului de idei transmise Consistența dintre mesajele verbale și cele nonverbale Observarea nivelului de apropiere a mesajului</i>	<i>Monitorizare Monitorizarea limbajului în contextul generării mesajului didactic Consistența cognitivă a mesajului Stabilitatea, claritatea, coerența, precizie Monitorizarea modului de transmitere a mesajului</i>
<i>Mediul</i>	<i>Controlarea posibilităților de perturbare Limitarea apariției distorsiunilor la nivelul mesajului</i>	<i>Evitarea întreruperilor și zgomotelor Observarea mediului de transmitere</i>	<i>Monitorizare Analiza reflexivă a contextului, a mediului extern pentru evitarea distorsiunilor</i>
<i>Recepția</i>	<i>Primirea mesajului Ascultarea interactivă</i>	<i>Atenția asupra propriilor expectații privind mesajul Găsirea unor modalități de testare a înțelegerii mesajului</i>	<i>Evaluare Integrarea mesajului în propriul sistem de filtrare cognitivă – prima încercare de decodificare Exercitarea unor funcții de control asupra interiorizării mesajului pentru verificarea înțelegerii acestuia</i>
<i>Decodarea</i>	<i>Oferirea de sens mesajului Înțelegerea emițătorului ca persoană</i>	<i>Clarificarea înțelesului Identificarea motivațiilor transmițerii mesajului Ce trebuie făcut dacă mesajul nu întrunește credințele și opțiunile valorice ale receptorului</i>	<i>Evaluare Oferirea sensului mesajului / înțelegerea Conexiuni preliminare cu sistemele verbale transmise anterior (ce a vrut să spună?, s-a folosit un context asemănător de comunicare?)</i>
<i>Feedback</i>	<i>Codarea răspunsului Pornirea noului mesaj</i>	<i>Pentru derularea în continuare a comunicării: zâmbet, aprobări ș.a. Pentru a opri comunicarea: exprimarea dezinteresului, oprirea contactului vizual</i>	<i>Reglare (exercitarea influențelor comunicaționale: motivație, emoție, context, experiența comunicării). Conexiunea dintre limbaj – gândire – sentiment – exprimare metacognitivă la nivel de rezultat (competență – convingeri, atitudini, valori – transmiterea semnificației)</i>

După cum poate fi observat, modelul are în vedere acțiuni care promovează o comunicare metacognitivă cu accent pe operații de destructuralizare a limbajului oral în plan cognitiv, promovând în acest fel metacomunicarea care „presupune interpretarea cuvintelor și expresiilor interlocutorului, pentru a descoperi ideile, înțelesurile, intențiile din spatele acestora, întrucât nu tot ceea ce spunem / transmitem prin cuvinte reprezintă gândul nostru real”, evidențiind astfel, importanța analizei în plan cognitiv a simbolisticii și a stilisticii unui act de vorbire.[10, p.108]

Acțiunile de *planificare* ale comunicării, enunțate în modelului adaptat de noi, impun cadrul didactic elaborarea unor proiecții mentale de mesaje cu conținut informativ care să anticipeze eventualele obstacole în transmiterea acestora și care să respecte particularitățile de vârstă și individuale ale receptorilor. În aceste condiții, cadrul didactic este atenționat ca înainte de emiterea judecăților prin intermediul actului de vorbire să răspundă celor trei interogații reflexive: *cui îi transmit* (adaptarea mesajului la nivelul de dezvoltare al școlarul mic), *ce anume vreau să transmit* (conținutul informativ cu accent pe formarea de competențe), *cum transmit* (care sunt mecanismele, strategiile utilizate), *de ce transmit* (enunțarea obiectivelor și așteptărilor demersului de formare).

Monitorizarea în context metacomunicațional are în vedere acțiuni de sistematizare a actelor de limbaj care sunt subordonate unor principii de bază: principiul consistenței cognitive, al stabilității, al clarității și al coerenței. În acest format, sunt importante cele două funcții ale limbajului: *a spune (saying)* și *a face (doing)* care se reunesc sub expresia „*act de vorbire*”. Cercetările lui Austin J. L. identifică din această perspectivă două tipuri de exprimări lingvistice: *constataive (de proferare de enunțuri despre realitate)* și *performative (de exprimare de acțiuni concomitent cu rostirea)* [Apud 55, p.199] care sunt puse în corespondență cu *componenta verbalizată a mesajului (locuționară)* și cu *componenta acțională (ilocuționară)*. Celor două componente li se alătură o *componentă perlocuționară* despre care Austin J. L. afirmă că este responsabilă cu „împlinirea / îndeplinirea acțiunii intenționate” la care este supusă comunicarea. Rațiunile formulate de cercetător cu privire la cele trei componente implicate în actul comunicării verbale evidențiază trăsăturile distinctive ale acestora, astfel: „actele locuționare (fonetice, fatice și retice) care au înțeles; actele ilocuționare, care au o forță oarecare în a spune ceva; actele perlocuționare, care presupun dobândirea unor efecte spunând ceva”[88, 109-121]. *Componenta perlocuționară* reprezintă un punct de atracție pentru studiul comunicării didactice în context metacognitiv întrucât la nivel intervențional avem nevoie ca actul de vorbire didactică să producă efectele dorite în planul cognitiv, afectiv și motivațional al elevului de clase primare.

Evaluarea este asociată în cadrul modelului cu stadiul de recepție și decodare a mesajului. Atribuirea semnificațiilor mesajului reprezintă un proces de gândire complex care

presupune acțiuni de analiză lingvistică, normativă, de simboluri și de semnificație. O importanță deosebită o acordăm percepției emițătorului cu privire la receptor. Emițătorul trebuie să evalueze obiectiv nivelul de dezvoltare psihologică al receptorului și să întrebuițeze tipare verbale accesibile celui din urmă pentru a avea certitudinea că procesul de decodificare este unul care să permită dezvăluirea sensului. Acțiunea de verificare a adaptabilității verbale la context și la partenerul de comunicare se impune ca necesitate pedagogică dat fiind domeniul de aplicabilitate – învățământul primar. Atribuirea funcției de evaluare comunicării didactice face posibilă operarea cu informații autentice, precise având ca referențial nu doar sistemul de funcționalitate lingvistică, ci mai ales gradul de realizare al sensului la nivel cognitiv și afectiv.

Reglarea comunicațională a tiparelor verbale, integrate în actul didactic, presupune identificarea nivelului de realizare a sensului, care este supus mai multor categorii de influențe inventariate de Fârte Gh. I. în lucrarea „*Comunicarea. O abordare praxiologică*”, astfel: *interesul receptorului față de persoana emitentului; calitatea autorelevării, contextul comunicării, experiența de comunicare a receptorului* [30, p.79].

Privite individual, categoriile de influență comunicațională au în vedere:

1. **motivația** – utilitatea informațiilor prezentate de emițător, legătura acestora cu interesele receptorului. Orice informație care prezintă interes pentru receptor este într-un mod facil asimilată, deoarece face parte din nevoile individului de a afla, de a discerne lucrurile, de a satisface curiozitatea.

2. **emoția** – transmiterea unor acte de limbă înseamnă crearea de legături cognitive și afective ca urmare a unui *prilej* didactic (formarea competențelor, în cazul învățământului obligatoriu). Limbajul reprezintă printre altele o formă de exprimare a sinelui. Așadar, informația didactică are nevoie de însuflețire, de generarea unui context emoțional care să mențină atenția receptorului pe întreg parcursul unui demers de formare. Aici, avem în vedere atitudinea pozitivă a cadrului didactic și relațiile suportive manifestate de acesta față de subiectul învățării. Acceptarea erorii ca oportunitate de asimilare a cunoașterii în manieră conștientă, adaptarea limbajului la specificul de dezvoltare al elevului, varietatea formelor de organizare a activității didactice și uzanța acestora într-un echilibru perfect reprezintă o compoziție interactivă care are în vedere manifestarea rațiunii prin intermediul afectivității.

3. **contextul** – care se concentrează pe un repertoriu de circumstanțe ce condiționează realizarea discernământului comunicațional în spațiul clasei de elevi. Sub umbrela acestei influențe sunt integrate: *circumstanțele spațio-temporale ale comunicării, statutul comunicării, natura relației dintre comunicatori, starea fizică și psihică a comunicatorilor, statutul social al acestora* [Ibidem].

4. **experiența comunicării** – *receptorul trebuie să dobândească în urma unui proces de învățare anevoios pricepera de a se raporta corect la autorevelările emițătorului* [Ibidem]. Această influență este cea care răspunde de reglarea actului de comunicare didactică oferind funcționalitate și valoare modelului de comunicare metacognitivă generat mai sus.

Pe lângă elaborarea modelului de comunicare didactică în contextul formativ al metacogniției este nevoie să distingem un ansamblu de **tehnici de comunicare** sau **strategii** care să orienteze demersul cadrului didactic în această nouă abordare metodologică. Literatura de specialitate este ofertantă din acest punct de vedere, conturând mai multe direcții de realizare a construcției înțelegerii prin raportare directă la *mental scanning*. Problema noastră este însă de a identifica metoda potrivită învățământului primar, de a reuși să adaptăm metodic instrumentarul metodologic la nevoile școlarului mic, aflat în faza concret-intuitivă a gândirii și de a contura cadrul praxiologic de valorificare a metacogniției, astfel încât cadrul didactic să dețină controlul exclusiv al acțiunilor de generare în context formal al judecăților metacognitive.

În această direcție, vom inventaria în **Tabelul 2.4** acele metode și strategiile metacognitive considerate de noi aplicabile contextului învățământului primar, urmând a genera descrierea acestora din perspectiva avantajelor și a dezavantajelor de uzanță și prioritate formativă:

Tabelul 2.4 Inventarul metodelor și strategiilor metacognitive

Nr.crt.	Denumirea generică a metodei / strategiei metacognitive	Autori
1.	<i>Discuțiile de grup</i>	<i>C. Goh</i>
2.	<i>Generarea de întrebări</i>	<i>E. Papaleontiou-Louca</i>
3.	<i>Jurnalul reflexiv</i>	<i>C. Goh, E. Papaleontiou-Louca, J. Huang, N. J. Anderson</i>
4.	<i>Modelarea</i>	<i>A.K. Ellis, D.W.Denton, J.B. Bond</i>
5.	<i>Protocolul gândirii cu voce tare</i>	<i>L. Vygotsky, J. Webb</i>
6.	<i>Provocarea cognitivă</i>	<i>P.C.Brown, H.L.Roediger, M.A.Mcdaniel</i>

Discuțiile de grup au în vedere schimburi de gânduri, idei, sentimente care să contribuie la *învățarea pe orizontală sau învățarea de la unul la altul*. Valorificarea lucrului în grupuri mici este una dintre metodele care antrenează gândirea elevilor oferind noi perspective de abordare a sarcinilor de lucru prin prisma împărtășirii cunoștințelor. Numai că aplicarea acestei metode la nivelul laboratorului formativ al clasei de elevi impune din partea cadrului didactic exercitarea unui control permanent. Transferul procedural și de radiografiere mentală este complex și necesită efort mai ales din partea elevilor care prezintă dificultăți în învățare sau timiditate, căci există riscul ca aceștia să preia mai mult automatic anumite deprinderi fără a le interioriza și a le

înțelege funcționalitatea. De aceea, eroarea de procedură, de strategie va continua să se manifeste în rezolvarea sarcinilor cognitive la nivelul acestei categorii de subiecți. Cercetătorul român Pânișoară I. O. realizează o amplă analiză asupra grupului educațional, pe care îl numește generic „echipă educațională”, evidențiind aspectele care ar trebui avute în vedere în exercitarea acestei metode, respectiv: *climatul educațional intern, motivația pentru lucrul în respectivul grup, legătura dintre acesta din urmă și performanță, însușirea unui avantaj larg de roluri*[67, p.97]. Mai mult, același autor afirmă că grupul nu poate impacta, nu poate produce efectele dorite, dacă nu se integrează unei rutine zilnice de exercitare, dacă nu este generat permanent la nivel de practică școlară. În aceeași cheie conceptuală, Forsyth D. R. preluându-l pe Shaw definește grupul ca fiind „două sau mai multe persoane care interacționează între ele în asemenea manieră încât fiecare persoană influențează și este influențată de fiecare cealaltă persoană”[apud 101, p.8]. Mai exact, pentru a crea culoarul perfect de materializare metacognitivă în contextul reciprocității colaborative este nevoie să impunem practicii școlare zilnice, ritualul discuțiilor de grup, astfel încât să ne asigurăm că *influența* devine evidentă și contribuie la creșterea performanțelor școlare pentru fiecare membru al *echipei educaționale*.

Generarea de întrebări este una dintre metodele care aparțin exclusiv exercitării unui comportament metacognitiv. Întrebările cu caracter reflexiv impun subiectului învățării monitorizarea, evaluarea și reglarea propriului comportament în vederea achiziției noilor cunoștințe, într-o manieră conștientă și activă. Deed C. asociază comportamentului metacognitiv categoria de *întrebări de strategie*. Autorul este de părere că, discuțiile dintre cadrul didactic și elevi cu privire la alegeri și strategii reprezintă unul dintre mecanismele pedagogice de examinare a conceptului abstract de învățare. Raționamentul pornește de la ideea că, deși elevii au anumite cunoștințe tacite despre abordarea lor în învățare, ei nu au capacitatea de a comunica în mod coerent idei. În această situație, **tehnica întrebărilor strategice** are rolul de a contura prin reprezentare, organizare și comunicare, ideile abstracte ale elevilor despre ei înșiși în calitate de subiecți al învățării.[97, p.481] Astfel, generarea întrebărilor strategice sunt un bun prilej de manifestare a limbajului metacognitiv, permițând elevilor și profesorilor să examineze cu obiectivitate și transparență propria experiență de învățare.

Jurnalul reflexiv reprezintă un instrument prin intermediul căruia sunt redade gânduri, idei, convingeri, întrebări, observații legate de propria activitate cognitivă, *un dialog al elevului cu sinele*, orientat spre culegerea unor informații prețioase cu privire la experiențele formative la care este supus în spațiul instituționalizat al clasei. Această tehnică de comunicare educațională trebuie privită însă dintr-o dublă accepțiune: cea a elevului și cea a profesorului. Astfel, cercetătorii Richards J. C. și Lockhart C. apreciază jurnalul reflexiv ca pe „un răspuns scris al

profesorului sau al unui elev la evenimentele didactice”[123, p.19] surprinzând cele două scopuri fundamentale care justifică redactarea și păstrarea unui jurnal: înregistrarea evenimentelor și a ideilor generează un ansamblu de reflecții care orientează întreaga activitate instructiv-formativă și care asigură *monitorizarea, evaluarea și reglarea* permanentă a comportamentului de adaptare la nou și variază în context educațional, iar al doilea aspect care privește instrumentarea jurnalului de reflecție ca pe *un proces al descoperirii* ce declanșează noi perspective legate de învățare.[Ibidem]

În ceea ce privește redactarea de către elev a jurnalului reflexiv, văzut ca o *tehnică de prelucrare metacognitivă*, Henter R. surprinde trei aspecte spre care se îndreaptă metoda: „autoreglarea învățării (prin examinarea atitudinilor, a dedicației și a atenției concentrate în direcția depășirii unei sarcini de învățare), controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii și a rezultatelor obținute), controlarea cunoașterii obținute (prin analiza noțiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate și a cauzelor acestora).”[46, p. 80]

Privită din accepțiunea cadrului didactic, metoda reprezintă o modalitate de „*a reconcilia teoria și practica școlară*”. Redactarea unui jurnal este o chestiune cu implicații profund personale. Utilizarea acestui instrument în activitatea didactică dezvoltă însă, cu succes, strategiile metacognitive ce se doresc a fi întrebuințate în predarea metacognitivă. *Dicționarul praxiologic de pedagogie Volumul III* oferă jurnalului următoarea definiție: „document scris în general pentru uz personal decât pentru a fi publicat, care înregistrează evenimente și idei legate de experiențele particulare ale autorului. Ținerea de jurnale este strâns legată de dezvoltarea instruirii și de orientarea culturală spre introspecție și reflexivitate.” [9, p.291] De ce ar trebui să utilizăm un jurnal în predare? Răspunsul este la îndemâna oricărui practician: pentru că avem nevoie să observăm lecția dincolo de aspectele tehnice, pentru că trebuie să identificăm unde se creează sincopelile dintre predare și învățare, pentru că trebuie să identificăm tehnicile eficiente și metodele ineficiente. Pentru a putea reconcilia teoria cu practica este nevoie de o abordare autoreflexivă, deci de un jurnal care să compatibilizeze normativul și descriptivul educațional. Acesta trebuie să conțină date semnificative din viața formativă a clasei de elevi și necesită o consemnare regulată (dacă este posibil, după fiecare lecție în care s-a utilizat o metodă de lucru nouă, o abordare nouă, un conținut mai dificil într-o clasă mai „dificilă”). Una dintre limitele acestei metode o constituie faptul că aceste consemnări pot deveni obositoare, iar dascălii se află într-o permanentă luptă cu timpul care iată, „nu mai are răbdare”. [42, p.157-162]

Redactarea unui jurnal reflexiv de către cadrul didactic se constituie așadar asemenea unui inventar de *subiecte* legate de experiențele profesorilor de la clasă. Richards C. și Lockhart

C. înțeleg prin aceste subiecte: reacțiile personale ale cadrelor didactice la acțiunile formative manifestate în clasă; întrebările și observațiile legate de problemele care apar în cadrul predării; descrierile unor aspecte considerate semnificative în desfășurarea lecțiilor sau a evenimentelor școlare; idei pentru analize viitoare sau mementouri asupra lucrurilor care impun luarea de măsuri imediate pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor.[123, p.19]..

În pofida multiplelor avantaje ale metodei, identificăm un dezavantaj major, acela al fidelității și al regularității completării. Dacă acesta nu se completează săptămânal nu poate produce schimbări semnificative în comportamentul subiecților vizați de studiu. Atitudinile reflexive se formează greu mai ales în rândul elevilor care nu sunt obișnuiți să-și monitorizeze și să-și analizeze acțiunile îndreptate în direcția construirii cunoașterii, de aceea completarea acestui jurnal reflexiv deși anevoioasă și pe alocuri greu de înfăptuit, este una dintre cele mai eficiente strategii de abordarea a eului personal, de investigație a proceselor mentale, de formare a judecăților metacognitive la acest nivel de învățământ primar.

Modelarea reprezintă o strategie valoroasă și extrem de eficientă în acțiunile de formare a competenței metacognitive la elevii din mica școlaritate. Aceasta presupune ca profesorul să facă vizibil propriul raționament în tratarea sarcinilor de lucru prin intermediul verbalizării. Ellis A.K., Denton D.W. și Bond J.B. descriu modelarea *ca pe un proces de descoperire a sensului prin apel la demonstrarea modului de gândire a sarcinilor didactice din perspectiva profesorului*. [99, p.4018-4019] Astfel, *vocea profesorului*, care construiește un demers rezolutiv și care își adresează întrebările de clarificare în timp ce soluționează problema academică, face ca instruirea să devină explicită, iar transferul de procedură să se realizeze cu ușurință. În această lumină, influența exterioară prilejuită de verbalizarea acțiunilor de către mentor, în cazul nostru profesorul, conduce la preluarea acestui comportament de către elev, învățat să se îndrepte către acest tip de strategie și orientat spre identificarea avantajelor comunicării verbale și conștientizării unor etape ce stau la baza descoperirii unor chei de soluționare la diversitatea contextelor didactice. Furnizarea explicațiilor ca parte a modelării promovează conștientizarea proceselor cognitive și fac deschidere spre metacogniție.

Aceiași autori sunt de părere că elevii care desfășoară discuții cu sinele, gândind cu voce tare sau vorbind cu un partener în timp ce execută etapele unei strategii rezolutive, demonstrează faptul că pot gestiona eficient și productiv sarcinile academice. Totodată, adresarea interogațiilor reflexive determină elevii să selecteze și să utilizeze o anumită strategie, dar în același timp să sesizeze *de ce folosesc* strategia și *cum o folosesc*. De aceea, este de preferat să solicităm elevilor să verbalizeze partenerilor, grupului, echipei educaționale pașii pe care i-au urmat pentru a

rezolva o anumită problemă, motivele pentru care au ales o anumită metodă de rezolvare sau efectele pe care le-a produs strategia asupra rezultatelor înregistrate.[Ibidem]

Protocolul gândirii cu voce tare influențează crearea unui comportament orientat către construirea unor metaanalize în plan cognitiv pe parcursul procesului de învățare și după evaluarea performanțelor. Această tehnică de comunicare, așa cum sesizează cercetătoarea Papaleontiou-Louca E., este similară unui interviu orientat către sine și reprezintă o „înregistrare a gândurilor elevilor în timp ce execută o sarcină și spun cu voce tare tot ce le trece prin minte”[apud 46, p.88].

După cum se poate observa, verbalizarea acțiunilor este una dintre componentele esențiale ale procesului de învățare. În acest context, Vygotsky L. a semnalat faptul că în învățare, activitățile lingvistice oferă sens lucrurilor percepute prin intermediul simțurilor, căci procesul cognitiv nu este doar despre a vedea și a înțelege ceva, ci presupune instrumentarea limbii și a culturii pentru a descoperi semnificația lumii care ne înconjoară. [apud 134, p.43].

Pressley M. și colab., introduc *protocolul gândirii cu voce tare* în sfera „strategiilor tranzacționale” dat fiind faptul că acesta se conturează ca o acțiune realizabilă prin contribuția exclusivă a doi subiecți: profesorul și elevul. Astfel, elevul este încurajat să genereze răspunsuri explicative la întrebările legate de materialul de învățat, adresate într-o primă fază de către profesor. În elaborarea explicațiilor, elevul este împins să clarifice, să organizeze, eventual să reorganizeze informațiile, astfel că prin aceste acțiuni el poate descoperi lacune în propria înțelegere, poate căuta noi informații și rezolva neconcordanțele.[120,p.92-93] Procesul descoperirii sensului prin „gândirea cu voce tare” activează nivelul metacognitiv al celor care practică metoda și contribuie la autoreglarea învățării.

În desfășurarea acestei tehnici de comunicare am identificat trei faze, pe care le redăm în Figura 2.4:




Faza 1: Influența externă	Faza 2: Gândirea cu voce tare a elevului ca acțiune privată	Faza 3: Internalizarea protocolului gândirii cu voce tare
 <p>Acțiunile elevilor sunt ghidate de profesor sau de unde un alt coleg. Ex.: 1.Profesorul gândește cu voce tare pe parcursul efectuării unei sarcini: <i>Aleg să Aceasta înseamnă că trebuie Mă folosesc de</i> 2. Profesorul adresează întrebări pentru a susține generarea unor reflecții din partea elevilor: <i>Cum te-ai simțit în timpul activității? Ai ales să utilizezi aceeași cale pe care am redat-o eu? Ce te-a ajutat?</i></p>	 <p>Elevii preiau comportamentul agentului extern (profesorul) și își vorbesc cu voce tare: <i>Mă voi îndrepta spre.... Voi utiliza.... Îmi voi analiza rezultatele la fiecare cinci minute ca să mă asigur că</i> Cadru didactic poate solicita elevilor să se înregistreze în timp ce rezolvă diferite sarcini școlare, apoi, să genereze discursul la nivelul clasei sau în grupul de învățare.</p>	 <p>Gândirea cu voce tare se internalizează, astfel că verbalizarea devine tacită, proiectându-se în planul mental. Elevii aplică principiile metacognitive în mod independent, gândesc critic adresându-și întrebări.</p>

Figura 2.4 Fazele protocolului gândirii cu voce tare (adaptate după J.Webb)

Provocarea cognitivă condiționează și în același timp influențează procesul de învățare al fiecărui student, deoarece reprezintă treapta accederii sigure spre adevărata cunoaștere. Ea se manifestă în mediul academic, prin sarcinile variate de lucru elaborate pentru realizarea sensului și obținerea performanței. În absența acestei strategii, nu putem vorbi despre judecăți metacognitive și nici despre competență metacognitivă.

Conflictele cognitive introduse în mediul de învățare nu trebuie însă, să depășească puterea elevului de înțelegere, dar este eminent necesar ca acestea să producă din partea subiectului învățării **efort**, astfel încât să avem garanția unei mai bune învățări. Dacă raportăm provocarea la nivelul de dezvoltare al elevilor, observăm că ceea ce este provocator pentru unii, este mai puțin solicitant pentru alții. Conștientizarea dificultății unei probleme academice provoacă la nivel de individ apariția manifestării gândirii. Atunci când un elev intră în contact cu o situație problematică din punct de vedere academic, acesta declanșează raționamente imediate, oferind o primă perspectivă asupra rezolvării acesteia: *mi se pare că pot, pot, nu cred că pot*. Acest aspect, semnalat ca o reacție imediat la provocarea academică, ne oferă informații prețioase cu privire la capacitatea de analiză cognitivă a elevilor și la gradul de conștientizare a propriilor fenomene de gândire.

O modalitate de a-i determina pe elevi să se implice în provocări într-un mod eficient și productiv este să-i determinăm să reflecteze asupra diferitelor sarcini pe care le au de rezolvat și să identifice gradul de intensitate / dificultate al sarcinii în funcție de trei zone predefinite: *zona de confort, zona de provocare și zona de panică* [134, p.47]. Practic, elevilor le sunt prezentate mai multe conflicte cognitive pe care sunt îndemnați să le poziționeze în interiorul unei diagrame în care apar cele trei zone, ale căror caracteristici le prezentăm mai jos:

Zona de confort: sarcinile din această zonă sunt considerate de elevi ușoare, chiar plictisitoare. Această zonă creează subiectului învățării starea de confort, căci nu îi depășește nivelul de cunoștințe.

Zona de provocare: sarcinile de lucru sunt provocatoare; necesită un timp mai mare de rezolvare și un efort susținut întrucât lucrurile pot părea dificil de tratat, dar în ciuda dificultății sporite elevul poate ajunge într-un final, la rezultat.

Zona de panică: sarcina aceasta depășește nivelul de înțelegere al elevului; apare starea de anxietate, de reacție negativă, de lipsă de încredere, deoarece la acest nivel, subiectul învățării realizează că nu dispune de cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face față acestei provocări.

Prin intermediul acestei metode și a celor prezentate în acest subcapitol, elevii au posibilitatea să se autoobserve, să devină rezilienți în fața provocărilor și a situațiilor de

dificultate create în mediul educațional, să își canalizeze efortul cunoașterii către propriile resurse cognitive, afective și motivaționale.

2.4. Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică

Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar prin comunicare didactică reprezintă o formă de „transpoziție didactică” întrucât acesta are în vedere un întreg mecanism de facilitare științifică, orientat înspre accesibilizarea cunoașterii educaționale, spre care se îndreaptă însuși subiectul învățării. Sustenabilitatea acestui proces didactic de transformare, de prelucrare a materialului științific, este condiționată de relația dintre cadrul didactic și elev, o relație întemeiată pe principiile și pe legitățile comunicării în context pedagogic.

Dimensionarea multimodală a matricei integratoare a componentelor metacognitive pe cele trei axe: motivațională, discursiv - pedagogică, organic - instrumentală a impus o reconstruire a demersului de formare, canalizat pe înțelegerea procesului de învățare și pe identificarea procedurilor de soluționare a conflictelor cognitive în plan mental. Construcția normativ-prescriptivă a *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică* este subordonată astfel, unui set de principii generale și specifice care oferă demersului funcționalitate și intenționalitate, orientând activitatea didactică în direcția dobândirii cunoștințelor, abilităților și a atitudinilor metacognitive.

Instrumentarul metodologic generat prin *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică* reprezintă proiecții de manifestare constructivistă care deservește elevului în practicarea unei învățări independente și care oferă experiențe metacognitive, generând *sentimentului cunoașterii* și validând sistemul valoric al metacunoașterii la nivelul personalității școlarului mic.

Viziunea pedagogică a proiectării acestui tipar didactic este orientată în special, spre nevoia de reglare - autoreglare a procesului de predare - învățare, un proces a cărui dinamică face apel la o permanentă reconfigurare a câmpului acțional al cadrului didactic și la o intensificare a sistemului de relaționare pedagogică, cu implicații directe asupra unor schimbări permanente de semnificație educațională.

Optimizarea procesului instructiv reprezintă unul dintre obiectivele care fundamentează modelul pedagogic pe care îl propunem pentru dezvoltarea competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar. *Gândirea despre gândire* sau *metacogniția* constituie o formă de acces

la performanță individuală, de aceea a intrat în atenția cercetătorilor din domeniul educației de câteva decenii. Însă, traiectoria formativă a dezvoltării acestei competențe este una extrem de dificilă, dat fiind faptul că vorbim despre abilități, deprinderi și cunoștințe care nu pot fi explicitate, care se dezvoltă prin accesul individului aflat în formare la mecanismele propriei gândiri. Accesul la propria gândire implică de altfel, un exercițiu zilnic de reflecție, lucru deloc facil la nivelul elevilor de clase primare care operează încă cu o gândire concret-intuitivă și mai puțin cu una logică.

Modelul se concentrează pe componentele de structură și funcționalitate ale procesului de învățământ în general, și în particular pe cele ale procesului de învățare. Acesta are în vedere: principii didactice / pedagogice, variabile, indicatori și standarde de performanță, valori, strategii formative, experiențe de învățare metacognitive, toate orientate spre acțiuni mentale conștiente, orientate spre internalizarea învățării și schematizarea cognitivă. Totodată, modelul este gândit într-o manieră integratoare construindu-se pe principiul centrării pe învățarea elevului, pe activarea acestuia în planul instruirii, dar și pe principiul conexiunilor, al interdependențelor dintre acțiunea și reacțiunea elevului. Integrarea noțiunilor, a conceptelor în plan cognitiv și formarea deprinderilor de reflecție cognitivă, facilitează accesul elevului la cunoaștere și conduce negreșit la formarea practicilor metacognitive.

Figura 2.5 redă schematic toate elementele constitutive ale *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică* pe care le propunem și pe care le vom descrie în integralitate:

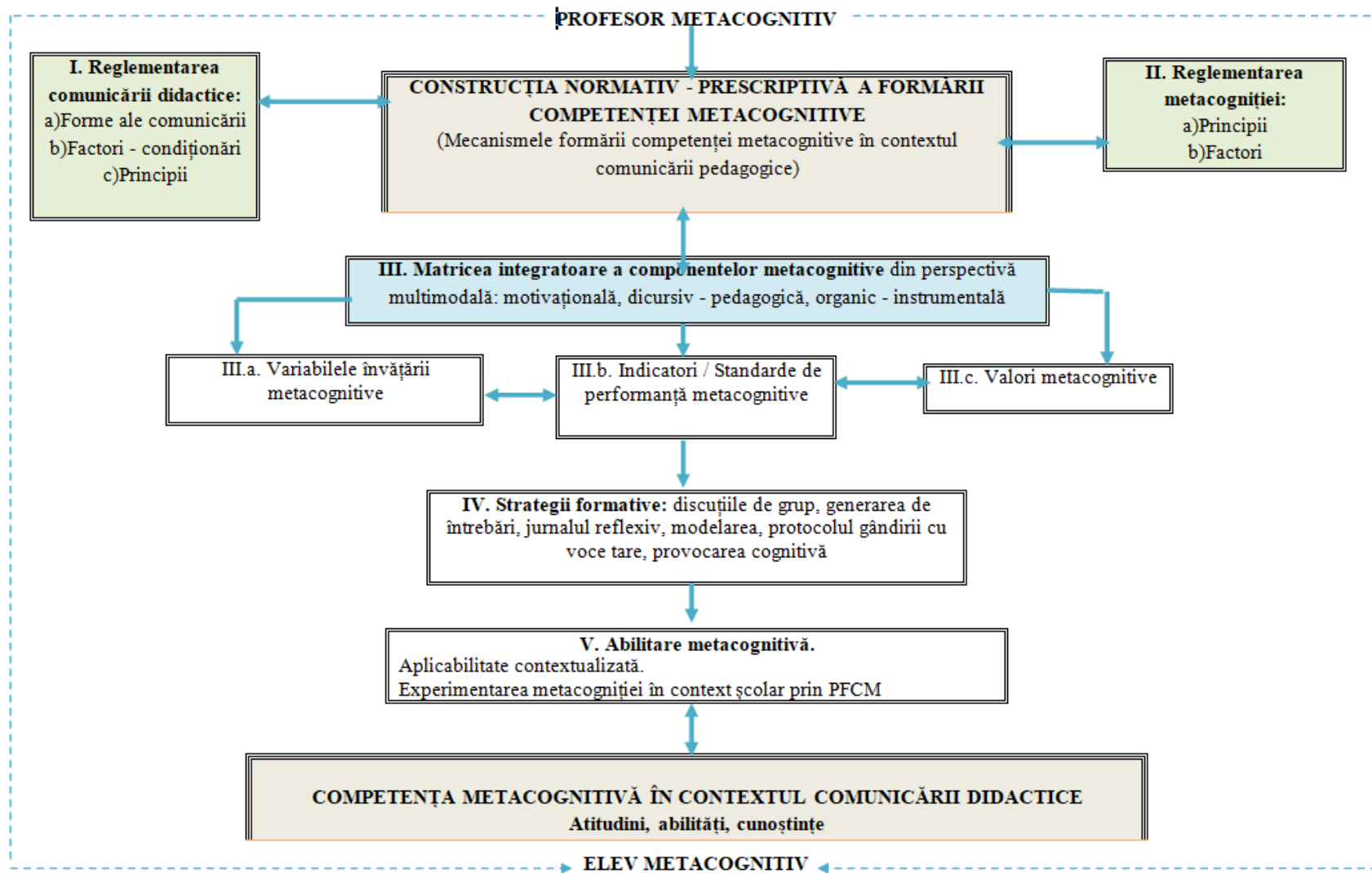


Fig. 2.5. Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică

Construcția normativ - prescriptiv a formării competenței metacognitive - Descrierea componentelor Modelului pedagogic al formării competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar prin comunicare didactică

Caracterul teleologic al educației indică manifestarea unui ansamblu operațional de *legi, norme și principii* care orientează legislativ activitatea didactică la nivel de macrosistem, prin instituțiile destinate formării subiecților învățării și de microsistem - cu referire la activitatea propriu-zisă a profesorului. În acest context, demersurile de formare metacognitivă sunt construite la nivel de *normativitate didactică funcțională*, întrucât acțiunile sunt subordonate *competenței cadrelor didactice* [11, p.52] de a avea capacitatea de atribuire a cunoașterii elevului însuși, de a organiza procesul instructiv-educativ astfel încât orientarea discursului pedagogic să se manifeste în direcția radiografiei mentale. Metalimbajul cognitiv este dezvoltat în măsura în care comunicarea didactică atinge un punct maxim de rezonanță semantică, apropiată de metacomunicare și ea responsabilă de metaanalize ca reacții concrete ale individului la învățare.

I. Reglementarea comunicării didactice

a) Forme ale comunicării didactice în procesul de asimilare a judecăților metacognitive

Diversificarea formelor de comunicare educațională reprezintă o condiție de asigurare a succesului didactic. Din perspectiva transferului competenței metacognitive, propunem abordarea următoarelor forme de comunicare didactică: *comunicarea verbală, comunicarea paraverbală, comunicarea pe verticală, comunicarea pe orizontală, comunicarea interpersonală și comunicarea intrapersonală*.

❖ *Comunicarea verbală* – este o formă de discurs pedagogic care presupune transmiterea unor informații complexe din punct de vedere științific, prin raportare la mediul educațional în care se manifestă actul de limbă. Aceasta face apel la reprezentări mentale și interconexiuni neuronale complexe, reprezentând o cale de acces la subiectului învățării spre nivelurile de tip *meta* (metalimbaj, metacogniție). În cadrul comunicării verbale, rolul esențial îl deține semnul lingvistic care se constituie pe de o parte ca existență materială, acel *ceva* pe care individul îl percepe prin intermediul analizatorilor (caracter convențional), iar pe de altă parte ca proces de semnificație, fiind purtător de sens (caracter semantic).

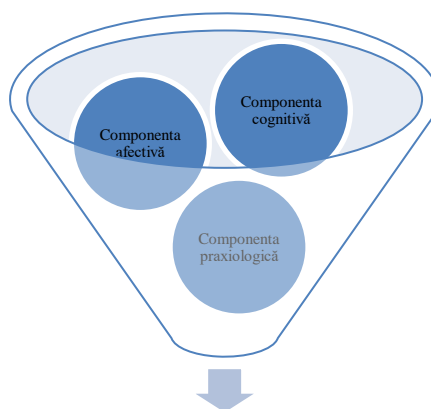
❖ *Comunicarea paraverbală* – apare ca o prelungire a limbajului, o formă de nuanțare a actelor de vorbire, deoarece ea face trimitere la *caracteristicile vocii, intensitatea, ritmul și debitul vorbirii*. [1, p.198-199] Articularea cuvintelor și intonația oferă astfel, posibilități multiple de înțelegere a mesajelor transmise, facilitând și reglând în același timp accesul la comprehensiune.

❖ *Comunicarea pe verticală* - respectă principiul ierarhiei și se referă la comunicarea dintre profesor și elev, întrucât statutul celor doi agenți ai comunicării este diferit. Limbajul utilizat poate fi considerat specializat, întrucât profesorul are tendința de a oferi actului de limbă un caracter predominant tehnic, uneori destul de greu de decodificat de elevi.

❖ *Comunicarea pe orizontală* – numită de Postelnicul și *comunicare laterală sau transversală* [Ibidem] reprezintă una dintre formele care se impun ca manifestare în cadrul transferului de competență metacognitivă. Comunicarea pe orizontală va constitui unul dintre nuclee acționale de formare a competenței reflexive, întrucât aceasta valorifică principiul egalității. Comunicarea pe orizontală se bazează pe relația directă dintre elevi (comunicarea elev – elev) și poate contribui la înțelegerea mai ușoară a materialului biologic, deoarece elevul nu posedă limbajul specializat, specific cadrului didactic. Condiția reușitei rămâne în acest caz organizarea clasei de elevi pe grupuri de lucru, astfel încât aceștia să se instruiască unii pe alții.

❖ *Comunicarea interpersonală* – este „forma de interacțiune semiotică la care se face apel atunci când vrem să fim receptați, înțeleși și acceptați sau când căutăm să provocăm la nivelul receptorului o anumită reacție”[55, p.123].

Discursul pedagogic include trei componente esențiale: *componenta cognitivă*, *componenta afectivă* și *componenta praxiologică* care acționează în interdependență, constituindu-se ca un model de atracție reciprocă ce acționează simultan în vederea codificării / decodificării simbolico-semantice a unui conținut științific.



Modelul codificării / decodificării conținutului științific prin comunicare didactică

Figura 2.6 Componentele comunicării didactice – model de destructuralizare a mesajelor

Componenta cognitivă are la bază *rațiunea comunicațională* orientată normativ spre acel sistem de reguli necesare funcționării comunicării didactice la parametrii normali. Aceste reguli sunt de natură *lingvistică, gramaticală, de influență socială, de adecvare și de probabilitate*.

Componenta afectivă a discursului pedagogic este integrată culturii emoționale a cadrelor didactice. Literatura de specialitate prezintă competența de comunicare a profesorului ca un sistem de manifestări emoționale, de trăiri afective prilejuite de interacțiunea cu subiectul învățării, în mediul academic. Astfel, Cojocaru – Borozan M. identifică următoarele caracteristici ale comunicării didactice, orientând discursul pedagogic în direcția culturalizării emoționale: crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil învățării prin exprimarea unor atitudini de interes pentru dezvoltarea comunicării cu elevii; caracterul pronunțat explicativ și expresiv al emoțiilor (importanța majoră acordată înțelegerii mesajului); structurarea mesajelor didactice și emoționale conform logicii pedagogice și dispoziției afective; rolul activ al profesorului în personalizarea discursului în funcție de particularitățile individuale; realizarea funcțiilor comunicării: afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, urmărind atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor; transmiterea complexă atât a conținuturilor informaționale, cât și a celor afectiv-atitudinale [22, p. 116].

Componenta praxiologică are un caracter managerial întrucât cuprinde valențele și orientările metodologice care fac posibil transferul de competență de la cadrul didactic la elev.

În această notă, comunicarea didactică se subordonează unor obiective bine stabilite, unor factori și determinări de natură pedagogică care compatibilizează acțiunea didactică, subordonându-o cu prioritate specificului de dezvoltare al elevului.

b) Factori și condiționări ale comunicării didactice în procesul de transmitere a competenței metacognitive:

➤ Intenționalitatea: elevul trebuie să cunoască motivul acțiunilor didactice; să recunoască suma efectelor atribuite de cadrul didactic prin procesul de învățare; să conștientizeze descriptorul de performanță de nivel optim pe care trebuie să îl atingă ca urmare a acțiunilor întreprinse de cadrul didactic.

➤ Adaptabilitatea: transmiterea mesajelor științifice este condiționată de nivelul de dezvoltare al receptorului. De aceea, mesajul trebuie redimensionat și adaptat la nivelul de înțelegere manifestat de către receptor, în cazul nostru, elevul.

➤ Relevanța: conținutul ideatic are nevoie de respectarea relevanței; materialul științific trebuie să contribuie la amplificarea curiozității celui care învață, să fie în acord cu așteptările pe care le are subiectul învățării de la cunoașterea transmisă în mediul educațional, astfel încât acesta să devină parte a construirii sale culturale și educaționale.

➤ Empatia: securizarea mediului educațional, relaționarea bazată pe încredere și sprijin reprezintă fondul pe care elevul se dezvoltă cognitiv și metacognitiv. Fără îndeplinirea acestui

factor, cogniția și respectiv metacogniția nu pot atinge un maximum al manifestării în contextul de adaptare al individului la lumea exterioară, prin asimilarea circuitului informațional permanent și schimbător.

c) *Principii ale comunicării:*

- principiul relevanței în comunicare;
- principiul comunicării impersonale și interpersonale;
- principiul responsabilității opțiunilor în comunicare;
- principiul consistenței cognitive;
- principiul adaptării comunicării la nivelul de dezvoltare al elevului.

Principiul relevanței în comunicare. Materialul biologic pe care cadrul didactic îl transformă pentru a putea corespunde unui nivel de înțelegere specific școlarului mic trebuie să devină relevant. Relevanța mesajului științific rezidă din faptul că el trebuie să îndeplinească pe de o parte cerința conexiunii cu achizițiile și cunoștințele anterioare, iar pe de altă parte cu experiențele anterioare ale elevului și cu aspirațiile acestuia, cu interesele sale de investigare, cu întregul spectru de curiozitate caracteristic vârstei sale. Din această perspectivă, mesajul științific trebuie să se subordoneze acestui principiu care conduce spre întărirea motivației elevului pentru studiu și spre trăirea cognitivă și metacognitivă către care tindem prin intermediul acestui demers investigativ.

Principiul comunicării impersonale și interpersonale. Comunicarea cu sinele conduce la o mai bună conștientizare a acțiunilor în cadrul procesului de învățare. Impersonalul comunicațional îmbracă forma unui monolog cognitiv ce surprinde pe de o parte procesele cognitive în acțiuni concrete de decodificare a mesajelor, iar pe de altă parte conduce la descoperirea principalelor variabile care stau la baza unei învățări defectuoase. Aici, putem discuta despre un *input comunicațional* generat de influențele venite din mediul educațional, și de un așa-numit *output comunicațional* ce evidențiază cât anume s-a înțeles din suma de influențe la care individul a fost supus, iar acest răspuns sau output certifică conștiința cunoașterii, gradul de conștientizare al individului raportat la ce anume **poate să facă** sau **nu poate să facă**, cu ceea ce a asimilat. Principiul comunicării impersonale și interpersonale influențează învățarea prin faptul că impune elevului o formă de comunicare cu sinele menită să gestioneze conținuturi și sentimente, uneori contradictorii: *sentimentul cunoașterii* versus *sentimentul necunoașterii*, proiectând în același timp dinamica unui proces de reacție a individului la contexte comunicaționale tot mai variate.

Principiul responsabilității opțiunilor în comunicare. Procesul de comunicare este unul dinamic care include două componente definitorii de manifestare personală: intelectul și emoția. Pânișoară I. O. afirmă în această notă că „fiecare dintre noi reacționează ca întreg în procesul de comunicare (nu putem reacționa, spre exemplu, doar la nivel intelectual, ci ne implicăm și la nivel emoțional)”. [67, p.41] Fiecare componentă influențează astfel, procesul comunicațional al individului, generând judecăți, idei, sentimente, relaționări și conținuturi ca opțiuni la multitudinea de influențe ale mediului societal, educațional, intervențional.

Principiul responsabilității opțiunilor evidențiază diversitatea actelor de comunicare în contextul existenței dualității intelect – emoție, dualitate care construiește comportamentul elevului ca opțiune comunicațională, asemenea unui cod personalizat de verbalizare a rațiunii și afectului raportat la sistemul informațional prin intermediul căruia este construită cunoașterea.

Principiul consistenței cognitive are la bază teoriile cercetătorilor: Severin & Tankard Jr., Fritz Heider, Th. M. Newcomb, Ch. E. Osgood și P. H. Tannenbaum care au formulat în termeni specifici principalele teorii care fundamentează acest deziderat din prisma comunicării: *teoria echilibrului, teoria simetriei și teoria congruenței*. Consistența cognitivă pornește de la nevoia individului de a explica, de a oferi un sens rațional, modului în care se construiește o realitate (societății, școlare, familiale, fizică, relațională etc). „Indivizii luptă pentru consistență în mai multe feluri: consistența în atitudini, în comportamente, între atitudini și comportamente, în percepția asupra lumii și chiar în dezvoltarea personalității”. [55, p.146]

În viața școlară, întregul orizont de cunoaștere se construiește sub semnul acestei consistențe cognitive, întrucât fiecare elev trebuie să descopere raționalul chiar și acolo unde, în concepția acestuia, există forme de irațional. De aceea, în descoperirea sensului, a semnificațiilor, a înțelegerii înseși, este nevoie ca elevul și profesorul să stabilească un întreg complex de relații (unele pozitive, altele negative) în raport cu informația, astfel încât rezultatul să descrie în termeni de competență, capacitatea individului de a privi cu rațiune mecanismele care generează propria cunoaștere, de a înțelege procesele de gândire și funcționalitatea acestora în dependență cu materialul științific care trebuie asimilat la acest segment de vârstă. Principiul consistenței cognitive reprezintă de altfel, fondul de la care pornește înseși manifestarea metacognitivă, reprezentând apanajul gândirii de ordin superior și una dintre condițiile performanței și succesului școlar.

Principiul adaptării comunicării la nivelul de dezvoltare al elevului impune cadrului didactic sau formatorului condiția utilizării unui limbaj accesibilizat și adaptat specificului de vârstă și de dezvoltare al fiecărui elev. Acest principiu de comunicare are în vedere conturarea unor anume modele comunicaționale, orientate spre nevoile particulare ale elevilor și mai cu

seamă spre acele nevoi de limbaj comun, de utilizare a unui cod personalizat din punct de vedere lingvistic, normativ-gramatical și semantic astfel încât înțelegerea să aibă loc la nivel individual.

II. Reglementarea metacogniției

a) Principii generale și specifice ale formării competenței metacognitive

Tabelul 2.5 Corelația principii cognitiv-constructiviste – principii ale formării competenței metacognitive

Principii cognitiv-constructiviste	Principii ale formării competenței metacognitive
a. <i>Principiul priorității construcției mentale</i> [52, p. 19]	1. Principiul centrării pe înțelegerea mecanismelor intern-cognitive de ordin superior
b. <i>Principiul autonomiei și personalizării</i> [Ibidem, p.20]	2. Principiul reflectării acționale 3. Principiul conexiunilor mentale
c. <i>Principiul învățării contextuale</i> [Ibidem, p.20]	4. Principiul învățării prin cercetare personală 5. Principiul reacției procedurale

a. *Principiul priorității construcției mentale* se bazează pe acea *disciplină* mentală indispensabilă în accesarea învățării cunoașterii și în gestionarea aparatului cognitiv. Acest principiu precizează „că orice cunoaștere, care să fie științifică, trebuie văzută și ca produs al activității cognitive generale, dar și ca activitate mentală de procesare variată a informațiilor, de relaționare între diferitele mecanisme antrenate, de raportare și la factorii noncognitivi (emotivitate, motivație, atitudine) și la mediul socio-cultural.”[52, p.19]

b. *Principiul autonomiei și personalizării* are ca preocupare primordială independența cognitivă, manifestată în gestionarea înțelegerii prin efort propriu. Principiul se bazează pe *reflecție* și *procesare mentală* și include acțiuni de monitorizare permanentă, de la faza inițială de confruntare cu sarcina de lucru și până la evaluarea îndeplinirii cerințelor și a alegerii instrumentarului metodologic rezolutiv.

c. *Principiul învățării contextuale* face apel la crearea unui simulator educațional care să formuleze ipotetic situații educaționale diverse și care să pună practicantul în ipostaza de *a lua decizii*, făcând apel la metaanaliza cognitivă.

1. *Principiul centrării pe înțelegerea mecanismelor intern-cognitive de ordin superior* are în vedere conștientizarea operațiilor cognitive implicate în procesul cunoașterii și înțelegerea mecanismelor de funcționalitate cognitivă responsabile cu prelucrarea corectă a informației, transmisă prin intermediul canalului de comunicare didactică. Un rol primordial în realizarea acestui principiu îl are dialogul cu sinele, educarea comunicării intrapersonale ca principală sursă de cunoaștere și necunoaștere. Activarea acestui principiu este strâns legată de atitudinea cadrului didactic care trebuie să explice întregul demers al învățării, să demonstreze elevilor cum

are loc învățarea, ce condiții ar trebui îndeplinite astfel încât școlarul să preia comportamental cutumele instruirii și să-și asume cu responsabilitate cunoașterea.

2. Principiul reflectării acționale este construit ca o reacție la dimensiunea proactivă a metacogniției și are în vedere analiza cognitivă, de examinare a acțiunilor de urmat pentru asigurarea transferului noilor achiziții într-o manieră practică, aplicativă și operantă. Acțiunea de a reflecta la sarcina de lucru, la organizarea demersului de soluționare a sarcinii de lucru și la analiza de procedură metodică se impun ca indispensabile procesului de adaptare comportamentală la învățarea pentru înțelegere.

Principiul reflectării acționale are în vedere tehnici de căutare, de organizare și reorganizare, de strategie declarativă și procedurală inițiate de elevul însuși în vederea susținerii efortului pentru înțelegere a conținuturilor științifice. Reflectarea asupra modului de acțiune pentru a soluționa sarcini de lucru sau pentru a înțelege un material predat conturează primele direcții de manifestare metacognitivă, conștientă necesare oricărui elev, indiferent de nivelul de vârstă sau de școlarizare în care se încadrează.

3. Principiul conexiunilor mentale face referire la ansamblul de legături și interacțiuni care se instituie la nivel cognitiv ca reacție a individului la idei, evenimente, informații, emoții, conținuturi etc. Principiul se bazează pe asocierea de idei (o idee poate genera apariția unor noi idei raționale sau emoționale), pe învățare și memorie (atunci când elevul învață un nou conținut științific el creează conexiuni între ceea ce știe deja și ceea ce a descoperit) și pe creativitate (crearea de conexiuni între idei, evenimente, conținuturi aparent fără legătură, dar care proiectează soluții la nivel inovativ sau perspective total diferite de forma inițială).

4. Principiul învățării prin cercetare personală are în vedere schimbul de roluri în educație, astfel că elevul devine responsabilul întregului proces de instruire, fiind cel care stabilește obiectivele educaționale, care constată totalitatea mijloacelor, a instrumentelor de care are nevoie și cel care gestionează demersul de învățare. Astfel, școlarul acționează independent și reflexiv, are inițiativă și cercetează fără întrerupere, deși se supune unui risc crescut de nereușită, sau de neprevăzut, aspecte care conturează și întăresc formarea rezilienței. Rolul cadrului didactic este acela de a re poziționa acțiunile elevului în caz de derapaj instrucțional, strategic, de perspectivă și de rațiune.

5. Principiul reacției procedurale pornește de la ideea că, mediul școlar reprezintă un simulator cu ajutorul căruia sunt dezvoltate competențe, sub formă de cunoștințe, abilități, atitudini. Acest principiu metacognitiv are în vedere adaptarea elevului la un mediu simulat, exprimând în termeni de reacție modul în care educabilul internalizează și explică o informație sau o sarcină școlară în timp ce se instruește. Capacitatea de a acționa procedural sau de a

exercita, sub forma unui algoritm, reproducere succesive de etape rezolutive conturează doar câteva dintre elementele spectrului metacognitiv care permit și contribuie la accesarea unei învățări pentru înțelegere.

b) Factorii care influențează procesul dezvoltării competenței metacognitive

➤ *Factori biologici:* vârsta, dezvoltarea fizico - psihică, potențialul genetic, starea de odihnă vs starea de oboseală.

➤ *Factori psihologici:* motivația, încrederea în sine, stima de sine, atenția, abilitățile cognitive, controlul emoțional, influența grupului.

➤ *Factori pedagogici:* comunicarea didactică - decodificarea mesajului; relevanța materialului care urmează a fi asimilat și conectarea acestuia la realitatea imediată a elevului.

➤ *Factori socio - organizaționali:* securizarea spațiului clasei de elevi, accesibilitatea resurselor, diversificarea activităților de învățare / a situațiilor de învățare, managementul timpului.

III. Matricea integratoare a componentelor metacognitive din perspectivă multimodală: motivațională, discursiv – pedagogică, organic – instrumentală

Tabelul 2.6 redă componentele matricei metacognitive din perspectiva acțiunilor exercitate de cadrul didactic prin comunicare pedagogică, pentru asigurarea transferului competenței metacognitive către elev. Aceste componente fac referire la variabilele (*reflectivitate, reciprocitate colaborativă, reziliență, inovație reflexivă, independență, autoperfecționare, încredere*), indicatorii, descriptorii de performanță și valorile identificate de autori pentru construirea întregului proces de instruire metacognitivă orientat cu predilecție către formator.

Tabelul 2.6 Corelația Variabile - Indicatori - Descriptori de performanță - Valori ale competenței metacognitive

Variabile III.a.	Indicatori III.b.	Descriptori de performanță III.b.	Valori III.c.
a. Reflectivitate	* conștientizarea proceselor intern-cognitive; * internalizarea acțiunilor și stabilirea demersurilor de abilitare metacognitivă orientată în zona de introspecție și de descoperire de sine	D1: acționează direct asupra propriilor procese metacognitive; D2: gestionează mecanismele metacognitive prin explicitarea fenomenologiei proprii gândiri; D3: construiește un dialog permanent cu sinele în vederea satisfacerii nevoii de autoperfecționare.	Reflexiv Activ Strateg Introspectiv Observator

b. Reciprocitate colaborativă	<ul style="list-style-type: none"> * restructurarea sistemului de comunicare pe verticală; * conturarea perspectivelor de relaționare la nivelul clasei de elevi; * construirea mediului colaborativ - pozitiv, axat pe consiliere și mediere metacognitivă. 	<p>D1: controlează mediul de învățare;</p> <p>D2: construiește și încurajează relațiile interpersonale în vederea asigurării dezvoltării reacțiilor metacognitive în învățare;</p> <p>D3: formează cadrul normativ de comunicare prin stabilirea unor reguli și limite de interacțiune pentru valorificarea comportamentului metacognitiv.</p>	<p>Sociabil</p> <p>Mediator</p> <p>Strateg</p> <p>Implicat</p> <p>Facilitator</p> <p>Moderator</p> <p>Comunicativ</p> <p>Empatic</p> <p>Tolerant</p>
c. Reziliență	<ul style="list-style-type: none"> * optimizarea reacțiilor în condiții de stres profesional/școlar; * asumarea decizională și acceptarea erorii ca principal mijloc de acțiune orientată spre atingerea scopului educațional. 	<p>D1: deține controlul asupra influențelor venite din mediul extern;</p> <p>D2: identifică limitele și construiește pârghiile pentru depășirea obstacolelor în exercitarea instruirii metacognitive.</p> <p>D3: combate efectele erorilor prin acțiuni corective, reglatorii sau de ameliorare.</p>	<p>Rezilient</p> <p>Flexibil</p> <p>Asumat</p> <p>Responsabil</p> <p>Relaxat</p>
d. Inovație reflexivă	<ul style="list-style-type: none"> * personalizarea acțiunilor didactice prin raportare permanentă la schimbare în context societal și educațional; * utilizarea creativă a resurselor metodice și particularizarea acestora în funcție de specificul clasei de elevi; * crearea unor direcții multiple de investigare a fenomenologiei producerii unor procese, a unor manifestări de natură comportamentală prin raportare la resursele intern-cognitive și noncognitive. 	<p>D1: reformează sistemul de acțiuni didactice pentru asigurarea transferului competenței metacognitive;</p> <p>D2: realizează conexiuni, interdependențe între informațiile diferitelor domenii ale cunoașterii pentru înțelegerea fenomenului metacognitiv;</p> <p>D3: deschide noi direcții de investigație orientate cu predilecție spre metacunoaștere;</p> <p>D4: inovează la nivel metodic prin utilizarea unui registru divers, focusat pe interactivitate, <i>autoactivare atitudinală</i>.</p> <p>D5: simulează diverse contexte de învățare pentru a înregistra efectele generate de acestea la nivel de clasă de elevi;</p>	<p>Creativ</p> <p>Inovativ</p> <p>Original</p> <p>Capabil</p> <p>Vizionar</p> <p>Introspectiv</p>
e. Independență	<ul style="list-style-type: none"> * gestionarea timpului dedicat unei acțiuni formative și a resurselor corespunzătoare în afara presiunilor externe (extinderea timpului de învățare pentru diferite conținuturi considerate dificile; utilizarea unui număr mai mare de resurse, de strategii care să faciliteze înțelegerea și să contribuie la creșterea alternativelor rezolutive și la identificarea într-un timp relativ scurt a soluțiilor etc.); * identificarea obstacolelor și rezolvarea situațiilor problematice; * evaluarea propriilor atitudini, abilități și cunoștințe pedagogice și metodologice necesare transferului informațional și de competență vizat de sistemul de educație publică. * demonstrează o bună cunoaștere a elevilor din clasele pe care le coordonează, reușind adaptarea tuturor metodelor, a procedurilor și a mijloacelor didactice la specificul psiho-individual al elevilor. 	<p>D1: gestionează eficient resursele și timpul dedicat anumitor conținuturi prin excluderea factorilor de stres exercitați din mediul extern clasei de elevi (inspecție școlară, programă supradimensionată, evaluări periodice de sistem);</p> <p>D2: identifică propriile limite ale cunoașterii și instrumentează prin strategie didactică modalități de rezolvare a dificultăților întâmpinate în cadrul procesului instructiv – formativ;</p> <p>D3: își evaluează în permanență întregul sistem de competență didactică pentru a se asigura că intervențiile sale respectă legitățile actuale și se subordonează celor mai noi tendințe din educație.</p> <p>D4: abordează cunoașterea elevului pornind de la particularitățile individuale ale cursanților și adaptează strategiile la acest specific psiho-individual.</p>	<p>Sigur</p> <p>Concentrat</p> <p>Flexibil</p> <p>Independent</p> <p>Satisfăcut</p> <p>Eficient</p>

f. Autoperfectiunea	<ul style="list-style-type: none"> * formularea unor judecăți obiective legate de demersul instructiv proiectat; * experimentarea noilor tehnologii pentru îmbunătățirea reacțiilor educaționale la contexte tot mai variate din punct de vedere social; * determinarea efectului activităților instructiv-educative prin raportare la învățarea elevilor. 	<p>D1: reflectează asupra practicilor utilizate în predare;</p> <p>D2: integrează în sistemul de competență didactică noi tehnologii pentru a gestiona mai ușor cunoașterea și înțelegerea elevilor;</p> <p>D3: analizează rezultatele obținute de elevi pornind de la propria intervenție exercitată asupra acestora;</p> <p>D4: modifică anumite comportamente pentru a putea îmbunătăți procesul de predare – învățare.</p>	Autoreglator Concentrat Realizat Perfecționist
g. Încrederea	<ul style="list-style-type: none"> * cultivarea unei imagini de sine pozitive; * formarea unui sistem de valorizare, de apreciere și de creare a unui mediu favorabil, suportiv bazat pe cultivarea unor reacții pozitive în pofida distragerilor sau a factorilor de stres sau perturbatori. 	<p>D1: apreciază obiectiv propriile realizări;</p> <p>D2: creează un mediu educațional centrat pe relații de respect și toleranță, de acceptare și întărire pozitivă</p>	Energetic Motivat Stabil Pozitiv Echilibrat Optimist

IV.Strategii formative. Orientate în direcția îmbunătățirii performanțelor elevilor în activitățile concrete de studiu și învățare, strategiile formative incluse în cadrul *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* iau forma unor **decizii didactice** care direcționează întregul proces de asimilare al factorului metacognitiv în conștiința elevului. Literatura de specialitate ne-a permis să identificăm și să adaptăm anumite metode, la specificul de dezvoltare al școlarului mic, astfel că, am descris (în subcapitolul 2.4. al lucrării) și aplicat (prin intermediul PFCM) următoarele strategii de comunicare didactică, necesare cadrului didactic în inițializarea unui demers de instruire metacognitivă: *discuțiile de grup, generarea de întrebări, jurnalul reflexiv, modelarea, protocolul gândirii cu voce tare, provocarea cognitivă.*

V. Abilitare metacognitivă. Înțelegerea și gestionarea modului de a gândi, evidențierea fenomenelor cognitive și asigurarea resurselor procedurale în direcția asimilării comportamentului metacognitiv au reprezentat principalele preocupări ale prezentului construct investigativ. Astfel, prin intermediul PFCM elaborat în acord cu *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* ale cărui componente de sistem au fost descrise anterior, s-a realizat întreaga schemă aplicativ-operatională a demersului de instruire metacognitivă, pentru segmentul de vârstă corespunzător școlarului mic. Astfel, în capitolul care urmează vor fi detaliate contextele formative care au în vedere formarea competenței metacognitive.

Modelul pedagogic proiectat are ca scop final, formarea comportamentului metacognitiv a elevului aflat în clasele primare, care presupune internalizarea unor acțiuni de cunoaștere, de abilitare și atitudinale corespunzătoare la nivel structural competenței metacognitive. Astfel,

redăm în cadrul **Tabelului 2.7** structura competenței metacognitive în termeni de atitudini, abilități și cunoștințe:

Tabelul 2.7 Structura competenței metacognitive

Atitudini metacognitive	Abilități metacognitive	Cunoștințe metacognitive
<ul style="list-style-type: none"> • Motivația și încrederea în propriul sistem cognitiv. • Convingerea că obstacolele în învățare pot fi depășite. • Convingerea că există posibilitatea îmbunătățirii performanțelor școlare prin apel la nivelul de gândire superioară, de tip „meta”. • Dorința de a experimenta contexte tot mai variate, pentru a contribui la restructurarea și rafinarea permanentă a schemelor mentale. • Convingerea că efortul depus în învățare va genera atingerea unui punct maxim de performanță la nivel individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitatea de a conștientiza gânduri proprii și acțiuni. • Capacitatea de reflecta asupra fenomenelor metacognitive prin adresarea de întrebări clarificatoare. • Capacitatea de a planifica și organiza activități cognitive (stabilirea obiectivelor și a termenelor de realizare, identificarea resurselor, elaborarea unor planuri concrete de acțiuni orientate spre atingerea obiectivelor). • Capacitatea de evaluare a performanțelor și de ajustare comportamentului în direcția reușitei. • Capacitatea de reglaj emoțional în vederea susținerii învățării și a concentrării. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințele legate de procesul de învățare individual. • Cunoștințe despre fenomenele cognitive. • Înțelegerea mecanismelor învățării eficiente. • Cunoașterea și înțelegerea propriilor limite manifestate în activitatea de învățare. • Cunoștințe despre punctele tari și punctele slabe identificate în procesul propriei învățări. • Cunoștințele despre strategii care îmbunătățesc performanțele personale / școlare.

Este de notorietate faptul că, atât elevii cât și profesorii sunt considerați „captivi” ai sălilor de clasă întrucât aceștia nu pot ieși din interiorul laboratoarelor lor formative decât după ce au fost supuși unor intervenții și au suferit anumite consecințe în planul dezvoltării individuale. Intervenția specializată pe care o propune modelul pedagogic conturează de fapt, o perspectivă a autorilor asupra modalităților de lucru, de angajare formativă și instructivă în procesul de instruire metacognitivă cu finalități care implică în special automatizarea învățării la școlarul mic și formarea unei gândiri sistemice

Structurile mentale sau procesul prin intermediul căruia este realizat sensul în învățare formează „disciplina cognitivă”, punând bazele unui comportament reflexiv de nivel superior, numit „metacogniție”.

Calitatea și funcționalitatea modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii claselor primare sunt condiționate pe de o parte de starea parametrilor care definesc

intervenția teoretico-metodologică, iar pe de altă parte de multitudinea de factori care pot influența reacția de învățare a școlarului mic. Procesul de adaptare a demersului de instruire în vederea obținerii capacităților autoreflexive implică: formularea unor principii didactice, identificarea unor strategii eficiente de lucru, dar și respectarea unor condiții metodologice și o inventariere reală a factorilor care pot potența sau crea limite în manifestarea comportamentului autonom în instruire.

Componentele modelului pedagogic propus de autori se află în interdependență sistemică și urmăresc apariția unei noi rețele de conexiuni interne, bazate pe capacitatea subiectului învățării de a-și analiza morfo-structural învățarea. Reorganizarea schemelor mentale și orientarea către învățarea de tip cognitiv construită în special, pe raționament și transformată într-o lingvistică specializată de tipul simbolurilor și a proiecțiilor mentale, conduc la conturarea unei viziuni complexe dominată de valoarea autentică a învățării, o intervenție evolutiv-transformatoare a celui care învață într-un catalizator al cunoașterii.

Redăm în **Tabelul 2.8**, elementele componente ale modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive a elevilor din clasele primare prin intermediul comunicării didactice și interdependența acestora cu tipul învățării caracteristic:

Tabelul 2.8 Componentele modelului pedagogic

Componentele modelului pedagogic		
Principii didactice		Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de principiile formulate
Principiile formării competenței metacognitive: 1. Principiul centrării pe înțelegerea mecanismelor intern-cognitive de ordin superior; 2. Principiul reflectării acționale; 3. Principiul conexiunilor mentale; 4. Principiul învățării prin cercetare personală; 5. Principiul reacției procedurale.	Principiile comunicării didactice: 1. Principiul relevanței în comunicare; 2. Principiul comunicării impersonale și interpersonale; 3. Principiul responsabilității opțiunilor în comunicare. 4. Principiul consistenței cognitive; 5. Principiul adaptării comunicării la nivelul de dezvoltare al elevului.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ adaptativă ✓ acțională ✓ reacțională ✓ combinatorie ✓ reflexivă ✓ internalizată ✓ atitudinală ✓ structurală ✓ diferențiată ✓ sistemică
Factori care influențează procesul dezvoltării competenței metacognitive		Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de factori
<ul style="list-style-type: none"> • factori biologici; • factori psihologici; • factori pedagogici; • factori socio-organizaționali. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ interacțională ✓ diagnostică ✓ situațională ✓ comparativă ✓ contextuală

Variabilele învățării metacognitive	Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de variabile
<ul style="list-style-type: none"> • reflectivitate; • reciprocitate colaborativă; • reziliență; • inovație reflexivă; • independență în învățare; • autoperfecționare / încredere. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ orientată intern-cognitiv ✓ inovativă ✓ colaborativă ✓ de perspectivă ✓ globală
<p>Finalități:</p> <ul style="list-style-type: none"> • automatizarea învățării; • formarea gândirii sistemice; • funcționalitatea grupurilor colaborative din mediul școlar; • responsabilizarea elevilor în construirea propriilor cunoașteri științifice / implicare activă spre cunoaștere cu accent pe activități reflexive. 	

Privite din perspective pedagogice, didactice și metodologice componentele modelului pedagogic așază în linii mari accentul pe construirea unei forme ideale de intervenție care prin mecanisme care țin de dezvoltarea unui „control cognitiv” bazat pe reflecție personală și pe integralitatea funcționării neuronale construiesc reacții de ordin metacognitiv responsabile cu înțelegerea gândirii și a modului în care ea funcționează de către subiectul învățării.

Întrucât modelul este construit pe principiul „învățării pentru înțelegere”, se au în vedere acțiuni didactice care angajează elevul într-o combinatorică cognitiv - operațională ce implică pe lângă inteligență, atât educarea motivației intrinseci, cât și activarea unor „montaje atitudinale”[59] de natură să sporească reacțiile școlarului mic la înțelegere, la luarea deciziilor, la capacitatea de a se implica cognitiv prin efort susținut și prin descoperirea și explorarea gândirii de nivel „meta” în învățare.

Pentru că avem în vedere *înțelegerea și construirea înțelegerii* astfel încât învățarea să devină accesibilă tuturor celor angajați în procesul formării psiho - comportamentale se impune a cunoaște semnificația semantică și pedagogică a ceea ce reprezintă „înțelegerea”. Astfel, Ioan Neacșu în lucrarea „*Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*” preciza: „*a înțelege înseamnă a conștientiza, a conceptualiza, a integra într-un sistem de referință, a surprinde o semnificație și a pune în evidență o relație esențială sau o asociere de noțiuni, judecăți și raționamente ce conduc la anumite apartenențe categoriale.*” [61, p. 143] Autorul consideră înțelegerea „*latura funcțională a gândirii*” sau „*gândirea în acțiune*”, aceasta devenind responsabilă cu dezvoltarea semnificațiilor ce sunt codificate în contexte curriculare, cu scopul de a forma acele competențe profesionale de tipul celor cognitive sau funcțional-acțiionale pe de o parte, iar pe de altă parte pe acelea transversale, din categoria

căroră face parte și competența metacognitivă. Numai că, înțelegerea are nevoie de un sistem complet de informații la care ulterior elevul să se raporteze atunci când își construiește cunoașterea, insuficiența acestora creând așa-zisa „falsă înțelegere”. De altfel, unul dintre principiile formulate în cadrul **Modelului pedagogic** se referă la *consistența cognitivă*. Prin intermediul acestui principiu încercăm să îi obișnuim pe cei mici să își construiască învățarea și cunoașterea oferind înțelesuri raționale nu doar *stocului informațional* la care sunt expuși, ci și modului în care gândesc și acționează cognitiv asupra asaltului informațional. A oferi rațiune gândirii, informației, conceptelor presupune oferirea unui sens învățării și totodată experimentarea spectrului metacognitiv pe care ni-l dorim format chiar și la un nivel elementar la școlarul mic.

Modelul pedagogic este gândit să acționeze în direcția procesării de adâncime prin participarea colaborativă a elevilor și prin apelul la înțelegerea mecanismelor care stau la baza cogniției. Funcționalitatea modelului este dependentă de măsura în care cei angajați în construirea cunoașterii sunt capabili de a exercita, prin metode și procedee specifice, controlul asupra propriei învățări și de a adopta strategii care accelerează procesul de trecere la o gândire reflexivă.

2.5. Concluzii la Capitolul 2

Analizele efectuate la nivel de proiectare didactică și studiile realizate în ultimele decenii pe componenta metacognitivă a competenței-cheie „*a învăța să înveți*”, ne-au determinat să formulăm concluzia conform căreia, *profesorul nu are perfectată abilitatea de autoreflexie pedagogică și nici nu posedă cadrul metodologic necesar formării judecăților metacognitive ca principal deziderat al învățării eficiente*.

Lipsa unei coerențe metodologice în cadrul discursului pedagogic din punct de vedere al formării competenței metacognitive întărește nevoia de a construi modele de comunicare centrate pe atingerea acestui deziderat, devenit important în dinamica societal – educațională în care trăim. Contextul investigativ a solicitat identificarea și descrierea unor strategii de comunicare didactică, menite să orienteze profesorul în elaborarea designului formativ în direcția formării judecăților metacognitive la școlarul mic. Astfel, au fost analizate și descrise metode precum: *discuțiile de grup, generarea întrebărilor, jurnalul reflexiv, modelarea, protocolul gândirii cu voce tare, provocarea cognitivă* – tehnici care fundamentează și construiesc înțelegerea modului în care funcționează mintea umană și care conturează primele reacții de conștientizare a metacognițiilor în cadrul procesului de învățământ.

Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică, teoretizat și descris în cadrul capitolului 2, a cuprins două componente sistemice importante: *reglementarea comunicării didactice și reglementarea metacognitivă* construite în relații de interdependență și influențare reciprocă. Aceste două direcții au susținut conceptual și praxiologic întregul mecanism de control și de generare a demersului didactic metacognitiv prin apel la *forme, factori și condiționalități, principii, variabile, indicatori, descriptori de performanță și valori*. Finalitatea acestei rețele de operaționalizare metacognitivă a conturat **structura competenței metacognitive** în termeni de *atitudini, abilități și cunoștințe* - criterii de evaluare indispensabile identificării comportamentului metacognitiv, prin raportarea la operatorii verbali: *a ști, a acționa, a reflecta*.

În Capitolul 3 vom elabora și valida experimental Programul de formare a competenței metacognitive (PFCM) care a contribuit la creșterea motivației pentru învățare și a performanțelor școlare pentru elevii supuși antrenamentului metacognitiv.

3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI MODELULUI ȘI A PROGRAMULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI METACOGNITIVE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXT CURRICULAR

3.1. Axa teoretico – aplicativă a Programului de formare a competenței metacognitive

În România, Ordinul 5765 din 15 oct. 2020 *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului Național* reglementează în termeni de politică educațională contextul curricular ca o reacție la provocările cauzate de fenomenul *globalizării* și de *creșterea interdependențelor* în lumea contemporană, de *avansul tehnologiei*, de *diversitate* și de *mobilitatea socială*, construind perspectiva cunoașterii subiectului învățării prin formarea de competențe [63].

În Republica Moldova, Codul Educației al Republicii Moldova prezintă ca finalitate principală a educației, „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”[21].

Alexander Sutherland afirma cu tărie cum că: „Școala trebuie adaptată la copii și nu copiii adaptați școlilor.” Ținând cont de provocările actualei societăți, de decalajele care au ca punct de pornire tocmai mediile diferite din care provin elevii, de procentul alarmant de mare al abandonului școlar încă de la vârste timpurii, am putea spune că educația și-a pierdut pe parcurs aplicabilitatea, îndepărtându-se de principiile pe care ea însăși le-a creat, principii legiferate de altfel, prin documente de referință care au pus în centrul lor tocmai elevul, asumându-și prin acestea o adaptare a școlii înseși la specificul de dezvoltare al fiecărui elev. O școală adaptată la nevoile elevului presupune stimularea personalității cursantului și, în același timp, o abordare a curriculumului în maniera unei „construcții mentale” de către profesorul însuși care este provocat, obligat chiar, să creeze legături indezirabile între documentele de politici educaționale și metodele inovatoare de transformare a comportamentelor elevilor sub acțiunea principiilor formulate de aceste politici publice. Aici, intervine metacogniția și nevoia de a genera în mediul școlar predarea și învățarea metacognitivă. Responsabilă cu învățarea de profunzime, cu formarea unei gândiri sistemice și strâns legată de creativitate și inovație, metacogniția contribuie la o subiectivare a învățării prin modificarea timpilor de reacție la învățare și prin identificarea funcționalității gândirii astfel încât sarcina didactică de care este strâns legată să poată fi rezolvată cu succes.

Pentru că nu putem transforma comportamental un individ dacă nu cunoaștem **contextul**, între aceste două elemente existând o relație de interdependență evidentă și la nivel de proces,

dar și la nivel de produs; pentru că nu putem forma competențe dacă nu există o interconectare cu experiențele anterioare ale elevilor ce ulterior sunt antrenați într-un amplu proces de adaptare a vechiului la nou din perspectiva cunoașterii, practicienii din educație trebuie să construiască cunoașterea elevilor săi având la bază nu doar un set riguros de principii, ci și menținerea unui nivel ridicat de autoeficiență în rândul educabililor, astfel încât aceștia să simtă valorizarea și să persiste în învățare pentru a se putea construi științific zi de zi. Facem referire, astfel, la nevoia de a preda și de a învăța metacogniția pentru a putea genera calitate și progres în educația contemporană.

Având în vedere cele constatate mai sus, am dezvoltat în cadrul cercetării noastre, un program de formare / dezvoltare / valorificare metacognitivă, adresat în egală măsură didacților și autodidacților. Având în vedere centrarea instruirii pe formarea de competențe, cu precădere pe formarea competenței metacognitive, accentul demersului nostru metodologic s-a concretizat în direcția *dobândirii de cunoștințe, abilități și atitudini metacognitive* într-o manieră *esențială și pragmatică*, îndepărtându-ne de vectorul de conservatorism pedagogic orientat pe transmiterea de informație și pe profesor ca unic deținător al cunoașterii științifice.

PFCM este construit dual având în vedere cele două entități care stau în centrul sistemului educațional: profesorul și elevul, dependenți pe de o parte de funcționalitatea comunicării pedagogice, iar pe de altă parte de condițiile în care se realizează învățarea. Cadrul de operaționalizare metacognitivă are în vedere mai multe tipare de organizare procesuală: *logică, integrată, ramificată, strategică* – forme care conduc spre construirea unui sistem acțional continuu, generativ, transformativ și bine delimitat în timp. Prezentăm în **Figura 3.1**, structura schematizată a elementelor de organizare ale PFCM din perspectiva comunicării pedagogice:

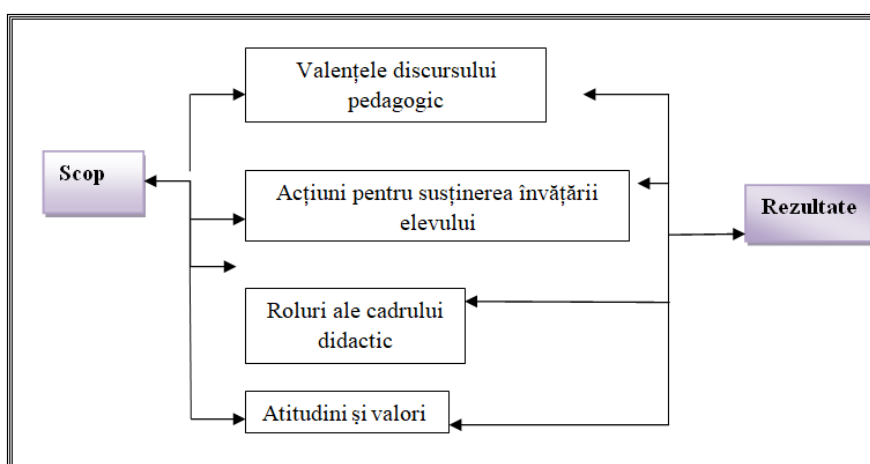


Figura 3.1 Componentele instrumental-organice ale PFCM în context comunicațional pedagogic

Una dintre direcțiile în care acționează PFCM are ca obiectiv central formarea cadrului didactic în vederea exercitării acțiunilor de instruire metacognitivă la elevi. În pofida unui sistem integrat de competențe profesionale pe care profesorul le deține și le exercită prin natura pregătirii sale, acesta nu este încă educat să compatibilizeze suma reacțiilor sale metodologice în vederea accederii elevilor spre dimensiunea metacognitivă. În acest considerent, PFCM dezvoltă un cadru operațional susținut care încearcă să răspundă la întrebări de fond, precum: *cum?*, *în ce condiții?*, *de ce?*, *cu ce?*, *care este consecința intervenției și natura acesteia?*.

Descrierea componentelor instrumental-organice ale PFCM – aspecte de conduită praxiologică pentru dezvoltarea competenței metacognitive prin raportare la contextul de comunicare pedagogică al profesorului

Scopul. Dezvoltarea competenței profesionale a cadrelor didactice privind implementarea programului de formare a competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin comunicare didactică.

Valențele discursului pedagogic. Privită din perspectiva transferului de competență metacognitivă, comunicarea are o dublă valență: *deductivă, rațională, clarificatoare* - generată de schimbul continuu de informație, de conținut științific și *de conduită comportamentală* marcată în special de interacțiunile dintre profesor și elevi, de întregul sistem de relații sociale care se stabilesc între cei doi subiecți ai educației. În aceste condiții, PFCM presupune organizarea întregului proces didactic din prisma interacțiunii permanente și constante între mediul extern și mediul intern-cognitiv al individului, care necesită atât existența dialogului cu *ceilalți*, orchestrat în mare parte de cadrul didactic, cât mai ales educarea dialogului *cu sinele* a cărui valoare formativă în context metacognitiv nu poate fi neglijată, ci mai cu seamă educată, modelată, ajutată să devină evidentă în proiectarea metagândirii la nivel de individ.

Dacă privim procesul de învățământ din perspectiva *input-ului* și al *output-ului* discursului pedagogic, trebuie să conștientizăm cât de importante sunt acțiunile întreprinse de cele două entități ale lumii educaționale – elevul și profesorul, care în actualul context al formării competențelor sunt nevoiți să acționeze unul spre celălalt astfel încât obiectivele pe care le vizează formarea de cunoștințe, abilități și atitudini să fie asigurate.

În context educațional, comunicarea generează conduite, discipline mentale, circuite de relaționare intense care conduc la dezvoltarea gândirii ca sistem, gândire evaluată atât ca „intrare”, cât mai ales ca „ieșire”, căci fluxul intern de atribuire de semnificații se concretizează prin acțiunile efectuate de elev atunci când proiectează scheme de rezolvare a problemelor în diferitele circumstanțe educaționale generate de cadrul didactic care asigură organizarea „câmpul

educațional”, astfel încât să faciliteze transferului informațional, dar mai ales transferul de competență.

Având în vedere cele enunțate mai sus, prezentăm în **Tabelul 3.1** tipurile de activități comunicaționale, asociate de autori cu diferite categorii de verbe, și corespondentul acestora la nivelul practicilor de instruire metacognitive.

Tabelul 3.1 Corelația tipologiei activităților comunicaționale cu situații de transpoziție didactică

Activități comunicaționale	Situații de transpoziție didactică metacognitivă
Cunoaștere	a. Identificăm conținuturile științifice relevante pentru elev. b. Organizăm mesajul educațional din perspectiva cunoașterii particularităților de dezvoltare ale elevilor. c. Includem termeni precum: învățare și metacogniție în sistemul de comunicare, făcând apel la semnificațiile acestora și la importanța lor pentru elev.
Comprehensiune	a. Folosim actele de vorbire în scopul determinării nivelului de comprehensiune a receptorului. b. Înțelegem comportamentul receptorului prin analiza mesajelor elaborate de acesta, prin opțiunea comunicațională raportată la circumstanța didactică.
Simulare cognitivă	a. Elaborăm judecăți referitoare la sarcinile de lucru, la metode de rezolvare a sarcinilor de lucru; b. Construim posibile planuri de rezolvare; simulăm în plan cognitiv posibilele efecte ale intervenției noastre.
Determinare decizională	a. Proiectăm un sistem decizional eficient pe care îl comunicăm în spațiul școlar elevilor în scopul modelării comportamentului acțional în situații variate de învățare. b. Constatăm în termeni de realizare sau nerealizare, efectul deciziilor luate. c. Propunem soluții pentru diferitele probleme generate în mediul școlar în vederea susținerii învățării pentru înțelegere.
Distingere	a. Determinăm soluții atipice. b. Cercetăm cazuri mai puțin exploatare de rezolvare. c. Determinăm noi rațiuni care să explice adevărurile științifice și care să genereze soluții la conflictele cognitive asociate acestor adevăruri (orice cale rațională poate să dezlege misterul științific).
Generare rezolutivă	a. Orientăm acțiunile elevilor. b. Coordonăm acțiunile acestora la nivelul grupurilor colaborative. c. Inițiem acțiuni concrete de manifestare a capacităților metacognitive; d. Demonstrăm și finalizăm anumite acțiuni ca măsuri de sprijin pentru accesul elevilor la sistemul metacognitiv individual. e. Conturăm atitudini și valori necesare învățării pentru înțelegere.
Inovare	a. Folosim comunicarea pentru a transmite idei, soluții originale, inovative, surprinzătoare. b. Producem o multitudine de circumstanțe didactice pe care le integram unui flux continuu de
Revizuire	a. Analizăm rezultatele elevilor din perspectiva acțiunilor formative realizate. b. Revizuim permanent metodele, tehnicile de comunicare. c. Adaptăm strategiile didactice pentru a atinge obiectivele educaționale formulate.

Acțiuni pentru susținerea învățării elevului – structuri și mecanisme de suport ale PFCM.

Acțiunea 1: Profesorul creează contextul favorabil rezolvării de probleme, asigurând instrumentarul metodologic și condițiile în care să se dezvolte competența. Clasa de elevi reprezintă un simulator de situații conflictuale din punct de vedere cognitiv, construit de către cadrul didactic pentru a genera judecăți de valoare și algoritmi rezolutivi din partea celui care se formează. Testarea unor ipoteze, valorificarea unor contexte din cotidian în mediul școlar, studierea fenomenelor conform principiului cauză – efect și crearea unor atitudini pozitive în ceea ce privește tratarea situațiilor problematice contribuie la amplificarea rezilienței în învățare prin acțiuni concrete de angajament cognitiv.

Acțiunea 2: Profesorul construiește premisele dezvoltării unui *câmp de interogații* care orientează elevul în construirea *învățării pentru înțelegere*. Elevii sunt ghidați spre înțelegerea modului în care acționează în învățare sau în soluționarea conflictelor cognitive prin întrebări de tipul: *ce cunoștințe posed legate de situația problematică?, care sunt resursele de care mă pot folosi (strategii, mijloace, management de timp, limitele acestor resurse)?, cum aflu dacă intervenția mea a avut succes?, ce condiții trebuie respectate pentru a soluționa sarcina de lucru?, ce ar trebui să descopăr în urma realizării conflictului cognitiv?*

Acțiunea 3: Profesorul creează elevului premisele de dezvoltare a dialogului cu sinele. Acesta lasă educabilului posibilitatea deplină de a alege procedeul rezolutiv și de a comunica efectul de semnificație înregistrat. Elevul este pus în situația de a *analiza, a atribui, a detecta, a distinge, a modifica, a integra, a argumenta, a emite ipoteze, a susține, a judeca, a revizui și a cântări* totalitatea acțiunilor și a etapelor de rezolvare a sarcinilor în context academic, conturând în acest fel primele reacții metacognitive în cadrul propriului proces de învățare.

Acțiunea 4: Profesorul asigură fundamentarea praxiologică a grupului de învățare, construiește relațiile dintre elevi la nivelul grupurilor colaborative și verifică gradul de implicare al fiecărui elev, în funcție de rolul care i-a fost atribuit inițial. În acest context, elevii emit păreri, oferă feedback și sunt angajați într-un amplu proces de reconstrucție cognitivă sub influența directă a grupului.

Acțiunea 5: Profesorul oferă elevilor posibilitatea construirii de reacții reflexive în învățare. În această notă, școlarul mic intervine la nivel intern - cognitiv, luând act de sistemul strategic pe care îl deține, de resursele și mijloacele integrate în proiectarea decizională la nivel de context didactic, de cunoștințele și de nevoia de a îmbunătăți aceste cunoștințe cu altele utile pentru satisfacerea trebuințelor academice imediate. Proiecțiile reflexive au nevoie însă de timp pentru a putea fi exprimate, de aceea cadrul didactic asigură elevului timp suficient pentru

exprimarea acestor judecăți extrem de importante în dinamica formării competenței metacognitive.

Acțiunea 6: Profesorul transferă *diverse forme de evaluare* către elev. Educarea în spiritul autoevaluării critice a produselor învățării se conturează ca o formă de manifestare metacognitivă. Identificarea erorilor și familiarizarea elevilor cu standardele de performanță și cu indicatorii care arată cât anume s-a realizat din ceea ce a fost propus sunt esențiale pentru crearea unui comportament pe deplin metacognitiv. Elevul trebuie să aibă conștiința cunoașterii și a necunoașterii prin raportare la ceea ce poate să facă cu ceea ce știe la nivel de concepte, cunoștințe, termeni, proceduri sau strategii de lucru.

Acțiunea 7: Profesorul înțelege limitele elevilor, încurajează și susține eforturile acestora, validează suma de reacții venite din partea lor și dă sens practic învățării. Toleranța comunicățională, empatia, asertivitatea, grija pentru asigurarea nevoilor de cunoaștere ale educabililor sunt purtătoarele sensului în învățare. Apropierea de sistemul de valori specific școlarului mic, de modelul cultural cu care se integrează mediului educațional și stabilirea unor legături cu exteriorul din care provine (familie, comunitate locală, comunitate națională și internațională) sunt garanții pentru reușita școlară.

Competența metacognitivă se află în deplină interdependență cu practica reflexivă care se manifestă pe de o parte prin cunoștințe legate de strategii, iar pe de altă parte prin cunoștințe legate de procedură, surprinzând în acest mod esența activității cognitive la nivel de formabil. În cadrul acestui *act intențional* care este inevitabil conectat la decizia subiectului de a se angaja conștient în procesul structuralizării și destructuralizării cognitive intervine „rolul profesorului (*puterea exemplului*) care arată că lumea poate primi și alte sensuri decât cele pe care elevul i le atașează spontan, că intenția e un mod de a vedea realul, pe care îl transformă în obiect de cunoaștere și acțiune, iar competența, oricum s-ar numi la un moment dat și de oricare tip ar fi, este o competență a subiectului, nu una generică”, întrucât „mai înainte de abilități și cunoștințe, *jocul școlar* este o chestiune de **motivație a elevului** și de **atitudine a profesorului**” [4, p. 54]

Rolurile cadrului didactic în proiectarea metacognitivă: *dezvoltator, mediator, facilitator, cercetător, expert, pedagog, psiholog, vizionar, strateg, inovator, inițiator de relații, partener, model, mentor, empatic, asertiv, tolerant.*

Atitudini și valori metacognitive ale cadrului didactic în contextul PFCM

Atitudinile cadrului didactic pentru asigurarea transferului competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin intermediul PFCM vizează trei direcții acționale: *funcționalitatea procesului de învățare (demonstrație, argumentare, explicitare), metacogniția*

ca expresie a autonomiei cognitive și atitudinale, promovarea învățării orientată spre obiective dezirabile și spre performanță (Tabelul 3.2):

Tabelul 3.2 Atitudini promovate prin PFCM (adaptate după A. Ardelean și O. Mândruț)

Atitudini		
Funcționalitatea procesului de învățare	Metacogniția ca expresie a autonomiei cognitive și atitudinale	Învățarea orientată spre atingerea obiectivelor dezirabile și spre performanță
<ul style="list-style-type: none"> • Generează în termeni de obiective educaționale materialul științific care trebuie asimilat. • Realizează corespondențe analitice legate de măsura în care s-a realizat ceea ce s-a propus. • Gestionează metodologic activitatea de învățare a elevilor prin adaptarea unor strategii la specificul formării competenței metacognitive. • Construiește încrederea în sine a elevilor prin acceptarea erorilor în învățare și definirea greșelilor ca principal mijloc de accesare spre înțelegerea de profunzime. • Găsește forme tot mai variate de a promova și de a replica elevilor comunicarea intrapersonală. • Modelează reacțiile cognitive ale elevilor propunând tot mai multe scheme mentale pentru formarea gândirii critice. • Promovează un registru de întrebări orientate introspectiv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ghidarea elevilor în stabilirea unor scopuri personale. • Construirea unei gândiri critice prin determinarea unor adevăruri științifice punându-le la îndoială logica și rațiunea. • Alocarea unor timpi din activitatea formativă pentru reflecțiile formulate de elevi cu privire la performanțele trecute sau prezente sau la elaborarea unor planuri de ameliorare a acțiunilor pentru studiu. • Promovarea unui schimb permanent de idei care să contureze noi perspective de <i>problem solving</i>. • Oferirea permanentă de suport metodologic și emoțional elevilor. • Oferirea de alternative educaționale (resurse educaționale online, site-uri sau platforme de învățare asistată de tehnologie) care să le permită educabililor să își orienteze cercetările extrapolând căutarea în afara școlii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea unor obiective SMART (specifice, măsurabile, accesibile, relevante și limitate în timp). • Organizarea procesului de învățare în jurul unor situații problematice, controversate. • Construirea <i>feedback-ului descriptiv</i> pentru ajustarea și îmbunătățirea reacțiilor elevilor la acțiunile formative și la construirea cunoașterii. • Simularea unor circumstanțe educaționale complexe și variate care să stimuleze reacțiile proactive ale elevilor angajați în studiu. • Abordarea personalizată a învățării (tratarea diferențiată a elevilor, gestionarea distragerilor). • Proiectarea unei evaluări centrate nu numai pe reproducerea de cunoștințe și date științifice, ci mai ales pe aplicarea acestui sistem de cunoștințe în situații concrete de viață școlară sau cotidiană (evaluarea centrată pe competență).

Valori metacognitive ale PFCM: conștientizarea fenomenelor cognitive, autoeficiență, autoeficacitate, autodeterminare, autoreglare, automotivare, perseverență, autocontrol cognitiv – emoțional, încredere în sine, autoevaluare, întărire pozitivă.

Acțiunile proiectate în cadrul PFCM vor avea drept **rezultat** măsurabil **conștientizarea metacognitivă** în rândul elevilor din învățământul primar. Etapa de evaluare a intervenției didactice va arată în primul rând modul în care competența s-a format, urmărind prin testele și graficele de control elaborate să surprindă efectele proiectării instrumental – operaționale ale programului formativ dezvoltat de către autori.

Totodată, pentru operaționalizarea vectorilor de instrumentare metodologică vom enunța: obiectivele formulate ca finalitate intervențională, conținutul științific al PFCM ca conglomerat de acțiuni formative, variabile metacognitive și context alături de consecințele demersului formativ ca expresie :

Obiectivele majore ale PFCM:

- ✓ familiarizarea elevilor cu concepte precum *învățare* și *metacogniție*;
- ✓ înzestrarea strategică a elevilor din ciclul primar din perspectiva formării competenței metacognitive;
- ✓ prelucrarea permanentă a comportamentului metacognitiv prin procesul de analiză funcțională specializată;
- ✓ personalizarea intervenției prin focalizarea atenției spre procesul de învățare al fiecărui elev.

Conținutul programului formativ (Tabelul 3.3)

Tabelul 3.3 Corelația elementelor de conținut ale PFCM

Nr.crt.	Activitatea formativă	Variabilele învățării metacognitive	Context
1.	Ce știu eu despre învățare?	Reflectivitate	Cum putem utiliza reflecția în activitatea de învățare? Focalizare pe funcțiile învățării și pe procesul de învățare. Identificarea limitelor în învățare. Expectanțele elevilor vs expectanțele profesorului.
2.	Ce știu despre scopuri? Învăț să formulez scopuri în învățare.	Autoperfecționare	Cum stabilim / redactăm scopuri în activitatea de învățare? Cum îmi dau seama că mi-am atins scopul în învățare? Importanța stabilirii de scopuri pentru fiecare activitate de învățare. Care sunt avantajele stabilirii unor scopuri în învățare?
3.	Ce fac atunci când am de-a face cu o problemă dificilă?	Strategie rezolutivă	Construirea / re-construirea experiențelor anterioare, utilizarea datelor în contexte variate, identificarea resurselor procedurale (ce funcționează? / ce nu funcționează), selecția procedurală; apel la metacogniție (prezentarea conceptului), învățarea reflexivă, jurnalul reflexiv, tehnica contrastului: gândire reflexivă - învățare reflexivă (gândirea vizibilă versus învățarea vizibilă).
4.	Învăț să adresez întrebări legate de	Gândirea despre gândire	Cum contribuie adresarea de întrebări la procesul înțelegerii noțiunilor din mediul academic? Învățăm să formulăm

	învățare. (De ce?, cum?, în ce condiții?, când? ș.a.)	Strategie reflexivă	întrebări legate de învățare. Stabilim un registru de întrebări posibile pentru învățare. Generăm reflecții la întrebările dezvoltate.
5.	Reinventează învățarea utilizând resursele celor din jur!	Reciprocitate colaborativă	Utilizarea mentoratului elev-elev (peer-mentoring) pe principiul conectării la resursele strategice ale celor din jur. Acceptarea diversității opiniilor. Promovarea unui management al clasei bazat în special pe învățarea colaborativă pentru transferul competenței metacognitive. Rezolvarea dificultăților cu ajutorul celor din jur, pe principiul <i>Arată, nu spune!</i> (preluarea unor strategii din grupul de lucru pentru rezolvarea sarcinilor de lucru).
6.	Învăță ce este reziliența!	Reziliență	Efort versus reziliență. Combaterea renunțării în realizarea sarcinilor solicitante din mediul școlar. Motivație în învățare (cum să nu-ți pierzi interesul de a învăța și de a aplica în contexte provocatoare cele însușite?). Echilibru emoțional versus mindfulness. Ce trebuie să știu ca să devin rezilient? Tehnici de construire a cunoașterii prin practicarea rezilienței în mediul școlar.
7.	Învăț să fac față distragerilor.	Managementul factorilor perturbatori în învățare	Care sunt factorii perturbatori în învățare? Cum combatem distragerile? Factori interni de distragere versus factori externi de distragere. Ergonomia spațiului în care se învață. Managementul eficient al timpului pentru învățare („ <i>pot acum rezolva sarcina de lucru</i> ” sau „ <i>pot încerca mai târziu, după o perioadă de odihnă</i> ”).
8.	Cum să îmi îmbunătățesc învățarea? Ce resurse mă pot ajuta?	Inventivitate Creativitate Inovație	Aplicarea strategiilor metacognitive învățate. Creativitate vs imaginație. Explorare și cooperare în determinarea soluțiilor la problemele din mediul academic. Invenții uimitoare care mă apropie de succes în activitatea școlară. Gestionarea și selectarea strategiilor. Gândirea sistemică. Metacogniția.
9.	Forme de evaluare a nivelului de înțelegere / învățare. Tehnici de evaluare reflexivă.	Aplicabilitate contextualizată	Cum dezvolt o conștiință a autoevaluării? Autoeficiența și autoevaluarea. Valorizarea și excelența. Încrederea în sine. Formarea personalității. Jurnalul reflexiv al autoevaluării. Perspectiva reușitei. Gestionarea eșecului. Identificarea cauzelor / piedicilor în învățare. Reziliență și re-structurare strategică pentru a combate decalajele. Cunoaștere de sine.

Consecințele intervenției specializate. Elevii supuși antrenamentului metacognitiv prin intermediul PFCM vor cunoaște dinamica învățării, vor deveni conștienți de mecanismele propriei gândirii, vor dezvolte practici reflexive de studiu, vor gestiona mai bine influențele mediului școlar prin utilizarea metacognițiilor, vor putea măsura cu exactitate efectele învățării asupra sinelui, vor deveni productivi, rezilienți și autonomi în contextul învățării pe tot parcursul vieții gestionând distragerile și să menținându-și motivația pentru învățare la un nivel ridicat.

Intervențiile prezentate construiesc o parte a demersului formativ în vederea învățării de profunzime centrată în special pe metacogniție, fundamentând partea metodologică a lucrării noastre de cercetare.

Edificarea unei lumi durabile are la bază centrarea în primul rând pe oameni, iar acest lucru poate deveni o realitate dacă, începând cu primele trepte de dezvoltare, omul este învățat să își valorifice potențialul cognitiv și metacognitiv.

3.2. Implementarea Programului de formare a competenței metacognitive

Proiectarea Programului de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare s-a realizat pornind de la diagnoza efectuată în cadrul etapei de constatare experimentală (Anexa 1), suport pentru configurarea traiectoriei experimentului formativ prin crearea condițiilor, a factorilor și a metodelor de implementare procedurală.

Deveniți tot mai conștienți de necesitatea ca elevii să poată să-și atribuie cunoașterea în scopul asigurării reușitei școlare / individuale, și pentru a veni în întâmpinarea expectanțelor de natură socială, am încercat să descoperim acele mecanisme declanșatoare a ceea ce astăzi, numim metacogniție.

Cartografierea minții (*Mind - mapping*) presupune practici diverse din partea educabililor, un corpus de metode și procedee de *consiliere cognitivă* prin intermediul cărora expertul demonstrează, folosindu-se de exemplul personal, modalitatea rezolutivă, cât și o *metodologie metacognitivă* care implică experimentarea învățării, predictibilitate, depășirea obstacolelor și stimulare reflexivă.

Activarea comportamentului metacognitiv la elevi se constituie ca una dintre cele mai provocatoare acțiuni didactice. Joe Dispenza, în lucrarea „Antrenează-ți creierul!: Strategii și tehnici de transformare mentală”, contura necesitatea activării creierului pentru a putea accede spre un nivel superior de înțelegere: „Ați lucrat vreodată cu electromagneți și pilitură de fier la ora de fizică? Cât timp magnetul nu este activat, pilitura stă pe loc, pentru ca după introducerea unui curent electric prin magnet, să înceapă să se atașeze de magnet. Iată cum acționează semnalul puternic transmis de informația cunoscută pentru a atrage semnalul slab al informației necunoscute. Cheia, deci, o constituie activarea creierului și a conexiunilor sinaptice adecvate, astfel încât acestea să acționeze, atrăgând și ajutând neuronii necesari să se activeze.”[27] Urmând logica lui Dispenza J., putem afirma că activând metacogniția elevilor vom avea certitudinea că aceștia vor fi capabili de reprezentări mentale care să îi ajute în a-și stăpâni propria gândire, în a accesa nivelul superior de comprehensiune necesar pentru a performa în învățare.

Proiectarea Programului de formare metacognitivă a avut ca punct de pornire răspunsul la mai multe întrebări precum:

- Vârsta elevilor permite formarea competenței metacognitive?
- Dispun elevii de resurse, de instrumente de valorificare metacognitivă?
- Ce obstacole / riscuri pot apărea în cadrul demersului formativ? Cum pot fi acestea depășite?
- Putem compatibiliza scopurile cu metodologia metacognitivă?

Raportându-ne la *scopul* intervenției noastre putem spune că, acesta a fost centrat pe implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicarea didactică* și pe crearea *Programului de formare* dedicat micilor școlari, centrat pe furnizarea componentelor care stau la baza formării competenței metacognitive.

Principalele *obiective* ale experimentului formativ au vizat:

- Valorificarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii claselor primare*.
- Elaborarea și implementarea *Programului de formare a competenței metacognitive* (metode, tehnici).
- Formarea competenței metacognitive la elevii cuprinși în eșantionul experimental;
- Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor înregistrate și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii claselor primare* și a *Programului de formare a competenței metacognitive*.

Perioada de derulare a activităților formative: Modulul II, Modulul III, Modulul IV al anului școlar 2022-2023 (octombrie 2022 - aprilie 2023).

Eșantionul: *Programul de formare a competenței metacognitive* la elevii claselor primare a inclus un număr de 45 de elevi, din clasele a III-a (20 de elevi, din clasa a III-a B, de la *Școala Gimnazială „Șerban Vodă Cantacuzino”*, Călimănești și 25 de elevi, din clasa a III-a, de la *Școala Gimnazială Com. Berislăvești*). Aceștia s-au constituit ca **Grup Experimental (GE)**, dintr-un total de 103 participanți ai studiului. **Grupul de Control (GC)** a fost reprezentat de 58 de elevi proveniți de la *Școala Nr.1 Sălătrucel*, *Școala Gimnazială Sat Dăești, comuna Popești* și *Școala Gimnazială Nr.13, Rm. Vâlcea*.

Natura complexă a metacogniției a impus o abordare integratoare a *Programului de formare a competenței metacognitive* care a urmărit atât implicațiile de ordin pedagogic, cât și pe cele de ordin psihologic. Antrenamentul metacognitiv s-a constituit atât sub forma unui ghidaj individual, cât și sub forma unui ghidaj la nivel de grup. Învățarea prin cooperare a condus la o

intensificare a activității cognitive conștiente, astfel că, elevii au suportat ajustări și reajustări ale procesului de monitorizare și reglare comportamentală în învățare. Expunerea **Grupului Experimental** la *metode și tehnici metacognitive* s-a reflectat într-o creștere vizibilă a randamentului școlar al acestora prin comparație cu cei care alcătuiau **Grupul de Control** și care nu fuseseră supuși trainingului metacognitiv. Ne-am dorit de asemenea ca, elevii care au constituit **Grupul Experimental** să devină practicieni reflexivi în învățare și să dezvolte strategii metacognitive.

Justificarea necesității elaborării și implementării Programului de formare a competenței metacognitive: Inteligența individului stă sub semnul metacogniției având implicații care converg în direcția succesului școlar. Cercetările efectuate de Pressley M., Borkovski J. G. și Schneider W. analizează performanțele înregistrate de elevul care nu prezintă dificultăți în învățare și realizează o comparație cu rezultatele celor care nu își pot însuși învățare, care întâmpină dificultăți în gestionarea sarcinilor școlare. Aceștia au ajuns la concluzia conform căreia, elevul „care învață bine” deține un ansamblu de metode și tehnici variate fiind capabil de o dozare eficientă a acestora în scopul susținerii performanței și al efortului în învățare, este flexibil procedural și totodată rezilient la multitudinea de provocări educaționale, mai exact, prezintă comportamente metacognitive.

Mai mult, Ioan Cerghit insistă pe ideea că, profesorii trebuie „să impună și să încurajeze metacogniția, să fie preocupați de stabilirea unui mediu de instruire metacognitiv (extins și dincolo de școală) care să încurajeze conștientizarea și propriul management al gândirii, al învățării.”[18]

Conchidem considerând că, importantă în conturarea fiecărui demers instrucțional rămâne capacitatea dascălului de a plasa în centrul acțiunilor sale componenta metacognitivă care vizează expunerea educabililor la forme de analiză comparativă, la categorizare reflexivă, la orientare mintală și focalizare pe decizie și contradicția opiniilor. De asemenea, elevul supus unui antrenament metacognitiv trebuie să acționeze conștient în plan cognitiv, să utilizeze un repertoriu vast de strategii și totodată să demonstreze cu *metodă* flexibilitate în gândire și acțiune. Aceste deziderate s-au constituit ca premise pentru elaborarea *Programului de formare a competenței metacognitive a elevilor din clasele primare*.

Sugestiile metodologice formulate au conturat un registru de metode și tehnici, de exemple de activități de învățare și elemente de evaluare continuă pentru a stabili fundamentul științific al trainingului inițiat în vederea asumării componentei metacognitive la nivelul conștiinței școlarului mic.

Metodele utilizate pentru a atinge scopul formării s-au constituit ca rațiuni, ca operații orientate spre acțiune, ca „elemente de programare”[17, p. 20]. Mergând în direcția rașunilor formulate de Ioan Cerghit privitoare la funcțiile și importanța metodei în activitatea instructiv-educativă apreciem această acțiune ca un atribut cu o dublă determinare, o conexiune inductivă care este împărțită de cei doi subiecți din educație: profesor și elev pentru a putea asigura cunoașterea. „Fiecare subiect se raportează la celălalt; comportamentul profesorului determină comportamentul elevilor săi, și invers. Numai în ambianța acestei dialectici a relațiilor interpersonale, activitatea instructivă se traduce într-un fapt de modelare fină și neconținută, de transformare cumulativă a diferitelor laturi ale personalității celui care învață.”[17, p.23] În această conjunctură, importanța alegerii metodelor este evidentă, căci ea se leagă de legile construcției psihologice individuale și totodată de neregularitățile societăților și ale influențelor manifestate de acestea în direcția educației.

În cadrul *Programului de formare a competenței metacognitive* implementat la nivelul **Grupului Experimental** s-au utilizat următoarele metode: *conversația, observarea comportamentului, demonstrația, explicația, reflecția personală, modelarea, ghidarea.*

În ceea ce privește *evaluarea* au fost elaborate *Chestionare de autoevaluare metacognitivă, Jurnale reflexive, Grile de monitorizare a progreselor, Harta mentală a situațiilor-problemă.*

Forme de organizare a activităților: frontală, individuală, în grupuri mici.

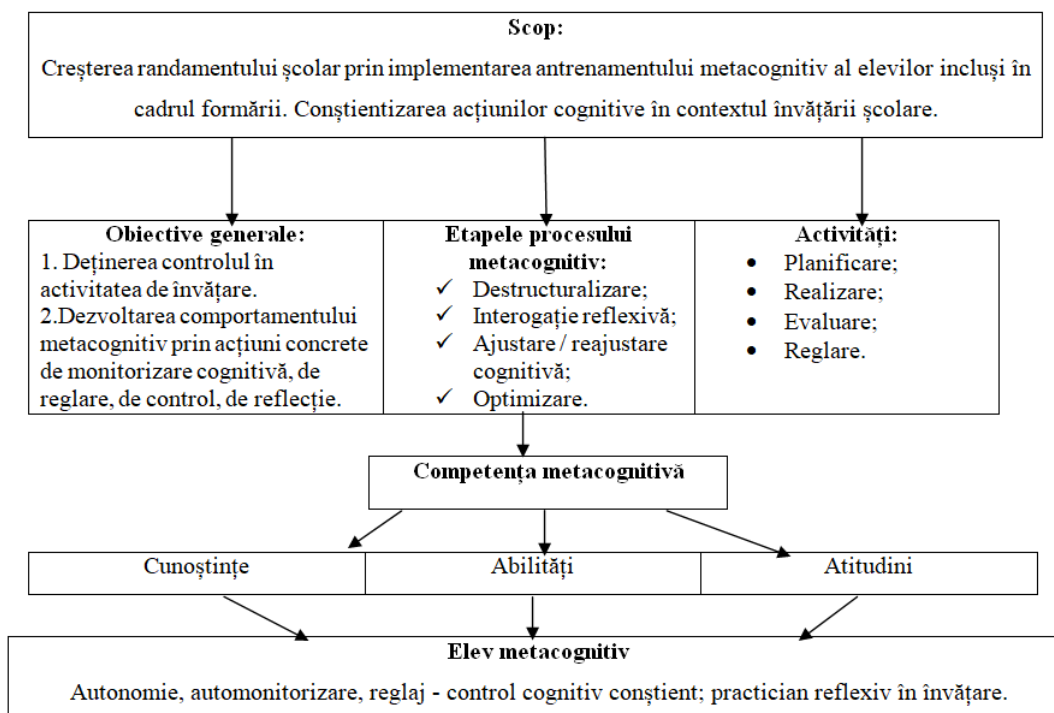


Figura 3.2 Structura Programului de formare a competenței metacognitive

Conținutul programului formativ pe activități

Activitatea 1 - Ce este învățarea?

Scop:

- Familiarizarea elevilor cu noțiunea de „învățare”.

Obiectivele lecției:

1. Definirea conceptului de „învățare”.
2. Identificarea rolului acestui proces în transformarea personalității individului.
3. Analizarea efectelor generate de învățare în plan personal.
4. Stabilirea ansamblului de limite în ceea ce privește activitatea de învățare. (*Pot! vs. Nu pot!*)

Strategii didactice: brainstorming, raționament inductiv, Știu - Vreau să știu - Am învățat, discuția de grup, exercițiul.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de lucru, dicționar explicativ, cărți de specialitate.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Stabilirea grupurilor colaborative și a regulilor ce trebuie respectate. Desemnarea unui conducător de grup.
2. Se solicită elevilor să poarte discuții despre învățare și să completeze un brainstorming pe această temă. Brainstormingul solicita elevilor să redea printr-un singur cuvânt <i>învățarea</i> . (Anexa 16). Sunt discutate elementele identificate și trecute pe o foaie de flipchart. Elevii vor transcrie în jurnalul personal cele notate la tablă.
2. Se va aplica metoda <i>Știu - Vreau să știu - Am învățat</i> . Elevii sunt îndemnați să discute în grupul de lucru despre învățare și să formuleze enunțuri care să definească conceptul. Sunt identificate credințele personale legate de procesul de învățare care pot să se apropie de terminalogia semantică propriu-zisă sau să reflecte aspecte generale sau chair metaforice așa cum au fost acestea formulate în etapa de constatare experimentală. ! Sunt încurajate și valorificate în contextul instruirii toate răspunsurile elevilor. Nu există răspunsuri corecte și răspunsuri greșite.
3. În urma discuțiilor avute în grup, elevii vor completa pe fișa de lucru și în jurnale rubricile <i>Știu</i> și <i>Vreau să știu</i> .
4. Se solicită elevilor să caute cu ajutorul dicționarului explicativ acțiunea de <i>a învăța</i> . De asemenea, cu ajutorul internetului și a unor cărți de specialitate sunt identificate cele mai relevante aspecte legate de învățare. O sinteză a documentării va fi consemnată în rubrica <i>Am învățat</i> . În urma aplicării metodei <i>Știu - Vreau să știu - Am învățat</i> , elevii sunt rugați să reflecteze asupra diferențelor identificate, să compare, să analizeze critic ceea ce cunoșteau despre învățare și ceea ce au învățat că este în fapt, învățarea. Analiza reflexivă solicitată a avut drept reper întrebări de tipul:
5. Antrenament reflexiv individual: Răspundeți la următoarele întrebări: a) <i>Există asemănări între ceea ce știam eu că este învățarea și ceea ce reprezintă aceasta în realitate?</i> b) <i>Mă vor ajuta aceste informații în activitatea mea școlară?</i> c) <i>Pot deveni mai eficient la școală dacă știu mai multe despre cum se manifestă învățarea?</i> d) <i>Ce îmi reușește și ce nu îmi reușește atunci când învăț?</i>

Termeni operaționali: *investigare, explorare, descoperire, experimentare, argumentare, cunoaștere.*

Activitatea 2 - Ce știi despre scopuri? Cum îmi stabilesc scopuri în activitatea școlară?

Scop:

- Familiarizarea elevilor cu noțiunea de „scop”.
- Creșterea motivației și a implicării elevilor în activitățile de formare prin stabilirea de scopuri / ținte concrete.

Obiectivele lecției:

1. Definirea conceptului de „scop”.
2. Stabilirea scopurilor în activitățile școlare sau extrașcolare.
3. Conștientizarea scopurilor.
4. Monitorizarea îndeplinirii scopurilor identificate / formulate. (*Fișa de monitorizare a scopurilor*)

Strategii didactice: brainstorming, raționament inductiv, discuția de grup, exercițiul reflexiv.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de lucru, fișă de monitorizare.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Elevii primesc o Fișă de lucru pe care sunt formulate mai multe exemple de scopuri. (Anexa 17) După lecturarea scopurilor propuse de cadrul didactic, elevii vor încerca să formuleze alte scopuri în acord cu propriile nevoi (oral).

! Insistăm pe formularea unor scopuri realiste, ce pot fi realizabile într-o anumită perioadă de timp. (*Dacă un elev dorește, spre exemplu, să scrie cea mai frumoasă compunere, deși el nu stăpânește foarte bine elementele de limbă sau formele de exprimare adecvată, cadrul didactic trebuie să intervină și să încerce să explice că indicat este ca acesta să își propună mai întâi să își îmbogățească vocabularul cu anumite expresii sau să formuleze pentru început propoziții simple pe care le va dezvolta ulterior prin adăugarea altor elemente, să exerseze exprimarea mai întâi în texte de mici dimensiuni - 5-7 enunțuri etc. Reușita se obține cu pași mici, dar siguri!*)

2. Cadrul didactic definește noțiunea de *scop*.

Definiție: acțiuni pe care le întreprindem pentru a realiza anumite lucruri din viața de elev sau din viața personală.

Elevii își notează în jurnal definiția scopului.

3. La propunerea cadrului didactic, elevii vor întocmi individual, un inventar al activităților școlare și vor formula scopuri de atins pentru următoarea săptămână de școală. (Anexa 18)

5. Antrenament reflexiv:

Completați următoarea *Fișă de monitorizare* ținând cont de scopurile pe care le-ați formulat anterior. (Anexa 19)

Termeni operaționali: *implicare, analiză, sinteză, reflecție, asumare, decizie, angajament, motivație.*

Recomandări

!Stabilirea unor termene precise pentru atingerea scopurilor (o săptămână, 10 zile, 3 zile etc.)

!! Formularea unor scopuri realiste, relativ ușor de atins (în fazele de început) și reduse din punct de vedere numeric.

!!! Monitorizarea îndeplinirii scopurilor (săptămânal, periodic).

!!!! Stabilirea unor măsuri suplimentare pentru a putea atinge țintele în pofida întârzierilor survenite.

Activitatea 3 - Ce fac atunci când mă confrunt cu o problemă dificilă? Cum depășesc obstacolul nereușitei?

Scop:

- Identificarea unor strategii variate de lucru în vederea obținerii performanței (învățarea bazată pe reflecție).
- Utilizarea jurnalului reflexiv în învățare.
- Introducerea conceptului de metacogniție.

Obiectivele lecției:

1. Crearea de grafice pentru organizarea informațiilor.
2. Completarea jurnalului învățării.
3. Operarea cu termeni care aparțin sferei metacognitive: analiză reflexivă, analiză comparativă, notițe, predicție, organizare, categorizare, control, monitorizare, reglare, interogație reflexivă.
4. Stabilirea pragurilor critice în învățare și experimentarea unor metode rezolutive bazate pe metacogniție.

Strategii didactice: jurnalul reflexiv, hărți mentale, semaforul învățării, raționament inductiv, discuția de grup, exercițiul reflexiv.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișe de lucru, grafice, hărți mentale pentru organizarea informațiilor, fișe de control.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 6 h

Timp pentru consolidare: întregul program formativ

Descrierea activității:

1. Pe tablă și pe o fișă model, sunt trecute câteva sarcini de lucru la disciplina Limba și literatura română. (Anexa 7.) Elevii sunt rugați să completeze fișa „Semaforul învățării” în funcție de intensitatea / dificultatea sarcinii de lucru exprimate. (Anexa 20)

2. Gestionarea problemelor de rezolvare a unor sarcini școlare cu grad de dificultate ridicat - *Harta mentală a problemelor*. (Anexa 21)

Modelul metacognitiv - Metoda IMPROVE (adaptată după cercetătoarea Tova Michalski, 2013).

Atenție! Profesorul va utiliza *modelarea* ca principală metodă de lucru, va exemplifica modul în care gândește rezolvarea exercițiului, va contura o hartă mentală a strategiilor utilizate și va face apel la reflecție pentru a identifica etapele rezolutive. De asemenea, va solicita elevilor să își ia notițe pe tot parcursul demonstrației și să încerce să găsească soluții la conflictele cognitive formulate prin elaborarea unor organizatori grafici.

Modelul metacognitiv (adaptat după metoda IMPROVE) are la bază cercetarea efectuată de Tova Michalsky (2013) care impune realizarea a patru etape în ceea ce privește conectarea elevilor la factorul metacognitiv [113]:

I. Comprehensiunea (Înțelegerea) - elevul trebuie să știe exact ceea ce știe legat de sarcina de lucru pe care o are de rezolvat. Acesta învață să își adreseze întrebări legate de noțiunile pe care le știe deja.

II. Conexiunea (Legătura) - elevul trebuie să realizeze conexiuni între cunoștințele anterioare (experiențele anterioare) legate de situația expusă și cele pe care le parcurge. Acesta își adresează întrebări care să pună în lumină relațiile structurale dintre cunoștințele anterioare și cele care urmează

a fi asimilate cu accent pe articularea explicațiilor.

III. Strategia - elevul identifică cea mai bună metodă de rezolvare a sarcinilor de lucru. Acesta alege calea de rezolvare dintr-o paletă vastă pusă la îndemâna sa, observă eficacitatea metodelor utilizate, controlează și monitorizează progresul în soluționarea cauzei.

IV. Reflecția - elevul își evaluează acțiunile întreprinse, are în vedere o perspectivă a valorii soluțiilor găsite.

3. Se prezintă un model de *Jurnal reflexiv* și se discută pe marginea acestuia. Este evidențiat rolul întrebărilor reflexive în generarea soluțiilor la problemele întâlnite în activitatea școlară. (Anexa 22)

4. Se utilizează conceptul de **metacogniție**. Se prezintă în termeni accesibili termenul și se specifică faptul că exercițiile realizate (*Semaforul învățării, Harta mentală a problemelor, Jurnalul reflexiv al învățării*) contribuie la dezvoltarea acestui factor și implicit la performanțe mai bune în activitatea școlară.

5. Cadrul didactic oferă elevilor un model de *analiză reflexivă* pentru o sarcină de lucru (*modelarea*).

Analiza sarcinilor cognitive – Etape (Anexa 23)

1. Identificarea elementelor care compun problema / exercițiul / cerința.
2. Sublinierea termenilor cheie și identificarea semnificațiilor acestora.
3. Împărțirea sarcinii de lucru pe fragmente logice cu transformarea în etape rezolutive.
4. Formularea întrebărilor reflexive.
5. Autoevaluarea raportată la rezolvarea sau nerezolvarea cerinței.

5. Antrenament reflexiv:

În contextul celor evidențiate pe parcursul formării, elevii vor completa săptămânal *Jurnalul reflexiv al învățării* și la nevoie (atunci când întâlnesc probleme, exerciții, cerințe pe care nu le pot rezolva) *Harta mentală a problemelor, Analiza reflexivă a sarcinilor de lucru*.

Termeni operaționali: judecată, raționament, organizare, interpretare, planificare, reflecție, adaptare, readaptare, prioritizare, analiză - sinteză, recunoaștere, control, monitorizare, conexiune.

Activitatea 4 - Învăț să adresez întrebări legate de învățare?

Scop:

- Formularea întrebărilor reflexive în contextul formării competenței metacognitive.
- Creșterea motivației și a implicării elevilor în activitățile de formare prin valorificarea strategiilor metacognitive.

Obiectivele lecției:

1. Crearea inventarului cu întrebări reflexive.
2. Ghidarea elevilor în formularea întrebărilor reflexive ca suport în antrenamentul metacognitiv.
3. Identificarea contextelor școlare de valorificare a strategiei metacognitive bazată pe întrebările reflexive.
4. Analizarea eficienței utilizării întrebărilor reflexive în învățare.

Strategii didactice: discuția de grup, exercițiul reflexiv, lucrul în echipă.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, Inventarul întrebărilor reflexive, fișă de lucru..

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Cadrul didactic prezintă elevilor o fișă în care sunt formulate întrebări reflexive. (Anexa 24) Solicită elevilor să citească cu atenție întrebările și să discute în grupul de lucru eficiența acestora pentru o învățare mai temeinică (părerii Pro și Contra acestei strategii).

2. Se solicită elevilor să completeze Fișa de lucru (Anexa 25)

3. **Termeni operaționali:** *conduită metacognitivă, reflecție, strategie, modelizare, experimentare reflexivă, analiză reflexivă, influențare comportamentală, mentalizare.*

4. **Recomandări!**

Învățarea este unul dintre cele mai complexe procese întreprinse în procesul de cunoaștere, având implicații profunde în conturarea personalității educabilului. Se impun astfel anumite recomandări de forma:

- Observarea comportamentului în învățare manifestat de colegii de clasă poate să îmbunătățească învățarea proprie.
- Provocările pot conduce la succesul în învățare dacă sunt construite corect și dacă dozează eficient puterea fiecărui elev (individualizarea învățării).
- Utilizarea metodei **Încearcă, Dezvoltă, Renunță (Try, refine, ditch)** adaptată după cercetarea lui Amjad Ali, poate crea o mai bună perspectivă de învățare. Metoda presupune formularea răspunsurilor la întrebările: *Ce ne ajută? - Ce va ajuta în viitor? - Ce ar trebui îndepărtat întrucât s-a dovedit nefolositor?*[Apud 134, p.102]

Activitatea 5 - Reinventează învățarea utilizând resursele celor din jur! (*Peer-mentoring*)

Scop:

- Accesibilizarea învățării prin intermediul reciprocității colaborative.
- Stabilirea relațiilor interpersonale în scopul facilitării învățării.

Obiectivele lecției:

1. Utilizarea mentoratului elev-elev (*peer-mentoring*) pentru a facilita transferul de noi cunoștințe și a diminua decalajele în învățare ale unor elevi.
2. Acceptarea diversității opiniilor.
3. Promovarea unui management al clasei bazat pe învățare colaborativă.
4. Utilizarea „gândirii cu voce tare” pentru rezolvarea cerințelor școlare.

Strategii didactice: discuția de grup, învățarea colaborativă, protocolul gândirii cu voce tare (*Arată/Demonstrează cum rezolvi problema!*), demonstrația, expunerea, problematizarea, experimentarea.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișe de lucru.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: săptămânal, în cadrul diverselor activități (discipline)

Descrierea activității:

1. Profesorul demonstrează prin intermediul metodei *protocolului gândirii cu voce tare* rezolvarea unei sarcini de lucru. Se face apel în permanență la reflecția asupra fiecărei etape prin identificarea obstacolelor, a limitelor, a punctelor forte. Se insistă de asemenea, pe monitorizarea proceselor care stau la baza construirii unor răspunsuri / reacții la învățare.

Elevii care demonstrează că știu a rezolva diferite exerciții ca urmare a înțelegerii teoriilor, a informațiilor la care au fost expuși prin activitățile de predare, sunt încurajați să le explice aceluia care întâmpină dificultăți. Cadrul didactic monitorizează acțiunile elevilor, intervine dacă este cazul pentru a se asigura că ceea ce se transmite la nivelul grupului de instruire este corect și eficient pentru fiecare subiect al învățării. Aplicarea acestei metode a condus la îmbunătățirea abilităților de învățare a elevilor experți și la un ușor progres în învățare pentru elevii novice.

Protocolul gândirii cu voce tare (exemplificare metodă) (Anexa 26)

Atenți! *Întregul proces de gândire manifestat în momentul rezolvării sarcinii propuse este*

verbalizat. Sunt verbalizate inclusiv întrebările reflexive și soluționate prin răspunsuri.

2. Exercițiu reflexiv (aplicat în grupurile de lucru):

Urmărind *strategia protocolului gândirii cu voce tare*, rezolvă sarcina de lucru formulată mai jos. Explică cu voce tare colegilor din grupul de învățare, tot ceea ce întreprinzi pentru a finaliza sarcina.

Sarcina de lucru:

Identifică în textul „*Puiul de căprioară*” după Virgil Carianopol acțiunile întreprinse de Mihaela. Ordonează-le apoi, pe o axă a timpului.

Recomandări!

Lucrați sarcina în echipă!

Explicați cu voce tare modul în care încercați să formulați răspunsurile!

Comparați răspunsurile voastre cu ale colegilor din grupul de învățare!

Identificați asemănări și deosebiri între răspunsurile formulate!

Analizați toate răspunsurile!

Identificați cea mai potrivită cale de a rezolva acest tip de sarcină!

Adresați grupului din care faceți parte întrebări care să clarifice anumite aspecte pe care nu le puteți înțelege!

Fiți toleranți!

Respectați diversitatea de opinie!

3. **Termeni operaționali:** *protocolul gândirii cu voce tare, peer-mentoring, asumarea colaborării, diversitate în gândire, mind - mapping.*

Activitatea 6 - Învăță ce este reziliența! Reziliența educațională mă poate ajuta în activitatea școlară și extrașcolară? Cum pot învăța să devin rezilient?

Scop:

- Combaterea fenomenului de renunțare în activitățile de învățare.
- Practicarea unor tehnici care dezvoltă atitudini și abilități de reziliență în mediul școlar.

Obiectivele lecției:

1. Definirea conceptului de *reziliență educațională*.
2. Identificarea contextualității care favorizează activarea rezilienței în mediul școlar.
3. Crearea profilului elevului rezilient în vederea obținerii progresului în învățare.

Strategii didactice: discuția de grup, învățarea colaborativă, brainstorming, exercițiul reflexiv, experimentarea.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de lucru.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Profesorul scrie pe foaia de flipchart cuvântul **REZILIENȚĂ** și întreabă elevii dacă au auzit vreodată acest cuvânt sau dacă știu ce semnificații are. După ce sunt notate câteva idei desprinse din discuțiile purtate, cadrul didactic oferă elevilor o Fișă de lectură pe care sunt dezvoltate câteva aspecte legate de reziliența educațională și solicită acestora să poarte discuții în grupul de lucru pe această temă.

Fișă de lectură - Reziliența școlară (Anexa 27)

2. **Exercițiu reflexiv (individual).** Având în vedere ce ai aflat despre reziliență și cunoscând manifestările elevului rezilient, poți spune, raportându-te la propria persoană cât de rezilient ești? Cum crezi că îți poți dezvolta această abilitate?

3. **Experimentarea unor tehnici de reziliență în spațiul școlar.**

Elevii primesc o Fișă cu recomandări pe care vor încerca să o pună în practică la orele de curs. (Anexa 28 - **Cum îmi sporesc reziliența în fața provocărilor pe care le întâlnesc la școală? Recomandări**)

4. **Termeni operaționali:** reziliență, adaptare pozitivă, performanță, motivație, autoeficacitate, reglare emoțională, flexibilitate, interacțiune complexă, control al stresului.

Activitatea 7 - Învăț să fac față distragerilor

Scop:

- Identificarea factorilor perturbatori în învățare.
- Stabilirea unor măsuri de diminuare a distragerilor manifestate în timpul învățării.

Obiectivele lecției:

1. Cunoașterea factorilor care influențează negativ învățarea elevului.
2. Conștientizarea efectelor negative generate de distrageri în procesul învățării.
3. Identificarea unor măsuri de combatere a distragerilor de la activitatea de învățare.
4. Elaborarea unui *Inventar* care să includă acțiuni care controlează apariția distragerilor.

Strategii didactice: discuția de grup, învățarea colaborativă, brainstorming, explicația, exercițiul reflexiv.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de lucru.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Identificarea distragerilor.

Cadrul didactic oferă spre analiză elevilor o Fișă de lucru în care apar mai mulți factori care pot influența negativ activitățile dedicate studiului și le solicită acestora să-și evalueze măsura în care acești consumatori le distrag atenția de la teme / activități de învățare. (*Adaptare după Ștefan C, Kallay E, Cosma A, Vaida s (autori) și Adrian Opre, Oana Benga, Adriana Băban (coordonatori)n, 2015*) [81] (Anexa 29)

2. Identificarea altor distrageri care intervin în procesul de învățare.

Exercițiu reflexiv (individual).

Realizează o listă în care vei prezenta toate distragerile care apar atunci când desfășori o activitate de învățare (efectuarea temei, cititul unei lecturi obligatorii, memorarea unor date etc.)

Știi că:

- Fiecare persoană are „hoji de timp” [81] diferiți?

Verifică această informație, întrebându-ți colegii ce activități le consumă timpul în defavoarea învățării!

Recomandare! Toate răspunsurile elevilor sunt discutate. Sunt identificate asemănările și deosebirile între răspunsurile formulate. Elevii sunt încurajați să își exprime opiniile liber, fără teamă sau constrângere (ne amintim lecția despre cultivarea rezilienței!).

Observație! Elevii au observat că distragerile personale sunt diferite de cele ale colegilor.

3. Experimentarea unor tehnici de combatere a distragerilor ce pot apărea în timpul procesului de învățare.

Împreună cu elevii se completează un Inventar de acțiuni care pot diminua efectul distragerilor și accelera procesul de învățare conștientă.

Inventar de acțiuni orientate către împiedicarea manifestării „consumatorilor de timp”

Acțiunea 1: Atunci când învăț nu țin în apropiere telefonul sau alte lucruri care mă pot distra.

Acțiunea 2: Dacă sunt obosit iau o pauză de câteva minute și apoi, îmi reiau activitatea.

Acțiunea 3: Stabilesc timpul de desfășurare a activității de învățare.

Acțiunea 4: Îmi ofer recompense ori de câte ori reușesc să finalizez temele, dar impun anumite pedepse dacă nu reușesc să rămân concentrat sau sunt distras de alte activități (vorbitul la telefon, jocurile cu prietenii etc.).

Se solicită elevilor să realizeze timp de două săptămâni acțiunile trecute în *Inventar*. După cele două săptămâni, în care au experimentat acțiunile din Inventarul propus, elevii au ajuns la concluzia că această metodă i-a ajutat în a gestiona mai eficient distragerile.

4. Termeni operaționali: *distragere, corectarea distragerilor, responsabilitate, management eficient al timpului, planificare, adaptare, efort, strategie de control a distragerilor, învățare eficientă și conștientă.*

Activitatea 8 - Cum să îmi îmbunătățesc învățarea? Ce strategii și ce resurse pot folosi?

Scop:

- Valorificarea unor strategii metacognitive în afara contextului școlar.
- Îmbunătățirea performanțelor școlare și creșterea motivației față de învățare.

Obiectivele lecției:

1. Procesarea informațională de adâncime după principiile „curbei uitării” formulate de Hermann Ebbinghaus.
2. Asimilarea strategiilor metacognitive: planificare, monitorizare, reglare.
3. Controlarea resurselor noncognitive și a celor cognitive pentru atingerea obiectivelor formulate.

Strategii didactice: discuția de grup, explicația, exercițiul reflexiv, experimentarea, expunerea, modelarea.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de lucru.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

1. Activitatea se va concentra pe determinarea unor strategii de învățare în afara școlii. Învățarea în afara spațiului școlar este mai complexă și mai greu de realizat întrucât este nevoie de o dozare echilibrată a resurselor noncognitive (managementul timpului, ergonomia spațiului în care se lucrează, odihnă versus oboseală, managementul distragerilor) și a celor cognitive (procesarea informațiilor, restructurarea informațiilor, selectarea informațiilor relevante pentru activități specifice de învățare). Astfel, pentru elevi, învățarea de acasă implică răspunsul la întrebarea: de ce? Mai exact, *de ce trebuie să învăț asta? De ce trebuie să folosesc această strategie?*

Pornind de la aceste constatări, elevilor li se vorbește despre „curba uitării” cercetată de Hermann Ebbinghaus. Pentru a demonstra practic cercetările psihologului german, elevii sunt supuși unui exercițiu de memorare. Astfel, pentru aproximativ 40 de minute vor avea de memorat câteva strofe din poezia „Lucașfărul”, scrisă de Mihai Eminescu. La terminarea activității, elevii sunt puși să reproducă strofele. După cele 40 de minute de memorare și după ce aceștia au fost verificați, elevii vor avea o pauză de 10 minute și încă o activitate de 20 de minute pentru a rezolva câteva sarcini de lucru care vizează modurile de construcție a unui text liric. La o distanță de aproximativ 30 de minute de repaus de la acțiunea de memorare, se solicită elevilor să reproducă din nou ceea ce au memorat. Se constată că o parte dintre elevii supuși acestui experiment au uitat părți importante din poezie, ceea ce confirmă existența unei *curbe a uitării*.

În urma experimentului realizat sunt notate câteva concluzii:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pentru ca informațiile memorate să poată fi întrebuințate o lungă perioadă de timp este nevoie să fie repetate periodic (la anumite intervale după prima memorare). „Repetiția este mama învățării” - proverbul este unul cât se poate de practic, bazat pe cercetări efectuate asupra creierului uman și nu se constituie doar ca o veche zicală românească menită să încurajeze învățarea. ✓ Explicăm de ce trebuie să învățăm și de ce folosim o anumită metodă. Aceste interogații facilitează în fapt înțelegerea și atribuie gândirii noastre componenta metacognitivă.
<p>2. Exercițiu reflexiv (individual): Repetă timp de o săptămână (în fiecare zi) informațiile de la lecția: <i>Magneți. Utilizări ale magneților. Busola magnetică.</i> (https://www.intuitext.ro/manual-stiinte-ale-naturii-clasa-3-2021, paginile 60, 62). Notează în jurnalul învățării ceea ce ai constatat cu privire la „curba uitării” în această situație! Răspunde la întrebările: <i>Te-a ajutat repetarea zilnică a informațiilor? Ai putut reproduce mai ușor datele? De cât timp ai avut nevoie pentru a repetat în fiecare zi aceleași informații? (Scrie în jurnal câte minute ai dedicat în fiecare zi acestei activități! Ce ai observat?)</i> <i>Observație: Elevii și-au îmbunătățit timpul de învățare, iar datele memorate s-au păstrat în memorie mult timp după ce nu au mai fost repetate.</i></p>
<p>3. Strategii metacognitive. Cadrul didactic oferă schema metacogniției și exemplifică aplicabilitatea acesteia în cadrul procesului de învățare. (Anexa 30 - Învățăm pentru reușită - Fișă de lucru)</p>
<p>4. Exercițiu reflexiv (individual) Utilizează schema metacogniției la fiecare sarcină de lucru din această săptămână. După ce ai completat toate rubricile încearcă să reflectezi la felul în care ai gândit soluțiile. Împărtășește colegilor din grupul de învățare dacă această metodă te-a ajutat în a înțelege mai bine informațiile! Observație! Un număr important de elevi au constatat că această metodă de lucru îi ajută mai bine cum să-și construiască învățarea, folosindu-se de propriile mijloace, întrebându-se, analizându-și acțiunile.</p>
<p>5. Termeni operaționali: <i>învățare conștientă, metacogniție, a ști despre ceea ce nu știi, complexitate cognitivă, soluții metacognitive, circumstanță școlară, performanță, gândire sistemică, cauză-efect, procesare informațională de adâncime, reflectare asupra comportamentului de studiu.</i></p>

Activitatea 9 - Tehnici de evaluare reflexivă

Scop:

- Formarea / valorificarea competențelor de autoevaluare reflexivă din perspectiva însușirii metacogniției

Obiectivele lecției:

1. Conștientizarea plusurilor și a minusurilor propriei activități de instruire.
2. Elaborarea unor judecăți de constatare a propriilor rezultate în raport cu țintele stabilite, cu expectanțele personale sau cu așteptările cadrului didactic, ale familiei.
2. Utilizarea jurnalului reflexiv în contextul învățării autonome.
3. Adaptarea strategiilor de lucru prin valorificarea factorului metacognitiv însușit în cadrul sesiunilor de formare.

Strategii didactice: discuția de grup, expunerea, experimentarea.

Mijloace didactice: laptop, foi de flipchart, fișă de monitorizare a învățării.

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Durata activității: 2 h

Descrierea activității:

<p>1. Cadrul didactic adresează elevilor următoarea întrebare: <i>La ce folosește evaluarea? Ne ajută într-un</i></p>

anumit fel această acțiune de evaluare? Dacă ne ajută, spuneți cum? Se solicită elevilor să discute în grupul de învățare și să comunice răspunsul la care au ajuns. Majoritatea elevilor sunt de părere că evaluare îi ajută să realizeze ce nu au înțeles.

2. Prezentarea unor tehnici de evaluare cu accent pe metacogniție. Raportarea activității de învățare la rezultate impune ca necesitate imediată procesul de evaluare integrator, centrat pe evaluarea de competențe. În acest context, cadrul didactic va expune elevilor câteva mijloace de înregistrare a efectelor proprii învățării. (Anexa 31 – Tehnici de evaluare metacognitive)

3. Aplicarea evaluării în procesul individual de învățare.

Exercițiu reflexiv (individual):

Evaluează-ți învățarea prin aplicarea unei *Fișe de monitorizare* din cele învățate la curs. După completare discută cu colegii din grup, cu profesorul ce ai observat? Ți s-a părut greu de realizat această provocare? Explică!

4. Termeni operaționali: *autoevaluare reflexivă, feedback descriptiv, conduită metacognitivă, autonomie, dimensiune comportamentală metacognitivă, instruire metacognitivă, cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale.*

Activitatea 10 - Aplicarea chestionarului elaborat de către autorii acestui studiu (Anexa 2) și a *Inventarului strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARS)* al cercetătorilor Mokhtari K. și Reichard C. [114, p.249-259] (Anexa 4).

Scop:

- Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare prin comunicare didactică

Obiectivele activității:

1. Evaluarea nivelului de conștientizare metacognitivă a elevilor supuși experimentului formativ.
2. Analiza de structură și de funcționalitate a datelor înregistrate.
3. Identificarea limitelor experimentului realizat.

Strategii didactice: chestionarul, analiza descriptivă a datelor înregistrate.

3.3. Validarea experimentală a rezultatelor obținute

Particularizarea învățării prin dobândirea unei gândiri sistemice, centrată pe formarea metacogniției, a reprezentat unul dintre obiectivele cercetării noastre. Perspectivele îmbunătățirii performanței școlare prin valorificarea cunoștințelor, capacităților și abilităților metacognitive au condus la generarea unui *Model pedagogic* de tipul **investigare - acțiune - reacțiune**, structurat pe internalizarea învățării și pe utilizarea unui registru strategic elaborat conform principiului valorificării potențialului intelectual, cu accent în special pe reflecție, autoanaliză, acțiune și retroacțiune, reorientare metodologică și viziune integratoare de instruire.

Gestionarea metacognitivă prin intermediul procesului de învățare, în viziunea gândită de noi, a urmărit câteva direcții clare, concretizate în *etape / faze* bine delimitate din punctul de vedere al acțiunilor impuse de cercetare, astfel:

- **Etapa de constatare sau faza antemergătoare demersului formativ** (*cercetare / investigare*) care a inclus printre altele: diagnoza la nivel de unități sistemice (clasele învățământului primar) prin aplicarea *Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă* adresat elevilor de clasa a II-a și a *Inventarului strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului* (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARS*), interpretarea și analiza datelor înregistrate, stabilirea condiționărilor educaționale și a criteriilor după care au fost selectate cele două grupuri din cadrul experimentului formativ - *Grupul de control*, respectiv, *Grupul experimental*.
- **Etapa experimentală sau faza de intervenție specializată** (*acțiune*) care a avut în vedere elaborarea întregul demers de formare, stabilirea perioadei de implementare a Programului de instruire, structura și funcționalitatea activităților propriu-zise de consiliere / mediere / facilitare metacognitivă a elevilor, gestionarea resurselor și identificarea limitelor experimentului la nivel de instrumentar strategic / metodologic / pedagogic.
- **Etapa de validare experimentală sau faza post-interacțiune formativă** (*acțiune*) care a determinat retestarea celor două eșantioane: de control și experimental la finalizarea programului formativ, analiza și interpretarea rezultatelor înregistrate, generarea concluziilor și validarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar prin comunicare didactică*.
- **Etapa de evaluare / reglare / ameliorare sau faza de atribuire a impactului** după experiment (*reacțiune*) care a condus la generarea unei analize SWOT asupra întregului proces de formare / valorificare a competenței metacognitive a elevilor expuși trainingului metacognitiv și la identificarea acțiunilor de tip reglator, a măsurilor de ameliorare formativă și a optimizării întregului parcurs de consiliere metacognitivă.

Etapa de validare experimentală sau, așa cum am numit-o noi, faza post-interacțiune formativă s-a constituit asemenea unui sistem secvențial de acțiuni orientate spre rezultat și spre certificarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la școlarii mici*. Din punct de vedere acțional, au fost inițiate următoarele măsuri pentru conturarea rezultatelor cercetării, după cum arătăm în tabelul de mai jos:

Tabelul 3.4 Tabel sintetic al sistemului secvențial de acțiuni pentru validarea cercetării

Acțiuni strategice	Obiective operaționale	Evaluare (funcții)
I. A₁ . Stabilirea celor două eșantioane: <i>control</i> și <i>experimental</i> în funcție de condițiile, factorii, variabilele și perspectivele experimentului formativ.	O₁ : Identificarea elevilor care vor participa la trainingul metacognitiv. O₂ : Selectarea participanților din cadrul grupului de control.	E₁ : Obiectivitate E₂ : Selecție E₃ : Control
II.A₁ : Elaborarea Fișei descriptive de	O₁ : Stabilirea descriptorilor de răspuns	E₁ : Diagnoză

<p>evaluare a itemilor cu răspuns structurat din cadrul <i>Chestionarului pentru identificarea gradului de conștientizare metacognitivă a elevilor</i>.</p> <p>A₂: Analiza descriptiv - comparativă a rezultatelor înregistrate în cadrul etapelor de testare (Etapa de constatare, faza antemergătoare Programului formativ) - retestare (Etapa de validare, faza post-interacțiune formativă - Tabel centralizator).</p> <p>A₃: Validarea experimentală - concluzii, identificarea limitelor cercetării, recomandări.</p>	<p>și a criteriilor de evaluare din cadrul chestionarului elaborat și administrat în cadrul cercetării.</p> <p>O₂: Centralizarea răspunsurilor oferite de elevii din cadrul celor două eșantioane.</p> <p>O₃: Compararea rezultatelor înregistrate.</p> <p>O₄: Analiza descriptivă și formularea concluziilor.</p> <p>O₅: Planificarea măsurilor de corectare / reajustare a demersului de instruire metacognitive ca urmare a concluziilor formulate.</p>	<p>E₂: Prognoză</p> <p>E₃: Ameliorare</p> <p>E₄: Socială</p>
<p>III.A₁: Generarea analizei de tip SWOT a Programului de training metacognitiv cu accent pe identificarea punctelor slabe și a amenințărilor.</p>	<p>O₁: Elaborarea Analizei SWOT.</p> <p>O₂: Constatarea impactului programului formativ la nivelul clasei și analiza posibilității de extindere a trainingului.</p>	<p>E₁: Feedback descriptiv</p> <p>E₂: Atribuire</p>

Eșantionul inițial, acela de constatare, a cuprins, în primă fază, 133 de subiecți, dintre care au fost selectați în etapa de formare și validare 103 de subiecți dispuși astfel: 45 de subiecți - **Grupul experimental (GE)** și 58 de subiecți - **Grupul de control (GC)**.

Constituirea eșantionului cercetării a urmărit să îndeplinească câteva condiții esențiale:

- ✓ evitarea erorilor de selecție și atingerea preciziei maxime [109];
- ✓ reprezentativitatea - „capacitatea de generalizare a rezultatelor înregistrate” [94]
- ✓ contextul situațional din care este selectat eșantionul [69]

Astfel, am inclus în cadrul Grupului experimental: elevi *fără* și *cu* dificultăți în învățare, elevi provenienți din medii diferite (urban - rural; familii cu situații economice / materiale diferite, familii de etnii diferite) tocmai pentru a îndeplini condiția de reprezentativitate a cercetării și de a elimina influența anumitor factori de natură socio-economică, individuală sau psihologică asupra dezvoltării, respectiv valorificării factorului metacognitiv din punct de vedere comportamental la categoria de elevi vizată de studiu.

În urma intervenției specializate și a realizării obiectivelor de principiu ale *Programului de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare (clasa a III-a) prin comunicarea didactică*, a fost administrată eșantionului format din cele două grupuri, retestarea acestora prin *Chestionarul de conștientizare metacognitivă*, elaborat și aplicat în *Etapa de constatare* și a *Inventarului strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSII) adaptat după K. Mokhtari & C. Reichard*.

Rezultatele înregistrate în cele două etape importante ale cercetării ne-au condus la formularea concluziei conform căreia, elevii care au fost expuși antrenamentelor metacognitive

și-au îmbunătățit semnificativ performanțele academice, reușind totodată să ofere semnificații noi învățării, prin asumarea riscurilor impuse de acest proces, prin determinare atențională și prin control asupra propriei gândiri, accesându-și în acest fel nivelul gândirii de tip „meta”.

Pentru noi, cercetătorii acestui fenomen complex, ce cade sub incidența mai multor domenii de studiu (psihologie, psihologia învățării, psihologia cognitivă, pedagogie, filosofie, etică), a reprezentat generarea unor ample discuții care impactează major întregul proces instructiv-educativ și care oferă noi orizonturi demersului educațional, centrat pe asigurarea reușitei sigure în mediul academic și personal, din perspectiva internalizării competenței metacognitive la nivelul personalității și al conștiinței individului aflat în formare.

Construită factorial, cercetarea a generat permanent acțiuni diagnostice, prognostice și reglatorii la nivelul designului investigativ. Viziunea exprimată de politicile publice educaționale, naționale și europene, asumate de Ministerul Educației Naționale din România și de Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova prin instituțiile aflate în subordine, a fost integrată în corpul de acțiuni inițiate, pentru a răspunde necesităților educaționale la nivel de sistem, pentru a crea condițiile pedagogice obligatorii și pentru a compatibiliza în termeni acționali orientările teoretico-aplicative care fundamentează aceste înscrisuri și care reglementează, în termeni de normă, întreaga activitate instructiv-formativă. Astfel, am avut ca reper următoarele documente de politici publice în vigoare:

- Legea învățământului preuniversitar nr.198/2023;
- Codul Educației al Republicii Moldova;
- Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5765 din 15.10.2020. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 bis/15.II.2021;
- Ordinul nr. 5003/2014 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământ primar, clasele a III-a și a IV-a.

Din punct de vedere al *metodologiei de cercetare*, atât în etapa de constatare, cât și în cea de validare experimentală am utilizat: ancheta pe bază de chestionar (Anexa 2 / Anexa 4), analiza comparativă a datelor înregistrate (pentru care am întocmit *Fișa descriptivă de evaluare a itemilor cu răspuns structurat - Itemii: 1, 2, 3, 4, 5 și 7 din cadrul Chestionarului pentru identificarea gradului de conștientizare metacognitivă a elevilor*), verificarea ipotezelor, formularea concluziilor și a recomandărilor - reacție la constatările faptice generate de experimentul formativ și de datele surprinse în cadrul chestionarului administrat.

Având îndeplinite condițiile de natură pedagogică, psihologică, administrativă și instituțională, vom reda mai jos, grupul integrat al elementelor de structură care au generat întregul demers experimental, în termeni de analiză criterială, de testare inferențială și de efecte de semnificație - rezultate ale testării, conturând totodată tabloul analitico - sintetic al validării *Modelului pedagogic* și al *Programului de formare* inițiat de prezenta cercetare, după cum urmează:

A. Fișa descriptivă de evaluare a itemilor cu răspuns structurat, utilizată pentru generarea analizei cantitative și calitative a itemilor semiobiectivi din *Chestionarul pentru identificarea gradului de conștientizare metacognitivă a elevilor* - a fost proiectată și adaptată după *Standardele de referință și indicatorii de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar* [47] și după valorificarea descriptorilor din *Cadrul European pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LiFT-2 - Literary Framework for Teachers)*[15].

În elaborarea acestei componente de determinare investigativă și de valorificare criterială a rezultatelor chestionarului, au fost enunțate sub forma descriptorilor de performanță, acele scale de intensiune pentru surprinderea graduală a comportamentului / fenomenului ce s-a dorit a fi evaluat. (Anexa 3 - *Fișa descriptivă de evaluare a itemilor cu răspuns structurat.*)

B. Tabelul centralizator din faza antemergătoare demersului formativ (analiza criterială cantitativă și calitativă a datelor inițiale) cuprinde totalitatea rezultatelor obținute de către cele două tipuri de eșantioane (experimental și control) în *Etapa de constatare*. Această centralizare tabelară a oferit cercetării primele ipoteze cu privire la starea inițială a problemei de cercetare formulate, constituindu-se asemenea unui indicator al nivelului la care se situează comunitatea de subiecți vizată de studiu în raport cu existența și modul de manifestare al experiențelor de ordin metacognitiv. **Tabelul 3.5** redă sub aspect numeric și procentual rezultatele semnalate, astfel:

Tabelul 3.5 Tabel centralizator al rezultatelor înregistrate în Etapa de constatare

<i>Item 1: Ce este învățarea? Ce înseamnă pentru tine a învăța?</i>					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		<i>Adecvat</i>	<i>Parțial adecvat</i>	<i>Inadecvat</i>	<i>Lipsă răspuns</i>
Experimental	45	11 (24,44%)	12 (26,66%)	22 (48,88%)	0
Control	58	15 (25,86%)	15 (25,86%)	28 (48,27%)	0
<i>Item 2: Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”</i>					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		<i>Adecvat</i>	<i>Parțial adecvat</i>	<i>Inadecvat</i>	<i>Lipsă răspuns</i>
Experimental	45	16 (35,55%)	11 (24,44%)	14 (31,11%)	4 (8,88%)

Control	58	21 (36,20%)	15 (25,86%)	20 (34,48%)	2 (3,44%)
Item 3: Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Nivel maxim	Nivel optim	Nivel minim	Nivel de risc
Experimental	45	0	2 (4,44%)	8 (17,77%)	35 (77,77%)
Control	58	0	2 (3,44%)	13 (22,41%)	33 (56,89%)
Item 4: Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Rezilient	Lipsit de reziliență		
Experimental	45	41 (91,11%)	4 (8,88%)		
Control	58	55 (94,82%)	3 (5,17%)		
Item 5: În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Nivel avansat	Nivel intermediar	Nivel elementar	Nivel de risc
Experimental	45	0	0	43 (95,55%)	2 (4,44%)
Control	58	0	0	58 (100%)	0
Item 6: Obișnuiești să ai un jurnal al învățării? Dacă da, ce scrii în el?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Da	Nu		
Experimental	45	2 (4,44%)	43 (95,55%)		
Control	58	6 (10,34%)	52 (89,65%)		
Item 7: Ce strategii folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Nivel avansat	Nivel intermediar	Nivel minim	Nivel de risc
Experimental	45	0	0	10 (22,22%)	35 (77,77%)
Control	58	0	0	17 (29,31%)	41 (70,68%)
Item 8: Ceri ajutorul învățătorului / al părinților / al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Da	Nu		
Experimental	45	44 (97,77%)	1 (2,22%)		
Control	58	54 (93,10%)	4 (6,89%)		
Item 9: Ți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înțelegi?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Da	Nu		
Experimental	45	36 (80%)	9 (20%)		
Control	58	52 (89,65%)	6 (10,34%)		
Item 10: În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Da	Nu	Lipsă răspuns	
Experimental	45	36 (80%)	7 (15,55%)	2 (4,44%)	

Control	58	48 (82,75%)	9 (15,51%)	1 (1,72%)
---------	----	-------------	------------	-----------

C. **Retestarea** administrată post interacțiune formativă, mai exact, în urma expunerii eșantionului experimental la trainingul metacognitiv, a generat un nou raport analitico-sintetic, redat în **Tabelul 3.6**, care a surprins efectele de semnificație (rezultatele finale) și a condus la formularea concluziilor, la generarea asumpțiilor aflate la baza abordării investigative, la valorificarea descriptorilor obținuți și la perspectiva de eficiență a practicilor instructive, generate de *Programul de formare a competenței metacognitive* și susținute teoretic prin *Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică*, devenit la moment, funcțional în baza indicatorilor rezultați.

Coeficienții înregistrați în cadrul etapei de validare experimentală ne-au oferit imaginea unui sistem complex de relații de cauzalitate, certitudini formative și noi posibilități de dezvoltare metacognitivă, chiar în interiorul clasei de elevi aparținând ciclului primar, în ciuda impedimentului de vârstă, semnalat de unii cercetători, care susțin că apogeul de manifestare al competenței metacognitive îl constituie vârsta de 17-18 ani, când gândirea depășește sfera concret - intuitivă, înscriindu-se în cea logico - abstractă.

Redăm, mai jos (*a se vedea Tabelul 3.6*), totalitatea rezultatelor înregistrate la finalul experimentului de formare, urmând ca mai apoi, să generăm tabelul de semnificații sub forma analizei descriptive pentru fiecare variabilă identificată:

Tabelul 3.6 Tabel centralizator al rezultatelor înregistrate în Etapa de validare experimentală

Item 1: Ce este învățarea? Ce înseamnă pentru tine a învăța?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Adecvat	Parțial adecvat	Inadecvat	Lipsă răspuns
Experimental	45	32 (71,11%)	8 (17,77%)	5 (11,11%)	0
Control	58	13 (22,41%)	18 (31,0344%)	27 (46,55%)	0
Item 2: Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Adecvat	Parțial adecvat	Inadecvat	Lipsă răspuns
Experimental	45	34 (75,55%)	6 (13,33%)	5 (11,11%)	0
Control	58	26 (44,82%)	9 (15,51%)	23 (39,65%)	0
Item 3: Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?					
Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		Nivel maxim	Nivel optim	Nivel minim	Nivel de risc
Experimental	45	5 (11,11%)	29 (64,44%)	5 (11,11%)	6 (13,13%)
Control	58	0	2 (3,44%)	16 (27,58%)	40 (68,96%)
Item 4: Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?					

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori	
		<i>Rezilient</i>	<i>Lipsit de reziliență</i>
Experimental	45	41 (91,11%)	4 (8,88%)
Control	58	46 (79,31%)	12 (20,68%)

Item 5: În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		<i>Nivel avansat</i>	<i>Nivel intermediar</i>	<i>Nivel elementar</i>	<i>Nivel de risc</i>
Experimental	45	12 (26,66%)	23 (51,11%)	6 (13,33%)	4 (8,88%)
Control	58	0	2 (3,44%)	41 (70,68%)	15 (25,86%)

Item 6: Obișnuiești să ai un jurnal al învățării? Dacă da, ce scrii în el?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori	
		<i>Da</i>	<i>Nu</i>
Experimental	45	45 (100%)	0
Control	58	5 (8,62%)	53 (91,37%)

Item 7: Ce strategii folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori			
		<i>Nivel avansat</i>	<i>Nivel intermediar</i>	<i>Nivel minim</i>	<i>Nivel de risc</i>
Experimental	45	23 (51,11%)	17 (37,77%)	3 (6,66%)	2 (4,44%)
Control	58	0	0	2 (3,44%)	56 (96,55%)

Item 8: Ceri ajutorul învățătorului / al părinților / al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori	
		<i>Da</i>	<i>Nu</i>
Experimental	45	16 (35,55%)	29 (64,44%)
Control	58	56 (96,55%)	2 (3,44%)

Item 9: Ți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înțelegi?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori	
		<i>Da</i>	<i>Nu</i>
Experimental	45	43 (95,55%)	2 (4,44%)
Control	58	54 (93,10%)	4 (6,89%)

Item 10: În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?

Tipologia eșantionului	Numărul de subiecți chestionați	Răspunsurile subiecților chestionați în funcție de descriptori		
		<i>Da</i>	<i>Nu</i>	<i>Lipsă răspuns</i>
Experimental	45	11 (24,44%)	34 (75,55%)	0
Control	58	47 (81,03%)	11 (18,96%)	0

D. **Efectele de semnificație** - descriere, analiză criterială cantitativă și calitativă, atribuirea impactului.

Ca urmare a retestării subiecților aflați în eșantionul de studiu, în etapa de validare experimentală au fost înregistrate și analizate următoarele rezultate:

Tabelul 3.7 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 1 al chestionarului administrat

Item 1: Ce este învățarea?								
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>							
	<i>Adecvat</i>		<i>Parțial adecvat</i>		<i>Inadecvat</i>		<i>Lipsă răspuns</i>	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	11	24,44	12	26,66	22	48,88	0	0
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	15	25,86	15	25,86	28	48,27	0	0
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	32	71,11	8	17,77	5	11,11	0	0
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	13	22,41	18	31,03	27	46,55	0	0

Având tabloul complet al datelor înregistrate în urma evaluării răspunsurilor oferite de subiecții participanți la primul item din chestionarul administrat, putem genera următoarele aprecieri: **GE** demonstrează că, în urma acțiunilor la care a fost expus, își modifică semnificativ rezultatele. Astfel, dacă în etapa de constatare, **GE** are în categoria descriptorului *Avansat*, 11 respondenți (24,4%), în etapa de validare experimentală acesta atinge pragul de 32 de respondenți, cu un procent de 71,1%, înregistrând astfel o creștere procentuală de 46,67% față de prima măsurătoare. Și la descriptorul *Parțial Avansat* sunt modificări cantitative astfel că, dacă în faza inițială, antemergătoare formării, 12 subiecții (26,6%) din cadrul studiului au fost evaluați la acest indicator, în faza post-formare, numărul respondenților scade la 8 respondenți (17,7%), diferența migrând cu certitudine către sectorul *Avansat*, unde creșterea este evidentă. Descriptorul *Inadecvat* prezintă diferențe semnificative în ceea ce privește **GE**: 22 subiecți încadrați în prima fază a analizei criteriale (48,8%), în comparație cu doar 5 respondenți (11,1%) în ultima fază a studiului, diferența procentuală între cele două praguri de semnificație situându-se în dreptul valorii de 37,7%. În ceea ce privește mărimea efectului la **GC**, aici diferențele sunt neesențiale, astfel: pentru descriptorul *Avansat* înregistrăm valorile: 15 (25,86%) și 13 (22,41%); pentru descriptorul *Parțial Avansat* - 15 (25,86%), respectiv 18 (31,03%), iar pentru *Inadecvat* ponderile sunt de 28 de respondenți (48,27%) și 27 de respondenți (46,55%). Valorile obținute ca urmare a efectuării celor două măsurători, conduc la concluzia conform căreia, elevii care alcătuiesc **Grupul Experimental** au formată o idee mai clară asupra învățării, înțelegând în

termeni de noțiuni întregul proces la care sunt expuși, comparativ cu *Grupul de Control* care nu are încă proprietatea termenului „a învăța” și care continuă să utilizeze forme vagi de definire, pe alocuri, metaforice.

Tabelul 3.8 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 2 al chestionarului administrat

Item 2: Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”?								
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>							
	<i>Adecvat</i>		<i>Parțial adecvat</i>		<i>Inadecvat</i>		<i>Lipsă răspuns</i>	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	16	35,55	11	24,44	14	31,11	4	8,88
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	21	36,20	15	25,86	20	34,48	2	3,44
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	34	75,55	6	13,33	5	11,11	0	0
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	26	44,82	9	15,51	23	39,65	0	0

Tabelul 3.8 prezintă sub forma atribuirilor numerice și procentuale, evaluarea răspunsurilor subiecților implicați în studiu la *Itemul 2* al chestionarului. Acesta surprinde prin variabilele observate, modul în care respondenții definesc noțiunea de „înțelegere” având ca reper activitățile desfășurate în mediul școlar. Datele evaluate conduc la formularea ipotezei conform căreia: *Grupul Experimental* utilizează într-o manieră realistă noțiunea de „înțelegere” fiind capabil de evidențierea aspectelor de esență ale conceptului, asociind noțiunea vizată cu capacitatea individului de a gândi soluții la diverse probleme sau cu posibilitățile de a opera în plan cognitiv informațiile preluate de la profesor, de a le prelucra și implicit, utiliza în contexte diversificate, ajungând astfel la succesul academic. Valorile indicatorilor demonstrează totodată faptul că, elevii aparținând *Grupului Experimental* au înregistrat diferențe semnificative între cele două etape / faze de evaluare, astfel: descriptorul *Adecvat* prezintă din punct de vedere procentual o valoare de aproximativ 35,55% (16) în *Etapa de constatare experimentală* și 75,55% (34) în *Etapa de validare*, ceea ce reprezintă o creștere procentuală între cele două etape de cca. 40%; indicatorul *Parțial Adecvat* suferă și el modificări cantitative astfel, rezultatele comparative efectuate între cele două testări arată o scădere a numărului de respondenți în faza

post-interacțiune formativă care se încadrează la acest descriptor: 11 (24,44%) față de 6 (13,33%); diferențe semnificative sunt semnalate și în cazul descriptorului *Inadecvat* unde elevi din *GE* obțin o diferență procentuală între testări de aproximativ 20% (31,11% inițial - 11,11% final) - o scădere destul de importantă pentru efectele de semnificație evidențiate; indicatorul *Lipsă răspuns* nu înregistrează respondenți în etapa de validare, situându-se în dreptul valorii de 0, în timp ce în prima etapă, cea constativă, înregistrează un procent de 8,88% pentru un număr de 4 subiecți intervievați.

Pentru *Grupul de Control*, corespondența dintre rezultate nu suferă modificări majore din punct de vedere cantitativ, după cum arată datele înscrise în tabelul de semnificații de mai sus. Astfel, *GC* obține la indicatorul *Avansat* procente 36,20% (16 subiecți) - inițial și 44,82% (26 subiecți) - final, înregistrând astfel o creștere de aproximativ 8,62% între cele două măsurători; pentru descriptorul *Parțial Adecvat* avem: 25,86% - inițial și 15,51% - final, înregistrăm o scădere a numărului de respondenți pentru acest indicator în etapa de validare experimentală; descriptorul *Inadecvat* se înscrie în limite procentuale similare, cu diferențe minore între testări: 34,48% (20) inițial și 39,65% (23) final; descriptorul *Lipsă răspuns* are 0 răspunsuri în etapa de validare și 2 răspunsuri în cea de constatare.

Tabelul 3.9 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 3 al chestionarului administrat

Item 3: Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?								
Tipologia eșantionului	Descriptori de performanță							
	Nivel maxim		Nivel optim		Nivel minim		Nivel de risc	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)								
Grup Experimental (GE - 45 elevi)	0	0	2	4,44	8	17,77	35	77,77
Grup Control (GC - 58 elevi)	0	0	2	3,44	13	22,41	33	56,89
Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)								
Grup Experimental (GE - 45 elevi)	5	11,11	29	64,44	5	11,11	6	13,33
Grup Control (GC - 58 elevi)	0	0	2	3,44	16	27,58	40	68,96

În **Tabelul 3.9** sunt evidențiați indicatorii valorici înregistrați la *Itemul 3* al chestionarului administrat, care conturează perspectivele strategice ale elevilor din clasele primare în raport cu abordarea procedurală a sarcinilor formulate în mediul școlar. Rezultatele înregistrate în etapa

finală a cercetării noastre proiectează diferențe majore între cele două grupuri examinate astfel, dacă în dreptul subiecților din **GE** la descriptorul de performanță *Nivel maxim* sunt înregistrați 5 respondenți (11,11%), în ceea ce privește **GC** nu identificăm subiecți care să se înscrie la acest indicator; pentru descriptorul de performanță *Nivel optim* diferențele rămân semnificative astfel, în dreptul lui **GE** avem un procent de 64,44% corespunzător celor 29 de subiecți chestionați, în timp ce **GC** înregistrează un procent egal cu acela din etapa de constatare 3,44% corespondentul a 2 subiecți chestionați. Diferența procentuală dintre cele două eșantioane la acest indicator - *Nivel optim* este de cca. 61% . Efectele de semnificație pentru descriptorul *Nivel minim* înregistrează diferențe cantitative astfel, analiza comparativă notează în dreptul lui **GE** un procent de 11,11% față de 27,58% aflat în categoria **GC**. Diferențele semnificative se mențin și în ceea ce privește descriptorul de performanță *Nivel de risc* unde **GE** are 13,33%, iar **GC** 68,96%, adică o diferență între eșantioane de 55,63%. Dacă avem în vedere și Etapa de constatare, aici, diferențele dintre **Grupul Experimental** și **Grupul de Control** nu sunt semnificative: *Nivel maxim* - 0 (**GE**) - 0 (**GC**), *Nivel optim* - 2 (4,44%) **GE** - 2 (3,44%) **GC**; *Nivel minim* - 8 (17,77) **GE** - 13 (22,41%) **GC**; *Nivel de risc* - 35 (77,77%) **GE** - 33 (56,89%) **GC**. Ca urmare a rezultatelor obținute, formulăm ipoteza conform căreia, subiecții din **Grupul Experimental** reușesc să fie mai exacti în detalierea metodelor utilizate, fiind capabili să își expună la nivel declarativ, cunoștințele legate de procedura metodologică utilizată, în comparație cu subiecții care aparțin **Grupului de Control** și care nu pot clarifica metoda de lucru întrebuițată în proiectarea rezolutivă a conflictelor cognitive.

Tabelul 3.10 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 4 al chestionarului administrat

Item 4: Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?				
Tipologia eșantionului	Descriptori de performanță			
	<i>Rezilient</i>		<i>Lipsit de reziliență</i>	
	Valoare numerică	%	Valoare numerică	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	41	91,11	4	8,88
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	55	94,82	3	5,17
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	41	91,11	4	8,88
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	46	79,31	12	20,68

Pentru *Itemul 4* al chestionarului, care dorea să identifice nivelul de reziliență, gândit de noi ca una dintre variabilele competenței metacognitive, **Tabelul 3.10** redă răspunsurilor subiecților intervievați. Se constată că, în cazul **GE** procentele nu se modifică în niciuna dintre cele două testări administrate: 91,11% *inițial* - 91,11% *final* pentru descriptorul *Rezilient*, respectiv 8,88% *inițial* - 8,88% *final* pentru descriptorul *Lipsit de reziliență*. Aceste rezultate arată că în urma participării la programul formativ, elevii din **GE** rămân la fel de rezilienți, de preocupați în a accesa semnificațiile textelor prin îmbogățirea vocabularului inter și prin asumarea cunoașterii. Dacă ne referim la **GC** aici, putem distinge o micșorare a valorilor procentuale produsă între *Etapa de constatare experimentală* și *Etapa de validare experimentală* pentru ambii descriptori, situată în jurul lui 15,51%, astfel, fiind înregistrate: 94,82% *inițial* și 79,31% *final* răspunsuri pentru indicatorul *Rezilient*, în timp ce indicatorul *Lipsit de reziliență* cuprinde 5,17% *inițial*, respectiv 20,68% *final*. Putem presupune că în cazul **GE** micșorarea nivelului de reziliență cu un procent de cca, 15,51% poate reprezenta o consecință a scăderii motivației pentru învățare, fenomen întâlnit tot mai frecvent odată cu trecerea către treptele superioare ale învățământului obligatoriu sau absența dezvoltării competenței metacognitive care modifică nu doar mărimea efectului în învățare, ci și factorii motivaționali de care instruirea eficientă este dependentă.

Tabelul 3.11 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 5 al chestionarului administrat

Item 5: În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?								
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>							
	<i>Nivel avansat</i>		<i>Nivel intermediar</i>		<i>Nivel elementar</i>		<i>Nivel de risc</i>	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	0	0	0	0	43	95,55	2	4,44
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	0	0	0	0	58	100	0	0
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	12	26,66	23	51,11	6	13,33	4	8,88
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	0	0	2	3,44	41	70,68	15	25,86

Analiza comparativă oferită de **Tabelul 3.11** cu privire la evaluarea *Itemului 5* atribuie cercetării noi informații necesare în cadrul procesului de validare experimentală, datorită concentrării asupra conștientizării metacognitive prin intermediul acelor cunoștințe declarative ale subiectului, referitoare la perspectivele pe care acesta le are în raport cu abordarea unei sarcini de lucru care impune exercitarea unui efort intelectual intens. În faza antemergătoare experimentului formativ, eșantioanele selectate au înregistrat rezultate extrem de slabe la nivelul descriptorilor de performanță formulați. Astfel, **GE** are 43 de subiecți (95,55%) în dreptul indicatorului valoric *Nivel elementar* și 2 respondenți (4,44%) la indicatorul *Nivel de risc*; același grup nu înregistrează răspunsuri valide la descriptorii de performanță, considerați de noi înalt metacognitivi, respectiv *Nivel avansat* și *Nivel intermediar*. Aceeași situație pentru **GC**, unde toți respondenții, cei 58 de elevi (100%) cuprinși de studiu se încadrează în categoria *Nivel elementar*. Provocatoare pentru demersul nostru investigativ a fost conturarea la nivelul internului cognitiv al elevului a unui sistem integrator de proceduri, de metode și de instrumente cu precădere metacognitive de care acesta să devină conștient atât declarativ, cât mai ales procedural. Din păcate, perspectivele oferite de evaluarea răspunsurilor la acest item au arătat ceea ce am dedus în analiza desfășurată imediat după administrarea chestionarului, în *Etapa de constatare*, și anume, elevilor noștri nu li se vorbește despre învățare, despre felul în care aceștia ar putea aborda acest proces utilizând în special resursele lor interne, capacitățile cognitive și noncognitive de care dispun, dar de care nu sunt pe deplin conștienți.

Datele înregistrate în *Etapa de validare experimentală* modifică structura numerică și procentuală pentru elevii care au fost expuși la instruirea orientată spre accesarea metacognițiilor. Astfel, efectele *Programului formativ* sunt în progresie, **Grupul experimental** obținând: 26,66% (12) pentru descriptorul *Nivel avansat*; 51,11% (23) pentru descriptorul *Nivel intermediar*; la *Nivel elementar* identificăm un număr de 6 respondenți (13,33%), iar la *Nivel de risc* vorbim despre 4 subiecți care reprezintă 8,88% din numărul total al eșantionului. Faptul că avem un procent total de 77,77% dintre elevi care demonstrează că dețin cunoștințe metacognitive, putând fi capabili de expunerea / explicarea acestora, confirmă așteptările noastre legate nu doar de *Programul de formare*, ci și de faptul că *Modelul pedagogic* pe care l-am creat este unul operațional, funcțional și valid din punct de vedere psiho-pedagogic.

Grupul de control atinge următoarele praguri: *Nivel avansat* - 0; *Nivel intermediar* - 2 (3,44%); *Nivel elementar* - 41 (70,68%); *Nivel de risc* - 15 (25,86%). Se poate observa din statistica procentuală, cum o parte dintre cei situați la pragul valoric *Nivel elementar* din etapa de constatare, migrează către *Nivel de risc* în etapa de validare experimentală, în timp ce numai 2 (3,44%) subiecți sunt plasați în dreptul *Nivel intermediar* de conștientizare metacognitivă.

Tabelul 3.12 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 6 al chestionarului administrat

Item 6: Obişnuieşti să ai un jurnal al învăţării? Dacă da, ce scrii în el?				
Tipologia eşantionului	<i>Descriptori de performanţă</i>			
	<i>Da</i>		<i>Nu</i>	
	Valoare numerică	%	Valoare numerică	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	2	4,44	43	95,55
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	6	10,34	52	89,65
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacţiune formativă)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	45	100	0	0
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	5	8,62	53	91,37

Construirea cunoaşterii de către subiectul sistemului educaţional prin atribuirea comportamentală a factorului metacognitiv a reprezentat una dintre problemele impuse de cercetarea noastră. Astfel, orientarea predării spre învăţarea de profunzime prin metode care dezvoltă operaţii de autoanaliză funcţională a cogniţiei s-a constituit ca obiectiv de principiu. Programul de instruire metacognitivă a urmărit dezvoltarea la elevi a comportamentelor reflexive prin utilizarea *jurnalului reflexiv al învăţării*, unde sunt înregistrate prin intermediul interogaţiilor, acele variaţii în care includem evident conştientizarea a „ceea ce se crede că se ştie”, a „ceea ce se crede că se poate face cu ceea ce se ştie şi a „ceea ce nu se ştie şi trebuie format sau îmbunătăţit”. **Tabelul 3.12** surprinde distribuţia comparativă a răspunsurilor celor două eşantioane la *Itemul 6*, iar rezultatele demonstrează efecte de semnificaţie majore între cele două testări. **GE** are în etapa iniţială 2 subiecţi care susţin că au un jurnal al învăţării, atingând procentul de 4,44%, comparativ cu **GC** care înregistrează 6 răspunsuri la descriptorul de performanţă - *Da*, cu un procent de 10,34%. Diferenţa înregistrată între cele două structuri de subiecţi supuşi experimentului formativ este de 5,90%, o diferenţă nesemnificativă la moment. Rezultatele comparative obţinute în etapa de validare experimentală construiesc un tablou de semnificaţie cu diferenţe majore între grupurile experimentale, astfel: dacă **GE** înregistrează în etapa post-interacţiune formativă un procent de 100%, ceea ce înseamnă că toţi cei 45 de elevi expuşi la trainingul metacognitiv deţin un jurnal reflexiv pentru învăţare, cu ajutorul căruia îşi monitorizează, controlează şi reglează procesul propriei instruirii, subiecţii din **GC** care nu au fost

expuși trainingului înregistrează la descriptorul *Nu* 91,37% (53 de respondenți), diferența de 8,62% (5 respondenți) situându-se în dreptul indicatorului *Da*.

Tabelul 3.13 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 7 al chestionarului administrat

Item 7: Ce strategie folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?								
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>							
	<i>Nivel avansat</i>		<i>Nivel intermediar</i>		<i>Nivel elementar</i>		<i>Nivel de risc</i>	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	0	0	0	0	10	22,22	35	77,77
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	0	0	0	0	17	29,31	41	70,68
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>								
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	23	51,11	17	37,77	3	6,66	2	4,44
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	0	0	0	0	2	3,44	56	96,55

Itemul 7 al chestionarului a testat cunoștințele procedurale ale elevilor din perspectiva competenței metacognitive. Rezultatele comparative, analizate și surprinse în **Tabelul 3.13** evidențiază impactul pe care etapa de formare l-a avut pentru subiecții din cadrul eșantionului experimental. Aceștia au obținut diferențe semnificative între testări, iar procentele sunt distribuite, astfel: descriptor de performanță - *Nivel avansat* - procent obținut, 51,11% (**GE**) față de 0 (**GC**); descriptor de performanță - *Nivel intermediar* - procent obținut, 37,77% (**GE**) față de 0 (**GC**); descriptor de performanță - *Nivel elementar* - procent obținut, 6,66% (**GE**) față de 3,44% (**GC**); descriptor de performanță - *Nivel de risc* - procent obținut 4,44% (**GE**) față de 96,55% (**GC**). Pentru eșantionul din **Grupul Experimental** valorile înalt metacognitive (*Nivel avansat* și *Nivel intermediar*) au crescut considerabil ating un procentaj cumulativ de 88,88%, în timp ce valorile considerate de noi, slab metacognitive (descriptorii: *Nivel elementar*, respectiv *Nivel de risc*) s-au modificat prin descreștere procentuală semnificativă.

Elevii antrenați din punct de vedere metacognitiv au demonstrat că posedă cunoștințe procedurale complexe după participarea la programul de formarea, pe care le valorifică formativ în contextul școlar, înregistrând astfel o creștere a propriei eficiențe și eficacități și devenind totodată mai încrezători în forțele lor cognitive. Spre deosebire de etapa finală, în etapa de constatare, rezultatele înregistrate de cele două eșantioane supuse studiului au fost fără diferențe

semnificative, astfel: descriptorul *Nivel Avansat* - a obținut 0% (*GE*) și 0% (*GC*); descriptorul *Nivel intermediar* - a obținut 0% (*GE*) și 0% (*GC*); descriptorul *Nivel elementar* - a obținut 22,22% (*GE*) și 29,31% (*GC*); descriptorul *Nivel de risc* - a obținut 77,77% (*GE*) și 70,68% (*GC*).

Tabelul 3.14 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 8 al chestionarului administrat

Item 8: Ceri ajutorul învățătorului/al părinților/al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?				
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>			
	<i>Da</i>		<i>Nu</i>	
	Valoare numerică	%	Valoare numerică	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	44	97,77	1	2,22
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	54	93,10	4	6,89
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	16	35,55	29	64,44
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	56	96,55	2	3,44

Reciprocitatea colaborativă este una dintre variabilele importante pentru studiul de față. Influența colegială, familială, academică se manifestă în foarte mare măsură din punct de vedere al nevoii școlărilor mici de a fi validați. Din datele comparative, evidențiate în **Tabelul 3.14** observăm următoarele realități procentuale: în etapa de constatare experimentală, pragurile criteriale sunt situate în jurul procentelor de 97,77% pentru indicatorul *Da*, la subiecții *GE* și 93,10% la subiecții *GC*; indicatorul *Nu* prezintă praguri de semnificație minime; 2,22% (*GE*) și 6,89% (*GC*). De aici, am dedus ipoteza conform căreia elevii sunt tentați în drumul lor spre cunoaștere în a căuta răspunsuri la cei din jur, la a obține fără efort intelectual datele de rezolvare ale conflictelor generate de prezența lor într-un mediu academic, instituționalizat, normativ, reglementat. Nu respingem ideea de a căuta răspunsurile în rândul colegilor, al părinților, al cadrelor didactice, mai ales că noi, prin intervenția specializată din cadrul experimentului am insistat pe învățarea colaborativă, învățarea unul de la altul, însă trebuie să privim cu prudență ajutorul, iar acesta este necesar să se constituie nu ca oferirea răspunsului final, ci ca un mijloc de accesare a unor metode de lucru care facilitează rezolvarea sarcinilor și care implicit asigură înțelegerea. Rezultatele înregistrate în etapa post-formativă au arătat că *GE* reușește să obțină

mai multă independență în raport cu implicațiile generate de sarcinile de lucru impuse de mediul academic, școlar, în timp ce pentru *GC* valorile procentuale nu se modifică semnificativ. În acest considerat, *GE* obține pentru indicatorul *Da*, procentul de 35,55%, respectiv 64,44% pentru indicatorul *Nu*, iar *GC* înregistrează o limită maximă de 96,55% la indicatorul *Da* care se modifică față de etapa precedentă cu un procent de 3,45% și respectiv, 3,44% la indicatorul *Nu*.

Tabelul 3.15 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 9 al chestionarului administrat

Item 9: Ți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înțelegi?				
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>			
	<i>Da</i>		<i>Nu</i>	
	Valoare numerică	%	Valoare numerică	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	36	80	9	20
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	52	89,65	6	10,34
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>				
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	43	95,55	2	4,44
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	54	93,10	4	6,89

În **Tabelul 3.15** sunt prezentate datele comparative înregistrate pentru *Itemul 9*. Acestea furnizează informații legate de capacitatea școlarului mic de a reflecta în cadrul întregului proces al învățării pentru a-și facilita înțelegerea. Întrebările reflexive contribuie semnificativ la o mai clară vizibilitate a modului de a gândi, oferind o perspectivă evidentă asupra mecanismelor care transformă cogniția noastră în motorul cunoașterii și totodată o asumare a construirii cunoașterii prin monitorizare, control și posibilități reglatorii care să contribuie la succesul școlar. În etapa de constatare experimentală, cele două eșantioane nu au înregistrat diferențe de perspectivă semnificativă, astfel: *GE* notează în dreptul descriptorului *Da*, un procent de 80%, în timp ce, descriptorul *Nu* are 20%; *GC* înregistrează pentru primul descriptor din grafic 89,65%, iar la cel de al doilea însumează 10,34% valori procentuale. Deși elevii nu manifestă comportamente reflexive în învățare, la nivel declarativ, susțin că își pun adesea întrebări despre ceea ce nu înțeleg. În etapa de validare experimentală, pragurile de semnificație se modifică pentru ambele eșantioane, astfel că: *GE* obține 95,55% la descriptorul *Da* și 4,44% la descriptorul *Nu*, iar *GC* are 93,10% notat în dreptul indicatorului *Da* și 6,89% la indicatorul *Nu*. Programul de formare metacognitivă a urmat un plan extrem de bine elaborat în care s-a insistat pe formularea

întrebărilor reflexive și a răspunsurilor la acestea. Elevii au fost ghidați în plan reflexiv, s-au elaborat jurnale reflexive, inventare de interogații reflexive tocmai pentru a crea comportamente metacognitive în învățare și a face mai vizibil acest proces extrem de important, spunem chiar, definitiv pentru existența individului.

Tabelul 3.16 Distribuția numerică și procentuală a rezultatelor comparative înregistrate de GE și GC la Itemul 10 al chestionarului administrat

Item 10: În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?						
Tipologia eșantionului	<i>Descriptori de performanță</i>					
	<i>Da</i>		<i>Nu</i>		<i>Lipsă răspuns</i>	
	Val.nr.	%	Val.nr.	%	Val.nr.	%
<i>Etapa de constatare (Faza antemergătoare demersului formativ)</i>						
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	36	80	7	15,55	2	4,44
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	48	82,75	9	15,51	1	1,72
<i>Etapa de validare experimentală (Faza post-interacțiune formativă)</i>						
<i>Grup Experimental (GE - 45 elevi)</i>	11	24,44	34	75,55	0	0
<i>Grup Control (GC - 58 elevi)</i>	47	81,03	11	18,96	0	0

Distragerile reprezintă un ansamblu de perturbatori, de consumatori de energie în defavoarea procesului de învățare, care influențează negativ comportamentul individului. Faptul că, un număr foarte mare de elevi susțin că își pierd concentrarea atunci când studiază, ne conduce la ideea conform căreia, elevii nu își pot gestiona eficient abilitățile de adaptare necesare în procesul de instruire, fiind deseori atrași de alternativele cunoașterii, mai exact de aceste distrageri materializate în special, în tehnologii / device-uri etc. La prima măsurătoare valorică efectuată prin administrarea chestionarului, la *Itemul 10*, regăsim următoarele date, cuprinse în **Tabelul 3.16**: **GE** este distras de factorii proveniți din mediul extern în proporție de 80% (36 de respondenți), în timp ce **GC** înregistrează valoarea procentuală de 82,75%. Diferența pragurilor procentuale nu este una semnificativă (2,75%). Nici în cazul celui de-al doilea indicator nu există diferențe majore între cele două eșantioane, astfel: **GE** raportează pentru descriptorul de performanță *Nu* un procent de 15,55% din numărul total de răspunsuri, comparativ cu **GC** unde este raportat procentul de 15,51%, consemnând o diferență de 0,04% între efectivele testate. În etapa de testare inițială, identificăm câteva chestionare care nu prezintă un răspuns valid (*Lipsă răspuns*): **GE** - 4,44% (2 subiecți) și **GC** - 1,72% (1 subiect). În urma

aplicării programului de formare pentru dezvoltarea / valorificarea competenței metacognitive la elevii din **Grupul Experimental**, am identificat rezultate îmbunătățite după retestare și totodată, o proporție inversă a indicatorilor, astfel: în dreptul descriptorului *Da*, rămân 11 elevi chestionați (24,44%), iar la descriptorul *Nu*, validăm 34 de răspunsuri (75,55%). Acest aspect ne arată că abilitățile de concentrare ale elevilor supuși instruirii metacognitive cresc, amplificând motivația spre studiu și capacitatea de focusare a acestora în direcția rezolvării sarcinilor școlare. **Grupul de Control** obține în faza finală a experimentului, valori procentuale asemănătoare cu cele validate în etapa de constatare, astfel: la indicatorul *Nu*, 81,03% este pragul maxim al valorii procentuale atins, iar la indicatorul *Da*, discutăm de un procent egal cu 18,96%. În acest context, se observă cum diferența dintre **GC** și **GE** se adâncește, înregistrându-se fluctuații de răspuns majore, de 56,59% pentru ambii descriptori formulați. Nu sunt înregistrate răspunsuri în categoria *Lipsă răspuns* nici în cazul **GE**, nici în cazul **GC**.

Prelucrarea statistică a datelor și interpretarea rezultatelor înregistrate în Etapa de constatare și validare experimentală prin aplicarea MARSII celor două grupuri (GE și GC)

Scopul aplicării **MARSII** a fost acela de a obține mai multe informații despre conștientizarea metacognitivă a elevilor instruiți în cadrul PFCM. Întrucât cititul reprezintă una dintre achizițiile fundamentale la nivelul învățământul primar, iar înțelegerea mesajelor citite una dintre prioritățile actului didactic, am considerat de interes pentru cercetarea de față a proiecta *tehnică de lectură* eficientă pe care le-am testat, utilizând drept instrument **MARSII**. Din punct de vedere metacognitiv, citirea trebuie să fie activă, adică să se proiecteze în intern-cognitivul subiectului învățării, în scopul pătrunderii semnificațiilor.

Descrierea MARSII

Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSII) este alcătuit din 30 de afirmații care corespund comportamentului subiectului învățării în timpul citirii unui text. Fiecărei afirmații îi sunt asociate cinci valori numerice (1, 2, 3, 4, 5), al căror rol este de a identifica ritmicitatea utilizării unei strategii. Numerele sunt exponatele unui corespondent cantitativ (*ex.: 1 = Niciodată; 2 = Rareori; 3 = Câteodată (50% din cazuri); 4 = Deseori; 5 = Întotdeauna sau aproape întotdeauna*).

MARSII testează trei niveluri distincte de conștientizare metacognitivă, manifestate în timpul cititului unui material informativ (manual, dicționar, atlas, altă resursă educațională ș.a.): **GLOB** (*strategii globale de lectură*), **PROB** (*strategii de rezolvare a problemelor*) și **SUP** (*strategiile suportive pentru lectură*)[114, p.249-259]. În **Anexa 5** prezentăm dispunerea

subscalear, a afirmațiilor corespunzătoare fiecărei subscale alături de indicatorii mediei stabiliți ca reper de analiză a rezultatului.

Prelucrarea datelor și interpretarea rezultatelor

a) Etapa de constatare

Rezultatele testului MARSİ administrat celor două eșantioane în etapa de constatare sunt evidențiate în tabelele redade mai jos, astfel:

Tabelul 3.17 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala GLOB.

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea standard	t	df	Sig.	F
GLOB 1	Experimental	45	1,56	,659	,029	101	,963	,002
	Control	58	1,55	,680	,029	96,087		
GLOB 3	Experimental	45	1,62	,777	1,182	101	,025	5,155
	Control	58	1,47	,569	1,137	77,782		
GLOB 4	Experimental	45	1,78	,735	2,991	101	,153	2,069
	Control	58	1,38	,616	2,925	85,463		
GLOB 7	Experimental	45	1,80	,842	1,801	101	,088	2,967
	Control	58	1,53	,655	1,745	81,167		
GLOB 10	Experimental	45	2,00	,853	1,433	101	,409	,689
	Control	58	1,76	,844	1,431	94,273		
GLOB 14	Experimental	45	1,96	,796	1,704	101	,232	1,447
	Control	58	1,69	,777	1,699	93,584		
GLOB 17	Experimental	45	1,67	,826	-,037	101	,599	,278
	Control	58	1,67	,758	-,036	90,507		
GLOB 19	Experimental	45	1,69	,733	-1,008	101	,737	,113
	Control	58	1,84	,812	-1,021	98,650		
GLOB 22	Experimental	45	1,64	,712	,548	101	,918	,011
	Control	58	1,57	,678	,545	92,404		
GLOB 23	Experimental	45	1,67	,905	,833	101	,120	2,459
	Control	58	1,53	,706	,808	81,408		
GLOB 25	Experimental	45	1,64	,609	,177	101	,231	1,455
	Control	58	1,62	,721	,181	100,243		
GLOB 26	Experimental	45	1,71	,757	,747	101	,543	,372
	Control	58	1,60	,699	,740	90,793		
GLOB 29	Experimental	45	1,62	,716	,386	101	,998	,000
	Control	58	1,57	,678	,383	92,103		

Tabelul 3.18 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala PROB

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea standard	t	df	Sig.	F
PROB 8	Experimental	45	2,00	,905	1,970	101	,627	,238
	Control	58	1,67	,781	1,934	87,128		
PROB 11	Experimental	45	1,91	,763	,634	101	,716	,133
	Control	58	1,81	,826	,641	97,899		
PROB 13	Experimental	45	1,78	,795	,229	101	,929	,008
	Control	58	1,74	,807	,229	95,429		
PROB 16	Experimental	45	1,89	,682	,525	101	,033	4,673
	Control	58	1,81	,805	,536	100,182		
PROB 18	Experimental	45	1,87	,842	,345	101	,951	,004

PROB 21	Control	58	1,81	,805	,343	92,570		
	Experimental	45	1,69	,763	,231	101	,535	,387
PROB 27	Control	58	1,66	,715	,229	91,507		
	Experimental	45	1,80	,786	2,164	101	,049	3,962
PROB 30	Control	58	1,52	,538	2,066	74,190		
	Experimental	45	1,71	,661	2,014	101	,961	,002
	Control	58	1,45	,654	2,011	94,192		

Tabelul 3.19 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de constatare, pentru subscala SUP

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea standard	t	df	Sig.	F
SUP 2	Experimental	45	1,71	,757	2,101	101	,140	2,214
	Control	58	1,43	,596	2,039	81,813		
SUP 5	Experimental	45	1,71	,727	2,101	101	,191	1,737
	Control	58	1,43	,624	2,061	86,838		
SUP6	Experimental	45	1,91	,900	2,958	101	,036	4,504
	Control	58	1,47	,627	2,830	75,174		
SUP 9	Experimental	45	2,02	,812	1,803	101	,747	,104
	Control	58	1,74	,762	1,789	91,691		
SUP 12	Experimental	45	1,89	,775	-,176	101	,201	1,654
	Control	58	1,91	,657	-,173	86,028		
SUP 15	Experimental	45	1,89	,885	,712	101	,279	1,185
	Control	58	1,78	,727	,694	84,274		
SUP 20	Experimental	45	1,76	,743	,499	101	,033	4,654
	Control	58	1,67	,906	,511	100,656		
SUP 24	Experimental	45	1,78	,765	1,465	101	,331	,953
	Control	58	1,57	,678	1,443	88,570		
SUP 28	Experimental	45	1,89	,804	3,717	101	,115	2,534
	Control	58	1,38	,587	3,576	77,684		

Tabelul 3.20 Mediile înregistrate de eșantioanele independente GE și GC la testul MARSİ

Subscala MARSİ	Media GE	Media GC	Diferența mediei între GE și GC	Nivel GE	Nivel GC
Global	1,72	1,59	0,13	Scăzut	Scăzut
Problem-solving	1,83	1,68	0,15	Scăzut	Scăzut
Support	1,84	1,59	0,25	Scăzut	Scăzut
Total	1,79	1,62	0,17	Scăzut	Scăzut

Datele înregistrate furnizează informații valoroase esențiale în dinamica cercetării, indicând un nivel scăzut de conștientizare metacognitivă în timpul cititului la ambele eșantioane supuse testării înainte de aplicarea Programului de formare a competenței metacognitive (PFCM).

b) Etapa de validare

Ipoteză: Presupunem că elevii care au fost supuși trainingului metacognitiv vor avea un grad ridicat de conștientizare metacognitivă, manifestat în timpul cititului.

În vederea stabilirii eficienței PFCM și pentru a demonstra progresul înregistrat de elevii din cadrul **Grupului Experimental** ca urmare a implementării intervenției, am utilizat *testul t pentru eșantioanele independente*. Rezultatele statistice sunt descrise în tabelele prezentate mai jos, astfel:

Tabelul 3.21 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala GLOB.

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea standard	t	df	p	Sig.
GLOB 1	Experimental	45	4,29	,843	8,036	101	<,001	,002
	Control	58	2,55	1,245	8,426	99,326	<,001	
GLOB 3	Experimental	45	4,20	,786	7,256	101	<,001	,292
	Control	58	2,90	,986	7,465	100,908	<,001	
GLOB 4	Experimental	45	4,56	,693	5,925	101	<,001	<,001
	Control	58	3,19	1,420	6,409	86,757	<,001	
GLOB 7	Experimental	45	4,04	,737	6,349	101	<,001	<,001
	Control	58	2,79	1,151	6,696	97,792	<,001	
GLOB 10	Experimental	45	4,47	,786	7,301	101	<,001	,017
	Control	58	2,91	1,247	7,714	97,301	<,001	
GLOB 14	Experimental	45	4,33	,739	6,716	101	<,001	,016
	Control	58	2,95	1,220	7,125	95,857	<,001	
GLOB 17	Experimental	45	4,38	,860	7,382	101	<,001	,017
	Control	58	2,83	1,187	7,681	100,588	<,001	
GLOB 19	Experimental	45	4,11	,859	7,540	101	<,001	,005
	Control	58	2,60	1,107	7,783	101,000	<,001	
GLOB 22	Experimental	45	3,93	1,116	4,806	101	<,001	,235
	Control	58	2,81	1,221	4,861	98,246	<,001	
GLOB 23	Experimental	45	4,24	,802	6,337	101	<,001	,069
	Control	58	2,97	1,154	6,625	99,903	<,001	
GLOB 25	Experimental	45	4,29	,757	9,350	101	<,001	,278
	Control	58	2,71	,918	9,579	100,586	<,001	
GLOB 26	Experimental	45	4,27	,863	7,638	101	<,001	,029
	Control	58	2,72	1,121	7,890	100,998	<,001	
GLOB 29	Experimental	45	4,27	,915	7,073	101	<,001	,030
	Control	58	2,69	1,259	7,358	100,606	<,001	

Rezultatele înregistrate evidențiază diferențe semnificative statistic în favoarea **GE** pentru subscala strategii globale de lectură. Astfel, media înregistrată de **Grupul Experimental** variază între valorile $M_{\min} = 3,93$ și $M_{\max} = 4,56$, în timp ce pentru **Grupul de Control** sunt înregistrate valori de $M_{\min} = 2,55$ și $M_{\max} = 3,19$. În consecință, pentru **GE** nivelul de conștientizare metacognitivă în timpul cititului este unul *ridicat*, în timp ce pentru **GC** este unul *mediu*. În ceea ce privește mărimea efectului, se poate observa în **Anexa 7 (a se vedea Tabelul 1)** că, variația punctului estimat (*Point Estimate*) depășește valoarea de 8, ceea ce înseamnă că efectul este unul foarte puternic.

Tabelul 3.22 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala PROB

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea	t	df	p	Sig.
-----------	----------	---	-------	----------	---	----	---	------

		standard						
PROB 8	Experimental	45	4,31	,793	5,355	101	<,001	,010
	Control	58	3,16	1,268	5,663	97,008	<,001	
PROB 11	Experimental	45	4,22	,927	5,797	101	<,001	,193
	Control	58	3,00	1,155	5,959	100,869	<,001	
PROB 13	Experimental	45	4,22	,951	3,662	101	<,001	<,001
	Control	58	3,36	1,334	3,818	100,351	<,001	
PROB 16	Experimental	45	4,16	,852	3,926	101	<,001	<,001
	Control	58	3,21	1,436	4,174	95,083	<,001	
PROB 18	Experimental	45	4,29	,727	8,652	101	<,001	<,001
	Control	58	2,47	1,260	9,222	93,997	<,001	
PROB 21	Experimental	45	4,27	,809	6,146	101	<,001	,111
	Control	58	3,02	1,162	6,424	99,936	<,001	
PROB 27	Experimental	45	4,38	,806	8,877	101	<,001	<,001
	Control	58	2,45	1,273	9,374	97,427	<,001	
PROB 30	Experimental	45	4,20	,944	5,654	101	<,001	,080
	Control	58	2,93	1,255	5,857	100,921	<,001	

Analiza datelor prezentate în **Tabelul 3.22** conturează existența diferențelor semnificative între cele două eșantioane, pentru nivelul scalar: *Problem-solving Strategies (Rezolvarea de probleme)*. Astfel, pentru **GE** identificăm $M_{\max} = 4,38$ și $M_{\min} = 4,16$, iar pentru **GC** valorile mediilor prezintă variații precum $M_{\max} = 3,36$ și $M_{\min} = 2,45$. Rezultatele înregistrate includ **GE** la nivelul *ridicat* de conștientizare metacognitivă în timpul lecturii, iar **GC** la nivelul *mediu* de conștientizare cu o medie maximă mai ridicată la această subscala decât la precedenta. Și în acest caz, dimensiunea efectului pentru cele două eșantioane independente (**Anexa 7 - a se vedea Tabelul 2**), conform testului t se menține puternic semnificativă.

Tabelul 3.23 Semnificația statistică a diferenței dintre GC și GE, în etapa de validare experimentală, pentru subscala SUP

Afirmații	Eșantion	N	Media	Abaterea standard	t	df	p	Sig.
SUP 2	Experimental	45	3,31	1,443	4,745	101	<,001	,078
	Control	58	2,07	1,212	4,642	85,551	<,001	
SUP 5	Experimental	45	4,04	,976	5,163	101	<,001	,007
	Control	58	2,83	1,326	5,362	100,752	<,001	
SUP6	Experimental	45	4,41	,757	8,982	101	<,001	<,001
	Control	58	2,55	1,202	9,537	97,025	<,001	
SUP 9	Experimental	45	3,69	1,083	3,655	101	<,001	,017
	Control	58	2,78	1,377	3,766	100,973	<,001	
SUP 12	Experimental	45	4,36	,933	4,699	101	<,001	<,001
	Control	58	3,22	1,390	4,931	99,129	<,001	
SUP 15	Experimental	45	3,96	1,186	4,811	101	<,001	,077
	Control	58	2,74	1,332	4,882	99,034	<,001	
SUP 20	Experimental	45	4,40	,780	8,153	101	<,001	,003
	Control	58	2,74	1,178	8,569	98,777	<,001	
SUP 24	Experimental	45	4,29	,727	5,541	101	<,001	<,001
	Control	58	2,98	1,445	5,979	88,106	<,001	
SUP 28	Experimental	45	4,27	,688	9,524	101	<,001	<,001
	Control	58	2,41	1,155	10,121	95,217	<,001	

Și la această subscală diferențele dintre cele două grupuri se mențin. Constatăm însă o oarecare regresie pe anumite afirmații la **GE**, astfel că, pentru afirmația: *Îmi iau notițe cât timp citesc pentru a înțelege ceea ce citesc*, valoarea mediei înregistrată este de 3,31 cu o diferență medie față de **GC** de cca. 1,24. Ca variație maximă și minimă între cele două grupuri identificăm: pentru **GE** - $M_{\max} = 4,41$ și $M_{\min} = 3,31$, iar pentru **GC** - $M_{\max} = 3,22$ și $M_{\min} = 2,07$. Dimensiunile efectului pentru cele două eșantioane experimentale (**Anexa 7 - a se vedea Tabelul 3**) sunt suficient de puternice, deși pe alocuri sunt înregistrate și valori sub 8.

Tabelul 3.24 Mediile înregistrate de eșantioanele independente GE și GC la testul MARSI

Subscala MARSI	Media GE	Media GC	Diferența mediei între GE și GC	Nivel GE	Nivel GC
Global	4,26	2,81	1,45	Ridicat	Mediu
Problem-solving	4,25	2,95	1,30	Ridicat	Mediu
Support	4,08	2,70	1,38	Ridicat	Mediu
Total	4,19	2,82	1,37	Ridicat	Mediu

Conform datelor cuprinse în Tabelul 3.20, respectiv Tabelul 3.24 putem spune că ipoteza formulată inițial este validată experimental, putând fi generalizată. Conștientizarea proceselor intern-cognitive în timpul cititului pentru subiecții incluși în programul de formare a abilităților de ordin metacognitiv a condus la creșterea performanțelor școlare la toate disciplinele studiate în învățământul primar, îndreptățindu-ne să ne declarăm optimiști în ceea ce privește eficiența *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive prin comunicare didactică* și a PFCM. Cu toate acestea observăm și la GC o evoluție destul de importantă, aceștia trecând de la nivelul scăzut, la nivelul mediu de conștientizare metacognitivă în timpul cititului.

Formarea competenței metacognitive în context academic reprezintă poate una dintre cele mai provocatoare forme de manifestare instructivă, atât pentru personalul didactic de predare, cât și pentru atribuirea acestei instruirii beneficiarului direct al sistemului de învățământ, elevul însuși. Multitudinea factorială identificată, dimensiunile implicite ale cunoștințelor metacognitive, variabilele și abordarea integratoare a acestora în context didactic au formulat în termeni de ipoteze perspectivele unei învățări bazate exclusiv pe capacitățile metacognitive ale individului care se pregătește pentru școală, pentru viață, pentru succes. Intervenția pe care am construit-o ne-a oferit nu doar o multitudine de răspunsuri la problematica cercetată, ci a condus inevitabil la formularea unui număr impresionant de interogații care, pe alocuri, au creat incertitudine, impunând cercetării prudență și responsabilitate în conturarea anumitor perspective generate de studiu. Rezultatele pozitive obținute după aplicarea programului de predare - învățare metacognitivă au validat necesitatea formării competenței chiar la nivelul micii

școlarității, deși cercetările realizate până în prezent privesc critic această variantă. O analiză de substanță este redată în **Tabelul 3.25**, unde sunt scoase în evidență efectele trainingului metacognitiv, având ca repere punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările conștientizate la momentul finalizării cercetării.

Tabelul 3.25 Analiza SWOT a Programului de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare prin comunicare didactică

Puncte tari	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> * Crearea unui sistem integrat de resurse educaționale destinate învățământului primar, în vederea formării / dezvoltării competenței metacognitive. * Actualitatea, coerența și necesitatea programului formativ. * Constituirea grupurilor colaborative funcționale cu impact asupra progreselor școlare. * Determinarea, motivația și perspectiva reușitei cresc și devin vizibile din punct de vedere comportamental la subiectul învățării supus antrenamentului metacognitiv. * Introducerea <i>cercetării reflexive în învățare</i> în scopul transformării elevului într-un cercetător reflexiv. * Oferirea unor noi perspective procesului de învățare prin asumarea factorului metacognitiv și prin apelul la resursele cognitive interne (identificarea plusurilor și a minusurilor fiecărui elev). * Abordarea gândirii ca sistem și transformarea elevului în agentul propriei schimbări. * Formarea rezilienței școlare și al unui management al eșecului orientat spre acceptarea greșelilor în mediul școlar. * Creșterea performanțelor școlare prin raportare la creșterea numărului de calificative optime (<i>Foarte bine, Bine</i>) obținute de către elevii aparținând Grupului experimental. * Feedback pozitiv obținut și în cazul disciplinelor predate de către alte cadre didactice, care constată progres în învățare (practic, identificăm extinderea manifestării metacognitive și la celelalte discipline din planul cadru pentru elevii expuși instruirii metacognitive). * Întărirea relațiilor dintre elevi și cadrul didactic; crearea unui mediu de învățare sigur și suportiv. * Creșterea încrederii în forțele proprii și a stimei de sine pentru elevii antrenați metacognitiv. 	<ul style="list-style-type: none"> * Literatura de specialitate ofertantă ca întreg, dar insuficientă pentru aplicarea în contextul didactic al învățământului primar. * Lipsa experimentării în cadrul clasei de elevi a activităților de grup a impus ajustarea unor demersuri didactice, solicitând din partea formatorului un interval de timp mai mare, necesar pentru construirea mediului colaborativ, optim dezvoltării conexiunilor interne și facilitării învățării prin preluarea unor comportamente metacognitive de la elev la elev. * Efectuarea activităților formative s-au derulat după programul de școală, fapt ce a contribuit la aglomerare și surmenaj. * Accesibilizarea / adaptarea unui număr relativ mare de tehnici de lucru metacognitive a creat senzația de neîncadrare în termenele stabilite de programul formativ. * Superficialitatea manifestată de către unii elevi în raport cu completarea documentelor solicitate. * Ghidarea individuală necesară transferului de competență de la profesor la elev, a impus suplimentarea timpului destinat formării (crește nevoia de implicare activă a formatorului în formularea unor răspunsuri la interogațiile reflexive ale elevului, tocmai pentru a-i modela capacitatea de adaptare la competența vizată, la variabilele identificate și la depășirea unor neregularități formative).
Oportunități	Amenințări

<p>* Reglementarea la nivelul politicilor publice în domeniul educației a formării competenței metacognitive, ca o competență transversală (Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5765 din 15.10.2020. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadru de referință al Curriculumului).</p> <p>* Deschiderea manifestată de autoritatea instituțională față de derularea activităților de formare.</p> <p>* Posibilitatea de a testa în continuare și de a extinde programul formativ la o scară mult mai mare prin elaborarea și avizarea de către instituțiile abilitate (inspectorate școlare, respectiv Ministerul Educației) a ghidurilor metodologice adresate cadrelor didactice și elevilor aflați în învățământul primar.</p> <p>* Avizarea anuală a programelor analitice de pregătire și formare a personalului didactic din învățământul preuniversitar în vederea formării / valorificării competenței metacognitive în cadrul formal, instituționalizat și normativ al școlii.</p> <p>* Elaborarea unor planuri individualizate în colaborare cu psihologi, consilieri școlari, profesori de sprijin pentru elevii cu CES, din perspectiva valorificării factorului metacognitiv și creșterii productivității.</p>	<p>* Alocarea unui timp relativ limitat formării.</p> <p>* Volumul mare de date care trebuie verificate săptămânal (jurnalele de reflecție, chestionarele săptămânale etc) și care necesită în mod obligatoriu conceperea unui feedback descriptiv și reglaje permanente pe tot parcursul studiului.</p> <p>* Posibilități limitate de extindere a programului de formare și la alte clase din cauza reticenței și conservatorismului unor cadre didactice.</p> <p>* Temperamentul unor elevi; teama acestora de a interacționa în cadrul grupurilor colaborative; frica de a răsunde, de a-și asuma riscurile construirii cunoașterii.</p> <p>* Numărul relativ redus de elevi participanți în cadrul studiului.</p> <p>* Elevii cu dificultăți în învățare sau cu cerințe educaționale speciale continuă să întâmpine dificultăți în realizarea sarcinilor școlare (există progres, dar destul de mic).</p> <p>* Competența este greu de format în sistem blended-learning întrucât cadrul didactic nu are control absolut asupra acțiunilor realizate de către elev.</p> <p>* Profesorul poate renunța în timp la activarea metacogniției elevilor, considerând acțiunile întreprinse consumatoare de resurse și de energie.</p>
--	---

Limitele cercetării

Cercetarea de față conduce la identificarea unor limite, în ciuda eforturilor autorilor de a surprinde aspectele de natură teoretică, metodologică și de instrumentare într-o manieră extinsă și integratoare.

O limită a lucrării face referire la imposibilitatea autorilor de a aborda aria metacognitivă din mai multe perspective științifice. Analiza factorului metacognitiv s-a realizat într-o accepțiune duală: pedagogică și psihologică, fără a fi abordată și din perspectivă neuroștiințifică, lucru care ar fi condus indubitabil la înțelegerea mai profundă a mecanismelor care contribuie la vizibilitatea unui fenomen „invizibil” precum „gândirea la gândire”. Limitele de spațiu și de timp, existența unor studii puține din această perspectivă ne-au zădărnicit demersul investigațional în această direcție. Acest aspect poate deschide însă noi orizonturi de cercetare ce pot construi perspective multiple asupra componentei metacognitive.

O altă limită identificată face trimitere la metodele de sondare, reduse ca număr în cadrul studiului. Cele două chestionare utilizate nu pot surprinde în integralitate manifestarea conștiinței metacognitive la elevii de vârstă școlară mică, în ciuda rezultatelor optimiste înregistrate. Vârsta destul de fragedă a elevilor din cadrul celor două grupuri experimentale și timpul redus alocat

acestor acțiuni nu au permis utilizarea mai multor metode de testare, mai ales că unele chestionare ar fi trebuit adaptate specificului de vârstă corespunzător subiecților cărora ne adresăm.

Un alt punct sensibil identificat are în vedere instabilitatea procesuală a adaptării resurselor teoretice și metodologice existente, la specificul populației școlare vizat de studiu. Cea mai mare parte a cercetărilor analizate sunt scrise în limbile: engleză, franceză, spaniolă. Traducerea punctuală a acestora nu ne conferă certitudinea că din punct de vedere pedagogic sau psihologic ceea ce am identificat este compatibil opiniei autorului. Mai mult, este nevoie de o echipă de specialiști din mai multe domenii pentru a putea traduce și adapta aceste chestionare, metode, tehnici, practici la specificul populației școlare românești. Construim astfel deschiderea către cercetări viitoare în colaborare cu specialiști din mai multe domenii pentru a putea amplifica stabilitatea investigațională și pentru a genera analize apropiate de realitățile cercetate.

Din cauza numărului relativ mic de elevi implicați în cadrul experimentului (103 de subiecți din ciclul primar de învățământ), concluziile desprinse nu pot fi generalizate și asumate de întreaga populație școlară vizată. Totodată, instrumentele de autoraportare prezintă și ele câteva dezavantaje sesizabile. Un dezavantaj se referă la sinceritatea răspunsului oferit de subiecți. Există respondenți care din anumite motive nu declară ceea ce gândesc, astfel că această nepotrivire între declarație și acțiunea de facto, reprezintă un impediment pentru cercetarea de față.

Formarea competenței metacognitive este un proces de durată și implică o abordare mai complexă care să includă corelații mai clare între cogniție, afectivitate, metacogniție și contextul învățării, astfel că o limită a studiului o reprezintă tocmai această insuficientă prezentare a relațiilor care se stabilesc între acești factori. Punerea în relație a acestor variabile poate să construiască o nouă direcție de investigare, aducând mai multă evidență în comprehensiunea acestui fenomen care contribuie la progresul individului, la amplificarea sentimentului de autoeficiență și la succes școlar.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

Capitolul 3 prezintă într-o manieră descriptivă etapele experimentului pedagogic și rezultatele înregistrate de cele două grupuri participante la studiu.

Etapa de constatare ne-a permis să identificăm situații – problematice care au conturat câteva deducții evidente asupra procesualității predării – învățării, astfel: *elevii nu reflectează asupra modului personal de învățare, nu cunosc nici procesul învățării și nici funcționalitatea*

acestui; repertoriul strategic la nivel declarativ și procedural este unul limitat; elevii nu sunt instruiți pentru a genera semnificații personale care să contribuie la o mai bună interpretarea materialului biologic cu care se operează în mediul școlar; nu se insistă pe utilizarea unui limbaj internalizat; nu este perceptibilă dualitatea scop – atitudine pentru atingerea scopului.

Programul de formare a competenței metacognitive (PFCM) a urmărit să genereze acțiuni pentru susținerea învățării elevului de vârstă școlară mică prin structuri și mecanisme de suport, prin acte comunicaționale orientate spre: *cunoaștere, comprehensiune, stimulare cognitivă, determinare decizională, distingere, generare rezolutivă, inovare și revizuire permanentă.* Atitudinile promovate prin PFCM au conturat trei direcții acționale: *funcționalitatea procesului de învățare, metacogniția ca expresie a autonomiei cognitive și atitudinale și învățarea orientată spre atingerea obiectivelor dezirabile și spre performanță.*

Datele experimentale obținute ca urmare a valorificării *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* și a *Programului de formare a competenței metacognitive* au confirmat **ipoteza cercetării**: formarea competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin comunicare didactică a fost asigurată prin: stabilirea reperelor teoretice ale metacogniției; identificarea modelelor comunicaționale pliabile formării competenței metacognitive; elaborarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică*, identificarea indicatorilor, descriptorilor, variabilelor și valorilor metacognitive; elaborarea și validarea experimentală a Programului de formare metacognitivă care a contribuit la creșterea performanțelor școlare pentru elevii antrenați metacognitiv și la înțelegerea mecanismelor de funcționalitate ale propriei gândiri.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Întregul construct de cercetare s-a concentrat pe stabilirea reperelor teoretice și aplicative ale formării competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar. Incoerența metodologică în formarea unei identități metacognitive a școlarului mic și opacitatea epistemologică a conceptului însuși creează confuzie didactică și teoretică, împiedicând realizarea unui proces educațional productiv din perspectiva valorificării metacunoașterii. Lipsa acestor determinări conceptuale clare conduce negreșit la carențe procedurale ce impactează întregul sistem și proces didactic.

Analiza efectuată asupra procesului investigativ ne-au determinat să formulăm următoarele raționamente, deduse din totalitatea argumentelor și a realizărilor obținute în cercetarea noastră:

1. Studiul literaturii de specialitate a conturat perspective neclare și vagi conceptului de metacogniție, generând incertitudine la nivel de definire și de structuralitate a conceptului. În această direcție, în cadrul cercetării, ***a fost redefinit conceptul de metacogniție*** ca fiind „un proces de reflecție orientat spre conștientizarea și controlul gândirii, de care devine responsabil și conștient elevul, în scopul adecvării și adaptării la situație / context școlar, social, existențial. În termeni expresivi, notăm metacogniția drept – licența pentru a conduce propriul creier (incluzând aici parametrii de variație ai conștientizării cunoașterii, exprimați în termeni de: a ști vs. a nu ști). Definiția a fost completată de ***identificarea trăsăturilor definitorii ale subiectului învățării posesor de metacogniții***, astfel: „Elevul metacognitiv reușește să controleze propriul mediu de învățare, să evalueze gradul de dificultate al conflictelor cognitive, să identifice și să diferențieze sentimentul cunoașterii de cel al necunoașterii, să acționeze critic prin reglarea propriei învățări în timp ce îndeplinește anumite sarcini școlare, să determine problemele emoționale și efectele distragerilor care survin în activitatea de învățare și să fie capabil să se autoregleze din punct de vedere emoțional, prin comunicare intrinsecă și autoanaliza sentimentului, să orchestreze un întreg sistem de strategii metacognitive generatoare de rezultate favorabile.” (Cap.1, 1.1, 1.2)

2. Din perspectiva asumării comportamentului metacognitiv atât în procesul de predare, cât mai ales în cel de învățare, ***au fost identificate condiționalitățile relaționale ale diadei profesor – elev***. De asemenea, ***au fost interpretate din punct de vedere științific reacțiile comunității de cercetători cu privire la evoluția conceptului de metacogniție*** acțiune care ***ne-a permis să conturăm un inventar de bune practici*** în care accentul cade pe: *experiențele de învățare, gândirea cu voce tare, observarea profesorului, verbalizarea acțiunilor în cadrul învățării, motivația realizării*. (Cap. 1, 1.1, 1.2., 1.3)

3. În direcția dezvoltării unui individ reflexiv, autodeterminat și autonom, ***am elaborat și valorificat în contextul formativ al învățământului primar, Modelul pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin comunicare didactică.*** Fundamentarea științifică a Modelului pedagogic ***ne-a determinat să elaborăm: indicatorii, descriptorii de performanță, variabilele și valorile metacognitive.*** (Cap. 2, 2.4)

4. Stabilirea mecanismelor de susținere a formării competenței metacognitive prin acțiunea teoretică-științifică a *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* ***ne-a determinăm să elaborăm și să descriem competența prin prisma sistemului integrat de atitudini, abilități și cunoștințe,*** construind astfel finalitatea demersului de cercetare. (Cap.2., 2.4.). Totodată, componentele sistemice ale modelului pedagogic ***au determinat crearea unei taxonomii specifice învățării metacognitive, astfel:*** (a) pentru componenta principii didactice: *adaptativă, acțională, reacțională, combinatorie, reflexivă, internalizată, atitudinală, structurală, diferențiată, sistemică;* (b) pentru factorii care influențează dezvoltarea competenței: *diagnostică, interacțională, situațională, comparativă, contextuală;* (c) variabile metacognitive: *orientată intern – cognitiv, inovativă, colaborativă, de perspectivă, globală.*

5. Experimentul pedagogic aplicat unui eșantion stratificat ***a descris în termeni de concluzii, modelul pedagogic al formării competenței metacognitive la elevii din învățământul primar.*** Minusurile praxiologice identificate au conturat necesitatea de a forma această competență transversală în condițiile actualei reforme educaționale. (Cap.3, 3.1.)

6. ***A fost elaborat și validat experimental Programul de formare a competenței metacognitive (PFCM)*** având drept suport teoretic *Modelul de formare a competenței metacognitive la elevii din învățământul primar prin comunicare didactică.* Tabelele de semnificație cu evaluarea comparativă a rezultatelor înregistrate de cele două grupuri experimentale ***au demonstrat eficiența instrumentelor metodologice elaborate*** în cadrul PFCM.(Cap.3, 3.2., 3.3, 3.4)

7. **Problema științifică soluționată în cercetare** constă în: conceptualizarea și funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar prin comunicare didactică* și a Programului de formare a competenței metacognitive care a contribuit la formarea competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar.

Recomandări practice:

Ca urmare a concluziilor formulate și a rezultatelor înregistrate, identificăm următorul set de recomandări, astfel:

➤ ***Pentru conceptorii de politici publice (Ministerul Educației Naționale din România / Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova:***

Efectele de semnificație, identificate în urma investigației, pot constitui un reper în reconsiderarea normativă și legislativă actuală. Regândirea curriculumului pentru învățământul primar prin asumarea integratorilor metacognitivi reprezintă o perspectivă oferită de cercetarea noastră, o direcție de reformare a principiilor didactice, de reconstruire a acțiunilor instructiv-educative cu accent pe valorificarea metagândirii școlarului mic și pe performanță.

➤ ***Pentru instituțiile de formare inițială și continuă a cadrelor didactice:***

Modelele proiectate și valorificate în context aplicativ în corpul lucrării de cercetare pot fundamenta programe analitice de formare, care avizate de Ministerului Educației Naționale din România sau de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, se pot adresa cadrelor didactice, în scopul inițierii acestora în predarea - învățarea metacognitivă. De asemenea, pot fi inițiate demersuri de extindere a cercetării pornind de la rezultatele înregistrate, pentru a supradimensiona efectele și pentru a avea o perspectivă mai amplă asupra fenomenelor identificate.

➤ ***Pentru cercetătorii din domeniul științelor educației***

a) Proiectarea unor ghiduri și a unor auxiliare curriculare care să valorifice resursele metodologice elaborate, cu evidențierea etapelor de construire a cunoașterii prin intermediul conștientizării metacognitive.

b) Continuarea demersurilor de investigare a fenomenului metacognitiv din perspectiva multidisciplinară a neuroștiinței.

➤ ***Pentru facultățile de profil pedagogic din România și Republica Moldova:***

Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic din România, respectiv Secțiile metodice a direcțiilor de învățământ din Republica Moldova, afiliate universităților de profil, pot integra aceste rezultate în cadrul modulelor psiho-pedagogice, oferind studenților care se pregătesc pentru cariera didactică, oportunitatea unor noi perspective acționale, prin promovarea proiectării didactice reflexive, prin experimentarea unei predări metacognitive, prin accesarea și înțelegerea propriei activități cognitive și metacognitive în contextul creșterii randamentului academic și a satisfacției profesiei de dascăl.

➤ ***Pentru managerii unităților școlare:***

a) Extinderea Programului de formare a competenței metacognitive expus în formă la nivelul mai multor școli, prin încheierea unor parteneriate strategice interinstituționale.

b) În scopul ameliorării rezultatelor elevilor cu cerințe educaționale speciale sau care manifestă dificultăți în învățare, se pot constitui grupuri de lucru formate din cadre didactice

(învățători), consilieri școlari, profesori de sprijin, psihologi care să adapteze instrumentele de lucru elaborate în cadrul lucrării de cercetare la specificul de dezvoltare al fiecărei categorii de școlari.

➤ ***Pentru profesorii pentru învățământul primar / învățători:***

a) Utilizarea *Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar prin comunicare didactică* în practica școlară și valorificarea resurselor metodologice proiectate în cadrul *Programului de formare a competenței metacognitive* parte integrantă a prezentului studiu pentru a crește performanțele elevilor și pentru a amplifica eficiența procesului instructiv – educativ.

b) Utilizarea strategiilor comunicaționale și a modelelor prezentate în cercetare pentru a proiecta activitatea didactică în acord cu formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBULESCU, I., CATALANO, H. *Sinteze de pedagogia învățământului primar: ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*. București: Didactica Publishing House, 2019. 475 p. ISBN 978-606-683-952-5.
2. ANDRIȚCHI, V. Taxonomia acțiunilor pedagogice pentru formarea atitudinilor – element central al competenței școlare. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. 2020, vol 1, 28-29 februarie, Chișinău, Republica Moldova, pp. 9-18. ISBN 978-9975-76-305-9.
3. ANTOCI, D. Motivația de autorealizare în activitate colectivă și de comunicare în proces de învățare. In: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar, 27 – 28 octombrie 2017, Chișinău, Republica Moldova: UST, vol. I, pp. 167-174. ISBN 978-9975-76-214-4.*
4. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 212 p.
5. BÂRLIBABA, M. C. *Paradigmele comunicării*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987. 216 p.
6. BEADLE, P. *Cum să predai. Strategii didactice*. București: Didactica Publishing House, 2019. 239 p. ISBN 978-606-683-979-2.
7. BLAKEMORE, S.J., UTA, F. *Cum învață creierul: sugestii pentru educație*. București: Polimark, 2006. 221 p. ISBN (10) 973-9302-36-6; ISBN (13) 978-973-9302-38-8.
8. BOCOȘ-MUȘATA, M. D.(coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D. C. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I (A – D)*. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2212-9.
9. BOCOȘ-MUȘATA, M. D.(coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul III (I – L)*. Pitești: Paralela 45, 2017. 379 p. ISBN 978-973-47-2479-6.
10. BOCOȘ-MUȘATA, M. D.(coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV (M – O)*. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018. 400 p. ISBN 978-606-94524-9-3.

11. BOCOȘ, M. D., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii, teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45, 2022. 213 p. ISBN 978-973-47-3596-9.
12. BODEAN, I., OLTEANU, R., (coord. SILISTRARU, N.). *Motivația în procesul educațional*. Chișinău: UST, 2011. 60 p.
13. BOGATHY, Z. *Negocierea în organizații*. Timișoara: Editura Eurostampa, 1999. 212 p.
14. BREBAN, V. *Dicționar General al Limbii Române*, vol. II. București: Editura Enciclopedică, 1992. 1147 p. ISBN 973-45-0026-0.
15. *Cadrul European pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LiFT-2 - Literary Framework for Teachers* <http://ro.literaryframework.eu/literaryframework.html>.
16. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
17. CERGHIT, I. *Metode de învățământ. Ediția a IV-a rev.* Iași: Polirom, 2008. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
18. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Ediția a II-a rev. Iași: Polirom, 2008. 395 p.
19. CHOMSKY, N. *Cunoașterea limbii*. București: Editura Științifică, 1996. 367 p. ISBN 973-44-0198-X.
20. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
21. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24-10-2914 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634 cu modificările și completările ulterioare.
22. COJOCARU – BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3.
23. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
24. COTOARĂ, D. *Modele ale comunicării*. In: *Studii de Biblioteconomie și Știința Informării*, vol. 7, 2003, pp. 103-120. Disponibil: <http://www.lisr.ro/7-cotoara.pdf>
25. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării: modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 192 p. ISBN 973-30-1089-8.
26. DELACOUR, J. *Introducere în neuroștiințele cognitive*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-796-3.

27. DISPENZA, J. *Antrenează-ți creierul!: Strategii și tehnici de transformare mentală. Ediția a II-a.* București: Curtea Veche Publishing, 2019. 540 p.
28. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie. Ediția a II-a.* București: Humanitas, 2007. p. 888. ISBN 973-50-11-64-6.
29. FAURE, E. *A învăța să fii.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. p. 380.
30. FÂRTE, GH. I. *Comunicarea. O abordare praxiologică.* Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004. 206 p.
31. GALPERIN, P. I., et al. *Studii de psihologia învățării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 275 p.
32. GARDNER, H. *Mintea disciplinată: Educația pe care o merită fiecare copil, dincolo de informații și teste standardizate.* București: Sigma, 2011. p. 321. ISBN 973-649-646-2.
33. **GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N.** Abordări conceptuale ale metacogniției în învățământul primar. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education.* 2021, nr. 1(23), pp. 63-71. ISSN 1857-0623; E-ISSN 2587-3636.
34. **GHEORGHE, E. C.,** Comunicarea didactică în formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare, prin învățare cooperantă. In: *Univers pedagogic,* 2022, nr. 3(75), pp. 28-33. ISSN 1811-5470.
35. **GHEORGHE E. C., SILISTRARU, N.** Valorificarea experimentală a eficienței modelului și a programului de formare a competenței metacognitive din perspectiva comunicării didactice în context curricular. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională,* 2023, nr. 1(137), pp. 2-7. ISSN 1810-6455.
36. **GHEORGHE, E. C.** Abordări conceptuale ale metacogniției. In: *Materialele conferinței științifice studențești cu participare internațională,* Ed. 70, vol. 2, 28 aprilie, 2021. Chișinău, Republica Moldova, pp. 112-117. ISBN 978-9975-76-339-4.
37. **GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N.** Conceptual Approaches to Metacognition. In: *Journal of Romanian Literary Studies.* Tg. Mureș, România. 2021, nr. 24, pp. 1014-1021. ISSN 2248-3004.
38. **GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N.** Metacognition in primary classes through learning situations. In: *Journal of Romanian Literary Studies.* Tg. Mureș, România. 2021, nr. 26, pp. 899-903. ISSN 2248-3004.
39. **GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N.** Formation of primary school students metacognitive competence from from a constructivist perspective. In: *Journal of Romanian Literary Studies.* Tg. Mureș, România. 2021, nr. 27, pp. 610-617. ISSN 2248-3004.

40. **GHEORGHE E. C., SILISTRARU, N.** Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare din perspectivă constructivistă. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Învățământul preșcolar. Învățământul primar*, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, vol. 4, pp. 187-191. ISBN 978-9975-76-382-0.
41. **GHEORGHE, E. C.** Metacogniția în instruirea didactică. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Ediția 1, vol. 4, pp. 146-153. ISBN 978-9975-76-349-3.
42. **GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N.** Reflecție despre metacogniție. In: *Dialog intercultural polono-moldovenesc*, 11-13 aprilie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia UST, 2022, vol. V, nr. 1, pp. 157-162. ISBN 978-9975-76-398-1.
43. **GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N.** Componentele Modelului Pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare prin comunicare didactică. In: *Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale*, Seria 25, Chișinău, 2023. p. 59-62. ISBN 978-9975-46-773-5.
44. **GOLUBIȚCHI, S.** Specificul citirii în clasa întâi. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 28-29 februarie 2020, Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău: Tipografia UST, 2020, vol. 4: Educație preșcolară și primară, pp. 201-207. ISBN 978-9975-76-301-1.
45. **HATTIE, J.** *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014. 408 p. ISBN 978-606-719-058-8.
46. **HENTER, R.** *Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016. 166 p. ISBN 978-973-595-986-9.
47. *Hotărârea Nr. 1534 / 2018 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar*. Publicat în Monitorul Oficial, Partea I. nr. 822 din 08 decembrie 2008.
48. **IUCU, R. B.** Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 220 p. ISBN 978-973-46-1151-5.
49. **JENNINGS, P.A.** *Mindfulness pentru profesori: Cum să obții armonie și productivitate în clasă*. București: Herald, 2017. 352 p. ISBN 978-973-111-660-0.
50. **JOIȚA, E.** *Educație cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-100-X.

51. JOIȚA, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a învățării. Material - suport pedagogic pentru studenții - viitorii profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 2007, 220 p.
52. JOIȚA, E. (coord), ILIE, V., FRĂSINEANU, E. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv – constructivistă. Ediția a II-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
53. KINCSES, I. V. *Învățarea în colaborare prin metode interactive la școlarul mic*. Bacău: Rovimed Publishers, 2019. 189 p. ISBN 978-606-583-831-4.
54. *Legea Învățământului Preuniversitar Nr. 198*. Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 613/5.VII.2023. 96 p.
55. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării. Ediția a II-a, revizuită*. Brașov: Academia Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017. 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4.
56. LUȘTREA, A. *Diferențiere în învățare prin cooperare în clasă*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2017. 268 p. ISBN 978-973-125-537-8.
57. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă: modele teoretico – experimentale*. Iași: Polirom, 1999. 344 p. ISBN 973-683-248-1.
58. MIH, V. *Psihologie educațională*. Cluj – Napoca: ASCR, 2018. 562 p. ISBN 978-606-977-029-0.
59. MOGONEA, F. *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*. Craiova: Sitech, 2014. 198 p. ISBN 978-606-11-4326-9.
60. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Editura Ceres, 1990. p. 216. ISBN 973-40-0023-3.
61. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Polirom, 2019. 191 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
62. OAKLEY, B., ROGOWSKY, B., SEJNOWSKI, TERRENCE J. *Un alt fel de a învăța: neuroștiința în slujba educației*. București: Curtea Veche Publishing, 2022. 378 p. ISBN 978-606-44-1295-9.
63. *Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5765 din 15.10.2020. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 bis/15.II.2021. 68 p. ISSN 1453-4495.
64. PANICO, V. Aspecte teoretice și praxiologice de tipizare a strategiilor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. In: *Probleme actuale ale didacticii științelor reale: consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie*

- Lupu*, 11-12 mai 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, Ediția a II-a, vol. 2, pp. 182-186. ISBN 978-9975-76-239-7.
65. PANICO, V., GUBIN, S. *Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltarea elevilor de vîrstă școlară mică*. Chișinău: UST, 2011. 100 p. ISBN 978-9975-76-072-0.
66. PARTAȘCU, D., VINNICENCO, E. *Ghid metodic pentru aplicarea tehnologiilor educaționale în învățămîntul primar*. Chișinău, 2017.
67. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a, revizuită și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 422 p. ISBN 973-46-0313-2; ISBN 978-973-46-0313-8.
68. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009, 236 p. ISBN 978-973-46-1316.
69. POPA, M. *APIO - Metodologia cercetării (note de curs): 10_Eșantionarea*. Disponibil online la: https://apio.ro/upload/mc10_esantionarea.pdf. Actualizat la 18.10.2016, 28 p.
70. ROUSSEAU, J.J. *Emil sau Despre Educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 553 p.
71. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6.
72. SENGE, P. *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei, 2016. 535 p. ISBN 978-606-719-495-1.
73. SFEZ, L. *Comunicarea*. Iași: Editura Institutului European, 2002. 136 p.
74. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică*. Chișinău: UST, 2014. 100 p. ISBN 978-9975-76-081-2.
75. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie*. In: *Mat. Did. Chișinău*: Tipografia UST, 2011. 190 p. ISBN 978-9975-76-049-2.
76. SILISTRARU, N., **GHEORGHE, E. C.** *Metacognition*. In: *Conferința „Identities in Globalisation. Intercultural Perspectives” Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*. Ed. 8, 22-23 mai 2021. Tg. Mureș, România, pp.17-21. ISBN 978-606-93691-3-5.
77. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Impactul familiei asupra dezvoltării personalității copilului*. În: *Grădinița modernă. Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova*. Anul IV, nr. 4 (15), Ch., 2015, p. 7-9.
78. STANTON, N. *Comunicarea (Communication)*. Ediție revăzută. București: Editura Societatea Știință & Tehnică, 1995. 320 p. ISBN 973-96937-9-2.
79. *Strategia pentru dezvoltare durabilă a României 2030*. București: Paideia, 2018. 112 p. ISBN 978-606748-261-4.

80. *Strategia de dezvoltare Educația 2030. Anexa 1 la Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr. 114 din 07-03-2023.*
81. ȘTEFAN, C., KÁLLAY, É., COSMA, A, VAIDA, S.(autori); OPRE, A, BENGA, O., BĂBAN, A. (coordonatori) *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare.* Cluj-Napoca: Editura Asociației de Științe Cognitive din România, 2015, 194 p. ISBN 978-606-8244-90-7.
82. ȘEVCIUC, M. Fundamente psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevi. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2008, nr. 9(19), pp. 37-40. ISSN 1857-2103.
83. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării.* Iași: Institutul European, 2001. 280 p. ISBN 973-611-199-7.
84. THORNDIKE, E.L. *Învățarea umană.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 172 p.
85. VLĂDESCU, I. *Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare. Ediție revizuită și adăugită.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2018. 180 p. ISBN 978-606-37-0488-8.
86. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive.* Iași: Polirom, 1999. 528 p.

În limba engleză:

87. ANDERSON, Neil J. *L2 Strategy Research.* In: *E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. pp. 757-772.
88. AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.
89. BALK, F. M. A. *The influence of metacognitive questions on the learning process during mathematical tasks in teacher – student conversations: A design study. Master thesis.* Educational Sciences. Utrecht University, 2010. 33 p.
90. BARSALOU, L. W. *Grounded Cognition.* In: *Annual Review of Psychology.* 2008, vol. 59:1, pp. 617-645.
91. BARSALOU, J. W. *Cognitive and Neural Contributions to Understanding the Conceptual System.* In: *Current Directions in Psychological Science.* 2008, vol. 17, nr. 2, pp. 91-95.

92. CAMPIONE, J.C. Metacognitive components of instructional research with problem learners. In: *Einert, F.E., Kluwe, R.H. (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 117-140.
93. CORNOLDI, C. The Impact of Metacognitive Reflection On Cognitive Control. In: *Metacognitive and Cognitive Neuropsychology*. New York: Psychology Press, 1999. 224 p. ISBN 9781315805733.
94. CRONBACH, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. In: *American Psychologist*. 1975, vol. 30(2), pp. 116-127.
95. CROSS, D. R., PARIS, S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*. 1988, vol. 80 (2), pp. 131-142.
96. DANCE, F. E. X. The „Concept” of Communication. In: *Journal of Communication*, (pre-1986); 1970, vol. 2, nr. 2, pp. 201-210.
97. DEED, C. Strategic Questions: A Means of Building Metacognitive Language. In: *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009, vol. 20, nr. 3, pp. 481-487. ISSN 1812-9129.
98. DEWEY, J. *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. HEATH & Co, 1910. 242 p. Disponibil: bef632.files.wordpress.com/2015/09/dewey-how-we-think.pdf.
99. ELLIS, A., DENTON, D. W., BOND, J. B. An analysis of research on metacognitive teaching strategies. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences. 5th World Conference on Educational Sciences – WCES, 2013*, 116 (2014), pp. 4015-4024.
100. FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*, 1979, vol. 34, nr. 10, pp. 906-911.
101. FORSYTH, D. R. *An Introduction to Group Dynamics*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1983. 560 p. ISBN 0534012256, 9780534012250.
102. FRENKEL, S. Metacognitive components in learning to learn approaches. In: *Internațional Journal of Psychology a Biopsychosocial Approach*, December, 2014, pp. 95-112. ISSN 1941-7233 (Print), ISSN 2345-024X (Online).
103. **GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N.** Role of metacognition in the teaching / learning process. In: *Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development*. Kraków. 2021, First edition, pp. 115-125. ISBN 978-83-66812-45-1.

104. HART, T. Memory and the feeling-of-knowing experience. In: *Journal of Educational Psychology*. 1965, vol. 56, nr.4, pp. 208-216.
105. KASTBERG, P. Knowledge Communication: Prolegomenon to a Research Programme Inaugural Professorial Lecture. In: *Communication & Language at work*, vol. 8(1), March 16th, 2018, pp. 33-49.
106. KLUWE, R.H. Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In: *Weinert, F.E., Kluwe, R.H. (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. pp. 31-64.
107. KORAT, A. *Metacognition and Consciousness*. In: *The Cambridge Handbook*. New York: Cambridge University Press, 2007. pp. 289-327. ISBN 978-0-521-85743-7.
108. KUHN, D., DEAN, D. Metacognition: A bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. In: *Theory Into Practice*. 2004, vol. 43, nr.4, pp. 268-273.
109. KUMA, R. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners (3rd.ed.)*. London: SAGE Publications Ltd. 2011.
110. LESTER, F., GAROFALO, J. *The Role of Metacognition in Mathematical Problem Solving: A Study of Two Grade Seven Classes. Final Report*. National Science Foundation. Washington DC, June 1989.
111. MASTEN, A. S., BEST, K. M., & GARMEZY, N. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In: *Development and Psychopathology*. 1990, nr. 2, pp. 425-444.
112. MASUI, C., DE CORTE, E. Enhancing learning and problem solving skills: Orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools. In: *Learning and Instruction*, 1999, vol. 9, pp. 517-542.
113. MICHALSKI, T. Integrating Skills and Wills Instruction in Self-Regulated Science Text Reading for Secondary Students. In: *International Journal of Science Education*. 2013, vol.35, nr. 11, pp. 1846-1843.
114. MOKHTARI, K., REICHARD, C. A. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Educational Psychology*. 2002, vol. 94, nr. 2, pp. 249-259.
115. MUNCASTER, K., CLARKE, S. Thinking classrooms. Metacognition lessons for primary schools. London: Rising Stars, 2018. 234 p. ISBN 978 1 5104 2437 1.
116. NICHOLSON, T., WILLIAMS, D. M., LIND, S. E., GRAINGER, C., CARRUTHERS, P. Linking Metacognition and Mindreading: Evidence From Autism

- and Dual-Task Investigation. In: *Journal of Experimental Psychology: General*. 2021, vol. 150, nr. 2, pp. 206-220. ISSN 0096-3445.
117. NOUSHAD, P.P. *Cognition about Cognition: The Theory of Metacognition*. Institute of Education Science, 2008. 23 p. Disponibil online: eric.ed.gov/?id=ED502151.
 118. PAPALEONTIOU-LOUCA, E. The Concept and Instruction of Metacognition. In: *Teacher Development*, 2003, vol. 7, nr.1, pp. 9-30. ISSN 1366-4530 (Print) 1747-5120 (Online).
 119. PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: *M. Boekaerts & P.R. Pintrich (Eds.). Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
 120. PRESSLEY, M. et al. Encouraging Mindful Use of Prior Knowledge: Attempting to Construct Explanatory Answers Facilitates Learning. In: *Educational Psychologist*, 1992, vol. 27 (1), pp. 91-109.
 121. QUIGLEY, A., MUJIS, D., STRINGER, E. *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation, 2018. p. 32. Disponibil online: www.bit.ly/3u6zual.
 122. *Reccomendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, Bruxelles, 2006. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
 123. RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1996. 218 p. ISBN 978-0-521-45181-9.
 124. RUOHOTIE, P. Motivation and Self-regulated Learning. In: *P. Ruohotie & P. Grimmett (Eds.). New Themes for Education in a Changing World*. Education Books Street: Saarijarvi, 1994.
 125. RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In *J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.). Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 181-214.
 126. SELIGMAN, M. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: Freeman, 1975.
 127. SHIMAMURA, A. *MARGE: A Whole-Brain Learning Approach for Students and Teachers*. 2018. p.52. Disponibil online la: www.bit.ly/3ei8r76.

128. SILISTRARU, N., **GHEORGHE, E.C.** Conceptual approaches to metacognition. In: *Challenges In Science Of Nowadays, Scientific Collection Interconf*, 4-05.04.2021. Washington, USA: EnDeavours Publisher, 2021. pp. 192-198. ISBN 979-1-293-101093.
129. SIMONS, P.R.J. Metacognition. In: *De Corte, E., Weinert, F.E. (Eds.), International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Pergamon, 1996, pp. 436-441.
130. TABER, K. S. Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science. In: *Studies in Science Education*. 2008, vol. 42, nr. 1, pp. 125-184.
131. TANNER, K.D. Feature Approaches to Biology Teaching and Learning. Promoting Student Metacognition. In: *CBE – Life Sciences Education*, 2012, vol. 11, 2, pp. 113-120.
132. TARRICONE, P. *Taxonomy of Metacognition*. London: Psychology Press, 2011. 288 p. ISBN 978-1-84169-869-4.
133. VEENMAN, M. V. J., WILHELM, P., BEISHUIZEN, J. J. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. In: *Learning and Instruction 14*. 2004, pp. 89-109.
134. WEBB, J. *The Metacognition Handbook. A practical guide for teachers and school leaders*. John Catt Educational Ltd., 2021. 131 p. ISBN 978 1 91362 253 4.
135. WILSON, D., CONYERS, M. *Teaching Students to Drive their Brain. Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, VA: ASCD, 2016. p.134. ISBN 978-1-4166-2211-6.
136. XU, W., CARIFIO, J., DAGOSTINO, L. Constructing a Metacognitive Knowledge Framework for Post-Secondary EFL Reading Teachers' Summarizing Strategies Instruction with Expository Text: A Case Study, Phase I. In: *Creative Education*, 2012. Vol. 3, Special Issue, pp. 829-839.
137. ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P.R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
138. ZIMMERMAN, B.J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. In: *Contemporary Educational Psychology*, 1986, vol. 11, pp. 307-313.

În limba spaniolă:

139. KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La Enunciacion de la Sbjektividad en el Lenguage*. Buenos Aires: Edicial, 1997. 308 p. ISBN 950-506-009-2.

Site-uri online

140. *The Global Institute of Metacognition.* <https://www.globalmetacognition.com/>
141. <https://www.intuitext.ro/manual-stiinte-ale-naturii-clasa-3-2021>

ANEXE

Anexa 1. Constatarea nivelului competenței metacognitive a elevilor din ciclul primar, clasele a II-a

Problematica complexă a lui „a ști ce înseamnă învățarea” sau „a profita de oportunitățile oferite de învățare” conduc inevitabil cercetarea actuală spre nevoia de dezvoltare / valorificare a comportamentului metacognitiv începând cu clasele primare ale sistemului de învățământ. Schimbarea comportamentului în învățare prin utilizarea unor strategii de asimilare a metacognițiilor reprezintă de altfel, unul dintre fundamentele cercetării inițiate. Nevoia de „a preda metacogniția” și, totodată de „a învăța metacogniția” va conduce în mod cert spre crearea acelor așa-numite *clase inteligente* dotate cu autonomie în ceea ce privește învățarea eficientă, stimulând în egală măsură motivația și emoția în învățare și oferind cadrul natural de inițiere a ceea ce documentele de politică educațională solicită școlilor și anume, o *subiectivare a învățământului* prin transformarea spațiului școlar într-un mediu unde *individul se construiește și unde primește instrumentele construirii ca individualitate și personalitate*.

Acest context amplu din care nu lipsesc provocările de ordin teoretic și mai cu seamă metodologic ne obligă la efectuarea prezentei cercetări care presupune identificarea comportamentului metacognitiv al elevilor de clasa a II-a în scopul proiectării *Programului de formare al competenței metacognitive la elevii din ciclul primar*.

Principalul instrument utilizat în scopul cercetării este chestionarul. Acesta a fost alcătuit din 10 itemi (6 dintre aceștia subiectivi - cu răspuns deschis, iar 4 itemi obiectivi, cu alegere duală - de tipul - da / nu) și ne-a oferit o viziune asupra stării inițiale a existenței competenței metacognitive la nivel comportamental, la elevii din clasele a II-a. Ancheta s-a desfășurat în perioada octombrie 2021 - ianuarie 2022 pe un eșantion de 133 de elevi atât din mediul urban cât și din cel rural, instruiți în școli din județul Vâlcea, țara România. Structura eșantionului este redată în **Tabelul 1**, astfel:

Tabelul 1 Structura eșantionului

Eșantionul cercetării	Numărul și categoriile de subiecți ai eșantionului	Perioada de administrare chestionar	Eșantion total
Clase de elevi	1. Elevi (47) din clasele a II-a din școli din mediul rural (Școala Gimnazială Com. Berislăvești, Școala Gimnazială Nr.1 Sălătrucele, Școala Gimnazială Malaia, Școala Gimnazială Popești-Urși) 2. Elevi (86) din clasele a II-a din școli din mediul urban (Școala Gimnazială Șerban Vodă Cantacuzino, Călimănești; Școala Gimnazială „Tache Ionescu”, Rm. Vâlcea; Școala Gimnazială Nr.13, Rm. Vâlcea; Colegiul Național de Informatică Matei Basarab, Rm. Vâlcea.	Octombrie 2021 Ianuarie 2022	133 de elevi

Designul experimental conceput a dorit să identifice nivelul de conștientizare metacognitivă al elevilor de clasa a II-a precum și existența și sau inexistența unor strategii de automonitorizare psiho-comportamentală de nivel elementar necesare în activitatea învățării din perspectivă metacognitivă. Administrarea chestionarului a fost un demers care a conturat o primă perspectivă asupra a ceea ce cunosc elevii despre învățare și despre strategiile învățării conducându-ne spre ideile surprinse în primele capitole și anume, necesitatea de a pune în centrul actului instructiv-educativ nu doar subiectul - elev, ci mai cu seamă a-l orienta spre cunoașterea de profunzime prin intermediul centrării pe învățarea metacognitivă, obiectiv ce stă la îndemâna cadrului didactic care trebuie să demonstreze prin metodă, cu acuratețe și explicitare felul în care se construiește învățarea, ca o replică model la constructul formativ pe care îl inițiază. Datele primare obținute au conturat carențele metodologice în formarea competenței metacognitive la ciclul primar justificând astfel, demersul cercetării noastre asupra unuia dintre cele mai complexe concepte care-și caută fără întrerupere fundamentarea teoretico-praxiologică de aproximativ 50 de ani.

Redăm mai jos, itemii utilizați și rezultatele înregistrate în urma aplicării chestionarului:

Tabelul 2 Corespondența itemi - variabilele învățării metacognitive

Nr.crt.	Itemii chestionarului aplicat elevilor	Componentele învățării din perspectiva factorilor metacognitivi (variabile)
1.	<i>Ce este învățarea?</i>	Proces adaptativ
2.	<i>Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”?</i>	Procesare mentală
3.	<i>Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?</i>	Strategie
4.	<i>Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?</i>	Reziliență
5.	<i>În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?</i>	Inventivitate / creativitate / renunțare
6.	<i>Obişnuiești să ai un jurnal al învățării? Dacă da, ce scrii în el?</i>	Reflectivitate
7.	<i>Ce strategie folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?</i>	Aplicarea cunoștințelor anterioare în situații noi de învățare. Strategie.
8.	<i>Ceri ajutorul învățătorului / al părinților / al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?</i>	Reciprocitate colaborativă
9.	<i>Îți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înțelegi?</i>	Gândirea despre gândire
10.	<i>În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?</i>	Gestionarea distragerilor (managementul factorilor perturbatori în învățare)

Itemul 1 a avut drept scop raportarea subiectului - elev la procesul de învățare, identificarea gradului de cunoaștere a ceea ce reprezintă învățarea, ceea ce crede acesta despre învățare, care este corelația dintre realitatea semantică a termenului raportată la credințele elevului.

Distribuția răspunsurilor înregistrate demonstrează faptul că, elevii au noțiuni vagi legate de învățare asociind-o frecvent cu *ciclul curricular al achizițiilor fundamentale* (16%), mai exact cu alfabetizarea inițială: citit - scris - calcul sau cu sintagma „*a fi deștept*” (10%). Un procent de 20% din numărul celor chestionați văd învățarea ca pe *un mijloc prin care sunt acumulate cunoștințe noi*, 4% dintre elevi asociază învățarea cu *memoria, cu capacitatea individului de a reține informații*, 3% consideră că „a învăța” este echivalentul *atenției, a concentrării și a ambiției*, în timp ce 6% spun despre învățare că este *un lucru bun*. Procentul de 41% este atribuit unei palete largi de formulări din care nu lipsesc termenii metaforici („*o hrană a minții*”, „*un simț al inimii*”, „*o poveste minunată*”) sau cuvintele aparținând aceleiași semantici lărgite noțional („*a studia*”, „*a cunoaște*”, „*a explora*”, „*a înțelege*”). De asemenea, în această ultimă categorie, învățarea este asociată pe de o parte cu rezultatele măsurabile sau cu ceea ce numim efectul învățării, tradus de elevi în termenii „*note mari*”, iar pe de altă parte cu efortul depus în timpul învățării, cu modalități de a-ți dezvolta sau stimula creierul, cu pregătirea pentru viață.

Fiind un item subiectiv, cu răspuns deschis, am putut surprinde originalitatea respondenților în construirea unei definiții pentru învățare, dar și faptul că aceștia nu sunt familiarizați, nu sunt obișnuiți, nu li se vorbește despre învățare astfel încât să ajungă să recunoască nu doar procesul, ci și funcționalitatea lui. Cum „învățarea vizibilă” este opacă pentru elevi, identificăm o verigă lipsă din punct de vedere metodologic: aceea că profesorul nu se concentrează pe învățare, nu explică elevilor cum funcționează învățarea, mai mult, acesta se angajează într-o permanentă predare a noțiunilor, fiind mai puțin preocupat de efectul predării sale asupra școlărilor, variabilă care nu trebuie uitată în amplul proces al construirii individului prin formare.

Cel de **al doilea item** s-a concentrat pe efectele pe care învățarea le produce în urma unei intense procesări mentale a informațiilor, a evenimentelor, a fenomenelor studiate. Întrebarea a avut ca punct de pornire identificarea semnificațiilor termenului acțional „a înțelege” din perspectiva subiecților învățării.

În cadrul taxonomiei lui Bloom, identificăm prezența acestui verb care este conectat la acțiuni de tipul: *a reda, a relata, a explica, a exprima, a extinde cunoașterea spre, a ilustra, a deduce, a interpreta, a localiza* ș.a.

Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul III, notează prin „înțelegere” următoarele: „capacitate a unei persoane de a recepta, de a identifica sensul și de a (re)semnifica o anumită informație, un text, un anumit gest, un eveniment, un fenomen etc. Este o acțiune proprie fiecărui individ de a antrena procesările mentale proprii, de a gândi, de a simți, de a transmite, de a cunoaște și de a percepe diverse lucruri și situații cu care se confruntă zi de zi”. [9, 139]

Înțelegerea facilitează învățarea, raportarea celui care învață la experiențe anterioare în ceea ce privește informațiile primite, înclinația acestuia spre a realiza sinteze, generalizări, structurări și restructurări permanente ale materialului studiat contribuind semnificativ la o pondere crescută a calității învățării cu rezultate vizibil îmbunătățite.

Din perspectiva elevilor chestionați, înțelegerea îmbracă asemenea învățării, multiple semnificații. Astfel, 30 dintre subiecți (23%) asociază înțelegerea cu capacitatea de a rezolva corect exercițiile, 26 de respondenți (20%) atribuie termenului, sinonimul „a pricepe”, 7 elevi (5%) îl așază pe „a reține” drept corespondent semantic al conceptului, 5 dintre intervievați (4%) spun că „a înțelege” înseamnă „a mă duce acasă cu lecția învățată”, în timp ce câte 1% sunt de părere că verbul sugerează: „a face față evaluărilor / a promova” (2 elevi), „a putea explica altora”(1 elev), „a-ți face o idee clară despre un lucru, un eveniment, un fenomen”(1 elev).

Asemenea formulării primului item și itemul al doilea a vizat răspunsuri deschise, la fel de originale. Un număr important de respondenți, 47 (35%), au atribuit înțelegerii semnificații diverse („să fiu atent”, „liniște”, „o idee bună”, „să citesc”, „să învăț”, „să mă concentrez” etc.) în timp ce 6 respondenți (4%) nu au avut un răspuns la solicitarea noastră.

Construcția **Itemului 3** a dorit să identifice la nivelul subiectului învățării existența strategiilor de ordin metacognitiv elementare sau chiar experimentate manifestate în comportamentul adaptativ la sarcina de lucru formulată. S-a solicitat astfel, elevilor să prezinte un procedeu folosit în momentul în care nu înțeleg o anumită cerință. Rezultatele înregistrate conturează un tablou al curențelor procedurale întrucât o largă majoritate a celor chestionați aleg să solicite ajutorul dascălului, al părinților sau al colegilor, respectiv grupului de prieteni. Astfel, 75% (100 de respondenți) dintre răspunsuri demonstrează faptul că elevii aleg să folosească cunoștințele adulților mai cu seamă atunci când au dificultăți în înțelegerea unor cerințe. Foarte puțini intervievați fac dovada cunoașterii unor resurse procedurale, distribuția răspunsurilor oferite din această perspectivă fiind următoarea: 14% (19 răspunsuri) afirmă că *citesc de mai multe ori problema / textul / sarcina de lucru*; 2% (2 Răspunsuri) - *gândesc mai mult*; câte un procent din fiecare categorie enumerată aleg să: *verifice exemplele asemănătoare sau modelul de rezolvare din manual* (1 răspuns); *folosească dicționarul* (1 răspuns); *sublinieze* (1 răspuns); să *își construiască în minte problema* (1 răspuns).

Capacitatea elevilor de reziliență în fața unor provocări externe în materie de formare de competențe prin intermediul *decodificării* textelor la prima vedere, unde principalele elemente de incertitudine sunt legate de înțelegerea mesajului scris, de cuvânt ca exponent al formei și totodată al fondului, de context și de structuralitatea contextuală, este surprinsă prin formularea **Itemul 4**. Adresând această interogație, am încercat să surprindem nu numai „metoda” de lucru la care se raportează elevul în momentul în care identifică la nivel textual cuvinte al căror înțeles nu îi este accesibil, ci și capacitatea sa de rezistență în fața unui efort susținut de decodificare a substratului textual. Rezultatele înregistrate arată că, în general, elevii din mica școlaritate sunt preocupați „să caute înțelesuri” pentru cuvintele necunoscute (71%) sau să întrebuințeze alte mijloace de depășire a obstacolelor care stau în calea înțelegerii, cum ar fi: să întrebe persoane din proximitate (8%), să mai citească încă o dată textul (10%), să scrie cuvântul în vocabular (2%). Există însă și un grup de elevi care preferă să treacă mai departe fără a încerca să găsească explicațiile potrivite (5%).

Itemii 5 și 7 valorifică ansamblul de componente metacognitive existente în comportamentul elevilor din ciclul achizițiilor fundamentale, insistând pe surprinderea mecanismelor gândirii acestora în interdependență cu sarcina de lucru, precum și modul în care aceștia se raportează la efectuarea acesteia. Avem în vedere totodată, aspectele legate de creativitatea subiecților învățării, de puterea de conectare a acestora la achizițiile anterioare, de filtrarea procedeelelor de lucru și totodată de tipul de angajament pe care elevii îl oferă învățării. Criteriul conexiunilor este foarte important în acest punct, întrucât activitatea combinatorică care vizează plasarea individului în contexte variate de învățare cu sarcini intens diversificate, cu integrarea experiențelor anterioare în tipare tot mai abstracte poate conduce la conștientizare metacognitivă din partea elevului, dar și la o monitorizare cognitivă conștientă.

Răspunsurile înregistrate pentru acești itemi prezintă similitudini, elevii recurgând la același tip de abordare rezolutivă. Astfel, observăm cum o pondere semnificativă din numărul celor intervievați utilizează ca principală metodă de rezolvare a sarcinilor considerate ca fiind solicitante din punct de vedere cognitiv, *procedeul citirii repetate* a conținutului propus (86 respondenți pentru itemul 7 și 8 respondenți la itemul 5) sau apelează la anumite *scheme sau planuri de rezolvare* (57 de respondenți la itemul 5). Avem însă o pondere mică de elevi pentru care putem aprecia că manifestă un anumit comportament metacognitiv, aceștia încercând să își adapteze tehnica rezolutivă în funcție de contextul creat. Metoda *sublinierii elementelor semnificative* dintr-un conflict cognitiv generat prin formularea sarcinilor de lucru de către cadrul didactic, în care sunt marcate grafic componentele relevante pentru descifrarea sau soluționarea problemei și care poate fi utilizată în valorificarea competenței metacognitive la școlarul mic este

identificată de 10 elevi (3 la Itemul 5 și 7 la Itemul 7). Alături de metoda anterior prezentată, găsim printre răspunsurile elevilor și *tehnica fragmentării întregului în mai multe părți*, astfel că, 11 elevi din cei 133 intervievați (Itemul 7) susțin acest mod de abordare atunci când sunt puși în fața unei situații noi și dificile. Putem considera această abordare una metacognitivă, întrucât a secționa, a diviza întregul în componente spre a-i putea descifra înțelesul înseamnă a proiecta metacognitiv demersul de rezolvare. Sunt și elevi care spun că se folosesc de cunoștințele învățate anterior sau că întrebunțază ca punct de reper, exemplele asemănătoare oferite de învățător în clasă (9 elevi - Itemul 7; 3 elevi - Itemul 5).

Factorii strategici influențează nivelul de performanță, întrucât aceștia construiesc prin clarificare și precizie acțiunile care conduc la îndeplinirea cu succes a unei cerințe formulate sau a unor conflicte cognitive. Felul în care elevul abordează și dezvoltă prin acțiune o strategie de lucru este important întrucât aceasta dezvoltă un sistem integrat de prelucrare informațională, construind o bază de date proprie ce poate fi permanent eficientizată în contextul noilor provocări. Ceea ce surprindem ca urmare a demersului investigativ este aceea că elevii nu sunt dotați cu suficient de multe strategii de lucru pentru a putea crea conexiuni între cunoștințele învățate, pentru a putea surprinde elementele de detaliu și pentru a elimina surplusul informațional, într-un cuvânt nu sunt formați să se gândească la gândire în construirea soluțiilor.

Senge P. remarca faptul că „soluționarea unei probleme dificile constă adesea în identificarea celui mai potrivit punct în care trebuie intervenit”. [72] Acest „punct” despre care cercetătorul vorbește se referă la a-i dota pe elevi cu mecanismele independenței în acțiune și reacțiune, la a-i înzestra metacognitiv astfel încât să devină capabili să se autoformeze făcând uzanță în special de bagajul cognitiv de care dispun, căci metacognitivitatea are ca punct de plecare aparatul cognitiv pe care fiecare cursant este obligat să îl exploreze și în egală măsură să îl exploateze eficient în unicul scop al desăvârșirii de sine.

Învățarea de profunzime se construiește cu măiestrie personală și cu efort. În calitate de „cocreator al cunoașterii”, elevul are nevoie de un mediu educativ unde-i sunt hrănite abilitățile, unde propria sa cunoaștere este personalizată și tratată nu asemenea unui lucru, ci asemenea unei forme de manifestare personală. Urmărind acest considerent, am dorit să cunoaștem câți dintre elevi folosesc în activitățile de instruire *jurnalul reflexiv*, ca metodă de dezvoltare / valorificare metacognitivă (**Itemul 6**). Rezultatele ne arată că 79% (105) dintre elevii supuși experimentului nu folosesc un jurnal pentru învățare, în timp ce 21% (28) declară că dețin un astfel de obiect unde scriu calcule, probleme mai dificile, rezumatul unor lecturi alături de morala ce se desprinde sau lecțiile făcute în clasă.

Pregătirea tinerilor pentru o lume care va înceta să existe la un moment dat intră în atribuțiile fiecărui dascăl. A instrui elevul în spiritul reflectivității, a gândirii sistemice, a-i antrena pe aceștia să utilizeze „ceea ce știu pentru a putea învăța ceea ce nu știu” sunt fundamentele schimbării reale și totodată pași spre dezvoltarea competenței metacognitive, principala responsabilă cu modelarea performanțelor elevilor.

Absența strategiilor identificate justifică o dată în plus demersul nostru de cercetare și impune identificarea direcțiilor de urmat pentru a asigura elevilor începând din primii ani ai școlarității *resursele* de care au nevoie spre a-și construi cunoașterea pe bazele solide ale reflectivității, ale „gândirii la gândire”, ale metacogniției.

Itemul 8 include variabila *reciprocitate colaborativă*. Studiile ultimilor ani demonstrează faptul că școala este în esență un „sistem viu” întrucât dezvoltă o multitudine de relații sociale, de conexiuni, de conectări și reconectări valide din punct de vedere social și cultural, putându-se reinventa și având capacitatea de a renaște odată cu societățile pe care le traversează. Ca rezultat a acestui sistem relațional, studiul nostru se concentrează pe identificarea gradului de influență al *celorlalți* (profesori, părinți, colegi, prieteni, comunitate largită) asupra celui care se construiește formativ în cadrul procesului de învățare sau în executarea funcțiilor care-l conduc pe acesta la rezolvarea de probleme atât din mediul academic, cât și din viață. Din această perspectivă nu trebuie să neglijăm faptul că, asupra elevului se exercită întregul peisaj de influențe: școala cu provocările ei, grupul de prieteni care aduce în sfera de cuprindere a educabilului o multitudine de contradicții, familia cu toate greutățile sale. Astfel, la întrebarea: *Ceri ajutorul învățătorului / al părinților / al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?*, 128 de elevi (96%) au răspuns afirmativ, în timp ce doar 5 dintre aceștia (4%) spun că nu au nevoie de ajutorul persoanelor din jurul lor pentru a depăși dificultățile impuse de sarcinile școlare. Acest rezultat ne îndreptățește să dezvoltăm în cadrul programului de formare / valorificare a competenței metacognitive, strategii de lucru colaborativ în manieră constructivistă, centrând învățarea pe educabil și pe nevoile acestuia. Modelarea, activitățile de tipul peer mentoring (mentoratul între elevi sau de la egal la egal), ghidarea și reflectarea prin generarea de întrebări devin resurse valoroase din punct de vedere al transferului competenței metacognitive și soluții viabile la problematicile contemporaneității în ceea ce privește educația.

Reflecția presupune apel la metacogniție, iar autoreglarea comportamentală în învățare prin această reflecție are în vedere inițierea subiectului - elev în dezvoltarea unui sistem propriu de adresare de întrebări care să-i construiască într-un mod eficient înțelegerea. Educarea elevilor de școală primară în spiritul formulării întrebărilor **înainte, în timpul sau după** învățare conduc la dezvoltarea deprinderilor și abilităților metacognitive prin generarea unui tablou suportiv prin

care elevul devine conștient de obstacolele întâlnite, de capacitatea sa de concentrare, de puterea de adaptabilitate strategică contribuind în acest fel la conștientizare cognitivă intensă și generând o gândire sistemică asupra întregului ce se construiește prin învățare.

Itemul 9 al chestionarului constativ dezvoltă tocmai acest necesar metodologic. Răspunsurile înregistrate arată că un procent mare de respondenți - 89% (118) obișnuiesc să își adreseze întrebări legate de lucrurile pe care nu le înțeleg atunci când învață, în timp ce 11% (15) afirmă că nu realizează acest interogatoriu. Având în vedere acest rezultat, vom încerca să construim în etapa experimentală, situații care să dezvolte și mai mult sistemul intern de înțelegere al elevilor prin formularea de întrebări orientate metacognitiv, utilizând în același timp canale multiple de comunicare astfel încât să putem asigura transferul competenței, să activăm resursele atenționale de care dispun educabilii și să stimulăm valențele afective necesare expunerii la metacognitivism.

O importanță deosebită în cadrul procesului de transfer al competenței metacognitive trebuie acordată elementelor perturbatorii. Elevii se confruntă frecvent cu fenomenul demotivării, al lipsei de interes pentru învățare manifestat în urma expunerii prelungite la sarcini de lucru care depășesc nivelul acestora coroborate totodată cu o absență strategică în rezolvarea problemelor din mediul academic. Tot mai multe studii arată că performanțele scăzute înregistrate de școlarii mici se datorează și faptului că elevului nu i se pun la îndemână mecanismele accedării spre gândirea reflexivă și implicit spre metacogniție.

Itemul 10 confirmă cele enunțate întrucât la întrebarea: *În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?*. 71% dintre respondenți (94) au răspuns afirmativ, 27% (36) au negat existența deconectării de la învățare ca urmare a distragerilor, în timp ce 2% (3) dintre aceștia nu au oferit răspuns valid la solicitarea noastră.

Ca urmare a studiului efectuat, putem extrage următoarele **constatări**:

- elevii nu reflectează asupra modului personal de învățare, nu cunosc nici procesul de învățare și nici funcționalitatea acestuia;
- repertoriul strategic de care fac dovadă subiecții învățării este limitat, aceștia aplicând mai degrabă un ansamblu de reguli impuse de cadrul didactic (*citește cerința de mai multe ori!*);
- nu există interdependență între factorii care stau la baza învățării autoreglate prin intermediul metacogniției (factori personali, de comportament sau de context);
- educabilii nu sunt instruiți pentru a genera semnificații personale care să contribuie la o mai bună interpretare a materialului cu care interacționează în mediul școlar;
- nu se utilizează limbajul intern;

- nu sunt stabilite obiective și scopuri în învățare, iar acest aspect influențează negativ componenta motivațională a învățării;
- nu se poate vorbi despre existența unui management al distragerilor în învățare întrucât nu putem vorbi de dualitatea **scop - atitudine**;
- există permanent o **influență a celorlalți** asupra formabilului, dificultățile în generarea unor soluții valide fiind direcționate către profesor, părinți, colegii sau alte persoane din anturajul acestuia.

Pentru că există o multitudine de variabile în procesul de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul achizițiilor fundamentale, experimentului pedagogic trebuie să facă față unui număr relativ mare de provocări atât la nivel de politică publică educațională, cât mai ales la nivelul resursei umane responsabilă de efectuarea operațiilor necesare transferului metacognitiv. Dintre acestea am putea enumera: utilizarea unor canale multiple de comunicare didactică; formarea dascălului ca principal promotor al metacogniției - profesorul expert; subiectivizarea învățământului prin crearea cadrului propice construirii cunoașterii de către elevul însuși; identificarea strategiilor metacognitive și asigurarea transferului acestora în comportamentul de învățare al elevului din clasele primare; adaptarea strategiilor existente la nivelul de vârstă al școlarului mic; prefațarea stadialității dezvoltării competenței metacognitiv.

În construirea tiparelor de gândire și în conștientizarea acestora, reziliența și totodată uzanța de proceduri strategice potrivit selectate dintr-o paletă diversificată și pusă la îndemâna elevului prin intermediul dascălului și exersate în contexte cât mai variate, construiesc reacțiile metacognitive. Gestionarea complexității în contextul școlar sau soluționarea unor probleme dificile sunt atribute metacognitive care solicită din partea formabililor nu doar reziliența, ci mai cu seamă puterea de selecție a strategiilor. A selecta metoda sau procedeul potrivit, în scopul rezolvării unor sarcini de lucru sau înțelegerii unui text, înseamnă totodată a deveni conștient de mecanismele intrinseci ale gândirii, a practica gândirea reflexivă - metacognitivă.

Ceea ce ne demonstrează rezultatele înregistrate în cadrul chestionarului constituie, de fapt, minimalismul procedural, lipsa diversității „metodelor” de lucru astfel încât elevul să poată gestiona interdependențele și mai ales schimbarea (sarcina de lucru). De altfel, această lipsă de reacție metacognitivă generează ceea ce specialiștii sau practicienii numesc decalaje în învățare, rămânere în urmă a elevului sau „dificultăți în învățare”. Cu cât dezvoltăm strategii de ordin metacognitiv, cu atât timpii de reacție la învățare se modifică, iar subiectul formării performează anulând astfel, decalajele.

**Anexa 2 Chestionarul de conștientizare a comportamentului metacognitiv elaborat de
autorii studiului**



CHESTIONAR

(- elevi -)

1. Ce este învățarea?

Scrie aici, răspunsul tău!



2. Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă „a înțelege”!

Scrie aici, răspunsul tău!



3. Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?

Scrie aici, răspunsul tău!



4. Când citești un text cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicația acestora?

Scrie aici, răspunsul tău!



5. În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?

Scrie aici, răspunsul tău!



6. Obişnuieşti să ai un jurnal al învăţării? Dacă da, ce scrii în el?

Scrie aici, răspunsul tău!



7. Ce strategie foloseşti pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi? (Ex.: Citeşti de mai multe ori cerinţa. O împarţi în mai multe secvenţe / unităţi / părţi de propoziţie.)

Scrie aici, răspunsul tău!



8. Ceri ajutorul învăţătorului / al părinţilor / colegilor atunci când nu înţelegi sarcina de lucru? Alege răspunsul, încercuind ce ți se potriveşte!

Da

Nu

9. Îți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înţelegi? Alege răspunsul, încercuind ce ți se potriveşte!

Da

Nu

10. În învăţare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea? Alege răspunsul, încercuind ce ți se potriveşte!

Da

Nu

Anexa 3 Fișa descriptivă de evaluare a itemilor cu răspuns structurat

<p>Standard de performanță 1: Cunoașterea semnificației cuvântului „a învăța”; oferirea unei definiții adecvate noțiunii; demonstrarea recunoașterii procesului și a dinamicii acestuia.</p>
<p>Corespondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă Standard de performanță 1 - Item 1: Ce este învățarea? Ce înseamnă pentru tine „a învăța”?</p>
<p>Descriptori de performanță: Adecvat: elevul cunoaște semnificația termenului „a învăța”; asociază procesul cu acumularea de cunoștințe și cu replica acestui proces și anume, transformarea comportamentală. Parțial adecvat: elevul are o idee despre semnificația cuvântului însă atinge o mică parte din reprezentarea noțională considerată adecvată. Inadecvat: elevul nu cunoaște semnificația termenului; folosește un spectru metaforic și vag de asociere. Lipsă răspuns: elevul nu poate oferi un răspuns acestui item; lasă spațiul destinat răspunsului gol.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: Învățarea autodirijată, învățarea autodeterminată, învățarea autoreglată</p>
<p>Consecințe: Adaptarea individului la setul de acțiuni educaționale cu impact asupra formării personalității.</p>
<p>Standard de performanță 2: Cunoașterea semnificației cuvântului „a înțelege”; capacitatea de a da sens informațiilor din perspectiva autoeducării; atribuirea procesului de înțelegere manifestat în cadrul școlar, gândirii, procesării mentale.</p>
<p>Corespondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă Standard de performanță 2 - Item 2: Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”?</p>
<p>Descriptori de performanță: Adecvat: elevul cunoaște semnificația termenului „a înțelege”; asociază corect reprezentarea mentală cu cea lingvistică a termenului, având proprietatea noțiunii. Parțial adecvat: elevul construiește o definiție parțial corectă; oferă sinonimii ale termenului fără a clarifica în totalitate semnificația. Inadecvat: elevul nu cunoaște semnificația termenului; folosește un spectru noțional vag de asociere; nu are proprietatea termenului vizat. Lipsă răspuns: elevul nu poate oferi un răspuns acestui item; lasă spațiul destinat răspunsului gol.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: Înțelegerea, procesare mentală, gândire de profunzime, sisteme de conexiune informațională la nivel neuronal.</p>
<p>Consecințe: Oferirea unei perspective ample înțelegerii, identificarea acesteia ca o finalitate a procesului de învățare.</p>
<p>Standard de performanță 3: Identificarea unor strategii de lucru utilizate de elevi în context școlar (soluționarea unor conflicte cognitive prin uzanța de metode sau tehnici de lucru aflate la îndemâna elevilor).</p>
<p>Corespondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de</p>

<p><i>manifestare sau de conștientizare metacognitivă</i></p> <p>Standard de performanță 3 - Item 3: <i>Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text cum procedezi?</i></p>
<p>Descriptori de performanță:</p> <p>Nivel maxim de control strategic: elevul deține un set variat de strategii (cel puțin 3 strategii diferite de abordare) pe care le utilizează în context școlar pentru a-și soluționa sarcinile de lucru; este angajat și asumat din punct de vedere al comportamentului în învățare.</p> <p>Nivel optim de control strategic: elevul are la îndemână câteva strategii (cel puțin 2 strategii de abordare) pe care le utilizează în efectuarea sarcinilor de lucru.</p> <p>Nivel minim de control strategic: elevul aplică o singură metodă de rezolvare în cazul unor sarcini de lucru dificile.</p> <p>Nivel de risc: elevul nu poate oferi un exemplu de strategie; solicită ajutorul persoanelor din jur pentru a reuși să rezolve problemele impuse de mediul academic.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: Strategii de lucru, abordarea de tip facilitare formativă,</p>
<p>Consecințe: Aplicarea și exersarea în context școlar a unui set variat de strategii didactice (metode, tehnici, instrumente) pentru soluționarea unor conflicte cognitive cerute de mediul academic, formativ.</p>
<p>Standard de performanță 4: <i>Identificarea nivelului de reziliență la efort susținut în activitățile școlare; stabilirea unui punct maxim și a unui punct minim în ceea ce privește renunțarea impusă de subiectul învățării în anumite contexte educaționale.</i></p>
<p>Corespondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă</p> <p>Standard de performanță 4 - Item 4: <i>Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?</i></p>
<p>Descriptori de performanță:</p> <p>Rezilient: elevul își canalizează efortul intelectual în direcția depășirii acelor obstacole ce pun în pericol înțelegerea / decodificarea mesajelor scrise; găsește anumite alternative; construiește metodic pentru a depăși riscul neînțelegerii.</p> <p>Lipsit de reziliență: elevul renunță la înțelegerea textelor, trece mai departe fără a încerca să pătrundă semnificațiile.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: Reziliența școlară, motivație, centrarea pe pozitivismul în învățare.</p>
<p>Consecințe: Crearea profilului școlarului mic din perspectiva non-renunțării; stabilirea limitelor de suportabilitate la stresul academic; orientarea elevului spre optimismul și pozitivismul în învățarea școlară (acceptarea erorilor/ greșelilor).</p>
<p>Standard de performanță 5:</p>
<p>Corespondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă</p> <p>Standard de performanță 5 - Item 5: <i>În rezolvarea unei probleme dificile folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?</i></p>
<p>Descriptori de performanță:</p> <p>Nivel avansat de cunoștințe declarative: Elevul deține o gamă diversă de cunoștințe declarative (cel puțin 3 procedee / metode / instrumente); explică strategia folosită cu precizie și claritate; stăpânește limbajul specializat al disciplinei.</p> <p>Nivel intermediar de cunoștințe declarative: Elevul deține câteva cunoștințe declarative (cel puțin 2 procedee / metode / instrumente); întâmpină dificultăți în a explica strategiile utilizate.</p>

<p>Nivel elementar de cunoștințe declarative: Elevul utilizează o singură metodă de lucru; nu poate explica conduita metodologică pe care o aplică în construirea etapelor rezolutive; nu stăpânește limbajul specializat al disciplinei.</p> <p>Nivel de risc: Elevul nu deține cunoștințe declarative; nu intervine asupra rezolvării sarcinilor; abandonează activitatea considerând-o imposibil de soluționat.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: cunoștințe declarative, competențe, conexiuni strategice</p>
<p>Consecințe: Identificarea nivelului de percepție a individului aflat în formare asupra cunoașterii unor strategii de învățare; gradul de familiarizare al elevului cu strategia rezolutivă raportată la sarcina de lucru dată.</p>
<p>Standard de performanță 6:</p>
<p>Correspondența standard - item din cadrul Chestionarului de identificare a gradului de manifestare sau de conștientizare metacognitivă</p> <p>Standard de performanță 6 - Item 7: Ce strategie folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?</p>
<p>Descriptori de performanță:</p> <p>Nivelul avansat de conștientizare metacognitivă: Elevul deține cunoștințe procedurale de ordin metacognitiv; utilizează hărți mentale pentru stabilirea conexiunilor între cunoștințe; folosește jurnalul pentru învățare, protocolul gândirii cu voce tare; își adresează întrebări reflexive; își poate aprecia propriile performanțe și rezultate; este familiarizat cu mecanismele de control, de reglare în propria formare.</p> <p>Nivelul intermediar de conștientizare metacognitivă: Elevul utilizează hărți mentale pentru structurarea informațională; folosește un jurnal al învățării pentru a facilita cunoașterea, respectiv învățarea; poate controla / monitoriza în mică măsură propria activitate de învățare.</p> <p>Nivelul minim de conștientizare metacognitiv: Elevul utilizează anumite procedee în abordarea conflictelor cognitive; nu poate explica cu exactitate modalitatea de intervenție asupra sarcinilor; nu își monitorizează activitatea.</p> <p>Nivel de risc al conștientizării metacognitive: Elevul nu deține cunoștințe procedurale; nu oferă exemple de astfel de metode; le preia pe cele din Item, oferite ca exemplificare; nu își poate controla / monitoriza activitatea instructivă.</p>
<p>Domeniul de competență vizat: metacognitiv</p>
<p>Conținut : Învățarea</p>
<p>Conținuturi conexe: competență, nivel superior de gândire, metacogniție</p>
<p>Consecințe: Conștientizarea utilizării metacogniției în învățare.</p>

**Anexa 4 Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului
(Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSI) (adaptat după
Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002)**

Citește fiecare enunț din tabelul de mai jos, apoi încercuiește numărul care se potrivește opțiunii tale, știind că:

- 1 = *Niciodată sau aproape niciodată*
- 2 = *Rareori.*
- 3 = *Câteodată (aproximativ 50%)*
- 4 = *Deseori*
- 5 = *Întotdeauna sau aproape întotdeauna*

Nr. crt.	Strategie	Scală				
		1	2	3	4	5
1.	Am un scop în minte atunci când citesc.	1	2	3	4	5
2.	Îmi iau notițe cât timp citesc pentru a înțelege ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
3.	Mă gândesc la ceea ce știu ca să mă poată ajuta să înțeleg ceea ce citesc	1	2	3	4	5
4.	Mă uit peste text înainte de a-l citi.	1	2	3	4	5
5.	Când textul este mai greu, citesc cu voce tare pentru a-l înțelege mai bine	1	2	3	4	5
6.	Fac un rezumat la ceea ce citesc pentru a reflecta la informațiile importante din cadrul textului	1	2	3	4	5
7.	Mă gândesc dacă textul pe care îl citesc reflectă scopul pentru care citesc.	1	2	3	4	5
8.	Citesc încet, dar cu foarte multă atenție pentru a mă asigura că înțeleg ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
9.	Vorbesc despre ceea ce am citit cu alții pentru a verifica ceea ce am înțeles.	1	2	3	4	5
10.	Mă uit peste text pentru a-i observa caracteristicile: lungimea, felul în care este organizat.	1	2	3	4	5
11.	Încerc să mă adun atunci când îmi pierd concentrarea.	1	2	3	4	5
12.	Subliniez sau încercuiesc informații ca să mă ajute să îmi amintesc mai ușor.	1	2	3	4	5
13.	Adaptez rapiditatea cu care citesc în funcție de text.	1	2	3	4	5
14.	Decid ce să ignor și pe ce să mă concentrez mai mult.	1	2	3	4	5
15.	Utilizez și alte materiale, precum dicționarul pentru a înțelege ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
16.	Când textul devine dificil, mă concentrez mai mult la ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
17.	Folosesc tabele, figuri și imaginile din text ca să mă ajute să înțeleg.	1	2	3	4	5
18.	Mă opresc din când în când pentru a mă gândi la ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
19.	Mă folosesc de indiciile din text pentru a înțelege mai bine ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
20.	Reformulez ideile cu cuvinte proprii pentru a înțelege mai bine ceea ce citesc.	1	2	3	4	5
21.	Încerc să vizualizez informațiile pentru a-mi aminti ceea ce	1	2	3	4	5

	citesc.					
22.	Folosesc diferite tipuri de scriere (îngroșat, înclinat) pentru a identifica informațiile cheie.	1	2	3	4	5
23.	Analizez și evaluez informația prezentată în text.	1	2	3	4	5
24.	Citesc de mai multe ori un text pentru a descoperi relațiile dintre idei.	1	2	3	4	5
25.	Când descopăr informații contradictorii, verific dacă am înțeles corect.	1	2	3	4	5
26.	Încerc să ghicesc despre ce este vorba în text atunci când citesc.	1	2	3	4	5
27.	Când textul devine greu, recitesc pentru a înțelege.	1	2	3	4	5
28.	Îmi pun întrebări și aș vrea să primesc răspunsul chiar din text.	1	2	3	4	5
29.	Verific dacă presupunerile mele despre text sunt corecte sau greșite.	1	2	3	4	5
30.	Încerc să ghicesc înțelesul cuvintelor necunoscute sau al unor expresii necunoscute.	1	2	3	4	5

Numele și prenumele elevului: _____

Vârsta elevului: _____

Anexa 5 Tabelul Componentelor Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSI) (adaptat după Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002)

Subscala	Afirmatii	Indicatori / interpretare rezultat
<p>GLOB (<i>Global Reading Strategies – Strategii globale de lectură</i>) (13 afirmații)</p>	<p>1. Am un scop în minte atunci când citesc. 3. Mă gândesc la ceea ce știu ca să mă poată ajuta să înțeleg ceea ce citesc. 4. Mă uit peste text înainte de a-l citi. 7. Mă gândesc dacă textul pe care îl citesc reflectă scopul pentru care citesc. 10. Mă uit peste text pentru a-i observa caracteristicile: lungimea, felul în care este organizat. 14. Decid ce să ignor și pe ce să mă concentrez mai mult. 17. Folosesc tabele, figuri și imaginile din text ca să mă ajute să înțeleg. 19. Mă folosesc de indiciile din text pentru a înțelege mai bine ceea ce citesc. 22. Folosesc diferite tipuri de scriere (îngroșat, înclinat) pentru a identifica informațiile cheie. 23. Analizez și evaluez informația prezentată în text. 25. Când descopăr informații contradictorii, verific dacă am înțeles corect. 26. Încerc să ghicesc despre ce este vorba în text atunci când citesc. 29. Verific dacă presupunerile mele despre text sunt corecte sau greșite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3,5 sau peste 3,5 – Ridicat • 2,5 – 3,4 – Mediu • 2,4 sau sub 2,4 – Scăzut
<p>PROB (<i>Problem-Solving Strategies – Rezolvarea de probleme</i>) (8 afirmații)</p>	<p>8. Citesc încet, dar cu foarte multă atenție pentru a mă asigura că înțeleg ceea ce citesc. 11. Încerc să mă adun atunci când îmi pierd concentrarea. 13. Adaptez rapiditatea cu care citesc în funcție de text. 16. Când textul devine dificil, mă concentrez mai mult la ceea ce citesc. 18. Mă opresc din când în când pentru a mă gândi la ceea ce citesc. 21. Încerc să vizualizez informațiile pentru a-mi aminti ceea ce citesc. 27. Când textul devine greu, recitesc pentru a înțelege. 30. Încerc să ghicesc înțelesul cuvintelor necunoscute sau al unor expresii necunoscute.</p>	
<p>SUP (<i>Support Reading Strategies – Strategii de sprijin al lecturii</i>)</p>	<p>2. Îmi iau notițe cât timp citesc pentru a înțelege ceea ce citesc. 5. Când textul este mai greu, citesc cu</p>	

(9 afirmații)	<p>voce tare pentru a-l înțelege mai bine</p> <p>6. Fac un rezumat la ceea ce citesc pentru a reflecta la informațiile importante din cadrul textului</p> <p>9. Vorbesc despre ceea ce am citit cu alții pentru a verifica ceea ce am înțeles.</p> <p>12. Subliniez sau încercuiesc informații ca să mă ajute să îmi amintesc mai ușor.</p> <p>15. Utilizez și alte materiale, precum dicționarul pentru a înțelege ceea ce citesc.</p> <p>20. Reformulez ideile cu cuvinte proprii pentru a înțelege mai bine ceea ce citesc.</p> <p>24. Citesc de mai multe ori un text pentru a descoperi relațiile dintre idei.</p> <p>28. Îmi pun întrebări și aș vrea să primesc răspunsul chiar din text.</p>	
----------------------	--	--

Anexa 6 Conștientizarea rolului comunicării didactice în transferul competenței metacognitive

Chestionar adresat cadrelor didactice

Date de identificare:

Numele și prenumele:	Unitatea de învățământ:	Funcția:
Specializarea:	Tranșa de vechime:	

1. Ce competență didactică considerați că este foarte importantă în activitatea cu elevii?

<input type="checkbox"/>	Competența științifică
<input type="checkbox"/>	Competența psihopedagogică, metodică
<input type="checkbox"/>	Competența managerială
<input type="checkbox"/>	Competența de comunicare
<input type="checkbox"/>	Competența de relaționare
<input type="checkbox"/>	Competența de evaluare

2. Comunicarea didactică este:

<input type="checkbox"/>	Un proces
<input type="checkbox"/>	O exprimare de sentimente
<input type="checkbox"/>	O atitudine
<input type="checkbox"/>	O relație de influențare reciprocă
<input type="checkbox"/>	Un sistem integrat de atitudini, abilități, cunoștințe la care se adaugă un optim educațional ce determină eficiența
<input type="checkbox"/>	Un schimb de mesaje cu caracter informativ
<input type="checkbox"/>	O încercare de a convinge și de a influența comportamentul elevului
<input type="checkbox"/>	O construcție de ipoteze și judecăți care contribuie la construirea cunoașterii elevului

3. În cadrul comunicării cu elevii sunt importante:

<input type="checkbox"/>	Claritatea discursului
<input type="checkbox"/>	Adaptarea mesajelor la specificul de dezvoltare al fiecărui elev
<input type="checkbox"/>	Ținuta
<input type="checkbox"/>	Poziția corpului
<input type="checkbox"/>	Contactul vizual
<input type="checkbox"/>	Mimica
<input type="checkbox"/>	Gesturile
<input type="checkbox"/>	Zâmbetul
<input type="checkbox"/>	Tonalitatea vocii
<input type="checkbox"/>	Ritmul vorbirii
<input type="checkbox"/>	Umorul

	Atitudinea pozitivă, de sprijin (adevărurile absolute nu există; există căi multiple de a afla adevărurile științifice; greșeala este necesară în învățare și este acceptată
	Ascultarea activă
	Empatia

4. Obișnuiți să utilizați în activitatea cu elevii tehnici reflexive? (Oferiți elevilor timp să reflecteze la noțiunile predate, la exerciții, la modalitățile în care ei rezolvă anumite sarcini?)

	DA
	NU

5. Cunoașteți o metodă care dezvoltă elevilor abilități de reflecție asupra propriului comportament manifestat în învățare? Care este această metodă?

6. Dacă răspunsul la întrebarea 4 a fost afirmativ precizați cât de des utilizați aceste tehnici reflexive.

	Zilnic
	Săptămânal
	La finalul unei unități de învățare
	Când îmi permite timpul
	La finalul anului școlar

7. Predarea și învățarea sunt inseparabile în cadrul procesului de învățământ. Cercetările arată că învățarea elevilor depinde de modul în care profesorul construiește demersul instructiv – formativ. Cum evaluați efectele produse de procesul de predare în ceea ce privește înțelegerea / rezultatele elevilor?

	Prin teste de verificare a cunoștințelor
	Prin diverse aplicații practice care solicită elevilor să aplice cele învățate în contexte diverse
	Interviuri individuale
	Utilizând jurnale reflexive
	Altele

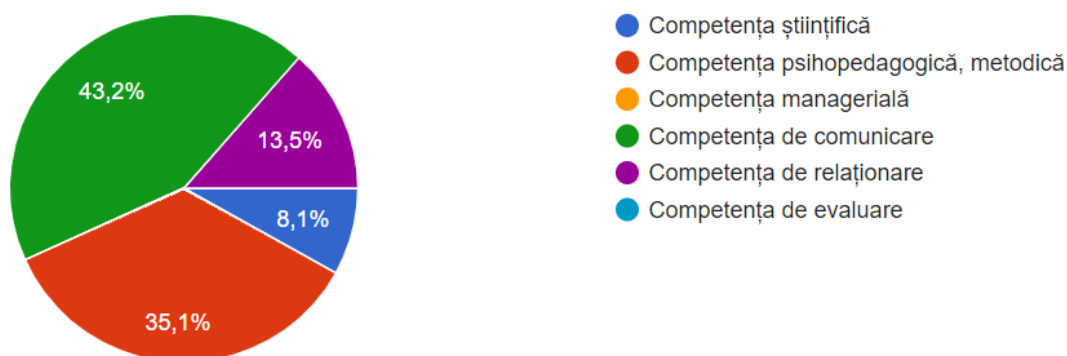
- Chestionarul poate fi accesat la: <https://forms.gle/cPq18B18QJ8ttBKF7>

Rezultatele chestionarului:

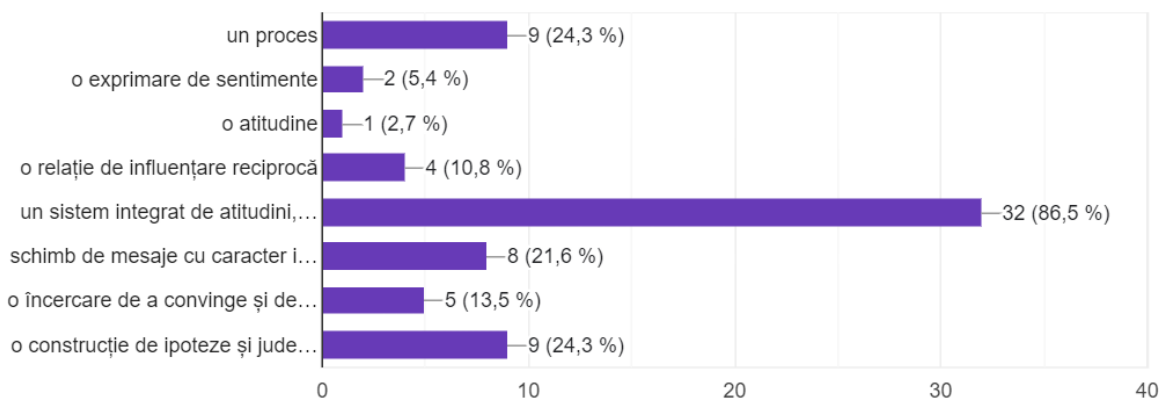
Răspunsuri înregistrate: 37

Cadre didactice participante: 37

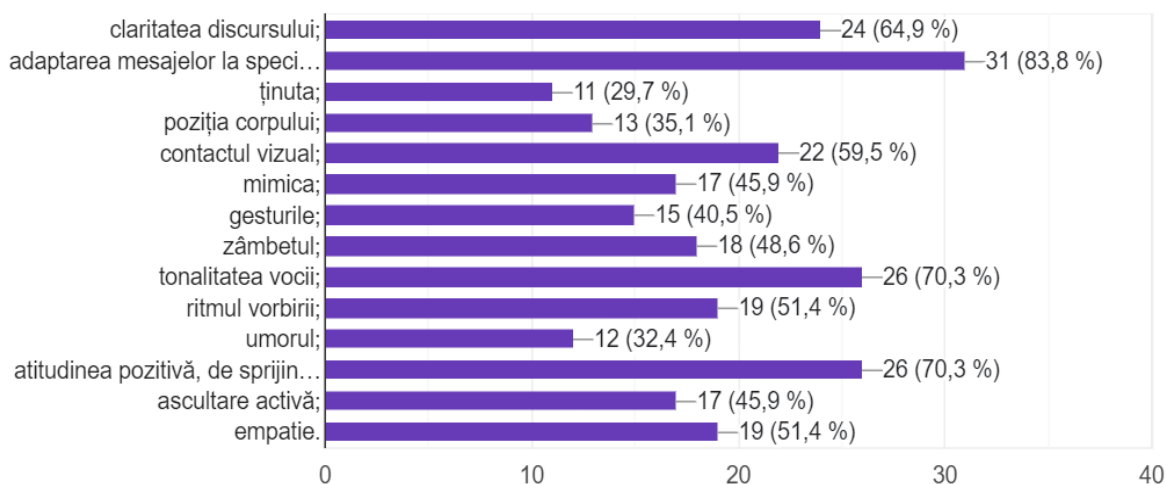
1. Ce competență didactică considerați că este foarte importantă în activitatea cu elevii?



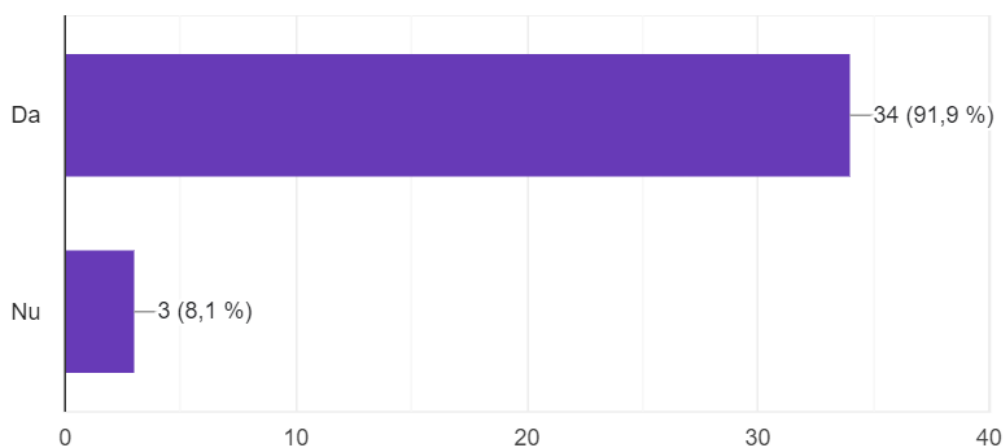
2. Comunicarea didactică este:



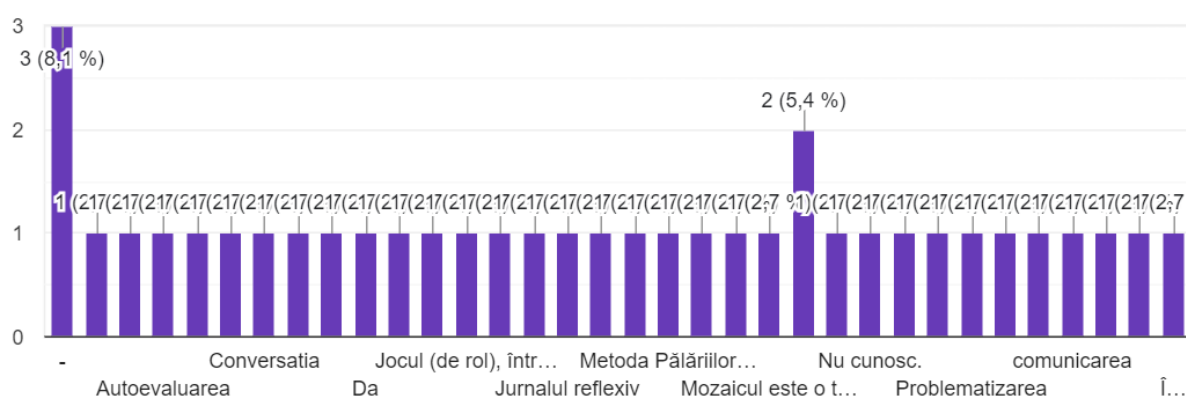
3. În cadrul comunicării cu elevii sunt importante:



4. Obișnuiți să utilizați în activitatea cu elevii tehnici reflexive? (Oferiți elevilor timp să reflecteze la noțiunile predate, la exerciții, la modalitățile în care ei rezolvă anumite sarcini?)

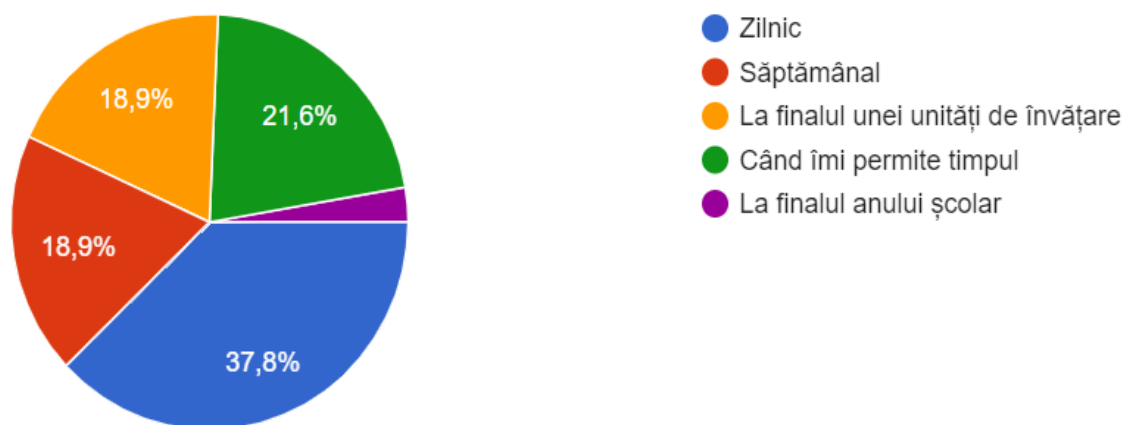


5. Cunoașteți o metodă care dezvoltă elevilor abilități de reflecție asupra propriului comportament manifestat în învățare? Care este această metodă?

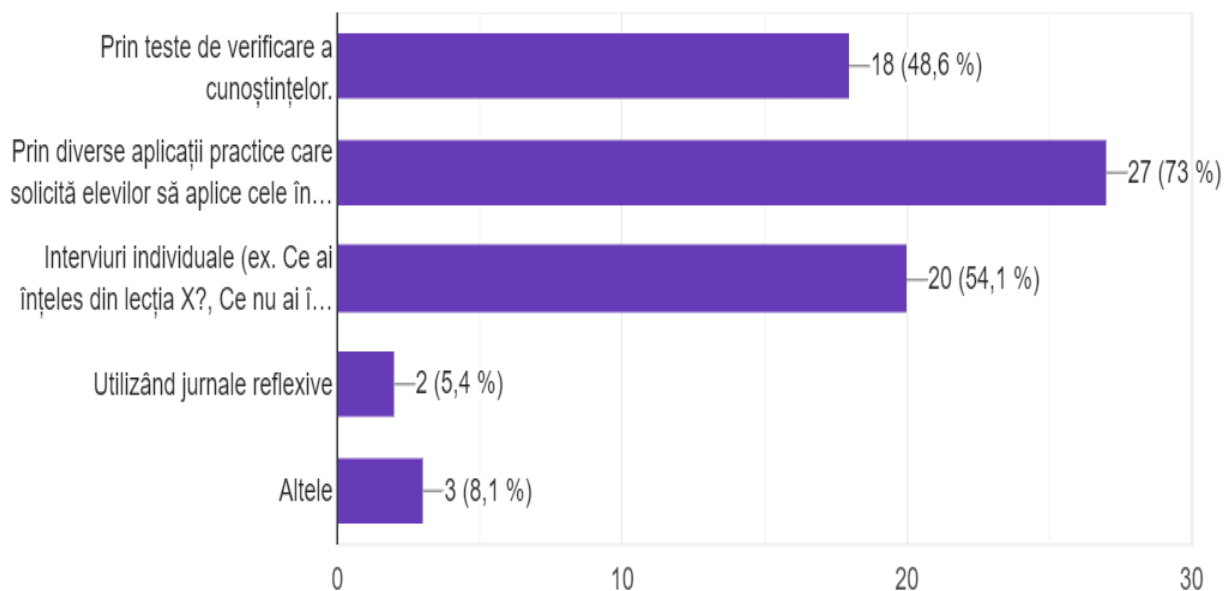


Lipsă răspuns	4	Practica	1
Nu	4	Problematizarea	1
Adaptabilitate	1	Tehnica scenariilor	1
Analiza propriilor produse	1	Turul galeriei	1
Autoevaluarea	1	Întrebări și discuții deschise; perspectiva vocea elevilor; jurnalul de reflecție	1
Chestionarul	1	Învățarea prin acțiuni (planificare, acțiune, observare, evaluare și reflecție)	1
Conversația	4	Mai multă comunicare, mai multă practică	2
Feedback	1	Pălăriile gânditoare	1
Învățarea prin colaborare	2	Metoda exemplului	1
Joc de rol	2	Metoda reflecției personale	1
Joc didactic	1	Mozaicul	1
Jurnal reflexiv	1	Povestirea educatoarei	1
Lucrul în echipă	1		

6. Dacă răspunsul la întrebarea 4 a fost afirmativ precizați cât de des utilizați aceste tehnici reflexive.



7. Predarea și învățarea sunt inseparabile în cadrul procesului de învățământ. Cercetările arată că învățarea elevilor depinde de modul în care profesorul construiește demersul instructiv – formativ. Cum evaluați efectele produse de procesul de predare în ceea ce privește înțelegerea / rezultatele elevilor?



Concluzii generale:

1. Competența de comunicare didactică ocupă un loc central ca importanță în relaționarea cu elevii.
2. 86,50% dintre cadrele didactice chestionate văd comunicarea didactică ca pe „un sistem integrat de atitudini, abilități, cunoștințe la care se adaugă un optim educațional ce determină eficiența”.
3. Principalele caracteristici ale comunicării sunt considerate: *adaptarea mesajelor la specificul de dezvoltare al fiecărui elev* (83,80% - 32 de respondenți), *tonalitatea vocii* (70,30% - 26 de respondenți) și *atitudinea pozitivă, de sprijin (adevărurile absolute nu există; există căi multiple de a afla adevărurile științifice; greșeala este necesară în învățare și este acceptată* (70,30% - 26 de respondenți).
4. 91,90% dintre cadrele didactice declară că oferă elevilor timp de reflecție în timpul activităților didactice.
5. Cadrele didactice nu posedă un repertoriu stabil de metode și procedee care să permită construirea discursului pedagogic spre formarea metacogniției.
6. Un procent semnificativ din rândul cadrelor didactice (48,60% - 18 respondenți) continuă să evalueze cunoștințele elevilor și nu ce anume pot să facă aceștia cu aceste cunoștințe, ceea ce semnifică faptul că evaluarea nu este racordată încă la realitatea educațională actuală (formarea competențelor, respectiv, evaluarea competențelor).

Anexa 7 Rezultatele înregistrate în etapa de validare experimentală la Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul cititului (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSİ) (adaptat după Mokhtari, K., & Reichard, C., 2002)

Tabelul 1. Dimensiunile efectului pentru eșantioanele independente la subscala GLOB

		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
1. Am un scop în minte atunci când citesc.	Cohen's d	1,088	1,596	1,146	2,041
	Hedges' correction	1,096	1,585	1,138	2,025
	Glass's delta	1,245	1,395	,925	1,857
3. Mă gândesc la ceea ce știu ca să mă poată ajuta să înțeleg ceea ce citesc.	Cohen's d	,904	1,442	1,002	1,876
	Hedges' correction	,911	1,431	,994	1,862
	Glass's delta	,986	1,322	,860	1,777
4. Mă uit peste text înainte de a-l citi.	Cohen's d	1,161	1,177	,753	1,596
	Hedges' correction	1,169	1,168	,747	1,584
	Glass's delta	1,420	,962	,531	1,386
7. Mă gândesc dacă textul pe care îl citesc reflectă scopul pentru care citesc.	Cohen's d	,992	1,261	,832	1,685
	Hedges' correction	1,000	1,252	,826	1,672
	Glass's delta	1,151	1,087	,646	1,521
10. Mă uit peste text pentru a-i observa caracteristicile: lungimea, felul în care este organizat.	Cohen's d	1,071	1,450	1,010	1,885
	Hedges' correction	1,079	1,440	1,002	1,871
	Glass's delta	1,247	1,246	,790	1,693
14. Decid ce să ignor și pe ce să mă concentrez mai mult.	Cohen's d	1,038	1,334	,901	1,762
	Hedges' correction	1,046	1,324	,894	1,749
	Glass's delta	1,220	1,135	,690	1,573
17. Folosesc tabele, figuri și imaginile din text ca să mă ajute să înțeleg.	Cohen's d	1,057	1,467	1,025	1,902
	Hedges' correction	1,065	1,456	1,017	1,888
	Glass's delta	1,187	1,306	,845	1,759
19. Mă folosesc de indiciile din text pentru a înțelege mai bine ceea ce citesc.	Cohen's d	1,007	1,498	1,054	1,936
	Hedges' correction	1,014	1,487	1,046	1,921
	Glass's delta	1,107	1,362	,895	1,820
22. Folosesc diferite tipuri de scriere (îngroșat, înclinat) pentru a identifica informațiile cheie.	Cohen's d	1,176	,955	,542	1,364
	Hedges' correction	1,185	,948	,538	1,353
	Glass's delta	1,221	,920	,492	1,341
23. Analizez și evaluez informația prezentată în text.	Cohen's d	1,016	1,259	,830	1,682
	Hedges' correction	1,024	1,250	,824	1,670
	Glass's delta	1,154	1,108	,665	1,543
25. Când descopăr informații contradictorii, verific dacă am înțeles corect.	Cohen's d	,852	1,857	1,388	2,320
	Hedges' correction	,858	1,844	1,378	2,303
	Glass's delta	,918	1,724	1,218	2,220
26. Încerc să ghicesc despre ce este vorba în text atunci când citesc.	Cohen's d	1,017	1,517	1,072	1,956
	Hedges' correction	1,024	1,506	1,064	1,942
	Glass's delta	1,121	1,376	,908	1,836
29. Verific dacă presupunerile mele despre text sunt corecte sau greșite.	Cohen's d	1,122	1,405	,968	1,837
	Hedges' correction	1,131	1,395	,960	1,823
	Glass's delta	1,259	1,252	,796	1,700

Tabelul 2. Dimensiunile efectului pentru eşantioanele independente la subscala PROB

		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
8. Citesc încet, dar cu foarte multă atenție pentru a mă asigura că înțeleg ceea ce citesc.	Cohen's d	1,087	1,064	,645	1,478
	Hedges' correction	1,095	1,056	,641	1,467
	Glass's delta	1,268	,912	,485	1,332
11. Încerc să mă adun atunci când îmi pierd concentrarea.	Cohen's d	1,061	1,152	,729	1,570
	Hedges' correction	1,069	1,143	,723	1,558
	Glass's delta	1,155	1,058	,620	1,490
13. Adaptez rapiditatea cu care citesc în funcție de text.	Cohen's d	1,182	,728	,324	1,128
	Hedges' correction	1,191	,722	,321	1,119
	Glass's delta	1,334	,645	,235	1,049
16. Când textul devine dificil, mă concentrez mai mult la ceea ce citesc.	Cohen's d	1,216	,780	,374	1,182
	Hedges' correction	1,225	,774	,371	1,173
	Glass's delta	1,436	,661	,250	1,066
18. Mă opresc din când în când pentru a mă gândi la ceea ce citesc.	Cohen's d	1,061	1,719	1,260	2,171
	Hedges' correction	1,069	1,706	1,251	2,155
	Glass's delta	1,260	1,448	,972	1,914
21. Încerc să vizualizez informațiile pentru a-mi aminti ceea ce citesc.	Cohen's d	1,023	1,221	,794	1,642
	Hedges' correction	1,031	1,212	,788	1,630
	Glass's delta	1,162	1,075	,635	1,508
27. Când textul devine greu, recitesc pentru a înțelege.	Cohen's d	1,094	1,763	1,301	2,219
	Hedges' correction	1,102	1,750	1,292	2,203
	Glass's delta	1,273	1,516	1,033	1,990
30. Încerc să ghicesc înțelesul cuvintelor necunoscute sau al unor expresii necunoscute.	Cohen's d	1,130	1,123	,702	1,540
	Hedges' correction	1,138	1,115	,697	1,528
	Glass's delta	1,255	1,011	,577	1,439

Tabelul 3. Dimensiunile efectului pentru eşantioanele independente la subscala SUP

		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
2. Îmi iau notițe cât timp citesc.	Cohen's d	1,318	,943	,530	1,351
	Hedges' correction	1,328	,936	,526	1,341
	Glass's delta	1,212	1,025	,589	1,453
5. Când textul este mai greu, citesc cu voce tare pentru a-l înțelege mai bine.	Cohen's d	1,187	1,026	,609	1,438
	Hedges' correction	1,195	1,018	,605	1,427
	Glass's delta	1,326	,917	,490	1,338
6. Fac un rezumat la ceea ce citesc pentru a reflecta la informațiile importante din cadrul textului.	Cohen's d	1,034	1,796	1,328	2,257
	Hedges' correction	1,042	1,782	1,318	2,240
	Glass's delta	1,202	1,545	1,057	2,024
9. Vorbesc despăre ceea ce am citit cu alții pentru a verifica ceea ce am înțeles.	Cohen's d	1,258	,726	,322	1,126
	Hedges' correction	1,267	,721	,320	1,118
	Glass's delta	1,377	,663	,253	1,068
12. Subliniez sau încercuiesc informații ca să mă ajute să îmi amintesc.	Cohen's d	1,212	,933	,521	1,341
	Hedges' correction	1,221	,926	,517	1,331
	Glass's delta	1,390	,814	,394	1,228
15. Utilizez și alte materiale, precum dicționarul pentru a înțelege ceea ce citesc.	Cohen's d	1,271	,956	,543	1,365
	Hedges' correction	1,280	,949	,538	1,354
	Glass's delta	1,332	,912	,485	1,332
20. Reformulez ideile cu cuvinte proprii pentru a	Cohen's d	1,024	1,620	1,168	2,065
	Hedges' correction	1,032	1,608	1,159	2,050


înțelege mai bine ceea ce citesc.	Glass's delta	1,178	1,408	,936	1,870
24. Citesc de mai multe ori un text pentru a descoperi relațiile dintre idei.	Cohen's d	1,187	1,101	,680	1,516
	Hedges' correction	1,196	1,092	,675	1,505
	Glass's delta	1,445	,904	,478	1,324
28. Îmi pun întrebări și aș vrea să primesc răspunsul chiar din text.	Cohen's d	,979	1,892	1,420	2,357
	Hedges' correction	,987	1,878	1,410	2,340
	Glass's delta	1,155	1,604	1,112	2,087

Anexa 8 Model de formare a competenței metacognitive pentru orele de Comunicare în limba română prin situații variate de învățare centrate pe înțelegerea textului literar / nonliterar.

Direcții de acțiune:

- Stabilirea sau propunerea de scopuri și obiective în ceea ce privește învățarea.
- Identificarea strategiilor de învățare, familiarizarea elevilor cu instrumentarul strategic.
- Monitorizarea învățării.
- Identificarea / conștientizarea obstacolelor în învățare și alegerea strategiilor de învățare potrivite.
- Autoevaluarea învățării. *A ști și a deveni conștient că știi versus A nu știi și a înțelege că nu știi.*
- Reglarea și autoreglarea.

Anexa 9 Chestionar săptămânal de monitorizare a învățării

Întrebarea: 	Răspunsul tău:
1. Ce am învățat mai ușor în această săptămână?	
2. Ce nu am reușit învăța? De ce?	
3. Ce metode am ales ca să învăț mai ușor?	
4. Ce am folosit atunci când am întâmpinat dificultăți de înțelegere sau de rezolvare a cerințelor?	
5. În ce moment al zilei am reușit să învăț mai ușor?	
6. Cum pot să-mi îmbunătățesc învățarea? Ce pot aduce nou astfel încât să fac învățarea mai ușoară?	

Anexa 10 Inventar metacognitiv: Întrebări care promovează metacogniția în activitățile de formare ale elevilor

Adaptat după Ertmer and Newby (1996), Schraw (1998) și Coutinho (2007)[Apud 115, p.114]

Procesul	Planificare	Monitorizare	Evaluare
Predare	<ul style="list-style-type: none"> * Ce cunosc deja din lecția nou predată? * Cum pot să mă pregătesc mai bine pentru a înțelege cele predate? * Ce pot face pentru a avea o bună înțelegere? 	<ul style="list-style-type: none"> * Ce neclarități / Ce confuzii am întâlnit? * Care au fost întrebările pe care mi le-am pus cu privire la lecția predată? * Ce mi s-a părut important de reținut? Sau nu am găsit nimic relevant, care să îmi atragă atenția? 	<ul style="list-style-type: none"> * Care a fost conținutul lecției de astăzi? * Pot reproduce acest conținut? * Cum să fac să-mi lămuresc neclaritățile? Să ce ajutor colegilor? * Ce mi s-a părut interesant în lecția de astăzi?
Învățare / Temă pentru acasă	<ul style="list-style-type: none"> * Ce îmi trebuie/De ce am nevoie ca să rezolv sarcina de lucru? * Ce resurse folosesc pentru a-mi face învățarea mai ușoară? * Cât timp voi aloca pentru învățare? Am mai întâlnit sarcini de lucru asemănătoare? Ce strategie de înțelegere / învățare am utilizat? Se poate ea aplica și acum? 	<ul style="list-style-type: none"> * Ce strategii am folosit pentru a înțelege și pentru a învăța mai bine? M-au ajutat sau nu? * Ce alte mijloace pot utiliza pentru a găsi soluția potrivită pentru sarcina atribuită? * Ce pot face mai bine pentru a lămurii ceea ce este neclar? 	<ul style="list-style-type: none"> * În ce măsură mi-am îndeplinit obiectivele? * În ce măsură resursele folosite m-au condus spre îndeplinirea obiectivelor? * Dacă voi întâlni o problemă asemănătoare voi folosi aceleași strategii în rezolvarea acesteia sau voi căuta altă cale de soluționare?
Evaluare	<ul style="list-style-type: none"> * Ce strategii folosesc pentru a învăța? (exemplu: discut cu colegii, cu profesorul, rezolv teste online care să-mi testeze cunoștințele, citesc de mai multe ori lecția, am un grup de învățare și acolo îmi clarific toate neînțelegerile ș.a.) * Cât de mult timp aloc învățării? * Știu ceea ce nu știu? Ce fac în această situație? 	<ul style="list-style-type: none"> * Cât de mult m-am pregătit ca să susțin acest test? * Cât de mult am profitat de resursele avute (sprijinul colegilor / al învățătorului / al părinților / al diferitelor materiale pe care le-am studiat) pentru a fi sigur de reușită? * Sunt suficient de motivat? Voi reuși să obțin calificativul dorit? 	<ul style="list-style-type: none"> * Ce cred despre pregătirea mea pentru testul de evaluare? * Ce nu a funcționat? Ce ar trebui să schimb astfel încât să obțin rezultatele dorite? * Care sunt întrebările la care nu am putut răspunde? * Cum ar trebui să procedez data viitoare?

Anexa 11 Jurnalul întrebărilor reflexive în învățare

Nr.crt.	Întrebarea
1.	Am folosit corect acest cuvânt în contextul dat?
2.	În ce măsură m-a ajutat dicționarul / enciclopedia / manualul la rezolvarea sarcinii de lucru?
3.	Am apelat la această strategie pentru că a funcționat în condiții similare?
4.	Ce sens are alegerea mea? De unde știu că funcționează?
5.	Pot explica acest fenomen celorlalți?
6.	Ce schimbări am făcut pentru a fi sigur(ă) că răspunsul meu este potrivit?
7.	Cum pot îmbunătăți timpul de rezolvare al sarcinilor de lucru ?
8.	Mă simt îngrijorat pentru că nu înțeleg ?
9.	Cum mă poate afecta faptul că nu înțeleg acest conținut în activitatea școlară de după?
9.	Poate colegul să contribuie la înțelegerea aspectelor pe care nu le pricep? Ce strategie folosește?
10.	Data viitoare voi putea întrebuința această metodă de lucru? Va garanta ea succesul sau reușita?

Anexa 12 Exemplu de strategii didactice / situații concrete de învățare pentru formarea competenței metacognitive a elevilor din învățământul primar

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa de aplicație: a III-a

Subiectul lecției: Textul narativ - trăsături; Text-suport: „*Pădurea fermecată*” după Enid Blyton

Antrenament metacognitiv 1: Elevii sunt rugați să citească cu atenție conținutul textului-suport: „Pădurea fermecată”, după Enid Blyton. Apoi, sunt invitați să răspundă la întrebări de explorare a textului: *Cum citesc? Cum înțeleg textul citit?* (Pot fi utilizate metode interactive de lucru bazate în special pe adresarea de întrebări, de tipul metodei „Explozia stelară”: Cine?, Ce?, Cum?, Unde?, În ce condiții? ș.a.)

Valorificarea formativă a înțelegerii textului prin abordarea metacognitivă utilizând următorul model reflexiv:

- ✚ Ce am înțeles din acest text este..... .
- ✚ Pot găsi asemănări între personajele textului. Acestea sunt:
- ✚ Nu sunt sigur(ă) că am înțeles..... . Cum voi depăși acest obstacol?
- ✚ Ce informații mă pot ajuta să înțeleg mai bine..... ?
- ✚ Am mai întâmpinat acest tip de obstacol în Cum am procedat?
- ✚ Dacă aș schimba, care ar fi rezultatul intervenției mele?
- ✚ Dacă vei întâmpina același obstacol într-o lecție viitoare, care crezi că va fi reacția ta? Ce crezi că poate funcționa sau nu în demersul tău de înțelegere al textului?

Antrenament metacognitiv 2: Se oferă elevilor o fișă teoretică cu trăsăturile definiției ale textului narativ.

Intervenția 1: Fiecare elev va avea la dispoziție 10 minute să citească fișa și să încerce să înțeleagă singuri conținutul lecției. De asemenea, li se va permite acestora să caute informații suplimentare folosind surse externe precum: internetul, manuale, antologii ș.a..

Intervenția 2: Pentru clarificări, vor apela la colegii experți care nu au întâmpinat dificultăți în descifrarea noțiunilor prezentate în fișa teoretică.

Intervenția 3. Cu ajutorul unui organizator grafic, elevii sunt rugați să reflecteze la conținutul prezentat în fișa teoretică și să completeze individual un jurnal reflexiv de forma celui expus mai jos:



„Investigație reflexivă”

Mă gândesc că voi întâmpina dificultăți la.....

Scrie răspunsul tău în acest norișor!

Pentru a depăși obstacolul voi utiliza / voi apela la

Scrie răspunsul tău în acest norișor!

Voi adresa următoarele întrebări clarificatoare colegilor din grupul meu de colaborare.....

Scrie răspunsul tău în acest norișor!

Mi s-a părut ușor de înțeles

Scrie răspunsul tău în acest norișor!

Data viitoare, pentru a-mi îmbunătăți înțelegerea
voi utiliza

Scrie răspunsul tău în acest norișor!

Anexa 13 Grafic de identificare al progresului comportamentului metacognitiv în funcție de variabilele competenței

Nr.crt.	Variabila metacognitivă evaluată	Nivel înregistrat		
		Scăzut	Mediu	Avansat
1.	Autoapreciere obiectivă (reușite vs eșec)			
2.	Rezistență la efort			
3.	Reziliență			
4.	Reflectivitate			
5.	Utilizarea de strategii metacognitive în învățare			
6.	Motivație			
7.	Îmbunătățirea reacției la obstacolele înregistrate în învățare			

Anexa 14 Model de predare metacognitivă

Intervenție	Întrebări strategice de ordin metacognitiv	Metoda de lucru	Forma de organizare	Rolul profesorului
Stabilirea grupurilor de elevi care vor colabora	Cum știu că grupul funcționează în scopul atingerii finalității? Care sunt elevii experți ai învățării? Dar cei care prezintă dificultăți în învățare? Cum aleg subiecții fiecărui grup?	Observarea comportamentului elevului Exercițiul reflexiv	Individual	Strateg Reflexiv Mediator Facilitator
Determinarea conținuturilor - reacție metacognitivă a profesorului la contextul metacognitiv - <i>planificare</i>	Ce învață elevul? Ce conținut aleg pentru învățare? Ce știu elevii mei despre acest subiect? Cât de relevant este conținutul pentru elevi? Este centrat pe înțelegere? Cum știu că acesta este conținutul ce poate contribui la formarea competențelor, prin extensie și al competenței metacognitive? Cât este de interesant acest conținut pentru elevii din clasă? De ce acest material ar putea să creeze motivație pentru studiu?	Exercițiul reflexiv Ghidul de anticipație	Individual În echipă / grup de lucru	Strateg Inițiator al demersului de învățare Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Identificarea obstacolelor / îndepartarea stresorilor / formarea rezistenței la efort - <i>monitorizare</i>	Ce distrageri pot apărea în procesul de predare al noțiunii/fenomenului? Care sunt factorii interni ce pot perturba activitatea de învățare? Dar cei de natură externă? Cum voi face față acestor stresuri? Ce resursă voi utiliza pentru a elimina obstacolele în receptarea noului conținut științific? Cum activez atenția elevilor și motivația de a învăța noile cunoștințe? Pot controla demersul formativ?	Exercițiul reflexiv	Individual În echipă / grup de lucru	Facilitator Inițiat pedagogic Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Ghidarea / modelarea comportamentului în învățare cu aplicarea principiilor metacognitive în predare	Cum reușesc să-mi explic fenomenul / noțiunea / ceea ce am de predat? Ce strategii aș putea utiliza în rezolvarea sarcinilor de lucru legate de conceptul pe care îl predau? Care ar putea fi sursele informative ce ar urma a fi utilizate? Care este legătura noilor cunoștințe cu experiența anterioară a elevilor? Ce va trebui să caut pentru a soluționa eventualele	Jurnalul reflexiv al predării	Individual În echipă / grup de lucru centrat pe predarea - învățarea metacognitivă	Practician reflexiv Facilitator Modelator Ghid în accesarea cunoașterii științifice Partener sau co-colaborator în construirea cunoașterii științifice

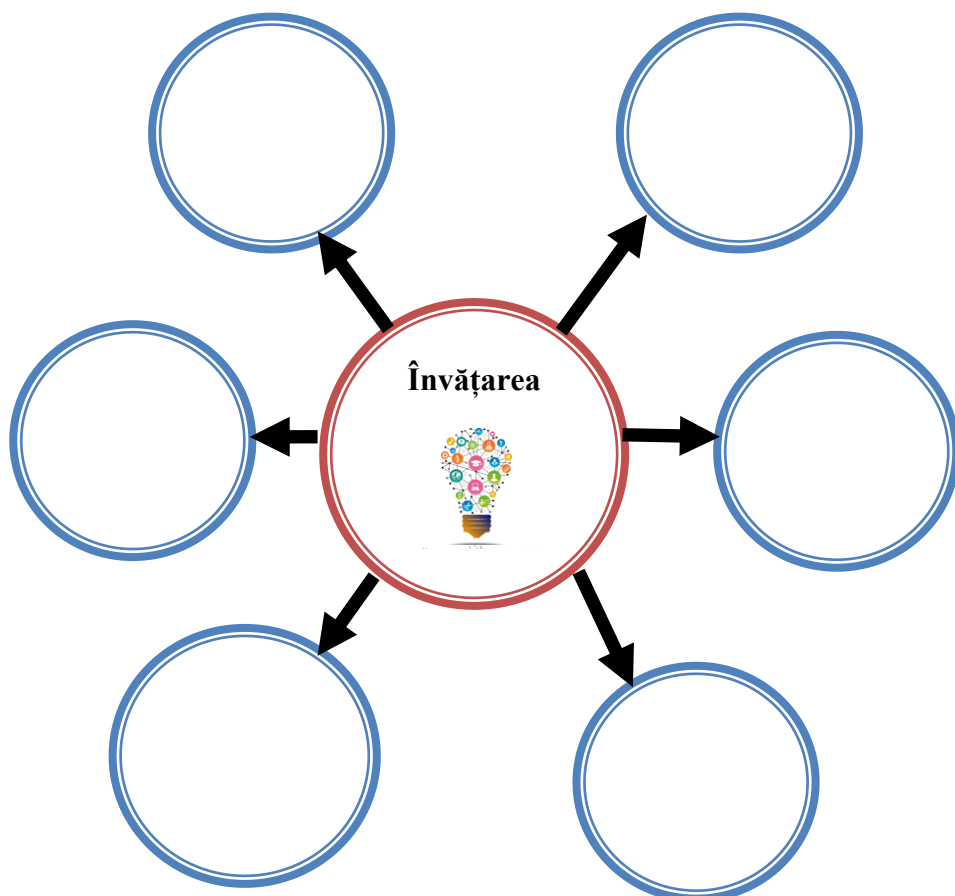
	dificultăți / neclarități din prezentarea mea? Cât de clare, lămuritoare sunt exemplele ce urmează să le întrebuițez? Influențează intervenția mea comportamentul elevului? Dacă, da, cum anume? Care va fi impactul generat de neînțelegerea conținutului științific prezentat?			Leader Dezvoltator Provocator cognitiv/metacognitiv Creator
Evaluarea metacognitivă înainte / în timpul / după intervenția propriu-zisă <i>control</i>	Ce urmăresc conturând acest demers formativ? Cum știu că elevii au format anumite deprinderi? Ce a funcționat? Ce nu a funcționat? Ce voi schimba? Ce voi putea îmbunătăți? Care tehnici s-au dovedit productive? Ce resurse sau forme de organizare putem păstra pentru activitatea următoare?			Evaluator constructivist

Anexa 15 Feedback-ul descriptiv orientat spre dezvoltarea metacognitivă a elevului din clasele primare

Feedback-ul descriptiv	Întrebările integratoare ale factorului metacognitiv în cadrul feedback-ului descriptiv
<p>Apreciez că ai utilizat această metodă în rezolvarea problemei. De altfel, cred că te-a orientat excelent și astfel ai contribuit la rezolvarea cu succes a sarcinii de lucru. De asemenea, mi-a plăcut cum ai colaborat cu colegii din echipa ta. Am observat că ai explicat anumite noțiuni, dar în egală măsură ai cerut ajutorul colegului X pentru a pricepe</p>	<p>Care a fost motivul pentru care ai utilizat metoda? Ai mai folosit-o și cu alte ocazii? Crezi că ai fi putut ajunge la același rezultat dacă ai fi ales o altă strategie? Dacă, da, care ar fi fost aceea? Cum ai știut că ai avut nevoie de ajutorul colegilor? Ce te-a determinat să soliciți sprijinul?</p>
<p>Sunt surprinsă de felul în care ai construit rezolvarea acestui item. Deși a fost destul de dificil de interpretat acest conținut, ai putut să desprinzi esențialul, să elimini elementele lipsite de relevanță. Mi-a plăcut că ai folosit dicționarul și că nu ai abandonat cerința la primul obstacol. De asemenea, mă bucur că ai înțeles că dacă ignori problemele ce pot apărea ele pot deveni mai mari și mai greu de soluționat.</p>	<p>Ceea ce ai aplicat a fost relevant? Și-a atins scopul? Ai putut identifica la timp strategia de lucru? Ai comparat strategia ta cu strategia colegului? Ce ai observat? Ai întâmpinat dificultăți în anumite momente ale sarcinii de lucru? Cum le-ai soluționat? Cum ai reacționat la factorul de stres în rezolvare? Cum ai putea îmbunătăți activitatea?</p>

Anexa 16 Ciorchinele: Ce este învățarea?

Completează diagrama de mai jos, cu tot ceea ce știi despre învățare.



Știu / Vreau să știu / Am învățat

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Anexa 17 Formularea scopurilor - Fișă de lucru

Aria curriculară: Limba și comunicare

Obiectul de studiu: Limba și literatura română

Scop urmărit: Să-mi îmbogățesc vocabularului prin învățarea sensurilor a 10 cuvinte noi în timpul unei săptămâni.

Aria curriculară: Matematică și științe ale naturii

Obiectul de studiu: Matematică

Scop urmărit: Să rezolv suplimentar 5 exerciții pentru a putea consolida cele învățate.

Aria curriculară: Om și societate

Obiectul de studiu: Educație civică

Scop urmărit: Să îmi identific emoțiile trăite pe parcursul unei zile de școală.

Aria curriculară: Educație fizică, sport și sănătate

Obiectul de studiu: Ed. fizică

Scop urmărit: Să învăț să joc rugby-tag.

Aria curriculară: Tehnologii

Obiectul de studiu: Arte vizuale și abilități practice

Scop urmărit: Să știu cum să combin culorile pentru a crea un tablou original.

* *Opțional:* Activități preferate în afara școlii

Exemplu: Să învăț să cânt la un instrument muzical.

Anexa 18 Inventarul scopurilor

Scop 1:

Acțiuni pentru a reuși:

Scop 2:

Acțiuni pentru a reuși:

Scop 3:

Acțiuni pentru a reuși:

Scop 4:

Acțiuni pentru a reuși:

Anexa 19 Fișă de monitorizare progres

Scopul pe care mi l-am propus pentru săptămânaeste.....

Acțiuni pe care le-am întreprins pentru atingerea scopului (*Ce am făcut ca să obțin rezultatul dorit?*)

Am realizat:

Nu am realizat:

Cât de solicitantă a fost realizarea scopului? Alege unul dintre răspunsurile de mai jos.

- Foarte greu de realizat.
- Mai puțin greu de realizat.
- Ușor de realizat.
- Foarte ușor de realizat.

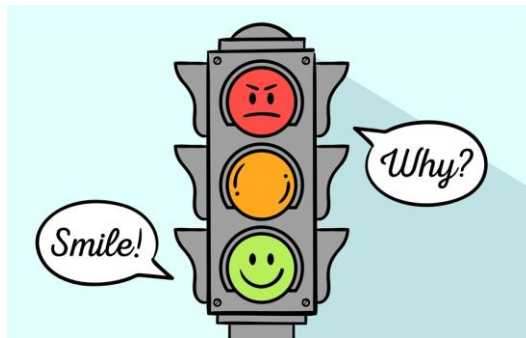
Ce voi face pe viitor pentru a reuși ceea ce mi-am propus?

.....

Anexa 20 Fișă model cu exemple de sarcini școlare (LLR)

- ✚ Am de povestit întâmplări trăite sau citite.
- ✚ Am de formulat răspunsuri la diverse întrebări.
- ✚ Am de explicat cuvinte și expresii noi.
- ✚ Am de găsit trăsăturile unui text narativ sau liric.
- ✚ Încerc să scriu un text cu argumente.
- ✚ Trebuie să povestesc oral un fragment dintr-o povestire.
- ✚ Încerc să fac diferența dintre un text literar și unul nonliterar.
- ✚ Trebuie să redactez texte sau dialoguri.
- ✚ Vreau să formulez idei principale.
- ✚ Trebuie să compun întrebări pe baza unui text audiat sau citit.
- ✚ Trebuie să identific tipul de rimă dintr-o poezie.

Semaforul învățării:



Semaforul învățării

Având în vedere cele învățate până în prezent la *Limba și literatura română*, completează cu informațiile potrivite

ROȘU: Mă panichez atunci când:

GALBEN: Mă simt provocat(ă) atunci când:

VERDE: Mă simt relaxat(ă) atunci când:

Anexa 21 Harta mentală a problemelor (adaptată după metoda IMPROVE, Tova Michalski, 2013)

Situația problemă (exercițiul, conflictul cognitiv, informații noi, problemă de matematică, înțelegerea unui text citit etc.)

Etapa I - Înțelegerea

Întrebări reflexive:

1. Despre ce este vorba în acest exercițiu?
2. Ce știi despre această situație?
3. Ce informații dețin în acest moment pentru a putea rezolva sarcina de lucru?

Etapa II - Conexiunea

Întrebări reflexive:

1. Am mai rezolvat în trecut acest tip de exercițiu sau ceva asemănător?
2. Pot spune ce asemănări sau deosebiri există între informațiile pe care le dețin și cele de care am nevoie să rezolv problema?
3. Pot explica în vreun fel diferențele dintre ceea ce cunosc deja și ceea ce nu cunosc?

Etapa III - Strategia

Întrebări reflexive:

1. Ce am de făcut pentru a rezolva cerința?
2. Ce instrumente utilizez pentru a reuși?
3. Care strategie poate fi mai eficientă?

Etapa IV - Reflecția

Întrebări reflexive:

1. Acțiunile pe care le-ai întreprins au funcționat?
2. Pot rezolva și altfel? Explică!

Anexa 22 Jurnal reflexiv al învățării ((sub forma chestionarului săptămânal)

*Jurnal reflexiv al învățării
(sub forma chestionarului săptămânal)*

1. Ce am învățat mai ușor în această săptămână?

.....

2. Ce nu am reușit învăța? De ce?

.....

3. Ce metode am ales ca să învăț mai ușor?

.....

4. Ce am folosit atunci când am întâmpinat dificultăți de înțelegere sau de rezolvare a cerințelor?

.....

5. În ce moment al zilei am reușit să învăț mai ușor?

.....

6. Cum pot să-mi îmbunătățesc învățarea? Ce pot aduce nou astfel încât să fac învățarea mai ușoară?

.....

7. Pot aplica o strategie folosită de colegul/colega mea astfel încât să-mi îmbunătățesc timpul de rezolvare a cerințelor?

.....

Anexa 23. Model de analiză reflexivă a unei sarcini cognitive

Aplicație:

Clasa a III-a

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Subiectul lecției: Părți de vorbire

Sarcina de lucru:

În propoziția:

Elevul silitor și conștiincios rezolvă în fiecare săptămână o problemă dificilă. sunt ;

_____substantive, _____adjective_____verbe

* Modifică propoziția dată, trecând toate substantivale la numărul plural.

Analiza sarcinii de lucru:

1. Identificăm elementele care compun cerința:

- ✓ Propoziția suport din care extragem substantivale, adjectivele și verbele.
- ✓ Substantivale se trec la plural și se rescrie propoziția dată în funcție de modificările efectuate, cu respectarea acordului.

2. Sublinierea termenilor cheie și identificarea semnificațiilor.

Subliniem cuvintele: substantivale, adjective, verbe, numărul plural.

Explicăm termenii subliniați:

Substantivale - părți de vorbire care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii, însușiri, acțiuni, stări sufletești. Recunoaștere: prin numărare.

Adjective - părți de vorbire care arată însușiri ale substantivului.

Verbe - părți de vorbire care exprimă acțiunea, starea sau existența.

Numărul plural - arată două sau mai multe obiecte.

3. Împărțirea sarcinii de lucru pe fragmente logice cu transformarea în etape rezolutive.

a) Identificăm substantivale: **elevul** (un elev - doi elevi), **săptămână** (o săptămână - două săptămâni), **problemă** (o problemă - două probleme).

b) Identificăm adjectivele: **silitor**, **conștiincios** (arată însușirile substantivului „elevul”), **dificilă** (arată însușirile substantivului „problemă”).

c) Identificăm verbele: **rezolvă** (exprimă o acțiune).

d) Trecem substantivale găsite de la numărul singular la numărul plural:

elevul (singular) - elevii (plural)

săptămână (singular) - săptămâni (plural)

problemă (singular) - probleme (plural)

e) Modificăm propoziția în funcție de numărul substantivelor.

Elevii silitori și conștiincioși rezolvă în toate săptămânile niște probleme dificile.

4. Formulăm întrebări de analiză reflexivă legate de modul în care am rezolvat sarcina de lucru.

- a) Ce informații / cunoștințe m-au ajutat în rezolvarea exercițiului?
- b) M-am folosit de cunoștințe memorate sau a fost nevoie să îmi reactualizez datele cu ajutorul caietului de clasă, a Internetului, a explicațiilor din manual / alte surse?
- c) Ce mi s-a părut cel mai greu de efectuat? De ce?
- d) Strategia utilizată m-a ajutat în formularea răspunsului?
- e) Sunt sigur(ă) că rezolvarea este corectă? Cum îmi dau seama de corectitudinea răspunsului?
- f) Am fost distras pe parcursul rezolvării cerinței? Cine / Ce anume m-a distras?

5. Autoevaluarea raportată la rezolvarea sau nerezolvarea cerinței.

- a) A funcționat metoda aleasă?
- b) Aș putea rezolva și altfel? Pot explica noua modalitate de rezolvare?

Exercițiu reflexiv

Pornind de la *Modelul de analiză* oferit rezolvă următoarea cerință:

Alcătuiește propoziții în care să existe:

- un verb la timpul trecut, persoana a III-a, numărul singular;
- un substantiv comun, simplu, genul feminin, numărul plural;
- un pronume personal, persoana I, numărul plural.

Recomandare! Treceți prin toate etapele de lucru exemplificate în *Model*.

Anexa 24 Inventar de întrebări metacognitive (adaptat după The Global Metacognition Institute, 2019)

1. Ce cunoștințe se pot utiliza pentru rezolvarea acestei sarcini de lucru?
2. Cum ai ajuns la acest răspuns?
3. Care sunt punctele forte și punctele slabe ale răspunsului formulat?
4. Ce ai schimba dacă ar trebui să reiei sarcina de la început?
5. Ce poți face ca să-ți amintești mai ușor anumite cunoștințe de care ai nevoie în rezolvarea sarcinii de lucru?
6. Care este scopul rezolvării acestei sarcini? Contribuie la înțelegerea unui anumit mecanism, fenomen?
7. Care este motivul pentru care unii colegi au formulat concluzii diferite la aceeași sarcină de lucru?
8. Cât de sigur ești că răspunsul formulat este și corect?
9. Cum îți poți îmbunătăți strategia de lucru pentru ca data viitoare să utilizezi un timp redus pentru efectuarea sarcinii?
10. Poți să le arăți și celorlalți modul în care ai rezolvat sarcina ca să poată înțelege mai bine?
11. Ce ți s-a părut provocator / dificil în rezolvarea sarcinii de lucru? Poți explica?
12. Cum poți demonstra cu argumente răspunsul dat?
13. Care ar putea fi motivul pentru care unii colegi nu ar împărtăși răspunsul generat?
14. Crezi că rezolvarea acestui exercițiu îți poate fi utilă în viața de zi cu zi? Poate această sarcină să devină relevantă în practica zilnică? Cum?
15. Cum ai putea gândi mai bine pentru a rezolva sarcina?
16. Ce informații putem prelua din rezolvarea acestui exercițiu pentru alte sarcini de lucru asemănătoare?
17. Emoțiile și intuiția ți-au influențat modul de a gândi exercițiul sau te-ai folosit de argumentele logice?
18. Punctul de vedere pe care l-ai formulat poate fi contestat de ceilalți? Poți explica?
19. Cum ai putea analiza în profunzime aceste informații?
20. Ce obstacole ai întâmpinat în rezolvarea sarcinii de lucru? Le-ai putut depăși? Explică?
21. Cum ar putea gândi un coleg / o colegă exercițiul ca să ajungă la același răspuns?
22. Modul de a gândi problema / exercițiul se bazează și pe presupuneri? Care au fost acestea?
23. La ce anume trebuie să fii atent pentru a rezolva exercițiul? Explică!
24. Ce te-a ajutat să rezolvi sarcina? Explică!
25. Cum demonstrezi că metoda ta de lucru a funcționat?
26. Ce presupuneri ai făcut pentru a clarifica întrebarea / teoria / informația primită? Poți explica?
27. Ce întrebări ți-ai pus pentru a formula acest răspuns? Te-au ajutat în vreun fel? Poți explica?
28. Ce putem învăța nou prin efectuarea acestei sarcini?
29. Cât de bine consideri că te-ai descurcat rezolvând această sarcină?
30. Cum i-ai explica unui coleg modul de lucru pentru a-l ajuta să înțeleagă mai bine?
31. Ce emoții te-ar putea împiedica să rezolvi acest exercițiu? Poți explica?

32. Ce resurse (reviste, cărți, manuale, internet) ar putea ajuta la elaborarea unui răspuns corect pentru sarcina de lucru?
33. Te-ai simțit influențat în rezolvarea exercițiului de alți colegi?
34. Cum poate ajuta tehnica mea de lucru pe alții?
35. Ce întrebări ridică această problemă / informație / teorie? Pot răspunde acestor întrebări?
36. Unde pot căuta mai multe informații pentru a oferi răspunsul corect la sarcina de lucru?
37. Ce alte răspunsuri aș mai putea găsi?
38. Ce pași ar trebui să urmez astfel încât să rezolv sarcina de lucru cu succes?
39. Cum am gândit ca să pot rezolva exercițiul? Pot explica?
40. Cum pot gândi critic această sarcină?
41. Ce am învățat ca urmare a efectuării sarcinilor de lucru? Mi-am descoperit un anumit stil de învățare?
42. Ce alte idei ai putea avea pentru a rezolva sarcina de lucru?
43. Ce alte perspective nu pot contribui la rezolvarea acestui exercițiu?
44. Ce rol are această sarcină pentru dezvoltarea mea?
45. Cum influențează emoțiile / temerile rezolvarea acestei sarcini de lucru?
46. Ce alte detalii se mai pot adăuga pentru a completa răspunsul găsit?
47. Până acum, care sunt plusurile și minusurile activității mele?
48. Cum îmi dau seama că am rezolvat corect exercițiul?
49. Pe o scară de la 1 la 10, unde 10 reprezintă maximum de înțelegere, cât de bine ai priceput sarcina?
50. Cum îmi pot evalua munca? Pot face o analiză a apropriei mele activități școlare?
51. Care este cel mai mare obstacol pe care l-ai întâlnit în munca depusă?
52. Cum te-ai putea pregăti mai bine data viitoare?
53. Pot aplica cunoștințele obținute în alte contexte de învățare?

Anexa 25 Fișă de lucru

* Pornind de la lecțiile despre substantiv și adjectiv, și având ca punct de pornire următoarea sarcină de lucru, construiește întrebări care să îți ghideze răspunsul.

Atenție! Observă modelul primit! Dacă nu poți formula alte întrebări, încearcă să răspunzi la cele deja formulate! Spune-mi dacă te-au ajutat aceste întrebări în rezolvarea sarcinii de lucru?

Sarcina de lucru:

Formați adjective de la substantivele date mai jos:

Fericire -

Căldură -

Hărnicie -

Putere -

Blândețe -

Bunătate -

Ploaie -

Toamnă -

Întrebări reflexive model:

- 1. Care sunt informațiile de care am nevoie pentru a rezolva sarcina de lucru?*
- 2. Ce alte resurse /exemple pot folosi?*
- 3. Colega mea / Colegul meu poate să mă ajute oferindu-mi un model de a gândi sarcina?*
- 4. Ce dificultăți pot întâmpina?*
- 5. Ce strategie a funcționat?*
- 6. Cât de sigur(ă) sunt că răspunsul meu este corect?*
- 7. Există și alte modalități de rezolvare? Le cunosc?*

Anexa 26 Protocolul gândirii cu voce tare (exemplificare metodă)

Sarcina de lucru:

Citește cu atenție textul de mai jos:

„Mihaela mi-a povestit o întâmplare cu un pui de căprioară.

Era iarnă. Mihaela asculta povești depănate de bunica ei. Deodată, un urlet venind din afară le înfioră pe amândouă. Bunica scăpă din poală ghemul de lână. Un timp, niciuna nu mai scoase o vorbă, stând cu urechile ciulite spre fereastră. Nu se deslușea mare lucru. Cu toate acestea, din când în când, parcă cineva bătea ușor în geam.

Bătrâna se ridică și se apropie mai mult de fereastră. Așa văzu lupii care fugăreau o căprioară. Mihaela se apropie de bătrână. Văzu două mogâldețe, ca niște câini ciobănești, căutând să încolțească puiul de căprioară care nu mai putea fugi mult. Mihaela propuse bunicii să deschidă ușa ca să intre în casă căprioara.

Fetița nu a mai așteptat încuviințarea bunicii. Mai întâi, Mihaela aprinse lampa, apoi găsi o cămașă ruptă, o înfășură pe un lemn, turmă gaz peste ea, îi dădu foc și deschizând ușa, aruncă făclia departe, în zăpadă. Atunci, lupii se opriră, iar căprioara trecu pragul casei, tremurând și răsufând din greu. Era un pui care abia se mai putea ține pe picioare.

Toată iarna, puiul de căprioară n-a mai fost lăsat să iasă din casă. Mihaela i-a făcut un culcuș de paie în iatacul în care nu mai dormea nimeni. În primăvară însă, când a început să de-a colțul ierbii, fata i-a deschis poarta, iar puiul de căprioară a luat-o la fugă spre pădure.

(Puiul de căprioară, după Virgil Carianopol

Manual de Limba și literatura română pentru clasa a III-a, Editura Intuitext)

*** Identifică fragmentele textului de mai sus și formulează ideile principale.**

Rezolvare cerință prin protocolul gândirii cu voce tare (acțiuni verbalizate).

1. Citesc de 2 - 3 ori textul. Mă asigur că folosesc o intonație corespunzătoare pentru a înțelege semnificațiile. Mă asigur că am înțeles și explicat toate cuvintele necunoscute. Pentru explicarea cuvintelor, utilizez dicționarul explicativ sau alte surse.

2. Recitesc, dar concentrându-mă pe propozițiile care fac referire la același lucru. Încerc să delimitez fragmentele.

3. Răspund la întrebări pe parcursul efectuării sarcinii de lucru, precum:

a) *Care cuvinte-cheie mă ajută să identific mai ușor fiecare fragment?*

b) *Știi cum sunt construite fragmentele unui text? Ce conțin acestea?*

c) *Ce nu pot înțelege?*

d) *Care sunt informațiile ce îmi lipsesc? De unde le obțin?*

e) *Am nevoie de ajutor?*

4. Povestesc cu cuvinte proprii fiecare fragment identificat. Subliniez cuvintele cheie și formulez ideea principală care redă pe scurt, acțiunea din fragment. Procedez la fel pentru toate fragmentele identificate.

5. Îmi autoevaluez acțiunile, răspunzând la întrebări de tipul:

a) *Am rezolvat corect? Cum îmi dau seama?*

b) *Cât de clară a fost cerința?*

c) *Pot rezolva un exercițiu asemănător?*

d) *Pot compara răspunsul cu al altui coleg?*

e) *Poe explica modul în care am lucrat și altcuiva?*

Anexa 27 Fișă de lucru - Reziliența școlară

Definiția rezilienței

reziliență = capacitatea cuiva de a reveni la normalitate după suferirea unui șoc (emoțional, educațional etc.) (*Dicționarul Explicativ*)

Ce știi cercetătorii despre reziliență?

Reziliența este deseori asociată cu succesul școlar, în timp ce lipsa rezilienței este echivalentă cu „neputința de a învăța”[113]. Câți dintre elevi simt că indiferent câte eforturi ar depune, nu reușesc să învețe sau să facă față cerințelor școlare? Sunt confuzi, dezorientați, triști și cu aceste stări sunt la un pas de a experimenta *stresul școlar* și *eșecul*.

Toate aceste trăiri sunt generate de o lipsă de reziliență, de o neputință în a face față provocărilor care vin din afara ta (școală, familie, comunitate, societate), de o lipsă a rezistenței în fața „amenințărilor” venite din mediul școlar și nu numai.

Rutter (1990) a definit reziliența ca fiind „un răspuns pozitiv al oamenilor la stres și adversitate (*împrejurare potrivnică, cu care cineva are de luptat* - **DEX**). Alți cercetători precum Masten, Best și Garmezy (1990) sunt de părere că reziliența este de fapt o „adaptare comportamentală”, „o stare de bunăstare” asociată frecvent cu încrederea în forțele proprii.

Cum arată copiii rezistenți la provocări? Care sunt principalele manifestări ale rezilienței?

- Sunt atenți la nevoile celor din jur.
- Au încredere în ei.
- Se adaptează ușor cerințelor.
- Își stabilesc scopuri, ținte pe care încearcă să le realizeze.
- Au în general o atitudine pozitivă față de învățare.
- Sunt optimiști, veseli.
- Nu se plâng. Își iau în serios îndatoririle de elev.
- Cred în reușită.
- Au așteptări mari de la propria persoană.
- Nu renunță indiferent de greutatea pe care le întâmpină.
- Sunt capabili să rezolve anumite situații problemă.
- Iau decizii.
- Își asumă atât reușita, cât și nereușita.
- Sunt curajoși.



Bibliografie:

**Dicționarul Explicativ al Limbii Române*

1. Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology, 2, 425-444.*
2. Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.*
3. Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco, CA: Freeman.*

Anexa 28 Recomandări de sporire a rezilienței în contextul școlar

Cum îmi sporesc reziliența în fața provocărilor pe care le întâlnesc la școală? **Recomandări**

1. Reziliența înseamnă să păstrezi mereu o doză de optimism. De aceea, atunci când întâlnești exerciții dificile, inspiră adânc și încearcă prin toate mijloacele de care dispui să nu renunți, să încerci toate metodele studiate, să cauți soluții chiar și acolo unde crezi că nu sunt șanse de reușită.

Poți experimenta mai multe **tehnici de rezolvare** precum: *Citește de mai multe ori cerința!; Împarte în secvențe mai mici enunțul problemei!; Caută în caiet, în manual, în alte cărți sau pe internet toate informațiile care îți sunt necesare!; Selectează ceea ce te poate ajuta pentru a rezolva cerința!; Fă-ți un plan de rezolvare (te-ar putea ajuta o hartă mentală a problemei studiată anterior!); Identifică toate cuvintele importante și vezi dacă le poți explica!; Autoevaluează-te!; Ajută-te de explicațiile celui care a înțeles modalitatea de lucru în acest caz!; Fă-ți timp pentru a-ți analiza activitatea (vezi ce a funcționat și ce nu a funcționat, apoi, încearcă să refaci ce nu a mers!)*

Renunțarea nu este o opțiune! Cu cât perseverezi în încercările tale de a găsi soluții la exercițiile provocatoare, cu atât vei deveni mai rezilient.

2. Învață să ai în permanență așteptări mari de la propria ta persoană.

Înainte de a începe învățarea, asigură-te că ți-ai stabilit câteva obiective. Un exemplu de obiectiv ar fi: *Vreau să înțeleg mai bine modul în care pot redacta un text imaginar.* Apoi, identifică acțiunile pe care le vei întreprinde ca să îți realizeze ținta (*exemplu: voi citi mai mult, îmi voi dezvolta vocabularul, voi alcătui propoziții dezvoltate, voi căuta expresii frumoase - figuri de stil, voi citi textele concepute de colegii mei etc.*)

3. Învață să ai o atitudine pozitivă față de învățare.

Cum poți face asta?

- a) Stabilește-ți un program pentru activitățile de învățare!
- b) Fă-ți timp pentru a aprofunda anumite noțiuni (ia notițe - scrie ceea ce consideri că este mai important; găsește o aplicabilitate a noțiunilor învățate în viața de zi cu zi - identifică cum poți folosi informațiile primite în scop personal; consideră învățarea o provocare și încearcă tot timpul să dezlegi misterul cunoașterii prin forțe proprii - în jocurile tale virtuale faci același lucru fără să ți se pară greu - astfel, vei experimenta plăcerea învățării și vei simți cât de bine este să reușești).

c) Discută cu un coleg / o colegă despre temele pe care le ai de efectuat. S-ar putea să te surprindă câte poți afla doar purtând o conversație de 10 minute.

4. Fii curajos!

Cum pot face asta?

a) Întreabă când nu înțelegi ceva (profesorul, un coleg de la școală, un părinte, un coleg dintr-o clasă mai mare, un bunic).





b) Încearcă tot felul de metode fără teama unui eșec. Greșeala este întotdeauna o oportunitate **(Din greșeli învățăm.)**.

c) Spune ori de câte ori ai ocazia părerea! Găsește argumente ca să îți susți punctul de vedere! **Nu uita!** Fiecare persoană este diferită, de aceea este absolut firesc să avem opinii diferite. Mai mult, opiniile tale nu sunt greșite. Ele se tot transformă pe măsură ce înveți anumite lucruri și pe măsură ce interacționezi cu celelalte persoane din jurul tău (profesori, colegi, părinți, cunoștințe, oameni de pe stradă).

Anexa 29 Distragerile - Fișă de lucru

Fișă de lucru

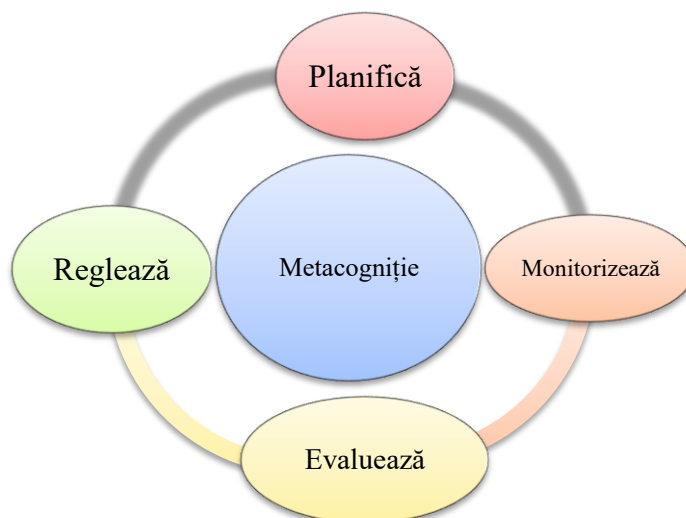
Cine mă distrage? Cine îmi consumă din timpul dedicat învățării?

 <p>Jocurile virtuale Cât de mult mă distrag jocurile pe calculator? (Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului care ți se potrivește.) a. De foarte multe ori. b. De multe ori. c. De puține ori. d. Deloc.</p>	 <p>Telefonul / Internetul/ Facebook/Snapchat Cât de mult mă distrage telefonul, Internetul, alte aplicații? Încercuiește litera corespunzătoare Răspunsului care ți se potrivește.) a. De foarte multe ori. b. De multe ori. c. De puține ori. d. Deloc.</p>
 <p>Jocul alături de colegi / prieteni Cât de mult mă distrag prietenii mei? (Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului care ți se potrivește.) a. De foarte multe ori. b. De multe ori. c. De puține ori. d. Deloc.</p>	 <p>Anumite pasiuni / hobby-uri Cât de mult mă distrag activitățile sportive sau alte pasiuni? Încercuiește litera corespunzătoare Răspunsului care ți se potrivește.) a. De foarte multe ori. b. De multe ori. c. De puține ori. d. Deloc.</p>

Anexa 30 Învățarea pentru reușită - Fișă de lucru

Învățăm pentru reușită Fișă de lucru

Citește cu atenție schema de mai jos:



Cercul învățării eficiente (adaptat după The Global Metacognition Institute, 2019)

Planifică:

- ✓ *Gândeți-vă la ce aveți de rezolvat! Găsiți cel mai bun mod de a gândi cerința! Notați în jurnalul învățării harta mentală a rezolvării sarcinii de lucru! Selectați resursele și informațiile care sunt de folos!*

Monitorizează:

- ✓ *Fiiți pregătiți să vă înregistrați progresele pe măsură ce rezolvați cerința! Încercați să vă apreciați nivelul de înțelegere al sarcinilor (Am înțeles tot ce am de făcut., Cred că nu am înțeles....., Nu înțeleg ce am de făcut.).*

Evaluează:

- ✓ *Apreciază-ți activitatea! Identifică obstacolele și încearcă să-ți observi plusurile în învățare (Știu/Înțeleg cel mai bine.....)!*

Reglează / Ajustează / Repară:

Încearcă să cauți o altă modalitate de rezolvare a cerinței! Gândește în cât mai multe moduri posibile rezolvarea! Schimbă strategiile! Fii creativ(ă)!

Anexa 31 Tehnici metacognitive de evaluare

Fișa de monitorizare a învățării 1

Monitorizează-ți învățarea pe parcursul săptămânii, completând tabelul de mai jos.

Notează pe o scală de la 1 la 5 fiecare rubrică, unde 5 reprezintă maximum, iar 1 minimum.

Însumează valorile obținute pentru a observa progresul. Ce ai observat?

Data/Ziua	În ce măsură am atins obiectivul propus?	Cât de mult am înțeles din ceea ce am avut de realizat?	Cât de solicitantă / grea a fost învățarea?	În ce măsură m-am simțit distras?	A intervenit dorința de a renunța?	Punctajul obținut

Analiza datelor obținute:

Foarte bine: 21 - 25 de puncte (*Obiectivele stabilite sunt atinse în mare măsură; nu au fost identificate probleme în înțelegerea informațiilor sau a cerințelor educaționale; nu au fost semnalate distrageri și nici nu a intervenit renunțarea.*)

Bine: 16 - 20 de puncte (*Obiectivele sunt realizate; sunt identificate câteva probleme în a înțelege anumite informații; apar câteva distrageri; nu intervine dorința de a renunța.*)

Satisfăcător: 10 - 15 puncte (*Obiectivele sunt în curs de realizare; intervine neînțelegerea unor teorii, concepte, sarcini; cerințele implică anumite distrageri; există un anumit sentiment al renunțării.*)

Nesatisfăcător: 1 - 9 puncte (*Obiectivele nu au fost atinse; înțelegerea este greoaie; sunt multe distrageri care afectează învățarea; intervine sentimentul de renunțare.*)

Fișa de monitorizare a învățării 2

Jurnalul reflexiv săptămânal

1. Ce am reușit să înțeleg?
2. Ce nu am reușit să înțeleg?
3. Am avut nevoie de sprijinul colegilor, al profesorului, al familiei pentru a rezolva anumite sarcini? În ce măsură m-au ajutat explicațiile acestora?
4. Cât de rezilient(ă) am fost? Descrie!
5. Ce ar trebui îmbunătățit ca strategie, ca tehnică de lucru, pentru a rezolva mai repede și mai eficient sarcinile?
6. Cât de bine m-am descurcat? (Acordă-ți un calificativ și explică alegerea făcută.)

Fișa de monitorizare a învățării 3

Analiza SWOT

<i>Puncte tari</i> Exemplu: Știu să formulez ideea principală a unui fragment.	<i>Puncte slabe</i> Exemplu: Nu reușesc să delimitez fragmentele unui text literar.
<i>Oportunități</i> Exemplu: Pot solicita explicații de la colegul / colega meu care se descurcă mai bine decât mine la identificarea fragmentelor, pot să observ felul în care acesta / aceasta procedează.	<i>Amenințări</i> Exemplu: Nu am timp suficient pentru a exersa. Apar anumite distrageri care îmi afectează implicarea în activitatea proprie de învățare.

Anexa 32 Model de proiectare metacognitivă la disciplina Istorie

Clasa de aplicație: a IV-a

Aria curriculară: Om și societate

Disciplina: Istorie

Subiectul lecției: *Locuri cu importanță istorică pentru România. Așezări și construcții dacice, grecești și romane - Sarmizegetusa, Histria*

Tipul lecției: consolidare

Forma de organizare: pe grupe de 4-5 elevi

Activități premergătoare:

Elevii au citit câteva articole cu referire la cetățile Sarmizegetusa și Histria și au vizionat pe youtube filmulețe de prezentare pentru cele două așezări. De la început sunt împărțiți în grupuri de lucru. **Atenție la constituirea grupurilor!** Acestea trebuie să fie alcătuite din elevi cu stiluri de învățare diferite, cu comportamente diferite. Astfel, un grup de lucru ar trebui să fie format dintr-un: elev-expert (știutorul, cunoscătorul, descurcărețul), elev-novice (mai puțin cunoscătorul), elev-timid, elev-îndrăzneț. De ce această abordare? Pentru că ne dorim să învețe în primul rând unii de la alții; să experimenteze strategii de succes prin împrumut de la cei din jurul lor.

Conflict cognitiv: Ca urmare a cunoștințelor acumulate în ora precedentă, vă rog să găsiți asemănări și deosebiri între cele două cetăți. După finalizarea sarcinii, completați jurnalul învățării care poate lua forma de mai jos:

Jurnalul de învățare:

1. Care informații m-au ajutat să identific mai bine asemănările și deosebirile dintre cele două cetăți?
2. Cum am procedat pentru a identifica asemănările / deosebirile dintre cele două cetăți?
3. Ce mi s-a părut dificil în soluționarea sarcinii?
4. Ce trebuie să îmbunătățesc pentru a putea găsi mai ușor soluția?
5. Pot folosi și în altă situație de învățare această experiență?

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata **GHEORGHE Elena Cristina**, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatele propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Gheorghe Elena Cristina

Semnătura: _____

Data:

INFORMAȚII PERSONALE



CURRICULUM VITAE

GHEORGHE Elena - Cristina

Str. Pieței, nr. 2, Bl. B1, Sc. A, Ap.11, loc. Călimănești, jud. Vâlcea, România, cod poștal 245600

0040749138070

crystyna.alexandra@yahoo.com

Sexul Feminin

Data nașterii 09.07.1982

Naționalitatea Română

EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

01.09.2010 - prezent

Profesor pentru învățământul primar
Școala Gimnazială „Șerban Vodă Cantacuzino”,
Călimănești, jud. Vâlcea, România
Funcția
Director adjunct

01.09.2012 - 31.08.2014

Membru al Corpului național de experți în management
educațional

2013 - prezent

Membru al Consiliului consultativ al Inspectoratului
Școlar Județean Vâlcea

2016-2017, 2018-2019, 2021-2022

Profesor metodist al Inspectoratului Școlar Județean
Vâlcea

01.09.2012 - 31.08.2016;

01.09.2023 - 31.08.2024

01.09.2019 - 31.08.2020

Responsabil al Comisiei pentru dezvoltarea profesională și
evoluție în carieră

Septembrie 2021 - prezent

Formator județean al Casei Corpului Didactic Vâlcea

01.09.2008 - 31.08.2010

Profesor pentru învățământul primar
Școala cu clasele I-VIII Rădăcinești, jud. Vâlcea

01.09.2008 - 31.08.2009

Membru al Consiliului consultativ al Inspectoratului
Școlar Județean Vâlcea

01.09.2007 - 31.08.2008

Educatoare
Grădinița cu Program Normal Sălătrucel, jud. Vâlcea

01.09.2006 - 31.08.2007

Învățător
Școala cu clasele I-VIII Greblești, com. Căineni, jud.
Vâlcea

01.09.2002 - 31.08.2006

Învățător
Școala cu clasele I-VIII Călinești, Brezoi, jud. Vâlcea

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Studiile
2017 - 2019

Studii universitare de masterat
Universitatea „Constantin Brâncoveanu” din Pitești -
Facultatea de Management, Marketing în Afaceri
Economice, programul de studii: Managementul economic
al unităților școlare
Nivel 7 (CEC)
Studii universitare de licență

2006 - 2009 Universitatea din Pitești - Facultatea de Litere, programul de studii: Limba și literatura română - Limba și literatura franceză
1997 - 2002 Școala Normală din Rm. Vâlcea, profil pedagogic, filiera vocațională, specializarea: învățători - educatoare

Grade didactice Gradul didactic I
August 2012 Gradul didactic II
August 2008 Gradul didactic Definitivat
August 2004

CURSURI ȘI STAGII DE FORMARE

2023 Curs formare Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație (MATE) , PNRR, Ministerul Educației, 20 de ore.
2022 Cursul: „Educație incluzivă în învățământul preuniversitar”, CCD Vâlcea, 24 de ore.
2022 Cursul: „Strategii remediale privind abandonul școlar”, CCD Vâlcea, 24 de ore.
2021 Programul de formare continuă: „Managementul sistemic al clasei de elevi, CPT 10, 40 de ore, Adeverință nr.905/13/27.09.2021, CCD Timiș.
2021 Programul de formare continuă: „Educația de calitate pentru copiii care provin din medii dezavantajate”, 25CPT, 100 de ore, Adeverință nr. 486/15/15.02.2022, CCD Olt.
2020 Programul de formare continuă: ”CRED- Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, categoria 1, 30 CPT, 120 de ore, Atestat Seria Af, nr. 0061117, CCD Olt
2020 Cursul: „Folosirea utilă, creativă și sigură a internetului”, 24 de ore, CCD Vâlcea.
2019 Cursul: „Comunicarea și relaționarea didactică”, 24 de ore, CCD Vâlcea;
2019 Cursul:”Ameliorarea competențelor de evaluare a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar la disciplina geografie”, 24 de ore, CCD Vâlcea.
2017 Programul de formare continuă: „Dezvoltarea competențelor în vederea asigurării unui mentorat de calitate în învățământul preuniversitar” nr. 3070-8, 15 CPT.
2016 Programul de formare continuă „Managementul educațional”, categoria 1, 90 de ore, 25 CPT, nr. 803-7
2015 Programul de formare: „Abilitarea corpului de profesori metodiști pentru învățământul preuniversitar”, Atestat Seria A, nr. 0032680, 10 CPT.
2015 Programul de formare: „Formator”, Certificat de absolvire Seria J, nr. 00123341, 30 de ore.
2015 Programul de formare continuă: „Evaluarea competențelor de comunicare scrisă în Lb. română - ciclul primar, 25 CPT, 100 de ore, Atestat Seria A, nr. 0006993, Universitatea Babeș - Bolyai, Cluj - Napoca.
2015 Cursul de formare continuă: „Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de integrare a instrumentelor TIC în managementul clasei de elevi și procesul de predare - învățare”, 10 CPT, 40 de ore,

Adeverință nr. 1593/G57/68/26.08.2015.
 2015 Cursul de formare continuă „Didactica matematicii și explorării mediului pentru clasa I - actualizarea competențelor profesionale pentru cadrele didactice din învățământul primar”, 16 CPT, 64 de ore, Adeverință nr. 469/18/90/28.04.2015.
 2014 Programul de formare: „Expert în învățământ”, Certificat de absolvire Seria J, nr. 00306253, 40 de ore.
 2013 Programul de formare: „Director în învățământul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și de maiștri”, Certificat de absolvire Seria I, nr. 00305541, 40 de ore.
 2013 Programul de formare continuă: „Strategii de învățare activă în educația formală și informală”, categoria 3, 24 CPT, 82 de ore, Atestat Seria F, nr. 0081268, CCD Vâlcea.
 2013 Programul de formare continuă: „Proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe”, categoria 3, 25 CPT, 89 de ore, Atestat Seria F, nr. 0080675, CCD Vâlcea.
 2013 Programul de formare continuă: „Management organizațional și de grup”, categoria 3, 24 CPT, 82 de ore, Atestat Seria F, nr. 0080973, CCD Vâlcea.
 2012 Programul de formare continuă: „Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasa I - IV - program de formare continuă de tip blended learning pentru cadrele didactice din învățământul primar, categoria 2, 34 CPT, 134 de ore, Atestat Seria F, nr. 0056522.
 2012 2013 Programul de formare continuă: „Abilitare curriculară”, 25 CPT, 89 de ore, Atestat Seria E, nr.0072154, Universitatea „VALAHIA” din Târgoviște, DPPD.
 2012 Programul de formare continuă: „Instruire diferențiată”, 25 CPT, 89 de ore, Atestat Seria E, nr.0074838, Universitatea „VALAHIA” din Târgoviște, DPPD.
 2012 Programul de formare: „ECDL - European Computer Driving Licence Core”

PROGRAME DE FORMARE ÎN STRĂINĂTATE

Europass Mobility, Izmir, Turcia, 2019 - Erasmus +, KA2 - Strategic Partnerships in the field of school education; „TIME TO HAVE FUN WITH MATHEMATICS!” Ref. number: 2017-1-TR01-KA219-046230_3.

PARTICIPĂRI LA PROIECTE INTERNAȚIONALE

2022 - Erasmus+ „MAKE SCRIPTS, ACT AND SHARE”, No.2020-TR01-KA229-093837_5.
 2022 - Erasmus+ „LIVING STUDENTS THANKS TO LIVING CLASSES, No: 2020-1-TR01-KA229-092706_3.
 2019 - Erasmus+ KA219 „TIME TO HAVE FUN WITH MATHEMATICS!”, No:2017-1-TR01-KA219 046230_3.

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE

2023 - International Moldovan - Polish - Romanian Congress;
 2022 - Conferință Științifică Internațională „Adaptarea

sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții, 2 credite ECTS;
 2022 - Seminarul Internațional de lansare a Academiei „EDUCAȚIE FĂRĂ FRONTIERE”, 10 ore;
 2022 - Seminarul Științific Internațional: Provocări actuale privind formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru elaborarea și impementarea inovațiilor pedagogice, 1 credit ECTS;
 2022 - Webinar: Dialog intercultural Polono - Moldovenesc, 1 credit ECTS;
 2022 - Seminarul de dezvoltare a măiestriei pedagogice, 1 credit ECTS;
 2021 - Conferința Științifică Internațională „Challenges in Science of Nowadays, USA, 12 ore;
 2021 - Conferința științifico-practică cu participare internațională: „Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii”, 3 credite ECTS;
 2021 - Conferința Științifică Internațională „Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane, 1 credit ECTS;
 2021 - Conferința științifică studentească cu participare internațională, secțiunea: Cercetarea științifică în cadrul studiilor superioare de doctorat, ciclul III, din perspectiva realizării politicii naționale de cercetare și dezvoltare.
 2021 Conferința Științifică Internațională: „Globalization, Intercultural Dialogue And National Identity, Universitatea Dimitrie Cantemir, Tg. Mureș.

PUBLICAȚII Articole

2023

1. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Valorificarea experimentală a eficienței modelului și a programului de formare a competenței metacognitive din perspectiva comunicării didactice în context curricular*. În: Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA, Nr.1 (137), 2023, ISSN 1810-6455, Categoria B.
2. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Componentele Modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii din clasele primare prin comunicare didactică*. În: Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifică internațională, Seria 25, 24-25 martie 2023, Vol. II, ISBN 978-9975-46-783-4.

2022

1. GHEORGHE, E.C. *Comunicarea didactică în formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare, prin învățarea cooperantă*. În: Univers Pedagogic. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, acreditată Categoria B, Nr. 3 (75), 2022, ISSN1811-5470.
2. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare din perspectivă constructivistă*. În: Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: 26-27 februarie 2022, Vol. 4, Chișinău, ISBN 978-9975-76-386-8.

3. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Reflecție despre metacogniție*. În: Dialog intercultural polono-moldovenesc: Culegere de studii: Materialele Congresului științific internațional Moldo-Polono-Român, Chișinău-Cracovia, 11-13 aprilie 2022, Vol. 5, nr.1, ISBN 978-9975-76-398-1.

2021

1. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Abordări conceptuale ale metacogniției în învățământul primar*. În: Acta et Commentationes. Revistă Științifică, Nr.1 (23), 2021, ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636, Categoria B.

2. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Conceptual approaches to metacognition*. În: Journal of Romanian Literary Studies, Issue No. 24/2021, Tîrgu-Mureș, România, ISSN 2248-3004.

3. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Metacognition in primary classes through learning situations*. În: Journal of Romanian Literary Studies, Issue No. 26/2021, Tîrgu-Mureș, România, ISSN 2248-3004.

4. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Formation of primary school students metacognitive competence from from a constructivist perspective*. În: Journal of Romanian Literary Studies, Issue No. 27/2021, Tîrgu-Mureș, România, ISSN 2248-3004.

5. SILISTRARU, N., GHEORGHE, E.C. *Conceptual approaches to metacognition*. In: *Scientific Collection InterConf*, (48): with the Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference „Challenges in Science of Nowadays”, 4-5 aprilie 2021, Washington, USA: EnDeavours Publisher, ISBN 979-1-293-10109-3.

6. GHEORGHE, E.C., SILISTRARU, N. *Role of metacognition in the teaching/learning process*. În: Areas of scientific research among young academics. Biblioteka Instytutu Spraw Spotecznych, Kraków. 2021, pp. 115-125. ISBN 978-83-66812-45-1.

7. SILISTRARU, N., GHEORGHE, E. C. *Metacognition*. In: *The Shades of Globalisation. Identity and Dialogue in an Intercultural World. Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*. 2021, pp. 17-21. ISBN 978-606-93691-3-5.

8. GHEORGHE, E. C. *Abordări conceptuale ale metacogniției*. In: Materialele conferinței științifice studențești cu participare internațională. 2021, Ediția 70, Vol.2, pp. 112-117. ISBN 978-9975-76-337-0. ISBN 978-9975-76-339-4.

9. GHEORGHE, E. C., *Metacogniția în instruirea didactică*. In: *Conferința științifică internațională: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. 2021, Ediția I, Vol.4, pp. 146-153. ISBN 978-9975-76-349-3.

10. GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N. *Metacogniția - condiție a reușitei în învățare*. In: *Simpozion Internațional Responsabilitate publică în educație*. 2021, Ediția a XII-a, pp. 163-165. ISSN 2066-3358

Alte publicații

1. GHEORGHE, E. C. Impactul pandemiei COVID-19 asupra învățământului din România. Măsuri pentru implementarea unui ecosistem de educație digitală la nivelul învățământului românesc. In: *Conferința Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii*. 2021, Ediția I, Vol. 1, pp. 154-165. ISBN 978-9975-76-368-4.

Cărți / culegeri școlare

1. GHEORGHE, E.C. Predarea adjectivului în învățământul primar. 2017. ISBN 978-606-8805-29-0.
2. GHEORGHE, E.C. Adjectivul: Culegerea de exerciții pentru învățământul primar. 2017. ISBN 978-606-8805-30-6.

COMPETENȚE PERSONALE

Limba maternă

Română

Limbi străine cunoscute

Franceză

Înțelegere		Vorbire		Scriere
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
B2	B2	B2	B2	B2

Diplomă de Licență Seria B. nr. 0121693

Competențe de comunicare

Bune competențe de comunicare obținute în cadrul participărilor la diverse traininguri și formări, conferințe naționale și internaționale.

Competențe și aptitudini organizatorice

Leadership - capacitatea de a gestiona grupurile de lucru de la nivelul unității școlare, adoptarea deciziilor, asumarea unor riscuri - dobândite ca urmare a exercitării funcției de director adjunct.

Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului

Posesoare a Certificatului **ECDL Complet**: Concepte de bază ale Tehnologiei Informației; Utilizarea computerului și organizarea fișierelor; Editare text; Calcul tabelar; Baze de date; Prezentări; Utilizare Internet și poștă electronică.

Permis de conducere

Categoria B

Date de contact de serviciu

Școala Gimnazială „Șerban Vodă Cantacuzino”
Localitate: Călimănești, județul Vâlcea,
Str. Calea lui Traian, nr.289
Telefon: +40250750481
E-mail: svcantacuzino@yahoo.com
România

