

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA**  
**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**  
**ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA  
SĂ ÎNVEȚI LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE  
ÎNVĂȚARE.**

**PROGRAM DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ  
PENTRU CLASELE A XI-A**

**- REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT -**

**Coordonator științific:**

**Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș**

**Doctorand:**

**Lorena Sava (Peculea)**

**Cluj-Napoca**

**2014**

## CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b>	<b>1</b>
<b>A. FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLUL I. ÎNVĂȚAREA – PERSPECTIVE TEORETICE</b>	<b>4</b>
I.1. Învățarea în context școlar – delimitări conceptuale, formele învățării, factorii învățării	4
I.2. Implicații practice ale teoriilor învățării la formarea și dezvoltarea competențelor	11
I.3. Abordări contemporane cu privire la învățare	20
I.3.1. Învățarea centrată pe elev	20
I.3.2. Învățarea activă și interactivă	22
I.3.3. Învățarea centrată pe competență	23
I.3.4. Învățarea eficientă pe tot parcursul vieții	26
I.3.5. Învățarea strategică	27
I.3.6. Învățarea reflexivă	30
<b>CAPITOLUL II. DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI – CERINȚĂ A SOCIETĂȚII CUNOAȘTERII</b>	<b>33</b>
II.1. Conceptul de competență – intensiune și extensiune	33
II.2. Caracteristici esențiale ale competenței	45
II.2.1. Trăsăturile conceptului de competență	45
II.2.2. Transferabilitatea – atribut al competenței	49
II.3. Structura competenței	52
II.3.1. Procesul de formare și dezvoltare a competenței	52
II.3.2. Stadii de dezvoltare a competenței	56
II.4. Dimensiunea europeană a competenței de a învăța să înveți	57
II.5. Deschideri în cadrul curriculumului național	68
II.6. Strategiile de învățare – resurse mobilizatoare ale competenței de a învăța să înveți	78
II.6.1. Dimensiunea educațională a cunoașterii funcționale	78
II.6.2. Definiții operaționale ale strategiilor de învățare	83
II.6.3. Taxonomia strategiilor de învățare	87
II.6.4. Predarea strategică și etapele ei	93
II.7. Considerații speciale pentru elevii cu dificultăți de învățare	98
<b>CAPITOLUL III. DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE – ABORDARE MULTIDISCIPLINARĂ</b>	<b>103</b>
III.1. Delimitări conceptuale și perspective de abordare	103
III.2. Tipologii ale dificultăților de învățare	109
III.3. Caracteristici și particularități ale elevilor cu dificultăți de învățare în contextul studierii disciplinei Limba și literatura română	116
III.4. Aspecte psihopedagogice ale intervențiilor centrate pe dezvoltarea competenței de a învăța să înveți	125

<b>B. PREZENTAREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE PE TEMA „PROGRAM DE INTERVENȚIE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI LA ELEVII DE CLASA A XI-a CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”</b>	<b>131</b>
<b>CAPITOLUL IV. CADRUL CONCEPTUAL ȘI TEORETIC AL CERCETĂRII</b>	<b>131</b>
IV.1. Motivarea alegerii temei cercetării	131
IV.2. Fundamente conceptuale și premisele teoretice ale cercetării	132
IV.3. Scopul și obiectivele cercetării	135
IV.4. Ipotezele cercetării	137
IV.5. Variabilele implicate în experiment	138
IV.6. Eșantionarea	139
IV.7. Metodologia cercetării	144
IV.7.1. Sistemul metodelor de cercetare	144
IV.7.2. Sistemul instrumentelor de cercetare	147
IV.8. Etapele cercetării experimentale	152
<b>CAPITOLUL V. ETAPA PREEXPERIMENTALĂ</b>	<b>154</b>
V.1. Motivarea demersului experimental	154
V.2. Design-ul etapei preexperimentale	156
V.2.1. Etapa preconstatativă	156
V.2.2. Etapa constatativă	161
V.2.2.1. Scopul și obiectivele cercetării constataive	161
V.2.2.2. Eșantionul de subiecți al etapei constataive	162
V.2.2.3. Eșantionul de conținut al investigației constataive	165
V.2.2.4. Metodologia studiului constatativ	166
V.2.2.5. Analiza cantitativă și calitativă a datelor experimentale constataive	167
V.2.2.6. Pretestarea	195
V.2.2.7. Concluzii privind etapa constatativă	202
<b>CAPITOLUL VI. ETAPA EXPERIMENTULUI FORMATIV – APLICAREA PROGRAMULUI PE EȘANTIONUL EXPERIMENTAL</b>	<b>206</b>
VI.1. Scopul și obiectivele experimentului formative	206
VI.2. Eșantionarea	207
VI.3. Prezentarea selectivă a unor metode și instrumente utilizate în cadrul experimentului formativ	211
VI.4. Programul de intervenție educațională privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare	213
VI.4.1. Caracterizarea generală a programului	213
VI.4.2. Un model teoretic al dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare	216
VI.4.3. Nivelurile învățării și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți	218
VI.4.4. Reflecția critică, reflecția metacognitivă și luarea deciziilor strategice în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți	222
VI.4.5. Elementele structural-funcționale ale programului de intervenție	230
VI.5. Analiza și interpretarea statistică a datelor experimentului formativ	238
<b>CAPITOLUL VII. ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ</b>	<b>246</b>
VII.1. Prezentarea unor studii de caz	246
VII.1.1. Studiul de caz nr. 1	247
VII.1.2. Studiul de caz nr. 2	257
VII.1.3. Studiul de caz nr. 3	267
VII.1.4. Studiul de caz nr. 4	276
VII.2. Rezultatele obținute. Analiza și interpretarea lor	285

VII.2.1. Aplicarea posttestului	285
VII.2.2. Analiza și interpretarea datelor experimentale furnizate de posttest	286
VII.2.3. Analize comparative calitative și cantitative intragrupal	292
<b>CAPITOLUL VIII. CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE</b>	<b>299</b>
VIII.1. Concluziile cercetării	299
VIII.1.1. Concluziile intervenției experimentale	306
VIII.1.2. Concluziile studiilor de caz	313
VIII.2. Concluziile generale ale cercetării	315
VIII.3. Limitele cercetării și implicațiile practice ale cercetării	319
VIII.4. Direcții viitoare de investigație	322
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>327</b>
<b>ANEXE</b>	<b>339</b>

**Cuvinte și sintagme cheie:** competență, a învăța să înveți, dificultăți de învățare, program de intervenție educațională, model de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, reflecție, strategii de învățare

Tema lucrării se înscrie într-o problematică de actualitate și complexă, cu valențe interdisciplinare, cea a dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare care se pot manifesta sub diferite forme. Competența de „a învăța să înveți” a fost identificată în mai multe contexte ca una dintre competențele de bază pentru succes în societatea bazată pe cunoaștere. (Consiliul European, 2006) Educația și instruirea trebuie să furnizeze mediul de învățare pentru dezvoltarea acestei competențe pentru toți cetățenii, inclusiv al persoanelor cu posibilități reduse (cele cu nevoi speciale, cu abandon școlar etc.) și prin diferite medii de învățare (formal, non-formal și informal). Ideea de a-l învăța pe elev să învețe, astfel încât acesta să ajungă cât mai puțin dependent de controlul extern și mai capabil de autoinstruire, a impus în literatura de specialitate concepte precum cele de învățare autonomă, strategii cognitive, strategii metacognitive, stil de învățare etc. A învăța să înveți crește responsabilitatea elevului de a accepta rolul de conducător al propriului proces de învățare. Organizarea unui mediu pedagogic de susținere, care să le permită elevilor să învețe din greșeli, să-și dezvolte treptat capacitățile de autodirijare, de management al învățării, de reflectare asupra propriei învățări, este o condiție esențială.

Ca design, lucrarea cuprinde două secțiuni, fiecare dintre ele incluzând mai multe capitole. **Prima parte** este o analiză a aspectelor teoretico-metodologice ale cercetării privind competența de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare, iar **cea de-a doua** include un demers de cercetare structurat pe trei paliere specifice etapelor experimentului pedagogic: (1) **o etapă preexperimentală**, cu rol constatativ, de identificare a frecvenței dificultăților de învățare ale elevilor pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă și non-cognitivă în contextul studierii disciplinei Limba și literatura română; (2) **o etapă experimentală**, de intervenție formativă, în baza unui program psihopedagogic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare din clasele a XI-a; (3) **o etapă postexperimentală** care a urmărit analiza și interpretarea unor studii de caz și a rezultatelor cercetării privind

impactul programului de intervenție pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți asupra diminuării frecvenței dificultăților școlare.

### **Partea A. Fundamente teoretice privind competența de a învăța să înveți**

În **capitolul I. Învățarea – Perspective teoretice** am considerat necesară trecerea în revistă a delimitărilor conceptuale ale învățării, formelor și factorilor acesteia, precum și a teoriilor și abordărilor contemporane ale învățării care susțin, în concepția noastră, afirmarea ideii de a învăța să înveți, a autonomiei în învățarea școlară.

Majoritatea teoriilor învățării au un element de constanță și anume, ***modificarea de comportament rezultată în urma unei experiențe trăite (structurată educațional)***. Conceptul de învățare care a fost și continuă să rămână o temă centrală și permanentă pentru psihologie și științele educației datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Învățarea, în sens larg, este ***procesul dobândirii experienței individuale și de comportare, achiziție de noi competențe și noi forme de comportament*** și presupune fie dobândirea unor comportamente noi, fie modificarea celor deja existente, în vederea unei mai bune adaptări la situațiile noi și tot mai complexe pe care le ridică viața. (Cucos, C., 1998; Leontiev apud Cosmovici, A., Iacob, L., 1999; Bocoș, M., 2002) Potrivit acestei viziuni, prin învățare nu se acumulează doar informații, ci se formează gândirea, sentimentele, voința, întreaga personalitate.

Învățarea este definită, din perspectiva psihologiei cognitive a informației, ca „*o formă superioară de procesare conștientă a informației prin care organismul reproduce subiectiv structuri obiective caracteristice ale mediului înconjurător.*” (Claus, 1977 apud Cerghit, I., 2008) O astfel de învățare – prin procesare de informații – are întotdeauna un caracter activ, deoarece angajează procese interne profunde și complexe, predominant cognitive, dar și elemente afectiv-motivaționale. Din punct de vedere pedagogic, termenul de învățare desemnează un proces de „achiziție mnezică, asimilare activă de informații, formarea de operații intelectuale, deprinderi motorii și de atitudini.” (Ionescu, M., Radu, I., 2001) Potrivit datelor lui J. Piaget și R. Gagné procesul de învățare se definește ca „***modificare (construcția și re-construcția) unor structuri psihice (interne), care se exprimă în comportamente sau prestații relativ stabile.***” (Chiș, V., 2005) În limbajul pedagogiei contemporane „învățarea definește dobândirea de competențe” (Chiș, V., 2005) într-unul sau mai multe domenii de activitate. Din punct de vedere didactic, învățarea școlară trebuie privită mai ales ca o „activitate intelectuală și fizică, desfășurată sistematic, atât în scopul achiziționării de informații, cât și a formării de abilități de dezvoltare continuă a personalității.” (Ionescu, M., 2007)

Elevii își construiesc o înțelegere mai profundă a conținuturilor, atunci când aceștia pot prelua controlul asupra propriei învățări, prin definirea propriilor obiective, monitorizarea progresului lor, evaluarea și reflectarea asupra gândirii lor, având încredere în abilitățile lor și fiind dispuși să persevereze atunci când se confruntă cu dificultăți. Cunoștințele sunt pătrunse cu gândirea, sunt clarificate și înțelese, sunt procesate, iar învățarea nu este doar de suprafață, ci capătă consistență și profunzime, devine una de adâncime, de profunzime. (Chiș, V., 2005) Elevii competenți în învățare recurg mult mai des la procesări de adâncime și nivel înalt al gândirii critice, fiind mult mai abili în ceea ce privește capacitatea de autoreglare a învățării, comparativ cu elevii mai puțin competenți.

Transformările interne specifice procesului de învățare sunt, în realitate, procese psihice cognitive reglatorii și/sau subsisteme psihice ale personalității. Intervenția lor în procesul complex al învățării are forme de manifestare condiționată de diverse **condiții și factori**. (Cocan, C., 1999 apud Trif, L., Voiculescu, E., 2013)

În cercetarea de față ne orientăm atenția către **teoriile behavioriste, cognitive, socio-cognitive și constructiviste** care presupun angajarea efectivă a celui care învață în producerea învățării, concomitent cu diminuarea rolului informativ-instructiv al profesorului. Teoriile evidențiate prezintă elemente de complementaritate ce argumentează utilitatea cunoașterii în construirea de situații de învățare adaptate obiectivelor și competențelor urmărite, disciplinei predate și grupurilor de elevi. Ele aduc contribuții practice valoroase la formarea și dezvoltarea competențelor disciplinare și transferabile.

În capitolul I, studiind literatura de specialitate, au fost identificate mai multe **abordări contemporane ale învățării** dintre care *centrarea pe elev* este o paradigmă educațională de larg interes care plasează elevul în centrul procesului de învățământ. De asemenea, numeroși autori (Bocoș, M., 2002, Ionescu, M., 2003, Bocoș, M.-D., 2013 etc.) recunosc valențele pozitive crescute ale *învățării active și interactive*, prin faptul că elevul este pus în centrul atenției, pedagogia activă aderă la principiul adaptării școlii la nevoile elevului, promovează o pedagogie a diversității, a diferențierii, individualizării și personalizării. *Învățarea bazată pe competențe* se construiește pe un sistem de predare-învățare care în mod constant dezvoltă autonomia și abilitatea de a învăța să înveți a elevilor. Spunem că *învățarea este strategică* atunci când cel care învață este conștient de procesul învățării și își controlează eforturile în utilizarea unor deprinderi și strategii particulare. *Învățarea reflexivă* nu este ceea ce se întâmplă cu un elev, este ceea ce face elevul cu ceea ce i se întâmplă. Reflecția îi ajută pe elevi să lege experiențe noi de învățare de cele anterioare, astfel încât ei să poată integra aspectele fără legătură, necunoscute de experiențele lor într-o învățare holistică și cuprinzătoare. (Jordi,

R., 2011) Învățarea reflexivă, în strânsă legătură cu predarea reflexivă, include o metodologie sau un set de metode de predare cu un scop comun, acela de a face elevii conștienți de procesul de învățare, și prin aceasta, de promovare a învățării independente și autoreglate și un angajament activ în procesul de învățare și îmbunătățirea abilităților personale și profesionale.

În cel de-al II-lea capitol - **Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți – cerință a societății cunoașterii** am prezentat abordările teoretice existente asupra conceptului de competență în dimensiune intensivă și extensivă și a trăsăturilor definitorii, structura competenței, dimensiunile și deschideri europene și naționale ale competenței de a învăța să înveți în scopul înțelegerii necesității dezvoltării acestei competențe.

Conceptul de „**competență**” reprezintă un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare, educațional, profesional, în evaluarea produselor și serviciilor, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ. Analizând dimensiunile sale semantice, de multe ori s-au creat confuzii și suprapuneri de sens și semnificație cu privire la definirea competenței. Fiecare autor are o viziune personală asupra competenței, dar toți sunt de acord asupra faptului că termenul competență este unul polisemantic. Astfel, se pot identifica mai multe ipostaze ale „competenței”:

- *instrument* al calității și performanței în activitatea profesională, socială (definirea unor standarde sau niveluri de performanță care să măsoare efortul anterior de învățare și formare);

- *obiectiv* al programelor de formare;

- *rezultat* al învățării (output) care pune în evidență ce poate face o persoană, ca efect al unui proces anterior de învățare și formare;

- *potențialul* exprimat sau măsura a ceea ce o persoană poate realiza la un moment dat;

- *activitate*, deci trebuie să existe un context.

**În dimensiune extensivă**, Weinert (1999) distinge șapte moduri în care termenul competență este utilizat ca: *intelență generală, intelență orientată spre performanță, motivație, combinație de abilități cognitive și motivație* care rezultă în acțiune, un set de *competențe-cheie* sau competențe „generice” (Everwijn, 1996), un set de „*metacompetențe*”, *parte din totalul resurselor umane*.

**Ca dimensiune intensivă**, competențele pot fi văzute ca fiind mai mult decât o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini: aplicarea cu succes a acestora în situații practice. Școlile trebuie să faciliteze elevilor aplicarea practică a cunoștințelor, abilităților și



atitudinilor prin plasarea lor în situații care le vor permite să opereze și să interacționeze, producând rezultate observabile. Așadar, o competență nu este o simplă sumă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor: *ea este capacitatea dovedită de a le utiliza într-un context realizând rezultate*. Mai mult, importante devin experiențele contextualizate pe care elevii le trăiesc, în sensul că nu doar contextul în sine poate influența calitatea manifestării unei competențe, ci și experiențele subiective ale elevilor, determinate de contextul respectiv.

De la lansarea termenului și până în prezent, s-au înregistrat numeroase maniere și unghiuri de abordare a *conceptului de competență*. Poate că cea mai temeinică explorare recentă a conceptului a fost efectuată de către OCDE în programul DeSeCo. Bazându-se pe acest lucru, termenul competență a fost definit de către Rychen și Salganik (2003) ca „abilitatea de a satisface cu succes cerințele complexe într-un context particular, prin mobilizarea prerenchizitelor psihosociale incluzând aspecte cognitive și non-cognitive” și ca „structuri mentale interne, în sensul de abilități, dispoziții sau resurse încorporate în individ, în interacțiune cu o sarcină sau o cerință specifică lumii reale”. (Hoskins, B., Crick, R. D., 2008) Performanța competență sau acțiunea eficientă presupune mobilizarea cunoștințelor, abilităților cognitive și practice, precum și a componentelor sociale și comportamentale, cum ar fi atitudinile, emoțiile, valorile și motivațiile. O competență, ca noțiune holistică, nu se reduce, prin urmare, la dimensiunea cognitivă.

Competența implică complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini, este capacitatea de acțiune eficace față de o serie de situații prin mobilizarea cunoștințelor necesare, în timpul oportun, în scopul identificării și rezolvării problemelor. Există întotdeauna cunoștințe subsumate unei competențe, dar competența nu se reduce la acestea.

Din analizele realizate privind problematica pedagogică a competenței, putem observa că abordările conceptului sunt extrem de variate, unele dintre ele fiind convergente spre anumite puncte comune, iar altele fiind în bună măsură divergente. Autorii menționați susțin că existența unui consens și a unei definiții unice a competenței este imposibilă. De aceea, o definire a conceptului de competență este abordată din perspectivă *constructivistă*, abordare pentru care nu definiția în sine este importantă ci, important este dacă acea definiție s-a dovedit a fi adecvată și viabilă în contextul în care a fost utilizată.

Cu toate acestea, dacă găsirea unui sens comun al noțiunii de competență pare dificilă, unele trăsături caracteristice reies din ansamblul definițiilor propuse de cercetători. O competență este bazată pe *mobilizarea*, integrarea, crearea de rețele a unei *varietăți de resurse*: resurse interne specifice individului, cunoștințe, capacități, abilități, dar și resurse externe mobilizabile în mediul individului (alte persoane, documente, instrumente, informații

etc). Această mobilizare de resurse are loc într-o anumită *situație* dată, cu scopul de a *acționa*: competența este într-o situație cu condiția să se exercite în diferite circumstanțe, printr-un proces de adaptare și nu doar de reproducere de mecanisme.

Legătura între competență și capacitatea de transfer este evidentă. „Transferul este nu numai faza terminală a învățării, ci are loc, în prezent, pe tot parcursul procesului de învățare. Pentru a învăța, a se forma, cunoștințele ar trebui să fie transferate în permanență.” (Meirieu, 1996) În literatura de specialitate se pot identifica diferite tipuri de transfer, a căror combinare poate asigura o sporire a capacității de transferabilitate a competențelor.

În lucrările de specialitate se utilizează diverse asocieri referitoare la procesul de formare și dezvoltare a competenței: învățarea competenței, exersarea competenței (Voiculescu, F., 2010), dobândirea, formarea și dezvoltarea competenței. Sintagma „*dezvoltarea competenței*” se folosește când competența este dezvoltată la un nivel oarecare, când elevul are cunoștințele și abilitățile de bază și se ajunge la nivelurile: moderat, bun, foarte bun și superior. Este etapa de dezvoltare, perfecționare a competenței.

O competență nu se dezvoltă spontan, ci în timp, dezvoltarea ei este un proces continuu, deoarece capacitățile care o fundamentează se exercită treptat asupra situațiilor variate, și aceasta pentru că aceste capacități devin operaționale. Cercetările recente arată că înseși capacitățile s-ar dezvolta chiar mai bine la elevii care s-au confruntat cu situații clare, adică ei au avut ocazia de a exersa competențele. Controlul lor pe termen lung se transmite printr-o învățare a competențelor și cere ca elevul să fi fost confruntat cu o varietate de situații. *Competența este construită pe baza a diferite dimensiuni ale unei situații de învățare.*

În formarea și dezvoltarea unei competențe accentul se pune pe dezvoltarea persoanei, pe formarea de atitudini, comportamente, capacități, abilități, pe utilizarea cunoștințelor, diverși autori identificând diferite niveluri sau stadii de dezvoltare.

Preocuparea din ce în ce mai intensă pentru centrarea educației pe formarea de competențe se justifică prin așteptările și solicitările crescânde și diversificate pe care societatea le are în raport cu școala. În acest context, o categorie majoră de competențe sunt **competențele-cheie**. Lista acestora în varianta emisă de Comisia Europeană specifică **competența de a învăța să înveți** care are caracter transversal și se poate forma în paralel cu celelalte competențe.

Așa cum reiese din analiza documentelor europene, competența „a învăța să înveți” este abordată ca abilitate de a organiza și de a persevera în activitatea de învățare, în sensul de a fi capabil să-ți organizezi singur acest proces, incluzând realizarea unui bun management al

timpului personal și al informației cu care lucrezi, în cazul lucrului în grup, dar și pe cont propriu. În această lucrare optăm pentru definiția Uniunii Europene, care sprijină existența a trei dimensiuni structurale ale competenței de a învăța să înveți: **dimensiunea cognitivă, dimensiunea metacognitivă și dimensiunea emoțională, motivațională** combinate cu mediul de învățare socio-cultural.

În urma emiterii recomandărilor europene a fost desemnat un grup de experți pentru a proiecta un cadru de evaluare a competenței de a învăța să înveți (Expert Group set by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, 2006). Cadru este bazat pe supoziția că „a învăța să înveți” conține două dimensiuni: cognitivă și afectivă. În 2008, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) a publicat un **cadru revizuit pentru măsurarea competenței de a învăța să înveți**, care este folosit în prezent (Hoskins, B., Fredriksson, U., 2008) și în care a fost adăugată o nouă dimensiune, metacogniția.

Dintre toate competențele de bază, mai mult sau mai puțin posibil de format la nivelul unei discipline școlare, competența a învăța să înveți presupune cele mai complexe abordări, nuanțate în funcție de specificul fiecărui sistem de învățământ european.

În România se aplică toate inițiativele europene, acestea regăsindu-se mai mult sau mai puțin în elaborarea programelor școlare, a planurilor de învățământ, a Curriculumului Național - cadru de referință. Opțiunea pentru modelul centrat pe competențe este înscrisă în Legea Educației Naționale (2011), iar termenul este utilizat în mai multe articole. Cea mai relevantă semnificație, în raport cu tema pe care o abordăm este „Educația și formarea profesională a copiilor, tinerilor și adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și atitudini...” (art.4) Pe baza redefinirii finalităților educației din perspectiva dezvoltării personale și socio-profesionale, în contextul învățării de-a lungul întregii vieți, noul Cadru de referință al curriculumului național (2012) propune un set de 7 **competențe generice care traversează toate nivelurile de școlaritate**, sunt corelate cu competențele-cheie și cu alte tipuri de competențe. (Potolea, D., Toma, S., Borzea, A., 2012a)

Sistemul de competențe-cheie a reprezentat un element de referință al planurilor de învățământ și a fost inclus ca atare în nota de fundamentare a acestora, unde se apreciază că ariile curriculare sunt compatibile cu cele 8 domenii de competențe-cheie stabilite la nivel european. Competența de a învăța să înveți este, de asemenea, prezentă în multe programe școlare, dar profesorii și instituțiile de învățământ au nevoie de mai mult sprijin pentru a include în mod sistematic această competență în procesele de predare și de învățare. Metode inovatoare precum învățarea bazată pe cercetare, pe reflecție personală etc. pot fi utile în mod

special pentru persoanele care au avut experiențe școlare anterioare negative sau marcate de eșec.

Fiind o competență de tip transversal, competența a învăța să înveți nu poate fi atașată strict doar unei anumite discipline de studiu din curriculumul pentru învățământul preuniversitar. Astfel, *competența de a învăța să înveți se dezvoltă fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea tehnicilor, metodelor și a strategiilor de studiu, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, ea contribuind la dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și fiind un rezultat al acestora.*

Pornind de la concluziile cercetărilor realizate la nivel național privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (ISE, 2009) propunem, în prezent, o intensificare a acțiunilor de angajare a elevilor în învățarea independentă, de dezvoltare a capacităților de a exprima înțelesuri personale și a crea contexte de învățare personală, de asumare a responsabilității privind planificarea și organizarea propriei învățări, desfășurarea și evaluarea acesteia.

În studiul Limbii și al literaturii române nu se poate face abstracție de această competență care vizează cunoștințe, abilități, atitudini de tip transversal, pe care această disciplină le are în vedere în mod implicit.

Analizând diversitatea de definiții ale conceptului de competență, precum și accepțiunile date sintagmei „a învăța să înveți” și luând în considerare definiția competenței propusă de X. Roegiers, am stabilit următoarea **definiție a competenței de a învăța să înveți:**

**Competența de a învăța să înveți reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru.**

Aspectul pedagogic al „cunoașterii” servește drept punct de plecare în elaborarea conceptului competenței de a învăța să înveți, specifică domeniului educațional, în formarea/dezvoltarea personalității elevului la diferite discipline școlare. Cunoașterea funcțională realizată în cadrul procesului educațional parcurge următoarele etape: cunoașterea declarativă, procedurală, strategică. (Bocoș, M., 2002) Credem că acestea sunt importante pentru elevi pentru a progresa deoarece îi învață că procesele mentale pot fi utilizate pentru a obține mai departe cunoștințe declarative, indiferent de situația de învățare. Cu alte cuvinte, utilizarea reflecției metacognitive îi face conștienți de procesul de învățare, în sens general, de modul cum învață să învețe și cum să transfere învățarea între contexte.

În domeniul educației, interesul pentru *strategiile de învățare* a crescut odată cu ideea competențelor, în fapt, strategiile fiind considerate parte din resursele pe care elevul trebuie să le angajeze în exercitarea competențelor sale. (Peters și Viola, 2003, Tardif, 2006) Elevii cu abilități bine dezvoltate de a gestiona propria învățare sunt capabili să-și stabilească scopuri de învățare potrivite, să-și folosească cunoștințele și abilitățile pentru a-și dirija propria învățare și să selecteze strategii potrivite sarcinii.

Diversitatea definițiilor strategiilor de învățare a condus către diferite clasificări care se centrează pe achiziția cunoștințelor sau pe stăpânirea strategiilor cognitive și a factorilor afectivi implicați în învățare. O distincție este adesea făcută între *strategiile de învățare cognitive, metacognitive și afective*. Aceste strategii includ partea executivă în dobândirea de cunoștințe și competențe, partea reglatoare care direcționează activitățile executive de învățare și strategii motivațional-afective care au ca scop auto-gestionarea emoțiilor, activarea și execuția strategiilor proprii de învățare. (Schwinger, Steinmayr și Spinath, 2009)

Conceptul de predare strategică se conturează, în principal, pe rolul profesorului ca „model” (cum să gândești într-o anumită sarcină, cum să aplici strategiile, ce să faci când nu ai alte alternative) și ca „mediator” (anticipează problemele care pot să apară în procesul învățării, propune soluții de depășire a lor, îndrumă elevii de la fazele inițiale ale învățării până la învățarea independentă). Predarea strategică „modelează strategiile de învățare adoptate de elevi și strategiile de motivare superioară intrinsecă pentru dobândirea progresivă a unei cunoașteri tot mai complexe.” (Bocoș, M., Stan, C., Manea, A. D., 2008) Ceea ce este poate mai important este recunoașterea că elevii nu au nevoie doar de a obține cunoștințe și a folosi un număr de strategii, ei au nevoie și de a deveni conștienți de unde, când și de ce astfel de strategii ar putea fi utilizate și de a experimenta și evalua impactul strategiilor asupra propriilor lor stiluri individuale.

Cercetările în domeniul dificultăților de învățare sunt în prezent foarte numeroase și dovedesc că acești elevi au adesea eșecuri, întrucât nu cunosc strategiile potrivite de învățare. Ei prezintă strategii cognitive și metacognitive neadaptate și încearcă să-și compenseze dificultățile, suprautilizându-le pe cele care le sunt mai familiare. (Saint-Laurent și colab., 1995, apud Vianin, P., 2011) Utilizarea limitată sau ineficientă a strategiei și lipsa de transfer a strategiilor la situații noi sunt alte caracteristici importante ale elevilor cu dificultăți de învățare. (Fuchs și al, 2003; Wong, 1994) Ei eșuează în anagajarea autoreglată a activităților mentale (planificare, monitorizare, control, reglare, reflecție) și conștientizează prea puțin importanța și necesitatea utilizării strategiilor pentru posibilele sarcini date. (Reid, R., Lienemann, T.O., 2006)

În **capitolul al III-lea. Dificultățile de învățare – abordare multidisciplinară** sunt consemnate diverse definiții ale fenomenului dificultăților de învățare, definiții elaborate din diferite perspective. Nu s-a ajuns la o definiție unanim recunoscută datorită complexității sale, astfel încât de-a lungul timpului s-au stabilit mai multe semnificații ale termenului: dificultăți de învățare înțelese ca piedici, bariere, probleme pe care le întâmpină elevii în învățarea școlară, dificultăți de învățare înțelese ca dizabilități sau dificultăți specifice de învățare. (Ungureanu, D., 1998, Vrășmaș, E., 2007, Kelemen, G., 2007, Mogonea, R., 2010 etc.) Tot în literatura de specialitate sunt propuse variate abordări ale dificultăților de învățare: *unilaterală*, în funcție de disciplina pe care se axează (psihologică, pedagogică, psihopedagogică, socioeducațională) și *interdisciplinară, noncategorială, integrativă*. Fiecare perspectivă pune accent pe anumiți factori care scot în evidență diversitatea interpretărilor, dar și necesitatea unei abordări complexe a dificultăților de învățare. O sinteză a acestor abordări oferă oportunitatea cunoașterii mai profunde a problemelor de învățare și căutarea unor soluții eficiente. (Vrășmaș, E., 2007)

Aria de cuprindere cât și definirea acestui concept sunt în continuare aspecte controversate. Dificultățile de învățare sunt prezentate ca făcând parte dintre factorii individuali determinanți ai insuccesului școlar (Gherguț, A., 2005; Cocoradă, E., 2009). Studiile de specialitate (Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., Roffman Shevitz, B., 2006; Winebrenner, S., 2006), cât și experiența noastră didactică remarcă existența unui grup particular de adolescenți dificil de identificat. Ei par a fi elevi obișnuiți, dar nivelul mediu de performanță la care se află se datorează abilităților reduse de învățare, mascându-și astfel dificultățile de învățare.

Elevii cu dificultăți de învățare au tendința de a fi incluși într-una din cele trei posibile subgrupuri: (Westwood, P., 2011)

1. elevi cu dificultăți de învățare generale;
2. elevi cu dizabilități de învățare specifice;
3. elevi cu dizabilități de învățare non-verbale.

Elevii cu dificultăți de învățare generale reprezintă cel mai mare grup, există mult mai puțini elevi cu dificultăți de învățare specifice, și încă mai puțini cu dificultăți non-verbale. Caracteristicile de învățare din aceste trei subgrupuri sunt destul de diferite, dar toate au un comun nevoia de predare sistematică și directă. (Rose, J., 2009; Wheldall, K., 2009 apud Westwood, P., 2011) Elevii în situații de risc școlar, cu subrealizare școlară sunt încadrați, în literatura de specialitate, în categoria elevilor cu dificultăți de învățare generale sau nespecifice, existând pericolul ca aceștia să rămână neobservați sau să nu existe cadrul

proprice de organizare care să le permită desfășurarea unor activități de ameliorare, remediere adecvate, favorizând, astfel, apariția eșecului și abandonului școlar.

În lucrarea de față, ne raportăm la **dificultățile de învățare induse** ale elevilor care sunt distincte de deficiențele mintale, caracterizând copiii din sfera „normalității”, normalitate privită cel puțin din punctul unui coeficient de inteligență situat cel puțin în zona liminală sau medie. Dificultățile de învățare pot fi pasagere, temporale și nu sunt legate de inteligența elevului. Ele se manifestă printr-o întârziere, un dezechilibru punctual în învățare. Elevii cu dificultăți de învățare au adesea, indiferent de vârstă, performanțe școlare scăzute datorită nefolosirii sau utilizării slabe a strategiilor eficiente de învățare comparativ cu cei care reușesc să atingă performanțele cerute de instituțiile școlare. Motivul pentru care ne-am orientat către această categorie de subiecți este că elevul cu dificultăți de învățare poate fi recuperat în totalitate în urma unei intervenții psihopedagogice adecvate, comparativ cu deficientul mintal tipic, în cazul căruia prognosticul are un grad mai mare de relativitate. Trebuie subliniat că dificultățile de învățare sunt însoțite adesea și de dificultăți emoționale și motivaționale.

Considerăm că una dintre preocupările cadrelor didactice pentru a-i ajuta pe elevii în dificultate ar putea fi exersarea unor strategii eficiente de învățare, care să permită elevilor utilizarea lor pe viitor și în alte contexte de învățare. Profesorii pot interveni asupra acestor aspecte, prin crearea unor oportunități de învățare eficiente care să stimuleze capacitățile reflexive ale elevilor, să valorifice strategiile metacognitive prin predarea lor explicită în contexte particulare diverse și prin susținerea aplicării, interiorizării și transferului lor de către cei care învață, diminuând astfel considerabil efectele negative ale dificultăților în câmpul școlar.

Ideea de deficit (Peterson, J.M., Hittie, M.M., 2010 apud Westwood, P., 2011) evidențiază, cel puțin, că există anumite zone de dificultate, care trebuie să fie luate în considerare în planificarea și desfășurarea activităților școlare. Mai degrabă decât concentrarea exclusiv asupra deficitelor, este, de obicei, mult mai eficient să se examineze factori exterior elevului, cum ar fi calitatea și tipul de instruire, așteptările profesorilor, relevanța curriculumului, mediul clasei, dinamica interpersonală în grupul școlar și relația cu profesorul. Acești factori sunt mult mai predispuși la modificare decât sunt factorii interni ai elevului sau din familia ori cultura sa. Încercarea de a identifica cele mai bune modalități de a ajuta un elev cu dificultăți de învățare implică găsirea celor mai semnificativi factori, care trebuie să fie abordați, oferindu-le elevilor o instruire de înaltă calitate. Predarea de acest tip implică, de obicei, o prezentare clară a informațiilor, abilităților și strategiilor de către profesor, predarea explicită, directă, angajamentul activ al elevilor, practica ghidată cu

feedback, practica independentă și revizuirii frecvente. (Bellert, A., 2009; Wendling, B.J., Mather, N., 2009 apud Westwood, P., 2011).

Literatura de specialitate abundă de clasificări ale domeniului în cauză, mai mult sau mai puțin adecvate. Clasificarea, de concepție proprie, pe care o propunem în această lucrare diferențiază următoarele categorii de dificultăți de învățare în funcție de dimensiunea afectată:

1. **dificultăți de învățare circumscrise domeniului cognitiv:** (de exemplu, existența unor limite ale gândirii, experiență cognitivă redusă, aptitudini verbale slabe, reflecție cognitivă redusă etc.);
2. **dificultăți de învățare circumscrise domeniului metacognitiv:** (de exemplu, slabă conștientizare a obiectivelor și cerințelor unei sarcini de învățare, a abilităților, strategiilor de învățare, capacitate redusă de anticipare a pașilor de parcurs, de monitorizare a planului de acțiune, distribuția nediferențiată a resurselor, capacitate redusă de reglare metacognitivă a învățării etc.);
3. **dificultăți de învățare circumscrise domeniului non-cognitiv:** (de exemplu, submotivare, timiditate, negativism, lipsă de perseverență, instabilitate afectivă etc.).

O altă clasificare pe care am formulat-o, în funcție de persistența în timp a problemei/clasei de probleme cu care se confruntă elevul, diferențiază:

- a. **dificultăți de învățare temporare**, care pot apărea într-un anumit moment al activității la orice elev în raport cu o anumită situație-problemă, sarcină etc.;
- b. **dificultăți de învățare persistente**, exprimă neconcordanța dintre potențialul educativ al elevului și rezultatele școlare nesatisfăcătoare datorate factorilor individuali, sociali, familiali, care durează în timp și conduc, uneori, la insucces școlar;
- c. **dificultăți de învățare definitive**, specifice acelor elevi care prezintă deficiențe fizice, senzoriale, intelectuale etc. care necesită nu doar intervenții specifice la nivelul procesului de învățământ, ci și activități terapeutice și compensatorii concrete.

Activitatea educativă efectivă a cadrului didactic practician, care își propune să sprijine demersurile întreprinse de elevul cu dificultăți de învățare să le depășească și să le înlăture este proiectată în strictă dependență de caracteristicile dificultăților respective și de contextul pedagogic în care ele se manifestă.

Anne-Marie Doly (2000, 2002 apud Mih, C., 2010) și alți cercetători afirmă că ineficiența eforturilor elevilor cu dificultăți de învățare trebuie relaționată cu o deficiență de tip metacognitiv, mai mult decât una de tip cognitiv. Ei au cunoștințe și competențe formate, dar nu știu să le folosească, nici să utilizeze transferul, această ineficiență fiind atribuită, în



primul rând faptului că acești elevi nu știu ceea ce știu. Dificultățile elevilor în înțelegerea lecturii pot fi atribuite unor factori diferiți. Uneori, dificultățile sunt cauzate de o lipsă de fluentă în recunoașterea cuvintelor-cheie. Cu toate acestea, mulți elevi se confruntă cu dificultăți de înțelegere a ceea ce citesc, în ciuda fluentei în citirea orală, datorită problemelor de procesare cognitivă, inclusiv limitări ale memoriei de lucru, deficite de procesare lexicală, realizarea de inferențe neadecvate și monitorizarea slabei înțelegeri. Alte motive pot include un vocabular limitat, participarea cu dificultate la explicitarea sensurilor textului, la identificarea ideilor principale și lipsa de conexiune a informațiilor noi cu fapte cunoscute anterior.

Cronicizarea unor dificultăți de învățare constituie premisă esențială pentru apariția altor dificultăți, nu numai pentru aceeași disciplină (dificultăți de învățare particularizate), ci chiar și pentru aceeași arie curriculară și pentru celelalte arii curriculare (și, deci, celelalte discipline din planul de învățământ).

Mai mulți autori în domeniu au realizat studii de cercetare pentru a descoperi care metode de lucru sunt cele mai eficiente pentru elevii cu probleme de învățare (de exemplu, Carnine, Dixon și Silbert, 1998; Forness, Kavale, Blum și Lloyd, 1997; Swanson, 2000 apud Westwood, P., 2011). Consensul de opinie indică faptul că acești elevi învață cel mai bine, în special, la disciplinele școlare în care abordarea predării este atent structurată și oferă abundente oportunități de învățare. Metodele de instruire directă, împreună cu instruirea în utilizarea strategiilor cognitive, s-au dovedit, în mod constant, a fi cele mai eficiente abordări.

Strategiile de învățare au fost incluse în multe programe de intervenție cum sunt „*Modelul Instruirii Strategice Cognitive*”, „*Instruirea Strategică Tranzacțională*”, program dezvoltat de Pressley și colegii săi (1998), „*Modelul Învățării Conținutului Strategic*” (SCL) (Butler, 2005), „*Modelul Instruirii Strategice*” (SIM) creat de Donald Deschler și Jean Schumaker (1993) care cuprinde trei componente: curriculum strategic, instruirea strategică și mediul strategic, „*Modificarea cognitiv-comportamentală*” (CBM), „*Predarea reciprocă*” (RT), „*Modelul de Dezvoltare a Strategiei Autoreglate*” (SRSD) își propune să sprijine elevii cu dificultăți de învățare cu strategii de învățare și abilități de autoreglare. (Olson și al., 2008)

Efectele programelor centrate pe dezvoltarea metacognitivă propuse spre o analiză succintă în această lucrare sunt legate de învățarea unor deprinderi transferabile în diverse situații de învățare, responsabilizarea elevilor pentru propria învățare, eficientizarea învățării în sensul atingerii obiectivelor de învățare cu minimum de efort din partea elevului. Câteva dintre cele mai relevante și eficiente modele și programe structurate în această direcție sunt: modelul Buchel, modelul Borkowski, modelul componential al antrenării metacognițiilor și

capacității de transfer al lui Leat și Lin, modelul Doly, programul de diversificare instrumentală FIE, programul CoRT - metoda celor șapte pălării gânditoare, trainingul metacognitiv prin metoda IMPROVE (Kramarski și Mevarech, 2003) etc.

Aceste programe au în comun grija de a dezvolta capacitățile cognitive, metacognitive și pe cele motivațional-afective și sociale ale elevilor, înzestrându-i cu instrumente care le permit o mai bună gestiune a resurselor lor. Prin urmare, ele favorizează demersurile de învățare autonome, privilegiind conceptul de competență de a învăța să înveți. Rolul profesorului este determinant în aceste demersuri diferite, în funcție de caz, obiectivul fiind ameliorarea funcționării cognitive, metacognitive și non-cognitive a subiecților.

**Cea de-a doua parte a lucrării – Partea B. Prezentarea cercetării experimentale pe tema „Program de intervenție pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare la disciplina Limba și literatura română”** include un demers de cercetare structurat pe trei paliere specifice etapelor experimentului pedagogic: pre-experimentală, a experimentului formativ, post-experimentală.

Așadar, având în vedere aspectele mai sus menționate, cercetarea întreprinsă în domeniul dezvoltării competenței de a învăța să înveți urmărește să investigheze, să argumenteze și să descrie importanța și necesitatea unei intervenții educaționale centrată pe dezvoltarea acestei competențe la elevii cu dificultăți de învățare din clasele a XI-a.

Lucrarea noastră se dorește a fi rezultatul unui efort de cercetare teoretico-metodologică ale cărei premise vor deveni punctul de plecare pentru formularea unor repere ale activității de proiectare privind ameliorarea activității de învățare la elevi. Demersul investigativ ales este unul specific direcției care promovează combinarea paradigmatelor și metodelor cantitative și calitative, valorificând designul metodologiei mixte în fiecare etapă a cercetării.

**În capitolul IV. Cadrul conceptual și teoretic al cercetării** am plecat în demersul nostru investigativ de la **întrebarea generală a cercetării** formulată astfel: *Este posibil să stimulăm competența-cheie de a învăța să înveți la elevii de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare prin implementarea unui program de intervenție în studiul disciplinei Limba și literatura română?*

Așadar, principalul **scop** al cercetării constă în a stimula dezvoltarea competenței-cheie de a învăța să înveți prin implementarea unui program de intervenție la elevii cu dificultăți de învățare din clasele a XI-a în contextul studierii disciplinei Limba și literatura română, astfel încât elevul să tindă spre învățarea autentică, *reflexivă și strategică*, eficientă, autonomă/independentă bazată pe comprehensiune.

Astfel, scopurile secundare ale acestei cercetări devin, în mod necesar, următoarele:

► de a dezvolta un cadru conceptual pentru competența de a învăța să înveți, valorificabil în mod eficient pentru promovarea acestei competențe în contextul curricular românesc;

► de a valida acest cadru conceptual prin intermediul unui program de intervenție educațională la elevii de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare la Limba și literatura română.

Cercetarea propusă de noi are drept **obiectiv general** elaborarea și aplicarea unui program de intervenție formativă centrat pe un model operațional de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă, non-cognitivă la elevii cu dificultăți de învățare la Limba și literatura română din clasa a XI-a.

**Obiective specifice** cu valoare constatativă și evaluativă în cercetare și, totodată, cu valențe formative pentru cercetător:

O1. identificarea opiniei cadrelor didactice de Limba și literatura română în legătură cu aspecte legate de frecvența dificultăților de învățare pe dimensiunea cognitivă, metacognitivă și non-cognitivă;

O2. oferirea pentru specialiștii în managementul învățării, dar și pentru practicieni (profesori de diferite discipline, profesori consilieri etc.) a unui model operațional de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți (model de concepție proprie);

O3. construirea și valorificarea unui evantai bogat de instrumente de evaluare (chestionare, jurnal de reflecție, ghid de interviu) în vederea testării nivelului inițial de pregătire, dar și al evaluărilor pe parcurs și finale;

O4. elaborarea, experimentarea și validarea unui program de intervenție coerent/articulat intern care să valorifice integrativ reflecția critică, reflecția metacognitivă și luarea deciziilor strategice într-o manieră individualizată și personalizată;

O5. evidențierea unor eventuale diferențe la grupul experimental de subiecți în faza inițială a programului de intervenție și la finalul intervenției, precum și din perspectiva deciziei de utilizare a strategiilor de învățare, a nivelului capacității de reflecție critică și a reflecției asupra strategiilor de învățare;

O6. selectarea cazurilor ce vor compune colecția de cazuri studiate în cadrul cercetării.

Evidențierea frecvențelor dificultăților de învățare, a importanței conștientizării strategiilor cognitive, metacognitive și non-cognitive, cunoașterea modalităților strategice pe care elevul le poate folosi pentru a le identifica, aplica, transfera în situații noi, dezvoltarea capacităților reflexive, afirmarea metacogniției în învățare, dezvoltarea încrederii și motivației

elevilor în propria capacitate de învățare reprezintă elemente ce au conturat demersul nostru în cercetare.

Competența de a învăța să înveți este adesea discutată sinonim cu termeni precum metacogniție, învățare autoreglată, rezolvarea de probleme și gândirea critică. Deși o analiză atentă a acestor concepte ar indica cu siguranță diferențe teoretice și empirice semnificative între ele, este important, pentru scopul prezentei cercetări, de a distinge competența de a învăța să înveți cu o identitate separată, așa cum este definită în Competențele-cheie europene pentru cadrul de învățare pe tot parcursul vieții. (Comisia Europeană, 2005) Mai exact, noțiunea de holism și o perspectivă pe tot parcursul vieții sunt, în opinia noastră în cercetarea de față, caracteristici esențiale în definirea competenței de a învăța să înveți.

Pornind de la problemele identificate în analiza rezultatelor școlare ale elevilor din clasele a XI-a, a dificultăților lor de învățare, am formulat următoarea **ipoteză generală a cercetării**:

- ***Implementarea la elevii cu dificultăți de învățare din clasele a XI-a a unui program de intervenție educațională care valorizează integrativ, în manieră personalizată și într-un cadru socio-constructivist reflecția critică, reflecția metacognitivă și luarea deciziilor strategice va diminua frecvența dificultăților de învățare la Limba și literatura română.***

Ținând cont de ipoteza generală s-au conturat următoarele **ipoteze specifice**:

- dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor îmbunătăți nivelul reflecției critice, originalitatea și flexibilitatea demersurilor cognitive;
- dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor intensifica gradul de conștientizare și reglare metacognitivă a învățării;
- dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor optimiza nivelul de aplicare a strategiilor de învățare relaționate rezolvării de probleme în lecturarea textelor.

Din formularea ipotezei generale, deducem că **variabila independentă (V.I.)** în cazul experimentului nostru este:

**V.I:** *Implementarea programului de intervenție educațională la clasele a XI-a care valorizează integrativ în manieră personalizată și într-un cadru socio-constructivist:*

- reflecția critică;
- reflecția metacognitivă;
- luarea deciziilor strategice.

**Variabila dependentă (V.D.)** concretizată în efecte, așteptări, rezultate școlare vizează *frecvența de manifestare a dificultăților de învățare la disciplina Limba și literatura română la elevii din clasa a XI-a*, variabilă reprezentată de:

**V.D.1.** nivelul procesului de reflecție critică operaționalizată prin frecvența comportamentelor de utilizare a abilităților de gândire critică la disciplina Limba și literatura română;

**V.D.2.** gradul de conștientizare și incidența comportamentelor de reglare metacognitivă a învățării;

**V.D.3** nivelul de aplicare a strategiilor de învățare relaționate rezolvării de probleme în lecturarea textelor.

**Capitolul V. Etapa preexperimentală** a avut ca *scop* investigarea și conturarea situației existente la nivelul realității educaționale, cu privire la opinia generală a profesorilor de Limba și literatura română asupra frecvențelor de manifestare a dificultăților de învățare, a profesorilor și elevilor din licee/colegii tehnice privind utilizarea strategiilor de învățare la elevii din clasa a XI-a, precum și asupra posibilităților de optimizare a acestora raportate la specificul practicilor educaționale care susțin exersarea la nivelul celor care învață a autoreglării învățării.

Așadar, în proiectarea demersului investigativ constatativ și a instrumentelor de lucru, am avut în vedere câteva **obiective generale ale etapei constatative**:

1. identificarea opiniilor cadrelor didactice de Limba și literatura română asupra frecvențelor de manifestare a dificultăților de învățare și asupra unor direcții apropiate de intervenție educațională privind dezvoltarea competenței de a învăța să înveți;
2. identificarea în rândul profesorilor și elevilor de clasa a XI-a din liceele și colegiile tehnice a nivelului de conștientizare și reglare a strategiilor de învățare.

Astfel, **o primă categorie a eșantionului de subiecți** a inclus 81 cadre didactice de Limba și literatura română din județul Cluj. **O a doua categorie a eșantionului de subiecți** a cuprins în cercetarea constatativă 186 de profesori și 560 de elevi din 8 licee/colegii tehnice din orașul Cluj-Napoca. **Eșantionul de conținut al investigației constatative** a constat atât în ansamblul de comportamente de învățare pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă, non-

cognitivă și modalități de depășire a dificultăților de învățare, cât și în utilizarea strategiilor de învățare ale elevilor (anticipare, controlul performanței, auto-reflecție) și modul de predare a acestora.

### **Metodologia studiului constatativ**

Investigația cu scop constatativ inițiată în această etapă preliminară a experimentului formativ a fost structurată sub forma unei *anchete pe bază de chestionar*. În vederea derulării acestei acțiuni, au fost alcătuite trei tipuri de chestionare destinate fiecărei categorii principale de subiecți implicați: cadre didactice și elevi.

*Chestionarul pentru profesorii de Limba și literatura română* a fost conceput pentru a răspunde online pe site-ul [www.isondaje.ro](http://www.isondaje.ro) cu scopul de a surprinde, în esență, următoarele aspecte esențiale: tipurile de dificultăți de învățare induse întâlnite la elevi, frecvența comportamentelor de învățare pe dimensiunile cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv, identificarea unei dificultăți de învățare frecvente la elevii din clasa a XI-a și modalități de depășire a ei, oportunitatea desfășurării unor programe de intervenție pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

*Chestionarul Strategiilor de Predare și Învățare (TLSQ)* după Abrami, P. C., Aslan, O. și Nicolaidou, I., 2007 a fost tradus și adaptat de noi pentru profesorii din liceele și colegiile tehnice, în urma primirii acordului de utilizare din partea autorilor. Acest instrument a fost dezvoltat pe baza cercetărilor lui Zimmerman (2000) și a analizei literaturii recente cu privire la procesele de învățare autoreglată. Din acest chestionar am selectat scala strategiilor de învățare ale elevilor și scala de abordare a predării, la care profesorii urmau să își exprime acordul în privința afirmațiilor pe o scală Likert notată de la 1 la 5 (1-puternic dezacord, 5-acord puternic).

În paralel, elevilor le-a fost aplicat *Chestionarul Strategiilor de Învățare ale Elevului (SLSQ)* după Abrami, P.C. și Aslan, O., 2007, și acesta fiind tradus și adaptat de noi. Itemii au fost proiectați pentru a se potrivi cu itemii din scala strategiilor de învățare ale elevilor completată prin chestionarul profesorilor.

Deoarece ultimele două instrumente folosite în această cercetare sunt adaptate prima dată pentru populație românească, inițial am efectuat un studiu pilot pe o populație de 100 elevi din clasa a XI-a și 35 de profesori din ciclul liceal, ale căror rezultate favorabile ne-au permis continuarea cercetării.

În urma analizei fidelității Chestionarului Strategiilor de Predare și Învățare (TLSQ) am obținut pentru întreg chestionarul un coeficient de consistență internă alfa Cronbach cu valoarea de 0,91, ceea ce indică o fidelitate bună a chestionarului. Pentru scala strategiilor de

învățare s-a obținut un coeficient de consistență internă alfa Cronbach de  $\alpha = 0,93$ , iar pentru scala de abordare a predării un coeficient de  $\alpha = 0,85$ , semnificând o fidelitate foarte bună. Pentru întreg Chestionarul Strategiilor de Învățare ale Elevului (SLSQ) am obținut valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach  $\alpha = 0,82$ , semnificând și pentru acesta o fidelitate foarte bună.

**Interviul de tip focus-grup** a fost folosit pentru elevii din clasa a XI-a în etapa preexperimentală pentru a colecta o serie de date, informații direct de la sursă și anume de la elevi. Această metodă s-a focalizat pe coerența demersului de învățare propus în cadrul investigației, utilitatea predării și învățării reflexive, a strategiilor de învățare folosite de elevi, percepția de ansamblu a subiecților privind achizițiile și evoluția personală în activitatea școlară. Din punct de vedere al gradului de libertate în formularea întrebărilor și pentru surprinderea unor aspecte educaționale de profunzime, care să ne completeze tabloul dificultăților de învățare și a modalităților de depășire a lor am făcut apel la **interviul semistructurat** – ca metodă intensivă de cercetare. Focus-grupul a fost utilizat ca metodă ajutătoare, participând un grup relativ omogen de 7 elevi. Am urmărit obținerea unor informații relevante pentru continuarea experimentului.

#### **Analiza cantitativă și calitativă a datelor experimentale constatative**

Cercetarea constatativă a fost precedată de o *etapă preconstatativă* cu rolul de a diagnosticare a situației prezente pentru elevii claselor a XI-a la **simularea examenului de Bacalaureat**. Scopul organizării de către M.E.N. a simulării probelor scrise de Bacalaureat, atât pentru clasa a XI-a, cât și pentru clasa a XII-a, a fost, pe de o parte, familiarizarea elevilor cu rigorile acestui tip de examen, iar pe de altă parte, de a ajuta elevii să conștientizeze nivelul de pregătire, înainte de Bacalaureat, și de a lua măsuri în consecință pentru îmbunătățirea rezultatului final. Pe baza ratei de succes la itemi, este posibil să avem o viziune asupra nivelului de achiziție la un moment dat a competențelor elevilor și a identificării lacunelor fiecăruia pentru a le remedia în timpul anului școlar, a dificultăților de învățare specifice disciplinei în cauză, respectiv a dificultăților de învățare generale, specifice mai multor discipline. Pe lângă această perspectivă diagnostică și pedagogică, rezultatele evaluării oferă indicatori obiectivi ai succesului elevilor. Astfel, datele evaluării arată că rezultatele învățării sub forma cunoștințelor, deprinderilor, abilităților, aptitudinilor, competențelor etc. se situează sub media de promovabilitate de 50% în majoritatea județelor țării, acest aspect fiind reflectat și la disciplina Limba și literatura română, probă obligatorie a examenului de Bacalaureat. Județul Cluj a înregistrat o rată de promovabilitate de 46,64%.

Pornind de la aceste date, analiza descriptivă a rezultatelor obținute de noi în urma aplicării instrumentelor prezentate arată că profesorii de Limba și literatura română investigați raportează o frecvență crescută a dificultăților de învățare, cu preponderență pe dimensiunile metacognitivă și non-cognitivă. Astfel, profesorii investigați admit faptul că elevii au tendința să nu conștientizeze și să regleze propria învățare, să nu utilizeze strategii de planificare metacognitivă, de automonitorizare și autoevaluare a învățării. Clasificarea dificultăților de învățare frecvent întâlnite la elevii de clasa a XI-a de către profesorii de Limba și literatura română denotă faptul că elevii posedă mai puține cunoștințe despre învățare, dovedesc abilități reduse de reflecție, argumentare, înțelegere a textelor prezentate, sunt de obicei mai puțin competenți în aspecte de autoreglare a metacogniției, abordează învățarea de suprafață și nu utilizează prelucrarea de profunzime și creativă, reflexivă a informației, dispun de abilități scăzute de exprimare a mesajelor orale și scrise, de organizare a informațiilor, nu dovedesc motivație intrinsecă. Identificarea unor metode de lucru interactive și crearea unor situații de învățare variate sunt printre modalitățile de depășire a acestor dificultăți de învățare.

De asemenea, din opiniile profesorilor și elevilor de clasa a XI-a din liceele/colegiile tehnice am constatat că, în general, elevii dispun de abilități reduse de autoreglare a învățării, prezintă dificultăți în stabilirea propriilor obiective de învățare, în identificarea, modificarea, adaptarea strategiilor de învățare, în monitorizarea progresului, capacitățile de reflecție asupra strategiilor sunt limitate, acestea generând dificultăți de învățare la una sau mai multe discipline școlare.

Rezultatele etapei constatative au reprezentat premisele desfășurării experimentului psihopedagogic, destinat scăderii frecvenței dificultăților de învățare la elevii de clasa a XI-a, prin intermediul utilizării învățării strategice și reflexive. Aceste constatări atrag atenția asupra antrenării elevilor prin intervenții psihopedagogice coerente în parcurgerea unor situații de învățare variate și în acumularea experiențelor cognitive, metacognitive și non-cognitive ce îi permit elevului transferuri importante către noi situații de învățare.

Tot în etapa pre-experimentală a avut loc **etapa de pretestare**, întreprinsă cu scopul de identificare în cadrul eșantionului experimental a nivelului inițial privind abilitățile de reflecție critică, reflecție metacognitivă și capacitatea de luare a deciziilor strategice.

Astfel, am selectat din repertoriul modalităților de evaluare existente în literatura de specialitate următoarele instrumente:

- *Chestionarul de Strategii Motivaționale pentru Învățare (MSLQ)* dezvoltat de Pintrich, Smith, Garcia și McKeachie, 1991 (sub-scala gândirii critice) pentru



măsurarea frecvenței comportamentelor de utilizare a abilităților de gândire critică la disciplina Limba și literatura română;

- ***Inventarul de Conștientizare Metacognitivă (MAI)*** dezvoltat de G.Schraw și R.S. Dennison, 1994 pentru măsurarea gradului de conștientizare și incidența comportamentelor de reglare metacognitivă a învățării;
- ***Inventarul Conștientizării Metacognitive la Lectură (MARSI)*** conceput de Mokhtari și Reichard, 2002 (sub-scala strategiilor de rezolvare a problemelor) pentru măsurarea nivelului de aplicare a strategiilor de rezolvare a problemelor în situația de lecturare a textelor.

În grupul unic experimental au fost incluși 106 elevi din clasele a XI-a din trei licee/colegii tehnice din orașul Cluj-Napoca care prezintă dificultăți de învățare la disciplina Limba și literatura română (media școlară a semestrului I al anului școlar 2013-2014 fiind între notele 4 și 6). Astfel, lotul de subiecți cuprinde elevi ale căror principale limite sunt localizate mai ales în *direcția gestionării eficiente a resurselor cognitive, metacognitive, motivaționale și afective*. Rezultatele etapei de pretestare ne-au condus la concluzia că lotul experimental conține un număr impresionant de elevi care nu dețin abilități reflexive și strategice în învățare sau care le dovedesc la un nivel mediu. Analiza statistică descriptivă efectuată ne arată că există o predominanță a scorurilor mici, la variabila reflecție metacognitivă, înainte de începerea experimentului (media scorurilor 3,02). De asemenea, elevii au dovedit un nivel relativ scăzut al abilităților de luare a deciziilor privind strategiile de învățare în situațiile de lectură (media scorurilor 3,10), precum și capacități scăzute de reflectare asupra conținutului și formei textului, de analiză critică a informațiilor (media scorurilor 4,12). Concluziile privind nivelul inițial al variabilelor urmărite la grupul experimental au fost fundamentate de calcularea testului *t* pentru eșantioane perechi, în acest caz pragul de semnificație fiind mult mai mare de 0,001.

De asemenea, în această etapă de pretestare am fost interesați să analizăm în ce măsură cele trei variabile corelează între ele. Din analiza coeficienților de corelație Pearson constatăm că între nivelul dezvoltării abilităților de reflecție critică și nivelul abilităților de reflecție metacognitivă există o corelație semnificativă statistic, dar nu puternică stabilită la  $r = 0,424$ . Totodată, se constată o corelație pozitivă a abilităților de reflecție critică cu nivelul abilităților de luare a deciziilor strategice ( $r = 0,510$ ). De asemenea, nici între nivelul capacităților de reflecție metacognitivă și cel al capacităților de luare a deciziilor nu se constată o corelație puternică ( $r = 0,499$ ).

Așadar, putem afirma că există corelații semnificative, dar nu sunt puternice ( $p < 0,001$ ) între cele trei procese ce contribuie la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, urmând ca în etapa de posttestare să analizăm comparativ rezultatele obținute de-a lungul demersului experimental.

### **Concluzii privind etapa constatativă**

O primă concluzie care se desprinde din analiza efectuată în rândul profesorilor de Limba și literatura română este că, în acest caz, putem afirma că dificultățile de învățare cele mai frecvente la elevii din clasele a XI-a se concentrează preponderent în zona metacogniției, a strategiilor de planificare, monitorizare, evaluare metacognitivă, o eventuală intervenție urmând a ține cont, totuși, de cele trei dimensiuni interdependente. Datele obținute din răspunsurile profesorilor de Limba și literatura română relevă faptul că dimensiunea cognitivă a comportamentelor de învățare este cea mai bine reprezentată cantitativ și cu frecvența cea mai mare de manifestare, ca evidență a profilului elevului care știe cum să învețe, iar dimensiunea metacognitivă, precum și cea non-cognitivă (motivațională, socio-afectivă) sunt slab conștientizate. Pentru a dezvolta competența de a învăța să înveți, profesorii de Limba și literatura română au subliniat necesitatea de intervenție educațională cu crearea de oportunități de învățare formative, de exersare a capacităților reflexive și strategice, de direcționare a propriei învățări, de cunoaștere și înțelegere a strategiilor de învățare, de luare a deciziilor în privința utilizării lor.

Analiza răspunsurilor oferite de profesorii din liceele/colegiile tehnice din orașul Cluj-Napoca referitoare la strategiile de învățare relevă faptul că elevii dispun de abilități reduse de autoreglare a învățării. Cu o instruire adecvată pe aceste dimensiuni, toți elevii își pot îmbunătăți gradul de control în învățare și performanță, astfel multe dificultăți reperate în special la elevii cu performanțe scăzute pot fi înlăturate. Elevii cu dificultăți de învățare își supraevaluează utilizarea strategiilor de învățare ca un factor protectiv pentru a diminua efectele anilor școlari anteriori când au experimentat eșecul școlar. Deficiențele în metacogniție datorită dificultăților de învățare pot împiedica dezvoltarea abilităților lor de a folosi strategiile de învățare în mod sistematic și eficient.

Preocuparea cadrelor didactice pentru remedierea dificultăților de învățare prin stimularea metacogniției, exersarea abilităților reflexive și critice, a comportamentelor de alegere a celor mai eficiente strategii denotă necesitatea proiectării unor programe de intervenție care să cultive responsabilitatea elevilor pentru propria învățare, să determine elevul să preia un rol activ în procesul de învățare, să stimuleze prelucrarea de profunzime a

informației și capacitățile autoreflexive, abilitățile de a lua decizii optime în privința eficientizării strategiilor de învățare.

Cercetarea constatativă a avut ca scop formarea unei imagini clare asupra frecvenței dificultăților de învățare și a nivelului de conștientizare și utilizare a strategiilor de învățare, constituind punctul de plecare în construirea unui demers pedagogic ameliorativ. Acesta este și motivul pentru care am optat pentru dezvoltarea efectivă a competenței de a învăța să înveți în practica de la clasă prin intermediul unui program psihopedagogic de intervenție destinat elevilor de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare în contextul studierii disciplinei Limba și literatura română.

## **Capitolul VI. Etapa experimentului formativ – Aplicarea programului pe eșantionul experimental**

Probleme precum eșecul școlar, inadaptarea elevului la cerințele școlii, rezultate slabe și randament scăzut sunt privite din diverse perspective și cauze, nu doar ca prelungire a neputinței elevului de a face față învățării și disciplinei școlare, lipsei sale de motivație, de interes. Conștienți de această realitate și bazându-ne pe interpretarea datelor culese în cadrul etapei constatative a cercetării, putem formula cu valoare de premisă a cercetării, următoarea aserțiune:

- » În mediul școlar, principalele dificultăți de învățare identificate în contextul studierii disciplinei Limba și literatura română se referă la deficiențe de natură metacognitivă, care trebuie analizate împreună cu dificultățile de ordin cognitiv și non-cognitiv, fără a le diminua din valoare.

Principalul *scop* al experimentului formativ constă în elaborarea și aplicarea unui program de intervenție formativă centrat pe un model operațional de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă, non-cognitivă la elevii din clasa a XI-a cu dificultăți de învățare la Limba și literatura română.

În urma codării numelor elevilor, a interpretării rezultatelor probelor din pretestare și a analizei rezultatelor școlare la disciplina Limba și literatura română a fost cuprins în *eșantionul de subiecți* format un număr de 106 elevi de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare. Astfel, lotul de subiecți cuprinde elevi ale căror principale limite sunt localizate mai ales în *direcția gestionării eficiente a resurselor cognitive, metacognitive, motivaționale și afective*. Pe de altă parte, elevii implicați în experimentul pedagogic studiază în cadrul profilului tehnic și provin de la trei licee/colegii tehnice din orașul Cluj-Napoca.

În contexte educaționale formale, respectiv în situații de consiliere psihopedagogică, *eșantionul de conținut* a inclus conținuturi științifice în concordanță cu curriculumul

obligatoriu pentru elevii din clasele a XI-a prin intermediul programului de intervenție desfășurat în cadrul activităților formale de consiliere și orientare. **O primă direcție de eșantionare a conținuturilor** a constituit-o identificarea temelor și conținuturilor care vor fi cuprinse în demersul experimental în concordanță cu programa școlară pentru aria curriculară Consiliere și Orientare la nivelul clasei a XI-a. **O a doua direcție a eșantionării conținuturilor** utilizate a constituit-o decizia cu privire la procesele și comportamentele de natură reflexivă și strategică ce urmează să fie exersate pe parcursul intervenției.

Experimentul formativ întreprins a avut la bază un **sistem metodologic** în componența căruia au intrat:

**Metoda studiului de caz**, explorând în profunzime procesul de învățare la elevii cu dificultăți de învățare de-a lungul activităților de consiliere, a fost folosită pentru identificarea datelor exacte care provoacă rezultate școlare scăzute.

**Metoda studiului produselor activității** este folosită pe parcursul cercetării pentru analiza activității elevilor – produsele curriculare realizate de aceștia, creații personale și de grup, jurnale de reflecție. Subiecții implicați în cercetare au fost solicitați ca în diverse momente să reflecteze asupra proceselor și a produselor învățării.

**Analiza documentelor școlare** reprezintă o altă metodă utilă în investigarea dificultăților de învățare ale elevilor. Această metodă a presupus activitatea profesorilor și a cercetătorului de a înregistra date, note ale elevilor de clasa a XI-a obținute în urma studierii acestora din catalog, a notelor la disciplina Limba și literatura română.

**Metoda observației.** Au predominat tipurile de observație participativă, structurată și nestructurată, folosindu-le în momente diferite ale intervenției. Pe parcursul programului de intervenție, prin observația participativă și nestructurată, am urmărit obținerea informațiilor legate de implicarea în sarcinile de învățare, gradul de colaborare între membrii grupurilor de lucru, tipurile de dificultăți întâmpinate, gradul de satisfacție în activitate. Astfel, am reușit să consemnăm fapte, acțiuni, aspecte ale unor comportamente cognitive, metacognitive și noncognitive ale elevilor cu care lucrăm pe tot parcursul cercetării.

Pe parcursul experimentului formativ s-a folosit o serie de **instrumente de investigație**. Considerăm necesar să acordăm o atenție specială în această secțiune modalităților de elaborare a grilei de monitorizare, a jurnalelor de reflecție, a fișei de evaluare a abilităților, capacităților cognitive și metacognitive, a comportamentelor, care pot reprezenta instrumente utile și flexibile pentru asigurarea calității demersului de predare-învățare.

Programul de intervenție formativă a fost implementat la trei licee/colegii tehnice din orașul Cluj-Napoca, iar temele propuse prin programul de intervenție au fost parcurse în

semestrul al II-lea al anului școlar 2013-2014, pe o perioadă de 10 săptămâni în cadrul activităților de consiliere și orientare și corespund celor cinci module tematice stabilite prin programa școlară pentru aria curriculară Consiliere și Orientare pentru clasele IX-XII/2006.

Activitățile s-au desfășurat într-un cadru tonic, de lucru în echipă, de comunicare deschisă și liberă, fiecare elev având la îndemână suporturile informaționale necesare activității respective. Metodele și procedeele folosite în etapa experimentului formativ propriu-zis au fost preponderent active și interactive. Astfel, putem inventaria câteva metode și procedee folosite în această etapă, regăsite și în programul de intervenție propus: metode și tehnici de dezvoltare a spiritului critic (metoda mozaicului, tehnici: „Știu - Vreau să știu - Am învățat”, „Gândiți - Lucrați în perechi - Comunicați”, „Anticipează, sondează, gândește” etc.); metode și tehnici de activitate independentă (metoda SINELG, lectura personală activă, tehnici: „Întrebări și răspunsuri”, „Note pe post-it” – Memorare etc.); metode și tehnici de reflecție (reflecția personală, tehnici: „Vorbind cu tine” - Gândind cu voce tare, „Știu-Gândesc, Învăț-gândesc” – Înainte-După, „Scriind ce ai gândit” - Jurnal de reflecție etc.); metode și tehnici bazate pe rezolvarea situațiilor-problemă (studiul de caz, tehnici: „Întrebări grele și ușoare” - Întrebări superioare, „Anticipez - Sondez - Gândesc”, „Transferul discuției” – Puntea, etc.); metode și tehnici de colectare și organizare grafică a informațiilor (tehnici- Harta cognitivă, POWW, Analiza SWOT, Pălăriile gânditoare etc.).

Precizăm că aceste metode și tehnici active și interactive au fost adaptate în aplicare în funcție de conjunctură, obiectivele urmărite, situația instructiv-educativă concretă. S-a apelat la combinații diverse, între acestea, dar și cu alte metode active și interactive tradiționale.

Varietatea contribuțiilor teoretice cuprinse în literatura de specialitate dedicată competenței de a învăța să înveți ne-a obligat la asumarea încercării de structurare a unui model de dezvoltare a acestei competențe într-un mod integrativ și original, care să reflecte înțelegerea noastră asupra temei studiate.

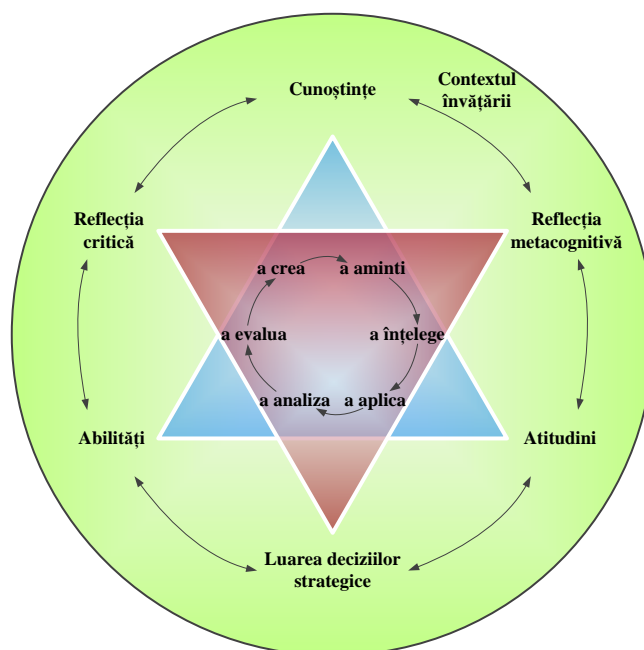


Figura nr. 1. Modelul teoretic al dezvoltării competenței de a învăța să înveți (concepție proprie)

Modelul teoretic propus articulează sistemic ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini necesare dezvoltării competenței de a învăța să înveți care, ținând cont de nivelurile taxonomice ale învățării, valorifică integrator procesele de reflecție critică, reflecție metacognitivă și luare a deciziilor strategice într-un context socio-constructivist. Între aceste componente structurale interne și externe există relații de interdependență astfel încât una o potențează pe cealaltă în mod reciproc.

Pentru ca o strategie de instruire să fie eficientă, pentru elevii cu dificultăți de învățare, este necesară focalizarea pe procesele cognitive, metacognitive și non-cognitive (motivaționale, emoționale și contextuale) într-un model coerent de acțiune. Multe dintre cercetări se focalizează pe câteva dintre aceste aspecte, dar mai puțin pe toate ariile. Provocarea pe care o lansăm este în implementarea unui model cât mai complet.

Am fost preocupați, de asemenea, ca modelul teoretico-aplicativ structurat de noi și experimentat pe parcursul intervenției formative să se caracterizeze prin:

- *relevanță structurală*, asigurată pe de-o parte prin integrarea în cadrul modelului a dimensiunilor competenței de a învăța să înveți: cognitiv, metacognitiv și non-cognitiv, care sunt intrinseci și complementare în cadrul oricărui demers de învățare, iar pe de altă parte, prin cuprinderea principalelor componente ale competenței (cunoștințe, abilități, atitudini), considerate definitorii în literatura de specialitate;

- *relevanță funcțională*, dată de identificarea condițiilor și demersurilor practice care să susțină dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Perspectiva mai nouă a taxonomiei lui Bloom (Anderson și al., 2001) se concentrează atât pe ceea ce elevii cunosc (tipurile de cunoaștere) cât și cum gândesc ei despre ceea ce știu (proces cognitive). Datorită semnificației larg recunoscute în procesul de învățare, cunoașterea metacognitivă a fost adăugată ca a patra categorie în taxonomia revizuită la lui Bloom în 2001 (Krathwohl, 2002). În taxonomia lui Anderson regăsim nivelele de învățare corespunzătoare a trei stadii de dezvoltare a competenței. Astfel, primelor două niveluri din taxonomia lui Anderson (a aminti și a înțelege) le corespunde *stadiul de inițiere, de apariție a competenței*, în curs de dezvoltare, următoarelor două (a aplica și a analiza) *stadiul de dezvoltare*, iar ultimele două niveluri (a evalua și a crea) au echivalentul în *stadiul de consolidare și certificare* a competenței. Modelul competenței poate fi integrat cu modelul taxonomic pentru a explica cum se dezvoltă competența.

**Reflecția critică**, o variabilă în modelul propus, cere elevilor să se gândească la conținutul textului, la exploatarea cunoștințelor sau înțeleșurilor anterioare sau să se gândească la structura sau forma textului. Se pare că există o lipsă de consens în ceea ce privește definirea reflecției critice, deoarece este dificil de definit și aceasta poate depinde de context și de ideologie. Totuși, reflecția presupune meditarea la ceea ce au învățat elevii raportând noile conținuturi la cunoștințele anterioare și, prin aceasta, reconstruindu-și schemele cognitive pentru a integra noile achiziții, elevii progresând astfel în cunoaștere și dezvoltându-se personal.

Reflecția asupra gândirii și a proceselor implică gândirea elevilor despre gândire (metacogniție), reflectarea asupra acțiunilor și proceselor, precum și transferul de cunoștințe în contexte noi de a crea alternative sau a deschide posibilități. În conformitate cu Candy, Harri-Augstein și Thomas (1985), **reflecția metacognitivă este „o abordare specifică ce permite elevilor să analizeze propriul proces de învățare într-un mod sistematic și să descopere propriile ipoteze și construcții cu privire la ceea ce realizează ca modalitate pentru elevi de a identifica și de a chestiona propriile lor strategii.”**

Reflecția metacognitivă se referă la evaluarea, monitorizarea, controlul propriilor cogniții sau funcționări mentale. (Flavell, 1979; Jost, Kruglanski și Nelson, 1998; Metcalfe și Shimamura, 1994; Nelson, 1992; Wells, 1995) C. Cornoldi (1998) abordează problematica reflecției metacognitive și a componentelor acesteia. Astfel, reflecția metacognitivă reprezintă propriile credințe și interpretări ale oamenilor despre propria activitate cognitivă. Ea se

obiectivează în două aspecte importante: cunoașterea metacognitivă și conceptualizarea metacognitivă a sarcinii.

Relația dintre reflecție și metacogniție este inerentă în definirea metacogniției. Pentru a lua în considerare în mod conștient propria cunoaștere și cum se controlează reglarea acestei cunoașteri, este necesară reflecția. (Tarricone, 2011) În literatura de specialitate, aproape toate strategiile de îmbunătățire a metacogniției conțin elemente de reflecție după cum necesită și un anumit grad de introspecție, conștiință de sine și de auto-cunoaștere. (Tarricone, 2011) Considerațiile privind strategiile recomandate de predarea metacognitivă în literatura de specialitate subliniază natura reflexivă a gândirii metacognitive.

În mediul de învățare abilitățile de luare a deciziilor sunt cruciale. Reflecția oferă contextul pentru ca elevii să își folosească **abilitățile de luare a deciziilor** atunci când își analizează propria lor performanță, precum și performanțele colegilor, chestionând ceea ce a fost învățat și luând decizia ce alte alternative ale acelei probleme sunt posibile. Stimularea procesului de luare a deciziilor dezvoltă capacitatea elevilor de a realiza sarcini în mod independent, de a-și asuma responsabilitatea pentru propria muncă, de a formula opțiuni și a evalua alternativele, consecințele, de a finaliza sarcinile în mod corect, organizat, sistematic.

Analizat din perspectivă structurală, programul de intervenție educațională prezintă următoarele componente relevante: curriculumul programului; conținuturile vehiculate; resursele umane implicate (profesori consilieri, profesori de Limba și literatura română, profesori diriginți); resursele materiale (mijloace de învățământ, dotări etc.); resursele de timp; resursele procedurale (documente curriculare oficiale și neoficiale).

Din perspectivă funcțională, pragmatic-operațională, programul de intervenție educațională valorifică modelul teoretic de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Acest model articulează între ele următoarele componente, relevante din perspectivă educațională și, în particular, relevante din perspectiva problematicii psihopedagogice investigate de noi:

- **Reflecția critică (dimensiunea cognitivă)** – care se referă la activarea cunoștințelor și abilităților cognitive existente și aplicarea acestora în situații noi, analiza, evaluarea, crearea de opinii, interpretări conflictuale;
- **Reflecția metacognitivă (dimensiunea metacognitivă)** – care evidențiază conștientizarea și reglarea propriilor procese de gândire;
- **Luarea deciziilor strategice (dimensiunea non-cognitivă)** – ce se referă la gestionarea comportamentelor în situații alternative de rezolvare a unei probleme, la selectarea,



adaptarea, aplicarea etc. de strategii de învățare, elevul trebuind să efectueze o alegere sau alegeri succesive ale variantei optime sau cel puțin convenabile.

Diversitatea și complexitatea variabilelor care apar impun utilizarea conceptului de „process” în legătură cu dezvoltarea competenței de a învăța să înveți pentru diminuarea dificultăților școlare ale elevilor de clasa a XI-a. Așadar, dezvoltarea acestei competențe prezintă în contextul cercetării noastre o procesualitate specifică, ea fiind structurată în trei mari etape/faze, organizate în timp:

1. **Faza inițială** – fază în care cadrul didactic, în cazul de față cercetătorul, proiectează și anticipează secvențele de predare-învățare, situațiile didactice, de consiliere și strategiile de intervenție;
2. **Faza de dezvoltare** – fază în care cercetătorul plasează elevii în situații pertinente în raport cu obiectul de învățare cu care se confruntă, stimulează comportamentele de reflectare asupra conținuturilor, precum și a proceselor metacognitive;
3. **Faza de consolidare** – fază în care cercetătorul analizează efectele intervenției exercitate atât pentru elev, cât și pentru el însuși.

#### **Analiza și interpretarea datelor experimentului formativ**

Reflecția asupra învățării, la care subiecții s-au angajat în fiecare dintre etapele experimentului, precum și abilitățile de luare a deciziilor în privința strategiilor de învățare, prin completarea *jurnalelor de reflecție deschise* ne-a permis accesul la convingerile și opiniile celor care învață cu privire la propria învățare, iar analizele repetate efectuate asupra datelor obținute prin intermediul acestui instrument de lucru, ne-au oferit un tablou dinamic al evoluției acestor concepții și al gradului de integrare în situațiile noi de învățare, a experiențelor de învățare acumulate. Deoarece în cadrul experimentului formativ am constatat necesitatea sintetizării reflecțiilor libere realizate de către subiecți în jurnalele de reflecție deschise în seturi de idei de sinteză, am alcătuit și administrat la începutul și finalul intervenției și o *fișă de evaluare a competenței* care a cuprins indicatori ce au vizat dinamica reflecției critice, abilitățile de reflecție metacognitivă și capacitățile de luare a deciziilor.

Jurnalul de reflecție deschis a fost alcătuit într-o manieră semi-structurată, subiecții având la dispoziție patru seturi de întrebări corespunzătoare conștientizării metacognitive și, respectiv, reglării metacognitive (planificarea, monitorizarea și reglarea învățării), întrebări care au avut rolul de a ghida subiecții în reflecția liberă asupra propriei învățări. Pentru început, răspunsurile elevilor cu dificultăți de învățare tind să nu conțină elemente reflexive de profunzime și, de asemenea, să nu reflecte experiența de învățare a acestora ca viitori absolvenți de liceu. Pe parcursul derulării experimentului, elevii au demonstrat o

conștientizare a decalajelor în procesul de învățare, precum și necesitatea de a face față conflictelor cognitive cu care s-au confruntat atunci când au întâmpinat această problemă. Acest lucru este esențial pentru progresul în învățare, după cum capacitatea de a identifica lacunele în propriul proces de învățare este un început de a lua măsurile de remediere. Acest lucru îi determină pe elevi să-și examineze propriile strategii pentru a se înțelege mai bine pe sine, pentru o mai bună autocunoaștere.

**Capitolul al VII-lea. Etapa postexperimentală** prezintă patru studii de caz ale elevilor cu dificultăți de învățare, precum și rezultatele obținute la finalul intervenției, analiza și interpretarea lor.

Unul dintre obiectivele acestui demers experimental a fost acela de a descrie profilul de învățare a patru elevi prezentând dificultăți de învățare și de a înțelege cum medierea încearcă să îl modifice în timpul intervenției experimentale. Este vorba despre un instrumentar divers privind cei patru elevi care au parcurs același program experimental. Analiza cantitativă și calitativă a celor patru cazuri a fost făcută printr-o serie de metode și instrumente, cum ar fi: grila de monitorizare a comportamentelor elevilor în timpul activităților, analiza produselor activităților elevilor, analiza documentelor școlare, fișe de lucru. Din colecția de cazuri supuse investigației în cadrul cercetării, în lucrare sunt prezentate patru cazuri studiate de noi, fiind selectați, prin eșantionare aleatorie, elevi din fiecare dintre cele trei licee/colegii implicate în cercetarea experimentală. Studiile de caz au avut următoarea structură:

- ***sumarul cazului*** – informații prezentate succint despre cazul elevului;
- ***contextul sau informațiile generale despre elev***, motivația elevului pentru a participa la programul de intervenție, traseul educațional, descrierea comportamentului în context formal/școlar;
- ***situația inițială sau faza inițială*** – rezultatele evaluării inițiale, dificultăți de învățare specifice;
- ***evoluția elevului pe parcursul desfășurării activităților programului sau faza de dezvoltare*** – descriere care include rezultatele evaluării pe parcurs, aspecte relevante care s-au observat pe parcursul derulării activităților;
- ***situația finală sau faza de consolidare*** – rezultatele evaluării finale în comparație cu cele ale evaluării inițiale;
- ***concluzii și recomandări*** – ce anume ilustrează studiul de caz din perspectiva programului de intervenție, reflecții personale, recomandări.

Etapa de posttestare a avut ca scop evaluarea impactului programului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți fundamentat pe stimularea reflecției critice, a reflecției metacognitive și a luării deciziilor strategice asupra dificultăților de învățare ale elevilor din clasa a XI-a la nivelul designului intragrup. Astfel, la sfârșitul etapei formative a fost administrat post-testul elevilor din grupul unic experimental. Acesta a presupus monitorizarea comparativă a rezultatelor celor trei procese, reflecția critică, reflecția metacognitivă și luarea deciziilor strategice, la începutul și la sfârșitul experimentului formativ, cu scopul evaluării impactului *modelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți* asupra elevilor din clasele a XI-a cu dificultăți de învățare. De asemenea, etapa de posttest a urmărit și o analiză comparativă între cele trei procese la începutul și sfârșitul experimentului în cadrul grupului unic de subiecți.

În etapa de posttest au fost aplicate aceleași probe ca în etapa de pretest pentru a putea diagnostica progresul înregistrat de elevii din grupul experimental. Pentru a identifica existența unor diferențe în interiorul grupului experimental între cele trei variabile, am utilizat testul *t*, de comparare a mediilor, pentru două eșantioane perechi.

Nivelul mediu al dezvoltării reflecției critice în perioada post-experimentală ( $M = 5,02$ ,  $AS = 0,73$ ) este semnificativ mai mare ( $t = -18,52$ ,  $df = 105$ ,  $p$  bidirecțional  $< 0,005$ ) față de nivelul mediu al dezvoltării reflecției critice în perioada pre-experimentală ( $M = 4,12$ ,  $AS = 0,67$ ).

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
RC_pretest & RC_posttest	-0,90000	,50010	,04857	-0,99631	-0,80369	-18,529	105	,000

Tabelul nr. 1. Rezultatele testului *t* pentru grupul experimental privind variabila reflecția critică în etapele de pretestare și posttestare

Valorile testului *t* ne demonstrează că există o diferență semnificativă între scorurile medii obținute în pretestare și posttestare de subiecții implicați în cercetare, însă, în scopul identificării mărimii efectului acestei diferențe, am recurs la calcularea indicelui *d* al lui Cohen, bazat pe valoarea testului *t* pentru eșantioane-pereche (cu scoruri dependente). În

urma calculării  $d$  Cohen<sup>1</sup> ( $d$  Cohen = 5,79,  $r = 0,94$ ), putem concluziona că există un efect puternic al intervenției noastre în ceea ce privește dezvoltarea reflecției critice în etapa postexperimentală față de etapa preexperimentală.

Rezultatele obținute în urma analizei la nivelul designului intrasubiecți ne permit să afirmăm că **ipoteza specifică nr. 1 a experimentului:** „*Dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor îmbunătăți nivelul reflecției (reflecția critică), originalitatea și flexibilitatea demersurilor cognitive*” **se confirmă**. Prin urmare, programul de intervenție și-a dovedit eficacitatea privind creșterea nivelului reflecției critice.

Nivelul mediu al dezvoltării reflecției metacognitive în perioada postexperimentală ( $M = 4,05$ ,  $AS = 0,44$ ) este semnificativ mai mare ( $t = -51,21$ ,  $df = 105$ ,  $p$  bidirecțional  $< 0,005$ ) față de nivelul mediu al dezvoltării reflecției metacognitive din perioada preexperimentală ( $M = 3,02$ ,  $AS = 0,45$ ).

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
RM_pretest & RM_posttest	-1,02094	,20523	,01993	-1,06047	-,98142	-51,217	105	,000

Tabelul nr. 2. Rezultatele testului  $t$  pentru grupul experimental privind variabila reflecția metacognitivă în etapele de pretestare și posttestare

În ceea ce privește mărimea efectului în cazul dezvoltării reflecției metacognitive, valoarea indicelui  $d$  Cohen = 7,03, ceea ce la un  $r = 0,96$  reprezintă un efect puternic al intervenției noastre și în cazul dezvoltării reflecției metacognitive.

**Ipoteza specifică nr. 2:** „*Dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor optimiza procesele de conștientizare și reglare*”

<sup>1</sup> Pentru calcularea mărimii efectului pe baza indicelui  $d$  Cohen s-a utilizat site-ul: <http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizafaqs/calculator/calculator.html>

$r =$  aprox. 0,2 – efect scăzut  
 $r =$  aprox. 0,5 – efect mediu  
 $r =$  aprox. 0,8 – efect puternic

metacognitivă a învățării” se confirmă, toți subiecții apreciind pozitiv relația dintre programul de formare propus și creșterea eficienței activității de învățare.

Nivelul mediu al dezvoltării procesului de luare a deciziilor strategice în perioada postexperimentală ( $M = 4,21$ ,  $AS = 0,48$ ) este semnificativ mai mare ( $t = -37,95$ ,  $df = 105$ ,  $p$  bidirecțional  $< 0,005$ ) față de nivelul mediu al dezvoltării procesului de luare a deciziilor strategice din perioada preexperimentală ( $M = 3,10$ ,  $AS = 0,56$ ).

#### Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
LDS_pretest & LDS_posttest	-1,10877	,30074	,02921	-1,16669	-1,05085	-37,958	105	,000

Tabelul nr. 3. Rezultatele testului  $t$  pentru grupul experimental privind variabila luarea deciziilor strategice în etapele de pretestare și posttestare

De asemenea, menționăm că și în cazul dezvoltării luării deciziilor strategice, intervenția noastră a avut un efect puternic semnificativ ( $d$  Cohen = 5,10,  $r = 0,93$ ).

Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că **ipoteza nr. 3**: „Dacă situațiile de învățare se vor organiza și desfășura conform modelului (de concepție proprie) de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, atunci elevii cu dificultăți de învățare își vor optimiza nivelul de aplicare a strategiilor de învățare relaționate rezolvării de probleme în lecturarea textelor.” se confirmă. Programul de intervenție a avut un efect pozitiv și asupra calității strategiilor de învățare, facilitând dezvoltarea unor atitudini de luare a deciziilor strategice în situații de rezolvare a problemelor ce vizează lecturarea textelor.

Dorind să identificăm gradul în care cele trei variabile relaționate dezvoltării competenței de a învăța să înveți corelează între ele și în etapa de posttestare, am recurs la utilizarea coeficienților de corelație Pearson. Astfel, din analiza datelor se poate observa că între toate cele trei procese care contribuie la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, există corelații pozitive semnificative ( $p < 0,001$ ). Așadar, nivelul dezvoltării reflecției critice corelează pozitiv cu nivelul reflecției metacognitive la un  $r = 0,78$  și cu nivelul luării deciziilor strategice la un  $r = 0,80$ . De asemenea, nivelul dezvoltării reflecției metacognitive corelează pozitiv cu nivelul luării deciziilor strategice la un  $r = 0,76$ .

Prin urmare, putem formula următoarele concluzii cu privire la cele trei procese urmărite prin implementarea *modelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți*:

- elevii cu un nivel crescut al reflecției critice, au un nivel crescut și al reflecției metacognitive;
- elevii cu un nivel crescut al reflecției critice, au un nivel crescut și la luarea deciziilor strategice;
- elevii cu nivel crescut al luării deciziilor strategice, au un nivel crescut și al reflecției metacognitive.

De asemenea, menționăm că, deși coeficienții de corelație nu au o valoare egală cu 1, deci nu indică o corelație perfectă între variabile, totuși aceste corelații sunt semnificative. Mai mult decât atât, înțelegând faptul că dezvoltarea unei competențe și a componentelor ei structurale se realizează și se rafinează în timp, este de așteptat ca în anumite etape de evaluare, între reflecția critică, reflecția metacognitivă și luarea deciziilor strategice să nu existe corelații perfecte. Așadar, existența unor corelații semnificative, chiar dacă nu perfecte, între toate aceste componente, vine în completarea celorlalte date statistice și demonstrează eficiența și funcționalitatea modelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți propus de noi.

După finalizarea experimentului, în urma evaluării finale a nivelului competenței de a învăța să înveți, situația devine impresionantă. Rezultatele obținute cu ajutorul fișei de evaluare a competenței dovedesc că 25,5% din totalul lotului experimental prezintă un nivel modest de dezvoltare a competenței, 47,2% au atins un nivel mediu de manifestare a comportamentului de a învăța să înveți, iar 27,3% dovedesc un nivel foarte bun de dezvoltare a competenței în discuție.

Un alt obiectiv al investigației inițiate în etapa de posttestare a cercetării a fost conturarea unei imagini comprehensive asupra manierei în care subiecții implicați în cercetare percep utilitatea și oportunitatea demersului de învățare complex la care au luat parte, precum și care au fost dificultățile întâmpinate de-a lungul desfășurării experimentului. Metoda de cercetare utilizată a fost chestionarul de satisfacție, pentru aceasta construindu-ne propriul instrument de evaluare. În urma analizei frecvenței răspunsurilor primite, am observat că 25,3% dintre elevi au întâmpinat dificultăți în etapa de planificare și respectare a planului de lucru, 19,7 % au pus pe primul loc în topul dificultăților întâmpinate selectarea și adaptarea strategiilor cognitive și metacognitive pentru învățare, precum și a celor motivaționale, 15% din totalul de elevi au declarat că nu au întâmpinat nicio dificultate în implementarea

modurilor de lucru, 97,5 % dintre elevi consideră că acest program a fost folositor, temele propuse în cadrul programului fiind adecvate nevoilor de formare. Diferențele semnificative statistic între rezultatele obținute la probele aplicate în etapele de pretestare și posttestare coroborate cu evoluțiile, evidențiate prin reperi cantitative și calitative, ale subiecților din grupul experimental pe parcursul intervenției formative ne permit să apreciem că ipoteza care a stat la baza derulării studiului experimental a fost validată.

**Capitolul VIII. Concluzii și implicații educaționale** aduce în atenție faptul că analizele cantitative și calitative realizate în cadrul cercetării experimentale ne permit să afirmăm că, în urma investigațiilor realizate, ipoteza cercetării a fost validată, respectiv prin aplicarea Programului de intervenție educațională pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare, s-au asigurat premisele diminuării dificultăților de învățare și s-a contribuit la ameliorarea semnificativă a comportamentelor de învățare pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă și non-cognitivă.

*Modelul teoretic propus* articulează sistemic ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini necesare dezvoltării competenței de a învăța să înveți care, ținând cont de nivelurile taxonomice ale învățării, valorifică integrator procesele de reflecție critică, reflecție metacognitivă și luare a deciziilor strategice într-un context socio-constructivist. Am fost preocupați, de asemenea, ca modelul teoretico-aplicativ structurat de noi și experimentat pe parcursul intervenției formative să se caracterizeze prin *relevanță structurală* cu integrarea dimensiunilor competenței de a învăța să înveți și cuprinderea principalelor componente ale competenței, iar, pe de altă parte, prin *relevanță funcțională* dată de identificarea condițiilor și demersurilor practice care să susțină dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Progresele înregistrate de către elevi în dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor, de reflecție critică, dar și în dezvoltarea abilităților de conștientizare și reglare metacognitivă au pus în evidență faptul că programul de intervenție pregătește elevii pentru a participa activ la construirea propriei lor activități de învățare, dar și pentru participarea în calitate de elevi responsabili la dezvoltarea personală, socială. Elevii participanți la program și ale căror studii de caz au fost prezentate au apreciat că au învățat lucruri numeroase și diverse în cursul programului de intervenție.

De asemenea, capitolul VIII prezintă concluzii referitoare și la contribuțiile teoretice arătând că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți se bazează pe teorii și cercetări pedagogice complexe, fundamentate științific. Pornind de la particularizarea și nuanțarea problematicii pedagogice a competenței, în general, a competenței de a învăța să înveți, în particular, de la propunerea unei **definiții a competenței de a învăța să înveți**, a nuanțării

problematicii dificultăților de învățare prin propunerea a **două clasificări proprii ale dificultăților de învățare**, în cadrul demersurilor aplicative ale cercetării am explicitat intenția noastră de cercetare, respectiv am elaborat în manieră sistemică și am experimentat practic **Programul de intervenție pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii de clasa a XI-a cu dificultăți de învățare la disciplina Limba și literatura română**, valorificând astfel un **model de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți** (de concepție proprie). Modelul articulează sistemic și coerent ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini necesare dezvoltării acestei competențe și, ținând cont de nivelurile taxonomice ale învățării, valorifică integrator procesele de reflecție critică, reflecție metacognitivă și luare a deciziilor strategice într-un context socio-constructivist. Valoarea practică a cercetării experimentale este dată și de **consemnarea unui sistem de indicatori** utilizați în scopul evaluării nivelurilor de formare/dezvoltare a competenței de a învăța să înveți pe dimensiunile cognitivă, metacognitivă și non-cognitivă. În abordarea experimentală am apelat la **construirea și valorificarea unui evantai bogat de instrumente de evaluare** (chestionare, interviuri de conștientizare metacognitivă, jurnal de reflecție, ghid de interviu, grilă de monitorizare etc.) pe care le-am conceput, tradus sau adaptat în funcție de scopul etapei de cercetare în vederea testării nivelului inițial de pregătire, dar și al evaluărilor pe parcurs și finale.

În consens cu rezultatele obținute în cercetare, propunem cu statut de **recomandări generale** următoarele:

1. *Sensibilizarea* instanțelor educaționale, a decidenților din domeniul educației, a cadrelor didactice, precum și a opiniei publice pentru a valorifica valențele formative ale modelului de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare din clasa a XI-a, respectiv a programului educațional în contextul influențării comportamentelor de învățare a subiecților educației, precum și în contextul sprijinirii procesului de formare și modelare a personalității omului de tip nou, modern, integrat într-o societate bazată pe cunoaștere;
2. Re-elaborarea și restructurarea *curriculumului scris*, cu deosebire a programelor școlare pentru toate etapele de școlarizare (traducerea în termeni de proceduri, tehnici, strategii de învățare a competențelor specifice pentru a ajuta elevii să își dezvolte competența de a învăța să înveți, facilitarea proiectării unităților de învățare prin includerea unor activități de învățare, metode și instrumente relevante în raport cu capacitățile subsumate competenței de a învăța să înveți) și „afirmarea” ariei curriculare „Consiliere și Orientare”, atât la nivel teoretic, cât și practic-aplicativ;
3. Proiectarea și implementarea de intervenții educaționale, în cadrul *curriculumului la decizia școlii*, asemănătoare programului de intervenție experimentat în această cercetare.



Scopul acestor programe este acela de a dezvolta competența elevilor de a învăța să înveți, de a dobândi autonomia în învățare. Recomandăm ca opționalul propus să se realizeze la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare pentru a transfera strategiile de învățare contextelor formative diferite.

4. Includerea în *curriculumul formării inițiale și continue* a cadrelor didactice din România a unor discipline obligatorii și opționale având ca scop proiectarea, implementarea și evaluarea demersurilor educaționale cu valorificarea finalităților de ordin cognitiv, metacognitiv și non-cognitiv, astfel încât situațiile de învățare propuse să faciliteze o reală educație centrată pe competența-cheie a învăța să înveți;

5. Realizarea unui *management curricular eficient* la nivelul fiecărei discipline, prin valorificarea abordărilor pedagogice moderne ale învățării:

- centrarea pe elev, ca subiect al activității instructiv-educative și pe formarea și dezvoltarea competențelor sale;

- dezvoltarea unor strategii didactice eficiente în raport cu necesitatea asigurării continuității și a progresului de la o clasă la alta, de la un ciclu curricular la altul, de la o etapă de dezvoltare ontogenetică la alta în formarea și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

6. Organizarea de *cursuri de formare* pentru profesori din învățământul preuniversitar având ca scop dezvoltarea competențelor cadrelor didactice pentru formarea la elevi a competenței de a învăța să înveți, asumarea rolului profesorului de facilitator, consilier, resursă pentru învățarea elevilor.

Programul psihopedagogic, propus și evaluat în această lucrare, permite structurarea unui mod concret de acțiune, în scopul ameliorării rezultatelor școlare ale elevilor de clasa a XI-a. Este motivul pentru care subliniem necesitatea ca învățământul românesc să promoveze un evantai nuanțat și coerent de practici educative care să determine apariția unor trăiri și experiențe de învățare formative pentru elevi, prin implicarea acestora în mod activ și interactiv în studierea disciplinelor școlare și în sprijinirea elevilor în a deveni capabili de a învăța să învețe.

## BIBLIOGRAFIE

1. Albuiescu, I., Albuiescu, M., (2002), *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Didactica disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
2. Ardelean, A., Mândruț, O., (coord.), (2012), *Didactica formării competențelor. Cercetare-Dezvoltare-Inovare-Formare*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad
3. Armstrong, T., (1994), *Multiples intelligences in the classroom*, Rexton Association for supervision and curriculum development, Alexandria
4. Atherton, J. S., (2003), *Learning and Teaching: Deep and Surface Learning*, accesat la [www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm](http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm)
5. Audet, L., (2009), *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance: points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*, Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) disponibil la [http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire\\_sur\\_les\\_compétences\\_FAD.html](http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD.html)
6. Azevedo, R., Alevan, V., (2013), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer Science+Business Media, New York
7. Băban, A. (2003). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere* Cluj-Napoca: Editura S.C. PSINET SRL.
8. Beckman, P., (2002), *Strategy Instruction*, ERIC Digest. Reston, CA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children, accesat la <http://www.ericdigests.org/2003-5/strategy.htm>
9. Bégin, C., (2008), *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1
10. Bercu, N., Căpiță, L.-E., (2010), *Despre a învăța elevul să învețe*, Revista de Pedagogie, nr.58(3)
11. Bercu, N., (2010), *A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun* disponibil la <http://www.ise.ro>
12. Bernat, S. E., (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

13. Bissonnette, S., Richard M., (2001), *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill
14. Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
15. Bocoș, M., Stan, C., Manea, A. D. (coord.), (2008), *Educație și instrucție în școala contemporană*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
16. Bocoș, M.-D., (2013), *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iași
17. Boekaerts, M., 1999, *Self-regulated learning: where are we today*, International Journal of Educational Research, 31
18. Boekaerts, M., Corno, L., (2005), *Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention*, Applied Psychology: An International Review, 54(2) 199-231
19. Booth, M., (2008), *A Study of Adult Undergraduates Learners' Experiences of Becoming and Being Self-Directed Learners*, PhD Thesis, Fielding Graduate University
20. Boyd, E., Fales, A., (1983), *Reflective Learning: the key to learning from experience*, Journal of Humanistic Psychology 23 (2)
21. Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Eds.), (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington, DC
22. Bruner, J., (1996), *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press
23. Burnett, P. C., Pillay, H., Dart, B. C., (2003), *The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning*, School Psychology International, 24(1), 54-66
24. Butler, D. L., (1998), *In search of the architect of learning: A commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions*, Journal of Learning Disabilities, 31
25. Butler, D. L., (1998), *The Strategic Content Learning approach to promoting selfregulated learning*, în B. J. Zimmerman, ed. & D. Schunk (Eds.), *Developing selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 160–183), New York: Guilford.
26. Butler, D. L., Beckingham, B., & Lauscher, H., (2005), *Promoting strategic learning by eighth-grade students struggling in mathematics: A report of three case studies*, Learning Disabilities Research and Practice, no. 20
27. Cairo, M., (2008), *Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, difficoltà, svantaggi e dotazioni. Percorsi di pedagogia e didattica speciale*, Vita e Pensiero, Milano

28. Cardinet, J., (1988), *Evaluasion scolaire et pratique*, Bruxelles: De Boeck Wesmael
29. Catalano, H., (2009), *Dificultățile de învățare transversale. Program de intervenție educațională pentru elevii cu părinți emigranți*, Editura Paralela 45, Pitești
30. Călin, M., (2001), *Filozofia educației*, Editura Aramis, București
31. Călineci, M. M. (coord.), (2009), cap. Cunoașterea elevului în *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat*, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, București
32. Căpiță, L., (2011), *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, didactici și evaluare*, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, București
33. Cerghit, I., (2003), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București
34. Cerghit, I., (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași
35. Chahine, B., (2000), *Une littérature abondante autour du concept de «compétence»*, Le Dossier Pédagogique
36. Chiș, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
37. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană-pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
38. Chiș, V., (2008), *Pedagogia învățării eficiente și pedagogia pentru competențe în Tradiții, valori și perspective în științele educației*, coord. Bocoș, M., Albușescu, I., Chiș, V., Stan, C., Colecția Științele Educației, Cluj-Napoca
39. Cocoradă, E., (2009), *Psihologia educației. Curs pentru anul I*, Universitatea Transilvania, Brașov
40. Cocoradă, E., Voinea, M., (2009), *Psihologia învățării. Copilul cu dificultăți de învățare*, Editura Universității Transilvania Brașov
41. Copilu, D., Copilu, V., Dărăbăneanu, I., (2002), *Predare pe bază de obiective curriculare de formare*, Editura Ddidactică și Pedagogică R.A., București
42. Copilu, D., Crosman, D., (2009), *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate?*, Conference „Competencies and Capabilities in Education”, Oradea
43. Cosmovici, A., Iacob, L., (coord.) (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
44. Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași
45. Cristea, S., (1998), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București

46. Crawford, A., Saul, W., Mathews, S.R., Makinster, J., (2005), *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*, Open Society Institute, New York
47. Cucos, C., (coord.), (1998), *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Editura Polirom, Iași,
48. Cucos, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II revăzută și adăugată, Editura Polirom, Iași
49. De la Harpe, B., Kulski, M., Radloff, A., (1999), *Cum se documentează cel mai bine calitatea actului predării și modul cum învață elevii noștri?* în K. Martin, N. Stanley și N. Davison (Eds), *Predarea disciplinelor/Învățarea în context*, 108-113, *Lucrările celui de al 8-lea Forum anual de predare învățare*, Universitatea Western Australia, februarie 1999. Perth: UWA
50. Deakin, C., (2008), *Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care*, *European Educational Research Journal* Volume 7 N° 3
51. Delors, J., (2000), *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași
52. Dignath, C., Büttner, G., (2008), *Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level*, *Metacognition Learning*
53. Dignath, C., Büttner, G., Langfeldt, H.-P., (2008), *How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively ? A meta-analysis of self-regulation training programmes*, *Educational Research Review*, nr. 3
54. Dulamă, M. E., (2011), *Despre competențe. Teorie și practică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
55. Dumitru, I., Al., (2008), *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Editura Polirom, Iași
56. Dunlap, J. C., Grabinger, S., (2003), *Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies*, *Performance Improvement Quarterly*, 16(2)
57. Ezechil, L., (2010), *Arguments for Developing Reflective Practice in Higher Education*, 4th International Conference "Education Facing Contemporary World Issues", Pitești
58. Fenfang Li, (2010), *A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students*, *Asian Social Science*, Vol. 6, No. 10, accesat la [www.ccsenet.org/ass](http://www.ccsenet.org/ass)
59. Fisher, D., (2005), *Instructional Design - The Taxonomy Table. How to Write Objectives*, Extended Campus -- Oregon State University disponibil la <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table>

60. Garcia, T., Pintrich, P. R., (1994), *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*, în Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
61. Gherguț, A., (2005), *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași
62. Gibbs, G. (1992), *Assessing more students*, Oxford: Oxford Brookes University
63. Glava, A., (2009), *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
64. Gordon J., Halasz G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Pepper D., Putkiewicz E., Wiśniewski J., (2009), *Key competences in Europe: opening doors for life-long learners across the school curriculum and teacher education*, CASE-Center for Social and Economic Research
65. Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M., von Reis Saari, J., (2012), *KeyCoNet 2012 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*, disponibil la [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028)
66. Harpe, B., Kulski, M., Radloff, A. (1999), *How best to document the quality of our teaching and our students' learning?*, în K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds), *Teaching in the Disciplines/ Learning in Context*, 108-113. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, February 1999. Perth: UWA disponibil la <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf99/dj/delaharpe.html>
67. Hofer, B.K., Pintrich, P.R., (1997), *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning*, *Review of Educational Research*, 67(1)
68. Hoskins, B., Deakin, Crick, R., (2010), *Learning to learn and civic competences: different currencies or to sides of the same coin?*, *European Journal of Education Research*, Vol. 45/1
69. Hoskins, B., Fredriksson, U., (2008), *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, CRELL
70. Ionescu, M., Radu, I., (1999), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca

71. Ionescu, M., Radu, I., (2001), *Didactica modernă, ediția a II-a revizuită*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
72. Ionescu, M., (2007), *Instrucție și educație*, ediția a II-a, Editura Vasile Goldiș, University Press Arad
73. Iucu, R., (2005), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București
74. Joița, E., (2002), *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași
75. Jonassen, D., Howland, J., Marra, R., Crismond, D., (2008), *Meaningful Learning with Technology*, (3rd edn). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education
76. Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., (2010), *Curriculum și competențe*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
77. Jordi, R., (2011), *Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning and Reflective Learning Practices*, *Adult Education Quarterly* 61(2) 181–197, disponibil la <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
78. Kamann, M. P., Butler, D. L., (1996), *Strategic Content Learning: An Instructional Analysis*, American Educational Research Association, New York
79. Kelemen, G., (2007), *Copilul cu dificultăți de învățare*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
80. Kerka, S., (2007), *Study Skills*, Center for Learning Excellence, The Ohio State University
81. Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E., Leutner, D., (2008), *Current Issues in Competence Modeling and Assessment*, *Journal of Psychology* 2008; Vol. 216, Hogrefe & Huber Publishers
82. Kovacs, M., Văcărețu, A.-S., (2013), *Mentorat pentru dezvoltare complexă*, Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România
83. Larousse, (2006), *Marele dicționar de Psihologie*, București: Editura Trei
84. Lawson, L. A., (2009), *The Learning and Study Strategies Inventory as a Predictive Measure of 1st Semester Academic Performance of At-Risk Students*, The Florida State University DigiNole Commons, Electronic Theses, Treatises and Dissertations
85. Lerner, J.W., (1989), *Learning disabilities*, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company, Boston
86. Leblanc, R., (1997), *Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples* în „Les difficultés d'apprentissage” vol. XXV nr. 2, accesat la <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-02.html>

87. Levin, B., (2003), *Approaches to Equity în Policy for Lifelong Learning*, A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity în Educație Thematic Review
88. Ling, L. M., Marton, F., (2012), *Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design*, International Journal for Lesson and Learning Studies, 1(1), 7-22.
89. Lobanova, T., Shunin, Y., (2008), *Competence-based education – a common european strategy*, Computer Modelling and New Technologies, Vol.12
90. Macavei, E., (2002), *Pedagogie. Teoria educației*. Vol I, București: Editura Aramis
91. Maciuc, I., (1998), în *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București
92. Manolescu, M., (2010), *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației* în Revista de Pedagogie nr. 58 (3) 2010
93. Marcus, S. (coord), (1999), *Competența didactică, perspectiva psihopedagogică*, Editura ALL Educațional, București
94. Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C., (2001), *Teacher training. Orientations. Professional Competencies*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation
95. Martini, B., (2007), *Riflessioni critiche sul concetto di competenza*, în: Pedagogia più didattica, Edizioni Centro Studi Erickson
96. Mândruț, O., Catană, L., Mândruț, M., (2012), *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad
97. Mih, C., (2010), *Învățarea autoreglată și dezvoltarea metacognitivă. Modele teoretice și aplicații*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
98. Mih, V., (2010), *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
99. Mihalașcu, D., (2010), *Curriculum, instruire, evaluare*, Editura V & I Integral, București
100. Minder, M., (2011), *Didactica funcțională- obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
101. Moon, J., (2010), *Assessment- Learning Journals and Logs, UCD teaching and Learning Resources*, disponibil la <http://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf>
102. Neacșu, I., (1990), *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București
103. Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică independentă*, Editura Universității, București
104. Neacșu, I. (coord.), (2012a), *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București



105. Neacșu, I., (2012b), *School and academic learning – new controversies, new hypotheses, new research data*, Conference proceedings of „eLearning and Software for Education”, issue: 01 / 2012, pages: 254-257, disponibil la [www.cceol.com](http://www.cceol.com)
106. Negovan, E., (2007), *Psihologia învățării- forme, strategii și stil*, Editura Universitară, București
107. Olson, J.L., Platt, J.C., Dieker, L.A., (2008), *Teaching children and adolescents with special needs*, 5<sup>th</sup> ed., Columbus, Ohio, Prentice Hall
108. Pânișoară, I.-O., (2004), *Comunicarea eficientă*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
109. Perraudau, M., (1996), *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, Paris
110. Perraudau, M., (2005), *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, Les Cahier pédagogiques N°436 - Dossier "Aider les élèves ?"
111. Perrenoud, Ph., (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris
112. Perrenoud, Ph., (1998), *Construire des compétences des l'école*, Paris, ESF, 2 éd.
113. Perrenoud, Ph., (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*, AQPC Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal
114. Perreault, M., (coord.), (2008), *Strategies socio-affectives, cognitives et metacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire. Document de fondement*, Les Editions de la Cheneliere inc.
115. Peterson, C., (2006), *Creative problem solving styles and learning strategies of management students: implications for teaching, learning and work*, ProQuest Information and Learning Company, doctoral thesis
116. Plosca, M., Moldovan A.-M., (2011), *ABC-ul incluziunii școlare. Manual aplicativ elevi cu C.E.S. integrați în învățământul de masă*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca
117. Potolea, D., Toma, S., Borzea, A., (2012a), *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, CNEE, Editura Didactică și Pedagogică, București disponibil la <http://cdr.ncit.pub.ro/images/ghid/ghid6.pdf>
118. Potolea, D., Toma, S., Cerkez, M., Căpiță, L., Borzea, A., Tacea, F., (2012), *Proiectarea modulară a programelor școlare. Ghid metodologic*, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, București

119. Ragauskas, L., (2009), *Review of Lithuanian literature on learning to learn competence development*, Learning to learn, Lifelong Learning Programme, European Commission
120. Raynal, F., Rieunier, A., (2003), *Pedagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris: ESF
121. Resnick, L. B., (1989), *Introduction*, în: L. B. Resnick (Ed.) „Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser”, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
122. Rey, B., (2011), *Travail enseignant et transmission scolaire*, în: Recherches en éducation, nr. 10/2011 disponibil la <http://www.recherches-en-education.net>
123. Ripamonti, S., Scaratti, G., (2011), *Weak knowledge for strengthening competences: A practice-based approach in assessment management*, în Management Learning, no.43
124. Rosenshine, B., Meister, C., (1994), *Reciprocal teaching: a review of research*, Review of Educational Research 64, 4
125. Rychen, D.S., Salganik, L.H., (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen
126. Rychen, D.S., Tiana, A., (2004), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*, Geneva: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education
127. Salade, D., (1997), *Receptarea noului în practica școlară*, în: Dezbateri de didactică aplicativă, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
128. Sartori, C., (2001), *Cours de sciences de base – 5 anée Lycee Martin V*, Ecole d'Application de l' UCL 3, rue du College 1348, Louvain-la-Neuve
129. Sălăvăștru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
130. Sălăvăștru, D., (2009), *Psihologia învățării*, Editura Polirom, Iași
131. Schaub, H., Zenke, K.G., (2001), *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași
132. Schellings, G., (2011), *Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities*, Metacognition Learning
133. Schommer, M., Walker, K., (1995), *Are epistemological beliefs similar across domains?*, Journal of Educational Psychology, 87(3)
134. Schunk, D.H., Zimmerman, B.J., (1997), *Social origins of self-regulatory competence*, Educational Psychologist, 32(4)
135. Seligman, M. E. P., (2004), *Optimismul se învață*, Humanitas, București
136. Siebert, H., (2001), *Învățarea autodirijată. Consilierea pentru învățare*, Institutul European, Iași

137. Smith, G., (2008), *Designing Courses for Effective Student Learning. The Learning Strategies Triangle*, OSET, The University New Mexico, disponibil la <https://www.unm.edu>
138. Solzbacher, C., (2007), *Improving learning competence in schools—what relevance does empirical research in this area have for teacher training?*, European Journal of Teacher Education
139. Stan, C., (2001), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
140. Stan, C., (2012), *The role of the reflection journal in making efficient the learning activity within formal frames*, în *Acta Didactica Napocensia*, vol.5, nr.2, Cluj-Napoca
141. Steele, M. M. (2005), *Teaching Students With Learning Disabilities: Constructivism Or Behaviorism?*, *Current Issues in Education*, 8(10), disponibil pe: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number10/>
142. Swanson, H. L., (2000), *What instruction works for students with learning disabilities?* în R. Gersten, E. Schiller, & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
143. Șchiopu, U., (coord.), (1997), *Dicționar enciclopedic de psihologie*, Editura Babel, București
144. Șoitu, L., (2001), *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași
145. Ștefan, M., (2006), *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București
146. Tarricone, P., (2011), *The taxonomy of metacognition*, New York: Psychology Press
147. Torbeyns, J., Verschaffel, L., Ghesquiere, P., (2004), *Strategy development in children with mathematical disabilities: Insights from the choice/no-choice method and the chronological-age/ability-level-match design*, *Journal of Learning Disabilities*, 37(2)
148. Trif, L., Voiculescu, E., (2013), *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București
149. Ungureanu, D., (1998), *Copiii cu dificultăți de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București
150. Van der Maren, J.-M., Loye, N., (2011), *A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques*, *Education Sciences & Society*, n.2
151. Van Hout-Wolters, B. H. A. M., Simons, P. R. J., Volet, S., (2000), *Active learning: Self-directed learning and independent work*, în P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, & T. M. Duffy (Eds.), *New learning*, Dordrecht: Kluwer

152. Vianin, P., (2011), *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
153. Voiculescu, F. (coord.), (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Editura Aeternitas, Alba-Iulia
154. Vărășmaș, E., (2002), *Consilierea și educația părinților*, Editura Aramis, București
155. Vărășmaș, E., (2007), *Dificultățile de învățare în școală. Domeniu nou de studiu și aplicație*, Editura V & I Integral, București
156. Vărășmaș, T., (2004), *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București
157. Weimer, M. (2002), *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, Jossey-Bass, A Wiley Company, San Francisco
158. Weinert, F. E., (2001), *Concept of Competence: A conceptual clarification*, în Rychen D. S., Salganik, L. H. (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber
159. Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., Roffman Shevitz, B., (2006), *Smart Kids with Learning Difficulties: Overcoming Obstacles and Realizing Potential*, Waco, TX: Prufrock Press
160. Weinstein, C.E., Mayer, R.E. (1986), *The teaching of learning strategies* în M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, NY: Macmillan
161. Westwood, P., (2008), *What teachers need to know about learning difficulties*, ACER Press, Australian Council for Educational Research Ltd
162. Westwood, P., (2011), *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*, 6<sup>th</sup> edition, Routledge, Taylor & Francis Group, New York
163. Wiezbicki-Stevens, K., (2009), *Metacognition: Developing Self-Knowledge Through Guided Reflection*, Dissertations, accesat la: [http://scholarworks.umass.edu/open\\_access\\_dissertations/126](http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/126)
164. Wilson, L., (2005), *Beyond Bloom - A new Version of the Cognitive Taxonomy*, disponibil la: <http://www.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>
165. Winebrenner, S., (2006), *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom: Ways to Challenge and Motivate Struggling Students to Achieve Proficiency with Required Standards*, (revised and updated edition), Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis
166. Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., Stringfellow E, (2005), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, CEDEFOP: Tolouse, disponibil la:

[http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP\\_typology.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf)

167. Winterton, J., (2009), *Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?*, Journal of European Industrial Training
168. Zimmerman, B. J., (1990), *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*, Educational Psychologist, 25 (1), Lawrence Erlbaum Associates Inc.
169. \*\*\*Curriculum Național, (2000), *Programe școlare*, Seria Liceu, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București
170. \*\*\*(2012), *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, Eurydice Report, European Commission/EACEA/Eurydice, Luxembourg: Publications Office of the European Union
171. \*\*\*(2003), *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation
172. \*\*\**Legea Educației Naționale* nr. 1/2011 disponibilă la: <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>
173. \*\*\*(1999), *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation scolaire*, Les éditions de l'OCDE, Paris
174. \*\*\*(2000), *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, Document de travail des services de la Commission, Bruxelles
175. \*\*\*(2013), *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
176. \*\*\*(2007), *Strategia de postaderare*, MECTS
177. \*\*\*(2012), *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic Gold
178. \*\*\*(2004), *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reform*, European Commission, Joint Interim Report of the Council and the Commission, 6905/04 EDUC 43, COM (2003) 685F
179. \*\*\*(2006), *Reccomendation of the European Parliment and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Education Council, Official Journal of the European Union, Bruxelles

180. \*\*\*(2009), *Learning and Instructional Strategies* în Spanish Language Arts Guide to Implementation (4–6), Alberta Education disponibil la:  
[http://education.alberta.ca/media/1214792/e\\_spla4to6ch4.pdf](http://education.alberta.ca/media/1214792/e_spla4to6ch4.pdf)
181. \*\*\*(2007), *Student Learning Strategies, National Center on Secondary Education and Transition* în Study Skills, Kerka, S. (coord.), accesat la:  
<http://www.ncset.org/topics/learning/default.asp?topic=17>
182. \*\*\*(2005), *ECTS Users' Guide*, Brussels: Directorate-General for Education and Culture, disponibil la:  
[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf)
183. [www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm](http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm)