

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Științe ale Educației
ȘCOALA DOCTORALĂ *EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE*

Rezumatul tezei de doctorat

**Activitățile independente în studiul pedagogiei la nivel liceal.
Perspectiva învățării strategice**

Conducător științific:

Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș

Doctorand:

Monica-Iuliana Anca

Cluj-Napoca 2018

CUPRINSUL TEZEI:

Secțiunea 1. FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR ȘI ÎNVĂȚAREA STRATEGICĂ

ARGUMENT	7
----------------	---

CAPITOLUL I

ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR – RESEMNICIFICAREA EI ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI ACTIVE ȘI INTERACTIVE 10

I.1. Pedagogia activă și interactivă – aspirație și realitate educațională	10
I.2. Delimitări terminologice și repere metodologice în abordarea activităților independente în contextul pedagogiei active și interactive	15
I.3. Metodele de activitate independentă și rolul lor în educația permanentă	18
I.3.1. Studiul independent cu manualul și alte resurse curriculare	19
I.3.2. Observația sistematică și independentă	21
I.3.3. Lectura (personală) activă	22
I.3.4. Referatul	25
I.3.5. Proiectul	26
I.3.6. Portofoliul	27
I.3.7. Învățarea cu ajutorul fișelor de lucru	28
I.4. Metoda reflecției personale/ colective și valențele ei formative	31

CAPITOLUL II

ÎNVĂȚAREA STRATEGICĂ ȘI MODELAREA COMPETENȚEI DE ÎNVĂȚARE STRATEGICĂ 41

II.1. Învățarea – perspective teoretice contemporane	41
II.1.1. Învățarea activă, interactivă și autonomă	48
II.1.2. Învățarea centrată pe elev – caracteristici definitorii	53
II.1.3. Învățarea autoreglată	56
II.1.4. Învățarea autodirijată	58
II.1.5. Învățarea prin reflecție	58
II.1.6. Învățarea bazată pe probleme (problem-based learning)	59
II.2. Învățarea strategică – modalități de conceptualizare și de operaționalizare	62

II.3. Competența de învățare strategică a elevilor – Contextualizare curriculară și legislativă națională și europeană	70
II.4. Strategii metacognitive de învățare strategică	85

CAPITOLUL III

ANALIZA CURRICULARĂ A DISCIPLINELOR PEDAGOGICE STUDIATE LA NIVEL LICEAL

99

III.1. Curriculumul disciplinelor pedagogice la nivel liceal – analiză critică	99
III.2. Analiza curriculară a programei școlare la disciplina „Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculumului” – clasa a IX-a, specializarea învățător-educatoare	109
III.3. Analiza curriculară a programei școlare la disciplina „Teoria și practica instruirii și evaluării” – clasa a X-a, specializarea învățător-educatoare	111
III.4. Analiza curriculară a programei școlare la disciplina „Teoria educației și managementul clasei de elevi” – clasa a XI-a, specializarea învățător-educatoare	112
III.5. Analiza curriculară a programei școlare la disciplina „Didactici inovative” – clasa a XII-a, specializarea învățător-educatoare	114
III.6. Premisele teoretice valorificate în elaborarea programului educațional axat pe activități independente	118
III.7. Prezentarea programului educațional axat pe activități independente	135
III.8. Desfășurarea programului educațional axat pe activități independente	135

Secțiunea a 2-a. PREZENTAREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE CU TEMA „IMPLICAȚIILE FORMATIVE ALE UNUI PROGRAM EDUCAȚIONAL AXAT PE ACTIVITĂȚI INDEPENDENTE ASUPRA COMPETENȚEI DE ÎNVĂȚARE STRATEGICĂ ȘI ASUPRA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR ÎN STUDIUL DISCIPLINELOR PEDAGOGICE”

CAPITOLUL IV

COORDONATELE GENERALE ALE CERCETĂRII

136

IV.1. Delimitarea problematicii cercetării	136
IV.2. Designul cercetării	138
IV.2.1. Scopul, obiectivele și calendarul cercetării	138

IV.2.2. Calendarul cercetării	139
IV.2.3. Întrebările, ipoteza și variabilele cercetării	140
IV.2.3.1. Întrebările cercetării	140
IV.2.3.2. Ipoteza cercetării	141
IV.2.3.3. Variabilele cercetării	141
IV.3. Eșantionarea	141
IV.3.1. Eșantionul de elevi	142
IV.3.2. Eșantionul de cadre didactice	144
IV.3.3. Eșantionul de conținut	150
IV.4. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate	151
IV.5. Etapele cercetării experimentale	160

CAPITOLUL V

CERCETARE CONSTATATIVĂ REFERITOARE LA PREDAREA EFICIENTĂ A DISCIPLINELOR PEDAGOGICE ÎN LICEELE DE PROFIL

V.1. Scopul și obiectivele etapei constatative	162
V.2. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate	162
V.3. Instrumente de prelucrare a datelor	164
V.4. Rezultate ale investigației constatative	168
V.4.1. Date statistice privind predarea eficientă privind opinia elevilor referitoare la predarea eficientă.....	168
V.4.2. Date statistice privind opiniile cadrelor didactice referitoare la predarea eficientă	180
V.4.3. Date statistice privind subscalele Inventarului conștientizării învățării independente versiunea A (AILI)	192
V.4.4. Corelația între cunoștințele metacognitive, abilitățile metacognitive și atitudinile metacognitive	205
V.4.5. Date statistice privind metacogniția și gândirea reflexivă	207
V.4.6. Corelația între subscalele habitual action, understanding, reflection, critical reflection (acțiune uzuală, înțelegere, reflecție, reflecție critică)	211
V.5. Scopul și obiectivele etapei preexperimentale	213
V.6. Metodologia de cercetare utilizată	213
V.7. Eșantionul de conținut	213
V.8. Aplicarea pretestului	214

V.9. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la testarea inițială. Stabilirea eșantioanelor de control și experimental	214
--	-----

CAPITOLUL VI

ETAPA EXPERIMENTALĂ218

VI.1. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentului formativ	218
VI.2. Obiectivele specifice	218
VI.3. Eșantionul experimental	219
VI.4. Eșantionul de conținut	219

CAPITOLUL VII

ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ230

VII.1. Precizări generale privind etapa postexperimentală	230
VII.2. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de eșantionul experimental și eșantionul de control	231

CAPITOLUL VIII

ETAPA DE RETESTARE 236

VIII.1. Precizări generale privind etapa de retestare	236
VIII.2. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în etapa de retest	236
VIII.2.1. Date statistice privind comparabilitatea între notele de la testarea inițială și cele de la retest	237
VIII.2.2. Date statistice privind comparabilitatea notelor de la posttest și cele de la retest	239









CAPITOLUL IX

CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII EDUCATIONALE 241

IX.1. Concluzii referitoare la cercetarea întreprinsă	241
IX.1.1. Concluzii referitoare la impactul activităților independente asupra nivelului rezultatelor școlare la disciplinele pedagogice	246
IX.1.2. Concluzii referitoare la impactul activităților independente asupra gradului de dezvoltare al competenței de învățare strategică	252
IX.2. Concluziile analizelor statistice realizate	252

IX.3. Prezentarea unor studii de caz ilustrative pentru eficiența programului educațional axat pe activități independente	254
IX.4. Direcții viitoare de investigație	254
IX.5. Implicațiile practice ale cercetării	255
BIBLIOGRAFIE	257
ANEXE	272

CUVINTE ȘI SINTAGME CHEIE:

-  **activitate independentă**
-  **reflecție personală/ colectivă**
-  **reflecție cognitivă/ reflecție metacognitivă**
-  **învățare strategică**
-  **competența de învățare/ învățare strategică**
-  **strategii metacognitive**
-  **curriculumul disciplinelor pedagogice**
-  **performanțe școlare.**

Teza de doctorat **Activitățile independente în studiul pedagogiei la nivel liceal. Perspectiva învățării strategice** este structurată pe două mari secțiuni.

Prima secțiune, intitulată *Fundamente teoretice privind activitatea independentă a elevilor și învățarea strategică*, cuprinde argumentul și trei capitole în care se realizează resemnificarea activității independente în contextul pedagogiei active și interactive, se analizează învățarea strategică, este prezentată competența de învățare strategică în context curricular, legislativ național și european. De asemenea, se realizează o analiză curriculară a disciplinelor pedagogice studiate la nivel liceal, la specializarea învățător educatoare.

A doua secțiune, *Prezentarea cercetării experimentale cu tema „Implicațiile formative ale unui program educational axat pe activități independente asupra competenței de învățare strategică și asupra performanțelor școlare ale elevilor în studiul disciplinelor pedagogice”*, cuprinde șase capitole. Această parte este cea mai extinsă a lucrării și sunt evidențiate: coordonatele generale ale cercetării, este analizată fiecare etapă a experimentului psihopedagogic, se realizează analiza rezultatelor obținute în fiecare etapă și concluziile. În încheiere, lucrarea prezintă resurse bibliografice și anexe.

Argumentul prezintă motivația alegerii temei, a perspectivei de abordare a acesteia, precum și motivația alegerii clasei și disciplinei școlare pentru care s-a elaborat programul educațional.

Capitolul I. – Activitatea independentă a elevilor –resemnificarea ei în contextul pedagogiei active și interactive – este centrat pe delimitări terminologice și metodologice în abordarea activităților independente în contextul pedagogiei active și interactive. S-a pornit de la analiza conceptului de *pedagogie activă și interactivă* ca aspirație și realitate educațională comparativ cu pedagogia tradițională. A fost analizat conceptul **activitate independentă**. Astfel, în *„Dicționarul praxiologic de pedagogie”*, vol. I, (M.-D. Bocoș, (coord.), 2016, pp. 38-39), **termenul „activitate independentă”** are următoarea definiție: „Activitate intelectuală sau psihomotorie, individuală sau colectivă, bazată pe eforturile personale ale celor care învață și care nu sunt sprijiniți de cadrul didactic. **Activitățile independente** pot fi individuale sau colective/ prin cooperare/ în grup (atunci când forma de organizare a activității elevilor este pe grupe). Activitățile independente presupun autoimplicare, autoinformare, autoorganizare, autoînvățare, automonitorizarea, autogestionarea, automanagementul activității. Activitățile independente pot fi organizate în vederea atingerii unor finalități educaționale diverse, respectiv a unor obiective fundamentale: descoperire, fixare, consolidare, aprofundare, esențializare, exemplificare, aplicare, recapitulare de cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale și/ sau practice”.

S-a insistat pe ideea potrivit careia conceptul **activitate independentă** nu este sinonim cu cel de **activitate individuală**. Astfel, potrivit „*Dicționarului praxiologic de pedagogie*”, vol. I, (M.-D. Bocoș, (coord.), 2016, p. 39) *activitatea individuală* poate fi independentă (desfășurată în absența îndrumării/ sprijinului profesorului), sau îndrumată/ sprijinită de profesor, în timp ce *activitatea independentă* poate fi individuală sau colectivă/ prin cooperare/ în grup (forma de organizare a activității elevilor este pe grupe). În ambele cazuri ea presupune autoimplicare, autoinformare, autoorganizare, autoînvățare, automonitorizarea, autogestionarea, automanagementul activității (M.-D. Bocoș, (coord.), 2016, p. 39). Au fost definite metodele de activitate independentă, subliniindu-se rolul lor în educația permanentă. Au fost analizate și descrise următoarele metode: studiul independent cu manualul și alte resurse curriculare, observația sistematică și independentă, lectura (personală) activă, referatul, proiectul, portofoliul, învățarea cu ajutorul fișelor de lucru. A fost analizată reflecția ca acțiune umană și ca metodă. O atenție deosebită s-a acordat reflecției personale, deoarece activitățile independente valorifică reflecția personală cognitivă și metacognitivă.

Capitolul II. – Învățarea strategică și modelarea competenței de învățare strategică

În acest capitol s-a realizat o sinteză a definițiilor și abordărilor referitoare la conceptul de *învățare*. În acord cu tema cercetării, a fost analizată *învățarea activă, interactivă și autonomă*. În relație cu acest concept au fost abordate tipuri de învățare ca: învățarea centrată pe elev, învățarea autoreglată, învățarea autodirijată, învățarea prin reflecție, învățarea bazată pe probleme (problem-based learning). Au fost abordate modalități de conceptualizare și operaționalizare a *învățării strategice*. Pentru învățarea strategică a fost elaborată următoarea definiție personală/ de lucru: „**Învățarea strategică reprezintă acel tip de învățare în care cel care învață participă conștient la actul învățării, este responsabil în procesul învățării și își controlează eforturile în direcția construirii, utilizării și promovării de strategii, tehnici și instrumente cognitive particulare, specifice, câștigă independență, învață cum să învețe în mod independent și eficient**”. Un subcapitol a fost dedicat analizei competenței de învățare strategică în context curricular, legislativ național și european.

Competența de a **învăța să înveți** este una dintre cele 8 competențe cheie prevăzute în Recomandarea cu privire la competențele cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți, recomandare care constituie cadrul de referință european în domeniu, adoptată pe data de 18 decembrie 2006, de către Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene. Lista competențelor-cheie în varianta emisă de Comisia Europeană specifică următoarele **8**

competențe-cheie: Comunicarea în limba maternă, Comunicarea în limbi străine, Matematică și științe, TIC (Tehnologia informației și comunicării), Competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice, Educația antreprenorială, Sensibilizarea la cultură, A învăța să înveți. Această ultimă competență are caracter transversal și se poate forma în paralel cu celelalte competențe.

Un subcapitol a fost dedicat analizării strategiilor metacognitive de învățare strategică. În sens pedagogic, *metacogniția* aprofundează, explicitează ceea ce se preconizează ca principiu în educație: elevul să devină în mod real subiect al educației, depășind faza inițială de obiect al ei. Este firesc ca metacogniția să evolueze în paralel cu strategiile, procedurile utilizate în dezvoltarea metacogniției, în sensul că o dată cu desfășurarea, utilizarea acestora în activitatea de cunoaștere, învățarea se afirmă, se analizează, se apreciază, se corectează, se formează și imaginea, reprezentarea asupra priceperilor, abilităților, capacităților (E. Joița, 2002, p. 180).

Capitolul III. – Analiza curriculară a disciplinelor pedagogice studiate la nivel liceal – debutează cu o analiză critică a curriculumului disciplinelor pedagogice. Curriculumul disciplinelor pedagogice a fost elaborat în conformitate cu idealul învățământului românesc, presupune respectarea principiilor de psihologie a învățării, dar și a particularităților de vârstă și individuale ale elevilor. Curriculumul își propune să asigure o cunoaștere științifică și operațională a conceptelor și a achizițiilor domeniului științelor educației. S-a realizat analiza curriculară a programelor școlare la disciplinele: *Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculumului – clasa a IX-a, specializarea învățător-educatoare, Teoria și practica instruirii și evaluării – clasa a X-a, specializarea învățător-educatoare, Teoria educației și managementul clasei de elevi – clasa a XI-a, specializarea învățător-educatoare, Didactici inovative – clasa a XII-a, specializarea învățător-educatoare*. Datele obținute ne-au condus la realizarea unei **analize SWOT** a curriculumului disciplinelor pedagogice și psihologice și a Programelor școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice:

Tabelul nr. 1.

PUNCTE TARI:	PUNCTE SLABE
<ul style="list-style-type: none"> ✚ curriculumul disciplinelor psihopedagogice a fost elaborat în concordanță cu idealul educațional al școlii românești, cu respectarea principiilor de psihologie a învățării, precum și a particularităților de vârstă și individuale ale elevilor; ✚ curriculumul disciplinelor psihopedagogice a fost construit în 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ neconcordanțe între planul cadru și programele școlare; ✚ numărul de ore de la disciplinele pedagogice este prea mic; ✚ lipsa manualelor, care nu s-au mai editat din anul 1994; ✚ supraîncărcarea programelor școlare (ex. Managementul clasei de elevi) ✚ concepte greoaie, nivel ridicat de

<p>acord cu paradigmele reformei curriculare – segment cuprinzător și extrem de important al reformei educaționale;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ curriculumul disciplinelor psihopedagogice este <i>centrat pe formarea de competențe</i> educaționale complexe, variate și de nivel superior; ✚ elaborarea recentă a auxiliarelor curriculare pentru clasele a IX-a și a X-a; ✚ bogăția literaturii de specialitate. 	<p>abstractizare al cunoștințelor specifice, acestea depășind, adesea posibilitățile de înțelegere ale elevilor;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ volumul mare de cunoștințe care se cer a fi însușite într-un timp scurt; ✚ accentul cade pe aspectul informativ al predării în detrimentul celui formativ; ✚ lipsa unei viziuni globale, unitare, asupra disciplinelor pedagogice; ✚ unele materii au fost eliminate nejustificat din curriculum (Pedagogia preșcolară).
<p>OPORTUNITĂȚI:</p>	<p>AMENINȚĂRI:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✚ punerea în valoare de către cadrul didactic a potențialului disciplinelor pedagogice care ar putea crea elevilor oportunități de comunicare, de luare de decizii și de manifestare a autonomiei în gândire; ✚ flexibilitate în abordarea conținuturilor, ceea ce poate favoriza crearea în cadrul lecțiilor a unor situații de învățare care să favorizeze formarea unor abilități de gândire critică, interpretare și evaluare; ✚ colaborarea cu alte cadre didactice care predau aceleași discipline și de altă specialitate în interesul elevilor și al școlii; ✚ proiectarea unor strategii educaționale diferențiate, centrate pe elevi, adaptate trăsăturilor de personalitate, intereselor și nevoilor de formare ale lor; ✚ evaluarea performanțelor fiecărui elev, în raport cu finalitățile programei școlare; ✚ utilizarea de: probe orale, scrise, probe practice, metode alternative de evaluare; ✚ utilizarea metacognițiilor în procesul cunoașterii. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ accentul în predare cade pe aspectul informativ în detrimentul celui formativ; ✚ suprasolicitarea; ✚ învățare mecanică, superficială; ✚ motivația scăzută pentru învățare; ✚ inadaptare la explozia informațională; ✚ lipsa unei viziuni globale asupra disciplinelor pedagogice. ✚ elevii profilului pedagogic nu susțin probe la bacalaureat din disciplinele pedagogice.

Capitolul IV. – Coordonatele generale ale cercetării – prezintă problematica cercetării și evidențiază designul cercetării, referindu-se la: scopul, obiectivele, etapele cercetării, calendarul cercetării, întrebările, ipoteza și variabilele cercetării.

Scopul cercetării noastre a fost de a testa eficiența unui program educațional axat pe sisteme de activități independente care valorizează reflecția individuală și colectivă,

cognitivă și metacognitivă a elevilor din liceele pedagogice, la disciplina Managementul clasei de elevi, în direcțiile:

- dezvoltarea competențelor de învățare strategică;
- îmbunătățirea performanțelor școlare.

În concordanță cu scopul formulat, cercetarea și-a propus atingerea următoarelor **obiective**:

Obiectiv general

Elaborarea și aplicarea la elevii liceelor pedagogice, la disciplina Managementul clasei de elevi, a unui program educațional axat pe sisteme de activități independente care să valorizeze reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă a acestora.

În viziune teleologică, întreaga strategie a cercetării pedagogice a fost subordonată unor **obiective** care au valoare constatativă și evaluativă în cercetare și, în același timp, cu valențe formative pentru cercetător:

1. Din punct de vedere teoretic:

- Identificarea aspectelor teoretice fundamentale privind activitățile independente;
- Identificarea aspectelor teoretice fundamentale privind valorificarea activităților independente în studiul pedagogiei la nivel liceal, valorificarea perspectivei învățării strategice;






2. Din punct de vedere aplicativ:

Elaborarea și aplicarea la elevii liceelor pedagogice, la disciplina Managementul clasei de elevi, a unui program educațional axat pe sisteme de activități independente care să valorizeze reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă a acestora.

Cercetarea experimentală de tip ameliorativ a cuprins următoarele etape: (preexperimentală, experimental-formativă și postexperimentală și de retestare). Prezentăm calendarul cercetării experimentale:

Tabelul nr. 2.

Etapa	Acțiuni implicate	Termen
Etapa constatativă	<ul style="list-style-type: none">analiza literaturii de specialitate și fundamentarea teoretică a programului educațional axat pe activități independente;	Anul școlar 2014-2015 (semestrul al II-lea)
Etapa preexperimentală	<ul style="list-style-type: none">realizarea cercetării constatative cu rol de	

	diagnoză a situației actuale existente în care se învață în cadrul disciplinelor pedagogice (conceperea chestionarelor și aplicarea lor);  aplicarea pretestului;  alegerea claselor experimentale și a celor de control.	
Etapa experimentală	 realizarea experimentului propriu-zis;	Anul școlar 2015-2016
Etapa postexperimentală	 analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma aplicării chestionarelor și testelor pe parcursul realizării demersului experimental.	Anul școlar 2016-2017
Etapa de retestare	 analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma administrării retestului.	Anul școlar 2017-2018 (semestrul I)

În realizarea cercetării pedagogice am formulat următoarea **ipoteză a cercetării**:

În studiul pedagogiei, aplicarea la elevii din clasele a XI-a cu profil pedagogic, la disciplina Managementul clasei de elevi a unui program educațional conceput sistemic, axat pe sisteme de activități independente ale elevilor, care valorizează în manieră explicită reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă, contribuie la modelarea competenței de învățare strategică și duce la îmbunătățirea performanțelor lor școlare.

Variabilele cercetării, desprinse din ipoteză, au fost:

Variabila independentă a cercetării (VI):

Aplicarea la elevii din clasele a XI-a, profil pedagogic, a programului educațional axat pe sisteme de activități independente la disciplina Managementul clasei de elevi.

Variabilele dependente ale cercetării (VD):

V.D.1. gradul de dezvoltare al competenței de învățare strategică;

V.D.2. nivelul rezultatelor școlare la disciplinele pedagogice.

Eșantionul de subiecți a fost alcătuit din profesori care predau la licee/ colegii pedagogice și elevi de clasa a XI-a care învață în licee și colegii pedagogice din țară.

În cadrul cercetării întreprinse ne-am propus implicarea unei populații totale de **84 de elevi în cadrul desfășurării experimentului pedagogic** și a unui număr de **165 elevi în cadrul etapei constatative**. Elevii implicați au fost selectați utilizând eșantioanele-clasă,

eșantioane preexistente cercetării, constituite după criteriul vârstei și pe baza unor factori aleatori. Atât elevii implicați în experimentul pedagogic cât și cei implicați în etapa constatativă învață în cadrul profilului pedagogic și provin de la licee/ colegii din Cluj-Napoca, Tîrgu Mureș, Deva, Blaj, Oradea și Abrud.

Eșantioanele experimental și de control au avut următoarea structură:

Tabelul nr. 3.

Eșantionul	Liceul/ Colegiul	Numărul elevilor
Eșantionul experimental	Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Deva	29
	Liceul Vocațional „Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș	28
	Liceul „Horea, Cloșca și Crișan”, Abrud	27
Total		84
Eșantionul de control	Colegiul Național „Inocenție Micu Clain”, Blaj	26
	Colegiul Național „Iosif Vilcan”, Oradea	25
	Colegiul Național Pedagogic „Gheorghe Lazăr”, Cluj-Napoca	30
Total		81

Eșantionul de cadre didactice implicate în cercetarea întreprinsă se prezintă astfel

Tabelul nr. 4.

Etapa	Liceul/ Colegiul	Numărul de cadre didactice
Etapa constatativă	Colegiul Național Pedagogic „Gheorghe Lazăr”, Cluj-Napoca	2
	Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Deva	33
	Liceul „Horea, Cloșca și Crișan”, Abrud	30
	Liceul Vocațional „Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș	20
	Colegiul Național „Dimitrie Țichindeal”, Arad	3
	Liceul de muzică „Tudor Jarda”, Bistrița	12
Total		100
Etapa experimentală	Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Deva	1
	Liceul Vocațional „Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș	1
	Liceul Pedagogic „Horea, Cloșca și Crișan”, Abrud	1
Total		103

Eșantionul de conținut valorificat în realizarea cercetării a inclus conținuturi curriculare pentru disciplina *Managementul clasei de elevi* în concordanță cu programele școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice, filiera vocațională, profilul

pedagogic, specializarea învățători-educatoare aprobate prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 4875 din 6.11.2002. Prezentăm conținuturile tematice pe care le cuprinde programul, precum și metodele/ tehnicile de muncă intelectuală sugerate pentru a fi utilizate pentru fiecare temă:

Tabelul nr. 5.

Conținuturi tematice (Stabilite în conformitate cu programa școlară în vigoare)	Metode/ tehnici de muncă intelectuală care facilitează învățarea strategică
1. Managementul clasei – delimitări conceptuale (planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză)	- Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii (SINELG)
2. Comportamentele fundamentale ale cadrului didactic în activitatea educativă cu grupa de copii/ clasa de elevi	
3. Managementul clasei de elevi și disciplina	- Tehnica SQ3R (adaptare după I. Neacșu, 2015, p. 133)
4. Dimensiunile managementului clasei de elevi: ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională, inovatoare	- Tehnica Gândeți- Lucrați în perechi- Comunicați (Steele, Meredith, Temple, 1998) - Harta conceptuală (adaptare după C.-L. Oprea, 2006, p. 265) - Sistemul Cornell pentru luarea notițelor dar și pentru prelucrarea și sintetizarea informației (S.E. Bernat, 2003, pp. 155-158) - Tehnica S-V-I-V-C (Știu- Vreau să știu- Am învățat- Vreau să știu mai mult- Cum pot să învăț mai mult) (M.-D. Bocoș, 2013) - Tehnica bazată pe exerciții SPIR (adaptare după I. Neacșu, 2015, p. 132) - Tehnica lecturii prin modelul RICAR (adaptare după I. Neacșu, 2015, p. 132)
5. Tipuri de climat psihosocial	- Învățarea predictiv-evaluativă prin strategia PORPE (adaptare după I. Neacșu, 2015, p. 135)
6. Metode de cunoaștere a microgrupurilor școlare	- Metoda SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)
7. Situațiile de criză educațională în clasa de elevi	- Tehnica lecturii cu redactare de text (LRT) (adaptare după I. Neacșu, 2015, p. 136).

Cercetarea experimentală întreprinsă a avut la bază un sistem de metode format din: experimentul psihopedagogic, ancheta pe bază de chestionar, observația, studiul produselor activității de învățare, metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare, testele pedagogice de cunoștințe, metode, tehnici și instrumente de interpretare cantitativă și calitativă matematico-statistică.

Am realizat o sinteză a instrumentelor de cercetare utilizate, precizând tipul lor, precum și etapa în care ele au fost valorificate, astfel:

Tabelul nr. 6.

Instrumente de cercetare	Tipul de instrument	Etapa constatativă	Etapa preexperimentală	Etapa experimentală	Etapa postexperimentală	
		Etapa de constatare	Etapa de pretestare	Etapa de testare	Etapa de posttestare	Etapa de retestare
Chestionar online adresat profesorilor din licee pedagogice privind predarea eficientă	- de concepție proprie	X				
Chestionar adresat elevilor privind predarea eficientă	- de concepție proprie	X				
Chestionarul de gândire reflexivă (QRT) (tradus și adaptat după Kember et al., 2000)	- tradus și adaptat	X				
Chestionar pentru măsurarea metacogniției elevilor APENDIX B (Jr-MAI) (tradus și adaptat după Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. 2002)	- tradus și adaptat	X				
Inventarul conștientizării învățării independente versiunea A (AILI) (tradus și adaptat după Elshout-Mohr, M., M. M. van Daalen-Kapteijns, and J. Meijer, 2004)	- tradus și adaptat	X				
Caiete de notițe, teze, teste de cunoștințe, fișe de lucru, alte		X				

creații și produse ale elevilor						
Cataloage, Planul cadru pentru disciplinele psihopedagogice Programele școlare pentru disciplinele pedagogie și psihologice pentru cls.a IXa- a XII-a		X				
Grilă de observare și auto-observare	- de concepție proprie			X		
Jurnal de reflecție	- de concepție proprie			X		
Teste și probe scrise la pedagogie	- de concepție proprie		X	X	X	X

Realizăm o prezentare sintetică a metodelor și a instrumentelor de cercetare valorificate în realizarea cercetării:

Tabelul nr. 7.

Metode de cercetare	Instrumentul de cercetare
Experimentul	Proiectul de cercetare
Ancheta pe bază de chestionar	Chestionar adresat profesorilor privind predarea eficientă
	Chestionar adresat elevilor privind predarea eficientă
	Chestionarul de gândire reflexivă (QRT) (tradus și adaptat după Kember et al., 2000)
	Chestionarul de gândire reflexivă (QRT) (tradus și adaptat după Kember et al., 2000)
	Chestionar pentru măsurarea metacogniției elevilor APENDIX B (Jr-MAI) (tradus și adaptat după Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. 2002)
Inventarul	Inventarul conștientizării învățării independente versiunea A (AILI) (tradus și adaptat după Elshout-Mohr, M., M. M. van Daalen-Kapteijns, and J. Meijer, 2004)
Studiul produselor activității	Caiete de notițe, teze, teste de cunoștințe, fișe de lucru, alte creații și produse ale elevilor
Observația sistematică	Grilă de observare și autoobservare Jurnale de reflecție
Analiza documentelor școlare și curriculare	Cataloage, Planul cadru pentru disciplinele

	psihopedagogice, Programele școlare la pedagogie pentru a IX-a-XII-a
Teste și alte probe de evaluare scrisă	Probe scrise la pedagogie
Metode statistice de colectare și interpretare a datelor	Programul SPSS Statistics 20.

Capitolul V. – Cercetarea constatativă referitoare la predarea eficientă a disciplinelor pedagogice în liceele de profil a avut ca scop investigarea și caracterizarea situației existente în predarea și învățarea la disciplinele pedagogice. **Obiectivele** urmărite prin realizarea cercetării constatative au fost:

- ✚ identificarea opiniei elevilor de la clasele a XI-a, profil pedagogic, specializarea învățător-educatoare și a cadrelor didactice care predau la licee pedagogice privind predarea eficientă raportată la orele de curs;
- ✚ stabilirea nivelului de conștientizare și utilizare a învățării independente de către elevii clasei a XI-a profil pedagogic, specializare învățător-educatoare;
- ✚ identificarea nivelului de utilizare de către elevi a gândirii reflexive în studiul disciplinelor pedagogice;
- ✚ identificarea nivelului de valorificare a competenței metacognitive în studiul acasă și în clasă al elevilor clasei a XI-a profil pedagogic.

Determinarea consistenței interne a instrumentelor de cercetare s-a realizat cu ajutorul coeficientului Cronbach`s Alpha, astfel:

Tabelul nr. 8.

Scala (subscala)	Cronbach's Alpha	Număr itemi
Chestionarul privind predarea eficientă	0,785	10
Inventarul conștientizării învățării independente - versiunea A (AILI)	0,669	45
<i>Subscala Cunoștințe metacognitive</i>	0,719	13
<i>Subscala Abilități metacognitive</i>	0,709	13
<i>Subscala Atitudini metacognitive</i>	0,735	10
Chestionarul de gândire reflexivă – <i>Habitual action</i>	0,707	4
Chestionarul de gândire reflexivă – <i>Understanding</i>	0,798	4
Chestionarul de gândire reflexivă – <i>Reflection</i>	0,873	4
Chestionarul de gândire reflexivă – <i>Critical reflection</i>	0,791	4
Chestionar pentru măsurarea metacogniției elevilor Apendix B (Jr-MAI)	0,760	18

Coeficientul alpha de validitate a indicat un nivel bun și foarte bun de fidelitate pentru instrumentele utilizate.

Prezentarea rezultatelor obținute în urma efectuării analizelor statistice pentru chestionarele adaptate și traduse și aplicate elevilor urmează o traiectorie lineară, de la

simplic la complex, de la general la particular, de la analize descriptive la consistența instrumentelor utilizate în cercetare, la teste statistice și corelații.

Prezentăm datele statistice obținute privind opiniile elevilor referitoare la predarea eficientă:

Tabelul nr. 9.

ÎNTREBĂRI	În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc
1. În ce măsură profesorii precizează clar scopurile și obiectivele propuse a fi atinse în cadrul orelor de curs ?	22 (13.3%)	9 (55.8%)	38 (23%)	12 (7.3%)	1 (0.6%)
2. În ce măsură profesorii demonstrează cunoștințe avansate legate de disciplină și le utilizează pentru a vă sprijini în învățare?	47 (28.5%)	101 (61.2%)	17 (10.3%)		
3. În ce măsură profesorii folosesc strategii și tehnici de predare adecvate ce vă încurajează învățarea?	27 (16.1%)	76 (46.1%)	46 (27.9%)	15 (9.1%)	1 (0.6%)
4. În ce măsură profesorii prezintă caracteristici personale care angajează, stimulează, încurajează și vă inspiră în activitățile voastre de învățare?	19 (11.5%)	71 (43%)	61 (37%)	13 (7.9%)	1 (0.6%)
5. În ce măsură profesorii testează periodic cunoștințele voastre și adaptează strategii de predare pentru a vă ajuta să vă dezvoltați în continuare gândirea?	33 (20%)	91 (55.2%)	32 (19.4%)	7 (4.2%)	2 (1.2%)
6. În ce măsură profesorii vă încurajează să reflectați și să împărtășiți ceea ce ați aflat despre un subiect și cum se raportează la alte noi domenii ale cunoașterii?	17 (10.3%)	86 (52.1%)	43 (26.1%)	15 (9.1%)	4 (2.4%)
7. În ce măsură profesorii organizează activitățile de învățare și evaluare într-o manieră structurată și coerentă?	30 (18.2%)	109 (66.1%)	19 (11.5%)	7 (4.2%)	
8. În ce măsură profesorii folosesc eficient caracteristicile disponibile ale mediului de învățare (temperatură, lumină, nivelul zgomotului etc.) pentru a îmbunătăți experiențele voastre de învățare?	48 (29.1%)	54 (32.7%)	50 (30.3%)	11 (6.7%)	2 (1.2%)
9. În ce măsură profesorii utilizează materiale și mijloace didactice (videoprojector, fișe de lucru etc.) într-un mod adecvat ce vă sprijină învățarea?	40 (24.2%)	69 (41.8%)	38 (23%)	17 (10.3%)	1 (0.6%)
10. În ce măsură profesorii demonstrează o abordare științifică a predării, căutând să-și îmbunătățească performanța în	25 (15.2%)	84 (50.9%)	48 (29.1%)	6 (3.6%)	2 (1.2%)

predare?					
	308 (186.4%)	750 (454.5%)	392 (237.6%)	103 (62.4%)	14 (8.4%)

Potrivit rezultatelor prezentate, se observă o frecvență semnificativ crescută pentru opțiunile din partea stângă a scalei, opțiuni corespondente variantelor „în mare măsură”, respectiv „în foarte mare măsură”. Pentru chestionarul referitor la opiniile elevilor privind predarea eficientă, s-au inclus într-o singură analiză toate cele 10 întrebări, formând astfel un singur construct folosit în analizele mai complexe.

Itemul 11 al chestionarului l-am introdus pentru a da elevilor posibilitatea să realizeze comentarii, să ofere sugestii, să reflecteze asupra creșterii eficienței predării în cadrul orelor de curs.

Tabelul nr. 10.

Ce alte comentarii/ sugestii aveți despre eficacitatea predării din timpul orelor de curs?	Frecvență absolută	Procent	Validitatea procentului	Procent Cumulativ
Fără răspuns	114	69.1	69.1	69.1
Profesorii folosesc doar metode tradiționale	1	.6	.6	69.7
Strictul necesar	4	2.4	2.4	72.1
Predarea este corectă	8	4.8	4.8	77.0
Mai multe modalități de evaluare	2	1.2	1.2	78.2
Mijloace și metode moderne	10	6.1	6.1	84.2
Schita lecției cu explicații	2	1.2	1.2	85.5
Predare pe înțelesul elevilor	3	1.8	1.8	87.3
Predare interactivă	10	6.1	6.1	93.3
Cantitate mare de informații	1	.6	.6	93.9
Interacțiunea profesor-elev mult mai deschisă	3	1.8	1.8	95.8
Exemple de situații concrete	3	1.8	1.8	97.6
Mai multe explicații	1	.6	.6	98.2
Respectarea punctului de vedere al elevilor	1	.6	.6	98.8
Predare interdisciplinară	1	.6	.6	99.4
Mai multe repetări	1	.6	.6	100.0
Total	165	100.0	100.0	

Fiind o întrebare deschisă, răspunsurile au fost grupate în funcție de ideea centrală transmisă, astfel că cele mai mari valori ale frecvențelor absolute și relative s-au obținut de către variantele „fără răspuns” cu 114 menționări, „predarea interactivă” și folosirea „mijloacelor și metodelor moderne” care înregistrează fiecare câte 10 bifări, și nu în ultimul rând susținerea afirmației „predării corecte” cu 8 răspunsuri înregistrate. Toate

celelalte răspunsuri au fost menționate de către cel mult 4 persoane astfel că nu putem vorbi despre variante semnificative statistic

În tabelul următor pot fi urmărite câteva elemente descriptive precum media, abaterea standard și eroare standard de la medie în cazul predării eficiente, în opinia elevilor.

Tabelul nr. 11.

Statistici descriptive					
Grup		N	Media	Abaterea standard	Std. Error Mean
Predarea eficientă	Grupul experimental	84	22.42	4.795	.523
	Grupul de control	81	21.59	4.847	.539

Prezentăm rezultatele chestionarului care analizează predarea eficientă din punctul de vedere al cadrelor didactice. Acest chestionar a fost publicat pe www.sondaje.ro, dând cadrelor didactice posibilitatea să răspundă online.

Prezentăm frecvențele absolute și relative raportate la răspunsurile cadrelor didactice:

Tabelul nr. 12.

Statistici descriptive						
		Date validate				
		În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc
1) În opinia dvs., predarea eficientă presupune precizarea clară a scopurilor și obiectivelor propuse a fi atinse în cadrul orelor de curs	Frecvența	64	30		1	3
	Procent	64.0	30.0	2.0	1.0	3.0
2) În predare folosiți strategii și tehnici de predare adecvate ce încurajează învățarea	Frecvența	57	36	4	1	2
	Procent	57.0	36.0	4.0	1.0	2.0
3) Angajați, stimulați, încurajați elevii în activitățile de învățare	Frecvența	71	26	2		1
	Procent	71.0	26.0	2.0		1.0
4) Utilizați activitățile independente pentru a favoriza învățarea elevilor	Frecvența	44	41	14	1	
	Procent	44.0	41.0	14.0	1.0	
5) Testați periodic cunoștințele elevilor și adaptați/ adoptați strategii de predare pentru a-i ajuta să-și dezvolte în continuare gândirea	Frecvența	47	44	7	1	1
	Procent	47.0	44.0	7.0	1.0	1.0
6) Încurajați elevii să reflecteze și să împărtășească ceea ce au aflat despre un subiect și cum se raportează la alte noi domenii ale cunoașterii	Frecvența	49	41	8	1	1
	Procent	49.0	41.0	8.0	1.0	1.0
7) Organizați activitățile de învățare și evaluare într-o manieră structurată și coerentă	Frecvența	53	40	6		1
	Procent	53.0	40.0	6.0		1.0
8) Folosiți eficient caracteristicile disponibile	Frecvența	3	48	8		1

ale mediului de învățare (temperatură, lumină, nivelul zgomotului etc.) pentru a îmbunătăți experiențele de învățare ale elevilor	Procent	43.0	48.0	8.0		1.0
9) Utilizați materiale și mijloace didactice (videoprojector, fișe de lucru etc.) într-un mod adecvat care sprijină învățarea	Frecvența	5	39	8	2	
	Procent	51,0	39,0	8,0	2,0	
10) Căutați să vă îmbunătățiți în permanență performanța în predare	Frecvența	72	24	4		
	Procent	72.0	24.0	4.0		

Ținând cont de frecvențele absolute și relative prezentate în tabelul anterior, 8 din cele 10 întrebări înregistrează cele mai mari valori obținute de opțiunea „în foarte mare măsură”, iar celelalte două afirmații înregistrează valori oferite de opțiunea „în mare măsură”. Cu alte cuvinte, cele două opțiuni situate în partea stângă a scalei înregistrează cele mai mari valori.

În funcție de răspunsurile cadrelor didactice participante la studiu am întocmit un clasament al caracteristicilor predării eficiente. Astfel, cele mai importante în opinia cadrelor didactice au fost îmbunătățirea în permanență a performanțelor în predare; angajarea, stimularea și încurajarea elevilor în activitățile de învățare, precum și precizarea clară a scopurilor și obiectivelor propuse a fi atinse în cadrul orelor de curs.

Ceva mai puțin importante în comparație cu cele anunțate anterior au fost: folosirea eficientă a caracteristicilor disponibile ale mediului de învățare (temperatură, lumină, nivelul zgomotului etc.) pentru a îmbunătăți experiențele de învățare ale elevilor; utilizarea activităților independente pentru a favoriza învățarea elevilor și încurajarea elevilor să reflecteze și să împărtășească ceea ce au aflat despre un subiect și cum se raportează la alte noi domenii ale cunoașterii.

Ne-am propus să aflăm dacă între variabila *vechime în muncă* și variabila *utilizarea materialelor și mijloacelor didactice* se poate stabili o legătură semnificativă statistic. Astfel, potrivit metodologiei de cercetare, deoarece $p = 0.004 < 0.05$, se acceptă ipoteza de cercetare conform căreia între cele două variabile: vechimea în muncă și utilizarea materialelor și mijloacelor didactice există o legătură semnificativă statistic. În aceste condiții, cadrele didactice cu mai multă vechime medie în muncă (38.5 ani) folosesc într-o măsură mică materiale și mijloace didactice care să sprijine învățarea, în timp ce personalul cu o vechime medie mai mică (18 ani) folosește videoprojectorul, fișe de lucru, datorită capacităților de adaptare și de interacțiune cu elevii.

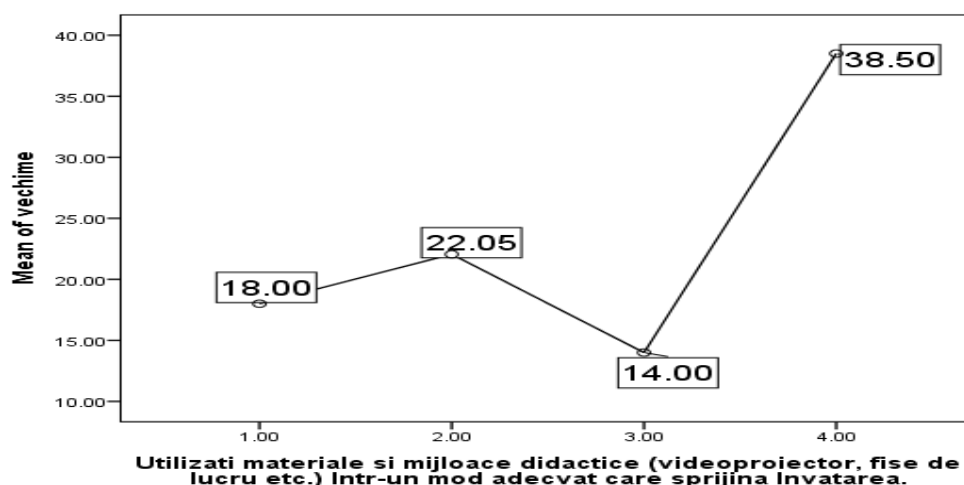


Figura nr. 1: Influența vechimii în muncă a cadrelor didactice asupra utilizării materialelor și mijloacelor didactice

De asemenea ne-am propus să aflăm dacă se poate stabili o legătură semnificativă statistic între variabila *vârsta* și variabila *utilizarea materialelor și mijloacelor didactice*. Deoarece $p = 0.012 < 0.05$, rezultă o confirmare a ipotezei potrivit căreia vârsta respondenților influențează în mod direct modul și frecvența de utilizare a materialelor și mijloacelor didactice. Astfel, cei cu vârsta sub 45 de ani sunt mai deschiși în folosirea noilor tehnologii față de cadrele didactice cu o vârstă medie de 60.5 ani, care sunt mai reticenți și mai neîndemânatici cu echipamentele tehnologice mai avansate.

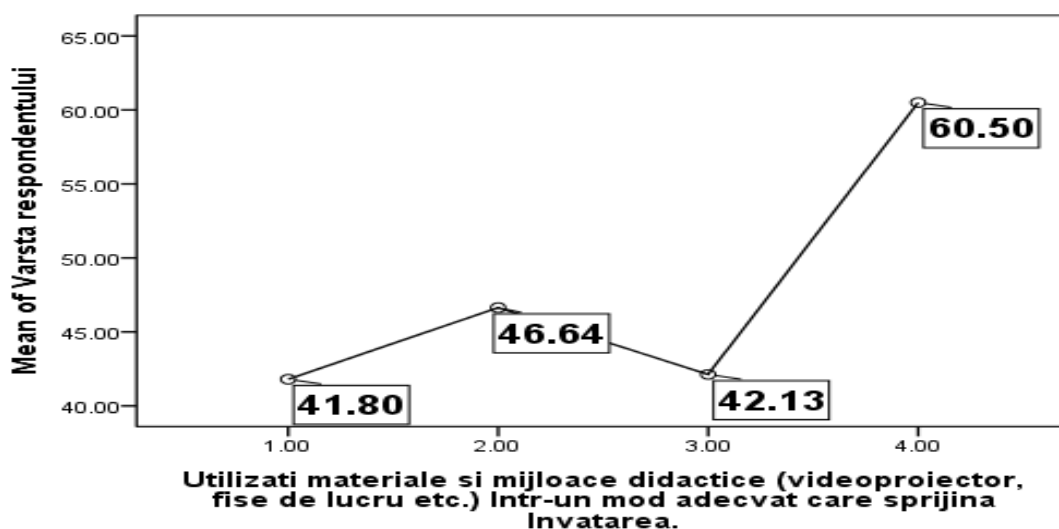


Figura nr. 2: Influența vârstei cadrelor didactice asupra materialelor și mijloacelor didactice folosite

Utilizând coeficientul Spearman rho, am realizat o serie de corelații între răspunsurile primite la itemii chestionarului adresat cadrelor didactice, pe care le prezentăm sintetizate în următorul tabel:

Tabelul nr. 13.

Corelații											
	1		3	4	5	6	7	8	9	10	
Spearman's rho	1	1.000	.257**	.177	.275**	.353**	.206*	.286**	.135	.137	.219*
	2		1.000	.461**	.071	.199*	.205*	.304**	.126	.245*	.267**
	3			1.000	.255*	.335**	.297**	.412**	.380**	.309**	.163
	4				1.000	.270**	.106	.155	.244*	.091	.169
	5					1.000	.150	.507**	.398**	.185	.261**
	6						1.000	.233*	.211*	.179	.148
	7							1.000	.325**	.222*	.341**
	8								1.000	.331**	.116
	9									1.000	.221*
	10										1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Potrivit corelațiilor prezentate anterior, o legătură statistică la pragul de semnificație de 0.001, 0.01 respectiv 0.05 se observă la valorile menționate cu ***, **, *.

Modul în care o variabilă o influențează pe cealaltă îl vom prezenta în continuare:

Cadrele didactice care precizează clar scopul și obiectivele unei lecții, folosesc strategii și tehnici de predare care încurajează învățarea ($p=0.257$).

Profesorii și învățătorii care folosesc strategii și tehnici de predare adecvate încurajării învățării sunt orientați spre angajarea, stimularea și încurajarea elevilor în activitățile pedagogice ($p=0.461$).

Cadrele didactice care utilizează activități independente în procesul învățării precizează clar scopurile și obiectivele pentru care se învață ($p=0.275$) și totodată angajează, stimulează și încurajează elevii în activitatea de învățare ($p=0.255$).

Testarea periodică a cunoștințelor elevilor pentru adaptarea strategiilor de predare utilizate de către cadrele didactice se bazează pe o precizarea clară a scopurilor și obiectivelor propuse ($p=0.353$), pe folosirea unor strategii și tehnici de predare adecvate ($p=0.199$), pe angajarea, stimularea și încurajarea elevilor în activitățile de învățare ($p=0.335$), dar și pe utilizarea unor activități independente pentru favorizarea procesului pedagogic ($p=0.270$).

Cadrele didactice care încurajează elevii să reflecteze și să împărtășească noile cunoștințe precizează clar scopurile și obiectivele lecțiilor ($p=0.206$), folosesc strategii și tehnici de predare adecvate ($p=0.205$) și totodată angajează, stimulează și încurajează elevii în activitățile de învățare ($p=0.297$).

Profesorii și învățătorii care organizează activitățile de învățare și evaluare într-o manieră structurată precizează clar scopurile și obiectivele lecțiilor ($p=0.286$), folosesc strategii și tehnici de predare adecvate ($p=0.304$), angajează, stimulează și încurajează

elevii în activitățile de învățare ($p=0.412$), testează periodic cunoștințele elevilor pentru adaptarea strategiilor de predare ($p=0.507$) și totodată încurajează elevii să împărtășească experiențele și cunoștințele lor cu ceilalți elevi ($p=0.233$).

Cadrele didactice folosesc eficient caracteristicile disponibile ale mediului de învățare, angajează, stimulează și încurajează elevii în activitățile de învățare ($p=0.380$), utilizează activitățile independente pentru a favoriza învățarea elevilor ($p=0.244$), testează periodic cunoștințele elevilor și adaptează strategiilor de predare ($p=0.398$), încurajează elevii să reflecteze și să împărtășească aspectele învățate despre un anumit subiect ($p=0.211$) și totodată organizează activități de învățare și evaluare într-o manieră structurată și coerentă ($p=0.325$).

Cadrele didactice care utilizează materiale și mijloace didactice cu scopul de a sprijini procesul de învățare ($p=0.245$), folosesc strategii și tehnici de predare adecvate, angajează, stimulează, încurajează elevii în activitățile de învățare ($p=0.309$), organizează activități de învățare și evaluare într-o manieră structurată și coerentă ($p=0.222$), dar în același timp folosesc eficient caracteristicile disponibile ale mediului de învățare ($p=0.331$).

Învățătorii și profesorii care urmăresc să își îmbunătățească performanța în predare precizează clar scopurile și obiectivele propuse ($p=0.219$), folosesc strategii și tehnici de predare care încurajează învățarea ($p=0.267$), testează periodic cunoștințele elevilor și adaptează strategiile de predare ($p=0.261$), organizează activități de învățare și evaluare într-o manieră structurată și coerentă ($p=0.341$) și utilizează materialele și mijloacele didactice într-un mod de stimulare a învățării ($p=0.221$).

În cazul chestionarului privind Inventarul conștientizării învățării independente pe care l-am aplicat în etapa constatativă, din cele 45 de întrebări care îl compun s-au format 3 subscale: **cunoștințe metacognitive** compusă din 13 întrebări, **abilități metacognitive** având 13 întrebări și **atitudini metacognitive** cu 10 întrebări. Alegerea întrebărilor incluse în fiecare subscală s-a realizat prin asemănarea ideilor principale, luându-se în considerare inclusiv întrebările care conțin negație.

Frecvențele absolute și relative privind *cunoștințele cognitive* sunt sintetizate astfel:

Tabelul nr. 14.

AFIRMAȚII	Deloc adevărat	În mare parte fals	Mai mult fals decât adevărat	Neutru/nu știu	Mai mult adevărat decât fals	În mare parte adevărat	Foarte adevărat
1.Știu ce fel de sarcini de		5 (3%)	14 (8.5%)	22 (13.3%)	40 (24.2%)	68 (41.2%)	16 (9.7%)

învățare sunt necesare elevilor pentru a lucra într-adevăr sistematic.							
2. Cred că este nevoie de efort conștient pentru a lucra sistematic atunci când studiezi.		1 (0.6%)	2 .2%)	4 (2.4%)	17 (10.3%)	6 (38.8%)	77 (46.7%)
11. Nu cred că este necesar să faci un efort conștient pentru a înțelege atunci când studiezi.	96 (58.2%)	38 (23%)	12 (7.3%)	6 (3.6%)	8 (4.8%)	4 (2.4%)	1 (0.6%)
13. Atunci când colegii consideră că este dificil de înțeles materialul de studiat, eu știu modalități de a rezolva acest lucru.	9 (5.5%)	9 (5.5%)	21 (12.7%)	30 (18.2%)	49 (29.2%)	34 (20.6%)	13 (7.9%)
16. Cred că este important să existe obiective personale privind sarcinile de învățare.	4 (2.4%)	1 (0.6%)	5 (3%)	11 (6.7%)	31 (18%)	55 (33.3%)	58 (35.2%)
21. Când cooperarea între colegi se dovedește neproductivă, nu știu alte modalități de a rezolva această situație.	27 (16.4%)	47 (28.5%)	31 (18.8%)	28 (17%)	22 (13.3%)	8 (4.8%)	2 (1.2%)
23. Nu pot aprecia dacă un material de studiat îi	43 (26.1%)	39 (23.6%)	20 (12.1%)	32 (19.4%)	21 (12.7%)	8 (4.8%)	2 (1.2%)

va atrage pe elevi.							
27. Nu pot aprecia dintr-un material cât de mult efort le va lua colegilor pentru a-l putea înțelege.	25 (15.2%)	40 (24.2%)	23 (13.9%)	4 (20.6%)	17 (10.3%)	20 (12.1%)	6 (3.6%)
30. Cred că este important ca elevii să învețe unii de la alții în timp ce studiază.	4 (2.4%)	7 (4.2%)	6 (3.6%)	3 (1.8%)	13 (7.7%)	49 (29.7%)	83 (50.3%)
32. Știu diferite modalități prin care colegii își pot crește șansele de implicare în materialul de studiat.	2 (1.2%)	7 (4.2%)	21 (12.7%)	36 (21.8%)	49 (29.7%)	3 (20.6%)	16 (9.7%)
37. Atunci când colegii nu lucrează sistematic, nu știu alte modalități de a rezolva această situație.	27 (16.4%)	38 (23%)	25 (15.2%)	31 (18.8%)	24 (14.5%)	14 (8.5%)	6 (3.6%)
40. Pot aprecia dacă o sarcină corespunde obiectivelor de învățare ale elevilor.	3 (1.8%)	5 (3%)	9 (5.5%)	22 (13.3%)	46 (27.9%)	56 (33.9%)	24 (14.5%)
45. Știu ce fel de sarcini de învățare sunt necesare elevilor pentru a afla mai multe informații de la colegi prin munca în cooperare.	3 (1.8%)	11 (6.7%)	21 (12.7%)	43 (26.1%)	36 (21.8%)	37 (22.4%)	14 (8.5%)

	243 (147.4%)	248 (150.1%)	210 (127.2%)	302 (183%)	373 (225.4%)	451 (273.1%)	318 (192.7%)
--	-----------------	-----------------	-----------------	---------------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------

La o radiografie a celor 13 întrebări, rezultatele mai mari ale frecvențelor absolute și relative sunt așezate în partea dreaptă a scalei pentru afirmațiile pozitive și în partea stângă pentru afirmațiile negative. Deoarece din cele 13 întrebări s-a format un construct pe care îl vom folosi ulterior în analizele complexe, ne-am referit la frecvențele absolute, astfel că valorile cele mai mari 451 (273.1%) respectiv 373 (225.4) au fost înregistrate de opțiunile „în mare parte adevărat”, respectiv „mai mult adevărat decât fals”, ceea ce înseamnă că o mare parte din răspunsurile oferite de către elevi s-au regăsit în aceste opțiuni. Rezultatele obținute în urma analizelor ne îndreptățesc să afirmăm că elevii chestionați, dețin cunoștințe pedagogice despre sarcinile cognitive, cunoștințe pedagogice strategice despre modul în care cunoașterea devine eficientă.

Frecvențe absolute și relative privind *abilitățile metacognitive* le-am sintetizat astfel:

Tabelul nr. 15.

AFIRMAȚII	Deloc adevărat	În mare parte fals	Mai mult fals decât adevărat	Neutru/n u știu	Mai mult adevărat decât fals	În mare parte adevărat	Foarte adevărat
6. Atunci când rezolv o sarcină de învățare, acord atenție la rezolvarea tuturor părților sale.		4 (2.4%)	8 (4.8%)	11 (6.7%)	32 (19.4%)	63 (38.2%)	47 (2.5%)
7. În timp ce rezolv o sarcină de învățare, țin cont de obiectivele mele de învățare.	1 (0.6%)	6 (3.6%)	16 (9.7%)	9 (5.5%)	40 (24.2%)	69 (41.8%)	24 (14.5%)
8. Atunci când am terminat o sarcină de lucru, nu verific dacă am lucrat suficient de sistematic.	27 (16.4%)	48 (29.1%)	28 (17%)	11 (6.7%)	23 (13.9%)	18 (10.9%)	10 (6.1%)
17. Atunci când rezolv împreună cu ceilalți colegi o sarcină de învățare, nu mă gândesc dacă cooperarea a	35 (21.2%)	37 (22.4%)	21 (2.7%)	25 (15.2%)	1 (10.9%)	14 (8.5%)	15 (9.1%)

fost utilă pentru mine.							
20. Atunci când studiez informații, nu acord prea multă atenție la cât de bine le înțeleg.	56 (33.9%)	37 (22.4%)	20 (12.1%)	8 (4.8%)	17 (10.3%)	18 (10.9%)	9 (5.5%)
22. Atunci când încep un material de studiat, mă întreb prima dată de ce voi avea nevoie pentru a-l studia complet.	5 (3%)	13 (7.9%)	11 (6.7%)	17 (10.3%)	8 (17%)	56 (33.9%)	35 (21.2%)
24. Când lucrez împreună cu ceilalți colegi, mă gândesc periodic la ceea ce învăț de la ei.	10 (61%)	22 (13.3%)	21 (12.7%)	21 (12.7%)	52 (31.5%)	29 (17.6%)	10 (6.1%)
25. Înainte de a începe o sarcină de lucru, nu am o idee clară a ceea ce îmi doresc să învăț din ea.	17 (10.3%)	34 (20.6%)	23 (13.9%)	19 (11.5%)	41 (24.8%)	20 (12.1%)	11 (0.7%)
29. Atunci când am terminat o sarcină de învățare, nu iau în considerare utilitatea rezolvării ei pentru mine.	53 (32.1%)	35 (21.2%)	21 (12.7%)	26 (15.8%)	21 (12.7%)	7 (4.2%)	2 (1.2%)
33. Înainte de a începe o sarcină de învățare, nu mă întreb dacă voi afla mai multe informații din ea lucrând împreună cu ceilalți colegi.	27 (16.4%)	32 (19.4%)	34 (20.6%)	21 (12.7%)	25 (15.2%)	20 (12.1%)	6 (3.6%)
41. Atunci când am terminat informațiile de studiat, verific dacă le-am abordat suficient și în profunzime.	4 (2.4%)	8 (4.8%)	16 (9.7%)	15 (9.1%)	29 (17.6%)	59 (35.8%)	34 (20.6%)

42. Atunci când am studiat materialul obligatoriu, mă întreb dacă mi-a trezit interesul.	6 (3.6%)	14 (8.5%)	13 (7.9%)	8 (4.8%)	49 (29.7%)	52 (31.5%)	23 (12.9%)
43. Când trebuie să studiez informații, încerc să aflu ce voi găsi interesant despre ele.	5 (3%)	6 (3.6%)	6 (3.6%)	16 (9.7%)	47 (28.5%)	50 (30.3%)	35 (21.2%)
	246 (149%)	296 (179.2%)	238 (144.1%)	207 (125.5%)	422 (255.7%)	475 (287.8%)	261 (152.1%)

Frecvențele absolute și relative care înregistrează valori mari corespund opțiunilor „mai mult adevărat decât fals” respectiv „în mare parte adevărat” în cazul afirmațiilor pozitive și „în mare parte fals” respectiv „mai mult fals decât adevărat” pentru afirmațiile negative. Rezultatele pentru întregul construct format din cele 13 întrebări se concentrează în jurul a două opțiuni „mai mult adevărat decât fals” respectiv „în mare parte adevărat” obținând scoruri de 422, respectiv 475 de puncte. Analizând datele obținute putem concluziona că elevii chestionați sunt capabili să descrie modul în care învață, identifică activitățile-cheie, esențiale pentru învățare. Abilitățile metacognitive le permit elevilor să-și regleze gândirea și să devină independenți în învățare, ceea ce le poate îmbunătăți experiențele de învățare la școală și în viață.

Frecvențe absolute și relative privind *atitudinile metacognitive* le-am sintetizat astfel:

Tabelul nr.16.

AFIRMAȚII	Deloc adevărat	În mare parte fals	Mai mult fals decât adevărat	Neutru / nu știu	Mai mult adevărat decât fals	În mare parte adevărat	Foarte adevărat
5. Ignor feedback-ul de la profesori privind modul meu de lucru.	89 (53.9%)	35 (21.2%)	19 (11.5%)	4 (2.4%)	9 (5.75%)	5 (5.5%)	4 (2.4%)
15. Dacă consider o sarcină de lucru ca fiind inutilă, încerc să aflu de ce se întâmplă acest lucru.		3 (1.8%)	2 (1.2%)	3 (1.8%)	29 (17.6%)	96 (58.2%)	32 (19.4%)

26. Cred că feedback-ul cu privire la obiectivele mele de învățare este inutil.	79 (47.9%)	28 (17%)	15 (9.1%)	22 (13.3%)	(4.8%)	7 (4.2%)	6 (3.6%)
28. Nu văd niciun motiv pentru a vorbi cu ceilalți colegi despre utilitatea muncii în colaborare în studiile noastre.	58 (35.2%)	44 (26%)	20 (12.1%)	19 (11.5%)	13 (7.9%)	7 (4.2%)	4 (2.4%)
31. Când implicarea mea personală în materialul de studiat urmează să fie chestionată, mă gândesc la acest lucru.	6 (3.6%)	6 (3.6%)	7 (4.2%)	21 (12.7%)	33 (20%)	57 (34.5%)	35 (21.2%)
35. Nu mă interesează de ce am o aversiune față de unele dintre materialele care trebuie studiate.	40 (24.2%)	37 (22.4%)	24 (14.5%)	38 (23%)	18 (10%)	4 (2.4%)	4 (2.4%)
36. Atunci când nu pot stabili nicio organizare într-o sarcină de învățare, încerc să aflu de ce se întâmplă acest lucru.	7 (4.2%)	15 (9.1%)	22 (13.3%)	8 (4.8%)	39 (23.6%)	42 (25.5%)	32 (19.4%)
38. Dacă consider informațiile dificil de înțeles, nu încerc să găsesc un motiv mai profund pentru acest lucru.	46 (27.9%)	38 (23%)	27 (16.4%)	14 (8.4%)	21 (12.7%)	13 (7.9%)	6 (3.6%)
39. Consider că este util să vorbesc cu ceilalți colegi despre modul de înțelegere a materialelor de studiat.	5 (3%)	7 (4.2%)	8 (4.8%)	13 (7.9%)	31 (18.4%)	51 (30.9%)	50 (30.3%)
44. Înainte de a începe o sarcină de lucru, nu mă gândesc la modul în care o voi organiza.	38 (23%)	32 (19.4%)	23 (13.9%)	15 (9.1%)	19 (11.5%)	19 (11.5%)	19 (11.5%)
	368 (222.9%)	245 (148.4%)	167 (101%)	57 (95%)	22 (133.3%)	301 (184.8%)	192 (116.2%)

Dacă în cazul *cunoștințelor și abilităților metacognitive* majoritatea valorilor mari ale frecvențelor au fost așezate în partea dreaptă a scalei, în cazul *atitudinilor metacognitive* cele mai multe afirmații sunt formulate în sens negativ, ceea ce înseamnă că scorurile mai mari se vor regăsi în partea stângă a scalei. Pentru întregul construct, rezultatul cel mai mare 368 este înregistrat de către opțiunea „deloc adevărat”, urmată de opțiunea „în mare parte adevărat” cu scorul de 301. Analiza valorilor obținute de elevi în ceea ce privește atitudinile metacognitive ne îndreptățește să afirmăm că elevii au predispoziția pentru a învăța să învețe, că au motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățare, că dețin capacitatea de a sprijini propriul proces de învățare. Elevii sunt dispuși să lucreze în colectiv, ei manifestă dorința de a valorifica experiențele de învățare și de a aplica achizițiile în diverse în cadrul orelor și în alte situații de viață.

În ceea ce privește *învățarea independentă și subscalele ei*, am esențializat următoarele date statistice:

Tabelul nr. 17.

<i>Group Statistics</i>					
Grup		N	Media	Abaterea standard	Eroarea standard
Învățarea independentă	Grupul experimental	84	5.2730	.60300	.06579
	Grupul de control	81	4.9888	.56792	.06310
Cunoștințe metacognitive	Grupul experimental	84	5.2958	.75000	.08212
	Grupul de control	81	5.1538	.65056	.07228
Abilități metacognitive	Grupul experimental	84	5.1896	.75255	.08647
	Grupul de control	81	4.7293	.79301	.08811
Atitudini metacognitive	Grupul experimental	84	5.4738	.75236	.08209
	Grupul de control	1	5.1815	.76110	.08457

Media răspunsurilor pentru întregul instrument de cercetare în cazul grupului experimental este de 5.27, ceea ce înseamnă că răspunsurile cele mai frecvente au fost compuse din opțiunea „mai mult adevărat decât fals”, respectiv „în mare parte adevărat”, în timp ce în cazul grupului de control media este de 4.98, opțiunea majoritară de răspuns fiind „mai mult adevărat decât fals”, unele afirmații identificându-se și cu opțiunea „mai mult fals decât adevărat”.

În cazul celor trei subscale, pentru grupul experimental valoarea mediilor înregistrate este peste valoarea 5, în timp ce pentru grupul de control valoarea mediei

ajunge și la 4.72. Atât în cazul grupului experimental cât și în cazul grupului de control, abilitățile metacognitive sunt mai puțin dezvoltate raportat la cunoștințele și atitudinile metacognitive.

Putem concluziona că elevii dețin cunoștințe metacognitive, manifestă atitudini metacognitive, însă se impune crearea de situații care să ofere elevilor posibilitatea de a-și exercisa abilitățile metacognitive.

În vederea determinării relațiilor dintre diferitele variabile studiate în această cercetare (*cunoștințele metacognitive, abilitățile metacognitive și atitudinile metacognitive*), am verificat normalitatea distribuției acestor variabile.

Pentru aceasta am folosit testele Kolmogorov-Smirnov și Shapiro-Wilk. Întrucât eșantionul analizat are doar 84 de subiecți, pentru analiza normalității distribuției se pretează mai mult testul Shapiro-Wilk, astfel că am citit din tabelul următor rezultatele obținute la acest test.

În cazul în care nivelul de semnificație p este mai mic de 0.05 putem spune că acele variabile nu sunt normal distribuite. Valorile au fost astfel sintetizate:

Tabelul nr. 18.

<i>Testarea normalității distribuției</i>						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Valoare	Df	P	Valoare	Df	P
Cunoștințe metacognitive	,075	165	,026	,979	165	,013
Abilități metacognitive	,064	165	,095	,985	165	,063
Atitudini metacognitive	,063	165	,200*	,979	165	,012

Pentru a determina relația dintre *cunoștințele metacognitive, abilitățile metacognitive și atitudinile metacognitive* am folosit coeficientul de corelație Spearman, întrucât, așa cum am văzut din analiza normalității distribuției variabilelor, nu sunt îndeplinite toate condițiile pentru folosirea coeficientului de corelație Pearson.

Pentru măsurarea relației dintre variabilele menționate anterior am pornit de la două ipoteze, și anume:

Ipoteza H0: Nu există o legătură semnificativă între variabile

Ipoteza H1: Există o legătură semnificativă între variabile

Prin analiza de corelație bivariată, bazată pe coeficientul de corelație Spearman, s-a observat prezența unor corelații pozitive, semnificative statistic între cele trei variabile de intensitate medie și ridicată.

Un nivel ridicat al oricărei variabile este însoțit de un nivel ridicat al celorlalte variabile.

Tabelul nr. 19

Corelații			Cunoștințe metacognitive	Abilități metacognitive	Atitudini metacognitive
Spearman's rho	Cunoștințe metacognitive	Coeficientul de corelație	1,000	,586**	,562**
		Pragul de semnificație p		,000	,000
		N	165	165	165
	Abilități metacognitive	Coeficientul de corelație		1,000	,721**
		Pragul de semnificație p			,000
		N		165	165
	Atitudini metacognitive	Coeficientul de corelație			1,000
		Pragul de semnificație p			
		N			165

** . Corelația este semnificativă pentru un prag de 0,01

În urma rezultatelor obținute s-au determinat următoarele corelații, la un prag de semnificație de 99%:

- între cunoștințele metacognitive și abilitățile, respectiv atitudinile metacognitive există o legătură semnificativă statistic, pozitivă și direct proporțională ($p=0.586$ respectiv 0.562). Astfel, dacă valoarea cunoștințelor metacognitive crește, vor crește de asemenea abilitățile metacognitive, respectiv atitudinile metacognitive.
- există o legătură pozitivă, directă și semnificativă statistic între abilitățile metacognitive și atitudinile metacognitive, o creștere a valorii uneia dintre variabile duce automat la creșterea și celeilalte variabile.

Am concluzionat că: antrenamentul metacogniției poate îmbunătăți atitudinea elevilor față de sarcinile școlare și poate chiar față de școală. Dezvoltarea cunoștințelor și abilităților metacognitive este rezultatul activității celui care învață. Un rol important îl au profesorii care ar trebui să încurajeze metacogniția, să fie preocupați de stabilirea unui mediu de instruire metacognitiv, care să acționeze în vederea modelării la elevi a

comportamentului metacognitiv; al formării în mod deliberat a unor strategii metacognitive.

Pentru o analiză statistică detaliată și complexă, chestionarul gândirii reflexive a fost divizat în patru subscale: *Habitual action*, *Understanding*, *Reflection* și *Critical reflection* (*Acțiune uzuală*, *Înțelegere*, *Reflecție*, *Reflecție critică*), fiecare dintre acestea având 4 întrebări, întrebări care au idei centrale asemănătoare, selecția și includerea în cele patru constructe fiind prezentată în tabelul următor:

Tabelul nr. 20.

	AFIRMAȚII	Acord puternic	Acord	Indecis	Dezacord	Dezacord puternic
Habitual action	1. Atunci când lucrez la unele activități/ sarcini de învățare, le pot realiza fără să mă gândesc la ceea ce fac.	78 (47%)	266 (161%)	158 (96%)	124 (75%)	34 (21%)
	5. La pedagogie rezolvăm sarcini de învățare de atât de multe ori încât am început să le realizez fără să mă mai gândesc.					
	9. Atâta timp cât îmi amintesc materia pentru probele de evaluare, nu trebuie să mă gândesc prea mult.					
	13. Dacă aș respecta ceea ce spun profesorii, nu ar trebui să mă gândesc prea mult asupra temelor.					
Understanding	2. Disciplinele pedagogice ne cer să înțelegem conceptele predate de profesor.	221 (134%)	325 (197%)	74 (45%)	34 (21%)	6 (4%)
	6. Pentru a promova la pedagogie am nevoie de a le înțelege conținutul.					
	10. Am nevoie să înțeleg conținutul predat de profesor pentru a-mi îndeplini sarcinile practice.					
	14. În aceste discipline trebuie să mă gândesc în mod continuu la materia ce mi-a fost predată.					
Reflection	3. Uneori mă întreb dacă ceilalți colegi realizează sarcina de învățare și încearcă să se gândească la o modalitate mai bună de a o rezolva.	142 (86%)	333 (202%)	129 (78%)	50 (30%)	6 (4%)
	7. Îmi place să reflectez la ceea ce am realizat și să mă gândesc la modalități alternative de rezolvare.					
	11. Reflectez adesea la acțiunile mele pentru a vedea dacă mi-aș putea îmbunătăți ceea ce am					

	realizat.					
	15. Adesea îmi reevaluez experiența în așa fel încât aș putea învăța din ea și mi-aș putea îmbunătăți performanțele.					
Critical reflection	4. Ca rezultat al acestor discipline mi-am schimbat modul de a mă percepe.	150 (90.9%)	298 (180.7%)	121 (137%)	8 (47.3%)	13 (7. %)
	8. Pedagogia mi-a schimbat unele dintre ideile mele ferm deținute.					
	12. Ca urmare a acestei discipline mi-am schimbat modul obișnuit de a-mi îndeplini sarcinile de lucru.					
	16. În timpul acestor ore mi-am descoperit greșeli în ceea ce credeam anterior a fi corect.					

Analizând frecvențele absolute obținute la cele patru constructe se observă valori mari și reprezentative în cazul a trei dintre ele și anume: Understanding, Reflection și Critical reflection, acestea revenind opțiunilor „acord puternic” și „acord”. Doar în cazul constructului Habitual action răspunsurile oferite de către elevi se concentrează mai mult pe opțiunile „acord” și „indecis”.

Datele statistice descriptive privind metacogniția, precum și cele patru subscale ale chestionarului gândirii reflexive, le-am sintetizat astfel:

Tabel nr. 21.

<i>Group Statistics</i>					
	Grup	N	Media	Abaterea standatd	Eroare standard
Metacogniția	Grupul experimental	84	69.45	7.270	.789
	Grupul de control	81	68.32	8.350	.928
Habitual action	Grupul experimental	84	10.60	2.556	.279
	Grupul de control	81	10.60	2.079	.244
Understanding	Grupul experimental	84	7.40	1.837	.200
	Grupul de control	81	7.86	1.998	.222
Reflection	Grupul experimental	84	8.33	2.325	.254
	Grupul de control	81	8.95	2.247	.250
Critical reflection	Grupul experimental	84	8.61	3.139	.343
	Grupul de control	81	9.42	3.049	.339

În ceea ce privește răspunsurile pentru chestionarul de metacogniție, se observă o diferență minoră între grupul experimental, 69.45 și cel de control, 68.32, aceasta datorându-se numărului diferit de elevi incluși în studiu.

În ceea ce privește cele patru constructe ale chestionarului de reflecție, cea mai mare valoare 10.60 se înregistrează la constructul „habitual action” (acțiunea uzuală), urmat de „critical reflection” (gândirea critică) cu o valoare medie de peste 8.61, constructul „reflection” (reflecția) la care se înregistrează o medie peste 8.30 și de „understanding” (înțelegerea), care nu depășește valoarea de 7.86.

Cu alte cuvinte, în cadrul orelor de pedagogie, cei mai mulți elevi au afirmat că acționează din obișnuință. În ceea ce privește gândirea reflexivă sau reflecția, un număr mai redus de elevi au menționat că se gândesc, respectiv reflectează la acțiunile lor înainte de a le pune în practică. Referitor la înțelegerea conceptelor pedagogice, elevii au subliniat prin răspunsuri dificultatea și greutatea înțelegerii depline a unor concepte specifice disciplinelor pedagogice.

Am verificat normalitatea distribuției variabilelor *habitual action*, *understanding*, *reflection* și *critical reflection*, pe care o prezentăm în tabelul următor:

Tabelul nr. 22.

<i>Testarea normalității distribuției</i>						
	Kolmogorov -Smirnov			Shapiro-Walk		
	Valoare	Df	P	Valoare	Df	p
Habitual action	,095	165	,001	,977	165	,008
Understanding	,200	165	,000	,927	165	,000
Reflection	,116	165	,000	,967	165	,001
Critical reflection	,136	165	,000	,954	165	,000

Întrucât nivelul de semnificație p este în toate cazurile mai mic de 0.05, putem spune că aceste variabile nu sunt normal distribuite. În acest caz, pasul următor este identificarea prezenței corelațiilor între constructele chestionarului gândirii reflexive.

Tabelul nr. 23.

<i>Corelații</i>						
			Habitual action	Understanding	Reflection	Critical reflection
Spearman's rho	Habitual action	Coeficientul de corelație	1,000	,026	,140	,344**
		Pragul de semnificație p	.	,742	,073	,000
		N	165	165	165	165

	Understanding	Coeficientul de corelație		1,000	,372**	,290**
		Pragul de semnificație p		.	,000	,000
		N		165	165	165
	Reflection	Coeficientul de corelație			1,000	,426**
		Pragul de semnificație p			.	,000
		N			165	165
	Critical reflection	Coeficientul de corelație				1,000
		Pragul de semnificație p				
		N				165
**. Corelația este semnificativă pentru un prag de 0,01						

Se observă prezența unor corelații pozitive și semnificative statistic între *critical reflection*, pe de o parte, și *habitual action* ($\rho=0.344$, $n=165$, $p<0.001$), *understanding* ($\rho=0.290$, $n=165$, $p<0.001$) și *reflection* ($\rho=0.426$, $n=165$, $p<0.001$), pe de altă parte.

Prin urmare, pe măsură ce crește nivelul *critical reflection*, se constată valori mai ridicate ale *habitual action*, *understanding* și *reflection*.

Tot o corelație pozitivă, de intensitate moderată, se constată între *understanding* și *reflection* ($\rho=0.372$, $n=165$, $p<0.001$).

În ceea ce privește relațiile dintre *habitual action*, pe de o parte, și *understanding* și *reflection*, pe de altă parte, nu se constată corelații semnificative statistic între acestea.

Scopul cu care s-a desfășurat etapa preexperimentală a cercetării, a fost acela de identificare, atât în cadrul eșantionului experimental cât în cadrul celui de control, a nivelului inițial de cunoștințe, a capacităților de analiză, sinteză și argumentare.

Relaționat acestui scop, etapa preexperimentală a vizat, atât în cadrul eșantionului experimental cât și în cadrul celui de control, următoarele **obiective**:

- ✚ identificarea nivelului inițial al cunoștințelor teoretice și practice acumulate la disciplinele pedagogice;
- ✚ identificarea nivelului abilităților:
 - **de cunoaștere și de înțelegere** a noțiunilor specifice disciplinelor pedagogice studiate pe parcursului semestrului I al clasei a XI-a și în clasele a IX-a și a X-a;

- **de explicare și de interpretare a conținuturilor teoretice și practice ale disciplinelor pedagogice** studiate pe parcursului semestrului I al clasei a XI-a și în clasele a IX-a și a X-a.

Pentru urmărirea scopului și obiectivelor etapei preexperimentale, a fost utilizată, atât la grupa experimentală cât și la grupa de control, metoda testelor.

În elaborarea acestuia testului inițial care cuprinde itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi, am ales conținuturi care se studiază în clasele a IX-a, a X-a și a XI-a la disciplinele Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculumului, Teoria și practica instruirii și a evaluării și Teoria educației.

Pretestul ne-a facilitat stabilirea componenței celor două eșantioane (experimental și de control) cu care vom lucra pe parcursul cercetării.

Analizele statistice descriptive pentru răspunsurile oferite de către elevi în etapa testării inițiale, au fost sintetizate astfel:

Tabelul nr. 24.

<i>Statistici descriptive</i>			
Notă testare inițială			
Eșantionul experimental	N	Date validate	84
		Date lipsă	0
	Media		4,2119
	Mediana		4,1000
	Modul (valoarea modală)		4,1
	Abaterea standard		,88142
	Coeficientul de asimetrie Skewness		,996
	Coeficientul de boltire Kurtosis		302
	Minimumul		2,30
	Maximumul		8,00
Eșantionul de control	N	Date validate	81
		Date lipsă	0
	Media		4,1914
	Mediana		4,2000
	Modul (valoarea modală)		3,6
	Abaterea standard		,9628
	Coeficientul de asimetrie Skewness		,293
	Coeficientul de boltire Kurtosis		,540
	Minimumul		2,20
	Maximumul		6,60

Din punct de vedere a mediilor obținute de către fiecare eșantion în parte 4.2119 respectiv 4.1914, se observă o diferență nesemnificativă între eșantionul experimental și eșantionul de control.

Pentru a compara valorile mediei notelor la testarea inițială între cele două eșantioane de elevi (experimental și de control), am folosit testul t pentru eșantioane independente.

Am pornit în acest demers testând varianțele celor două eșantioane cu ajutorul testului Levene.

Ipotezele testului Levene:

H0 (ipoteza de nul)= Varianțele mediilor celor două eșantioane sunt omogene.

H1= Varianțele mediilor celor două eșantioane sunt heterogene.

Întrucât $p > \alpha(0,05)$, se acceptă ipoteza H0 (varianțele sunt egale) și se citesc în continuare rezultatele de pe primul rând al tabelului cu testul t.

Ipotezele testului t:

H0: Nu există o diferență semnificativă între cele două eșantioane în ceea ce privește media notelor la testarea inițială.

H1: Există o diferență semnificativă între cele două eșantioane în ceea ce privește media notelor la testarea inițială.

Tabelul nr. 25.

Rezultatele testului t pentru eșantioane independente										
		Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		Testul t pentru egalitatea mediilor						
			P	T	Df	P	Diferența mediei	Diferența erorii standard	95% Intervalul de încredere a diferenței	
									minim	m x m
Notă testare inițială:	Asumarea egalității varianțelor	,398	,123	,143	163	,886	,02055	,14362	-,26305	,30415
	Asumarea inegalității varianțelor			143	160,510	,887	,02055	,14385	-,26354	,30464

Întrucât $p > \alpha(0.05)$, se acceptă ipoteza H0, adică nu există diferențe semnificative între cele două eșantioane în ceea ce privește valorile mediilor notelor la testarea inițială.

Astfel, s-au constatat valori apropiate ale mediei notelor la testarea inițială pentru elevii din eșantionul experimental ($M=4.21$), cât și pentru elevii din eșantionul de control ($M=4.19$).

Capitolul VI – Etapa experimentală a constat în elaborarea și implementarea curriculumului de suport axat pe sisteme de activități independente care valorizează reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă a elevilor din clasa a XI-a la disciplina Managementul clasei de elevi. *Curriculumul de suport pentru liceele pedagogice* a fost implementat la eșantioanele experimentale pe parcursul semestrului al II-lea, al anului școlar 2016-2017 (M.-I. Anca, M.-D. Bocoș, 2017). Programul de intervenție educațională elaborat de noi își propune să ofere elevilor tehnici de învățare independentă,

exerciții de rezolvat, tehnici de autoevaluare care să valorizeze reflecție individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă și să ajute elevii la crearea unor strategii de învățare independentă/ autodirijată și de evaluare/ autoevaluare eficiente

Implementarea s-a realizat de către cadrele didactice care predau Managementul clasei de elevi la clasele de elevi din eșantioanele experimentale. Pentru desfășurarea optimă a experimentului formativ s-a avut în vedere o colaborare strânsă și permanentă cu cadrele didactice implicate. Colaborarea a avut în vedere explicitarea scopului, a obiectivelor și a condițiilor de implementare efectivă a programului educațional axat pe sisteme de activități independente care valorizează reflecția individuală și de grup, cognitivă și metacognitivă a acestora, accentuându-se importanța urmării fiecărei componente structurale fundamentale a acestui program.

Obiectivele specifice care au contribuit la asigurarea coerenței teleologice a programului educațional și a cercetării în ansamblul ei, au fost următoarele:

- ✚ elaborarea pentru profesori și elevi a unui program educațional operațional de dezvoltare a competenței de învățare strategică (model de concepție proprie);
- ✚ structurarea unui program de intervenție ameliorativă care cuprinde un sistem de activități independente;
- ✚ proiectarea, desfășurarea și coordonarea unui sistem de situații de învățare care să valorifice reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă a elevilor;
- ✚ utilizarea unor tehnici și instrumente adecvate de determinare obiectivă a progresului celor care învață în utilizarea strategiilor cognitive și metacognitive;
- ✚ analiza relației între variabilele implicate în experiment prin interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor elevilor la situațiile de învățare.

În etapa experimentală a demersului inițiat de noi, obiectivul principal l-a constituit aplicarea la elevii din clasele a XI-a cu profil pedagogic a unui program educațional conceput sistemic, axat pe sisteme de activități independente ale elevilor, care valorizează într-o manieră explicită reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă.

Eșantionarea conținuturilor a presupus identificarea temelor și conținuturilor cuprinse în demersul experimental în concordanță cu programa școlară pentru disciplinele pedagogice și psihologice, profilul pedagogic, filiera vocațională, specializarea învățători-educatoare aprobată prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 4875 din 6.11.2002. la disciplina Managementul clasei de elevi. Fiecare temă abordată cuprinde conținuturi tematice care includ delimitări terminologice, clasificări, definiții, exemplificări, ilustrări didactice. Conținuturile tematice sunt transmise prin valorificarea

unui sistem de metode/ tehnici de muncă intelectuală selectate de noi pentru a favoriza și încuraja reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă. Sunt precizate apoi cuvintele/ sintagmele cheie, care pot fi completate de către elevi. Cuvintele și sintagmele cheie au rolul de a facilita înțelegerea conceptelor specifice disciplinei Managementul clasei de elevi. Exercițiile propuse au rolul de a ajuta la fixarea și sistematizarea celor însușite în partea teoretică a fiecărei teme.

Metodele/ tehnicile de muncă independentă propuse presupun folosirea următorilor pași: *Analizează!* / *Exersează!* / *Reflectează și Autoevaluează-te!* (AER). Programul cuprinde și aplicații utile elevilor pentru o mai bună fixare a conceptelor, pentru a reflecta individual și în colectiv, cognitiv și metacognitiv (eșantionul de conținut a fost prezentat în capitolul IV).

Reluăm componența eșantionului experimental, valorificat în cadrul etapei experimentale:

Tabelul nr. 26.

Eșantion	Liceul/ Colegiul	Numărul elevilor
Eșantionul experimental	Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Deva	29
	Liceul Vocațional „Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș	28
	Liceul „Horea, Cloșca și Crișan”, Abrud	27
Total		84

Capitolul VII – Etapa postexperimentală a presupus utilizarea aceleiași metodologii ca și în secvența de pretest. La sfârșitul etapei formative a fost administrat posttestul, atât elevilor din eșantionul experimental cât și celor din eșantionul de control.

Datele prezentate și analizate în acest capitol se referă la rezultatele cuantificate în note, obținute de elevii din eșantionul experimental și din eșantionul de control. Ne-am propus identificarea funcționalității și impactului programului educațional axat pe activități independente care valorizează reflecția individuală și de grup, cognitivă și metacognitivă a acestora prin realizarea următoarelor demersuri:

- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din eșantionul experimental și de elevii din eșantionul de control în ceea ce privește rezolvarea testului scris care cuprinde aceleași categorii de itemi: obiectivi, semiobiectivi și subiectivi;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din eșantionul experimental și a rezultatelor obținute de elevii din eșantionul de control.

În cazul cercetării posttest, elevii au obținut note situate între 1 și 10, media înregistrată în cazul eșantionului experimental a fost de 7.3345, în timp ce în cazul eșantionului de control media abia ajunge la valoare de 5.9210. În aceste condiții, putem spune că notele obținute în etapa posttest au evoluat mult mai mult în cazul eșantionului experimental față de eșantionul de control.

Tabelul nr. 27.

<i>Statistici descriptive</i>			
Notă posttest			
Eșantionul experimental	N	Date validate	84
		Date lipsă	0
	Media		7,3345
	Mediana		7,0000
	Modul (valoarea modală)		6,00
	Abaterea standard		1,52153
	Coeficientul de asimetrie Skewness		,087
	Coeficientul de boltire Kurtosis		-1,299
	Minimul		4,70
	Maximul		10,00
Eșantionul de control	N	Date validate	81
		Date lipsă	0
	Media		5,9210
	Mediana		6,0000
	Modul (valoarea modală)		5,00
	Abaterea standard		0,94243
	Coeficientul de asimetrie Skewness		1,124
	Coeficientul de boltire Kurtosis		1,444
	Minimul		4,50
	Maximul		9,00

Dacă în cazul eșantionului experimental notele obținute în etapa posttest pornesc de la nota 4.70 și ajung la nota maximă 10, în cazul eșantionului de control notele pornesc de la 4.50 și ajung doar până la nota 9. Cu alte cuvinte, în cazul eșantionului experimental notele în această etapă sunt mari decât în cazul eșantionului de control.

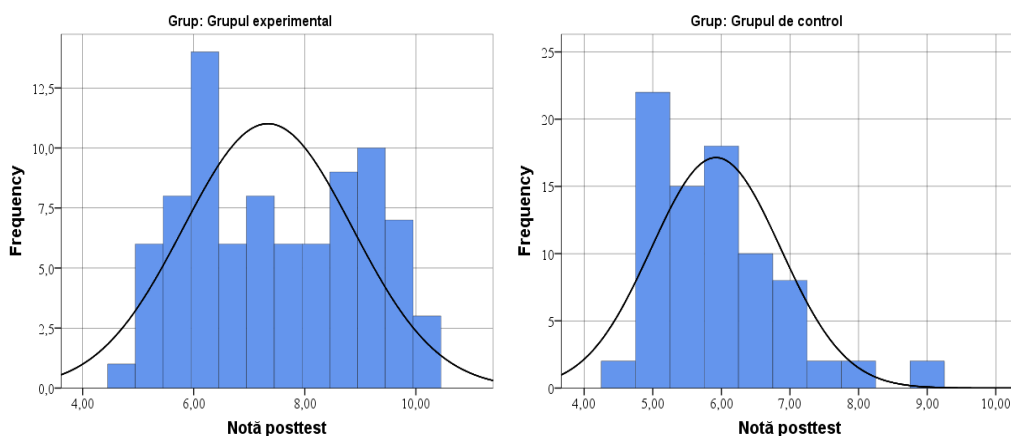


Figura nr. 3: Reprezentarea grafică a comparabilității eșantionului experimental și a eșantionului de control privind notele la posttest

Din punct de vedere grafic, chiar dacă în cazul grupului experimental nota maximă este mai mare, notele sunt mai dispersate decât în cazul grupului de control. Nici în cazul acesta distribuția nu urmează o curbă normală a dispersării datelor, cu alte cuvinte diferența dintre notele obținute fiind semnificativ mai mare.

Rezultatul testului t pentru eșantioane independente a arătat că media notelor la posttest pentru elevii din eșantionul experimental diferă semnificativ statistic de media notelor la posttest pentru elevii din grupul de control ($t=7.122$; $df=138,305$; $p<0.001$).

Prin urmare, putem afirma că aplicarea programului educațional axat pe sisteme de activități independente care valorizează reflecția individuală și de grup, cognitivă și metacognitivă a elevilor a fost mult mai eficientă pentru îmbunătățirea performanțelor școlare comparativ cu metodele clasice.

Pentru a compara notele de la testarea inițială cu notele de la posttest, am recurs la testul t pentru eșantioane dependente (perechi).

Media notelor la testarea inițială a fost de 4.21 pentru elevii din eșantionul experimental și de 4.19 pentru elevii din eșantionul de control.

La posttest, elevii din eșantionul experimental au obținut o medie a notelor de 7.33, în timp ce elevii din eșantionul de control au obținut o medie a notelor de 5.92.

Am luat în considerare următoarele ipoteze:

H0: Media notelor la testarea inițială și media notelor la posttest nu diferă semnificativ

H1: Media notelor la testarea inițială și media notelor la posttest diferă semnificativ

Tabelul nr. 28.

<i>Statistici descriptive pentru eșantioanele perechi</i>						
Eșantion			Media	N	Abaterea standard	Media erorii standard
Eșantionul experimental	Perechea 1	Notă testare inițială	4,2119	84	,88142	,09617
		Notă posttest	7,3345	84	1,52153	,16601
Eșantionul de control	Perechea 1	Notă testare inițială	4,1914	81	,96283	,10698
		Notă posttest	5,9210	81	,94243	,10471

Rezultatele obținute arată că a avut loc o îmbunătățire semnificativă a performanțelor școlare atât la elevii din eșantionul experimental, cât și la cei din eșantionul de control. Se constată că media notelor la cele două testări diferă semnificativ atât în cazul eșantionului experimental cât și de control.

Utilizând testul t pentru eșantioanele perechi, se constată că media notelor la cele două testări diferă semnificativ atât în cazul eșantionului experimental ($t=-19.716$; $df=83$; $p<0.001$), cât și în cazul eșantionului de control ($t=-14.401$; $df=80$; $p<0.001$).

Am reprezentativ și grafic, comparativ rezultatele obținute de elevii din eșantionul experimental și de elevii din eșantionului de control la testarea inițială și la posttest, astfel:

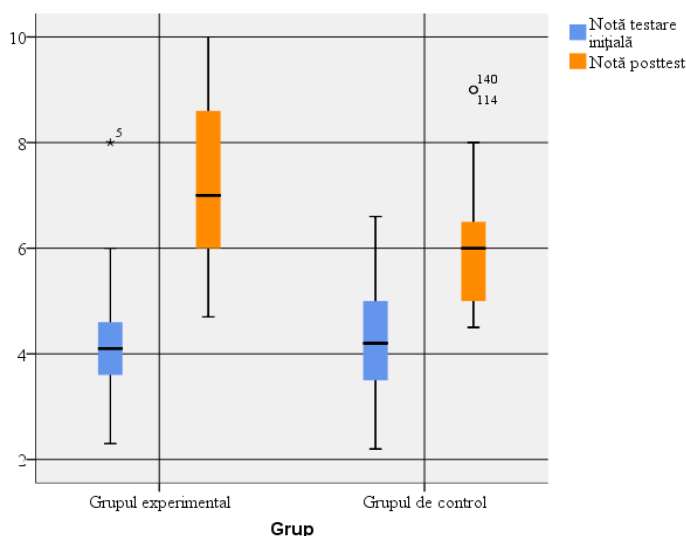


Figura nr. 4: *Reprezentarea grafică a comparabilității eșantionului experimental și a eșantionului de control privind notele la testarea inițială și a notelor la posttest*

Diferențele dintre notele obținute de elevi la testarea inițială și notele din etapa posttest precum și diferențele dintre cele două grupuri analizate, grupul experimental și grupul de control se observă și din punct de vedere grafic.

Media notelor obținute la posttest de elevii din grupul experimental mai mare decât media notelor obținute de elevii din grupul de control se datorează programului axat pe sisteme de activități independente prin intermediul cărora elevii au putut să parcurgă conținuturile independente, să reflecteze individual sau împreună cu colegul/ colegii, să rezolve o serie de exerciții care să faciliteze fixarea și sistematizarea celor însușite. Jurnalere reflexive au creat prilejuri de reflecție cognitivă și metacognitivă. Astfel, elevii au putut să își dezvolte competențe de învățare strategică, dar și să își îmbunătățească performanțele școlare.

Capitolul VIII – Etapa de retestare a presupus aplicarea unei probe care valorifică competențele de învățare strategică pentru a verifica stabilitatea în timp a cunoștințelor după finalizarea experimentului.

Practic, scopul nostru a fost de a verifica dacă se poate stabili o legătură între program educațional axat pe sisteme de activități independente care valorizează reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă a elevilor din liceele pedagogice, în

cea ce privește dezvoltarea competențelor de învățare strategică și durabilitatea/ trăinicia cunoștințelor.

Rezultatele obținute în etapa de retest, etapă ulterioară etapei posttest, le prezentăm sintetizat, astfel:

Tabelul nr. 29.

Statistici descriptive

Notă retest

		Date validate	84
	N	Date lipsă	0
	Media		7,6357
	Mediana		7,6000
Eșantionul	Modul (valoarea modală)		6,00
experimental	Abaterea standard		1,42944
	Coeficientul de asimetrie Skewness		,062
	Coeficientul de boltire Kurtosis		-1,162
	Minimumul		5,00
	Maximumul		10,00

În cazul acestei etape, media notelor la retestarea elevilor din eșantionul experimental este 7.63, cu note cuprinse între 5 și 10.

Analizând distribuția notelor, se observă că acestea se abat de la medie în plus sau în minus cu 1.42.

Pentru o imagine mai clară a diferențelor dintre etapa de testare inițială și etapa de retestare am realizat o analiză comparativă a rezultatelor obținute în cele două etape.

Tabelul nr. 30.

<i>Statistici descriptive pentru eșantioane perechi</i>						
Eșantion			Media	N	Abaterea standard	Media erorii standard
Eșantionul experimental	Perechea 1	Notă testare inițială	4,2119	84	,88142	,09617
		Notă retest	7,6357	84	1,42944	,15596
Eșantionul de control	Perechea 1	Notă testare inițială	.	0 ^a	.	.
		Notă retest	.	0 ^a	.	.

Am utilizat testul t pentru eșantioanele perechi pentru a compara notele obținute de elevi la testarea inițială și notele obținute de elevi la retest pentru elevii eșantionului experimental.

Din analiza comparativă a notelor de la testarea inițială și a celor de la retest pentru elevii din cadrul eșantionului experimental se observă o diferență semnificativă ($t=-22.778$; $df=83$; $p<0.001$). Datele obținute le-am reprezentat și grafic, astfel:

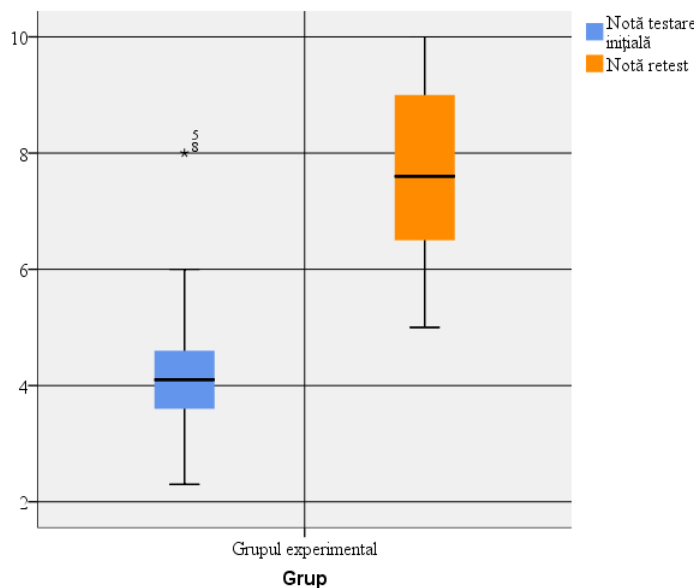


Figura nr. 5: Reprezentarea grafică a comparabilității notelor de la testarea inițială și a celor de la retest pentru elevii eșantionului experimental

Graficul prezintă evoluția notelor elevilor în etapa de retest față de notele obținute în etapa de testare, în urma activităților care au avut loc la nivelul grupului experimental. Datorită diferențelor semnificative, putem spune că activitățile desfășurate cu elevii din cadrul grupului experimental au avut un impact pozitiv asupra procesului de învățare.

Pentru a compara notele de la posttest cu notele de la retest, am recurs tot la testul t pentru eșantioane dependente (perechi).

La posttest, elevii din grupul experimental au obținut o medie a notelor de 7.33, în timp ce la retest au obținut o medie a notelor de 7.63.

Am luat în considerare următoarele ipoteze:

H0: Media notelor la posttest și media notelor la retest nu diferă semnificativ

H1: Media notelor la posttest și media notelor la retest diferă semnificativ

Tabelul nr. 31.

Statistici descriptive pentru loturile perechi

Eșantion		Media	N	Abaterea standard	Media eroii standard
Eșantionul experimental	Perechea 1 Note posttest	7,3345	84	1,52153	,16601
	Note retest	7,6357	84	1,42944	,15596
Eșantionul de control	Perechea 1 Note posttest	.	0 ^a	.	.
	Note retest	.	0 ^a	.	.

Rezultatele obținute arată că a avut loc o îmbunătățire semnificativă a performanțelor școlare la elevii din grupul experimental.

Tabelul nr. 32.

<i>Testul t pentru eșantioane perechi</i>									
Eșantion			Diferențe între eșantioanele perechi				t	df	
			Media	Abaterea standard	Media erorii standard	95% Intervalul de încredere a diferenței			
minim	maxim								
Eșantionul experimental	Perechea 1	Note posttest Note retest	-,30119	,76874	,08388	-,46802	-,13436	-3,591	83

Se constată că media notelor la cele două testări diferă semnificativ ($t=-3.591$; $df=83$; $p=0.001$).

Reprezentarea grafică a comparabilității notele la posttest și a notelor la retest obținute de elevii eșantionului experimental, se prezintă astfel:

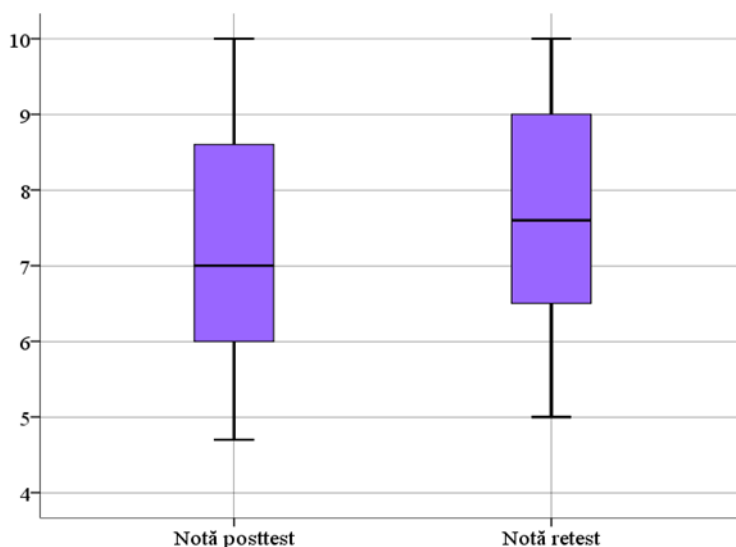


Figura nr. 6: *Reprezentarea grafică a comparabilității notele la posttest și a notelor la retest obținute de elevii eșantionului experimental*

Din graficul anterior se observă o diferență vizibilă atât între mediile obținute în cele două etape, etapa posttest (7.33), etapa retest (7.63), cât și între valorile minime obținute în etapa posttest (4.7), iar în etapa retest (5). Astfel, notele obținute de către elevi în etapa retest sunt semnificativ mai mari decât în etapa posttest.

Analizând datele obținute am constatat existența unei stabilități în timp după finalizarea experimentului a strategiilor de activitate intelectuală în studiul individual al elevilor și existența unei legături între sistemul de activități independente și durata/trăinicia cunoștințelor. Am considerat *validă ipoteza generală a lucrării noastre: în studiul pedagogiei, aplicarea la elevii din clasele a XI-a cu profil pedagogic, a unui program educațional conceput sistemic, axat pe sisteme de activități independente ale elevilor, care valorizează în manieră explicită reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă, contribuie la modelarea competenței de învățare strategică și duce la îmbunătățirea performanțelor lor școlare.*

Capitolul IX – Concluzii și implicații educaționale – este împărțit pe cinci subcapitole. Primul subcapitol prezintă o serie de concluzii referitoare la cercetarea întreprinsă, axându-se pe concluzii referitoare la impactul activităților independente asupra nivelului rezultatelor școlare la disciplinele pedagogice, dar și la impactul activităților independente asupra gradului de dezvoltare al competenței de învățare strategică. Tot în acest capitol sunt prezentate sintetic o serie de concluzii statistice. De asemenea, sunt prezentate concluziile unor studii de caz ilustrative pentru eficiența programului educațional axat pe activități independente.

Ca **direcții viitoare de cercetare** ne-am propus:

- ✚ aplicarea programului educațional și la alte clase a XI-a din licee/ colegii cu profil pedagogic din țară;
- ✚ extinderea programului educațional și pentru clasa a XII-a, în vederea pregătirii elevilor pentru viitoarea carieră didactică;
- ✚ oferirea pentru elevi și a altor metode/ tehnici de învățare independentă;
- ✚ crearea împreună cu elevii din liceele pedagogice a unor noi situații de instruire care să valorizeze reflecția individuală și de grup, cognitivă și metacognitivă.

Ca **implicații practice ale cercetării** propunem cu statut de recomandări generale, următoarele: reprojecțarea curriculumului disciplinelor pedagogice ținând cont de cerințele actualei reforme a învățământului;

- ❖ realizarea unei compatibilizări a planurilor cadru de învățământ și a programelor școlare;
- ❖ realizarea unei viziuni globale a disciplinelor pedagogice care se studiază în clasele IX-XII;
- ❖ conceperea unor programe școlare noi;
- ❖ conceperea unor manuale alternative și auxiliare didactice pentru disciplinele pedagogice la nivel național;

- ❖ introducerea în *curriculumul formării inițiale și continue* a cadrelor didactice din România a unor discipline pedagogice obligatorii și/ sau opționale pentru a favoriza proiectarea, implementarea și evaluarea demersurilor educaționale care să faciliteze formarea competenței de învățare strategică;
- ❖ familiarizarea elevilor de la profilul pedagogic cu activitățile individuale, activități care valorizează reflecția individuală și colectivă, cognitivă și metacognitivă;
- ❖ reintroducerea disciplinelor pedagogice ca proba obligatorie a profilului pedagogic.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, I. (2008), *Paradigma predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Albulescu, M., Albulescu, I. (2002), *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Didactica disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Anca, M.-I., Bocoș, M.-D. (2017), *Managementul clasei de elevi. Curriculum de suport pentru liceele pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Anca, M.-I., Bocoș, M.-D. (2017), *The role of independent activities in development of strategic learning competences and increase of school performance level, within the study of high school pedagogy*, în „Educatia 21” Journal 15, ISSN online: 2247-8671, ISSN – L = 1841-0456
- Anca, M.-I. (2016), *Using the the Cornell System for Notetaking at Pedagogical High Schools Students*, în „Educația 21”, Journal 14, ISSN online: 2247-8671, ISSN – L = 1841-0456
- Andronache, D.C. (2013), *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal*. Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Ardelean, A., Mândruț, O. (coord.) (2012), *Didactica formării competențelor. Cercetare-Dezvoltare-Inovare-Formare, Vasile Goldiș*”, Editura University Press, Arad.
- Ausubel, D.P, Robinson, F.S. (trad.) (1991), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Babanski, I.K. (1979), *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Baker L., Brown A.L. (1984), *Metacognitive skills and reading* in Pearson, P. D, Kamil, M. L., Barr, R, Mosenthal P. B (Eds.), *Handbook of reading research*. NewYork: Longman.
- Bastien, Cl. (1987), *Schemes et strategies dans l’active cognitive de l’efant*. Paris, PUF.
- Băban, A. (2003), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Editura S.C. PSINET SRL., Cluj-Napoca.

Bernat, S.-E. (2004), Feedback-ul constructiv și abilitățile de predare, învățare și gândire critică, în Școala reflexivă, nr. 1, Cluj-Napoca.

Bernat, S.-E. (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bercu, N., Căpiță, L.-E. (2010), *Despre a învăța elevul să învețe*. Revista de Pedagogie, nr.58 (3).

Bercu, N. (2010), *A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun*, disponibil la <http://www.ise.ro>.

Bocoș, M. (2017), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M.-D. (2013), *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.

Bocoș, M. (2012), *Suport de curs didactica disciplinelor psihopedagogice*. Cluj-Napoca, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013.

Bocoș, M. (2008), *Teoria curriculum-ului. Elemente conceptuale și metodologice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bocoș, M. (2007), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bocoș, M. (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, ediția a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M. (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., Gavra, R., Marcu, S.-D. (2008), *Comunicarea și managementul conflictului*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M., (coord.), Jalba, G., Felegean, D. (2004), *Evaluarea în învățământul primar. Aplicații practice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.-C. (2015), *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul I: A-D*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul II: E-H*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2017), *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul III: I-L*, Editura Paralela 45, Pitești.

Bocoș, M., Jucan, D. (2017), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, Editura Paralela 45, Pitești

Bocoș, M., Jucan, D. (2017), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești

Boekaerts, M. (1999), *Self-regulated learning: where are we today*, International Journal of Educational Research, 31.

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.

Botiș, A., Tărău, A. (2004), *Disciplinarea pozitivă sau Cum să disciplinezi fără să rănești*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malița, M. (1988), *Orizontul fără limite al învățării*, Editura Politică, București.

Bransford J.D, Brown A.L, Cocking R.R (2000), *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Briner, M. (1999), *Constructivism. The Theories* University 01 Colorado.

Brookfield, S. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, A. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*, în „Metacognition, motivation and understanding mechanisms”, Wiley F. Weinert, R. Kluwe (coord.), New York.

Bruner, J. (1996), *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press disponibil la <http://curriculum.calstatcla.edu/faculty/psparks/teorists/501.html> (consultat la 10.03.2016).

Bruner, J. (trad.) (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Büchel, F.P. (2000), *Style d'apprentissage et théorie métacognitive: Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique*. disponibil la http://www.acef.ca/revue/XXVIII/articles/10_büchel.html (consultat la 16.09 2015).

Bush, T. (2015), *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Editura Polirom, Iași.

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.

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.

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.

Cardon, A. (2002), *Jocurile manipulării*, Editura Codecs, București.

Ceobanu, C. (2009), „Managementul situațiilor de criză educațională”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, coord. C. Cuceș, Editura Polirom, Iași.

Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași.

Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, ediția a IV-a revizuită și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, I. (1988), *Strategia didactică- un mod de combinare optimală a metodelor și mijloacelor de învățământ*, în: *Curs de pedagogie* (coord. I.Cerghit, L.Vlăsceanu), TUB.

Cerghit, I. (1983), *Strategia didactică – un instrument practic de ridicare a calității învățământului*, în: „*Revista de pedagogie*”, nr. 9.

Chelcea, S. (1993), *Psihologie socială*. Note de curs, Universitatea din București.

Chelcea, S., Iluț, P. (coord.). (2003), *Enciclopedia de psihosociologie*, Editura Economică, București.

Chiș, V. (2008), „Pedagogia învățării eficiente și pedagogia pentru competențe” în *Tradiții, valori și perspective în științele educației*, coord. Bocoș, M., Albulescu, I., Chiș, V., Stan, C., Colecția Științele Educației, Cluj-Napoca.

Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Chiș, V. (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași.

Claus, G. (1977), „Structura ierarhică a învățării umane și consecințele ei pentru programarea instruirii,” în: *Caiete de pedagogie modernă*, nr.6, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cocoradă, E. (2009), *Psihologia educației. Curs pentru anul I*, Universitatea Transilvania, Brașov.

Conway, J. (1997), *Educational Technology's Effect on Modele of Instruction*. disponibil la <http://copland.udel.edu/iconway/EDST666.html> (consultat la 18.02.2016).

Copilu, D., Crosman, D. (2009), *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate?*, Conference „Competencies and Capabilities in Education”, Oradea.

Cornelius, H., Faire, S. (1996), *Știința rezolvării conflictelor*, Editura Știință și Tehnică, București.

Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.) (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.

Cristea, S. (1998), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cucoș, C. (2002), *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

Decker, R.H. (1998), *When a Crisis Hits Will Your School Be Ready*, Corwin Press, INC, Thousand Oaks, California.

Delacour, J. (2001), *Introducere în neuroștiințele cognitive*, Editura Polirom, Iași.

Dembo, M.H., Eaton, M.J. (1997), „School learning and motivation”, în *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*, Ed. G.D.Phye, Academic Press, Inc.

Denscombe, M. (1985), *Classroom Control: A Sociological Perspective*, George Allen and Unwin, London.

Derry, S.J. (1989), „Putting learning strategies to work”, în *Educational Leadership*, 46(4), 4-10.

Deutsch, M. (1998), „Soluționarea conflictelor constructive. Principii, instruire și cercetare”, în *Psihosociologia rezolvării conflictului*, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Editura Polirom, Iași.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath. (Original work published in 1910).

Dumitru, I.A.I. (2008), *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Editura Polirom, Iași.

Ezechil, L. (2010), *Arguments for Developing Reflective Practice in Higher Education*, 4th International Conference „Education Facing Contemporary World Issues”, Pitești.

Fayol, H. (1916), *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle*, H. Dunod et E. Pinat, Paris.

Finkle, S.L., Torp, L.L. (1995), *Introductory Documents*, The Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy, Aurora, Illinois.

Flavell, J.H. (1979), Metacognition and cognition monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, p. 906-911.

Flavell, J.H. (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*. in L.B. Resnick. (Ed.), „The nature of intelligence” (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Freeman, J. (1993), *Pour une éducation de base de qualité*, BIE, UNESCO, Paris.

Fryer, M. (1998), „Rezolvarea conflictelor și creativitatea – o abordare psihologică”, în *Psihosociologia rezolvării conflictului*, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Editura Polirom, Iași.

Frumos, F. (2008), *Fundamentări și dezvoltări cognitiviste*, Editura Polirom, Iași.

Gadner, J.R. (2003), *Cognitive Constructivism: Restructuring mind maps*.

Gagné, R.M., Briggs, L.J. (trad.) (1977), *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București.

Gagné, R.M. (trad.) (1975), *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Gibbs, G. (1992), *Assessing more students*, Oxford: Oxford Brookes University.

Glava, A. (2007), *Metacogniția și optimizarea învățării*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam.

Gherguț, A. (2007), *Management general și strategic în educație – ghid practic*, Editura Polirom, Iași.

Hacker, D.J., Keener, M.C., Kircher, J.C. (2009), Writing is applied metacognition. In Hacker D.J., Dunlosky, J., Graesser, A.C. (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.

Haller, E., Child, D., Walberg, H.J. (1988). *Can comprehension be taught? a quantitative synthesis*. Educational researcher (Washington, DC), vol. 17, no. 9, p. 5-8.

Hartman, H.J., (2001), *Teaching Metacognitively*, în H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, Kluwer, Dordrecht, Olanda.

Hairgreaves, D. (1972), *Interpersonal Relations in Education*, Routledge and Kegan Paul, London.

Hill, P.W. (2003), *How to teach better Pedagogy for deep learning* disponibil la <http://activated.det.act.gov.au/sei/qualTeach/pedagogy.html> (consultat la data de 5.04.2016).

Huberman, A.M. (trad.) (1987), *Cum se produc schimbările în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Iluț, P. (2001), *Sinele și cunoașterea lui*, Editura Polirom, Iași.

Ionescu, M. (2011), *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne* Ediția a IV-a revizuită și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.) (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești.

Ionescu, M. (2003), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ionescu, M. (coord.) (1998), *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului, București.

Ionescu, M., Chiș, V. (1992), *Strategii de predare-învățare*, Editura Științifică, București.

Iucu, R.B. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași.

Iucu, R.B. (2005), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București.

Iucu, R.B., Ezechil, L., Chivu, R. (2008), „Managementul clasei de elevi: fundamente teoretico-metodologice”, în *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, coord. D. Potolea, I. Neacșu, R.B. Iucu, I.-O. Pânișoară, Editura Polirom, Iași.

Joița, E. (2006), *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București.

Joița, E. (2002), *Educația cognitivă*, Editura Polirom, Iași.

Jonnaert, Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, series Perspectives en éducation et formation, De Boeck Université, Bruxelles.

Jonassen, D.H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments* disponibil la <http://www.soe.ecu.edu/etdi/colaric/KB/CLEsJonassenn.html> (consultat la 10.01 2016).

Kasambira, K.P. (1973), *Lesson Planning and Class Management*, Longman, Group Limited, Essex.

Kerka, S. (1997), *Constructivism, Workplace Learning and Vocational Education*. Eric Digest. No.181.

Laing, R.D. (1994), *Interpersonelle Wahrnehmung*, Frankfurt.

Lalanne, A. (2000), *La psilosophie à l'école élémentaire: mission impossible?*, Cahiers pédagogiques, nr. 386.

La fortune, L., Jacob, S., Herbert, D. (2000), *Pour guider la metacognition*, Presse Université du Quebec.

Le Boterf, G. (2006), *Comment le formateur peut-il aider l'apprenti a mobiliser ses compétences en situation de travail?*, CRERA, Toulouse, 30 mars 2006, Le Boterf Conseil, disponibil la www.guyleboterf-conseil.com (consultat la 10.09.2017).

Le Boterf, G. (2000/a), *De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?*, în vol. *Quel avenir pour les compétences*, éditeurs Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X., series Pédagogies en développement, De Boeck, Bruxelles.

Le Boterf, G. (2000/b), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions D'organisations, Paris.

Macavei, E. (2002), *Pedagogie. Teoria educației*. Vol I, Editura Aramis, București.

Marzano, R.J. (1998), *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*, Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado.

Marzano, R.J. (2010), *Developing Expert Teachers*. In R. J. Marzano (Ed.), *On Excellence in Teaching*, Bloomington: Solution Tree Press.

Marzano, R.J. (2008), *Getting serious about school reform*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Manolescu, M. (2010), *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației*, în Revista de Pedagogie nr. 58 (3).

Mândruț, O., Catană, L., Mândruț, M. (2012), *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare*. Editura „Vasile Goldiș”, Editura University Press, Arad.

Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D, Faraday, S. (2008), *What is independent learning and what are the benefits for students?:* London Department for Children, Schools and Families Research Report 051, [Original title: Independent Learning: Literature Review].

Miclea, M. (1999), *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași.

Mih, C. (2010), *Învățarea autoreglată și dezvoltarea metacognitivă. Modele teoretice și aplicații*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Mih, V. (2010), *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

- Minder, M. (2011), *Didactica funcțională – obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Mogonea, F. (2009), *Profesorul și managementul clasei de elevi. Fundamente teoretice, Ipoteze și soluții aplicative, Sarcini și instrumente de lucru. Profilul de competență managerială a profesorului*, Editura Universitaria, Craiova.
- Momanu, M. (1998), „Aspecte conflictuale ale situației pedagogice”, în *Psihosociologia rezolvării conflictului*, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Editura Polirom, Iași.
- Moon, J. (2010), *Assessment- Learning Journals and Logs, UCD teaching and Learning Resources*, disponibil la <http://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf> (consultat la 10.02.2017).
- Moon, J. (2005), *Guide for Busy Academics No.4: Learning Through Reflection*, Higher Education Academy.
- Moon, J. (1999), *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moore, K. (1992), *Classroom Teaching Skills*, Mc.Graw-Hill, Inc, New York.
- Mureșan, P. (1990), *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București.
- Năstase, M. (2005), *Managementul aplicativ al organizației – jocuri și aplicații manageriale, studii de caz*, Editura ASE, București.
- Neacșu, I. (2015), *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iași.
- Neacșu, I. (2006), *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, București. Neacșu, I. (1990), *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Neculau, A. (1996), „O perspectivă psihologică asupra schimbării”, în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași.
- Negovan, E. (2007), *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*, Editura Universitară, București.
- Negovan, V. (2001), „Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare”, în *Psihologia la răspântia mileniilor*, coord. M. Zlate, Editura Polirom, Iași.
- Negreț-Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași.
- Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O. (2008), *Știința învățării. De la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași.
- Nelson, Th., Narens, L. (1994), „Why Investigate Metacognition?”, în Janet Metcalfe, Arthur Shimamura, *Metacognition, Knowing about Knowing*, MIT Press, Cambridge, Londra.
- Nicola, I. (1974), *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Nicu, A. (2007), *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Oprea, C.-L. (2006), *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Paris, G.S, Winograd, P. (1990), *How metacognition can promote academic learning and instruction in Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Lawrence Elrbaum Associates, Hillsdale, New Jersey Hove and London, pp. 15 -51.

Pashler, H. et al. (2007), *Organizing instruction and study to improve student learning*. IES Practice Guide disponibil la <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/20072004.pdf> (consultat la 15.04.2017).

Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.

Păun, E. (1999), *Școala. Abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

Pânișoară, I.-O. (2006), *Comunicarea eficientă*, ediția a III a revizuită și adăugită, Editura Polirom Iași.

Peculea, L. (2014), *Dezvoltarea competenței de învățare strategică la elevii cu dificultăți școlare*. Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Perrenoud, Ph. (2005), *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?*, texte d'une conférence au Congrès Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 12-14 septembre, Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (1999), „Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?”, în *Revue Pédagogie Collégiale*, vol. 12, n^o. 3, pp. 14-17, AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal.

Perrenoud, Ph. (1995), *Des savoirs aux compétences. De quoi part-t-on en parlant des compétences?*, in revue *Pédagogie Collégiale*, vol. 9, n^o. 1, pp. 20-24, AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal.

Petrescu, P., Șirianu, L. (2008), *Management educațional*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Piaget, J. (1972), *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Popescu, A.M. (2014), *Managementul conflictului în organizația școlară*, Editura SITECH, Craiova.

Popovici Borzea, A. (2017), *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Editura Polirom, Iași.

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> (consultat la 9.04.2017).

Potolea, D, Toma, S. (2010), „Competența”: concept și implicații pentru programele de formare a adulților, a III-a Conferință națională de educație a adulților, 19-21 martie 2010, Timișoara.

Potolea, D. (1991), *Curriculum. Note de curs*, Universitatea din București.

- Radu, I. (2000), „Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi”, în volumul *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M. Ionescu, I. Radu, D. Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Radu, I. (1974), *Psihologia școlară*, Editura Științifică și Pedagogică, București.
- Raynal, Fr., Rieunier, Al. (2002), *Pédagogie:dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*, Paris, EFS.
- Răduț-Taciu, R., Stan, C., Bocoș, M.-D. (2017), *Pedagogia adulților. Definiții, elemente de reflecție și exerciții aplicative*, Editura Cartea Românească Educațional, Pitești.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O. (coord.) (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Rogers, Carl, R. (1967), „Freedom to Learn Theory”, în L. Siegel (ed.), *Instruction: Some Contemporary Viewpoint*, Scranton, Chandler, pp. 37-43.
- Romainville, M. (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boek Université.
- Rose, D.H., Meyer, A., Strangman, N., Rappolt, G. (2002), *Teaching every child in the digital age: Universal design for learning*, VA: ASCD, Alexandria.
- Rosenshine, B., Meister, C. (1994), *Reciprocal teaching: a review of research*, Review of Educational Research 64, 4.
- Rosenshine, B. (1971), *Teacher behaviours and students achievement*. London: National Foundation for Educational Research.
- Salade, D. (1997), „Receptarea noului în practica școlară”, în: *Dezbateri de didactică aplicativă*, coord. M. Ionescu, D. Salade, I. Radu, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Sălăvăstru, D. (2009), *Psihologia învățării*, Editura Polirom, Iași.
- Sălăvăstru, D. (2008), *Învățarea*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, coord. Cucuș C., ediția a II a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Schellings, G. (2011), *Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities*, Metacognition Learning.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Scott, B. (1996), *Arta negocierii*, Editura Tehnică, București.
- Siebert, H. (2001), *Învățarea autodirijată. Consilierea pentru învățare*, Editura Institutul European, Iași.
- Smith, C.M., Pourchot, T. (1998), *Adult Learning and Development: Perspectives From Educational Psychology*.
- Smith, M. (1999), *Constructivism Theory in Instructional Design: Evaluating the Role of the Learner*.

Schoenfeld, A.H. (1985). „Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding”, în E.A. Silver (Ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R.J. (2001), *Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition and ILL Structured Domains* disponibil la <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/Spiro.html> (consultat la 2.02.2016).

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.

Stan, C. (2001), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stan, E. (2005), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.

Stănculescu, E. (2013), *Psihologia educației. De la teorie la practică*, Editura Universitară, București.

Steers, R. (1988), *Introduction to Organizational Behaviour*, Scott, Foresman Publishing House, Glenview.

Steiner, G.A. (1997), *Strategic Planning*, First Free Press, Paperbacks Edition, New York.

Stoica-Constantin, A. (2004), *Conflictul interpersonal – prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Editura Polirom, Iași.

Stoica-Constantin, A., Neculau, A. (coord.) (1998), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași.

Szekely, A. (2013), *Manifestul educației. Cum devenim mentori pentru copiii noștri*, Editura AS Publishing, București.

Tanner K.D. (2012), *Promoting student metacognition. CBE – Life Sciences Education*, 11, pp. 113-120.

Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*, Montréal: Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2003), *Développer un programme par compétences: de l'intention a la mise en œuvre*, in revue *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, n^o. 3, pp. 36-44, AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal.

Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada.

Thomas, J. (1977), *Marile probleme ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Titone, R. (1974), „Il modello olodinamico come ipotesi integrate dell'apprendimento educativo”, în volumul *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma.

Toea, A., Butucă, A. (coord.) (1997), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, București.

Trif, L., Voiculescu, E. (2013), *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică R.A, București.

Țopa, L. (coord.) (1979), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Ullich, D. (1995), *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Ungureanu, D. (1999), *Educație și curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoara.

Van Beirendonck, Lou (2004), *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles.

Voiculescu, F. (2011), *Abordarea prin competențe*, în Suport de curs „Elaborarea programului de formare în domeniul specialității”, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

Voiculescu, F. (coord.) (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Editura Aeternitas, Alba-Iulia.

Weinert, F.E. (2001), *Concept of Competence: A conceptual clarification*, în *Defining and Selecting Key Competencies* / Rychen D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

White, B.Y., Frederiksen, J.R. (2005), „A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development”, în *Educational Psychologist*, 40 (4), 211-223.

White, B.Y., Frederiksen, J.R. (1998), *Metacognitive Facilitation: An Approach to Making Scientific Inquiry Accesible to All* disponibil la <http://thinkertools.berkley.edu:7019/mchap.html> (consultat la 15.12.2015).

Wilson, D. (2016), *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas* disponibil la <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Teaching-Students-to-Drive-Their-Brains.aspx> (consultat la 14.11.2016).

Zlate, M. (2004), *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași.

*** (2016) *Annexes to the Proposal for a Council Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*.

*** (2000) *Curriculum Național, Programe școlare, Seria Liceu*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București.

*** (1998) *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică, „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, București.

*** DEXI (2007) *Dicționar Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, Arc & Guvinas.

*** (1979) *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

*** (2011) *Legea Educației Naționale nr. 1, cu modificările și completările ulterioare* (<http://edu.ro/>).

*** (2002) Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, *Programe școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice*, aprobată prin *Ordinul Ministrului nr. 4875 din 6.11.2002*.

*** (2011) Ministerul Educației Cercetării, Tineretului și Sportului, *Planurile-cadru pentru clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic* aprobate prin OMECTS nr. 5347 din 7.09.2011, Anexa 1.

*** (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.

*** (2007) *Strategia de postaderare*, MECTS.

Surse internet:

<http://www.alsdgc.ro/userfiles/Impactul%20programului%20RWCT-RO.pdf> (consultat la 15.09.2016)

<http://www.cognitivebehavior.com/practice/concepts/cogconstruc.html> (consultat la 20.08.2015)

http://www.dadalos.org/frieden_rom/grundkurs_4/10_regeln.html (consultat la 15.03.2015)

<http://www.ericfacility.netericdigests/ed407573.html> (consultat la 10.08.2015)

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017318.pdf> (consultat la 1.09.2015)

http://www.isjci.ro/crei/crei/pdfeuiri/formare/ghidurile%20Phare%202001/%5Bformarea_for_matorilor%5D.pdf (consultat la 13.07.2015)

http://www.ledonline.it/index.php/ECPS_Journal/article/view/511/500 (consultat la 9.06.2017)

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict> (consultat la 24.04.2016)

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/conflict> (consultat la 16.02.2015)

<http://www.tribunainvatamantului.ro/caracteristici-ale-invatarii-constructiviste/> (consultat la 13.08.2015)

<http://www.tribunainvatamantului.ro/structura-educatiei-cognitive-ii/> (consultat la 14.08.2015)

<http://www.tribunainvatamantului.ro/centrarea-invatarii-pe-elev-de-la-teoria-psihologica-la-realitatea-scolii/> (consultat la 21.03.2016)

http://terec.usarb.md/files/3313/7940/2506/articolul_V.Olaru_Comp_de_a_invata.pdf (consultat la 4.01.2016)

<http://www.teachthought.com/learning/5-strategies-teaching-students-use-metacognition/> (consultat la 14.02.2016)

<http://www.proedinc.com/downloads/10619ch01.pdf> (consultat la 19.04.2017)

<http://williepietersen.com/strategic-learning/> (consultat la 23.04.2017)