

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

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**STRATEGII METACOGNITIVE DE ÎNȚELEGERE A CITIRII. APLICAȚII
LA CICLUL PRIMAR**

**CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC:
PROF. UNIV. DR. ALINA FELICIA ROMAN**

**DOCTORAND:
RUCSANDRA HOSSU**

Cluj-Napoca, 2024

CUPRINS

INTRODUCERE.....	5
------------------	---

SECȚIUNEA A: FUNDAMENTE TEORETICE

Capitolul I. ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMPETENȚEI DE CITIRE.....	10
I.1. Caracteristici esențiale ale procesului de citire: decodarea, fluența și comprehensiunea.....	10
I.2. Competența de receptare a mesajelor scrise în clasele primare.....	12
I.3. Dificultățile de citire.....	26
Capitolul II. ÎNȚELEGEREA CITIRII. DELIMITĂRI CONCEPTUALE.....	39
II.1. Definirea termenului de înțelegere a citirii.....	39
II.2. Modele teoretice și aplicative ale înțelegerii citirii.....	40
II.2.1. Modele de tip bottom-up, top-down, interactive.....	40
II.2.2. Modelul construcție-integrare al comprehensiunii textului	42
II.2.3. Modelul multicomponențial al comprehensiunii textului.....	44
II.3. Cititorul, textul, contextul - variabile ale înțelegerii citirii.....	45
II.3.1. Caracteristici ale cititorului.....	47
II.3.2. Tipuri de texte.....	52
II.3.3. Contextul citirii.....	55
II.4. Evaluarea înțelegerii citirii.....	58
II.5. Factori determinanți ai dificultăților de înțelegere a citirii.....	66
Capitolul III. METACOGNIȚIA ÎN PROCESUL CITIRII. ABORDARE MULTIDIMENSIONALĂ	68
III.1. Definirea termenului de metacogniție.....	68
III.2. Componentele metacogniției.....	69
III.3. Cogniție versus metacogniție.....	75
III.4. Repere evolutive în dezvoltarea metacogniției.....	76
III.5. Metode de evaluare a metacogniției în citire.....	77
III.6. Caracteristicile cititorilor strategici.....	81
III.7. Strategii metacognitive pentru îmbunătățirea înțelegerii citirii.....	82
III.8. Programe educaționale de dezvoltare a citirii bazate pe strategii metacognitive.....	93
III.9. Predarea explicită a strategiilor metacognitive de citire în context școlar	96

SECȚIUNEA B: INVESTIGAȚII PRACTICE

CAPITOLUL V. STUDIUL 1: CONȘTIENTIZAREA PRACTICILOR DE PREDARE A STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE CITIRE DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. STUDIU CONSTATATIV ȘI CORELAȚIONAL.....	101
V.1. Introducere.....	101
V.2. Problema de cercetare.....	102
V.3. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	104
V.4. Metodologia cercetării.....	105
V.4.1. Eșantionul de participanți.....	105
V.4.2. Instrumentele de cercetare.....	105
V.4.3. Procedura de investigare	109
V.5. Rezultatele cercetării.....	109
V.6. Concluziile cercetării.....	119
CAPITOLUL VI. STUDIUL 2: RELAȚIA DINTRE METACOGNIȚIE ȘI ÎNȚELEGEREA CITIRII LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR. STUDII CONSTATIVE ȘI CORELAȚIONALE.....	124
VI.1. Studiul 2a: Relația dintre conștientizarea strategiilor metacognitive de citire, atitudinea față de citire, conceptul de sine ca cititor și înțelegerea citirii.....	124
VI.1.1 Introducere.....	124
VI.1.2. Problema de cercetare.....	126
VI.1.3. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	127
VI.1.4. Metodologia cercetării.....	128
VI.1.4.1 Eșantionul de participanți.....	128
VI.1.4.2. Instrumentele de cercetare.....	129
VI.1.4.3. Procedura de investigare.....	133
VI.1.5. Rezultatele cercetării.....	133
VI.1.6. Concluziile cercetării.....	138
VI.2. Studiul 2b: Relația dintre monitorizarea citirii și comprehensiunea citirii.....	142
VI.2.1. Introducere.....	142
VI.2.2. Problema de cercetare.....	144

VI.2.3. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	144
VI.2.4. Metodologia cercetării.....	144
VI.2.4.1. Eșantionul de participanți.....	144
VI.2.4.2. Instrumentele de cercetare.....	145
VI.2.4.3. Procedura de investigare.....	152
VI.2.5. Rezultatele cercetării.....	152
VI.2.6. Concluziile cercetării.....	154
CAPITOLUL VII. STUDIUL 3: INVESTIGAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI EDUCAȚIONAL DE TIP TERAPEUTIC/LOGOPEDIC DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE CITIRE „SUNT UN METACITITOR” LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNȚELEGERE A CITIRE.....	157
VII.1. Introducere.....	157
VII.2. Problema de cercetare.....	160
VII.3. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	161
VII.4. Metodologia cercetării.....	163
VII.4.1. Eșantionul de participanți	163
VII.4.2. Instrumentele de cercetare	163
VII.4.3. Design-ul experimental.....	169
VII.4.4. Procedura de investigare.....	169
VII.4.5. Descrierea programului educațional de tip terapeutic-logopedic.....	171
VII.5. Rezultatele cercetării.....	204
VII.6. Concluziile cercetării.....	218
CAPITOLUL VIII. CONCLUZII FINALE.....	223
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....	226
ANEXE.....	242

Cuvinte cheie: înțelegerea citirii, dificultăți de înțelegere a citirii, metacogniție, cunoștințe metacognitive, monitorizarea înțelegerii, detectare de erori, strategii metacognitive, predare, ciclul primar, program terapeutic logopedic.

INTRODUCERE

Motto: *„Analiza completă a procesului care are loc atunci când citim ar fi aproape culmea realizărilor psihologilor, pentru că această analiză ar însemna descifrarea multora dintre cele mai încâlcite activități ale minții omenеști.”* (E.B. Huey)

Citirea este o abilitate de bază pentru elevi. Neînțelegerea textelor citite are un impact negativ asupra performanței școlare, fiind un factor major în eșecul și abandonul școlar. Problema analfabetismului funcțional, evidențiată de rezultatele slabe ale elevilor români la testele internaționale PIRLS și PISA, a determinat reforme în sistemul de învățământ românesc.

Analiza performanțelor elevilor români la testele internaționale a evidențiat o serie de factori determinanți ai rezultatelor modeste, printre care: lipsa de instrumentare pe text, neînțelegerea întrebărilor, lipsa de antrenament la itemi cu alegere multiplă, cu distractori plauzibili, dificultatea de a selecta informația esențială, trainingul insuficient pe texte nonliterare, cât și a obișnuinței de a oferi răspunsuri din memorie, fără a proba dacă răspunsul lor are sens prin compararea cu informațiile din text (Mancaș, Stoicescu și Sarivan, 2013). Se pare că elevii nu pun în funcțiune strategii de monitorizare și control a înțelegerii, denumite strategii metacognitive. Deși aceste strategii nu sunt vizibile, fiind deseori automate și neconștientizate, o serie de studii au arătat că ele pot fi predate și învățate chiar de la vârste mai mici, conducând la o înțelegere profundă a sensurilor informației (Eilers și Pinkley, 2006).

Înțelegerea citirii este o interacțiune complexă între cititor și text, iar elevii trebuie să dezvolte atât fluența în citire, cât și strategii metacognitive pentru a înțelege și utiliza informațiile din texte. Cu toate acestea, părerile legate de predarea strategiilor de citire înainte de școala gimnazială sunt împărțite, motivele invocate fiind lipsa de maturizare cognitivă și supra-încărcarea cognitivă a elevilor. În acest context, o primă problemă de cercetare este dacă, și în ce măsură profesorii din învățământul primar conștientizează predarea unor strategii care să faciliteze metacogniția în citire și care sunt posibiii factori asociați cu aceste practici. Identificarea unei eventuale lacune în acest domeniu ar constitui baza implementării unui program de formare a cadrelor didactice în domeniul

metacogniției în citire la vârsta școlară mică. La polul opus, constatarea existenței acestor practici în rândul profesorilor de învățământ primar ar însemna nevoia unei abordări diferențiate și individualizate a elevilor cu dificultăți de înțelegere în ceea ce privește reglarea și monitorizarea citirii.

Studiile legate de relația dintre înțelegerea textelor și metacogniție la elevii mici sunt controversate, unele putând demonstra asocierea celor două variabile, altele obținând rezultate ne semnificative. Prin urmare, cea de-a doua problemă de cercetare este dacă, și în ce măsură, elevii din învățământul primar conștientizează utilizarea strategiilor metacognitive în citire și care este relația dintre metacogniție și înțelegerea textelor.

Metacogniția este esențială pentru succesul învățării, iar elevii cu abilități metacognitive ridicate pot monitoriza și ajusta procesul de învățare. Instruirea metacognitivă ar trebui să fie un mijloc, nu un scop al educației, și să ajute elevii să dezvolte mecanisme de auto-reglare. Deși cititorii performanți dobândesc adesea spontan controlul metacognitiv, unii elevi necesită instrucție explicită pentru a-și îmbunătăți înțelegerea textelor.

Din experiența profesională proprie ca profesor logoped am constatat că elevii cu dificultăți de citire pot face progrese semnificative în fluență și acuratețe prin utilizarea unor strategii specifice, dar succesul în clasă necesită și dezvoltarea abilităților de înțelegere. Cea de-a treia problemă de cercetare este dacă și în ce măsură, elevii cu dificultăți de înțelegere pot fi sprijiniți în depășirea acestor lacune, în cadrul terapiei logopedice. Ne întrebăm dacă prin intermediul predării și modelării explicite a strategiilor de înțelegere bazate pe evidențe științifice adaptate și individualizate putem facilita dezvoltarea metacogniției și remedia dificultățile de înțelegere ale elevilor.

În context școlar, logopedia combină elemente educaționale și clinice, oferind un cadru unic pentru intervenții eficiente în cazul elevilor cu dificultăți de înțelegere. Această abordare multidisciplinară este considerată un model de bune practici pentru profesorii logopezi și un reper util pentru cadrele didactice și alte persoane implicate în educația elevilor din clasele primare.

Intervenția de față va reprezenta atât un model de bune practici pentru profesorii logopezi, cât și un reper util pentru cadrele didactice, părinți, specialiști și alte persoane interesate de remedierea dificultăților de înțelegere la elevii din clasele primare.

Capitolul I. ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMPETENȚEI DE CITIRE

Citirea este o activitate orientată spre un scop, cum ar fi informarea sau învățarea, și implică atât decodarea automatizată a cuvintelor, cât și interpretarea textului. Pentru a citi eficient, este necesară o decodare rapidă și ușoară, care permite înțelegerea și interpretarea corectă a textului.

I.1. Caracteristici esențiale ale procesului de citire: decodarea, fluența și comprehensiunea

Modelul *viziunii simple asupra citirii*, definește citirea ca o interacțiune între decodarea cuvintelor și înțelegerea verbală (Kendeou, et al., 2009; Tennent, 2014). Acest model sugerează că pentru a înțelege un text, cititorul trebuie să aibă abilități bine dezvoltate în ambele domenii. Studiile arată că importanța decodării scade pe măsură ce copiii avansează în școlarizare, în timp ce înțelegerea verbală devine mai relevantă (Catts, Hogan și Adlof, 2005). Modelul este util în identificarea profilurilor de cititori ineficienți, permițând intervenții educaționale specifice pentru a îmbunătăți atât decodarea, cât și comprehensiunea. Totuși, există diferențe între comprehensiunea textului scris și a limbajului oral, ceea ce indică necesitatea unor abordări distincte în predarea citirii și a înțelegerii (Cain, 2012; Wolf, et al., 2019).

I.2. Competența de receptare a mesajelor scrise în clasele primare

Raportată la modelul comunicativ-funcțional, citirea nu se dezvoltă independent, ci în relație cu procesele de ascultare și exprimare orală și scrisă. Competența de receptare a mesajelor scrise se construiește progresiv, începând cu clasele pregătitoare până la clasa a IV-a. Curriculumul este aliniat la standardele internaționale PIRLS și încorporează metode inovatoare pentru a stimula și dezvolta înțelegerea citirii. În primele trei clase, competența de receptare a mesajului scris este dezvoltată prin patru competențe specifice, care se concentrează pe abilitatea elevilor de a citi, recunoaște și înțelege cuvinte, propoziții scurte și simboluri din mediul lor familiar. Elevii sunt încurajați să își exprime interesul pentru lectura unor texte simple. Până la sfârșitul clasei a II-a, aceștia ar trebui să fie capabili să citească texte de până la 120 de cuvinte și să diferențieze tipurile de texte. În clasele a III-a și a IV-a, competențele devin mai complexe, incluzând evaluarea și interpretarea textelor mai lungi și variate, dezvoltarea unei opinii proprii și asocierea textului cu experiențele personale.

În cadrul sistemului educațional, însușirea citirii se desfășoară în două mari etape (Crăciun, 2020; Molan, 2019; Neacșu, Nuță și Sârbu, 2008; Șerdean, 2002, după Petrescu, 2019;): a) învățarea tehnicii cititului și b) deprinderea instrumentelor muncii cu cartea. Prima etapă, care se întinde din clasa pregătitoare până în clasa a II-a, se concentrează pe dezvoltarea abilității de decodare corectă și fluentă a cuvintelor, propozițiilor și textelor scurte, utilizând cu precădere metoda fonetică, analitico-

sintetică. Aceasta presupune învățarea literelor, silabelor, cuvintelor și propozițiilor printr-un proces care combină analiza și sinteza. În perioada postabecedară, elevii își consolidează și automatizează abilitatea de a citi, pregătindu-se pentru lectura explicativă, care implică atât înțelegerea, cât și interpretarea textului. Calitățile citirii – corectitudine, fluentă, conștientizare și expresivitate – sunt dezvoltate prin exerciții și jocuri didactice. Cea de-a doua etapă a însușirii citirii are la bază lectura explicativă. În clasele a III-a și a IV-a, elevii studiază atât texte literare, cât și non-literare, parcurgând etape distincte de predare. Pentru textele narative, procesul implică pregătirea pentru lectură, citirea integrală, analiza și refacerea sintetică a textului, în timp ce pentru textele informative, se pune accent pe activarea cunoștințelor anterioare, explicarea termenilor și sintetizarea informațiilor. În manualele școlare sunt sugerate o serie de metode și exerciții pentru a îmbunătăți înțelegerea textelor literare și informative de către elevi. Acestea includ activități precum citirea cu voce tare, explicarea cuvintelor necunoscute, analiza textelor prin întrebări specifice și utilizarea unor metode grafice și interactive pentru aprofundarea conținutului. Metodele variate, cum ar fi jocul de rol, diagrama Venn-Euler sau jurnalul de lectură, contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a creativității (Mihăilescu și Pițilă, 2019). Deși aceste tehnici sunt eficiente, există elevi care nu ating competențele de citire dorite, din cauza unor factori personali, sociali sau pedagogici, ceea ce îi expune riscului de eșec școlar.

I.3. Dificultățile de citire

Dificultățile de citire la elevi variază în gravitate și pot afecta atât decodarea, cât și înțelegerea textelor. Aceste dificultăți sunt adesea clasificate sub termeni medicali precum dislexie sau tulburare de citire, termenii referindu-se la afecțiuni recunoscute de manuale precum DSM-5 și ICD-11 (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2022). Tulburările specifice de învățare, inclusiv dislexia, sunt caracterizate prin dificultăți persistente în citire, scriere și calcul matematic, care nu pot fi explicate prin alte condiții intelectuale sau senzoriale. Deficitele cognitive care se manifestă la elevii cu dificultăți de citire țin de recodarea fonologică, numirea rapidă, decodarea ortografică, precum și de înțelegerea și procesarea semnificațiilor cuvintelor și a structurilor sintactice complexe (Schindler și Richter, 2018). Metodele de remediere se bazează pe exersarea repetată a unor conținuturi până la automatizarea acestora, iar intervențiile sunt planificate pe baza unei evaluări psihopedagogice prealabile. Metodele validate științific pentru îmbunătățirea fluenței în citire includ antrenamentul fonologic, morfologic și automodelarea video (Bodea-Hațegan și Talaș, 2016). Există dezbateri cu privire la clasificarea acestor tulburări și la utilitatea distincției între dislexie și cititorii slabi. În contextul educațional, identificarea și abordarea

dificultăților de citire sunt esențiale pentru a oferi suport adecvat elevilor afectați. În școală, elevii cu dificultăți de citire beneficiază de terapii specifice de recuperare, realizate de către specialiștii din echipa psihopedagogică (logopezi, profesori de sprijin, consilieri școlari). Intervențiile personalizate, adaptate la profilul psihosociopedagogic individual s-au dovedit a fi cele mai eficiente căi de remediere a dificultăților cu care se confruntă elevii în parcursul educațional (Chiș și Grec, 2016; Gherguț, 2023; Mara, 2009; Roșan, 2015).

Capitolul II. ÎNȚELEGEREA CITIRII. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

II.1. Definirea termenului de înțelegere a citirii

Înțelegerea și comprehensiunea citirii sunt concepte asemănătoare, psihologia cognitivă folosind cu precădere termenul de comprehensiune, în timp ce în pedagogie sau educație se utilizează mai frecvent termenul de înțelegere. Pardo (2004, după Tennent, 2014, p.20) definește înțelegerea citirii ca fiind „procesul în care cititorul construiește sensul prin interacțiunea cu textul pe baza cunoștințelor și experienței anterioare, informațiilor din text, și a poziției pe care acesta o adoptă în relația cu textul”. După Shanahan (2005, p. 28), comprehensiunea citirii este „actul de a înțelege și interpreta informațiile din text” și implică construirea semnificației din interacțiunea cu textul, utilizând organizarea ideilor autorului, dar filtrând informațiile prin cunoștințele noastre anterioare și realizând inferențe acolo unde autorul nu le oferă (Shanahan, 2005). Notele comune ale definițiilor de mai sus sunt faptul că înțelegerea este un proces interactiv din care cititorul extrage sensul și semnificațiile.

II.2. Modele teoretice și aplicative ale înțelegerii citirii

II.2.1. Modele de tip bottom-up, top-down, interactive

Modelele citirii sunt teorii care încearcă să explice mecanismele și procesele din timpul citirii și stau la baza construirii programelor de instruire a citirii. Procesele citirii pot fi clasificate în trei categorii, descrise frecvent ca procese de tip bottom-up, top-down și interactive (Manzo și Manzo, 1995). Modelele bottom-up sunt centrate pe extragerea semnificației din text printr-un proces secvențial care începe cu recunoașterea literelor și se finalizează cu înțelegerea semnificației, fără a implica cunoștințele anterioare ale cititorului. Modelele top-down pun accent pe cunoștințele anterioare ale cititorului, care influențează înțelegerea textului prin predicții și comparații cu ceea ce cititorul deja știe. Modelele interactive combină aceste abordări, sugerând că citirea implică atât activarea cunoștințelor anterioare, cât și procesul de decodare a textului pentru a extrage semnificația.

II.2.2. Modelul construcție-integrare al comprehensiunii textului

Modelul construcție-integrare al citirii, propus de Kintsch (Kintsch, 2013, după Reutzel, 2016), implică două procese cognitive principale: construcția și integrarea. În procesul de construcție, cititorul formează o bază a textului (textbase) prin decodarea cuvintelor și organizarea lor într-o structură coerentă, folosind cunoștințele anterioare pentru a înțelege ce spune textul. Procesul de integrare implică raportarea acestei baze a textului la cunoștințele și experiențele personale ale cititorului, creând astfel un model al situației textului (situation model), care reflectă înțelegerea semnificației textului. Acest model explică de ce cititorii pot interpreta același text în moduri diferite, în funcție de experiențele lor personale.

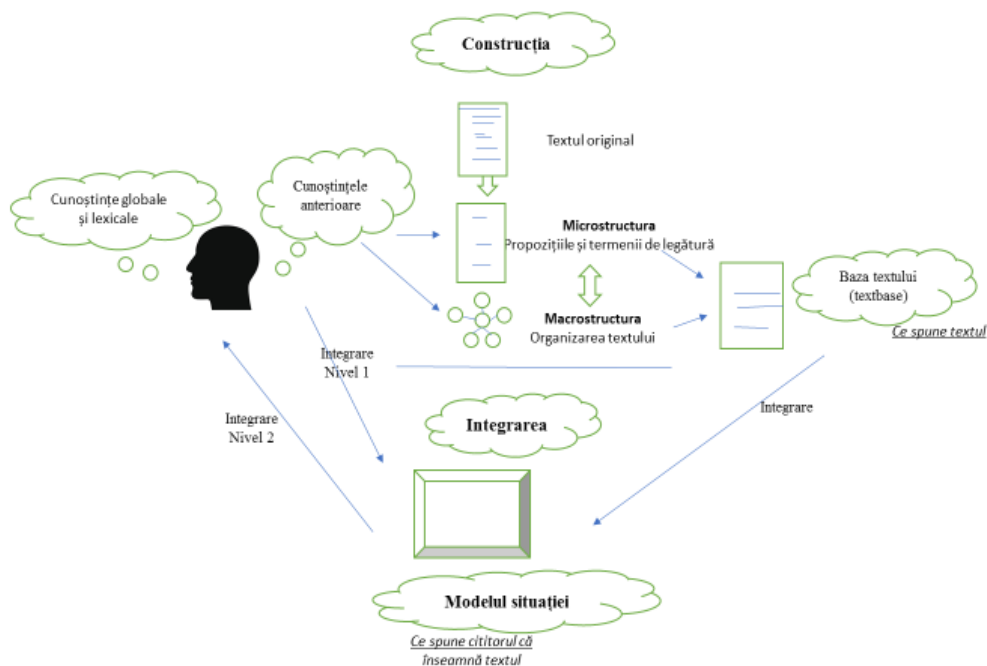


Figura 2.II. Modelul Construcție-Integrare (adaptat după Reutzel, 2016).

Pentru o integrare completă a semnificațiilor, conținutul din modelul situației trebuie *transferat* în sistemul conceptual de bază și stocat în memoria de lungă durată. Elevii mai mici pot întâmpina dificultăți în această etapă. De aceea, ei trebuie să depună efort conștient și să aplice strategii de înțelegere, altfel comprehensiunea rămâne incompletă. Profesorii pot acorda sprijin prin utilizarea unor materiale pentru sintetizarea informațiilor precum organizatorii grafici.

II.2.3. Modelul multicomponențial al comprehensiunii citirii

Tennent (2014) a dezvoltat un model multicomponențial al citirii, care subliniază că înțelegerea textului este rezultatul interacțiunii dintre procese lingvistice, cunoștințe și procese (meta)cognitive. Aceste componente, cum ar fi înțelegerea vocabularului, cunoștințele generale și specifice, memoria, inferențele și monitorizarea, acționează simultan pentru a facilita comprehensiunea. Deoarece toate aceste elemente acționează împreună, autorul nu a marcat legăturile dintre elemente, însă o reprezentare grafică precum cea din Figura 3.II. ar sublinia mai clar aspectul de acțiune concomitentă a componentelor citirii.

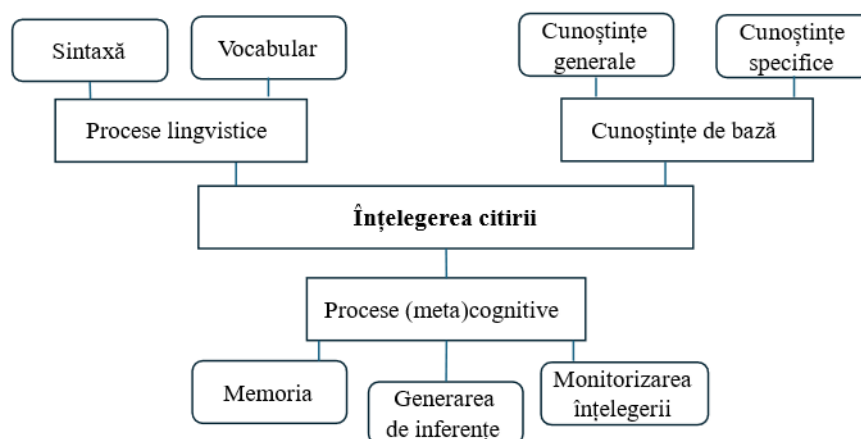


Figura 3.II. Modelul multicomponențial al înțelegerii citirii (Tennent, 2014)

II.3. Cititorul, textul, contextul - variabile ale înțelegerii citirii

Înțelegerea citirii este rezultatul interacțiunii dintre cititor, text, contextul social-cultural și sarcina de citire (Gaskins, 2005). În funcție de perioada de cercetare, s-au pus accent pe diferiți factori Pearson și Cervetti (2015): anii '60 au fost dominați de modele care considerau citirea ca un proces mecanic de decodare (bottom-up), fără implicarea proceselor mentale ale cititorului. În anii '70, odată cu cognitivismul, accentul s-a mutat pe cititor și pe rolul cunoștințelor anterioare în construirea sensului (top-down). După 1985, cercetările au început să sublinieze importanța

contextului socio-cultural în interpretarea textului. În context școlar, toți acești factori contribuie la înțelegerea textului.

II.3.1. Caracteristici ale cititorului

În activitatea de lectură, cititorul participă cu întreaga sa personalitate, cu particularitățile sale cognitive și afective. Anumite procese cognitive printre care abilitățile lingvistice (vocabularul, conștientizarea morfologică și sintactică, inferențele) sau funcțiile executive sunt predictorii semnificativi ai înțelegerii textelor scrise (Cain, 2012). În ceea ce privește structurile afective, atitudinea față de citire, încrederea în sine ca cititor sau motivația pentru lectură sunt elemente care potențează comprehensiunea citirii și sunt strâns legate de text și context.

II.3.2. Tipuri de texte

Performanța în citire nu depinde doar de abilitățile cititorului, ci și de caracteristicile textului, cum ar fi accesibilitatea și structura acestuia. Textele literare, precum cele narative, și cele informaționale, cum ar fi textele expositive, au structuri diferite care influențează comprehensiunea. Textele narative sunt mai accesibile și familiare copiilor, în timp ce textele expositive, cu structuri precum cauză-efect sau problemă-soluție, sunt mai dificile, necesitând mai multe resurse cognitive (Botsas, 2017). Accesibilitatea textelor implică atât aspecte cognitive, cum ar fi vocabularul și structura propozițiilor, cât și aspecte afective, legate de designul și prezentarea textelor, care pot motiva sau descuraja elevii în actul lecturii. Se recomandă adaptarea textelor la nivelul elevilor pentru a maximiza înțelegerea și interesul acestora pentru citire (Bocoș, 2017).

II.2.3. Contextul citirii

Înțelegerea citirii este influențată de contextul psihologic, social și fizic în care are loc lectura. Interesul și motivația pentru lectură, precum și contextul social și fizic, joacă un rol crucial în performanța citirii. De exemplu, un interes ridicat pentru un subiect îmbunătățește comprehensiunea, în timp ce lipsa interesului poate duce la rătăcirea minții și la scăderea înțelegerii textului (Feng, D'Mello și Graesser, 2013). Mediul social, cum ar fi interacțiunile cu profesorii și stilul de predare, precum și mediul fizic, influențează, de asemenea, performanța citirii (Pamfil, 2016). Studiile PIRLS identifică factori asociați cu performanțe ridicate în citire, inclusiv un mediu familial care susține lectura, un start timpuriu în citire și o atitudine pozitivă față de lectură (Mullis, et al., 2017). În concluzie, comprehensiunea citirii este un proces complex, determinat de o interacțiune favorabilă între cititor, text și context.

II.4. Evaluarea înțelegerii citirii

Evaluarea înțelegerii citirii este esențială atât pentru determinarea nivelului de performanță al elevilor, cât și pentru identificarea și implementarea măsurilor de intervenție în cazul dificultăților de citire. Procesul de evaluare se concentrează pe două aspecte principale: ce se evaluează și cu ce instrumente se evaluează. Diferențele dintre abordările disciplinare și variabilitatea probelor educaționale fac dificilă standardizarea evaluărilor. Testele standardizate, care sunt mai fiabile și valide, diferențiază mai bine între elevi decât probele create de cercetători pentru anumite studii. Diferite tipuri de itemi sunt utilizate pentru evaluarea comprehensiunii, fiecare implicând diverse procese cognitive. De exemplu, itemii de tip adevărat/fals și alegerile multiple au cerințe diferite de procesare și pot influența validitatea rezultatelor. Întrebările deschise și sarcinile de completare a răspunsurilor oferă o perspectivă mai clară asupra capacităților de înțelegere a elevilor, în special în ceea ce privește abilitățile inferențiale și procesarea textului. În evaluările internaționale, selecția de imagini corespunzătoare textului este o metodă utilizată pentru a măsura comprehensiunea. Tipurile de itemi pot evidenția niveluri diferite de procesare a textului, de la procesarea superficială a textului până la niveluri mai profunde de înțelegere situațională (McNamara, et. al. 1996).

Evaluarea internațională a literației în citire a elevilor de clasa a IV-a, realizată prin programul PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), urmărește măsurarea comprehensiunii citirii la acest nivel, considerat esențial pentru tranziția spre citirea pentru învățare (Mullis, Martin, Kennedy și Trong, 2011). PIRLS evaluează atât citirea pentru experiență literară, cât și pentru dobândirea și utilizarea informațiilor, utilizând texte literare și informative. Testele PIRLS sunt complexe, includ itemi de tip alegere multiplă și răspunsuri deschise, și sunt construite pentru a evalua patru procese-cheie ale citirii: extragerea informațiilor, formularea concluziilor, integrarea ideilor și examinarea conținutului. Elevii de nivel intermediar ar trebui să fie capabili să identifice și să integreze informații din text, să facă inferențe și să evalueze acțiunile și motivațiile personajelor (Mullis și Prendergast, 2017). Cei care nu reușesc aceste sarcini prezintă dificultăți de comprehensiune și sunt la risc de eșec școlar.

II.5. Factori determinanți ai dificultăților de înțelegere a citirii

Eșecul în comprehensiunea textelor este frecvent la elevii cu abilități scăzute de decodare sau tulburări de învățare, dar și la cei fără astfel de diagnostice, care manifestă abilități neașteptat de slabe în înțelegerea textelor, făcând parte din categoria analfabetismului funcțional. În România, aproape 40% dintre elevii din clasele primare și gimnaziale au astfel de dificultăți. Cauzele includ deficite în procesarea lingvistică, cunoștințe insuficiente și abilități scăzute de abordare strategică a

lecturii (Albulescu ,2020). Studiile arată că vocabularul și procesarea semantică sunt deficite majore la acești elevi, iar procesele cognitive, cum ar fi recunoașterea cuvintelor, rămân esențiale pentru înțelegerea citirii (Li, et. al., 2018). Din punct de vedere al procesării informației, Cain (2012) menționează ca surse asociate eșecului de comprehensiune următoarele cinci variabile: reprezentarea de suprafață a textului, integrarea informațiilor în modelul situației, monitorizarea comprehensiunii, cunoștințele despre structura textului și memoria de lucru.

Capitolul III. METACOGNIȚIA ÎN PROCESUL CITIRII. ABORDARE MULTIDIMENSIONALĂ

III.1. Definirea termenului de metacogniție

Borkowski (1996) a descris bazele teroretice ale metacogniției ca fiind niște *mini-teorii fragile, a căror granițe sunt atât de slab delimitate încât orice încercare de sintetizare empirică sau teoretică este aproape imposibilă* (Borkowski, 1996, după McCormick, 2003, p. 82).

Cea mai cunoscută și utilizată definiție a metacogniției este cea utilizată de Flavell (1979) și reprezintă „*Cunoaștere legată de propriile procese și produse cognitive, sau orice legat de acestea*” (Flavell, 1976, p. 232). Reeve și Brown (1985) au definit metacogniția ca fiind „*Abilitatea indivizilor de a înțelege și manipula propriile procese cognitive*” (Reeve și Brown, 1985, p.3), în timp ce Jacobs și Paris (1987) au afirmat că metacogniția este „*Orice cunoaștere despre stările și procesele cognitive care poate fi împărtășită între indivizi...o conștientizare raportabilă despre aspectele cognitive ale gândirii*” (Jacobs și Paris, 1979, p.258).

Metacogniția în citire se referă la conștientizarea gândurilor din timpul citirii și la abilitatea de a monitoriza propria gândire (Brown, 2002, după Smith, 2016). Metacogniția și comprehensiunea rezultă din abilitatea mintală de a face conexiuni și de a adresa întrebări legate de text.

III.2. Componentele metacogniției

De-a lungul timpului multe dintre aspectele și conceptele specifice metacogniției au fost modificate, rafinate, unele adăugate, iar altele eliminate.

Flavell (1979) a identificat patru componente esențiale ale monitorizării cognitive: cunoștințele metacognitive (despre sine, sarcină și strategii), experiențele metacognitive (trăiri cognitive și afective), scopurile sau sarcinile cognitive, și acțiunile sau strategiile utilizate. Interacțiunea dintre aceste componente este crucială pentru gestionarea și adaptarea proceselor

cognitive. Modelul său subliniază importanța conștientizării și revizuirii strategiilor și scopurilor în funcție de experiențele și cunoștințele dobândite în timpul procesului cognitiv.

Taxonomia propusă de Jacobs și Paris (1987) împarte metacogniția în două categorii principale: autoevaluarea cogniției și autogestionarea gândirii. Autoevaluarea cogniției implică examinarea statică a proceselor cognitive și include trei sub-componente: cunoștințe declarative (înțelegerea factorilor care afectează citirea), cunoștințe procedurale (cum să aplici strategii de învățare) și cunoștințe condiționale (când și de ce să folosești anumite strategii). Autogestionarea gândirii se referă la monitorizarea activă a gândirii și include planificarea (alegerea strategiilor), evaluarea (analiza eficienței) și reglarea (ajustarea strategiilor în funcție de progres).

Modelul lui Brown (1981, după Tarricone, 2011) identifică două categorii principale ale metacogniției: cunoștințele despre cogniție și reglarea cogniției. Cunoștințele despre cogniție includ cunoștințe declarative (despre sine, sarcini și strategii) și cunoștințe procedurale (despre aplicarea eficientă a strategiilor). Reglarea cogniției implică abilități reglatorii precum planificarea, monitorizarea și evaluarea, care sunt esențiale pentru adaptarea la diverse sarcini și probleme. Aceste abilități sunt dezvoltate prin reflecție conștientă și susținute de funcțiile executive. Modelele lui Flavell, Brown și Jacobs și Paris sunt fundamentale în studiul metacogniției, continuând să influențeze cercetările din acest domeniu.

Cercetătorii au continuat să dezvolte și să rafineze modelele metacogniției, concentrându-se pe două provocări majore: definirea categoriilor metacogniției și operaționalizarea acestora. Tarricone (2011) a realizat o sinteză a principalelor modele metacognitive, identificând două categorii principale: cunoștințele metacognitive (cunoștințe declarative, procedurale și condiționale) și abilitățile metacognitive (monitorizare, control și auto-reglare). Deși există diverse modele în funcție de domeniul de referință, cercetătorii sunt de acord că metacogniția include în principal cunoștințele și abilitățile metacognitive (Sălăvăstru, 2009).

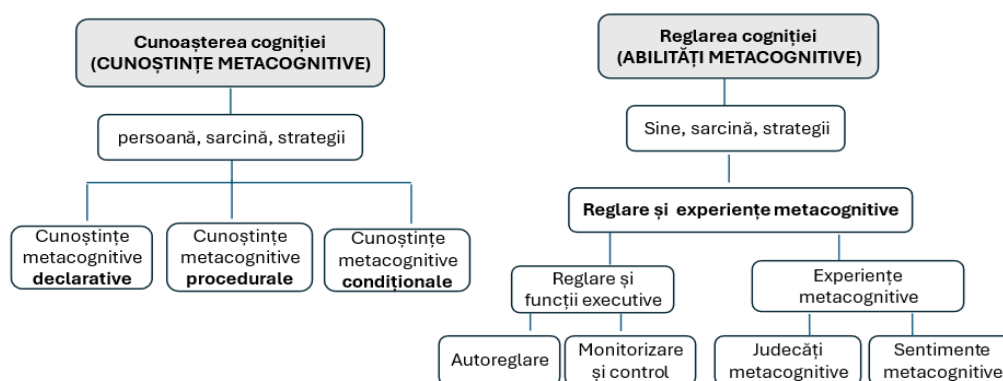


Figura 1.III. Taxonomia metacogniției (adaptare după Tarricone, 2011)

III.3. Cogniție versus metacogniție

Metacogniția este un sub-tip al cogniției, adică o cogniție despre cogniție. Studiile arată că variabilele cognitive, precum memoria și comprehensiunea, sunt distincte de cele metacognitive, precum meta-memoria și meta-comprehensiunea. Flavell (1979) a diferențiat strategiile cognitive, care contribuie la dobândirea cunoașterii, de cele metacognitive, care monitorizează progresul în dobândirea cunoașterii. Aceeași strategie poate fi considerată cognitivă sau metacognitivă, în funcție de scopul urmărit. Diferența dintre cognitiv și metacognitiv rezidă în natura scopului: strategiile cognitive vizează atingerea unui obiectiv cognitiv, în timp ce strategiile metacognitive monitorizează progresul în atingerea acestuia.

III.4. Repere evolutive în dezvoltarea metacogniției

Metacogniția în citire se dezvoltă progresiv, iar copiii mici sunt adesea mai puțin conștienți de scopurile citirii și de strategiile necesare pentru a remedia erorile de înțelegere. Studiile recente subliniază importanța evaluării timpurii a cunoștințelor metacognitive și relația lor cu învățarea generală. Cercetările arată că metacogniția și abilitățile de citire se dezvoltă simultan și că un nivel ridicat de metacogniție la o vârstă fragedă este un predictor al succesului ulterior în citire și scriere (Annevirta, et. al. 2007; Teng și Zhang, 2021). Acest efect, similar cu efectul Matthew, sugerează că copiii cu avantaje inițiale în metacogniție și vocabular tind să progreseze mai rapid (Teng, 2022). Studiile subliniază necesitatea intervenției timpurii pentru a preveni lacunele metacognitive, care pot împiedica dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor. Predarea cunoștințelor cognitive trebuie

să fie însoțită de îndrumarea elevilor către reflecția asupra strategiilor pentru a depăși obstacolele în învățare.

III.5. Metode de evaluare a metacogniției în citire

Investigarea metacogniției în citire, în special la copiii mici, este complexă și dificilă, necesitând metode sofisticate pentru a obiectiva și măsura procesele interne implicate. Metodele de evaluare sunt împărțite în două categorii principale: măsurători în afara contextului citirii, de tip off-line (chestionare, scale, interviuri) și măsurători în contextul citirii, de tip on-line (protocolul gândirii cu voce tare, detectarea erorilor, autoevaluarea performanței, metode computerizate).

Metodele off-line se bazează pe declarațiile retrospective ale subiecților și oferă avantaje precum ușurința aplicării și cotarea obiectivă, dar pot fi limitate de răspunsuri influențate de memorie sau dezirabilitate socială (Cobb, 2016). Interviurile, deși mai detaliate și personalizate, sunt consumatoare de timp și dificil de utilizat pe grupuri mari, dar oferă informații valoroase pentru proiectarea învățării individualizate (Israel, 2007).

Metodele on-line, cum ar fi protocolul gândirii cu voce tare, unde elevii verbalizează strategiile metacognitive în timp real, oferă date valoroase dar sunt și cronofage (Pressley și Afflerbach, 1995). Alte metode includ detectarea erorilor și auto-evaluarea performanței, care măsoară abilitățile de monitorizare și control metacognitiv. Pentru determinarea abilității de detectare a erorilor s-au utilizat probe de performanțe, precum sublinierea erorilor odată identificate, raportările verbale, mișcările oculare, numărul de recitiri sau privirile în urmă. Aceste probe au limite legate de validitatea ecologică, de scopul cititorilor, de modul în care au fost informați sau de tipul de erori pe care aceștia le identifică (Baker și Cerro, 2000). Sarcinile de auto-evaluare includ judecățile de încredere privind nivelul de performanță (confidence judgments) și pot fi aplicate înainte, în timpul și după realizarea sarcinii (Terneusen, et. al., 2024). Discrepanțele dintre anticipările prospective sau retrospective ale subiecților și scorurile reale obținute pot fi indicatori ai acurateții judecăților de performanță și ai sensibilității metacognitive (Fleming și Lau, 2014).

Fiecare metodă prezintă avantaje și dezavantaje, dar împreună oferă o imagine mai clară a metacogniției în citire, esențială pentru dezvoltarea abilităților elevilor.

III.6. Caracteristicile cititorilor strategici

Strategiile metacognitive de citire sunt comportamente deliberate și orientate spre scop, folosite pentru a monitoriza și reglementa înțelegerea textelor (Salataki și Akyel, 2002, după Ahmadi, et al., 2013).. Cititorii performanți sunt mai strategici și capabili să recunoască și să corecteze neclaritățile în timpul citirii, spre deosebire de cititorii slabi, care întâmpină dificultăți în detectarea erorilor și nu inițiază strategii de reparare. Cititorii eficienți își stabilesc scopuri înainte de citire, verifică înțelegerea în timpul citirii și revizuiesc informațiile după citire (Reutzel, et al., 2002). Strategiile metacognitive pot fi învățate și contribuie la îmbunătățirea competențelor de citire, influențând pozitiv performanța elevilor.

III.7. Strategii metacognitive pentru îmbunătățirea înțelegerii citirii

În ultimele decenii, instruirea bazată pe strategii a devenit centrală în învățarea și înțelegerea textelor scrise, bazându-se pe ideea că strategiile de înțelegere a citirii pot fi predate până când devin automate. Cititorii buni aplică în mod conștient strategii reparatorii pentru a depăși dificultățile de înțelegere, în timp ce cititorii slabi nu le aplică, fie din lipsă de cunoștințe, fie din incapacitatea de a conștientiza problemele de înțelegere. Strategiile de înțelegere implică procese cognitive și metacognitive, însă diferențierea dintre acestea este adesea dificilă (Klingner, Morrison și Eppolito, 2013; Williams și Atkins, 2009). Panelul Național de Citire din Anglia a identificat șapte strategii esențiale pentru îmbunătățirea înțelegerii la elevii din școala primară, inclusiv monitorizarea înțelegerii, utilizarea organizatorilor grafici, generarea de întrebări și sumarizarea (Shanahan, 2005). Alte strategii eficiente includ activarea cunoștințelor anterioare, clarificarea, predicția și vizualizarea.

Activarea cunoștințelor anterioare

Activarea cunoștințelor anterioare presupune ca elevii să acceseze și să împărtășească ceea ce știu deja despre un anumit subiect, pentru a integra informațiile noi în cunoștințele preexistente. Această practică ajută la organizarea și înțelegerea noilor informații, dar poate avea un efect negativ dacă noile informații sunt în conflict cu cele existente, creând o disonanță conceptuală (Campbell și Campbell, 2009). Strategiile de activare a cunoștințelor anterioare pot fi să consolideze schemele existente, fie să ajute la construirea unor cunoștințe noi.

Schemele metacognitive bazate pe structura textului

Structura textului are rol important în facilitarea înțelegerii și memorării informațiilor. Elevii dezvoltă scheme cognitive despre structura textelor, care îi ajută să organizeze și să reamintească informațiile. Structura narativă, care include elemente precum locația, tema, intriga și deznodământul, și structura textelor informaționale (descriere, secvențiere, cauză-efect, problemă-soluție, comparare-contrast) sunt esențiale pentru comprehensiune. Studiile arată că strategiile de

instruire care includ învățarea acestor structuri îmbunătățesc înțelegerea textelor la elevii din clasele primare (Cazacu, 2012; Hebert, et. al, 2016; Meyer și Ray, 2011; Pyle, et. al, 2017), inclusiv la preșcolari (Culatta, Hall-Kenyon și Black, 2010).

Organizatorii grafici

Organizatorii grafici sunt instrumente vizuale care ajută elevii să înțeleagă și să organizeze informațiile din texte, facilitând metacogniția. Exemplele includ diagramele Venn, matricile cauzale și hărțile conceptuale. Acești organizatori contribuie la crearea unui model mintal coerent și pot fi utilizați înainte, în timpul și după citire pentru a activa cunoștințele anterioare și pentru a clarifica relațiile dintre concepte. Studiile arată că folosirea organizatorilor grafici îmbunătățește semnificativ înțelegerea textelor, inclusiv la elevii cu dificultăți de învățare (Williams, et. al., 2007)

Predicția

Predicția este o strategie de citire care implică anticiparea conținutului textului pe baza indiciilor din titlu, subtitluri, imagini sau din experiențele anterioare ale cititorilor. Pe măsură ce citesc, elevii confirmă sau modifică predicțiile făcute, ceea ce ajută la creșterea înțelegerii textului și la menținerea interesului și motivației pentru lectură. Strategia poate fi implementată printr-o metodă în cinci pași, care include pregătirea materialului, marcarea punctelor de oprire, examinarea și argumentarea predicțiilor, citirea textului și revizuirea predicțiilor Farrell (2002). Predicțiile nu sunt neapărat corecte sau greșite, dar trebuie să fie legate de tema textului, iar elevii sunt încurajați să participe activ, chiar și atunci când întâmpină dificultăți. Această strategie poate fi adaptată și pentru copiii mai mici prin exerciții de predicție sub formă de jocuri sau fișe de lucru.

Chestionarea

Chestionarea este o strategie de citire care îmbunătățește conștientizarea ideilor esențiale din text prin formularea de întrebări relevante. Aceasta implică prelucrarea materialului și concentrarea asupra informațiilor care răspund întrebărilor puse, folosind cuvinte introductive precum cine, ce, când, unde, de ce, cum sau dacă. Este important ca întrebările să fie semnificative și orientate spre o înțelegere profundă a textului (Conley, 2019). Metodele sugerate includ ghicirea întrebărilor dintr-un text, transformarea propozițiilor în întrebări și utilizarea textelor cu titluri interogative. Chestionarea poate fi aplicată și ca metodă interactivă de predare, în care elevii formulează și discută întrebările generate de o propoziție dată (Fisher, 2021).

Clarificarea conceptuală

Clarificarea cuvintelor, expresiilor sau conceptelor necunoscute este esențială pentru înțelegerea textului, mai ales când acestea conțin informații cheie. Clarificarea se poate face folosind contextul, dicționare sau consultarea unui expert. Aceasta este legată de monitorizarea înțelegerii,

deoarece elevii trebuie să recunoască atunci când nu înțeleg un cuvânt. Metoda este fundamentală în educația tradițională, dar nu există studii care să o izoleze ca strategie metacognitivă. Totuși, clarificarea este frecvent utilizată și preferată de elevii din clasele primare (Klingner, Vaughn și Schumm, 1998). Testele au arătat că explicarea cuvintelor înainte de lectură nu este întotdeauna eficientă.

Vizualizarea

Vizualizarea, ca tehnică de citire, implică formarea de imagini mintale de către elevi în timpul lecturii, cu scopul de a îmbunătăți comprehensiunea textului. Această metodă ajută elevii să diferențieze între citirea pentru decodare și citirea pentru înțelegere, facilitând construirea unui model mental al textului. Antrenamentul vizualizării poate începe cu propoziții simple și poate progresa la propoziții mai complexe. Studiile, precum cel al lui Zimmerman (2003), au arătat că tehnicile de vizualizare îmbunătățesc semnificativ înțelegerea și abilitățile de povestire la elevii din clasa întâi.

Monitorizarea

Monitorizarea în timpul citirii implică conștientizarea înțelegerii textului și luarea de măsuri atunci când sensul nu este clar. Studiile, precum cele realizate de Kinnunen și Vauras (1995) și Hoffman (2010), au evidențiat că elevii cu performanțe mai slabe în citire au dificultăți în monitorizarea comprehensiunii. Intervențiile educaționale axate pe monitorizare metacognitivă, uneori combinate cu utilizarea organizatorilor grafici, au demonstrat îmbunătățiri semnificative în înțelegerea textelor la elevii din clasele primare.

Sumarizarea

Sumarizarea textului implică extragerea ideilor principale și organizarea lor într-un rezumat coerent. Există două strategii majore pentru predarea sumarizării: pe baza unor reguli și pe baza structurii textului. Strategiile includ categorisirea elementelor, eliminarea informațiilor repetitive, selectarea și formularea propozițiilor principale și eliminarea detaliilor neimportante (Jitendra și Meenakshi, 2013). Studiile au arătat că aceste strategii îmbunătățesc semnificativ comprehensiunea, în special pentru textele expositive. De exemplu, elevii instruiți prin metoda bazată pe reguli au demonstrat o capacitate mai bună de a rezuma și de a înțelege textele, chiar și cei cu dificultăți de citire (Braxton, 2009).

III.8. Programe educaționale de dezvoltare a citirii bazate pe strategii metacognitive

Dovezile pozitive privind eficiența instruirii metacognitivei în citire au contribuit la dezvoltarea unor programe de instruire bazate pe strategii. În clasă, rareori este implementată doar o

singură strategie. Doar prin învățarea unui „pachet” de strategii flexibile, elevii pot conștientiza utilizarea acestora în situații specifice. Cele mai multe programe modelează explicit strategiile, iar apoi ghidează utilizarea acestora, eliberând treptat participarea profesorului.

Printre programele menționate se numără ISL- *Informed Strategies for Learning* (Paris, Cross și Lipson, 1984), care învață elevii despre strategii metacognitive prin instruire explicită, RT- *Reciprocal Teaching* (Palincsar și Brown, 1984) care folosește dialogul pentru a preda patru strategii cheie: sumarizarea, generarea de întrebări, clarificarea și predicția și TSI- *Transactional Strategies Instruction* (Brown, Pressley, Van Meter și Schuder, 1996) care combină multiple strategii și discuții colaborative. Alte programe, cum ar fi CSR- *Collaborative Strategic Reading*, se concentrează pe citirea strategică colaborativă, iar Vianin (2011) a propus programul *Ajutorul strategic la lectură* ce vizează instruirea specifică pentru elevii cu dificultăți de învățare. În concluzie, succesul acestor programe variază în funcție de context, iar eficiența strategiilor poate depinde de vârsta și nivelul elevilor.

III.9. Predarea explicită a strategiilor metacognitive de citire în context școlar

În domeniul instruirii metacognitive, trebuie făcută o distincție între strategiile de predare și strategiile de înțelegere. Acestea din urmă se referă la acțiuni deliberate ale elevului pentru a crește înțelegerea și reținerea informațiilor, în timp ce strategiile de predare sunt acțiunile utilizate de profesor pentru a ghida formarea strategiilor comprehensive (Shanahan, 2005).

Studiile arată că intervențiile metacognitive implementate de cercetători au fost mai eficiente decât cele realizate de profesori (Solis, et al. , 2011), dar o posibilă soluție ar putea fi transferul treptat al responsabilității către profesori (Bruce și Robinson, 2000).

În predarea strategiilor metacognitive, se urmează un model de eliberare treptată a responsabilității, unde profesorul demonstrează strategiile, asistă elevii în practică și, în final, elevii aplică strategiile independent. În ciuda tradiției de a introduce metacogniția mai târziu în educație, studiile arată că instruirea metacognitivă poate fi eficientă chiar și la vârste mai mici, inclusiv la grădiniță.

În concluzie, predarea metacogniției necesită competență și pregătire din partea profesorilor, care trebuie să fie ei înșiși metacognitivi. Este esențial ca pedagogia să valorizeze autorefecția și autocontrolul pentru a îmbunătăți atât comprehensiunea elevilor, cât și eficiența procesului de învățare (Bocoș, 2013).

CAPITOLUL V. STUDIUL 1. CONȘTIENTIZAREA PRACTICILOR DE PREDARE A STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE CITIRE DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. STUDIU CONSTATATIV ȘI CORELAȚIONAL

V.1. Introducere

Într-o lume în care accesul la informație este omniprezent, competența de a înțelege profund textele scrise este esențială. Factorii care influențează această abilitate includ nivelul de cunoștințe al elevilor, structura textului și contextul educațional. Programele școlare includ dezvoltarea strategiilor metacognitive, dar eficiența lor depinde de modul în care profesorii le predau. Strategiile de monitorizare a înțelegerii, denumite strategii metacognitive nu sunt „vizibile”, fiind deseori automate și neconștientizate. O serie de studii au arătat însă, că ele pot fi predate și învățate chiar de la vârste mai mici, conducând la o înțelegere profundă a sensurilor informației (Eilers și Pinkley, 2006). De aceea, un prim obiectiv al acestui studiu va fi de a explora în ce măsură aceste strategii sunt conștientizate și/sau utilizate în activitatea didactică a profesorilor din învățământul primar.

Pentru a forma abilități metacognitive, profesorii trebuie să dețină ei înșiși aceste deprinderi, pentru a-și regla și monitoriza propria activitate didactică (Kallio, et al., 2017). Cel de-al doilea obiectiv al studiului va fi de a investiga relația dintre practicile de predare a strategiilor metacognitive de citire și conștientizarea metacognitivă a predării în general, la profesorii din învățământul primar.

Rezultatele acestei investigații pot folosi cadrelor didactice din învățământul primar, cât și furnizorilor de formare profesională, în sensul antrenării laturii metacognitive în instruirea didactică.

V.2. Problema de cercetare

Dificultățile de înțelegere a textelor sunt un predictor important al eșecului școlar, fiind influențate de abilitățile metacognitive ale elevilor și de strategiile de predare utilizate de profesori. Studiul își propune să exploreze dacă profesorii din învățământul primar sunt conștienți de importanța predării strategiilor metacognitive și dacă aceștia integrează aceste strategii în activitățile de citire. De asemenea, cercetarea vizează identificarea factorilor care influențează predarea metacogniției și a strategiilor de citire, pentru a înțelege mai bine nevoile de formare ale profesorilor și a propune eventuale intervenții educaționale. Studiul ridică două întrebări principale: dacă profesorii sunt conștienți de practicile care promovează strategiile metacognitive de citire și dacă

acei profesori care sunt conștienți de propriile strategii metacognitive tind să încurajeze mai mult dezvoltarea acestora la elevi.

În Figura 1.V este prezentată harta conceptuală a problemei de cercetare și ipotezele de cercetare care decurg pe baza întrebărilor de cercetare.

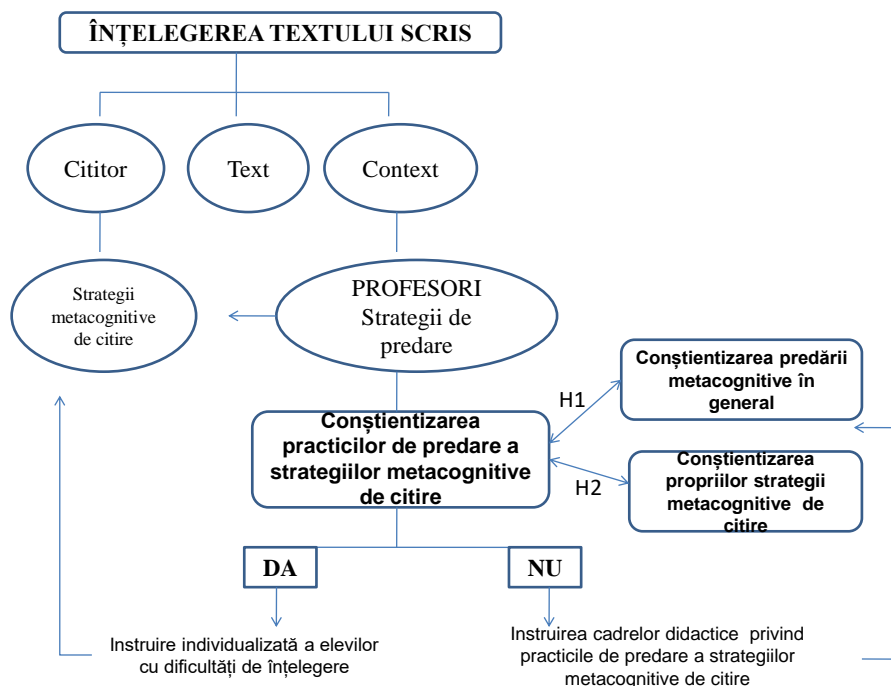


Figura 1.V. Harta conceptuală a problemei de cercetare și ipotezelor formulate (Studiul 1)

V.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

Obiectivul 1: Construirea unui instrument de măsurare a conștientizării practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire de către profesorii din învățământul primar.

Obiectivul 2: Investigarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire de către profesorii din învățământul primar.

Obiectivul 3: Investigarea relațiilor de asociere dintre conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire, conștientizarea predării metacognitive în general și conștientizarea propriilor strategii metacognitive de citire, în rândul profesorilor din învățământul primar.

Ipotezele de cercetare:

Ipoteza 1. La profesorii din învățământul primar există o corelație pozitivă între conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire și conștientizarea metacognitivă a activității de predare în general.

Ipoteza 2. La profesorii din învățământul primar există o corelație pozitivă între conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire și conștientizarea propriilor strategii metacognitive de citire.

V.4. Metodologia cercetării

V.4.1. Eșantionul de participanți

Eșantionul este format din 70 de profesori români din învățământul primar, cu o vechime în învățământ cuprinsă între 1 și 40 de ani ($M=21,32$ ani). Dintre aceștia 9 sunt de sex masculin și 61 de sex feminin. În ceea ce privește nivelul studiilor, peste 45% au studii de masterat, iar peste 70% dețin gradul didactic I (ultima treaptă a formării profesionale în învățământ). Subiecții predau atât în mediul rural ($N=22$), cât și în mediul urban ($N=60$).

V.4.2. Instrumentele de investigare

În acest studiu au fost aplicate trei instrumente de auto-raportare:

(1) Conștientizarea practicilor de predare privind strategiile de citire metacognitivă (concepție proprie);

(2) Inventarul Conștientizării Metacognitive pentru Profesori (*The Metacognitive Awareness Inventory for Teachers* (MAIT) (Balcikanli, 2011);

(3) Inventarul Conștientizării Metacognitive a Strategiilor de Citire (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (Mokhtari și Reichard, 2002).

V.4.3. Procedura de investigare

În prima fază a cercetării, a fost realizat un studiu pilot pentru a asigura claritatea întrebărilor din chestionarele traduse, aplicate pe un grup de 8 cadre didactice din învățământul primar. După revizuirea și ajustarea întrebărilor, lotul final de subiecți a fost selectat aleatoriu, prin colaborare cu profesorii logopezi și itineranți. Participarea la studiu a fost voluntară și anonimă, iar datele au fost

colectate prin autoadministrarea chestionarelor. Din 100 de chestionare distribuite, 70% au fost completate integral.

V.5. Rezultatele cercetării

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării chestionarelor s-a realizat cu ajutorul programului statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

Prelucrări descriptive

În studiul de față s-a utilizat ca metodă de cercetare ancheta pe bază de chestionar. Subiecții au completat trei chestionare: PPSCM, MAIT și MARSİ. În continuare vom prezenta rezultatele pentru fiecare scală și variabilă, în parte.

a. Analiza conștientizării practicilor de predare a strategiilor de citire metacognitivă (scorurile PPSCM)

La acest chestionar subiecții au fost solicitați să răspundă în ce măsură instruiesc elevii să conștientizeze utilizarea unor strategii metacognitive atunci când vine vorba de citirea unui text la prima vedere. Răspunsurile au fost cotate pe o scală de la 1 la 5, scorul mai mare indicând o frecvență mai ridicată a predării strategiei respective.

Scorul mediu total obținut este de $M=4.04$ ($AS=.52$), corespunzătoare răspunsului „*de obicei fac acest lucru*”, ceea ce indică o valoare crescută a practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire. Mediile itemilor evidențiază că practica cu cea mai scăzută frecvență face parte din etapa „înainte de citire”, subiecții declarând că „*uneori*” îi instruiesc pe elevi să analizeze lungimea și structura textului ($M=3.08$). Alte practici mai puțin utilizate sunt legate de predarea strategiei de a emite predicții în timpul lecturii textului: $M=3.39$ pentru itemul *Să se verifice dacă au făcut noi predicții despre text în funcție de informațiile aflate* și $M=3.42$ pentru itemul *Să se oprească și să verifice dacă predicția dinaintea citirii textului s-a adevărit*.

La polul opus, itemul cu valoarea cea mai ridicată este *Să ceară ajutor dacă nu au înțeles* ($M=4.76$), ceea ce indică o utilizare frecventă a acestei strategii pe întregul eșantion. Alte strategii cu valoare ridicată sunt *verificarea înțelegerii vocabularului* ($M=4.69$) și *sumarizarea* ($M=4.55$).

Analiza descriptivă pentru etapele activității de lectură la prima vedere, indică faptul că cea mai ridicată valoare este pentru predarea strategiilor după lectură ($M=4.16$), urmată de predarea strategiilor în timpul lecturii ($M=4.07$) și înainte de lectură ($M=3.82$) (Figura 2.V.)

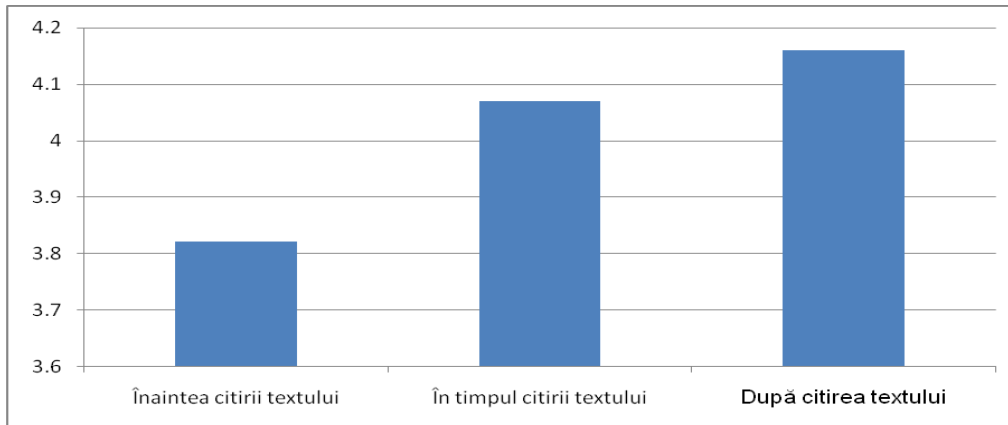


Figura 2.V. Nivelul conștientizării predării strategiilor metacognitive de înțelegere a citirii

b. Analiza conștientizării predării metacognitive (scorurile MAIT)

La acest chestionar, subiecții au răspuns pe o scală de la 1 (dezacord puternic) la 5 (Acord puternic) în ce măsură sunt conștienți de modul în care își desfășoară activitatea de predare. Scorurile obținute au fost codate în raport cu scala de răspuns, datele variind între 1 și 5. În ceea ce privește conștientizarea metacognitivă a predării (scorurile MAIT), analiza descriptivă a indicat un nivel ridicat al conștientizării metacognitive a predării atât la nivel global ($M=4.42$), cât și pe cele șase dimensiuni. Media cea mai scăzută pe factori este pentru Evaluarea predării ($M=4.16$), ceea ce indică o utilizare mai scăzută a acestei strategii, comparativ cu Monitorizarea ($M=4.33$). Planificarea predării ($M=4.59$) este factorul cu media cea mai ridicată, ceea ce indică o utilizare frecventă a acestei strategii (Figura 3.V).

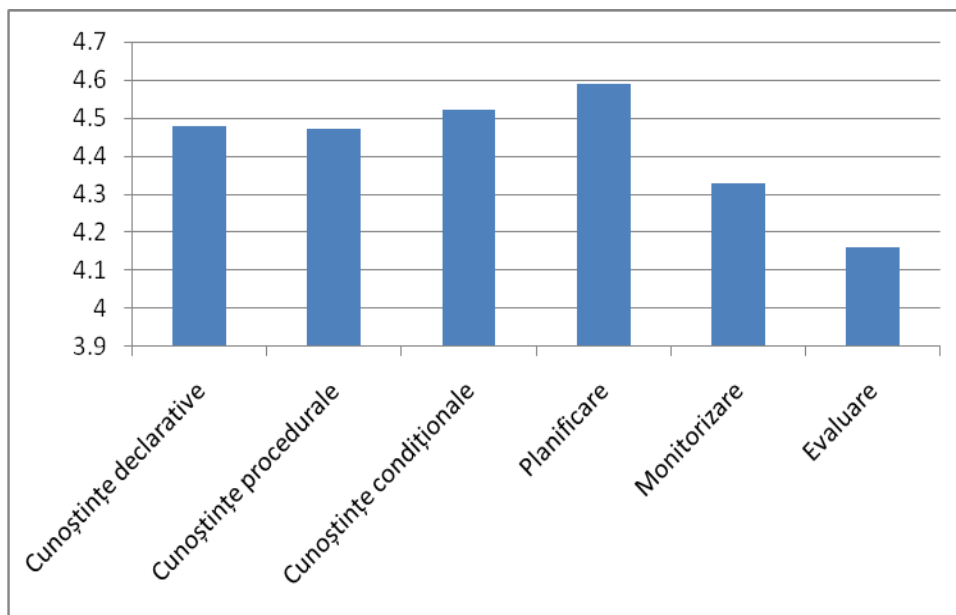


Figura 3.V. Nivelul conștientizării metacognitive a activității de predare la profesorii din învățământul primar.

c. Analiza conștientizării metacognitive a strategiilor de citire (scorurile MARSİ)

La acest chestionar, subiecții au răspuns pe o scală de la 1(niciodată sau aproape niciodată) la 5 (întotdeauna sau aproape întotdeauna) în ce măsură sunt conștienți de utilizarea strategiilor de citire, atunci când ei înșiși citesc materiale academice. Scorurile obținute au fost codate în raport cu scala de răspuns, datele variind între 1 și 5. În Tabelul 3.V sunt prezentați indicii descriptivi pentru răspunsurile la scala MARSİ, media generală și mediile pe factori.

Tabelul 3.V. Valorile medii pentru conștientizarea utilizării propriilor strategii de citire de către cadrele didactice (factori și scor general)

Sub-scala	Minimum	Maximum	Media	AS
Strategiile de lectură globală	1.77	5.00	3.47	.69
Strategiile de rezolvare a problemelor	2.13	5.00	3.88	.73
Strategiile de citire de sprijin	1.56	5.00	3.34	.75
MARSİ total	1.83	5.00	3.54	.65

În ceea ce privește conștientizarea propriilor strategii de citire, analiza descriptivă a indicat un nivel mediu al conștientizării metacognitive a propriilor strategii de citire (M=3.54), ceea ce corespunde răspunsului „uneori fac acest lucru”. Media cea mai ridicată este la factorul Strategii de rezolvare a problemelor (M=3.88), urmată de Strategiile de lectură globală (M=3.47) și Strategiile de sprijin (M=3.34).

- *Prelucrări inferențiale*

➤ **Verificarea ipotezei 1(H1)**

Pentru a verifica dacă există o corelație semnificativă între conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire și conștientizarea metacognitivă a activității de predare în general, s-a calculat coeficientul de corelație r Pearson. Condiția normalității distribuției datelor a fost verificată prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov, care a indicat o distribuție normală a datelor pentru toate variabilele măsurate ($p > 0.050$).

Tabelul 4.V. Corelațiile dintre conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire (scorurile PPSCM) și conștientizarea metacognitivă a activității de predare în general (scorurile MAIT)

Factori	Conștientizarea practicilor de predare privind strategiile de citire metacognitivă (PPSCM)
Cunoștințe declarative	.383**
Cunoștințe procedurale	.569**
Cunoștințe condiționale	.484**
Planificare	.435**
Monitorizare	.469**
Evaluare	.368**
MAIT total	.611**

Conform rezultatelor obținute, există o corelație pozitivă semnificativă la un prag de semnificație $p < 0.010$ între scorurile PPSCM și MAIT ($r = .611^{**}$, $p < 0.010$) și toți factorii scalei MAIT. Rezultă că, la profesorii din învățământul primar predarea strategiilor metacognitive de citire se asociază pozitiv cu conștientizarea metacognitivă a predării în general. Factorul MAIT care corelează cel mai puternic cu PPSCM este deținerea Cunoștințelor procedurale ($r = .569^{**}$, $p < 0.010$), iar cel mai puțin Planificarea ($r = .368^{**}$, $p < 0.010$).

Deoarece acest studiu este unul de tip transversal și nu putem determina o relație de cauzalitate, s-a încercat realizarea unui model predictiv pe baza unei ecuații de regresie, în scopul determinării factorului MAIT cu potențialul cel mai ridicat de a prezice predarea strategiilor metacognitive la elevi. Factorii MAIT s-au introdus în analiză ca predictorii, iar scorurile PPSCM ca variabilă dependentă. Rezultatele analizei de regresie sunt prezentate în Tabelul 5.V.

Tabelul 5.V. Coeficienții ecuației de regresie pentru estimarea predării strategiilor metacognitive de citire pe baza conștientizării metacognitive a propriei activități de predare

Variabila	B	Eroarea standard	Beta	t	Pragul semnificație de
Cunoștințe declarative	.110	.134	.102	.818	.416

Cunoștințe procedurale	.367	.150	.325	2.453	.017
Cunoștințe condiționale	.150	.181	.118	.827	.411
Planificare	.082	.129	.078	.637	.526
Monitorizare	.252	.129	.295	1.949	.056
Evaluare	-.069	.119	-.087	-.583	.562
MAIT total	R² =.421				

Rezultatele obținute în urma analizei de regresie ne arată că factorii incluși în ecuația de regresie (în model) explică 42,1% din variația rezultatelor obținute ($R^2=0,421$), restul de 57,9% din variație fiind explicată de alți factori care nu au fost incluși în model.

În urma realizării analizei de regresie am obținut valorile coeficienților nestandardizați, valorile coeficienților standardizați, valoarea testului t și pragul de semnificație pentru fiecare dintre factorii introduși în model. S-au luat ca și valori de referință pragurile de 0,01 și 0,05, dar se discută și pragurile apropiate de 0,05.

Analizând rezultatele prezentate în tabel, am identificat care sunt factorii care au o contribuție semnificativă în predicția PPSCM. Testul t ne indică faptul că dintre toți factorii, singurul care contribuie semnificativ la evoluția criteriului (PPSCM) sunt Cunoștințele procedurale ($\beta = .339$, $p=.017$). Aceasta înseamnă că, cu cât Cunoștințele procedurale iau valori mai ridicate cu atât și nivelul PPSCM crește. Există de asemenea și o tendință ca Monitorizarea să fie un predictor al PPSCM ($\beta = .295$, $p=.056$), dar pragul este >0.050 .

➤ *Verificarea ipotezei 2(H2)*

Pentru a verifica dacă există o corelație semnificativă între conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire și conștientizarea metacognitivă a propriilor strategii de citire s-a calculat coeficientul de corelație r Pearson. Condiția normalității distribuției datelor a fost verificată prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov, care a indicat o distribuție normală a datelor pentru toate variabilele măsurate ($p>0.050$).

Tabelul 6.V. Corelațiile dintre conștientizarea practicilor de predare a strategiilor metacognitive de citire (scorurile PPSCM) și conștientizarea metacognitivă a strategiilor de citire proprii (scorurile MARS)

Sub-scale	Conștientizarea practicilor de predare privind strategiile de citire metacognitivă
Strategiile de lectură globală	.506**
Strategiile de rezolvare a problemelor	.306*
Strategiile de citire de sprijin	.363**
MARSI total	.451**

Conform rezultatelor obținute, există o corelație pozitivă semnificativă între scorurile PPSCM și MARSI ($r=.451^{**}$, $p<0.010$) și cei trei factori ai scalei MARSI. Rezultă că, la profesorii din învățământul primar predarea strategiilor metacognitive de citire se asociază pozitiv cu conștientizarea metacognitivă a propriilor strategii de citire. Factorul MARSI care corelează cel mai puternic cu PPSCM este utilizarea Strategiilor de citire globală ($r=.506^{**}$, $p<0.010$), iar cel mai puțin utilizarea Strategiilor de rezolvare a problemelor ($r=.306^{*}$, $p<0.050$).

Deoarece acest studiu este unul de tip transversal și nu putem determina o relație de cauzalitate, s-a încercat realizarea unui model predictiv pe baza unei ecuații de regresie, în scopul determinării factorului MARSI cu potențialul cel mai ridicat de a prezice predarea strategiilor metacognitive la elevi. Factorii MARSI s-au introdus în analiză ca predictorii, iar scorurile PPSCM ca variabilă dependentă. Rezultatele analizei de regresie sunt prezentate în Tabelul 7.V.

Tabelul 7.V. Coeficienții ecuației de regresie pentru estimarea predării strategiilor metacognitive de citire pe baza conștientizării metacognitive a propriei activități de citire

Variabila	B	Eroarea standard	Beta	t	Pragul de semnificație
Strategiile de lectură globală	.441	.152	.565	2.894	.006
Strategiile de rezolvare a problemelor	-.036	.126	-.049	-.289	.773
Strategiile de citire de sprijin	-.024	.139	-.034	-.176	.861
MAIT total	R pătrat =.259				

Rezultatele obținute în urma realizării ecuației de regresie ne arată că factorii incluși în ecuația de regresie (în model) explică 25,9% din variația rezultatelor obținute ($R^2=0,259$), restul de 74,1% din variație fiind explicată de alți factori care nu au fost incluși în model.

În urma realizării analizei statistice am obținut valorile coeficienților nestandardizați, valorile coeficienților standardizați, valoarea testului t și pragul de semnificație pentru fiecare dintre factorii introduși în model. S-au luat ca și valori de referință pragurile de 0,01 și 0,05, dar se discută și pragurile apropiate de 0,05.

Analizând rezultatele prezentate în tabel, am identificat care sunt factorii care au o contribuție semnificativă în predicția PPSCM. Testul t ne indică faptul că dintre toți factorii, singurul care contribuie semnificativ la evoluția criteriului (PPSCM) sunt Strategiile de lectură globală ($\beta = .565$, $p=.006$). Aceasta ar putea însemna că, cu cât Strategiile de lectură globală iau valori mai ridicate cu atât și nivelul PPSCM crește.

Din analizele de regresie rezultă că MAIT este un predictor mai bun al PPSCM, decât MARSİ. Pentru a testa modul în care acționează împreună, respectiv când MAIT este ținut sub control, s-a efectuat o analiză de regresie multiplă. În primul model s-a introdus ca predictor MAIT, iar în modelul 2, MAIT și MARSİ.

Tabelul 8.V. Analiza de regresie multiplă pentru estimarea predării strategiilor metacognitive de citire pe baza MAIT și MARSİ.

	Variabila	R pătrat		Eroarea standard	B	t	p
Model 1	(MAIT)	.361	.856	.155	.601	5.526	.000
Model 2	(MAIT)	.415	.713	.163	.501	4.377	.000
	(MARSİ)		.211	.095	.253	2.212	.031

Rezultatele obținute în urma realizării analizei de regresie (Tabelul 8.V) ne arată că, împreună, factorii incluși în ecuația de regresie din modelul 2 (MAIT și MARSİ) explică 41,5% din variația rezultatelor obținute ($R^2=0,415$), restul de 59,5% din variație fiind explicată de alți factori care nu au fost incluși în model. Dar dacă MAIT este ținut sub control, MARSİ prezice 5.4% din evoluția PPSCM (Figura 5.V).

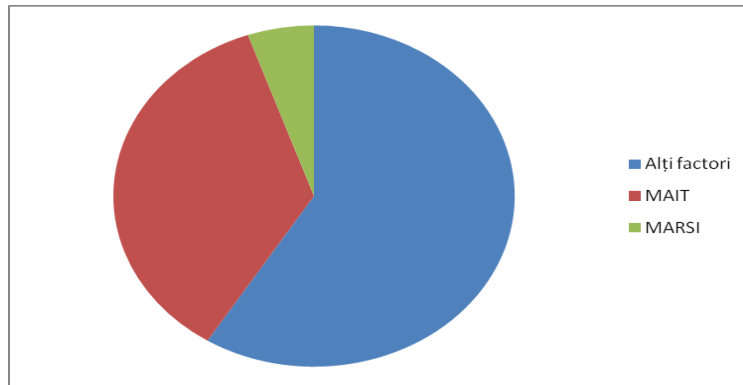


Figura 5.V. Modelul predictiv al conștientizării predării metacognitive a citirii pe baza MAIT și MARS.

V.6. Concluzii

Studiul de față și-a propus să investigheze practicile de predare a strategiilor metacognitive de citire în rândul profesorilor din învățământul primar și relația acestora cu conștientizarea predării metacognitive și a propriilor strategii de citire. Rezultatele au arătat că profesorii folosesc frecvent strategii de predare a metacogniției după citirea textului, dar mai puțin înainte și în timpul lecturii. De asemenea, conștientizarea metacognitivă a predării este ridicată, dar aplicarea personală a strategiilor metacognitive de citire este mai redusă. Concluzia generală este că pentru a îmbunătăți predarea strategiilor metacognitive de citire, ar fi mai eficient să se accentueze conștientizarea metacognitivă generală a predării în rândul profesorilor.

Raportat la scopul lucrării prezente, concluzia care se desprinde este că o intervenție la nivelul cadrelor didactice în scopul facilitării tehnicilor metacognitive de citire la elevi ar fi puțin probabil să îmbunătățească abilitățile de comprehensiune ale elevilor, de vreme ce aceștia au declarat că le pun în practică în mod frecvent, cu excepția strategiilor metacognitive folosite înainte de citirea textelor. Desigur că doar o observație directă la clasă ar transforma rezultatele obținute în certitudine, metoda anchetei pe bază de chestionar fiind însoțită de anumite limite, precum dezirabilitatea răspunsurilor subiecților. De altfel, evaluarea metacogniției pe baza auto-raportărilor este criticată tocmai prin faptul că nu este întotdeauna direct observabilă în comportamentul metacognitiv (Craig, et al., 2020).

De aceea, este important să investigăm în continuare dacă, și în ce măsură, elevii din clasele primare și-au internalizat și pun în funcțiune strategii metacognitive de înțelegere a textului citit,

strategii pe care profesorii din prezentul eșantion de studiu au declarat că le predau elevilor în mod explicit.

CAPITOLUL VI. STUDIUL 2: RELAȚIA DINTRE METACOGNIȚIE ȘI ÎNȚELEGEREA CITIRII LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR. STUDII CONSTATATIVE ȘI CORELAȚIONALE

VI.1 Studiul 2.a. Relația dintre conștientizarea strategiilor metacognitive de citire, atitudinea față de citire, conceptul de sine ca cititor și înțelegerea citirii

VI.1.1. Introducere

Înțelegerea citirii este un proces complex ce implică interacțiunea dintre cititor, text și context. Aceasta se împarte în decodare și comprehensiune, ambele fiind esențiale pentru un act de lectură complet. Deși programele școlare s-au concentrat în trecut mai mult pe decodare și înțelegerea orală, schimbările recente în educație, motivate de rezultatele slabe la testele internaționale PIRLS și PISA, au adus un focus mai mare pe dezvoltarea comprehensiunii textelor scrise. Cititorii performanți utilizează strategii specifice pentru a înțelege și a folosi informațiile din textele citite, iar aceste strategii pot fi predate și elevilor din clasele primare. De asemenea, există o legătură importantă între resursele cognitive, metacognitive și afectiv-motivaționale, care influențează motivația și succesul în citire, aspecte ce necesită o cercetare suplimentară, mai ales în contextul educațional din România.

VI.1.2. Problema de cercetare

Înțelegerea citirii este un construct complex care poate fi analizat din multiple perspective, fiind influențat de triada cititor-text-context. Deși contextul și textele sunt importante, variabilele ce țin de cititor joacă un rol esențial.

Studiul 1 a evidențiat o conștientizare ridicată de către profesori a practicilor de predare ce favorizează dezvoltarea metacogniției în citire la elevi. Întrebarea de cercetare urmează logica firească, conform căreia, dacă predarea la clasă facilitează conștientizarea metacognitivă în citire la elevi, atunci nivelul acesteia ar trebui să fie ridicat. Prin urmare, prima întrebare de cercetare este:

Conștientizează elevii din clasele primare strategiile metacognitive de citire, și dacă da, care este relația dintre metacogniție și înțelegerea textului scris?

În orice sarcină școlară, elevul este implicat cu toată personalitatea sa. Examinarea legăturii dintre structurile afectiv-motivaționale, cum ar fi atitudinea față de citire și percepția asupra abilității de citire, și structurile cognitive și metacognitive pot sugera un model mai cuprinzător de design instructiv-educational al înțelegerii citirii. Prin urmare, cea de-a doua întrebare a studiului prezent este: *Sunt structurile afectiv-motivaționale, precum atitudinea față de citire și percepția față de abilitatea de citire relaționate cu structurile cognitive și metacognitive ale citirii la elevii din ciclul primar?*

Întrebările de cercetare și ipotezele care decurg firesc din acestea sunt reprezentate grafic în Figura 1.VI. După cum se observă în harta conceptuală a problemei de cercetare, ne așteptăm ca înțelegerea citirii să fie relaționată cu strategiile metacognitive și componentele afectiv-motivaționale, iar între toate aceste trei elemente să existe o relație de asociere.

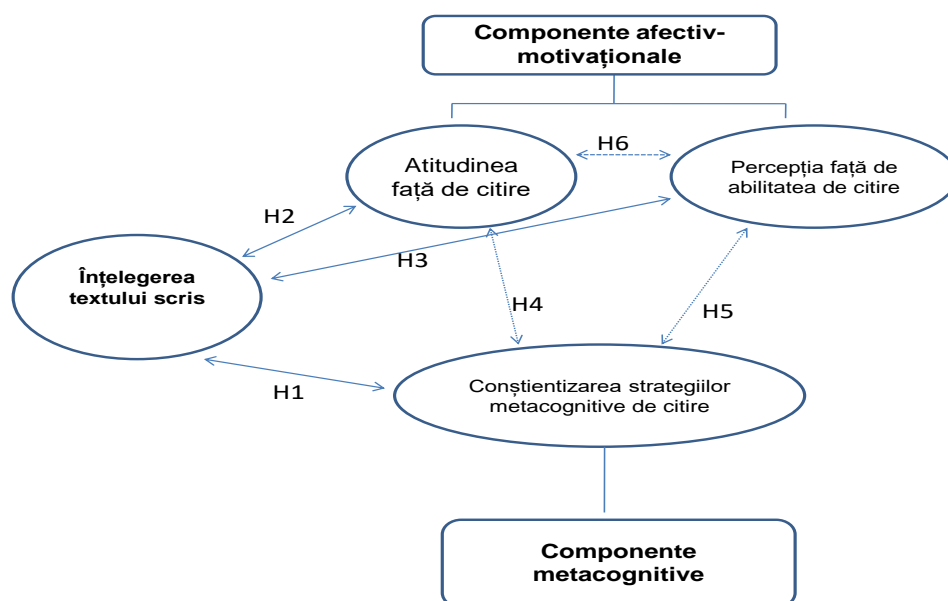


Figura 1.VI. Harta conceptuală a problemei de cercetare și ipotezelor formulate (Studiul 2a)

VI.1.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

Obiectivele cercetării

Obiectivul 1: investigarea nivelului conștientizării strategiilor metacognitive de citire, atitudinii față de citire și a percepției față de abilitatea de citire la elevii de clasa a IV-a.

Obiectivul 2: investigarea relațiilor de asociere dintre conștientizarea strategiilor metacognitive de citire, atitudinii față de citire, percepției față de abilitatea de citire și înțelegerea textului scris la elevii de clasa a IV-a.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între conștientizarea strategiilor metacognitive de citire și înțelegerea textului scris.

Ipoteza 2. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între atitudinea față de de citire și și înțelegerea citirii.

Ipoteza 3. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între percepția față de abilitatea de citire și înțelegerea textului scris.

Ipoteza 4. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între conștientizarea strategiilor metacognitive de citire și atitudinea față de de citire.

Ipoteza 5. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între conștientizarea strategiilor metacognitive de citire și percepția față de abilitatea de citire.

Ipoteza 6. La elevii de clasa a IV-a există o relație pozitivă între atitudinea față de de citire și percepția față de abilitatea de citire.

VI.1.4. Metodologia cercetării

VI.1.4.1. Eșantionul de participanți

La acest studiu au participat 85 de elevi de clasa a IV-a, provenind de la două școli din municipiul Arad. Școlile în care învață elevii sunt considerate de nivel mediu, fiind așezate în zone non-centrale ale orașului. În ceea ce privește sexul, 45 dintre subiecți sunt băieți, iar 40 sunt fete. În eșantionul prezent nu există elevi cu Certificat de orientare școlară sau cu alte dizabilități diagnosticate. Nu s-a realizat o metodă specifică de eșantionare, fiind incluși în studiu toți elevii care au fost prezenți la testări și ai căror părinți și-au dat acordul de participare a subiecților la studiu.

VI.1.4.2. Instrumentele de cercetare

1. Indexul Strategiei de Metacomprehensiune. Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI) este un chestionar creat de Schmitt (1990) pentru a măsura conștientizarea utilizării strategiilor metacognitive în comprehensiunea textelor narative, aplicabil elevilor din clasele III-VIII. Chestionarul cuprinde 25 de itemi cu alegere multiplă, organizați în trei secțiuni corespunzătoare etapelor de citire: înainte, în timpul și după citire. MSI evaluează strategii precum predicția, previzualizarea, stabilirea scopului, auto-chestionarea, activarea cunoștințelor anterioare, sumarizarea și aplicarea strategiilor reparatorii, prin itemi specifici pentru fiecare strategie.

2. Scala atitudinii față de citire la elevii din ciclul primar. Atitudinea față de citire a fost evaluată folosind The Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) de McKenna & Kear (1990), care conține 20 de întrebări ce măsoară citirea recreațională și citirea academică. Fiecare întrebare este însoțită de emoticoane reprezentând diferite stări emoționale, iar elevii răspund alegând emoticonul care reflectă cel mai bine sentimentele lor. Răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert de la 1 la 4, rezultând un scor general al atitudinii față de citire între 20 și 80. ERAS a demonstrat o bună consistență internă, cu coeficienți alfa între .74 și .89, iar în acest studiu coeficienții alfa au fost între .84 și .92.

3. Percepția față de abilitatea de citire (Anexa 6). Percepția față de abilitatea de citire a fost măsurată prin trei itemi adaptați din scala lui Eccles, O'Neill și Wigfield (2005), care solicită elevilor să-și auto-evalueze abilitatea generală de citire și să se compare cu colegii în ceea ce privește citirea și înțelegerea textelor. Răspunsurile sunt cotate pe o scală de la 1 la 7, cu un scor total între 3 și 21, unde un scor mai mare indică o percepție mai pozitivă asupra abilității de citire. Instrumentul are o consistență internă acceptabilă, cu un coeficient alfa de .76.

4. Înțelegerea textului scris. Înțelegerea textului scris a fost evaluată folosind scorurile obținute de elevi la Evaluarea Națională din 2019, la finalul clasei a IV-a. Proba a implicat lectura unui text narativ de aproximativ 770 de cuvinte, urmat de 12 întrebări care au testat patru competențe fundamentale: extragerea informațiilor explicite (4 itemi), operarea cu ideile principale (2 itemi), formularea concluziilor directe (4 itemi) și interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor (2 itemi). Două variante ale testului au fost distribuite, cu mici diferențe în intrigă și personaje. Scorul total putea varia între 0 și 24 de puncte, un scor mai mare indicând o performanță mai bună.

VI.1.4.3. Procedura de investigare

Procedura de investigare a inclus mai multe etape: selectarea și traducerea instrumentelor de evaluare, testarea acestora pe un eșantion mic de elevi pentru a verifica înțelegerea termenilor,

obținerea acordului necesar de la școli și părinți, aplicarea chestionarelor și colectarea rezultatelor de la Evaluarea Națională la Limba română. Chestionarele au fost administrate frontal, cu o durată medie de 40 de minute, iar experimentatorul a oferit explicații suplimentare după citirea fiecărui item model. Chestionarele au fost aplicate la două săptămâni după evaluarea națională.

VI.1.5 Rezultatele cercetării

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării chestionarelor s-a realizat cu ajutorul programului statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

Prelucrări descriptive

Subiecții au răspuns individual la trei probe: Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI), Atitudinea față de citire (ERAS) și Percepția abilității de citire. De asemenea, au fost luate în considerare scorurile de la proba de Evaluare națională a înțelegerii citirii. În continuare, vom prezenta rezultatele pentru fiecare scală și sub-scalele probei: scorurile minime și maxime, media, abaterea standard și nivelul la care se situează subiecții.

Tabelul 2.VI. Valorile medii pentru conștientizarea strategiilor metacognitive, atitudinii și percepției față de citire și performanța la înțelegere (valori minime și maxime, media, abaterea standard și nivelul).

	Min	Max	Medie	AS	Nivel
Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI-total)	1.00	21.00 (25)	8.12	4.18	Scăzut
MSI- Înaintea citirii	1.00	9.00 (10)	3.47	1.87	Scăzut
MSI- În timpul citirii	.00	7.00 (10)	2.75	1.81	Scăzut
MSI-După citire	.00	5.00 (5)	1.9	1.34	Scăzut
MSI-Predicție și verificare	.00	6.00 (7)	1.78	1.59	Scăzut
MSI-Previzualizare	.00	2.00 (2)	1.24	.60	Ridicat
MSI-Stabilirea scopului	.00	3.00 (3)	.78	.89	Scăzut
MSI-Auto-chestionarea	.00	3.00 (3)	.88	.90	Scăzut
MSI-Activarea cunoștințelor anterioare	.00	6.00 (6)	2.14	1.37	Scăzut
MSI-Sumarizare și aplicare strategii reparatorii	.00	4.00(4)	1.28	1.03	Scăzut

Atitudine față de citire	28.00	77.00	55.48	12.56	Mediu
Atitudine față de citirea recreativă	11.00	40.00	27.53	7.25	Mediu
Atitudine față de citirea academică	11.00	38.00	27.77	6.27	Mediu
Percepția față de abilitatea de citire	11.00	21.00	16.68	2.62	Mediu-ridicat
Performanța la înțelegerea citirii- Proba de Evaluare națională la Limba română	14.00	24.00	22	2.19	Ridicat

Analiza descriptivă indică o performanță ridicată a înțelegerii citirii ($M=22$), dar un nivel general de conștientizare a strategiilor metacognitive scăzut ($M=8.12$ din maximul posibil de 25). Raportat la fazele citirii, scorul cel mai ridicat al MSI este după citire ($M=1.9$ din maximul de 5). Urmează apoi, în ordine, utilizarea strategiilor de metacomprehenziune dinaintea citirii ($M=3.47$ din maximul de 10), și din timpul citirii ($M=2.75$, dintr-un maxim de 10 puncte).

În ceea ce privește preferința pentru tipurile de strategii metacognitive, cel mai ridicat scor s-a obținut la MSI-previzualizare ($M=1.24$ din maxim de 2). Pe locurile 2 și 3, chiar dacă la nivel scăzut, sunt MSI-activarea cunoștințelor anterioare ($M=2.14$ din maximul de 6) și MSI-sumarizare și aplicarea strategiilor reparatorii ($M=1.28$ din maximul de 4). Urmează apoi, în ordine descrescătoare MSI-auto-chestionare ($M=.88/3$), MSI-stabilirea scopului ($M=.78/3$) și MSI-predicția și verificarea ($M=1.78/7$).

Mediile la scala atitudinii față de citire (ERAS) indică un nivel mediu al acestei variabile ($M=55.48$), atât în ceea ce privește atitudinea față de citirea recreativă ($M=27.53$), cât și față de cea academică ($M=27.77$).

În ceea ce privește percepția față de propria abilitate de citire, mediile indică un nivel mediu-ridicat ($M=16.68$ din maxim de 21).

- *Prelucrări inferențiale*

- *Verificarea ipotezei 1(H1)*

Pentru a verifica dacă există o corelație semnificativă între *conștientizarea utilizării strategiilor metacognitive și performanța la citire* s-a calculat coeficientul de corelație r Pearson. Condiția normalității distribuției datelor a fost verificată prin intermediul testului Kolmogorov-

Smirnov, care a indicat o distribuție normală a datelor pentru toate variabilele măsurate ($p > 0.050$). În Tabelul 3.VI sunt prezentați coeficienții de corelație între performanța citirii și conștientizarea metacognitivă în funcție de fazele citirii, iar în Tabelul 4.VI între performanța citirii și factorii MSI.

Rezultatele au indicat o relație pozitivă semnificativă între conștientizarea strategiilor metacognitive de citire și performanța la citire ($r = .368^{**}$, $p < 0.010$). Cu cât valoarea unei variabile crește, cu atât crește și cealaltă. Toate cele trei sub-scale MSI sunt relaționate pozitiv cu înțelegerea, cea mai puternică corelație fiind cu MSI-după citire ($r = .379^{**}$, $p < 0.010$), apoi cu MSI- în timpul citirii ($r = .321^{**}$, $p < 0.010$) și cu o mărime a efectului mai mică cu MSI- înaintea citirii ($r = .240^*$, $p < 0.050$).

Tabelul 3.VI Corelațiile dintre conștientizarea utilizării strategiilor metacognitive (scorurile MSI) și performanța la citire (proba națională)

	MSI	MSI- Înainte citirii	MSI-În timpul citirii	MSI- După citire
Reading understanding	.368**	.240*	.321**	.379**
Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI-total)		.875**	.836**	.771**
MSI- Înaintea citirii			.573**	.562**
MSI-În timpul citirii				.460**

Tabelul 4.VI. Corelațiile dintre conștientizarea utilizării strategiilor metacognitive (factorii MSI) și performanța la citire (proba națională)

Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI-total)	Înțelegerea textului scris (proba națională)
MSI-Predicție și verificare	.203
MSI-Previzualizare	.022
MSI-Stabilirea scopului	.294*
MSI-Auto-chestionarea	.247*
MSI-Activarea cunoștințelor anterioare	.371**
MSI-Sumarizare și aplicare strategii reparatorii	.267*

În ceea ce privește corelațiile dintre factorii MSI și scorurile la înțelegerea citirii, analiza inferențială a indicat că cea mai puternică relație este între înțelegerea citirii și Activarea cunoștințelor anterioare ($r = .368^{**}$, $p < 0.010$). Există o asociere pozitivă semnificativă, dar cu o mărime a efectului mai redusă, între înțelegerea citirii și: Stabilirea scopului ($r = .294^*$, $p < 0.050$), Sumarizare și aplicare strategii reparatorii ($r = .267^*$, $p < 0.050$), Auto-chestionarea ($r = .294^*$, $p < 0.050$).

➤ *Verificarea ipotezelor 2,3,4, 5 și 6*

Pentru a verifica dacă există o corelație semnificativă între *conștientizarea utilizării strategiilor metacognitive, performanța la citire și componenta afectiv-motivațională* s-a calculat coeficientul de corelație r Pearson. Condiția normalității distribuției datelor a fost verificată prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov, care a indicat o distribuție normală a datelor pentru toate variabilele măsurate ($p > 0.050$). În Tabelul 5.VI sunt prezentați coeficienții de corelație dintre înțelegerea citirii și componenta afectiv-motivațională, iar în Tabelul 6.VI coeficienții de corelație dintre MSI și componenta afectiv-motivațională.

Tabelul 5.VI. Corelații între înțelegerea citirii și componenta afectiv-motivațională

	Atitudinea față de citire	Atitudinea față de citirea recreativă	Atitudinea față de citirea academică	Percepția abilității de citire
Înțelegerea textului scris	.267 *	.230	.258*	.387*
Atitudinea față de citire		.923**	.896**	.468**
Atitudinea față de citirea recreativă			.652**	.460**
Atitudinea față de citirea academică				.388**

Rezultatele au indicat o relație pozitivă semnificativă între: înțelegerea citirii și atitudinea față de citire în general ($r = .267^*$, $p > 0.050$); înțelegerea citirii și atitudinea față de citirea academică ($r = .258^*$, $p > 0.050$); înțelegerea citirii și percepția față de abilitatea de citire ($r = .387^*$, $p > 0.050$). Cu cât una dintre variabile crește, cu atât crește și cealaltă.

Există, de asemenea, corelații semnificative între componentele afectiv-motivaționale. Percepția abilității de citire corelează semnificativ cu atitudinea față de citire ($r = .468^{**}$, $p < 0.010$),

corelația fiind mai puternică între percepția abilității și atitudinea față de citirea recreativă ($r = .460^{**}$, $p < 0.010$), comparativ cu cea academică ($r = .388^{**}$, $p < 0.010$).

În ceea ce privește corelațiile dintre MSI și componentele afectiv-motivaționale, în Tabelul 6.VI se observă că există o relație de asociere pozitivă semnificativă între MSI și percepția față de abilitatea de citire ($r = .297^*$, $p > 0.050$). Între MSI și atitudinea față de citire, corelația este pozitivă, dar statistic nesemnificativă.

Tabelul 6.VI. Corelația dintre conștientizarea strategiilor metacognitive și componentele afectiv-motivaționale

	Atitudinea față de citire	Percepția față de abilitatea de citire
Conștientizarea strategiilor metacognitive (MSI)	.102	.297*

VI.1.6. Concluziile cercetării

Studiul de față a investigat conștientizarea strategiilor metacognitive de citire la elevii de clasa a IV-a și relația acestora cu înțelegerea textelor și componentele afectiv-motivaționale. Rezultatele au arătat că elevii au o conștientizare scăzută a strategiilor metacognitive, mai ales în timpul și înaintea citirii, însă cei care conștientizează aceste strategii au performanțe mai bune la înțelegerea textelor. De asemenea, s-a evidențiat o asociere pozitivă între percepția asupra abilității de citire și atitudinea față de citire, precum și între aceste variabile și conștientizarea strategiilor metacognitive. Studiul sugerează necesitatea dezvoltării abilităților metacognitive și afectiv-motivaționale la elevi pentru a îmbunătăți comprehensiunea textelor scrise.

VI.2. Studiul 2b. Relația dintre monitorizarea citirii și comprehensiunea citirii

VI.2.1. Introducere

Deși au existat mai multe încercări de clasificare a componentelor metacogniției, majoritatea autorilor au fost de acord că metacogniția cuprinde atât cunoștințele metacognitive, cât și abilitățile sau reglarea metacognitivă (Baker, 2017; Tarricone, 2011).

Metodele de măsurare a metacogniției se împart în două categorii: **metode de auto-raportare**: Acestea sunt chestionare și interviuri care colectează date bazate pe memorie și percepții

subiective, denumite „off-line”. Ele oferă informații despre cunoștințele metacognitive, dar nu indică neapărat modul în care acestea sunt aplicate în practică.

Metode online: Acestea măsoară abilitățile metacognitive în timp real, în timpul activității de citire. Exemple includ analiza mișcărilor oculare (Connor, et al., 2015) și a timpului de citire, care oferă date mai precise despre autoreglare. De asemenea, paradigma detectării erorilor, folosită pentru a evalua controlul metacognitiv, este aplicată și în studiile de limbaj, demonstrând că copiii mici pot monitoriza și regla comprehensiunea (Skarakis-Doyle, Dempsey și Lee, 2008), iar intervenția timpurie poate reduce dificultățile de înțelegere a limbajului scris.

VI.2.2. Problema de cercetare

Pentru o reprezentare cât mai comprehensivă a relației dintre metacogniție și înțelegerea citirii, trebuie luate în considerare atât cunoștințele, cât și abilitățile metacognitive legate de gândirea și reglarea din timpul citirii. Cunoștințele metacognitive sunt evaluate prin măsurători de tip *offline*, în timp ce reglarea metacognitivă este cel mai bine surprinsă prin probe de tip *online*. În studiul 2a ne-am propus să surprindem relația dintre înțelegerea citirii și cunoștințele metacognitive legate de citire (de tip *offline*), iar în studiul 2b ne dorim să surprindem asocierea dintre monitorizarea înțelegerii (de tip *online*) și comprehensiunea citirii. Întrebarea ce cercetare va fi dacă, și în ce măsură abilitățile metacognitive sunt predictorii mai puternici ai comprehensiunii citirii, comparativ cu metacunoștințele legate de strategiile de înțelegere a citirii.

VI.2.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

Obiectivele cercetării

Obiectiv 1: Investigarea nivelului monitorizării înțelegerii citirii (reglarea cogniției) la elevii din ciclul primar.

Obiectiv2: Investigarea relației de asociere dintre monitorizarea înțelegerii citirii și comprehensiunea textelor scrise la elevii din ciclul primar.

Ipoteza de cercetare: La elevii din clasele a III-a și a IV-a, există o relație pozitivă semnificativă între nivelul de monitorizare a înțelegerii citirii (operaționalizat prin abilitatea de a detecta inconsistențele din texte) și abilitatea de comprehensiune a textelor.

VI.2.4. Metodologia cercetării

VI.2.4.1. Eșantionul de participanți

La acest studiu au participat 51 de elevi de la o școală din municipiul Arad, 14 elevi din clasa a III-a și 37 elevi din clasa a IV-a. Școala în care învață elevii este considerată de nivel mediu, fiind așezată într-o zonă non-centrală a orașului. În ceea ce privește genul, 27 dintre subiecți sunt băieți, iar 24 sunt fete. În eșantionul prezent nu există elevi cu Certificat de orientare școlară sau cu alte dizabilități diagnosticate. Nu s-a realizat o metodă specifică de eșantionare, fiind incluși în studiu toți elevii care au fost prezenți la testări și ai căror părinți și-au dat acordul de participare a subiecților la studiu.

VI.2.4.2. Instrumentele de cercetare

1. Proba de evaluare a monitorizării citirii

Proba de evaluare a monitorizării comprehensiunii (controlul metacognitiv) a fost elaborată de autorul lucrării și se bazează pe paradigma detectării de erori. În ciuda limitelor legate de validitatea ecologică, de scopul cititorilor, de modul în care au fost informați sau de tipul de erori pe care aceștia le identifică (Baker și Cerro, 2000), paradigma detectării erorilor este o metodă adesea utilizată pentru evaluarea monitorizării înțelegerii, fiind considerată o metodă de evaluare *on-line*. În acest tip de sarcină, textul conține erori pe care cititorii cu bune capacități de control metacognitiv ar trebui să le identifice.

Din analiza manualelor și auxiliarelor școlare de limba română pentru ciclul primar am identificat prezența unor exerciții de detectare de erori în texte informative și narative, ceea ce înseamnă că astfel de sarcini sunt potrivite pentru elevii din ciclul primar.

Pentru determinarea abilității de detectare a erorilor s-a construit o probă formată din șase texte pe care elevul le citește în gând și subliniază erorile din text, pe măsură ce le identifică, sau poate reveni asupra textului dacă a conștientizat ulterior eroarea.

Testul a fost pilotat pe 10 copii de clasa a III-a și din varianta inițială de 12 erori, am exclus o eroare, care nu a putut fi identificată nici după recitiri împreună cu experimentatorul. Primul text este de model și se exersează împreună cu experimentatorul. În total au rămas un număr de 10 erori pe care elevul trebuie să le identifice în timpul citirii.

Textele cuprind erori identificabile pe baza cunoștințelor anterioare, a informațiilor conflictuale din text sau pe baza înțelegerii structurilor gramaticale. Fiecare eroare detectată a fost cotate cu un punct, scorul putând varia între 0 și 10 puncte.

Majoritatea textelor au fost selectate dintr-un volum de teste pentru evaluarea națională de clasa a II-a (Grujdin și Borcan, 2016). Ne-am asigurat astfel că nivelul de cunoștințe anterioare solicitat nu este prea ridicat, astfel încât elevii să-și poată orienta atenția spre detectarea inconsistențelor strecurate în texte.

Proba a fost aplicată pe un eșantion de 148 de elevi, dintre care 80 de elevi sunt în clasa a III-a, iar 68 de elevi în clasa a IV-a. Răspunsurile pentru fiecare item sunt prezentate în Tabelul 8.VI.

Tabelul 8.VI. Nivelul depistării erorilor la proba de monitorizare a citirii

Nr. eroare	Descriere eroare	Procent elevi
Eroare 1	Nu știa unde este scrisoarea [...]Apoi a <u>început</u> s-o citească	91.9%
Eroare 2	<u>un pat unde să mănânce</u>	54.7%
Eroare 3	nu mai avea nici o cămăruță unde să locuiască [...] singura ei bogăție <u>era casa frumoasă unde locuia</u>	83.1%
Eroare 4	lemn de esență tare și lemn de esență moale [...]amestecul celor <u>trei tipuri de esență</u>	39.2%
Eroare 5	Buștenii sunt transportați la fabrică unde <u>frunzele</u> sunt tăiate	44.6%
Eroare 6	Plantele rare, ocrotite de lege, se găsesc și <u>în grădinile noastre</u>	44.6%
Eroare 7	Plantele rare [...]Capra neagră este un animal protejat de lege și este interzis să fie vânat [...] Plantele rare	20.9%
Eroare 8	Eu am să spun c-am fost în parc și că mi-a ieșit o pisicuță în cale. Tata <u>o să se sperie</u>	22.3%
Eroare 9	Al doilea zise: [...] zise <u>cel de-al doilea băiat</u>	33.1%
Eroare 10	Întotdeauna e mai ușor să spui adevărul, fiindcă trebuie <u>să mai inventezi ceva!</u>	64.9%

2.Testul de evaluare a comprehensiunii citirii (TECC) a fost construit și validat pe populația românească de Mih (2004). Scopul testului îl constituie identificarea elevilor cu dificultăți de înțelegere a citirii din clasele II-V, cu vârsta cuprinsă între 9-10 ani.

Testul conține opt povestiri, cu patru niveluri de dificultate, gradele de dificultate crescând progresiv. Fiecare povestire este urmată de întrebări de înțelegere. Numărul întrebărilor aferente

variază între 4 (itemul A1) și 11 (itemul D1 și D2), restul itemilor fiind evaluați prin răspunsul la 8 întrebări. Fiecare răspuns corect este cotate cu 1 punct. Etalonul permite repartizarea scorurilor brute obținute de subiecți pe clase standardizate situate între I și IX și repartizarea elevilor pe trei categorii: cu abilități ridicate, medii sau scăzute de comprehensiune. Autorul consideră că elevii cu dificultăți de comprehensiune sunt cei care obțin scoruri situate în clasele I-IV.

VI.2.4.3. Procedura de investigare

Procedura de investigare s-a derulat în două etape:

- Solicitarea acordului directorului școlii, cadrelor didactice și părinților în vederea aplicării probelor, sub garanția confidențialității datelor;
- Aplicarea probelor de evaluare. Proba de Monitorizare a comprehensiunii a fost aplicată frontal, la clasă. Timpul mediu de administrare a fost de 15 minute. Proba TECC a fost aplicată individual, în cabinetul psihopedagogic al școlii. Timpul mediu de administrare a fost de 60 de minute. A fost descris scopul fiecărui instrument, iar la solicitarea elevilor s-au oferit informații suplimentare legate de completarea itemilor.

VI.2.5. Rezultatele cercetării

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării chestionarelor s-a realizat cu ajutorul programului statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

- *Prelucrări descriptive*

Subiecții au răspuns individual la două probe: Monitorizarea citirii (controlul metacognitiv) și Testul de evaluare a comprehensiunii citirii (TECC). În continuare vom prezenta rezultatele pentru fiecare scală și sub-scalele probei: scorurile minime și maxime, media, abaterea standard și nivelul la care se situează subiecții.

Tabelul 10.VI. Valorile medii pentru Monitorizarea citirii (controlul metacognitiv) și Testul de evaluare a comprehensiunii citirii (TECC) (valori minime și maxime, media, abaterea standard și nivelul).

	Min	Max	Medie	AS	Nivel
Monitorizarea citirii	1.00	7.00	4.52	1.61	Mediu
Comprehensiunea citirii	26.00	62.00	49.39	8.31	Mediu-ridicat

Analiza descriptivă indică un nivel mediu al Monitorizării citirii ($M=4.52$) și un nivel mediu ridicat al comprehensiunii citirii ($M=49.39$).

- *Prelucrări inferențiale*

Pentru a verifica dacă există o corelație semnificativă între *monitorizarea citirii* și *comprehensiunea citirii* s-a calculat coeficientul de corelație r Pearson. Condiția normalității distribuției datelor a fost verificată cu ajutorul testului Kolmogorov-Smirnov, care a indicat o distribuție normală a datelor pentru toate variabilele măsurate ($p>0.050$). În Tabelul 11.VI sunt prezentați coeficienții de corelație între scorurile de la proba de detectare de erori și comprehensiunea citirii.

Rezultatele au indicat o relație pozitivă semnificativă între monitorizarea citirii (controlul metacognitiv) și comprehensiunii citirii ($r = .603^{**}$, $p<0.010$). Cu cât valoarea unei variabile crește, cu atât crește și cealaltă. Mărimea efectului fiind peste .50, rezultă că puterea relației este medie-ridicată.

În ceea ce privește corelațiile dintre fiecare item al monitorizării și scorurile la comprehensiunea citirii, analiza inferențială a indicat că cea mai puternică relație este între comprehensiunea citirii și Eroarea 5 ($r=.446^{**}$, $p<0.010$), urmată de asocierea dintre comprehensiunea citirii și Eroarea 3 ($r=.414^{**}$, $p<0.010$).

Există o asociere pozitivă semnificativă, dar cu o mărime a efectului mai redusă, între comprehensiunea citirii și Eroarea1 ($r=.356^*$, $p<0.050$) și între comprehensiunea citirii și Eroarea10 ($r=.302^*$, $p<0.050$).

Tabelul 11.VI. Corelațiile dintre Monitorizarea citirii (controlul metacognitiv) și Testul de evaluare a comprehensiunii citirii (TECC)

Monitorizarea citirii (detectare erori)	Comprehensiunea citirii (TECC)
Eroare 1	.356*
Eroare 2	.128
Eroare 3	.414**
Eroare 4	.125
Eroare 5	.446**
Eroare 6	.136
Eroare 7	.207
Eroare 8	.137
Eroare 9	.080
Eroare 10	.302*
Scor total erori	.603**

VI.2.6. Concluziile cercetării

Studiul de față și-a propus să exploreze relația dintre abilitățile metacognitive și comprehensiunea citirii. Dacă în studiul 2a s-au investigat cunoștințele metacognitive ale elevilor, respectiv nivelul conștientizării strategiilor metacognitive în cele trei faze ale citirii, în studiul 2b a fost vizată examinarea reglării cogniției implicată în citire. Deoarece abilitățile metacognitive se măsoară prin probe de tip *online* (în timpul rezolvării sarcinilor) s-a optat pentru paradigma de detectare a erorilor. S-a construit o probă cu texte scurte narative și informative în care elevii au fost solicitați să sublinieze erorile pe măsură ce le identifică, sau ulterior, dacă textul nu are sens. Rezultatele au arătat că elevii au un control metacognitiv mediu, identificând în medie 5 din 10 erori.

Studiul 2b a evidențiat o relație pozitivă semnificativă între monitorizarea citirii (controlul metacognitiv) și comprehensiunea citirii, cu o mărime de efect mai mare decât în studiul 2a. Rezultatele sugerează că proba de detectare a erorilor este un predictor mai bun al comprehensiunii citirii comparativ cu chestionarul de măsurare a cunoștințelor metacognitive. Cele mai puternice corelații au fost observate între comprehensiunea citirii și erorile care indică inconsistențe interne în text.

Studiul evidențiază că erorile detectate prin activarea cunoștințelor anterioare sau cele legate de numere nu sunt semnificativ asociate cu comprehensiunea textului, sugerând că doar inconsistențele interne, de tip antitetic, sunt indicatori buni ai comprehensiunii. Aceasta subliniază o limită a probei de Monitorizare a erorilor și sugerează necesitatea unui instrument nou, cu mai mulți itemi similari. De asemenea, se sugerează că dezvoltarea abilităților de detectare a inconsistențelor ar trebui integrată în programele educaționale, având în vedere și importanța acestora în verificarea informațiilor în era digitală. Este esențială intervenția timpurie în educație, mai ales pentru copiii cu dificultăți de citire, prin programe remediale intensive și abordări individualizate.

CAPITOLUL VII. STUDIUL 3 – INVESTIGAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI EDUCAȚIONAL DE TIP TERAPEUTIC/LOGOPEDIC DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE CITIRE „SUNT UN METACITITOR” LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNȚELEGERE A CITIRII

VII.1. Introducere

Dificultățile de înțelegere a textelor scrise sunt variate și pot fi cauzate de tulburări de învățare, care necesită intervenție clinică, însă mulți elevi cu astfel de probleme nu sunt diagnosticați la timp. În absența unui diagnostic clinic, elevii cu dificultăți de înțelegere a citirii sunt considerați ca fiind cititori slabi.

Logopedia, care se ocupă de corectarea tulburărilor de limbaj, are un rol esențial în acest sens, dar se confruntă cu provocări în abordarea dificultăților de comprehensiune a textelor, din cauza lipsei unor programe validate științific și a pregătirii insuficiente a logopezilor în acest domeniu. Activitățile logopedice, desfășurate adesea sub formă de jocuri, fie clasice, fie digitale, sunt eficiente în corectarea tulburărilor de limbaj. E-jocurile, prin caracterul lor interactiv și capacitatea de a menține interesul copiilor, au un impact pozitiv asupra învățării, oferind feedback imediat și antrenând abilitățile metacognitive. Totuși, este necesară o instruire suplimentară a logopezilor și dezvoltarea de noi programe pentru a aborda mai eficient dificultățile de comprehensiune.

VII.2. Problema de cercetare

Studiile științifice și cercetările empirice demonstrează că antrenarea strategiilor metacognitive îmbunătățește semnificativ comprehensiunea citirii la elevii din clasele mici.

Cercetările realizate pe elevii de clase primare arată că utilizarea strategiilor metacognitive duce la o mai bună asimilare a cunoștințelor și la performanțe superioare în testele de citire (Brown, Pressley, Van Meter și Schuder, 1996; Mih, 2004).

În Studiul 2 al acestei lucrări s-a evidențiat, de asemenea, că elevii care sunt mai conștienți de existența acestor strategii au obținut rezultate mai bune la proba de evaluare națională la Limba română. Pe de altă parte, concluzia Studiului 1 a fost aceea că instruirea de la clasă facilitează dezvoltarea metacogniției în citire. Dacă această condiție este îndeplinită, se pare că trebuie intervenit diferit la unul dintre cele trei elemente ale triadei cititor-text-context în vederea îmbunătățirii comprehensiunii.

Dacă luăm în considerare contextul citirii, putem avea în vedere că sistemul de învățământ pune la dispoziția școlilor specialiști care să intervină acolo unde se observă goluri sau dificultăți în dezvoltarea competențelor școlare. Specialiștii precum profesorul consilier școlar, profesorul itinerant sau profesorul logoped fac parte din echipa psihopedagogică și oferă servicii de tip educativ menite să vină în întâmpinarea nevoilor acestor copii. Asupra celui de-al doilea element al triadei - textul- se pot aduce modificări în sensul identificării unor materiale didactice atractive pentru copii, cu texte de actualitate și nivel de dificultate progresiv.

În ceea ce privește contextul, în cadrul cabinetului logopedic se stabilește o relație terapeutică pozitivă, bazată pe încredere, suport și acceptare necondiționată, conexiune care facilitează progresul copiilor. Studiile au demonstrat că, acolo unde copilul se simte în siguranță, acesta își economisește resursele energetice pentru gestionarea unor posibile emoții negative, precum temeri, frici, prejudecăți și se focalizează pe sarcinile cognitive, lăsând libere creativitatea și spontaneitatea. Relația terapeutică poate fi considerată drept variabilă mediatoare între predarea strategiilor de înțelegere și comprehensiunea efectivă a textelor, deoarece acceptarea necondiționată a copilului și emoțiile pozitive create în contextul terapeutic motivează și stimulează elevul spre reușită.

Prin urmare, problema de cercetare este dacă, și în ce măsură, includerea în programul de terapie logopedică a strategiilor metacognitive de citire poate contribui la ameliorarea dificultăților de înțelegere la elevii din ciclul primar. Ar putea logopedia școlară, prin specificul său (context, relație terapeutică și materiale didactice distincte) să faciliteze dezvoltarea metacogniției în citire?

VII.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

Obiectivul principal al acestui studiu constă în investigarea eficienței unui program de terapie logopedică, menit să antreneze procesele metacognitive și afectiv-motivaționale implicate în citire, asupra nivelului înțelegerii citirii la elevii cu dificultăți de înțelegere a textelor scrise. Includerea componentelor afectiv-motivaționale este ancorată în concluziile studiului precedent, realizat în cadrul lucrării, care susțin relația dintre metacogniție, citire, conceptul de sine ca cititor și atitudinea față de citire.

Ipoteză generală

Participarea elevilor cu dificultăți de înțelegere a citirii la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*” se va asocia cu un nivel mai crescut al înțelegerii textului scris, antrenând în același timp componentele metacognitive și afectiv-motivaționale ale citirii.

Ipoteze specifice:

H1. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește nivelul înțelegerii citirii, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

H2. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește nivelul conștientizării utilizării strategiilor metacognitive de citire, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

H3. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește nivelul monitorizării comprehensiunii, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

H4. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește nivelul atitudinii față de citire, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

H5. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește nivelul percepției față de abilitatea de citire, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

H6. Există diferențe semnificative, în ceea ce privește evaluarea activității de citire de către cadrele didactice de la clasă, între grupul experimental și cel de control, în faza de post-test, ca urmare a participării elevilor la programul educațional de tip terapeutic/logopedic de predare-învățare a strategiilor metacognitive de citire „*Sunt un Metacititor*”

VII.4. Metodologia cercetării

VII.4.1. Eșantionul de participanți

La acest studiu au participat 31 de elevi cu dificultăți de înțelegere a textului scris din clasa a III-a și a IV-a provenind de la două școli din municipiul Arad. Dintre aceștia, 16 elevi fac parte din lotul experimental (10 elevi de gen masculin și 6 elevi de gen feminin) și 15 elevi din lotul de control (9 elevi de gen masculin și 6 elevi de gen feminin). Elevii au fost depistați cu ajutorul cadrelor didactice de la clasă și confirmați ulterior prin evaluările inițiale.

În lotul experimental, 8 elevi sunt în clasa a IV-a și 8 elevi în clasa a III-a. Subiecții nu sunt diagnosticați cu cerințe educative speciale și nu beneficiază de terapie remedială oferită de serviciul școlii. Dintre subiecții din lotul de control, 8 elevi sunt în clasa a III-a și 7 elevi în clasa a IV-a. Subiecții nu sunt diagnosticați cu cerințe educative speciale și nu beneficiază de terapie remedială oferită de serviciul școlii.

VII.4.2. Instrumentele de cercetare

1. Testul de evaluare a comprehensiunii citirii -TECC (Mih, 2004);
2. Indexul Strategiei de Metacomprehensiune – MSI (Schmitt, 1990);
3. Atitudinea față de citire în școala primară – ERAS (McKenna & Kear, 1990);
4. Percepția față de abilitatea de citire (Eccles, O’Neill și Wigfield, 2005);
5. Proba de evaluare a Monitorizării comprehensiunii (concepție proprie);
6. Chestionar adresat cadrelor didactice privind nivelul elevului în domeniul citirii

VII.4.3. Design-ul experimental

Studiul de față se bazează pe un design de tip cvasi-experimental cu două grupuri de subiecți: un grup experimental și un grup de control.

În cadrul acestui studiu se vor analiza diferențele dintre variabilele evaluate care s-au înregistrat între etapa pre-test (inițială) și etapa post-test (după participarea la programul de intervenție) între subiecții din grupul experimental și cel de control.

Variabila independentă (VI) implicată în studiu este programul educațional terapeutic logopedic, aplicat subiecților din lotul experimental.

Variabile dependente (VD) implicate în studiu sunt:

- nivelul înțelegerii citirii textului scris;
- nivelul conștientizării strategiilor metacognitive de înțelegere a citirii;
- nivelul monitorizării comprehensiunii (controlul metacognitiv);
- atitudinea față de citire;
- percepția față de abilitatea de citire (conceptul de sine ca cititor);
- aprecierea cadrelor didactice privind activitatea de citire.

VII.4.4. Procedura de investigare

Cercetarea s-a derulat în trei faze: pretestarea, intervenția și post-testarea. Toți elevii au fost evaluați în ceea ce privește nivelul fluenței în citire, nivelul înțelegerii citirii textului scris, nivelul conștientizării strategiilor metacognitive, nivelul controlului metacognitiv, atitudinea față de citire, percepția față de abilitatea de citire și aprecierea cadrelor didactice privind activitatea de citire. Doar subiecții din grupul experimental au participat la programul de terapie logopedică bazat pe instrucția strategiilor cognitive și metacognitive, subiecții din grupul de control fiind doar testați în pre-test și post-test. Aceștia din urmă nu au fost incluși în niciun program remedial oferit de serviciul școlii. Am folosit un grup de control pentru a fi siguri că diferențele apărute în performanța elevilor se datorează programului nostru și nu altor factori ce ar fi putut interveni pe parcurs.

Intervenția s-a desfășurat în perioada 2019-2024. Elevii din grupul de intervenție au fost incluși în terapia logopedică și au beneficiat în medie de două ședințe săptămânale, fiecare ședință fiind de 45 de minute.

Faza de pre-test

În etapa anterioară pre-testării s-a realizat depistarea elevilor. Au fost incluși în studiu doar elevii cu nivel mediu-bun al fluenței în citire și care la testul TECC de evaluare a comprehensiunii s-

au situat în clasele I,II,III și IV, clase care indică prezența dificultăților de înțelegere. Toți elevii au primit acordul părinților de participare la studiul experimental.

Elevii care au întrunit aceste condiții au fost incluși fie în grupul experimental, fie în grupul de control. În faza de pre-testare s-au aplicat probele de evaluare prezentate în Tabelul 3.VII ambelor loturi experimentale.

2. Faza experimentală

Intervenția din fiecare ședință a parcurs câteva proceduri generale. Grupul experimental s-a întâlnit cu experimentatorul de două ori pe săptămână, timp de 45 de minute. Intervenția a constat în două etape : predarea-învățarea cunoștințelor despre strategiile metacognitive de înțelegere a citirii și predarea-învățarea a cinci strategii metacognitive: predicția, chestionarea, clarificarea, monitorizarea și sumarizarea.

Doar autorul lucrării a realizat intervenția, pentru o mai mare obiectivitate a datelor. Fiecare strategie a fost exersată până în momentul în care elevul a reușit să verbalizeze gândurile din activității. Odată un nivel atins, s-a trecut la nivelul următor. Programul a fost individualizat, volumul și tipul explicit de instrucțiuni variind de la elev la elev.

Ședințele s-au desfășurat în cabinetele logopedice școlare, după orele de curs. Cabinetele logopedice sunt bine dotate și frumos amenajate, facilitând un mediu propice învățării prin diverse tipuri de activități.

3. Faza de post-test

Evaluarea post-test a avut loc la finalul anului școlar. În această fază am aplicat din nou probele din pre-test, procedurile de administrare fiind identice cu cele din pretest. Toți elevii au fost prezenți la evaluarea din post-test.

VII.4.5. Descrierea programului educațional de tip terapeutic-logopedic

Linii de referință ale intervenției logopedice bazate pe teoriile științifice

Programul de intervenție logopedică este bazat pe teorii științifice și empirice, în special pe metacogniție și teoriile învățării, și este structurat în mai multe etape pentru a ghida elevii către autonomia în citire. Intervenția este constructivistă, logopedul colaborând cu elevul pentru a construi învățarea. Se implementează principiul eliberării graduale a responsabilității și se utilizează recompense și structuri de sesiuni inspirate din teoria behavioristă. Relația terapeutică, element

esențial al intervenției umaniste, este centrată pe acceptarea necondiționată a elevului. De asemenea, programul integrează concepte din teoria social-cognitivă și epigenetică, subliniind importanța efortului, strategiilor de citire și învățării continue pentru succesul în citire și viață.

Conținutul intervenției. Predarea strategiilor metacognitive

Programul de intervenție logopedică se bazează pe strategii de citire selectate atât din experiența didactică personală, cât și din studii științifice care au demonstrat eficiența acestora la elevii din clasele primare . Strategii precum predicția, monitorizarea și jocurile de tip detectivul de erori au fost alese pentru a spori motivația și atenția elevilor. Programul este structurat în două părți: prima parte se concentrează pe învățarea scopului citirii și conștientizarea gândurilor înainte, în timpul și după citire, iar a doua parte se axează pe exersarea strategiilor metacognitive de citire.

Partea 1. Predarea cunoștințelor legate de strategiile metacognitive

Prima parte a programului de intervenție logopedică s-a concentrat pe predarea cunoștințelor legate de strategiile metacognitive de citire. Elevii au învățat să externalizeze gândurile lor înainte, în timpul și după citire, folosind materiale vizuale și jocuri interactive. Activitățile au inclus modelarea gândirii cu voce tare prin personaje, jocuri online pe platforma Wordwall și explorarea scopului citirii prin exerciții interactive. Toate resursele educative create au fost organizate într-un site accesibil publicului (<https://sites.google.com/view/citire-metacognitiva>), oferind specialiștilor instrumente utile pentru a instrui strategiile metacognitive de citire.

Partea 2. Exersarea strategiilor metacognitive

Strategiile predate în cadrul ședințelor logopedice au fost: Predicția, Chestionarea, Clarificarea, Sumarizarea și Monitorizarea. În Tabelul 4.VII sunt sistematizate conținuturile fiecărei strategii în parte. Aceste strategii sunt predate în trei etape: demonstrarea de către profesor, practica ghidată și aplicarea independentă de către elev.

Tabelul 4.VII. Conținuturile strategiilor metacognitive de citire

Strategia metacognitivă	Conținuturi
A. PREDICȚIA	a1. Predicția pe baza de imagini a2. Predicția titlului pe baza imaginilor a3. Predicția ideii principale pe baza titlului și imaginilor a4. Predicția conținutului în timpul lecturării textului

	a5. Predicția conținutului după lectura textului
B. CLARIFICAREA	b1. Clarificarea -text fără suport vizual b1. Clarificarea -text cu suport vizual
C. CHESTIONAREA	c1. Predarea chestionării pe baza imaginilor și textului c2. Predarea chestionării și realizarea de inferențe
D. SUMARIZAREA	d1. Predarea sumarizării pe baza imaginilor secvențiale d2. Predarea sumarizării pe baza structurii textelor- text narativ d3. Predarea sumarizării pe baza structurii textelor- text informativ
E. MONITORIZAREA (ARE SENS?)	e1. Predarea monitorizării sensului pe baza imaginilor și titlului e2. Predarea monitorizării sensului pe baza imaginilor, titlului și textului e.3.Predarea monitorizării sensului în texte cu incongruențe externe e.4.Predarea monitorizării sensului în texte cu incongruențe interne

a2. Predicția titlului pe baza imaginilor

A. Demonstrarea strategiilor de către profesor (*I do it!*)

Scenariul didactic: I se prezintă elevului un card pe o imagine și i se va spune că această imagine este preluată dintr-o scurtă povestire. Este singura imagine din poveste. Pe spatele cardului este scris titlul corect. Avem la dispoziție trei titluri posibile. Pe baza acestei imagini voi încerca să ghicesc titlul corect (Figurile 6.VII și 7.VII).

Mă gândesc care este titlul acestei povestiri? (predicție confirmată)

Față card:

Verso card: **Omul mușcat de câine**

1. Omul mușcat de câine
2. Câinele care și-a pierdut stăpânul
3. Accidentul

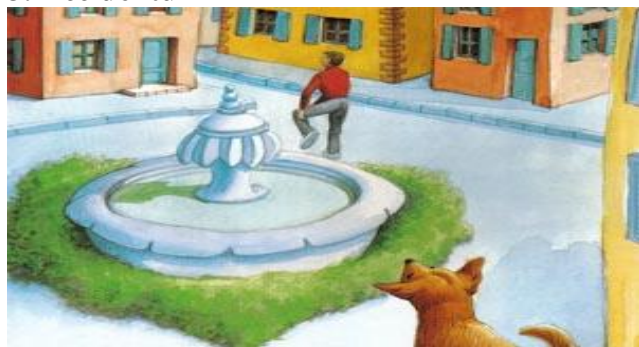


Figura 6.VII. Predicția titlului pe baza imaginii-predicție confirmată (Imagine preluată din *Cele mai frumoase fabule*. Fedru, Editura Teora, 2003).

Planificare. *Văd o imagine cu o fântână arteziană, un câine, un om, străzi și case și trebuie să ghicesc care este titlul povestirii. Am trei variante. O să le analizez pe toate și voi lua o decizie.*

Monitorizare/Control. *Titlul Omul mușcat de câine ar fi potrivit? Cred că da! Omul se ține de picior ca și când ar fi rănit, iar în spate e un câine: probabil omul a fugit și câinele l-a lăsat în pace.. Câinele care și-a pierdut stăpânul.. ar putea fi corect! Câinele este singur fără stăpân și se uită în jurul lui după stăpân, dar nu-l găsește.. Dar de ce omul se ține de picior? Probabil îl doare sau s-a împiedicat.. așa ar putea fi corect și titlul Accidentul. Dar pentru că ilustratorul a desenat un om rănit la picior și un câine, cred că este primul titlu. Câinii mușcă oamenii de picior de obicei. Mă decid să aleg titlul 1 și întorc cardul să mă verific.*

Evaluare/verificare. *Titlul este Omul mușcat de câine! Am ghicit! Mă întreb despre ce este vorba în poveste? Sunt curioasă să citesc povestea și să văd de ce a fost omul mușcat de câine.*

Mă gândesc care este titlul acestei povestiri?(predicție neconfirmată)


Față card	Verso card: Broasca și boul
<ol style="list-style-type: none">1. Broasca uriașă2. Confruntarea broaștelor3. Broasca și boul	
	

Figura 7.VII. Predicția titlului pe baza imaginii-predicție neconfirmată (Imagine preluată din *Cele mai frumoase fabule*. Fedru, Editura Teora, 2003).

Planificare. *Văd o imagine cu două broaște pe lac și trebuie să ghicesc care este titlul povestirii. Am trei variante. O să le analizez pe toate și voi lua o decizie.*

Monitorizare/Control. *În imagine sunt două broaște: una foarte mare care stă pe o piatră și una foarte mică care stă pe o frunză. Cea mare este probabil atât de grea, încât nu mai poate sta pe o frunză. Oare a mâncat foarte mult sau este o specie rară de broaște? Broasca uriașă ar fi un titlul potrivit, dar și Confruntarea broaștele ar fi potrivit... cea mare pare foarte supărată și pusă pe atac, iar cea mică pare foarte specriată... Titlul Broasca și boul nu prea are sens... nu văd niciun bou!? Voi alege titlul Confruntarea broaștelor! Întorc cardul să mă verific.*

Evaluare/verificare. *Titlul este Broasca și boul! Nu am ghicit! Mă întreb despre ce este vorba în poveste? Sunt curioasă să citesc povestea și să mă lămuresc de ce apare această imagine în poveste.*

B. Practica ghidată (We do it!)

Scenariul didactic: I se prezintă elevului un card pe o imagine și i se va spune că această imagine este preluată dintr-o scurtă povestire. Este singura imagine din poveste. Pe spatele cardului este scris titlul corect. Avem la dispoziție trei titluri posibile. Pe baza acestei imagini vom încerca să ghicim titlul corect.

Și eu ghicesc și tu ghicești. În această etapă atât terapeutul, cât și copilul fac predicții și le compară. Mai întâi terapeutul își externalizează gândurile, apoi elevul este invitat să procedeze în mod similar.

C. Aplicarea independentă a strategiilor (You do it!)

Scenariul didactic: I se prezintă elevului un card pe o imagine și i se va spune că această imagine este preluată dintr-o scurtă povestire. Este singura imagine din poveste. Pe spatele cardului este scris titlul corect. Avem la dispoziție trei titluri posibile. Pe baza acestei imagini vei încerca să ghicești titlul corect. În această etapă doar copilul face predicții, externalizându-și gândurile.

VII.5. Rezultatele cercetării

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării chestionarelor s-a realizat cu ajutorul programului statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

Prelucrări descriptive

În faza pre-experimentală și post-experimentală subiecții din ambele loturi au fost evaluați individual prin șase probe: Testul TECC (înțelegerea citirii), Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI), Monitorizarea comprehensiunii, Atitudinea față de citire (ERAS) și Percepția abilității de citire. De asemenea, cadrele didactice au completat un chestionar privind activitatea de citire a elevilor. Prezentăm în continuare media scorurilor pentru fiecare probă în parte (Tabelul 5.VII) și nivelul la care se situează subiecții la proba de citire (Tabelul 6.VII).

Tabelul 5.VII. Valorile medii pentru variabilele dependente, din pre- și post-test, la lotul experimental și lotul de control.

	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Testul TECC (comprehensiunea citirii)	26.87	42.93	25.40	30.40
Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI)	8.06	20.50	7.80	10.46
Monitorizarea comprehensiunii	2.75	7.31	3.06	4.00
Scala Atitudinii față de citire în școala primară (ERAS)	49.68	57.31	48.33	48.06
Percepția față de abilitatea de citire	15.75	18.31	14.40	15.06
Aprecierea activității de citire (evaluare cadru didactic)	12.25	19.37	12.93	12.72

Din Tabelul 5.VII, la lotul experimental se observă o creștere a mediilor la toate variabilele investigate. Astfel, la proba TECC subiecții au prezentat în faza pre-test o medie de $M=26.87$, iar în post-test o medie de $M=42.93$. La Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI), dacă inițial media a fost de $M=8.06$, după intervenție, media a fost de $M=20.50$. În ceea ce privește Monitorizarea comprehensiunii, înainte de intervenție subiecții au prezentat un nivel mediu de $M=2.75$, iar după participarea la program un nivel mediu de $M=7.31$. Media la Scala Atitudinii față de citire în școala primară (ERAS), indică de asemenea diferențe între cele două faze experimentale: $M=49.68$ în pre-test și $M=57.31$ în post-test. Nivelul mediu al Percepției față de abilitatea de citire a crescut de la $M=15.75$ la $M=18.31$. De asemenea, aprecierea cadrelor didactice privind activitatea a elevilor s-a modificat de la nivelul de bază $M=12.25$ la $M=19.37$ după intervenție.

În ceea ce privește lotul de control, se observă și la aceștia o creștere a mediilor la variabilele dependente TECC, MSI, Monitorizarea comprehensiunii și Percepția față de abilitatea de citire. Se constată, de asemenea, o scădere a valorilor medii la Atitudinea față de citire și la proba de apreciere a cadrului didactic.

Testele T pentru eșantioane independente au arătat că la variabilele măsurate nu au existat diferențe semnificative între cele două grupuri în faza de pre-test ($p > 0.050$). Vom verifica în etapa următoare dacă diferențele dintre mediile obținute de cele două grupuri experimentale în post-test sunt semnificative statistic.

În ceea ce privește nivelul comprehensiunii citirii, etalonul testului TECC clasează elevii pe 9 clase de citire. Subiecții care se situează în primele 4 clase, sub nivelul mediu pot fi considerați elevi cu dificultăți de înțelegere. Dacă inspectăm Tabelul 6.VII și Figura 21.VII, constatăm că există diferențe ale scorurilor și nivelului de înțelegere la ambele grupuri experimentale, între cele două faze.

În lotul experimental, înainte de intervenție din totalul de 16 elevi, pe nivelul III sunt 6 elevi, iar pe nivelul IV se situează 10 elevi.

După intervenție, pe nivelul V se situează 5 elevi, pe nivelul VI sunt 7 elevi, pe nivelul VII sunt 3 elevi, iar pe nivelul VIII se situează 1 elev.

În ceea ce privește lotul de control, în faza de pre-test situația este următoare: nivelul III - 7 elevi și nivelul IV - 8 elevi. În post-test se constată diferențe în nivele, după cum urmează: nivelul III - 4 elevi, nivelul IV - 4 elevi, nivelul V - 6 elevi și nivelul VI - 1 elev.

Tabelul 6.VII Scorurile TECC (comprehensiunea citirii) și nivelul comprehensiunii, din pre- și post-test, la lotul experimental și lotul de control.

Lot	EXPERIMENTAL				CONTROL			
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
	Scor	Nivel	Scor	Nivel	Scor	Nivel	Scor	Nivel
Subiectul 1	32	4	49	7	32	4	34	5
Subiectul 2	29	4	48	7	32	4	41	6
Subiectul 3	30	4	48	7	21	3	24	3
Subiectul 4	25	4	45	6	25	3	25	3
Subiectul 5	22	3	44	6	26	4	34	5
Subiectul 6	25	4	44	6	24	3	36	5
Subiectul 7	32	4	53	8	26	4	33	5

Subiectul 8	24	3	33	5	26	4	28	4
Subiectul 9	25	3	41	6	24	3	26	4
Subiectul 10	24	3	38	5	21	3	24	3
Subiectul 11	24	3	33	5	18	3	22	3
Subiectul 12	27	4	44	5	30	4	32	4
Subiectul 13	31	4	37	5	23	3	29	4
Subiectul 14	23	3	46	6	25	4	33	5
Subiectul 15	27	4	43	6	28	4	35	5
Subiectul 16	30	4	41	6				

*Nivel ≤ 4 - elevi cu dificultăți de înțelegere a citirii

Prelucrări inferențiale

➤ *Verificarea ipotezei specifice 1(H1)*

Pentru a testa dacă diferențele la scorurile de la testul TECC (evaluarea înțelegerii citirii), ca urmare a participării la intervenție, dintre cele două grupuri experimentale sunt semnificative, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile la TECC (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 7.VII.

Tabelul 7.VII Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, în nivelul performanței la înțelegerea citirii între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de varianță	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	760.065	1	760.065	21.945	.000
Between-Subjects error	1004.419	29	34.635		
Within-Subjects factor 1	1717.273	1	1717.273	184.811	.000
Within-Subjects error	269.469	29	9.292		
Interacțiune factor 1*grup exp.	473.725	1	473.725	50.982	.000

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la înțelegerea citirii din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.000$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

Figura 23.VII prezintă diferențele dintre cele două loturi experimentale. În timp ce la lotul experimental diferența dintre pre- și post-test este una importantă (datorită participării la antrenament), la lotul de control această diferență este mult mai mică.

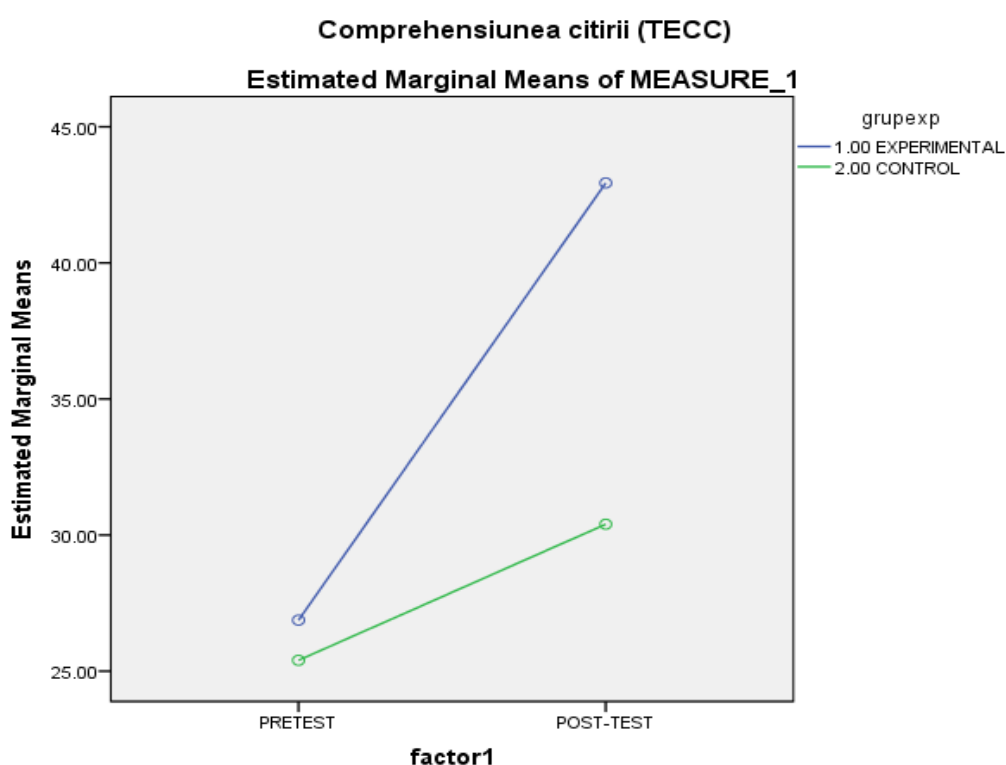


Figura 23.VII Interacțiunea ANOVA pentru relevarea performanței la testul TECC- lotul de control și cel experimental, în faza de pretest și post-test.

➤ **Verificarea ipotezei specifice 2(H2)**

Pentru a testa dacă diferențele între scorurile de la proba Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (MSI) între cele două grupuri experimentale sunt semnificative, ca urmare a

participării la intervenție, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile la MSI (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 8.VII.

Tabelul 8.VII Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, în nivelul conștientizării strategiilor metacognitive de citire între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de varianță	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	410.339	1	410.339	11.719	.002
Between-Subjects error	1015.435	29	35.015		
Within-Subjects factor 1	883.107	1	883.107	109.616	.000
Within-Subjects error	233.635	29	8.056		
Interacțiune factor 1*grup exp.	369.558	1	369.558	45.871	.000

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la MSI din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.000$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

Figura 24.VII prezintă diferențele dintre cele două loturi experimentale. În timp ce la lotul experimental diferența dintre pre și post test este una importantă (datorită participării la intervenție), la lotul de control această diferență este mult mai mică, dar totuși semnificativă statistic ($t=-2.337$, $p<0.50$).

Figura 24.VII Interacțiunea ANOVA pentru relevarea nivelului la Indexul de Metacomprehensiune- lotul de control și cel experimental, în faza de pretest și post-test.

➤ **Verificarea ipotezei specifice 3(H3)**

Pentru a testa dacă diferențele la proba Monitorizarea comprehensiunii (Controlul metacognitiv) între cele două grupuri experimentale sunt semnificative, ca urmare a participării la intervenție, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile de la proba Controlul metacognitiv (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 9.VII.

Tabelul 9.VII Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, în nivelul Monitorizării comprehensiunii între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de variață	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	34.742	1	34.742	8.616	.006
Between-Subjects error	116.935	29	4.032		
Within-Subjects factor 1	116.919	1	116.919	88.217	.000
Within-Subjects error	38.435	29	1.325		
Interacțiune factor 1*grup exp.	50.984	1	50.984	38.468	.000

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la Monitorizarea comprehensiunii din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.000$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

Figura 25.VII prezintă diferențele dintre cele două loturi experimentale. În timp ce la lotul experimental diferența dintre pre și post test este una importantă (datorită participării la antrenament), la lotul de control această diferență este mult mai mică, dar totuși semnificativă statistic ($t=-3.287, p<0.10$)

Figura 25.VII *Interacțiunea ANOVA pentru relevarea nivelului Monitorizării comprehensiunii (Controlul metacognitiv)- lotul de control și cel experimental, în faza de pre-test și post-test.*

➤ **Verificarea ipotezei specifice 4(H4)**

Pentru a testa dacă diferențele la scala de evaluare a Atitudinii față de citire între cele două grupuri experimentale sunt semnificative, ca urmare a participării la intervenție, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile de la Atitudinea față de citire (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 10.VII.

Tabelul 10.VII Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, la nivelul Atitudinii față de citire între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de varianță	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	434.942	1	434.942	1.701	.202
Between-Subjects error	7414.800	29	255.683		
Within-Subjects factor 1	209.594	1	209.594	3.630	.067
Within-Subjects error	1674.342	29	57.736		
Interacțiune factor 1*grup exp.	241.078	1	241.078	4.176	.050

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la Atitudinea față de citire din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.050$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

Figura 26.VII prezintă diferențele dintre cele două loturi experimentale. În timp ce la lotul experimental diferența dintre pre și post test este una importantă (datorită participării la intervenție), la lotul de control diferența este în sens negativ.

Figura 26.VII. *Interacțiunea ANOVA pentru relevarea nivelului Atitudinii față de citire- lotul de control și cel experimental, în faza de pretest și post-test.*

➤ **Verificarea ipotezei specifice 5(H5)**

Pentru a testa dacă diferențele la scala de evaluare a Percepției față de abilitatea de citire între cele două grupuri experimentale sunt semnificative, ca urmare a participării la intervenție, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile de la Percepția față de abilitatea de citire (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 11.VII.

Tabelul 11.VII. Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, la nivelul Percepției față de abilitatea de citire, între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de varianță	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	81.761	1	81.761	7.948	.009
Between-Subjects error	298.335	29	10.287		
Within-Subjects factor 1	40.365	1	40.365	14.166	.001
Within-Subjects error	82.635	29	2.849		
Interacțiune factor 1*grup exp.	13.913	1	13.913	4.883	.035

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la Percepția față de abilitatea de citire din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două

faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.035$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

Figura 27.VII prezintă diferențele dintre cele două loturi experimentale. În timp ce la lotul experimental diferența dintre pre și post test este una importantă (datorită participării la intervenție), la lotul de control această diferență este mult mai mică și nesemnificativă statistic ($t=-1.022$, $p>0.50$).

Figura 27.VII. *Interacțiunea ANOVA pentru relevarea nivelului Percepției față de abilitatea citire-lotul de control și cel experimental, în faza de pretest și post-test.*

➤ **Verificarea ipotezei specifice 6(H6)**

Pentru a testa dacă diferențele la Proba de apreciere a cadrelor didactice privind activitatea de citire între cele două grupuri experimentale sunt semnificative, ca urmare a participării la intervenție, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eșantioane independente- tipul de grup (experimental și control) și unul care presupune eșantioane perechi - momentul testării (înainte și după). Am introdus ca VD scorurile de la Proba de apreciere a cadrelor didactice privind activitatea de citire (pre- și post-post), iar ca Fixed Factor – tipul de grup (experimental și control). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 12.VII.

Tabelul 12.VII. Analiza ANOVA pentru relevarea diferențelor în faza de post, la nivelul Aprecierii cadrelor didactice privind activitatea de citire, între subiecții din lotul experimental și cei din lotul de control.

Sursa de varianță	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	12705.813	1	12705.813	658.519	.000
Between-Subjects error	559.542	29	19.295		
Within-Subjects factor 1	185.635	1	185.635	57.839	.000
Within-Subjects error	93.075	29	3.209		

Interacțiune factor 1*grup exp.	207.699	1	207.699	64.714	.000
--	---------	---	---------	--------	------

Vom discuta interacțiunea dintre factorul 1 (rezultatele la proba Aprecierea cadrelor didactice privind activitatea de citire -din cele două faze experimentale) și grupul experimental. Observăm că interacțiunea dintre cele două faze de testare și grupurile experimentale este semnificativă statistic ($p=.000$). Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferențe semnificative între cele două grupuri, experimental și de control.

VII.6. Concluziile cercetării

Obiectivul principal al acestui studiu a constat în investigarea nivelului înțelegerii citirii la elevii cu dificultăți de înțelegere a textelor scrise care au fost incluși în programul de terapie logopedică menit să antreneze procesele metacognitive implicate în citire, acționând în același timp și asupra componentelor afectiv-motivaționale.

Rezultatele statistice au susținut ipotezele enunțate, elevii din grupul experimental prezentând îmbunătățiri semnificative atât în ceea ce privește comprehensiunea citirii, cât și pe latura metacognitivă și atitudinală.

Astfel, la proba TECC fiecare elev a crescut în faza de post-test cu unul, două, trei sau patru nivele, cea mai mare creștere s-a evidențiat la elevul nr. 7, care a crescut cu patru nivele (de la nivelul IV la nivelul VIII). Rezultă că participarea la programul logopedic în care s-au exersat cunoștințele metacognitive și cele cinci strategii metacognitive de înțelegere (predicția, clarificarea, chestionarea, sumarizarea și monitorizarea) a avut beneficii semnificative, toți elevii depășind zona de risc pentru tulburările de învățare.

Chiar dacă și la grupul de control s-au constat diferențe semnificative în post-test, acestea sunt semnificativ mai mici, comparativ cu cele din lotul experimental. Aceste diferențe existente și la lotul de control se pot datora maturizării neuro-biologice, instrucției școlare de la clasă sau a altor factori ce puteau să intervină la acești copii, și pe care noi nu i-am putut controla. Trebuie menționat și un alt aspect care ar fi putut influența rezultatele, acela că s-a utilizat aceeași probă de evaluare a comprehensiunii, la momentul testării inițiale neexistând alte instrumente disponibile de testare. Cu toate acestea, remarcăm faptul că majoritatea elevilor din lotul de control cu nivel scăzut de

înțelegere a citirii a stagnat. Există posibilitatea ca acești copii, dacă nu sunt sprijiniți, să se confrunte cu dificultăți mari de învățare în ciclul gimnazial. S-ar confirma efectul Matthew conform căruia, la elevii cu carențe de învățare se acumulează tot mai multe goluri, rezultatele acestora regresând pe măsură ce crește nivelul de dificultate al cerințelor școlare (Stanovich,1986). Într-un studiu extins, Kraus (1993, după Mih, 2004) a demonstrat că elevii cu scoruri reduse la activitatea de citire (situate cu 1,5 abatere standard sub nivelul așteptat) și care nu beneficiază de ajutor specializat, în marea majoritate experimentează mai târziu un eșec cvasigeneralizat al prestațiilor școlare.

Predarea explicită a strategiilor de citire îi ajută pe elevii cu dificultăți de înțelegere să observe cum procedează un expert atunci când citește. O serie de studii au demonstrat eficiența predării strategiilor, în special la elevii mai mari. Studiul de față a evidențiat eficiența acestora și la școlarii mici. Dacă cititorul expert (profesorul) își externalizează gândurile, elevul observă și copiază pattern-ul învățat. Există foarte multe comportamente pe care le învățăm prin modelare, de la zâmbetul social și vorbire, la activități mai complexe precum șofatul sau construirea unor mașinării. În mod asemănător, copiii pot învăța, până la automatizare, scheme despre cum să gândești în timp ce citești. Prin ghidare și repetiție, strategiile metacognitive sunt puse în funcțiune fără a mai reflecta asupra lor. Antrenarea componentelor metacognitive necesită însă repetiții multiple și timp îndelungat. Cu toate acestea, considerăm oportună încetinirea ritmului de instrucție în favoarea unor rezultate care pun bazele aplicării unor tehnici de învățare, de care elevul să profite mai târziu, în ciclurile superioare și în viața de zi cu zi, în contexte variate.

Alte rezultate semnificative ale studiului de față sunt legate de creșterea componentei metacognitive măsurată atât printr-o probă *off-line* (chestionarul MSI), cât și printr-o probă *on-line* (monitorizarea comprehensiunii-controlul metacognitiv). În terapia logopedică au fost incluse multe activități de detectare a erorilor și de conștientizare a strategiilor metacognitive, deci acest rezultat nu este chiar atât de surprinzător. Mai interesantă este observația combinării dintre componenta metacognitivă și cea afectiv-motivațională la cele două grupuri experimentale. Astfel, chiar dacă la grupul de control s-au evidențiat îmbunătățiri ale performanței la comprehensiune și ale componentei metacognitive, atitudinea față de citire a scăzut și conceptul de sine nu s-a ameliorat semnificativ, comparativ cu grupul experimental - unde toate aceste componente s-au îmbunătățit remarcabil. Considerăm de aceea, că elevii cu dificultăți de înțelegere a citirii trebuie abordați individualizat, prin terapii specifice care să conducă și la creșterea încrederii în sine și a conștientizării importanței citirii textelor scrise în viața de zi cu zi.

O altă concluzie a cercetării se referă la eficiența includerii tehnologiei și jocurilor online în vederea predării strategiilor metacognitive. Braad, et. al. (2022) au testat eficiența unui suport digital

axat pe metoda auto-explicației, care să dezvolte metacogniția la studenți. Rezultatele au evidențiat că subiecții cu nivel ridicat de metacogniție au considerat suportul digital ca fiind irelevant, în timp ce studenții cu nivel scăzut de metacogniție nu au știut să profite de instrumentul digital. Prin urmare, în studiul de față, s-a avut în vedere ca materialele didactice digitale să fie relevante, atractive și adaptate ritmului de învățare și particularităților psiho-pedagogice ale elevilor incluși în investigația experimentală.

În ceea ce privește observațiile din timpul activităților interactive online, constatarea principală este aceea că elevii manifestă emoții pozitive precum bucurie, încântare dar și negative, precum frustrarea, furia sau tristețea. Elevii au atenția concentrată în timpul jocurilor și în marea majoritate a cazurilor finalizează sarcinile. Se constată de asemenea, o preocupare față de feedback-ul computerului, chiar și atunci când profesorul confirmă înainte răspunsul corect. Dintre șabloanele de activități propuse în Wordwall, jocul preferat a fost *Câștigă sau pierde testul*, al cărui scop este de a câștiga cât mai multe puncte. Acest tip de joc este unul de pariu pe un număr de puncte, și cu cât jucătorul este mai sigur de corectitudinea răspunsului cu atât poate câștiga mai multe puncte. Deși motivația este una externă, nivelul de concentrare a atenției al elevului este maxim, itemii fiind procesați în profunzime. De exemplu, unii copii au citit un fragment de trei sau patru ori pentru a putea paria pe cât mai multe puncte. Acest gen de activitate se apropie cel mai mult de specificul terapiei logopedice, în care exercițiile au caracter progresiv și se repetă până la însușirea noii abilități. În plus, jocul de tip *Câștigă sau pierde testul* facilitează antrenarea experiențelor metacognitive, a judecăților și sensibilității metacognitive, prin faptul că elevii sunt solicitați să anticipeze nivelul performanței și primesc feedback imediat privind acuratețea auto-evaluării performanței.

Elevii cu dificultăți de citire au tendința de a evita sau abandona sarcinile ce implică citirea, acesta fiind un domeniu pe care nu îl pot stăpâni. Jocurile digitale, prin imagistica și caracterul de interactivitate mențin atenția concentrată pe sarcină și cresc nivelul de implicare al elevilor. Citirea devine un joc, fiind mai plăcută și mai atractivă. Fundalul muzical introduce elevii într-o stare propice învățării și aventurii, fapt ce reduce din posibilele efecte legate de lipsa de interes sau de motivație.

În plus, feedback-ul este obiectiv și oferit de către un robot și nu de către o persoană umană, ceea ce scade gradul de frustrare în cazul unui răspuns greșit. Chiar dacă li s-a comunicat că realizatorul jocului este autorul cercetării, elevii au așteptat cu nerăbdare feedback-ul computerului. Acest fapt indică o încredere ridicată într-un dispozitiv extern, obiectiv, comparativ cu factorul uman, subiectiv. O apreciere realizată de către un profesor este de multe ori percepută ca fiind

subiectivă, și însoțită de o judecată a valorii personale, aspect ce nu se aplică în cazul evaluatorilor roboți. Cu toate aceste avantaje, este necesară atenționarea elevilor asupra faptului că în spatele computerelor se află oameni, și că informația trebuie analizată și filtrată în permanență.

Concluzionăm, alături de cadrele didactice care au apreciat mai pozitiv activitatea de citire a elevilor care au fost incluși în terapia logopedică, că o intervenție menită să faciliteze concomitent latura cognitivă, metacognitivă și afectiv-motivațională a citirii se asociază cu efecte pozitive la nivelul întregii personalități a elevului.

Nu putem afirma însă cu certitudine că rezultatele se datorează exclusiv metodei predate. Este posibil să fi intervenit o serie de alte variabile precum atenția acordată elevilor, sau elementele de noutate. Cu toate acestea, rezultatele statistice susțin că o mare parte a progresului elevilor din post-test poate fi atribuită programului educațional.

Acest studiu pune la dispoziție un instrument valoros profesorilor logopezi, și nu numai. Exercițiile propuse în programul *Sunt un Metacititor* pot fi implementate și de către părinți sau alți profesioniști din domeniul educațional. Programul de terapie este bazat pe date științifice și rezultatele lucrării de față au demonstrat eficiența predării strategiilor metacognitive și la școlarii mici cu dificultăți de înțelegere.

În ceea ce privește limitele studiului prezent, putem menționa neajunsuri ce țin de implementarea programului și de mărimea eșantionului. În primul rând, implementarea programului este cronofagă. Necesită resurse variabile de timp și limitează un prognostic corect asupra duratei intervenției. În plus, fiind un program de intervenție individualizat, depinde și de alți factori care ar putea interveni și interacționa cu rezultatele scontate.

În al doilea rând, deși a susținut ipotezele formulate, se impune totuși o extensie a acestei cercetări, care să includă diverse tipuri de intervenție și la grupurile de control. Aceste intervenții ar constitui garanția faptului că superioritatea performanțelor la activitatea de comprehensiune a grupului experimental se datorează training-ului însuși, și nu situației experimentale- concretizată prin interacțiunea subiectului cu experimentatorul, a relației terapeutice, sau, de ce nu, a elementului de noutate a probelor.

De asemenea, un eșantion mai extins mărește puterea predictivă a variabilei independente. Deși identificarea unor copii cu caracteristicile celor din studiu este mai greu de realizat, se impune o replicare a studiului de către alți cercetători, sau pe un lot mai voluminos de subiecți.

CAPITOLUL VIII. CONCLUZII FINALE

Scopul acestei cercetări a fost de a investiga relația dintre metacogniție și înțelegerea citirii la nivelul ciclului primar. Pentru atingerea scopului propus, s-au luat în considerare ambii actori ai diadei didactice: cadrele didactice și elevii. Astfel, cercetarea a fost divizată în trei studii, pentru a identifica și decela factorii relaționați cu înțelegerea citirii și a strategiilor metacognitive, în învățământul primar.

În Studiul 1 ne-am pus problema conștientizării practicilor de predare a strategiilor metacognitive de înțelegere a citirii de către cadrele didactice, în Studiul 2 ne-am întrebat dacă, și în ce măsură elevii conștientizează și aplică aceste strategii, și care este relația cu performanța la citire, pentru ca în Studiul 3, să realizăm o intervenție menită să verifice empiric, pe baza unei intervenții experimentale, asociația dintre antrenarea metacogniției și nivelul de înțelegere a textelor scrise. Adicional, am cercetat și conexiunea dintre cogniție, metacogniție și aspecte ce țin de latura afectiv-motivațională a personalității, plecând de la premisa că rațiunea și afectul nu pot fi separate, ci acționează împreună în determinarea comportamentului uman.

Demersul investigativ a răspuns întrebărilor de cercetare, iar principalele concluzii ale studiilor sunt următoarele:

- Nivelul conștientizării practicilor predării strategiilor de citire metacognitivă la cadrele didactice din învățământul primar este ridicat;
- La cadrele didactice există o relație pozitivă semnificativă între: conștientizarea predării strategiilor de citire metacognitivă, conștientizarea predării metacognitive generale și conștientizarea metacognitivă a propriilor strategii de citire;
- La elevii de clasa a IV-a din ciclul primar există o asociere pozitivă semnificativă între înțelegerea citirii și conștientizarea strategiilor metacognitive de citire;
- La elevii de clasa a IV-a din ciclul primar există o asociere pozitivă semnificativă între performanța la comprehensiunea citirii, componenta metacognitivă și afectiv-motivațională a citirii (reflectată în atitudinea față de citire și conceptul de sine ca cititor);
- Probele de evaluare a metacogniției de tip *online* (detectarea de erori) sunt predictorii mai puternici ai înțelegerii citirii, comparativ cu instrumentele de tip *offline*;
- Dificultățile de citire pot fi ameliorate prin învățarea unor strategii metacognitive, majoritatea elevilor participanți la intervenție atingând în post-test un nivel al înțelegerii comparabil cu media atinsă de elevii fără dificultăți;

- Programul educațional de intervenție, de tip terapeutic/logopedic îmbunătățește atât performanța la citire, cât și cunoștințele metacognitive și aspectele ce țin de componenta afectiv-motivațională a elevilor cu dificultăți de citire.

Cercetarea de față atrage atenția asupra necesității intervenției individualizate privind predarea strategiilor metacognitive de citire la elevii cu dificultăți de înțelegere a textelor scrise. Se subliniază nevoia de predare explicită a unor strategii de înțelegere a citirii care să îmbunătățească atât metacunoștințele, cât și abilitățile metacognitive. De asemenea, formarea unei bune relații terapeutice, cât și proiectarea și selectarea unor materiale didactice moderne și atractive, sunt elemente cheie pentru formarea unei atitudini pozitive față de citire, în rândul elevilor cu dificultăți de înțelegere a citirii.

Predarea explicită a strategiilor metacognitive de citire, într-un cadru terapeutic logopedic îmbunătățește nivelul comprehensiunii citirii la elevii cu dificultăți de înțelegere din ciclul primar.

Contribuția lucrării la nivel teoretic este aceea că oferă un model explicativ al înțelegerii citirii la elevii cu dificultăți de comprehensiune (Studiul 2) și subliniază nevoia unui curriculum al comprehensiunii textelor bazat pe evidențe științifice în practica logopedică.

La nivel aplicativ, contribuția cercetării constă în faptul că:

- Pune la dispoziție cercetătorilor un instrument de măsurare a strategiilor de predare a strategiilor metacognitive (Studiul 1);
- Sugerează un design instrucțional pentru formarea cadrelor didactice în ceea ce privește predarea strategiilor metacognitive ca urmare a identificării unei asocieri pozitive semnificative între predarea metacognitivă în general, și predarea strategiilor metacognitive de citire, în particular (Studiul 1);
- Pune la dispoziție specialiștilor o probă de evaluare a monitorizării comprehensiunii (detectarea de erori) (Studiul 2);
- Pune la dispoziție logopezilor și altor specialiști în domeniu, un set de exerciții și activități clasice și digitale, de antrenare a cinci strategii metacognitive de înțelegere a citirii, corelate și articulate, bazat pe date științifice care pot fi utilizate în intervențiile remediale la elevii din ciclul primar (Studiul 3).

Programul de intervenție implementat nu permite însă specificarea secvențelor instruirii care au contribuit în mod direct la ameliorarea competenței de citire. Studii viitoare ar putea identifica strategia metacognitivă cu impactul cel mai ridicat asupra înțelegerii citirii la această categorie de elevi.

De asemenea, testarea programului și pe categorii de elevi cu alte tipuri de dificultăți de învățare, ar putea completa tabloul beneficiilor în plan educațional, aduse de instrucția metacognitivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Academia Română (2016). *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic.
- Ahmadi, M. et al. (2013). *The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension*. *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 10.
- Albulescu, I. (2020). *Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*. București: Didactica Publishing House.
- Albulescu, I, Crișan, G.I. (2019). Jocurile educaționale digitale, în Catalano, H, Albulescu, I (coord.) *Didactica jocurilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anestin, M. (2015). *Reading in the Digital Era: Using Video Self Modeling to Improve Reading Fluency in At-Risk Students*, Master thesis, 2015.
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21–39.
- Anthony, H.M., Pearson, P. D. and Raphael, T.D. (1993). Reading comprehension: A selected review. In L. M. Cleary & M. D. Linn (eds.) *Linguistics for teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Ardanouy, E., Zesiger, P. E. & Delage, H. (2021). Efficacité d'un entraînement en morphologie dérivationnelle chez des enfants avec un Trouble Spécifique du Langage Ecrit (TSLE), in *Rééducation Orthophonique* - N° 288.
- Aydın, E., & Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104.
- Bairova, N. B., Bocharov, A. V., Savostyanov, A. N., Petrenko, E. N., Kozlova, E. A., Saprigyn, A. E., & Slobodskaya, H. R. (2020). Stroop-like animal size test: Links with child effortful control, personality and problem behavior. *Child Neuropsychology*, 26(3), 409-432.

- Baker, L. (2017). The development of metacognitive knowledge and control of comprehension: Contributors and consequences. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 1–31). Rowman & Littlefield.
- Baker, L. & Cerro, L. C. (2000). *Assessing Metacognition in Children and Adults. Issues in the Measurement of Metacognition*. <http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition>.
- Balcikanli, C. (2011). Metacognitive Awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1309-1332
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory* <http://www.asecib.ase.ro>
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.-C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie: A-D*, Pitești: Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom.
- Bocoș, M. (2017). *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45.
- Bodea-Hățegan, C., Talaș, D. (coord.) (2016). *Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice*. Cluj-Napoca: Argonaut.
- Bois Parriaud, F., & James, A. (2008). Entraînement morphologique. *Isbergues: Ortho-Édition*.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552.
- Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts Among Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Braad, E., Degens, N., Barendregt, W., & IJsselsteijn, W. (2022). Improving metacognition through self-explication in a digital self-regulated learning tool. *Educational technology research and development*, 70(6), 2063-2090.
- Braxton, M.D. (2009). *The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on the Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students in an Urban* (Doctoral dissertation) <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9918>.

- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18–37.
- Bruce, M.E. & Robinson, G.L. (2000). Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues in Educational Research*, 10 (1), 1-20.
- Burlea, G. (2007). *Tulburările limbajului scris-citit*, Iași: Polirom.
- Cain, K. (2012). *Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți*. Cluj-Napoca: ASCRED.
- Calvin, E. A., Hunter, S. K., & Ross, R. G. (2013). Preschoolers of Mothers with Affective and Anxiety Disorders Show Impairments in Cognitive Inhibition During a Chimeric Animal Stroop. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 1-15.
- Campbell, L., & Campbell, B. (2008). Beginning with what students know: The role of prior knowledge in learning. *Mindful learning*, 101, 7-27.
- Catalano, H. (2014). E-jocul între formal și informal. Avantaje și limite, în vol. *Creativitate și inovație în educație*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, pp. 81-85.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cazacu, M. (2012). *Strategii metacognitive pentru îmbunătățirea comprehensiunii textelor la elevi*, Deva: Karina.
- Chamberlain, M. & Caygill, R. (2008). New Zealand students' engagement with the PIRLS 2006 reading passages. Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling2/large-scale-international-assessments/PIRLS-2006-NZ-students-engagement-with-PIRLS-2006-reading-passages>
- Cherry, J., McCormack, T., & Graham, A. J. (2022). The link between mind wandering and learning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 217, 105367.
- Chiș, O., Grec, D-C. (2016). Pedagogical Aspects of Teaching, Learning, Assessing the Reading-Writing Elements for Primary School. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Doi: 10.15405/epsbs.2016.12.22
- Ciascai, L. (2015). Metacognitive awareness of teachers - master degree students in curriculum management. <https://library.iated.org/view/CIASCAI2015MET>.

- Cobb, J.B. (2016). Assessing Reading Metacognitive Strategy Awareness of Young Children: The Reading Metacognitive Strategy Picture Protocol, *Language and Literacy*, 18 (1).
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- Conley, M. W. (2019). *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Iași: Polirom
- Connor, C. M., Radach, R., Vorstius, C., Day, S. L., McLean, L., & Morrison, F. J. (2015). Individual differences in fifth graders' literacy and academic language predict comprehension monitoring development: An eye-movement study. *Scientific Studies of Reading*, 19(2), 114-134.
- Cox-Mango, N. (2018). Metacognitive Reading Strategy and Emerging Reading Comprehension in Students With Intellectual Disabilities. Docoral thesis. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.
- Craig, K., Hale, D., Grainger, C., & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: Systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 15(2), 155–213.
- Crăciun, C. (2020). *Metodica predării limbii române în învățământul primar*. Deva: Emia.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 99(2), 311.
- Culatta, B., Hall-Kenyon, K. M., & Black, S. (2010). Teaching expository comprehension skills in early childhood classrooms. *Topics in Language Disorders*, 30, 323-338.
- David, C., Roșan, A. (2019). *Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare*. Iași: Polirom.
- Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2020). Epidemiology of developmental dyslexia: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *MedRxiv*,12.
- Dolean, D. (2020). *Evaluările de la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a "au fost făcute de nespecialiști în evaluare educațională". Nu ai nevoie de inspectorate să-ți facă propuneri de îmbunătățire a performanțelor elevilor*, <https://www.edupedu.ro/>
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self-modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 23-39.
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137.

- Eccles, J. S., O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). Boston, MA: Springer US.
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B., & Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 365-381.
- Eilers, L.H. & Pinkley C (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Read Improvement* 43(1):13-29.
- Ergas, O. (2018). Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77-95.
- Faith, L., Bush, C. A., & Dawson, P. (2022). *Executive Function Skills in the Classroom: Overcoming Barriers, Building Strategies*. Guilford Practical Intervention in the Schools Series. Guilford Press.
- Farrell, T. S. C. (2002). A Strategic Approach to Teaching Reading. *REACT*, 21(2), 133-140.
- Feng, S., D'Mello, S., & Graesser, A. C. (2013). Mind wandering while reading easy and difficult texts. *Psychonomic bulletin & review*, 20(3), 586-592.
- Fisher, D., Brozo, W.G., Frey, N., Ivey, G. (2021). *50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text. Aplicabile în toate ariile curriculare*. Iași: Polirom.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fleming, S. M., & Lau, H. C. (2014). How to measure metacognition. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 443.
- Fourie R., Crowley N., Oliviera A. (2011). A qualitative exploration of therapeutic relationships from the perspective of six children receiving speech-language therapy. *Topics in Language Disorders*, 31(4), 310–324.
- Franco-Castillo, I. (2013). *The Relationship between Scaffolding Metacognitive Strategies identified through Dialogue Journals and Second Graders' Reading Comprehension, Science Achievement, and Metacognition using Expository Text*, FIU Electronic Theses and Dissertations. <https://core.ac.uk/download/pdf/46952816.pdf>

- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 273-284.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. *Lingua*, 2, 65.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Gaskins, I. W. (2005). *Success with struggling readers: The Benchmark School approach*. New York: Guilford Press.
- Gaskins, I. W., Satlow, E, Pressley, M. (2007). Executive control of reading comprehension in the elementary school, în Meltzer, L. (coord.) *Executive function in education: From theory to practice*, pp.194-215.
- Gălbinașu, F., Gălbinașu, E-L., Pârșan, V., Chelaru, I. (2013). *Ne jucăm și dezvoltăm vorbirea. Ghid pentru dezvoltarea și corectarea vorbirii pentru cadre didactice, părinți și școlarii mici: caietul elevului*, Pitești: Paralela 45.
- Ghergut, A. (2023). *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice*. Iași: Polirom.
- Gillon, G (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31:126–141.
- Goodwin, A., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183-208.
- Grigore, A., Ionica, N.-S., Truta, C.-C., Ipate-Toma, C., Spinu, E.-A., Dumitru, V.-M. (2019). *Limba și literatura română. Clasa a III-a*. Costești: Ars Libri.
- Grujdin, S., Borcan, A. (2016). *Teste pentru evaluarea națională- clasa a II-a. Comunicare în limba română. Matematică și explorarea mediului*. București: Aramis Print.
- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading: applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks, *Journal of Research in Reading*, 25(3), 283-98.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629.
- Hoffman, K. F. (2010). *The Impact of Graphic Organizer and Metacognitive Monitoring Instruction on Expository Science Text Comprehension in Fifth Grade Students*. Doctoral thesis. <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/6198>.

- Hossu, R. (2016). Evaluarea conștiinței fonologice la școlari și preșcolari. Testul P.A.S.T, în lucrările conferinței *Aspecte teoretico-praxiologice în evaluarea și intervenția psihoeducațională*, Arad: Editura Vremii (ISSN 2501-6717).
- Hossu, R. (2018). Relația dintre nevoile de suport și percepția succesului incluziunii la cadrele didactice din învățământul primar, în lucrările conferinței *Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european*”, Arad: Editura Școala Vremii, ISBN 978-973-1793-73-3.
- Huart, L. (2016). *Effets d'un entraînement en morphologie dérivationnelle: sur les compétences en lecture d'adolescents présentant un trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit*. Médecine humaine et pathologie. Master thesis. dumas-01482245.
- Ilica, A., Negru, S. (2007). *Didactica limbii române și a lecturii*. Vârșet: Stampa Tuli.
- Iliescu, D. (2019). *Evaluări sabotate de Ministerul Educației. Expertul în testare Dragoș Iliescu, analiză dură a rapoartelor de la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a 2018*. <https://www.edupedu.ro/>
- Israel, S. E. (2007) *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, Delaware (DC): International Reading Association.
- Iwai, Y. (2016) Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 10: No. 1.
- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17–23.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jitendra, A.K. & Meenakshi G. (2013). Main Idea and Summarization Instruction to Improve Reading Comprehension, în O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (Eds.). (2013). *Handbook of reading interventions*. Guilford Press.
- Jonge, S. (2012). *The Comprehension of Expository Science Texts Among Year 6 Students*. Master thesis. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/7032>
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hjärdemaal, F. & Sandven, (2017). The Utility of the Metacognitive Awareness Inventory for Teachers among In-Service Teachers, *Journal of Education and Learning*, 6, (4).

- Kendeou, P. A., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778.
- Kinnunen, R., & Vauras, M. (1995). Comprehension monitoring and the level of comprehension in high- and low-achieving primary school children's reading. *Learning and Instruction, 5*(2), 143-165.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The elementary school journal, 99*(1), 3-22.
- Klingner, J. K., Morrison, A. & Eppolito, A. (2013) Metacognition to Improve Reading Comprehension in O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (Eds.). (2013). *Handbook of reading interventions*. Guilford Press.
- Kraal, A.; Koornneef, A.W.; Saab, N.; Van, den Broek P.W. (2017). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing, 31*(9), 2017-2040.
- Lencioni, G.M. (2013). The Effects of Explicit Reading Strategy Instruction and Cooperative Learning on Reading Comprehension in Fourth Grade Students. Doctoral Dissertations. 62. <https://repository.usfca.edu/diss/62>.
- Li, M., Malins, J. G., DeMille, M. M., Lovett, M. W., Truong, D. T., Epstein, K., ... & Frijters, J. C. (2018). A molecular-genetic and imaging-genetic approach to specific comprehension difficulties in children. *npj Science of Learning, 3*(1), 1-10.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. *Psychology, 13*, 259-266.
- Mai, M.Y (2015). Science Teachers Self Perception about Metacognition. *Journal of Educational and Social Research. 5*(1).
- Maguire, J. (2015). *Using video self-modelling to improve the reading attitudes of students with dyslexia*, Master thesis, 2015.
- Mancaș, A., Stoicescu, D., Sarivan, R. (2013). *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*, București: EDP.
- Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1995). *Teaching Children to be Literate. A reflective approach*. Orlando: Harcourt Brace.
- Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*. București : EDP.
- Marulis, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2020). Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 46–54.

- McCormick, B. (2003). Metacognition and learning. În *Handbook of Educational Psychology*, John Wiley & Sons, Inc.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626–639.
- McKown, B. A. & Barnett, C. L. (2007). Improving Reading Comprehension Through Higher-Order Thinking Skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496222.pdf>
- McNamara, S.D., Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence, *Discourse Processes*, 22 (3), 247-288.
- McNamara, S.D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43.
- Meyer, B.J.F., & Ray, M.N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152.
- Mih, V. (2004). *Înțelegerea textelor. Strategii și mecanisme cognitive. Aplicații în domeniul educațional*. Cluj-Napoca: ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România).
- Mih, V. & Mih, C. (2011). The Role of Working Memory Deficits in Children with Poor Comprehension Ability, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 347 – 355.
- Mihăilescu, C., Pițilă, T. (2021). *Limba și literatura română. Clasa a IV-a*. București: ArtKlett.
- Miñán, F. W. (2011). *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS).
- Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive monitoring of text comprehension: An investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in psychology*, 9, 2253.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Molan, V. (2014). *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română din învățământul primar*. București: Miniped.
- Molan, V. (2019). Particularitățile psihologice ale copilului/elevului și organizarea procesului didactic. În I.-O. Pânișoară & M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* (p. 139-145). Iași: Polirom.

- Montgomerie, R., Little S. G., & Akin-Little, A. (2014). *Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. New Zealand Journal of Psychology*, 43(1).
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2021). Reading Assessment Framework. In Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Trong, K. L., (2011). PIRLS 2011 Item writing guidelines. https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/P11_Item_writing_guidelines.pdf
- Mullis, I. V. S., & Prendergast, C. O. (2017). Using Scale Anchoring to Interpret the PIRLS and ePIRLS 2016 Achievement Scales. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016* (pp. 13.1-13.23). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:
<https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/chapter-13.html>
- Neacșu, I., Nuță, S., Sârbu, M.A. (2008). *Didactica limbii și literaturii române*. Craiova: Aius PrintEd.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pamfil, A. (2016). *Limba și literatură română în școala primară*. Perspective complementare. Cluj-Napoca: Art.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational psychology*, 76(6), 1239.
- Pearson P. D., Cervetti G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice, in *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*, eds Pearson P. D., Hiebert E. H. (New York, NY: Teachers College Press;), 1–24.
- Pedone, R., Semerari, A., Riccardi, I., Procacci, M., Nicolò, G., & Carcione, A. (2017). Development of a self-report measure of metacognition: The Metacognition Self-Assessment Scale (MSAS). Instrument description and factor structure. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 14(3), 185–194.

- Petrescu, A. (2019). Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar. În I.-O. Pânișoară & M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* (p. 176-225). Iași: Polirom.
- Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*, București: Editura Științifică.
- Pirc, T., Pečjak, S. (2018). Differences in the Effects of Summarizing Skills Training by 4th Grade Students. *Studia Psychologica*, Vol. 60, No. 4, 2018, 245-258.
- Ploscariu, N. (2017). *Științe ale naturii. Clasa a IV-a. Semestrul I*. București: Art Klett.
- Popescu, E., Logel, D., Stroescu-Logel, E. (2015). *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Pitești: Carmis.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Pyle, S. N., Vasquez, A. C., Lignugaris, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A.; Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., Pyle, D. (2017). Effects of Expository Text Structure Interventions on Comprehension: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 52 (4), 469-501.
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Reutzel, D. R. (2016). The Construction-Integration (CI) Model of Text Comprehension: A Lens for Teaching the Common Core Reading Standards. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Robson, C. (2013). *Effects of feedforward video self modelling on reading fluency and comprehension*, Master thesis.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *Reading Teacher*, 71(1), 71– 82.
- Roman, A.F., Balaș, E. (2014). *Proiectarea situațiilor de învățare școlară*. Cluj-Napoca: Eikon.
- Roman, A.F., Balaș, E. (2014). *Proiectarea situațiilor de învățare școlară*. Cluj-Napoca: Eikon.
- Roman, A., Hossu, R. (2017). Previous Success In Relation To Primary Teachers' Attitude Toward Inclusion, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences ERD Education*,

Reflection, Development, Fifth Edition, EpSBS Future Academy ISSN: 2357-1330, Volume XLI (eISSN: 2357-1330):670-677.

- Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Roy, A., Le Gall, D., Roulin, J. & Fournet, N. (2012). Les fonctions exécutives chez l'enfant : approche épistémologique et sémiologie clinique. *Revue de neuropsychologie*, 4, 287-297.
- Sălăvăstru, D. (2009). *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Polirom: Iași.
- Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. D. (2020). Medicalization And Pathologizing Of Education: Challenges To School And Educational Psychology. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e214158.
- Schindler, J., & Richter, T. (2018). Reading comprehension: Individual differences, disorders, and underlying cognitive processes. In Bar-On, A., Ravid, D., (Eds.) *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives*, Berlin: De Gruyter Mouton, 503-524.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Scott, B.D. (2008). Assessing Text Processing: A Comparison of Four Methods. *Journal of Literacy Research*, 40, 290–316.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7-9), 617–656.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf>.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department Of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/readingcomp_pg_092810.pdf.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 54–65.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132, 946–958.

- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic bulletin & review*, *14*, 230-236.
- Smith, M. (2016). Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction for students in primary and elementary grades. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, *61*, 12-22.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(4), 327-340.
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2014). Specific Reading Comprehension Disability: Major Problem, Myth, or Misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice : A Publication Of The Division For Learning Disabilities, Council For Exceptional Children*.
http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_pmch_25143666
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 51-79.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Paris: Dunod.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *22*, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of learning disabilities*, *21*(10), 590-604.
- Stephany, S. (2021). The influence of reading comprehension on solving mathematical word problems: A situation model approach. *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning: Perspectives on Culture, Education and Multilingualism*, edited by Annemarie Fritz, Erkan Gürsoy and Moritz Herzog, Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 370-395.
- Stoodley, C. J., Ray, N. J., Jack, A., & Stein, J. F. (2008). Implicit learning in control, dyslexic, and garden-variety poor readers. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1145*(1), 173-183.
- Şen, U. (2016). Video Self-Modeling Technique that Can Be Used in Improving the Abilities of Fluent Reading and Fluent Speaking, *International Education Studies*; Vol. 9, No. 11.

- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. London: Psychology press.
- Teng, F., & Zhang, L. J. (2021). Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: Evidence from longitudinal data using multilevel models. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1202–1230.
- Teng, F. (2022). Exploring awareness of metacognitive knowledge and acquisition of vocabulary knowledge in primary grades: A latent growth curve modelling approach. *Language Awareness*, 31(4), 470–494.
- Tennent, W. (2014). *Understanding reading comprehension. Processes and practices*. Los Angeles: Sage Publications.
- Terneusen, A., Quaedflieg, C., van Heugten, C., Ponds, R., & Winkens, I. (2024). The many facets of metacognition: comparing multiple measures of metacognition in healthy individuals. *Metacognition and Learning*, 19(1), 53-63.
- Țăranu, C. (2019). *Citesc cu Ronți - caiet de lectură și aplicații clasa a III-a*. Cluj-Napoca: Sinapsis Publishing Projects.
- van der Bij, J., den Kelder, R. O., Montagne, B., & Hagedaars, M. A. (2020). Inhibitory control in trauma-exposed youth: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 118, 451-462.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., & Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325–335.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. K. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57–74.
- Veenman, M. V. J. (2015). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text and, Context* (pp. 26-40). New-York: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203075562.ch3>.
- Vianin, P. (2011). *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*. Cluj-Napoca: ASCRED.
- Vrăsmaș, E., Oprea, V. (2003). *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. MarLink: București
- Williams, J.P., Atkins, J.G. (2018). Text structure instruction: the research is moving forward, *Reading and writing*, 31(9), 1923–1935.

- Williams, J.P., Atkins, J.G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students, in Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Williams, J.P., Pollini, S., Nubla-Kung, A.M., Snyder, A.E., Garcia, A., Ordynans, J.G., & Atkins, J.G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 1– 17.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching Cause—Effect Text Structure Through Social Studies Content to At-Risk Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111–120.
- Williams, J.P. & Pao, L.S. (2013). Teaching Narrative and Expository Text Structure to Improve Comprehension in O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (Eds.). (2013). *Handbook of reading interventions*. Guilford Press.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39-50.
- Wing, S. (2017). *A study of the effects of metacognitive instruction on reading comprehension in the primary classroom* (Doctoral dissertation, Concordia University, Oregon).
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32(7), 1747-1767.
- World Health Organization (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). <https://icd.who.int/>
- Ye, Q., Song, X., Zhang, Y., & Wang, Q. (2014). Children's mental time travel during mind wandering. *Frontiers in Psychology*, 5, 927.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of Inference Awareness Training on Poor Reading-Comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
- Zimmerman, T. (2003). *The Effects of Visualization Instruction on First Graders' Story Retelling, Education and Human Development* Master's Theses. http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/320.
- ***Jurnalul Oficial al Uniunii Europene (2010). Concluziile Consiliului privind îmbunătățirea nivelului competențelor de bază în contextul cooperării europene pentru școlile din secolul XXI.[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130(01)&from=EN)

***Ministerul Educației Naționale (2013). Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a. Anexa 2. Aprobata prin Ordinul MEN Nr. 3418/19.03.2013. București: MEN.

***Ministerul Educației Naționale (2014). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a. Anexa nr. 2 la Ordinul MEN Nr. 5003/02.12.2014. București: MEN.

***<http://www.romaniaeducata.eu/>

***https://pirls2016.org/wp-content/uploads/structure/PIRLS/11.-appendices/H_restricted-use-passages-questions-and-scoring-guides.pdf

SUMARUL CERCETĂRII

	Studiul 1	Studiul 2		Studiul 3
		2a	2b	
Problema de cercetare	Conștientizează profesorii din învățământul primar practicile de predare a strategiilor de citire metacognitivă?	La elevii din ciclul primar, există o asociere între conștientizarea strategiilor metacognitive de citire și înțelegerea citirii textului scris?	La elevii din ciclul primar, există o asociere între monitorizarea înțelegerii citirii și comprehensiunea textelor?	Includerea elevilor cu dificultăți de înțelegere a textelor în programul <i>Sunt un Metacitiitor</i> are efect asupra înțelegerii citirii?
Perioada	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2019-2024
Tipul de design	Constatativ și corelațional	Constatativ și corelațional	Constatativ și corelațional	Cvasi-experimental
Subiecți	Cadre didactice din învățământul primar (N=70)	Elevi clasa a IV-a (N=85)	Elevi clasa a III-a și a IV-a (N=51)	Grup experimental: N=16 elevi clasa a III-a și a IV-a Grup de control: N=15 elevi clasa a III-a și a IV-a
Instrumente	<p>1. Conștientizarea practicilor de predare a strategiilor de citire metacognitivă- concepție proprie</p> <p>2. The Metacognitive Awareness Inventory for Teachers-MAIT (Balcikanli, 2011)-adaptat</p> <p>3. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory- MARSİ, (Mokhtari & Reichard, 2002)-adaptat</p>	<p>1. Metacomprehension Strategy Index- MSI (Schmitt, 1990)- adaptat</p> <p>2. The Elementary Reading Attitude Survey -ERAS (McKenna & Kear, 1990)-adaptat</p> <p>3. Percepția abilității de citire (adaptat după Eccles' et al., 1993)</p> <p>4. Proba de evaluare națională la Limba română, 2019-înțelegerea citirii</p>	<p>1. Probă de evaluare a Monitorizării înțelegerii citirii (detectarea de erori)- concepție proprie</p> <p>2. Testul de evaluare a comprehensiunii citirii (TECC), Mih (2004)</p>	<p><i>Pre-test și post-test</i></p> <p>1. Testul (TECC), Mih (2004)</p> <p>2. MSI (Schmitt, 1990)-adaptat</p> <p>3. ERAS (McKenna & Kear, 1990)- adaptat</p> <p>4. Percepția abilității de citire (adaptat după Eccles' et al., 1993)</p> <p>5. Probă de evaluare monitorizării înțelegerii- concepție proprie</p> <p>6. Probă de evaluare a activității de citire a elevului, de către cadrele didactice- concepție proprie</p>

Procedura	-Construirea instrumentului nr.1, pilotarea, validarea -Traducerea instrumentelor 2 și 3, validarea -Aplicarea instrumentelor 1,2,3	-Traducerea și adaptarea instrumentelor 1, 2 și 3 -Aplicarea instrumentelor 1,2,3 -Colectarea rezultatelor instrumentului 4	- Construirea probei evaluare a Monitorizării citirii (detectarea de erori) - Aplicarea instrumentelor	-Pre-test. Testarea nivelului de bază al abilităților -Intervenția. Predarea programului de conștientizare a cinci strategii metacognitive: predicția, clarificarea, chestionarea, sumarizarea și monitorizarea în cadrul orelor de logopedie - Post-test. Testarea abilităților după intervenție
Rezultate principale	-Nivel ridicat al conștientizării predării strategiilor de citire metacognitivă -Relație pozitivă semnificativă între: conștientizarea predării strategiilor de citire metacognitivă, conștientizarea predării metacognitive în general și conștientizarea metacognitivă a propriilor strategii de citire	Relații pozitive semnificative între: - înțelegerea citirii și conștientizarea strategiilor metacognitive de citire -înțelegerea citirii și percepția abilității de citire -înțelegerea citirii și atitudinea față de citire -percepția abilității de citire și atitudinea față de citire	Relații pozitive semnificative între: - monitorizarea înțelegerii citirii și comprehensiunea citirii	La elevii din lotul experimental: -Îmbunătățirea abilității de înțelegere a textelor -Creșterea nivelului conștientizării utilizării strategiilor metacognitive de citire -Creșterea monitorizării înțelegerii -Creșterea percepției abilității și atitudinii față de citire -O apreciere mai pozitivă din partea cadrelor didactice
Concluzie principală raportată la scopul studiului	Necesitatea predării individualizate a strategiilor metacognitive de citire la elevii cu dificultăți de înțelegere a textelor.	Nevoia de predare explicită a unor strategii de înțelegere a citirii care să îmbunătățească atât conștientizarea strategiilor metacognitive, cât și componentele afectiv-motivaționale, precum percepția abilității și atitudinea față de citire.	Abilitățile metacognitive, de tipul detectării inconsistențelor interne din texte sunt un predictor mai puternic al comprehensiunii, comparativ cu metacunoștințele (studiul 2a) și trebuie antrenate în mod sistematic.	Predarea explicită a strategiilor metacognitive de citire, într-un cadru terapeutic logopedic îmbunătățește nivelul comprehensiunii citirii la elevii cu dificultăți de înțelegere din ciclul primar.