

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.11>
 CZU: 373.3.091

COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE, PRIN ÎNVĂȚAREA COOPERANTĂ

Elena Cristina GHEORGHE,
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
 ORCID iD: 0000-0001-8326-1406

Rezumat. *Activarea abilităților metacognitive în contextul școlar, prin învățarea colaborativă reprezintă una dintre preocupările noastre de cercetare. Conturarea condițiilor de accedere spre construirea cunoașterii, prin intermediul metacogniției - ca formă superioară de gândire și a cooperării, coroborată cu canalizarea eforturilor didactice spre comprehensiune ghidată, imitativă și modelatoare din punct de vedere al comportamentului manifestat în procesul de învățare, sunt elemente centrale care stau la baza intervenției specializate expuse în acest articol, fiind totodată un punct de sprijin în predarea de tip metacognitiv construit să ofere perspectiva progresului în învățare pentru toate categoriile de elevi școlarizați (performanți, experți, cu dificultăți în învățare, aflați în risc de excludere sau în situație de abandon școlar). De asemenea, apreciem că învățarea metacogniției, prin intermediul cooperării oferă oportunități variate de siguranță în mediul școlar, prin eliminarea unor așa numite „riscuri emoționale” care pot fi diminuate sau chiar excluse din trăirile generațiilor de elevi din clasele primare.*

Cuvinte cheie: *constructivism, centrarea pe elev, învățare colaborativă, predare metacognitivă, riscuri emoționale.*

TEACHING COMPETENCE IN THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Abstract. *Activating metacognitive skills in the school context through collaborative learning is one of our research concerns. Outlining the conditions of access to the construction of knowledge through metacognition - as a superior form of thinking and cooperation, corroborated with the channeling of didactic efforts towards guided, imitative and modelling understanding in terms of behavior manifested in the learning process are central elements that underlie the specialized intervention exposed in this article, being at the same time a fulcrum in metacognitive teaching built to provide the perspective of progress in learning for all categories of school pupils (performing, expert, with learning difficulties, at risk of exclusion or in a situation of dropping out of school). We also appreciate that learning metacognition through cooperation offers various opportunities for safety in the school environment by eliminating so-called “emotional risks”.*

Keywords: *constructivism, student-centeredness, collaborative learning, metacognitive teaching, emotional risks.*

Principiile valorice ale instruirii constructiviste au la bază pe de o parte centrarea pe elev și pe nevoile de dezvoltare ale acestuia, iar pe de altă parte - construirea cunoașterii / înțelegerii prin acțiunea metacognitivă directă și nemijlocită a elevului ca o reacție la activitățile formative și la demersurile investigative atribuite prin procesul de învățare și cercetare. Ultimii ani de cercetări legate de învățare conduc tot mai mult retorica educațională spre nevoia de a transmite elevilor în primul rând abilități și atitudini pe care dascălul le modelează permanent, asigurându-se că nu divulgă cunoașterea, *ci ghidează comportamentul elevului* astfel încât acesta să o acceseze personal, prin abilitarea transformățională generată ca urmare a intervenției formative la

care este supus. Această abilitare transformățională are în vedere: abilitatea de a construi activ învățarea, de a reconfigura informațiile, de a internaliza acțiunile care construiesc învățarea, de a regândi, utilizând propriile convingeri, întregul construct cognitiv care stă la baza formării personalității și de a configura și reconfigura fiecare procesare mentală.

Educația înseamnă înainte de toate o orientare către sine, o cultivare a sinelui și în același timp o modelare impusă sinelui. Ne îndreptăm astfel, în direcția conștientizării depline prin intermediul învățării metacognitive care implică nu numai o gândire de tip explorator, ci, mai ales, o forțare a limitelor celor mici, prin intermediul unor sarcini *extravagante* din punctul de vedere al gradului de dificultate care

să forțeze puterea de reziliență a micilor școlari și care să conducă spre formarea unor competențe de profunzime, astfel încât aceștia să dezvolte prin mijloace proprii cunoașterea științifică.

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

Așa cum putem constata, profesia didactică este una dintre profesiile cerebrale ale societății. Aceasta implică un cumul impresionant de responsabilități impuse, înainte de toate, celui care-și asumă rolul de formator. Una dintre responsabilitățile primordiale ale dascălului este aceea de a forma „clase inteligente”, adică de a forma elevilor sentimentul că educația aparține în integralitate acestora, iar responsabilitatea cunoașterii este una asumată cu înțâietate de elev. O învățare progresistă bazată pe interacțiune socială și pe dezvoltarea competenței de ordin metacognitiv conduce spre autonomie instructivă întrucât inputurile sunt perfectate și restructurate în cognitiv intern urmând a genera acomodare la noile realități științifice și cotidiene.

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

Ernest (1995, p. 455 apud Luștea) oferă spre analiză câteva dintre implicațiile care stau la baza practicii constructiviste și care orientează demersul nostru de cercetare, și anume: „luarea în considerare a metacogniției și a autoreglării elevilor”; folosirea multiplelor moduri de reprezentare a noțiunilor; conștientizarea importanței contextului social al învățării” [1].

Cu alte cuvinte, orientarea procesului didactic spre dezvoltarea unui comportament metacognitiv are în vedere două abordări fundamentale, conexe și interdependente: personalizarea învățării, prin intermediul diferențierii instructiv-educative și metodologia învățării colaborative (modalități de

autoeducare prin expunere permanentă la un contrast ideatic - *ideea mea vs ideea celuilalt*). Cele două abordări propuse sunt de fapt, modele ale centrării pe elev care conduc negreșit la adoptarea unui stil reflexiv în învățare, prin directa implicare a factorilor metacognitivi. Nivelul superior al gândirii, sau factorul „meta” al cogniției poate fi accesat de elev dacă profesorul ia decizii „cu orientare primordială pe elev” (Tomlinson, 2006, apud Luștea, 2017). Acest lucru importă o schimbare strategică și metodologică de profunzime care integrează pe de o parte elementele centrale ale curriculumului: conținut, proces și produs, iar pe de altă parte, identifică necesitatea unei relaționări organice unde atât elevul cât și profesorul său învață, unde există reciprocitate colaborativă și un parteneriat instructiv bazat pe înțelegere, toleranță și respect atât față de nevoile de dezvoltare, cât și față de așteptările, de interesele și de posibilitățile reale de care dispun formabilii.

Întrucât cercetarea noastră are în vedere formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare, din perspectivă colaborativă, propunem câteva etape de operaționalizare metacognitivă, prin intermediul unui proces instructiv-educativ diferențiat și cooperant (Figura 1).

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

Cooperarea în învățare înseamnă înainte de toate un parteneriat strategic care aduce beneficii părților implicate. Fie că vorbim despre cooperarea elev - profesor sau elev - elev, această modalitate de organizare a activității didactice impune specialistului cultivarea unui set de reguli și principii strict legate de filosofia cunoașterii caracteristicilor de vârstă și individuale ale elevilor. Mai mult, pentru a putea imprima un sens unic activității didactice este nevoie ca practicianul să formeze motivația intrinsecă responsabilă cu formarea sentimentului de plăcere

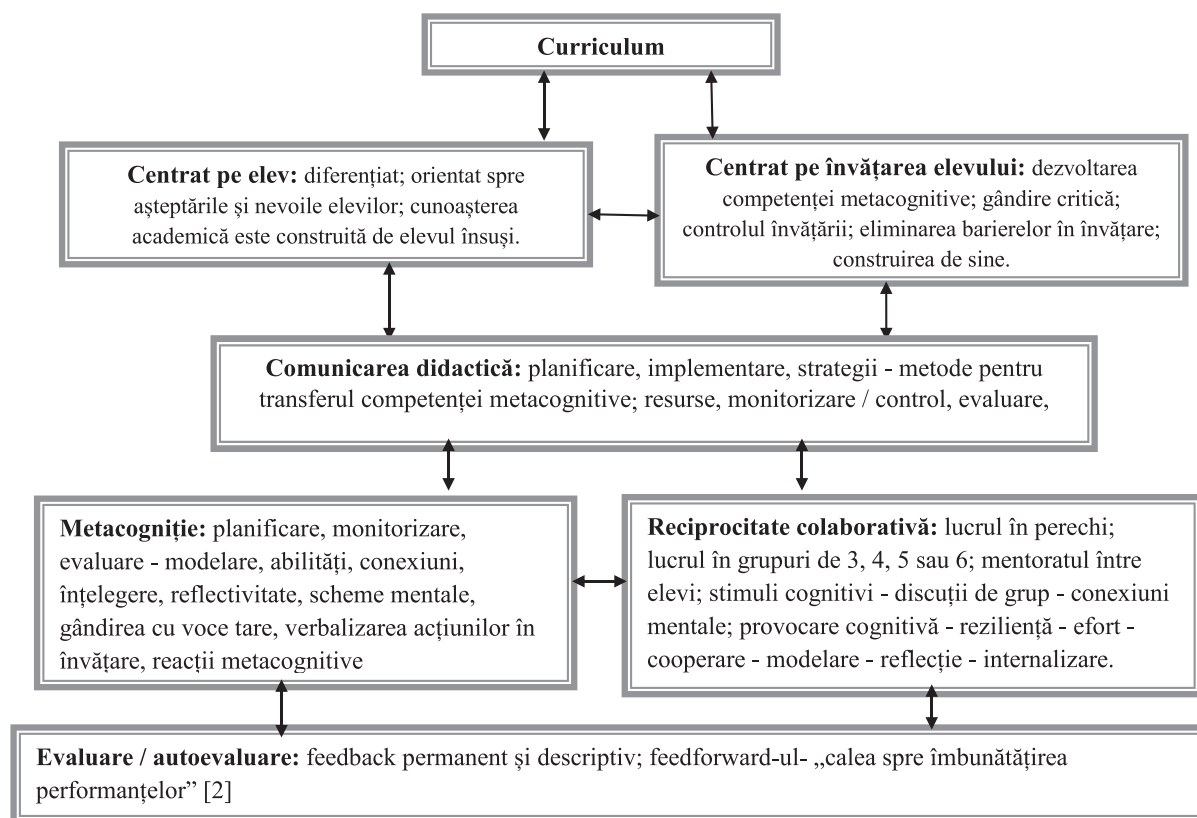


Figura 1. Operaționalizarea metacognitivă în cadrul procesului de predare-învățare.

în învățare, să canalizeze efortul didactic în direcția accesibilizării conținuturilor și a pătrunderii în sfera de interes a educabilului, să identifice și să formeze elevilor reziliența la eșec și stres manifestate în învățare. În integralitatea demersului didactic, compozitul strategic are în vedere o reconstrucție vădită a cunoașterii științifice, cu sprijinul și implicarea totală a școlarului. Acest deziderat se subordonează formării unor clase care învață în grupuri de lucru, conturate eterogen de profesor, fără implicarea elevilor și a preferințelor lor. Este important să înțelegem că dacă dorim să construim independența și autonomia instructiv-educativă este nevoie ca acel elev numit *expert* într-un anumit mediu academic să lucreze cu acela care face față mai greu cerințelor educaționale numit *novice*, pentru ca în acest mod fiecare partener să beneficieze de un mediu sportiv și în același timp să se reformeze cu fiecare pas făcut în direcția învățării conștiente bazate în special pe acea dezvoltare a gândirii sistemice.

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

- ✓ toți cei implicați „se simt bineveniți și contribuie ca ceilalți să se simtă așa;
- ✓ respectul mutual este non-negociabil;
- ✓ elevii se simt în siguranță în clasă;
- ✓ se așteaptă în permanență ca elevii să progreseze și să se dezvolte pozitiv;
- ✓ profesorii predau având în vedere succesul;
- ✓ toții elevii sunt tratați la fel, fără discriminări;
- ✓ profesorul și elevii colaborează pentru a se dezvolta împreună și a atinge succesul” [1].

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

Subiectul metacognitiv este acela care controlează propria cunoaștere, care știe exact cum funcționează procesul de învățare și care își planifică, își monitorizează și este capabil să-și evalueze propriul mecanism intern de accedere spre învățare. Metacogniția se învață asemenea celorlalte concepte cu care operează sistemul de educație, însă este nevoie de strategii compatibile pe de o parte, iar pe de altă parte intervine nevoia de a construi *în pereche* această abilitate care răspunde de succesul în

activitățile școlare. Elevul care dispune de această competență poate deveni o resursă valoroasă pentru ceilalți în context metacognitiv. Comunicarea didactică impusă de prezența profesorului în spațiul clasei de elevi conturează ansamblul de metode, mijloace, resurse și relații interpersonale care accesează cunoașterea și construiesc personalitatea celui care învață. Intervine deci întrebarea: care

metode, mijloace și resurse, ce tipologii relaționale, conținuturi și conexiuni interdependente strategic construiesc demersul de instruire metacognitivă?

Tabelul redat mai jos, conturează o activitate didactică organizată pe principiile constructiviste cu implicații majore în conturarea comportamentului metacognitiv, prin învățarea colaborativă (perspectiva didactică - predarea metacognitivă):

Tabelul 1. Predarea metacognitivă

Intervenție	Întrebări strategice de ordin metacognitiv	Metoda de lucru	Forma de organizare	Rolul profesorului
Stabilirea grupurilor de elevi care vor colabora	Cum știu că grupul funcționează în scopul atingerii finalității? Care sunt elevii experți ai învățării? Dar cei care prezintă dificultăți în învățare? Cum aleg subiecții fiecărui grup?	Observarea comportamentului elevului Exercițiul reflexiv	Individual	Strateg Reflexiv Mediator Facilitator
Determinarea conținuturilor - reacție metacognitivă a profesorului la contextul metacognitiv - <i>planificare</i>	Ce învață elevul? Ce conținut aleg pentru învățare? Ce știu elevii mei despre acest subiect? Cât de relevant este conținutul pentru elevi? Este centrat pe înțelegere? Cum știu că acesta este conținutul ce poate contribui la formarea competențelor, prin extensie și al competenței metacognitive? Cât este de interesant acest conținut pentru elevii din clasă? De ce acest material ar putea să creeze motivație pentru studiu?	Exercițiul reflexiv Ghidul de anticipație	Individual În echipă / grup de lucru	Strateg Inițiator al demersului de învățare Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Identificarea obstacolelor / îndepărtarea stresorilor / formarea rezistenței la efort <i>monitorizare</i>	Ce distrageri pot apărea în procesul de predare al noțiunii/fenomenului? Care sunt factorii interni ce pot perturba activitatea de învățare? Dar cei de natură externă? Cum voi face față acestor stresuri? Ce resursă voi utiliza pentru a elimina obstacolele în receptarea noului conținut științific? Cum activez atenția elevilor și motivația de a învăța noile cunoștințe? Pot controla demersul formativ?	Exercițiul reflexiv	Individual În echipă / grup de lucru	Facilitator Inițiat pedagogic Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Ghidarea / modelarea comportamentului în învățare cu aplicarea principiilor metacognitive în predare	Cum reușesc să-mi explic fenomenul / noțiunea / ceea ce am de predat? Ce strategii aș putea utiliza în rezolvarea sarcinilor de lucru legate de conceptul pe care îl predau? Care ar putea fi sursele informative ce ar urma a fi utilizate? Care este legătura noilor cunoștințe cu experiența anterioară a elevilor? Ce va trebui să caut pentru a soluționa eventualele dificultăți / neclarități din prezentarea mea? Cât de clare, lămuritoare sunt exemplele ce urmează să le întrebuițez? Influențează intervenția mea comportamentul elevului? Dacă, da, cum anume? Care va fi impactul generat de neînțelegerea conținutului științific prezentat?	Jurnalul reflexiv al predării	Individual În echipă / grup de lucru centrat pe predarea - învățarea metacognitivă	Practician reflexiv Facilitator Modelator Ghid în accesarea cunoașterii științifice Partener sau co-colaborator în construirea cunoașterii științifice Leader Dezvoltator Provocator cognitiv/metacognitiv Creator
Evaluarea metacognitivă înainte / în timpul / după intervenția propriu-zisă <i>control</i>	Ce urmăresc conturând acest demers formativ? Cum știu că elevii au format anumite deprinderi? Ce a funcționat? Ce nu a funcționat? Ce voi schimba? Ce voi putea îmbunătăți? Care tehnici s-au dovedit productive? Ce resurse sau forme de organizare putem păstra pentru activitatea următoare?			Evaluator constructivist

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

Asumarea cunoașterii de către elevul însuși, așa cum este ea prevăzută în abordarea constructivistă, scoate la suprafață sentimente negative, cum ar fi *teama de greșeală*, manifestată cu precădere la școlarul mic, și evident, „*riscurile emoționale*” resimțite

de către aceștia, trăiri pe care autorul Phil Beadle, în lucrarea *Cum să predai - Strategii didactice*, consideră că pot fi minimizezate sau chiar combătute prin lucrul în echipă, deoarece „nu există ridicularizare în public când lucrezi în pereche”[3]. Același autor este de părere că mentoratul între elevi manifestat sub forma „meditației între colegi” îi poate face *câștigători* pe toți subiecții aflați într-un grup colaborativ. Acesta dezvoltă totodată niște „modele de opțiuni binare, astfel:

- „Cei mai buni oferind meditații celor mai slabi”.
- „Cei mai slabi oferind meditații celor mai buni”.
- „Cei mai slabi oferindu-și meditații între ei”.
- „Cei mai buni oferindu-și meditații între ei” [3, p.196].

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

Pentru că scopul cercetării noastre este de a forma competența metacognitivă, putem aprecia importanța lucrului colaborativ în transferul acestei competențe și iniția proceduri în direcția satisfacerii acestui deziderat. Una dintre direcțiile de urmat este de a crea în cadrul unui grup colaborativ posibilitatea formulării de întrebări care conduc spre recunoașterea modului de a gândi în dependență cu sarcina școlară. A-i face pe elevi să gândească cu voce tare într-o echipă, să inițieze strategii rezolutive într-o abordare subiectivă pe care, ulterior, să le explice în limbaj caracteristic colegilor din echipă, reprezintă un pod de susținere spre dezvoltarea

Tabelul 2. Jurnalul întrebărilor reflexive în învățare - Întrebări pentru dezvoltarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare

Nr.crt.	Întrebarea
1.	Am folosit corect acest cuvânt în contextul dat?
2.	În ce măsură m-a ajutat dicționarul / enciclopedia / manualul la rezolvarea sarcinii de lucru?
3.	Am apelat la această strategie pentru că a funcționat în condiții similare?
4.	Ce sens are alegerea mea? De unde știu că funcționează?
5.	Pot explica acest fenomen celorlalți?
6.	Ce schimbări am făcut pentru a fi sigur(ă) că răspunsul meu este potrivit?
7.	Cum pot îmbunătăți timpul de rezolvare a sarcinilor de lucru ?
8.	Mă simt îngrijorat pentru că nu înțeleg ?
9.	Cum mă poate afecta faptul că nu înțeleg acest conținut în activitatea școlară de după?
9.	Poate colegul să contribuie la înțelegerea aspectelor pe care nu le pricep? Ce strategie folosește?
10.	Data viitoare voi putea întrebuința această metodă de lucru? Va garanta ea succesul sau reușita?

Tabelul 3. Feedback-ul descriptiv orientat spre dezvoltarea metacognitivă a elevului din clasele primare

Feedback-ul descriptiv	Întrebările integratoare ale factorului metacognitiv în cadrul feedback-ului descriptiv
Apreciez că ai utilizat această metodă în rezolvarea problemei. De altfel, cred că te-a orientat excelent și astfel ai contribuit la rezolvarea cu succes a sarcinii de lucru. De asemenea, mi-a plăcut cum ai colaborat cu colegii din echipa ta. Am observat că ai explicat anumite noțiuni, dar în egală măsură ai cerut ajutorul colegului X pentru a pricepe	Care a fost motivul pentru care ai utilizat metoda? Ai mai folosit și cu alte ocazii? Crezi că ai fi putut ajunge la același rezultat dacă ai fi ales o altă strategie? Dacă, da, care ar fi fost aceea? Cum ai știut că ai avut nevoie de ajutorul colegilor? Ce te-a determinat să soliciți sprijinul?
Sunt surprinsă de felul în care ai construit rezolvarea acestui item. Deși a fost destul de dificil de interpretat acest conținut, ai putut să desprinzi esențialul, să elimini elementele lipsite de relevanță. Mi-a plăcut că ai folosit dicționarul și că nu ai abandonat cerința la primul obstacol. De asemenea, mă bucur că ai înțeles că dacă ignori problemele ce pot apărea ele pot deveni mai mari și mai greu de soluționate.	Ceea ce ai aplicat a fost relevant? Și-a atins scopul? Ai putut identifica la timp strategia de lucru? Ai comparat strategia ta cu strategia colegului? Ce ai observat? Ai întâmpinat dificultăți în anumite momente ale sarcinii de lucru? Cum le-ai soluționat? Cum ai reacționat la factorul de stres în rezolvare? Cum ai putea îmbunătăți activitatea?

„gândirii despre gândire” și o formă temeinică de învățare conștientă și validată prin internalizarea acțiunilor întreprinse.

De asemenea, am putea ghida învățarea metacognitivă, prin crearea unui jurnal al întrebărilor reflexive în învățare, jurnal care să poată fi utilizat de grupurile de învățare sau de întreaga clasă, atunci când vin în contact cu un nou set de cunoștințe ce urmează a fi interiorizate prin înțelegere și învățare. În acest caz, profesorul trebuie să ofere un model de interogație reflexivă pe care elevul să îl îmbogățească pentru a se putea antrena metacognitiv. Redăm, mai jos, câteva posibile întrebări care pot construi jurnalul orientat să antreneze grupul de elevi în acțiuni menite să valorifice atitudini și deprinderi reflexive în învățare (Tabelul 2).

O importanță majoră în acest proces de orientare a cunoașterii spre sine o are feedback-ul. Fie că vorbim despre feedback-ul oferit de cadrul didactic sau despre feedback-ul primit de la colegii din cadrul

grupului colaborativ, acesta va satisface nevoia de validare ca persoană, dar și de validare a contribuției personale la reușita sau eșecul acțiunilor întreprinse în învățare. Insistăm, de asemenea, pe formularea unui feedback descriptiv asociat chiar cu întrebări integratoare care vizează funcționalitatea procesului de învățare la care elevul este supus din punct de vedere acțional pentru dezvoltarea sa proximală. Spre clarificarea celor spuse am exemplificat în Tabelul 3 o formă de prezentare a feedback-ului descriptiv însoțit de întrebările integratoare ale factorului metacognitiv.

Dacă preluăm ideile formulate legate de lucrul în echipă și le coroborăm cu ceea ce cunoaștem despre învățarea metacognitivă, vom putea construi portretul robot al acestui tip de învățare conștientă și productivă bazată pe o gândire „meta”, utilizând modelarea și ghidarea strategică într-un mediu colaborativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. LUȘTREA A. *Diferențiere în învățare prin cooperare în clasă*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2017.
2. Ordinul ministrului Educației și Cercetării nr. 5765 din 15.10.2020. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului Național*.
3. BEADLE P. *Cum să predai. Strategii didactice*. București: Didactica Publishing House, 2019