FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS METACOGNITIVE COMPETENCE FROM FROM A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

Elena Cristina GHEORGHE
PhD student second year
Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
Nicolae SILISTRARU
Professor Doctor Habil.
Tiraspol State University, Chisinau,Republic of Moldova

Abstract: Constructivism is constructed as a stage of didactic action through which learning becomes a teamwork - teacher - student, as the didactic realities are constantly reconfigured by the ever-moving minds of teachers and self-taught people. The need for an in-depth approach to learning in the school environment from the perspective of new social trends leads to the need for research - action both at the level of the teacher and at the level of the subject of learning. One of the directions of action of constructivism is the formation of the competence to think reflexively and to use this reflection implicitly in the didactic training. This approach of the reflective teacher in action and reaction makes possible the transfer of the most coveted competence from the cognitive level of the individual, namely the metacognitive competence so useful in the process of conscious and productive learning.

Keywords: constructivism, reflective teacher, metacognition, self-assessment, competence

Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul I, notează constructivismul drept o „construcție a cunoașterii" care conduce spre o abordare metodico-practică centrată în special pe subiectul învățării, întrucât acesta trebuie să: „se informeze, caute, selecteze critic informațiile indiferent de sursa lor, reformuleze, analizeze, compare, clasifice, evalueze, formuleze ipoteze, testeze, experimenteze, desprinde concluzii, proceseze date, facă generalizări".[1] Cu alte cuvinte, constructivismul deschide drumul către achiziția cunoașterii prin intermediul activităților reflexive asupra propriilor cunoștințe, gânduri, eforturi, limite și eșecuri, către metacogniție și către accesul deplin asupra înțelegerii propriului comportament în învățare. Mai mult decât atât, introducerea conceptului de competență care se conturează asemenea unui corpus integrat de acțiuni autonome care au drept fundament un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini și care contribuie la coordonarea eficientă a multiple operații de selecție, de monitorizare, de combinare și de aplicare eficientă, au condus spre o nouă direcție în abordarea constructului didactic, un demers centrat pe nevoia de afirmare responsabilă în învățare a elevului prin dezvoltarea metacogniției și implicit prin creionarea unei învățări vizibile atât pentru cel care este pe deplin angajat în actul cunoașterii, cât și pentru cel care instrumentează prin „metodă" educația și formarea individului.

Raportându-ne la actuala construcție pedagogică putem sesiza schimbări esențiale în tot ceea ce privește intenția de acțiune didactică, baza acestor schimbări

[1] Dicționar praxiologic de pedagogie Volumul I (A-D), (coord.) Bocoș M.D., Pitești, Paralela 45, 2016, pag.252

constituidu-se sub forma argumentului acţiune, interacţiune, competenţă şi valorificare a experienţelor de natură formală, directă şi interactivă, un fundament eminamente discursiv, expozitiv şi colaborativ. Apariţia şi dezvoltarea conceptului de metacogniţie este strâns legată de teoriile cognitiv-constructiviste, care notează importanţa manifestărilor mentale în actul cunoaşterii. Aşa numitul „savoir-faire" necesar în definirea atributului de performanţă la orice nivel al dezvoltării umane este reprezentat sub forma unei axe dezvoltativ-umane de către cercetătorului Chiş V., astfel:[2]

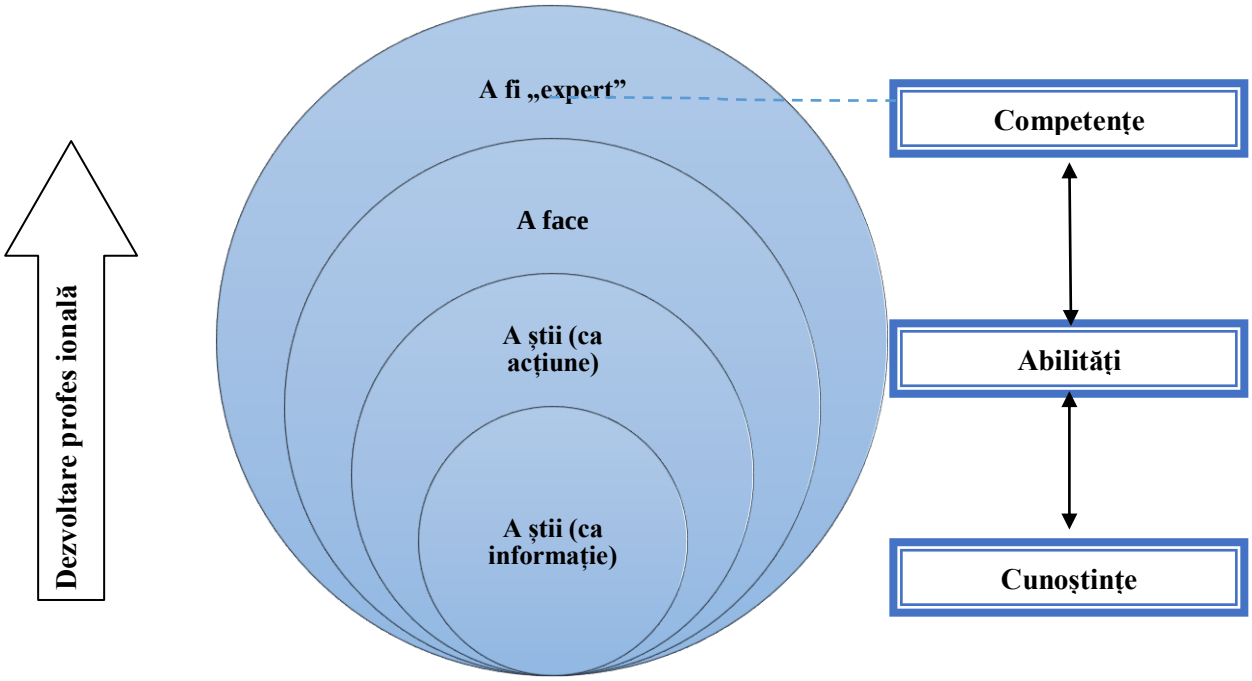

Fig.1. Axa dezvoltării umane (Chiş, 2005, apud Mogonea, 2010 b, p.51)

Autorul evidenţiază importanţa competenţei şi o asociază unui aşa-zis „punct maxim"al traseului educaţional, un punct iniţiator şi amplificator al performanţei şi al eficienţei în învăţare şi formare, dependent de o multitudine de factori intrinseci şi extrinseci. „Arta de a ştii şi de a face", cum pertinent numea Nunziatti (1990) competenţa, reprezintă forma de manifestare a constructivismului în educaţie. Centrarea activităţilor şcolare pe competenţe este poate, de departe, cel mai important obiectiv în materie de politici educaţionale centrate pe elev şi pe comunitate.

Ceea ce interesează din acest construct constructivist al învăţării face directă referire la acea capacitate de control asupra învăţării prin monitorizarea şi autoevaluarea permanentă a proceselor cognitive utilizate în construirea înţelegerii şi a instruirii personale, adică competenţa de ordin metacognitiv. De altfel, adevărata inovaţie a constructivismului ca fenomen educaţional este formularea în termeni de concept a competenţei pentru care întreaga manifestare a proceselor din interiorul minţii nu mai poate fi considerat un mister.

[2] Mogonea, F., Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică, Craiova, Editura Sitech, 2014, pag.60

În contextul învăţământului centrat pe competenţă, putem considera educarea elevilor în spiritul autoevaluării şi al metacogniţiei o necesitate cu reale implicaţii în construirea unei personalităţi implicate, practice, creative şi proactive. Asumarea metacognitivă sau operaţionalizarea proceselor cognitive precum şi conectarea internului individual la exterior şi invers reprezintă una dintre condiţiile de suficienţă direcţionate către performnaţă şi succes. Văzut ca un amplu proces orientat intrinsec, metacogniţia se prezintă ca un cumul de roluri şi dimensiuni identificate în cadrul mai multor cercetări (Cole, 1993; Buchel, 2000; Jensen, 2001; Joiţa, 2002; Ştefan, 2007, apud Mogonea, 2014, p.24-25) şi enunţate astfel:

- ✓ Influenţează învăţarea, dar, la rândul ei, este construită în/prin învăţare;
- ✓ Este importantă în procesul de învăţare, pentru că se focalizează pe procesualitate, pe construcţie, pe operaţii, mai mult decât pe produse: vizează, mai ales, „cum se învaţă" decât „ce se învaţă"/„ce s-a învăţat";
- ✓ Permite formarea comportamentelor investigative, asimilarea strategiilor de cunoaştere;
- ✓ Facilitează formarea/dezvoltarea comportamentelor rezolutive;
- ✓ Permite dezvoltarea comportamentelor decizionale;
- ✓ Duce la formarea comportamentelor investigative;
- ✓ Permite anticiparea, prevederea, găsirea şi reprezentarea mentală a unor soluţii, a unor căi de evitare a dificultăţilor, de organizare, de rezolvare, de reglare;
- ✓ Permite subiectului să analizeze experienţa anterioară, în raport cu noua sarcină, pe care el o reţine, o explorează sau o ignoră;
- ✓ Permite să prelucreze activ experienţa anterioară, pentru a o modifica, reconstrui sau utiliza pentru noua schemă, extinderea noii cunoaşteri, a noii înţelegeri, interpretări;
- ✓ Conduce la self-management, respectiv la conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acţiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor şi strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control şi apreciere, de reglare a activităţii cognitive;
- ✓ Influenţează direct structura motivaţională a învăţării, motivarea pentru învăţare şi progres;
- ✓ Influenţează nivelul expectanţelor.[3]

Observând acurateţea formelor gândirii şi a dimensiunilor pe care metacogniţia le conturează, copilul transformă învăţarea într-o inepuizabilă sursă de cunoaştere, achiziţie de care se va folosi pe parcursul întregii sale existenţe. Dar, până la acest deziderat de adâncime, specialistul, în speţă profesorul, trebuie să identifice măsura achiziţiei cunoaşterii personale prin reflectare asupra propriului parcurs cognitiv, metodologic şi didactic.

Din perspectiva constructivistă, cadrul didactic dezvoltă atribuţii şi roluri diferite de sfera tradiţionalismului educaţional. Astfel, acesta devine un mentor care ghidează

[3] Mogonea, F., Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică, Craiova, Editura Sitech, 2014, pag.24-25

cunoaşterea elevului, un profesionist care monitorizează fără a interveni „brutal" descoperirea realităţilor înconjurătoare. De aceea, rolul acestuia nu este unul de suprafaţă, ci de profunzime, centrând demersul instructiv pe interesul superior al copilului, pe responsabilitate personală şi pe profesionalism. Profesorul care acţionează într-o clasă de elevi are nevoie să devină un aşa-numit „cercetător reflexiv" gata oricând de a acţiona reflexiv, de a transforma clasa pe care o conduce într-un laborator de investigaţie şi de continuă reinterpretare a practicilor, a metodelor, a posibilităţilor, a nevoilor. Din păcate, studiile conturează ideea că, abilitatea de auto-reflecţie este deficitară în rândul corpului profesoral, iar acest aspect are implicaţii directe asupra motivaţiei şi a participării elevilor în procesul învăţării. Lipsa conceptualizării superioare a elementelor ce converg spre profesionalizarea meseriei didactice, menţinerea superficialităţii, a autosuficienţei, neînţelegerea metodologică şi aplicarea acesteia fără a căuta dincolo de metodă, creionează o şcoală ancorată încă în trecut.

Practica reflexivă în educaţie este una dintre condiţiile constructivismului care face deschidere către construirea şi asimilarea competenţei de ordin metacognitiv. A autoevalua propriul comportament în învăţare, a executa acele acţiuni de control prin corectare, a monitoriza şi a regla acţiunea proprie în direcţia achiziţiei cunoaşterii, a accepta eroarea şi a implementa un corpus strategic în scop corectiv sunt efectele asumării metacognitive.

Joiţa E. conturează aşa-numita „învăţare constructivistă" prin facilitare metacognitivă, accentuând totodată rolul cadrului didactic care „trebuie să transforme educaţii în agenţi ai propriei lor gândiri". Adevăratul câştig în procesul didactic îl constituie de altfel, capacitatea şi abilitatea profesorului de a se metamorfoza metacognitiv, de a se replica din punct de vedere cognitiv şi implicit metacognitiv cu scopul realizării transferului de achiziţie metacognitivă. Stabilirea obiectivelor în învăţare, alegerea strategiilor de lucru „împreună cu" (învăţător-elev), modelarea unui algoritm de uzanţă care să contribuie la înţelegerea şi rezolvarea sarcinilor de lucru fără un efort susţinut, dar care în acelaşi timp să constituie acel „conflict cognitiv" care să menţină vie nevoia elevului de implicare şi participare activă în învăţare, instrumentează şi clădesc bazele unui comportament auto-reflexiv, metacognitiv.

Îm viziunea autoarei profesorul trebuie să deţină „competenţa de a formula reflecţii şi totodată de a le utiliza" în practica şcolară. În conformitate cu aceste practici, dascălul trebuie să poarte permanent un dialog ştiinţific conectat la realitate, să observe erori de procedură, să intervină corectiv, să analizeze date, să le interpreteze, să argumenteze, să justifice comportamente, să identifice erori în procedura de achiziţie a cunoaşterii, să sprijine efortul copiilor în înţelegere, să permită greşeala ca principal mijloc de reuşită, să medieze învăţarea şi să mediteze la acest proces amplu de care depinde dezvoltarea individuală a elevului.

În scopul facilitării şi optimizării metacognitive la elevi, Joiţa E. identifică următoarele practici:[4]

[4] Joiţa E., Profesorul şi alternativa constructivistă a învăţării. Material - suport pedagogic pentru studenţii - viitori profesori, 2007, pag.59-61

- Antrenarea automatizării şi autoevaluării pentru autoreglarea activă.
- Elevii trebuie să îşi monitorizeze propria gândire şi propriul proces de învăţare.
- Să facă predicţii cu privire la informaţiile care vor fi prezentate în continuare pe baza celor citite anterior.
- Să formuleze întrebări variate (întrebări referitoare la modul de construire a activităţii cognitive proprii - scaffolded inquiry - în rezolvarea ştiinţifică a unei sarcini; întrebări privind aspectele generale ale cunoaşterii şi ale perfecţionării ei.
- Să dezvolte idei, să reflecte asupra structurilor de cunoştinţe existente.
- Să transfere cunoştinţe şi scheme mentale, atitudini, valori, către alte situaţii sau sarcini.
- Urmărirea explicită a progresului şi a manierei de depăşire a dificultăţilor.
- Autoevaluarea iniţială şi periodică, urmând apoi autocorecţia.
- Autoanaliza acţiunii concrete şi conştientizarea gradului de eficienţă a soluţiilor găsite.
- Autoanaliza propriului stil de învăţare.
- Educarea automotivării.
- Apelul la un feed-back continuu.
- Autoplanificarea etapelor şi a mijloacelor învăţării (caiete de consemnări, jurnale proprii ale învăţării, analize comparative, ghid propriu de autoevaluare, autoevidenţa reuşitelor şi/sau a dificultăţilor întâmpinate, raportări la grup).
- Cunoaşterea şi verificarea proprie a unor scenarii - model cu privire la metodologia cunoaşterii.
- Programe de dezvoltare a unor tehnici de autocontrol.
- Programe speciale de antrenare a educaţilor în conştientizarea strategiilor de învăţare.
- Stimularea autonomiei în învăţare (dezvoltarea capacităţii de a conştientiza o anumită strategie, de a o folosi independent, de construire personală a altor strategii.

Pentru a putea iniţia metacogniţia în planul mental al elevului este nevoia a dezvolta acestora competenţa de autoevaluare. Din perspectivă metacognitivă, autoevaluarea reprezintă instrumentul de lucru prin intermediul căruia elevii sunt conectaţi la propria lor gândire, autoevaluarea fiind în fapt o consecinţă a folosirii metacogniţiei. Profesorul devine responsabil de formarea şi stimularea metacognitivă, căci aceasta nu se învaţă de la sine ci are nevoie de crearea acelor situaţii de învăţare care să permită elevului să se conecteze la propriul mental. De aceea, secvenţele de învăţare ar trebui concepute având ca obiectiv central stimularea metacognitivă.

Metacogniţia îşi dovedeşte valoarea mai ales la nivelul competenţei de autoevaluarea deoarece:

- conduce la conştientizarea ansamblului de operaţii şi acţiuni cognitive de ordin personal;
- permite identificarea punctelor tari şi a limitelor în ceea ce priveşte conflictul cognitiv generat prin învăţare;

- oferă posibilitatea de a gestiona eficient metodele, procedeele de lucru, de a le înlocui, de a le reconstrui şi recombina în scopul rezolvării sarcinii;
- construiesc filosofia greşelii fără de care demersul învăţării nu are finalitate şi relevanţă, căci eroarea şi încercarea de remediere a acesteia va conduce negreşit la învăţare;
- susţin efortul şi motivaţia subiectului învăţării;
- amplifică cunoaşterea prin intermediul cumulului de acţiuni care vizează stabilirea etapelor ce trebuie parcurse în direcţia rezolvării conflictelor cognitive iniţiate, a ordinii de aplicare a acestora;
- pune bazele analizelor de ordin comparativ, astfel că subiectul învăţării este capabil de a compara activitatea personală cu cea a grupului din care face parte;
- asigură evitarea obstacolelor şi crearea unui comportament autonom şi independent în învăţare.

Cuantificarea rezultatelor este poate una dintre direcţiile principale de acţiune ale metacogniţiei şi o formă de a pune în relaţie directă şi nemijlocită suma reuşitelor şi a nereuşitelor, a succeselor şi a insuccesselor. Această cunatificare asigură totodată crearea unei imagini de ansamblu asupra propriilor posibilităţi şi o modalitate eficientă de asumare voluntară a responsabilităţii învăţării.

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

Camapanale identifica în acest sens un model al autoevaluării având ca suport ideea că „autoevaluarea presupune un proces de modificare a propriului referenţial în confruntarea dintre acesta şi cel al altei persoane.” Schematic, modelul este evidenţiat, astfel:[5]

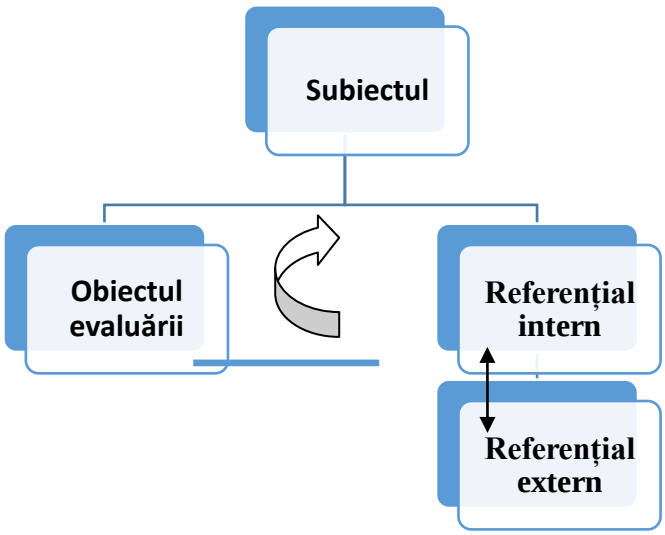

Fig.2 Modelul autoevaluării (după Camapanale, 2001, apud Mogonea, 2014, p.43)

[5] Mogonea, F., Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică, Craiova, Editura Sitech, 2014, pag.43

Aşa cum se poate observa în figura 2, modelul de autoevaluare implică existenţa a trei factori: subiectul care autoanalizează / autoevaluează, obiectul evaluat care poate îmbrăca forma unei situaţii, a unui eveniment, a unei cunoştinţe, a unei atitudini şi respectiv referenţialul, adică raportatea subiectului la propria persoană şi mai apoi la persoanele din jurul său. Acest model l-a determinat pe Stan C. la o grupare a elementelor componente ale modelului autoevaluării în factori interni şi factori externi.

În categoria factorilor de natură intrinsecă, autorul a identificat:

- nivelul de aspiraţie care includea totalitatea obiectivelor stabilite pentru o anumită perioadă mai lungă de timp;
- nivelul expectanţei imediate unde apar obiectivele pe termen scurt, acest nivel fiind o extensie a primului;
- aprecierea propriului status raportat la posibităţile individuale, la reuşitele înregistrate în activităţile desfăşurate. Acest factor este unul care nu prezintă o mare stabilitate, de aceea cadrul didactic trebuie să creeze acele pârghii care să contribuie la o estimare cât mai apropiată de realitate a propriului potenţial.
- aprecierea dificultăţii sarcinii, adică raportarea subiectului învăţării la sarcină.

Factorii externi care influenţează autoevaluarea stabiliţi de Stan C. fac referire la: evaluarea realizată de către cadrul didactic, statusul şcolar (cu referire directă la poziţia pe care elevul o ocupă în cadrul grupului şcolar) şi la statusul filial (poziţia elevului în familia de care aparţine).

La vârsta micii şcolarităţi aprecierea este direct conectată la exigenţele cadrului didactic la care se adaugă exigenţele colegilor şi ale membrilor familiei elevului. Corpusul acesta de exigenţe, materializate prin aprecieri sau critică, conduc la o interiorizare apreciativă sau dimpotrivă la autocritică, care vor fundamenta primele demersuri autoevaluative la elevi.

Studiile arată că, la vârsta de 9 ani, elevul îşi asumă conştient responsabilitatea învăţării prin acţiuni de autoorganizare, autoplanificare şi prin autoformularea obiectivelor personale. Aceste demersuri de conştientizare fac posibilă stimularea sau exersarea metacogniţiei pe care cercetătorii şi practicienii din domeniul educaţiei o doresc formată. Metacogniţia este însă strâns legată şi de „participarea adevărată" a elevilor în activităţile în care se angajează. Această asumare voluntară a participării în actul educaţional începe cu „ascultarea", continuă cu disponibilitatea pe care o manifestă adultul în raport cu suma acţiunilor întreprinse de elevi şi se finalizează cu „a avea încredere" şi a manifesta toleranţă atât în ceea ce priveşte succesul cât şi în ceea ce priveşte insuccesul.

Metacogniţia reprezintă nevoia de a răspunde atât cerinţelor individului de formare cât şi exigenţelor exprimate de societatea schimbătoare. De aceea, importanţa activităţilor autoevaluative reprezintă o pârghie de accedere spre un compartiment superior al gândirii, şi anume - metacogniţia, iar scopul cercetării noastre este orientat în direcţia asimilării acestei competenţe de către fiecare elev din învăţământul primar.

Bibliografie

Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul I (A-D), coord. Bocoș M.D., Pitești: Editura Paralela 45, 2016.

1. Cristea, S., *Teorii ale învățării. Modele de instruire.*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2005
2. Joița, E., *Profesorul și alternativa constructivistă a învățării. Material - suport pedagogic pentru studenții - viitori profesori*, 2007.
3. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Iași: Editura Polirom, 2000.
4. Mogonea, F., *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*, Craiova: Editura Sitech, 2014.
5. Stan, C. (2001b), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.