

## METACOGNIȚIA ÎN INSTRUIREA ACADEMICĂ

DJULIETA RUSU<sup>1</sup>

### **Abstract**

*Multiple research in the field of education psychology clearly demonstrates the essential role of metacognitive processes in achieving knowledge and learning skills, in the formation and development of cognitive research abilities. Therefore, we consider that the subject is very topical because the content and the profound meaning of the metacognition process that has been discussed for some time, without clearly conceptualizing its significance, can be noticed in the domestic educational context. Although ignored or omitted in the current education system, which is too traditional, addressing the concept of learning as a transfer of knowledge, and less as an analysis, understood and used through accumulated experience in order to open up to lifelong learning, metacognition can provide real benefits to all parts included: teachers/trainers and students/learners/trainees.*

*The investigative approach we opted for in this study starts from one of the assessment criteria for the courses taught in the ASEM, included in the FEC 7.5/1 course evaluation sheet, in accordance with the SMC requirements, named: „The course develops students' metacognition, the inner dialogue that individuals carry with themselves and helps them to build learning skills that will allow them to control their training.” In this sense, we intend to analyze the phenomenon of metacognition that has connections to the terms: knowledge, metaknowledge, metacognition, etc., using various research-information-documentation methods based on analysis, synthesis, reflection, induction, deduction, observation, discussion, and own experience. The present study has claimed to bring added value to the field investigated by analyzing the metacognition concept, its strategies and benefits, by identifying effective ways to develop metacognitive abilities, revealing the opportunity for training, acquiring and developing metacognitive skills for teachers/trainers and students/trainees, and to put forward proposals and recommendations with the aim of facilitating metacognition in the educational process, making academic education more effective and lifelong.*

**Key words:** *academic training, effective strategies, knowledge, learning-evaluation, (meta)cognition, questions, self-training, skills, student/trainer, teacher/trainer.*

**JEL CLASSIFICATION:** A 22, I 21, I 23.

Demersul investigativ pentru care am optat în acest studiu pornește de la unul din criteriile de evaluare a cursurilor predate în ASEM, inclus în Fișa pentru evaluarea cursului FEC 7.5/1, în conformitate cu cerințele SMC, și anume: „Cursul dezvoltă metacogniția studenților (dialog interior pe care indivizii îl poartă cu ei înșiși și-i ajută să-și construiască deprinderi de învățare care le vor permite să își controleze formarea)”.

În acest sens, ne-am propus să analizăm fenomenul metacogniției care are conexiuni cu termenii: cunoaștere, metacunoaștere, cunoștințe, metacunoștințe, cogniție etc., folosind diverse metode de cercetare-informare-documentare, bazate pe analiză, sinteză, reflecție, inducție, deducție, observare, discuție, precum și cunoștințele, experiența proprie.

Studiul de față a pretins să aducă o valoare adăugată în domeniul investigat prin analiza detaliată a conceptului de metacogniție, a strategiilor și beneficiilor sale, prin identificarea unor strategii/scheme eficiente de formare și dezvoltare a abilităților metacognitive, relevarea oportunității formării, însușirii și dezvoltării competențelor metacognitive atât la cadrele didactice/formatori, cât și la studenți/formabili, inclusiv prin înaintarea unor propuneri și recomandări cu scopul facilitării metacogniției în procesul educațional, eficientizării instruirii academice și de-a lungul întregii vieți.

Numeroasele cercetări din domeniul psihologiei educației demonstrează vădit rolul esențial al proceselor metacognitive în realizarea eficientă a cunoașterii și învățării, în formarea și dezvoltarea abilităților de cercetare și de expertiză cognitivă. Iată de ce, considerăm că subiectul abordat este de mare actualitate, întrucât conținutul și sensul profund al procesului de metacogniție despre care se vorbește de ceva timp, fără a se conceptualiza clar semnificația lui, abea încep a fi sesizate în contextul educațional autohton. Deși ignorată sau omisă în activitățile didactice din sistemul actual

<sup>1</sup>Doctor în economie, MD-2005, Republica Moldova, mun. Chișinău, str. Mitropolit G. Bănulescu-Bodoni 61, Academia de Studii Economice a Moldovei (ASEM), Tel.: +373 22 22 41 28; [www.ase.md](http://www.ase.md); [rusu.djulieta@ase.md](mailto:rusu.djulieta@ase.md); [miroslav1999@mail.ru](mailto:miroslav1999@mail.ru)

de învățământ, mult prea tradițional, care abordează conceptul de învățare ca pe un transfer de cunoștințe, și mai puțin ca pe o analiză, înțelegere și utilizare a experienței acumulate în scopul deschiderii către învățarea continuă, pe parcursul întregii vieți, metacogniția poate oferi reale beneficii atât cadrelor didactice/formatorilor, cât și elevilor/studentilor/formabililor.

Printre multiplele avantaje de care dispune metacogniția, enumerăm următoarele: contribuie la formarea personalității sub aspect instrumental-operațional; transformă individul într-o persoană autoreflexivă și autonomă; determină automotivația pentru învățare în vederea dezvoltării personale și profesionale; facilitează autoevaluarea și autoreglarea propriului demers de învățare; asigură o învățare eficientă; contribuie la dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică la un nivel superior; este parte indispensabilă a învățării continue; facilitează obținerea unor performanțe în domeniul de activitate deoarece, reflectând mereu, în mod conștient asupra propriei învățări, șansele de succes sporesc substanțial.

Instruirea academică prezintă caracteristici superioare în comparație cu instruirea gimnazială și liceală, precum: autonomia, motivația intrinsecă și extrinsecă, autocontrolul, autodirijarea, autoreglarea, autoevaluarea activității etc. Numeroasele obiective ale instruirii academice vizează: dezvoltarea competențelor de cunoaștere, de aplicare și în special, de integrare profesională, dezvoltarea motivației la studenți, utilizarea eficientă a produselor cunoașterii prin învățarea atât formală, cât și informală, încurajarea reflecției, folosirea activă a resurselor cognitive, afective și motivaționale disponibile în vederea realizării unui proces educațional de calitate. Iată de ce, pentru formarea și dezvoltarea integrală a personalității studentului, a competenței de cunoaștere obiectivă, precum și subiectivă, educația metacognitivă trebuie să devină un deziderat curricular, un obiect formativ important, un instrument util în activitatea didactică, un stil de învățare eficientă și autocunoaștere. Nu înzadar, în contextul dezvoltării personale de-a lungul întregii vieți, stilul de învățare atât academică, cât și autonomă, autodirijată, independentă este considerat drept expresie a maturității și eficienței în instruire.

Deși termenul „metacogniție” este relativ recent, fenomenele metacognitive au constituit obiectul cercetărilor încă de la începutul secolului XX. Diverși autori au abordat acest concept complex în studii teoretice și experimentale, propunând multiple sensuri și semnificații (Markman, Schoenfeld, Cardiner, Büchel, Cerghit, Cucos, Joița, Neacșu etc.). Cel mai des, metacogniția este definită ca cunoașterea despre propria cunoaștere, gândirea despre propria gândire, cunoștințe despre funcționarea propriului sistem cognitiv, conștiința propriilor gânduri.

Pionerul cercetărilor metacognitive este considerat J.H.Flavell care, grație investigațiilor sale privind metamemoria (1976), a definit metacogniția drept „cunoașterea pe care o avem despre propriile procese cognitive, despre produsele lor și despre tot ce ne leagă de acestea. Metacogniția se raportează, printre altele, la evaluarea activă, la reglarea și organizarea acestor procese în funcție de obiectivele cognitive sau de datele pe care acestea le presupun, de obicei, pentru a servi unui scop sau unui obiectiv concret”.

Așadar, conceptul „metacogniție” este legat din punct de vedere semantic de conceptul „cogniție” care înseamnă cunoaștere, actul de cunoaștere. În general, există două tipuri de cunoaștere: obiectivă și subiectivă. În context educațional, cunoștințele obiective sunt logice, raționale, exprimate într-un limbaj științific, se dobândesc din exterior. Cunoștințele subiective se referă la realitatea spirituală, percepțiile interne, experiența proprie, trăiri, emoții interioare. De aici rezultă, că cunoașterea obiectivă favorizează dezvoltarea cogniției, iar cunoașterea subiectivă – a metacogniției.

Termenul „metacogniție” provine din conceptul „cogniție” și prefixul „meta”. Conform DER elementul de compunere „meta” înseamnă „după” sau exprimă ideea de transformare, de schimbare, adică un nivel superior de referință „peste”, deasupra”. Cogniția este activitatea de construire a cunoașterii și a modalităților prin care aceasta se realizează. Metacogniția reprezintă aprecierea modului în care a avut loc cunoașterea. În acest sens, metacogniția se referă la rolul subiectului însuși, la conștientizarea propriului proces de învățare prin activitățile de autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare cu scopul transformării condițiilor cunoașterii și învățării.

În opinia lui J.H.Flavell, metacogniția diferă de cogniție din perspectiva funcției și conținutului, dar, în același timp, sunt asemănătoare după formă și calitate. Totuși, având multiple elemente comune, aceste două procese se deosebesc din punctul de vedere al complexității, metacogniția fiind la un nivel superior față de cogniție. Astfel, metacogniția include cunoștințe și reflecții cu privire la modul de funcționare și de reglare a propriului sistem cognitiv în vederea optimizării activității cognitive. Metacogniția vizează în deosebi procesele, construcția și realizarea acestora, mai puțin – produsul/rezultatul. În context educațional, cogniția și metacogniția se realizează simultan. Cogniția se referă la rezolvarea de probleme, situații-problemă, sarcini, atingerea obiectivelor stabilite, pe când metacogniția – la calea de atingere a performanțelor, la modul de rezolvare și de reglare a activității cognitive în raport cu dificultatea sarcinii/ problemei/ situației.

Analizând conceptul de metacogniție, observăm că el se referă atât la cunoștințele și experiențele metacognitive, cât și la utilizarea acestora în vederea gestionării propriilor procese mentale, adică la controlul și reglarea lor. Din cele menționate mai sus, pot fi delimitate trei părți componente ale metacogniției: cunoștințele metacognitive; experiențele metacognitive; controlul și reglarea metacogniției.

1. *Cunoștințele metacognitive* reprezintă trei categorii de variabile care interacționează în procesul realizării unei sarcini cognitive:

- variabile personale: cunoștințe/idei/convingeri cu privire la capacitățile cognitive personale (cunoștințe intraindividuale, interindividuale, universale);
- variabile referitoare la sarcinile de învățare/de lucru: ceea ce știm sau credem despre durata, importanța, cerințele activității intelectuale; informații despre natura, nivelul de complexitate al problemelor/situațiilor care trebuie soluționate;
- variabile strategice: cunoștințe despre diverse strategii cognitive care pot servi la realizarea unei activități cognitive, inclusiv privind cele mai potrivite/eficiente strategii care conduc la desfășurarea cu succes a acestei activități într-o situație concretă de învățare.

Deci, cunoștințele metacognitive sunt niște *reflecții* asupra activității cognitive, dar și *anticipări* referitoare la exploatarea acestor reflecții. Ele pot fi: declarative (se referă la propria persoană, la altcineva, la sarcini de rezolvat, la factorii de succes etc.); procedurale (referitoare la „*a ști să faci*”, la strategiile care vor aduce rezultate în rezolvarea sarcinii); condiționate (se referă la „*când*” și „*de ce*” folosesc cunoștințele declarative și procedurale). Cunoștințele condiționate au scopul de a eficientiza strategiile metacognitive utilizate.

De regulă, cunoștințele devin metacognitive atunci când sunt folosite activ în reglarea proceselor cognitive. În instruirea academică, cunoștințele metacognitive nu se deosebesc esențial de cunoștințele stocate în memoria de lungă durată, sunt relativ stabile, se îmbogățesc continuu, se construiesc prin anumite strategii, având rolul de a sprijini studentul/formabilul să învețe „cum să se gândească la propria gândire”, „cum să vadă problema/situația, cum s-o înțeleagă, cum s-o rezolve”. Mai mult, aceste cunoștințe se dobândesc pe tot parcursul vieții, suportând (re)actualizări, modificări, fiind verbalizate. În această ordine de idei, demersul metacognitiv rămâne o condiție indispensabilă și un punct de plecare spre o nouă achiziție, experiență, ipoteză, soluție, emoție pozitivă, rezultat scontat etc.

2. *Experiențele metacognitive* țin de sarcinile de învățare realizate și progresul înregistrat. De fapt, cunoștințele metacognitive pot genera o nouă experiență conștientă, denumită de J.H.Flavell „*experiență metacognitivă*”, adică „*a ști să faci*” folosind cunoștințele, strategiile metacognitive dobândite în rezolvarea unor probleme/situații/sarcini.

3. *Controlul și reglarea metacogniției* se referă la eficiență și la strategiile de ameliorare.

Autoreglarea învățării înseamnă un control activ metacognitiv atât motivațional, cât și comportamental al propriei învățări. Procesul de reglare include cunoștințe, strategii, dar și mecanisme și experiențe metacognitive. Inițial, elevul/studentul își stabilește scopuri, obiective pentru învățare. Mai apoi, depunând efort, trebuie să-și monitorizeze cogniția, motivația, comportamentul, emoțiile ș.a.m.d. în propriile activități.

Procesul de reglare necesită multă voință, motivație, dar și respectarea următoarelor etape:

1. Conștientizarea – se referă la modalitățile și strategiile obișnuite de a realiza o sarcină, precum și la cele alternative, inteligente prin care aceasta ar putea fi abordată de către cursant/formabil.
2. Planificarea – vizează stabilirea scopurilor sarcinii de realizat, a etapelor de parcurs și alegerea strategiilor de lucru, a opțiunilor care vor influența direct rezultatul/permanența. Dacă sarcina e simplă, alegerea poate fi făcută în mod inconștient de către student. În cazul unei sarcini mai complexe, procesul metacognitiv este mai intens, solicitând efort, iar cursantul se gândește la mai multe opțiuni, moduri de soluționare.
3. Monitorizarea – se referă la eficiența unui plan, a strategiilor utilizate, la efortul depus pentru supravegherea și corectarea posibilă a unei acțiuni, înțelegerea și conștientizarea sarcinii de performanță.
4. Evaluarea – implică estimarea rezultatului obținut al unei sarcini (rezultatul final vs cel așteptat), eficiența acesteia, conștiința propriei învățări, a evoluției cognitive, gradul de realizare a obiectivelor fixate, reevaluarea strategiilor utilizate care au adus succes sau au indus în eroare etc.

Monitorizarea permanentă a proceselor cognitive, evaluarea rezultatelor și efectuarea modificărilor necesare reprezintă componentele critice ale metacogniției.

Așadar, din perspectiva pedagogică, metacogniția este procesul de conștientizare de către elev/student a modului în care învață și care facilitează dezvoltarea capacităților necesare unei învățări eficiente și autonome. Metacogniția presupune ca elevul/studentul să depășească statutul de obiect al educației, devenind în mod real subiectul ei. În acest sens, metacogniția este echivalent cu *a ști să înveți*. Metacogniția solicită o învățare activă, bazată pe cercetare, investigație cu scopul dezvoltării capacităților cognitive, luând forma unui „dialog intern”, o reflecție asupra *a ceea ce face, cum face și de ce face* studentul. În această autocunoaștere cognitivă, realizată de către cursant/formabil, intervin următorii factori: *să știe cât știe; să știe ceea ce știe; să știe ceea ce are nevoie să știe; să știe să utilizeze strategiile potrivite*.

Deci, metacogniția se construiește pas cu pas, întrucât ea reprezintă atât cunoașterea propriei cogniții: *ce știu, ce pot să fac, ce mai am de făcut, ce-mi trebuie să știu* etc., cât și reglarea acesteia: *cum să fac, cum să mă motivez, monitorizez, evaluez* etc.

În prezent, metacogniția este un imperativ ce are implicații pertinente atât în cadrul disciplinelor reale, cât și umaniste. Abilitățile metacognitive ale studenților pot fi formate și dezvoltate cu succes într-un mediu în care procesele cognitive reale reprezintă o parte importantă a instruirii academice. În acest scop, atât profesorii, cât și discipolii trebuie să dezvolte consecvent un limbaj al gândirii, folosind termenii care se referă la învățarea eficientă: „proces”, „strategie”, „eficient/ă”, „metacogniție”, „performanță”. Pentru a îmbunătăți rezultatele academice, profesorii trebuie să acorde timp, instrumente, sfaturi, strategii, amintindu-le studenților să gândească la propria gândire.

Așadar, pentru valorificarea deplină a valențelor metacogniției în orice domeniu curricular, pentru a-l ajuta pe student să înțeleagă cum poate învăța mai ușor, care sunt preferințele și dificultățile, ce strategii să folosească pentru a explora, a înțelege și a aplica ceea ce învață, e bine ca profesorii:

- să explice ce înseamnă termenul, cum funcționează metacogniția în rezolvarea sarcinilor, în estimarea dificultății acestora, fixarea unor obiective, alegerea unei strategii adecvate etc.;
- să explice procesul de învățare: cu cât studentul va învăța mai mult, va folosi informațiile în contexte variate, cu atât va învăța mai ușor și va reține mai bine;
- să înceapă prin a gândi cu voce tare, articulând procesele metacognitive și influențând capacitățile proprii ale studenților;
- să asigure un feed-back permanent, pozitiv și constructiv, manifestând o atitudine reflexivă asupra activității cu discipolii săi;

- să însușească, explice și să opteze pentru cele mai adecvate strategii didactice de tip interactiv-participativ în mod repetat, prezentându-le avantajele, modelându-le (bunăoară, prin punerea de întrebări pentru verificarea înțelegerii textului sau mesajului), după care studenții înșiși, încurajați de profesor, să exerseze, folosind diverse strategii, utilizând abilitățile metacognitive prin a gândi cu voce tare, a aborda probleme complexe, în perechi sau grupuri mici;
- să-i îndemne să fie curioși, originali, inventivi, să citească mai mult, să caute informații în diverse surse (internet, bibliotecă etc.), să experimenteze, solicitând capacitățile lor cognitive, afective, motivaționale, valorificând spiritul lor de inițiativă, implicarea efectivă, independența gândirii și potențialul creator (de exemplu, „Hai să descoperim împreună”, „Hai să aflăm despre ce este vorba”);
- să pună întrebări de orientare: „Ce ar trebui să facem mai întâi?”, „Oare această strategie este cea mai bună, mai potrivită pentru sarcina respectivă?”, „Planul tău/strategia ta funcționează așa cum ar trebui?”, „Cum funcționează strategia pe care ai ales-o?”, „Ce ai putea să faci/să mai faci în continuare?” ;
- să se bazeze pe cunoștințele și experiențele anterioare ale discipolilor, utilizând tehnica „Știu-Vreau să știu-Învăț” ;
- să pună întrebări pentru a clarifica unele lucruri confuze, aspecte neclare, neînțelese;
- să facă o analiză profundă a ceea ce s-a învățat (sumarizare) pentru a elimina confuziile, neclaritățile și a umple toate golurile;
- să realizeze portofolii, jurnale ale activității de învățare-evaluare în care să răspundă la întrebările cu privire la modul în care au învățat, ce tehnici de învățare și evaluare au folosit, care au fost mai eficiente, ce progrese au înregistrat etc., pentru a observa și evalua tehnicile respective;
- să inițieze studenții în tehnica autochestionării, punând diverse întrebări logice de tipul: „Ce te face să spui/crezi/susții asta?”, „Poți propune ceva care să funcționeze acum?”, urmărind mereu logica problemelor;
- să-i determine pe studenți să exerseze tehnici de învățare eficientă;
- să-i învețe pe studenți să se autoevalueze sistematic, în mod obiectiv;
- să-i motiveze pe discipoli să învețe, analizeze, cerceteze, investigheze, evolueze... ;
- să creeze un mediu favorabil învățării eficiente, plasându-l pe student în centrul procesului didactic.

În acest context, accentuăm că motivația și încrederea sunt virtuți cruciale pentru dezvoltarea competenței metacognitive. Motivația contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale, la practicarea unei învățări profunde, autentice, de durată, care să asigure succesul pe plan academic, profesional și social. Motivația învățării are următoarele forme:

1. Motivația intrinsecă care derivă din activitatea realizată și se satisface prin îndeplinirea ei, determinându-l pe cursant/student, fără constrângeri din exterior, să se implice pentru plăcerea și satisfacția pe care i-o oferă.
2. Motivația extrinsecă, însă, se află în exteriorul cursantului/studentului și a activității desfășurate, iar implicarea în activitate nu este percepută ca un scop în sine, ci ca un mijloc de atingere a unor obiective, rezultate.

În această ordine de idei, pentru a-și construi propria competență, propriile structuri mentale, studentul de azi trebuie să devină coparticipant la producerea cunoștințelor, să se implice atât acțional, cât și motivațional în demersul de redescoperire cognitivă prin acțiunile de mai jos:

1. Prin organizarea mai eficientă a câmpului cognitiv, înțelegerea conștientă a problemei, studentul obține convingerea, încrederea că va fi în stare să realizeze/rezolve/soluționeze problema/sarcina în baza experiențelor și cunoștințelor anterioare.

La această etapă (conștientizarea), întrebările oportune formulate de student ar putea fi: Cum abordez această sarcină? Am un plan/scop/obiectiv? Ce știu? Ce trebuie să știu? Ce fac când

nu înțeleg ce citesc? Ce fac când întâlnesc o problemă? La ce mă gândesc atunci când citesc/învăț? Ce îmi ușurează sarcina/activitatea de învățare? Ce pot să fac? Ce mai am de făcut? De cât timp am nevoie?

2. Prin structurarea situației, sesizarea sensului sarcinii, stabilirea scopurilor, sarcinii de realizat, a etapelor de parcurs, alegerea strategiilor de lucru, a opțiunilor care vor influența direct rezultatul/permanența.

La etapa respectivă (planificarea), pentru a planifica soluționarea unei situații proprii de învățare, studentul își va pune următoarele întrebări: Am înțeles bine ce am de făcut? Ce fel de sarcină e aceasta? Ce știu despre acest fel de situație/problemă? Care e scopul meu/obiectivul principal al sarcinii? Am suficiente informații pentru a o rezolva? Ce resurse am? Mai am nevoie de informații suplimentare? Cât timp e necesar pentru a o rezolva? Ce probleme pot apărea? Ce strategii pot utiliza? Care strategii sunt mai eficiente? Ce etape/consecutivitate trebuie să respect? Ce pot face oricând? La cine pot apela după ajutor? Cu cine pot colabora? Ce vreau să aflu/învăț din acest proiect/situație-problemă? Cum pot verifica veridicitatea rezultatului obținut?

3. Prin reflecția asupra soluțiilor și a căilor de rezolvare identificate, instrumentelor și strategiilor folosite, studentul reflectă, analizează și compară, cunoaște, învață, controlându-și propriul comportament.

La această etapă (monitorizarea), întrebările studentului se vor referi la: Cum văd soluția? Cum să fac? Cum aș putea face altfel? Cum să reușesc? Ce ar putea funcționa acum/în această situație? Cum să ies din încurcătură? Ce am greșit eu/el? Cum/ce voi evalua? Funcționează ceea ce fac? Trebuie s-o iau de la capăt? Cum să memorez mai bine? Cum voi folosi strategia de lucru/învățare pentru a atinge obiectivul/scopul stabilit? Este un stil/o strategie potrivit/ă? În așa mod, îmi ating scopul/obiectivul propus? Pot schimba ceva ca să fiu mai eficient? Sunt necesare modificări în demersul/metodologia de rezolvare a sarcinii/situației-problemă? E cea mai bună cale/strategie de a face asta? Cum/ce pot să fac ca să învăț mai mult/mai bine/mai ușor? Cum pot deveni mai performant/deștept/harnic/înțelept?

4. Prin evaluarea cu privire la cunoștințele și abilitățile antrenate, dificultățile întâmpinate în rezolvarea unor probleme/realizarea unor sarcini, precum și (auto)observarea, (auto)analiza modului de rezolvare, a deciziilor luate și a rezultatelor, studentul conștientizează progresul cognitiv și acțional, nivelul de eficiență a soluțiilor identificate, a stilului de rezolvare aplicat.

În această situație (evaluarea), studentul trebuie să-și formuleze întrebări de tipul: Mi-am atins scopul/obiectivul? Ce am învățat? La ce îmi va servi? Cum am reușit? A fost complicat sau nu? Ce am reușit să realizez? Rezultatul este cel așteptat? A fost o strategie eficientă? Ce metode nu/au funcționat? De ce? Cum le pot îmbunătăți? Cum le pot înlocui? Stilul meu de învățare este unul eficient? Am luat o decizie bună? Am obținut un rezultat bun/o performanță? Cum mă simt? Ce nu am reușit să fac? De ce nu am reușit? Ce m-a îndus în eroare? Cum să evit un alt eșec? Ce a fost mai ușor/greu să învăț? De ce? Ce obiceiuri de învățare mă avantajează?

Din cele relatate mai sus, rezultă că metacogniția este o componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică, provocând studentul/formabilul să învețe pe tot parcursul vieții. Prin feed-back, metacogniția contribuie la formarea pentru cunoaștere, iar dezvoltarea metacognitivă prin formularea de întrebări facilitează gândirea științifică, cunoașterea prin cercetare. Învățarea cunoașterii cu ajutorul metacogniției presupune trei categorii fundamentale de întrebări, care pot fi utilizate drept instrumente în cadrul fiecărui domeniu curricular:

5. Întrebări referitoare la modul de construire și proiectare a activității cognitive, care rezultă din dorința de a învăța. În acest sens, metacogniția facilitează conștientizarea și analiza acestor procese de către student/cursant.

6. Întrebări cu privire la controlul, evaluarea învățării prin cercetarea proprie, a modului de organizare și învățare, a pașilor făcuți în acest demers. În acest caz, metacogniția facilitează înțelegerea naturii cercetării de către student, a condițiilor în care aceasta se realizează mai eficient.

7. Întrebări cu referire la aspectele generale ale cunoașterii și reflecției asupra ei, mai ales în situațiile în care se repetă activitățile similare. La această etapă, studentul este capabil să pună singur întrebări, continuând cercetarea, grație efectului metacogniției asupra formării stilului de învățare prin formularea de întrebări.

În vederea desfășurării unor discuții (euristice) și dialoguri didactice profitabile, care să dezvolte metacogniția, să intensifice gândirea, s-o dirijeze pe calea descoperii adevărului/soluției, este util de adresat studenților diverse tipuri de întrebări stimulative cu funcție de problemă:

- de definire – a unor termeni, noțiuni, concepte etc. și de identificare, descriere a unor aspecte;
- de interpretare – găsirea unor echivalente, aforisme, citate, proverbe, afirmații care să exprime sensul celor învățate;
- de explicare – a unor reguli, legi, evenimente, fenomene, precum și termeni, noțiuni, concepte etc.;
- de comparare – stabilirea unor similitudini și deosebiri;
- de opinie – formularea unor idei, judecăți, opinii personale, evaluări directe și indirecte;
- de justificare – formularea unor argumente pro sau contra;
- cu funcție reproductivă de tipul „Ce este...?”, „Ce ați avut de învățat?” sau reproductiv-cognitive de tipul „Care?”, „Cine?”, „Când?”, „Unde?”;
- productiv-cognitive sau de descoperire, de explorare de genul „De ce?”, „Cum?”, „Dacă ...”, „atunci”;
- deschise care pot fi *convergente* – îndeamnă la analize, comparații, sinteze, asociații de idei, explicații; *divergente* – implică soluții inedite, originale, diverse la aceeași problemă; *de evaluare* – solicită judecăți de evaluare proprii în funcție de criterii diferite;
- anticipative – sugestive, de prognozare, intuire;
- întrebări deschise, care pot avea mai multe răspunsuri;
- întrebări de genul „De ce credeți așa?”, „De ce credeți că...?” (pentru aprofundarea subiectului);
- „Ce s-a întâmplat?” (o astfel de întrebare îi ajută pe studenți să-și clarifice perspectiva asupra problemei în discuție);
- „Ce ce s-a întâmplat aceasta?” (se încurajează înțelegerea cauzelor și a efectelor, se deplasează accentul spre căutarea motivelor);
- „Se putea întâmpla și altfel? Cum?” (se subliniază ideea că acțiunile sunt de regulă rezultatul unei alegeri sau sunt influențate de faptul că nu s-a ales cea mai bună variantă/alternativă/soluție);
- „Ce ai fi făcut tu într-o astfel de situație?”, „Ce crezi că a simțit persoana respectivă?”, „Ce ai fi simțit tu într-o astfel de situație?” (studenții sunt antrenați să exprime empatie);
- „A fost corect? De ce?” (sunt întrebări esențiale pentru stimularea dezvoltării etice/morale) etc.

Întrebările didactice și răspunsurile studenților trebuie să fie precise, concise, concrete, clare, bine structurate, fără ambiguități; să provoace activitatea metacognitivă, creând o tensiune intelectuală; să fie coerente, înlănțuite logic ca să conducă la esența problemei; la începutul discuției trebuie să prevaleze întrebări de ordin general, care să vizeze problema în întregime, ulterior – cele referitoare la aspecte concrete și detalii; să fie mobilizați toți participanții la discuție, acordându-le suficient timp de reflecție pentru a-și organiza răspunsurile; să se evite monopolizarea discuției de către unii studenți; să fie încurajați cei timizi, pasivi să participe la discuție; să se accentueze răspunsul corect etc. În plus, se va evita monopolizarea discuției de către profesor; criticarea unor puncte de vedere divergente sau atacul la persoană; intervenția după fiecare student; impunerea unui punct de vedere etc. Criteriile utilizate în procesul de evaluare prin reflecție în termeni de metacogniție vor viza: procesul înțelegerii, modul de conturare a ideilor și soluțiilor, gradul de

inventivitate, originalitate, de sistematizare și corelare a întrebărilor, nivelul de angajare, modul de formulare și de comunicare, exprimare liberă etc.

Fiind autorefecția asupra capacităților și posibilităților personale, nivelului cunoștințelor și a proceselor cognitive, metacogniția evoluează în acelaș sens cu strategiile folosite în dezvoltarea cogniției. În acest context, menționăm că pentru a putea fi adoptată, observată și analizată, activitatea metacognitivă trebuie să fie conștientizată în procesul de predare-învățare-evaluare. Orice strategie cognitivă poate deveni metacognitivă dacă studentul care învță o folosește în acest sens în mod deliberat. Strategiile metacognitive nu diferă considerabil de cele cognitive, cu excepția funcției: strategiile cognitive sunt folosite pentru înțelegere, în timp ce strategiile metacognitive – pentru reglarea cunoștințelor.

În general, metacogniția – cunoștințe despre cunoștințe și autoreglarea cogniției, înglobează strategii care vizează:

1. Planificarea – stabilirea scopurilor, citirea pe diagonală sau frunzărirea, formularea unor întrebări înainte de citirea textului, a unei sarcini de analiză a situației/problemei etc.
2. Monitorizarea gândirii și a comportamentului – vizează fixarea obiectivelor, nivelurilor de comparație pentru orientarea procesului respectiv. Ea include testarea, dirijarea atenției în timpul citirii sau audierii unui text, autotestarea cu ajutorul întrebărilor pentru verificarea înțelegerii textelor într-o situație de examinare/evaluare.
3. Reglarea – acest tip metacognitiv de învățare este insuficient valorificat în învățământul tradițional, axat preponderent pe memorare și reproducere.

Dialogul interior, ca strategie metacognitivă, susține atenția selectivă în timpul învățării, iar studentul/formabilul folosește informația potrivită pentru a face planuri de acțiuni adaptate situației/contextului.

Strategiile metacognitive sunt binevenite în procesul realizării proiectelor personale și profesionale, manifestându-se prioritar în următoarele momente:

1. Înainte de realizare: se stabilește un plan de acțiune care vizează gestionarea resurselor disponibile, fixarea scopului general și al obiectivelor, alegerea strategiilor pertinente;
2. În timpul realizării: se verifică constant și se monitorizează progresul făcut în direcția scopului fixat, iar strategiile se ajustează la provocările care apar;
3. După finalizare: se evaluează rezultatele obținute, se corectează erorile, se elimină deficiențele, ceea ce poate îmbunătăți performanțele pe viitor.

Există numeroase strategii didactice cognitive și metacognitive de producere a învățării. În general, studenții sunt dependenți de strategiile personale de a-și rezolva problemele, a-și planifica timpul, a-și monitoriza și regla activitățile, a se autochestiona, autorefecta, autodiriga și autoevalua, iar impunerea unor modele pedagogice poate genera, uneori, comportamente de tip defensiv sau chiar agresiv (neimplicare, retragere, sabotare).

Pentru facilitarea demersului experiențial metacognitiv, se recomandă parcurgerea unor etape distincte. Inițial, studentul va reflecta asupra propriului stil de învățare, asupra propriilor posibilități (competențe), dezactivând schemele ineficiente folosite în soluționarea unor probleme, realizarea unor sarcini. Mai apoi, pentru a ameliora obiectivitatea autorefecției, printr-o discuție în grup, se vor învăța strategii noi de cunoaștere, se vor identifica cele mai eficiente, se vor corecta, infirma strategiile parțial eficiente sau ineficiente. Ulterior, se vor optimiza procesele perturbate sau nefinalizate. În cele din urmă, se vor automatiza noile scheme/strategii corespunzătoare stilului personal de învățare.

Așadar, demersul metacognitiv educativ facilitează/permite controlul și reglarea conștientă a proceselor cognitive, în primul rând, cu privire la activitățile de planificare, de estimare a etapelor de realizat și a rezultatelor scontate; în al doilea rând, cu referire la activitățile de supraveghere sau verificare, evaluare a eficacității proceselor respective; în al treilea rând, privind funcționarea strategiilor/schemelor metacognitive utilizate, renunțarea la cele ineficiente, corectarea, ajustarea, (re)actualizarea, implemetarea unor strategii promițătoare, dezvoltarea unor strategii metacognitive transferabile etc. În acest sens, monitorizarea proceselor de autoconștientizare și autoformare la stu-



denți, dezvoltarea, însușirea unor strategii metacognitive eficiente conduce la optimizarea demersurilor investigative asupra realității, sporirea responsabilității personale și eficientizarea activității de învățare. Mai mult, stăpânirea unor astfel de strategii oferă autonomie mai mare în învățare, încredere sporită în abilitățile personale, experiență vastă, gestionarea mai eficientă a învățării, performanțe mai bune.

În dezvoltarea metacogniției și motivației studenților, în activitățile teoretice și practic-aplicative, se recomandă strategiile bazate pe activitatea individuală, pe rezolvarea în mod independent a situațiilor/problemelor, alegerea strategiilor care stimulează reflecția personală, asumarea deliberată și responsabilă a sarcinilor didactice, dezvoltarea spiritului de inițiativă, implicarea efectivă, autonomia gândirii, sporirea stimei de sine. În acest context, menționăm că alegerea mijloacelor depinde de anumite criterii: natura competențelor metacognitive pe care profesorul dorește să le dezvolte la studenți; câmpul de aplicare a acestor deprinderi, gradul de transfer scontat; caracterul ocazional sau sistematic al activităților propuse discipolilor.

Printre activitățile care contribuie la dezvoltarea abilităților metacognitive, enumerăm:

- anticiparea – profesorul informează studentul asupra obiectivelor cursului, invitând studentul să anticipeze întrebările care pot fi formulate la o eventuală probă de evaluare;
- explicația – profesorul solicită studenților să explice clar și concis strategia utilizată pentru rezolvarea unei situații/probleme, identificarea unor soluții sau propuneri;
- comparația – profesorul solicită unor studenți să compare strategiile proprii pe care le-au folosit într-o sarcină, situație concretă șe învățare;
- autoevaluarea – studentul recitește, analizează, reconsideră relevanța unor răspunsuri.

Asemenea activități cu caracter autonom, independent au drept scop construirea unor deprinderi de învățare, însușirea metodelor de lucru eficiente, care pot fi transferate în situații de problemă noi și care îi vor permite studentului să-și controleze propria formare. Realizarea conștientă a sarcinilor de tip metacognitiv, care presupune o reprezentare clară a rezultatului așteptat, încurajează studentul să-și proiecteze, organizeze și evalueze mai bine activitatea, să-și administreze resursele disponibile, să dezvolte strategii metacognitive eficiente.

Totodată, cercetătorii în domeniu susțin, că formarea și dezvoltarea metacogniției în contextul academic este mai favorabilă în activitatea desfășurată în grup, într-un climat de cooperare, deoarece există posibilitatea confruntării, a comparației, a evaluării reciproce. În abordarea interactivă a învățării (prin colaborare, cooperare, în grup etc.), sarcina de lucru reprezintă un pretext pentru a declanșa interacțiuni între studenți. Or, procesul de înțelegere, cunoaștere, rezolvare, luare a deciziei se amplifică în cazul apariției unui conflict cognitiv sau socio-cognitiv, adică în activitatea în grup, spre deosebire de activitatea individuală, independentă care presupune rezolvarea în sine a problemei, acumularea cunoștințelor. Conflictul cognitiv și socio-cognitiv, grație cooperării și reflecției personale conduce la renunțarea sau debarasarea de unele scheme/strategii ineficiente și automatizarea acelor care asigură succesul în rezolvarea problemei/sarcinii.

Se consideră că scopul activităților interactive este atins nu prin rezultatul obținut în activitățile în grup, ci prin analizele făcute după fiecare activitate. În procesul metacognitiv de învățare, rezultatele devin secundare în favoarea analizei procesului de obținere a acestora.

Dialogul profesor-student se va axa pe următoarele întrebări: În ce mod/cum ai lucrat asupra problemei/sarcinii? Ce obiective/sarcini ți-ai propus? Ce resurse ai găsit/folosit? Cu cine a colaborat? Ce strategii ai utilizat? Ce te-a impresionat? Cum te-ai simțit? Ești mulțumit de rezultat? Ce ai schimba în stilul tău de lucru? În așa fel, profesorul va atinge și alte obiective didactice mult mai importante pentru student în procesul învățării, precum: autocunoașterea și motivația, diversificarea resurselor, socializarea și colaborarea, dezvoltarea unor strategii noi de învățare, dezvoltarea competenței de comunicare reflexivă, formarea mecanismelor de autocontrol și autoreglare necesare în învățare, transformarea studentului într-o personalitate autonomă.

Mai mult, profesorul va solicita permanent studentului să evalueze propriul răspuns la întrebările de tipul: Cât sunt de interesat de ceea ce învăț? Cât sunt de implicat în activitatea de învățare? De cât timp am nevoie pentru a învăța aceasta? Care lucruri perturbază procesul de

învățare sau îmi distrag atenția? Am toate resursele, condițiile necesare pentru succes? Planul meu include strategii eficiente de învățare? Pot apela la experiențele mele anterioare? Sunt motivat? Gândesc pozitiv? Pot face față provocărilor, unor situații imprevizibile?

Răspunsurile afirmative la întrebările de mai sus denotă că studentul este mai sigur în ceea ce face, mai competent și conștient, motivat, determinat, având șanse mai mari de succes. În așa mod, pornind de la metacognițiile sale, de la conștientizarea propriului stil de abordare a unui domeniu concret și a procesului de predare-învățare-evaluare, profesorul îl va învăța pe student într-un mod explicit cum să trateze un anumit conținut, ce strategii eficiente de învățare a materiei să folosească, cum să selecteze informațiile relevante de care abundă societatea de astăzi, cum să monitorizeze, controleze, regleze, evalueze nivelul cunoștințelor dobândite.

Cercetările de ultimă oră realizate în domeniul facilitării metacognitive în context educațional (învățare individuală și în grup), au condus la necesitatea intervenției asupra componentelor esențiale ale procesului didactic și adaptării la curriculum, metodologie, organizare, proiectare și evaluare. Or, competențele metacognitive sunt importante nu doar pentru studenți/formabili, dar și pentru profesori/formatori, care trebuie să reflecteze asupra proceselor de proiectare, pregătire, îndrumare, desfășurare a demersului didactic, inclusiv asupra realizării evaluării (investigative, formative, sumative/finale etc).

În procesul de dezvoltare și facilitare a metacogniției, deosebit tre direcții prioritare:

1. Echilibrarea atenției acordate pregătirii, realizării, evaluării, dar și analizei calitative a activităților instructiv-educative și a proceselor instruirii propriu-zise. În acest sens, metacogniția devine instrument util de eficientizare a activităților complexe în managementul educațional.
2. Aplicarea principiului empiric, intuiativ în formularea sistematică a întrebărilor, pe parcursul întregii activități, cu privire la modul de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a demersului didactic, procesului de realizare a cunoașterii și învățării.
3. Analiza proceselor metacognitive (componente, strategii, scheme etc.), preponderent pe parcursul etapei finale – de evaluare, care denotă nivelul real de formare și dezvoltare a abilităților metacognitive atât la profesori/formatori, cât și la studenți/formabili.

Actualmente, formarea și dezvoltarea competențelor a devenit un scop strategic, un imperativ al unui proces modern de învățare, susținut la nivel de politică europeană prin diverse reglementări. Cele opt competențe-cheie lansate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene drept obiective strategice pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți” în documentul *Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadrul european de referință*, noiembrie 2004, sunt exprimate prin capacități care includ un set esențial de cunoștințe – deprinderi și aptitudini (strategii cognitive de rezolvare de probleme și situații-problemă) – atitudini exersate adecvat și spontan în diverse situații, prin mobilizarea resurselor interne și externe pentru atungerea scopului în contextul experienței sociale autentice. În cadrul acestor competențe-cheie un loc aparte revine competenței „A învăța să înveți” care vizează implicit conceptul de metacogniție și importanța ei pentru cunoaștere.

*A învăța să înveți* este abilitatea de a persevera în învățare, a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup, a conștientiza procesul și nevoile proprii de învățare, a identifica oportunitățile disponibile, a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes, acumulând, procesând și asimilând noi cunoștințe și abilități, căutând și utilizând consilierea și orientarea. Competența respectivă îi face pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica atitudinile, cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale.

În plus, competența respectivă include competențe specifice indispensabile în dezvoltarea metacognitivă la elevi/studenți, precum: competența de a identifica, asculta și realiza diferite sarcini; de a programa, proiecta activitatea de învățare; de a rezolva probleme, situații-problemă; de

documentare; de lectură aprofundată; de luare a notițelor în mod eficient; de realizare a sintezelor; de monitorizare și autoevaluare etc.

Important este faptul că formarea acestei competențe are loc prin transformarea achizițiilor anterioare ale studentului/cursantului, reinterpretarea experienței deja acumulate, prin restructurări cognitive ale schemelor existente, elaborarea sau selectarea strategiilor adecvate, prin tranziția succesivă, continuă a schimbărilor cantitative spre etapa următoare de învățare, care declanșează schimbările calitative în baza capacităților, cunoștințelor și atitudinilor exersate în diferite situații autentice de integrare.

În prezent, formarea și dezvoltarea metacognitivă în procesul învățării-evaluării, de rând cu însușirea competenței-cheie de *a învăța să înveți* și a altor competențe specifice/disciplinare, este o provocare pentru orice elev/student/formabil să dorească să învețe, devenind participant activ, reflexiv al propriei formări.

În cele din urmă, putem afirma că studiul nostru asupra metacogniției și beneficiilor ei demonstrează cu prisosință utilitatea și oportunitatea formării și dezvoltării abilităților metacognitive atât la cadrele didactice, cât și la discipolii lor cu scopul eficientizării/optimizării procesului de predare-învățare-evaluare în contextul academic.

## CONCLUZII

1. Metacogniția a fost și rămâne un subiect frecvent investigat atât de teoreticienii psihologiei cognitive, cât și teoreticienii și practicienii educației, deschis unor noi abordări teoretice sau aplicative.
2. Fiind o dimensiune strategică cu numeroase beneficii, o resursă utilă a învățării, metacogniția reprezintă arta care orientează gândirea asupra propriei gândiri, pentru a avea acces la introspecția propriilor operații mintale în timpul realizării unei sarcini, rezolvării unei probleme sau situații-problemă.
3. Deși ignorată sau omisă în activitățile didactice din contextul educațional autohton, mult prea tradițional, ancorat în vechile tipare, care abordează conceptul de învățare ca un transfer de cunoștințe, și mai puțin ca pe o analiză, înțelegere și utilizare a experienței acumulate în scopul deschiderii către învățarea ulterioară, metacogniția poate oferi reale beneficii sistemului nostru actual de învățământ.
4. Dezvoltarea metacogniției și valorificarea ei în contexte educaționale (și nu doar), educarea metacognitivă a devenit astăzi o problemă curriculară care trebuie încadrată în preocupările pentru dezvoltarea cognitivă a studenților/cursanților/formabililor și formarea competențelor de cunoaștere științifică, aplicare, integrare și de investigare.
5. În situația în care procesele de dezvoltare cognitivă și metacognitivă în realizarea actului de predare-învățare-evaluare iau amploare, se cere o valorificare a potențialului pedagogic al conceptului de metacogniție, o reevaluare a statutului profesorului prin reconsiderarea sarcinilor care îi revin referitoare la asimilarea și implementarea unor strategii metacognitive eficiente în realitatea educațională.
6. Succesul activităților instructiv-educative în contextul academic depinde de crearea unor condiții optime care oferă atât studentului/formabilului, cât și profesorului/formatorului posibilități multiple de cunoaștere conștientizată și autoformare, care conduc la (auto)motivarea lor personală și profesională, având un puternic impact asupra activității lor viitoare.
7. E binevenită organizarea de către SSMCDC a unui program de formare continuă pentru personalul didactic (în cadrul Sesiunii de formare continuă) și pentru tinerii specialiști (în cadrul Cursurilor de psihopedagogie) referitor la metacogniție și beneficiile ei în contextul activității de predare-învățare-evaluare cu scopul dezvoltării, asimilării și promovării unor strategii, scheme de facilitare metacognitivă a grupei de studenți, care ar viza și modalitățile de comunicare student-student, student-profesor, cerințele și sarcinile din demersurile de tip metacognitiv/acțional pentru a surprinde valențele sintagmei „*a învăța să înveți*” și a o traduce în una mai operațională „*a preda studenților învățarea eficientă*”.

8. Se recomandă familiarizarea studenților cu fenomenul metacogniției și rolul ei în formarea deprinderilor de învățare-evaluare eficientă și autonomă în cadrul ședințelor Cercurilor științifice studențești sau a Cercurilor pe interese organizate în ASEM la nivel de facultate, departament.
9. Reflectând asupra diverselor aspecte ale metacogniției, motivației, apelând la strategiile eficiente de dezvoltare metacognitivă la studenți, profesorii vor proiecta demersuri active și motivate pe care le vor integra și dezvolta în mod firesc, sistematic în cadrul unui management eficient al lecției.
10. Arta de a învăța se va însuși treptat de către studenți, ghidați de măiestria cadrelor didactice, fiind ajutați să asimileze și să conștientizeze deprinderile metacognitive, să monitorizeze eficiența strategiilor utilizate în procesul cunoașterii și să-și autoevalueze progresul.
11. Formarea și exersarea competențelor metacognitive va asigura calitatea procesului educațional, o învățare profundă și durabilă, utilizarea unor mecanisme de autocontrol și autoreglare în învățare-evaluare, un nivel crescut al motivației intrinseci și extrinseci, încrederea în sine, implicarea activă în procesul instructiv-educativ; va permite beneficiarilor să-și controleze demersurile investigative, să redespere necesitatea de afirmare cognitivă și profesională, să redefiniască propriul eu, consolidând stima de sine, devenind mai curioși, deschiși, mai motivați să învețe pe tot parcursul vieții.
12. Mai mult, dezvoltarea metacogniției va genera succesul academic și ulterior, performanța profesională, oferind studentului/formabilului posibilitatea de a se cunoaște mai bine, a se descoperi, a fi responsabil într-un mod activ și autonom pentru propria sa formare și devenire (a transforma ceea *ce știe* în *a fi*), a clarifica informațiile, a-și gestiona timpul, a găsi căi mai bune, mai accesibile de a rezolva situații și probleme cu care se va confrunta atât în plan personal, cât și profesional.

#### **BIBLIOGRAFIE:**

1. BOCOȘ, Mușata-Dacia. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. – Iași: Polirom, 2013. – 470 p.
3. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Metacogniția – componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică. - Univers pedagogic, 2013, nr.3, p.20-26.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare/Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”. – Chișinău: Firma editorial-poligrafică „Tipografia centrală”, 2003. – 204 p.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. – Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. – 204 p.
4. Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a)/ Academia Română. – București: Editura „Univers enciclopedic”, 2008. – 1192 p.
5. SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O., CARTALEANU, T., BEZNIȚCHI, L., COPĂCEANU, R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. – Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010. – 136 p.