

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

ȘCHIOPU Lucia

**EFICIENTIZAREA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE
PRIN ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ**

Chișinău, 2018

Aprobat pentru editare la ședința Senatului UPS „Ion Creangă”,
proces- verbal nr. 5 din 30/03/2018

Recenzenți: BUDNIC Ana, *dr. în ped., conf. universitar*

TITICA Svetlana, *dr. în pedagogie*

Coordonator științific: Grădinari Galina, *dr. în ped., conf. universitar*

Redactor: ZGARDAN- Crudu Aliona, *dr. în fil., conf. universitar*

Coperta:

Șchiopu, Lucia.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată / Șchiopu Lucia ; coord. șt.:
Grădinari Galina ; Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Chișinău : S. n., 2018
(Tipogr. UPS "Ion Creangă"). – 155 p. : fig. color, tab.

Bibliogr.: p. 121-134 (217 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-361-4.

37.016:811.111

Ș 33

CUPRINS

| | |
|--|------------|
| INTRODUCERE | 5 |
| 1. REPERE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE ÎN CONTEXTUL EFICIENTIZĂRII PREDĂRII | 8 |
| 1.1. Evoluția conceptului de „învățare personalizată” | 8 |
| 1.2. Conținutul și structura învățării personalizate | 19 |
| 1.2.1. Localizarea învățării personalizate în paradigma teoriilor de învățare | 26 |
| 1.3. Componentele de eficientizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată | 29 |
| 2. COORDONATELE METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A PREDĂRII LIMBII ENGLEZE PRIN ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ LA NIVEL UNIVERSITAR | 36 |
| 2.1. Rolul studentului și profesorului în învățarea personalizată | 36 |
| 2.2. Strategii pedagogice de eficientizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul cognitiv | 46 |
| 2.3. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul metacognitiv | 55 |
| 2.4. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul social | 69 |
| 3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEHNOLOGIC DE ÎNVĂȚARE PERSONALIZATĂ A LIMBII ENGLEZE ÎN CONTEXTUL EFICIENTIZĂRII PREDĂRII | 78 |
| 3.1. Designul cercetării experimentale în baza Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar | 78 |
| 3.2. Organizarea demersului constatativ | 86 |
| 3.3. Implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze | 94 |
| 3.4. Valorificarea datelor experimentale | 106 |
| 3.5. Concluzii | 117 |
| Bibliografie: | 121 |
| Anexe | 135 |
| Anexa 1. Chestionarul de conștientizare a metacogniției | 135 |
| Anexa 2. Indicele de conștientizare a citirii | 139 |
| Anexa 3. Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul ascultării | 143 |
| Anexa 4. Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii | 145 |
| Anexa 5. Chestionarul nivelului de anxietate în timpul ascultării | 148 |
| Anexa 6. Chestionarul pentru determinarea stilurilor de învățare | 150 |
| Anexa 7. Chestionar pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare | 152 |
| Anexa 8. Chestionarul de conștientizare a strategiilor metacognitive în scrierea eseurilor | 153 |

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

DDC – Discursul didactic comunicativ

QE – Coeficient de emoționalitate

QI – Coeficient de inteligență

SEÎS – Spațiul European al Învățământului Superior

TIC – Tehnologii informaționale și de comunicare

ZPD – Zona proximală de dezvoltare

În limba engleză:

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

FLLAS – A Questionnaire on Foreign Language Listening Anxiety

IRA – Index of Reading Awareness

LLS – Language Learning Strategies

LUS – Language Use Strategies

MAI – Metacognitive Awareness Inventory

MALQ – Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

MARSI – Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory

VAK – Visual, Auditory, Kinesthetic learning styles

INTRODUCERE

Lucrarea monografică *Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată* a fost realizată din dorința de a evidenția că studiul limbii engleze constă nu doar în achiziționarea vocabularului și structurilor fonetice, morfologice, gramaticale, semantice, dar și a noilor moduri și modalități de gândire, reflectare, viziuni și filosofii asupra vieții, și este mai mult o necesitate, decât o tendință sau preferință. Interesul pentru învățarea și cunoașterea limbilor străine este determinat de problemele mondiale: globalizare, interculturalitate, necesitatea de a forma indivizi care acceptă să existe într-o societate diversificată și multicoloră, toleranța pentru a înțelege reprezentanții diferitor culturi, pentru a asigura progresul și prosperitatea culturii naționale.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată înseamnă depolarizarea procesului educațional, eliminarea limitelor și încurajarea studenților de a participa activ la procesul educațional, se referă la procesul de instruire centrat pe student, armonizat cu nevoile de învățare, ajustate la preferințele de învățare și la interesele specifice ale studenților, cu accent pe formarea de competențe și explorarea potențialului metacognitiv. Metacogniția atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaștere, în conștientizarea procesului de învățare, formarea prizei de conștiință, „prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției proprii” [30, p. 176]. Analizând caracterul schimbător al componentelor noii paradigme ale educației în societatea cunoașterii, M. Cojocaru-Boroșan a evidențiat creșterea rolului „autoeducației, autoedificării și autodezvoltării, autocontrolului și autoreglării, autoevaluării și autocunoașterii, autoproiectării și autocorecției, autoperfecționării și autorealizării, autoorganizării activității de învățare” [11, p. 110].

Lucrarea constă din 3 capitole: capitolul 1 definește conceptul științific de „învățare personalizată”, examinat din diverse puncte de vedere printr-o investigație în istoria apariției și dezvoltării conceptului de „învățare personalizată” în cercetările științifice; capitolul 2 abordează predarea limbii engleze prin învățarea personalizată ca o tehnologie didactică, care recunoaște valențele învățării personalizate: adaptarea la nevoile studentului, stabilirea rolurilor în comunicarea didactică, crearea unui mediu flexibil, dinamic, interactiv, strategic prin alegerea strategiilor cognitive și metacognitive adecvate contextelor educaționale; capitolul 3 include rezultatele cercetării experimentale și statistice argumentate statistic și științific, care confirmă eficiența Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar.

Întrucât didactica postmodernă concepe procesul de învățământ ca pe o paradigmă a curriculumului [13], o activitate de predare – învățare - evaluare, constituind un proces organic unitar, paradigma educației centrate pe student devine un imperativ al timpului. În 2005 Republica Moldova a

aderat la Procesul Bologna și, respectiv, sistemul de învățământ superior din Republica Moldova și-a propus să realizeze obiectivele Spațiului European al Învățământului Superior (SEÎS), să coreleze structura și calitatea învățământului superior din Republica Moldova cu recomandările europene, să introducă sistemul de credite transferabile, să realizeze promovarea mobilității studenților și profesorilor, echivalarea diplomelor, asigurarea calității și integrarea în Sistemul European de Transfer și Acumulare de Credite – European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) [20, p. 5].

Republica Moldova s-a angajat să pună în aplicare paradigma învățării centrate pe student, bazată pe finalități de studii și pe programe educaționale transparente la ciclurile: licență, masterat, doctorat. Adoptarea noii structuri 3 + 2 și 4 + 1,5 a redus numărul de ore de contact direct al cadrelor didactice cu studenții și a impus restructurarea planurilor de învățământ, fapt ce a dus la dispariția din programele de învățământ a unor discipline generale și a afectat negativ procesul de formare profesională a absolvenților ciclului I. Totuși, accentul este încă pus pe „interesele individuale ale personalului academic sau pe organizarea studiilor existente”, reforma în învățământul superior privind implementarea obiectivelor Procesului Bologna nu a dat randamentul necesar și putem spune că în Republica Moldova a fost adoptat sistemul la nivel de arhitectură, și nu la nivel de valori ale Procesului Bologna [8].

Timp de secole, cunoștințele au fost considerate tipul de achiziție fundamental și suficient pentru asigurarea succesului oricărui program de instruire, dar viziunea pragmatică asupra educației a diminuat rolul cunoștințelor în favoarea achiziționării competențelor – acestea formează componenta de bază a învățării personalizate a limbii engleze. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI concretizează patru categorii de metacompetențe: a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii (și să devii) [65, p. 81]. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar impune formarea competențelor de citire, scriere, ascultare și vorbire, și nu a deprinderilor de scriere, citire, ascultare, vorbire – ceea ce constituie o viziune analitică și învechită de abordare didactică.

Procesul educațional, triada predare-învățare-evaluare timp îndelungat au fost tratate unilateral, în sensul că doar profesorul trebuia să-l influențeze pe subiectul educației. Concepția realistă modernă, care și-a dovedit supremația în rândul teoreticienilor și practicienilor în procesul de predare a limbii engleze, este reductibilă la ideea că nu trebuie absolutizați cei doi termeni ai procesului educațional, ci trebuie priviți ca parteneri care se aventurează în procesul de studiere a limbii engleze, se cunosc permanent, se redescoperă, care sunt coparticipanți în actul didactic și sunt pregătiți de eventuale schimbări și provocări.

O acțiune educațională este eficientă, dacă subiectul dovedește o libertate în acțiune, exprimată în: 1. alegerea unei acțiuni dintr-un set de oportunități de acțiune; 2. extinderea setului de oportunități; 3. reconstruirea ierarhiilor de acțiuni – toate acestea fiind orientate spre o ameliorare și îmbunătățire a calității activității educaționale. Dacă o acțiune educațională din extinderea setului de oportunități se plasează în vârful ierarhiei, atunci este vorba de o acțiune eficientă. Prin eficientizare, înțelegem, în acest context, implicarea subiectului în procesul educațional în mod responsabil și conștient, precum și la alegerea, extinderea și reconstruirea acțiunilor educaționale. Schimbările de pe arena internațională pe plan economic, comercial, energetic și în alte domenii cer o restructurare a învățământului, cu deplasarea accentelor pe socioconstructivism, pe o nouă formă de organizare a interacțiunilor didactice și formelor de evaluare a competențelor educaționale, deci pe educația centrată pe student [65, p.153].

Procesul de învățare personalizată a limbii engleze mijlocește interacțiunea dintre profesor și student, modificând atât comportamentul studentului, cât și pe cel al profesorului. Această interacțiune depinde de calitatea și profunzimea proceselor de predare-învățare a limbii engleze. Multă vreme era stabilit că strategia didactică a profesorului este definitivă pentru eficiența activității sale, acum accentul se pune pe modul în care partenerii procesului de predare-învățare se receptează și se înțeleg [65]. Sistemul de învățământ din Republica Moldova este caracterizat printr-un complex proces de restructurare și reformare, urmărind formularea unei oferte educaționale optimizate în raport cu nevoile de cunoaștere și de dezvoltare ale agenților educaționali, cu provocările societății și cu cerințele de calitate. Perspectiva învățării personalizate a limbii engleze la nivel universitar vine cu multe soluții de integrare pe piața educațională și cu o dinamică lingvistică generală de studiere a limbii engleze.

1. REPERE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE ÎN CONTEXTUL EFICIENTIZĂRII PREDĂRII

1.1. Evoluția conceptului de „învățare personalizată”

Lumea modernă se modifică cu pași rapizi, se află într-o continuă schimbare, în care explozia informațională are loc în paralel cu explozia tehnologică, cu o trecere vădită la creșterea masivă a produselor și serviciilor. Pentru a supraviețui în lumea contemporană, toate domeniile trebuie să se adapteze la realitatea nouă nu numai în economie, dar și în alte domenii, incluzând învățământul [92, pp. 9-11].

R. Hubert consideră că educația este o integrare: integrarea forțelor vieții în funcționarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea ființei sociale și corporale pentru dezvoltarea completă a personalității individuale [Apud 16, p. 40]. Instituția de învățământ pregătește personalitatea pentru integrarea într-o realitate care se află în permanentă schimbare, astfel încât să se pună accent nu numai pe conținuturi, ci și pe capacități, atitudini, raportate la valori. Situația din învățământul autohton poate fi schimbată prin trecerea la o paradigmă educațională, caracterizată printr-un nivel înalt de flexibilitate și de formare a unei rețele de oferte educaționale și realizarea posibilității subiectului educațional să facă alegerea. Esența învățării personalizate în educație rezidă în a adapta și ajusta materia care a fost învățată și asimilată de fiecare elev, student sau adult, cu ierarhia sa de nevoi și interese individuale, la propriul ritm de învățare [173, p. 23] (traducere proprie). Învățarea personalizată adaptează conținuturile din domeniile pedagogiei, curriculumului, din alte contexte educaționale pentru cei care învață, în scopul satisfacerii necesităților și aspirațiilor lor educaționale.

Învățarea personalizată a fost definită în varii moduri de diverși autori, cu accente puse pe diferite aspecte ale conceptului [59]. Această doctrină a început să se dezvolte ca model instrucțional din anii '70 ai secolului XX, ca o necesitate de a schimba sistemul educațional vechi bazat pe birocrație și piața de desfacere, care transformau școala într-o linie de producere a bunurilor standardizate [163, p. 5]. Evoluția învățării personalizate începe cu principalele curente educaționale ale secolului XX – pragmatismul și progresivismul – care au influențat evoluția sistemului educațional american și mondial în ritm dinamic și complex [54].

Progresivismul este o parte constitutivă a educației noi, care are la bază pragmatismul și a apărut ca o reacție la școala tradițională, în vederea trecerii la noile realități ale societății [214, p. 477]. Pragmatismul a evidențiat natura duală a omului: cea biologică și cea socială, care sunt privite prin prisma valorilor, schimbărilor permanente, gândirii critice și raportării la realitatea socială. Bazată pe acest concept filosofic, teoria educațională progresivistă a inaugurat o

transformare pedagogică – școala axată pe copil. Educația se bazează pe procesele experienței atât în practică, cât și în teorie – deci avea două aspecte: psihologică și sociologică.

Teoria învățării personalizate este inspirată din filosofia educațională progresivă. Cel mai activ susținător al mișcării progresiviste, J. Dewey (1859-1952), filosof, psiholog și reformator educațional, a explicat conceptele din domeniul dat pornind de la experiență la reflecție, de la democrație la comunitate [Apud 166, p. 62]. J. Dewey sugerează că „școala trebuie să fie organizată ca o democrație în miniatură” [Apud 141, p. 78] (traducere proprie). Educatul este centrul în jurul căruia gravitează conținutul, metodele, mijloacele de învățământ, profesorul, spațiul clasei, organizarea clasei, organizarea instruirii. Clasa este un atelier, în care sunt puse în acțiune interesele și capacitățile educatului [214, p. 440]. Adepții progresiviști ai lui J. Dewey considerau copilul drept un tot și că procesul educațional trebuie să rezulte din interacțiunea dintre individ și cultura în care acesta trăiește, de aceea în conținutul educațional trebuie inclus fiecare element al schimbării dinamice a culturii. Progresivismul insistă pe un curriculum bazat pe experiența umană, care include toate aspectele vieții de zi cu zi, practice, sociale, morale, vocaționale, estetice și intelectuale [Idem, pp. 477- 479].

În acest context, abordarea M. Montessori se concentrează pe dezvoltarea ființei umane, în primul rând pe ideea că ființa umană va înțelege mai bine și va avea o predispoziție de a învăța mai bine lucrurile de care va avea nevoie pentru integrarea sa activă în câmpul muncii sau în cea mai activă parte a vieții sociale, „aceea care privește viața intimă a oamenilor” [38, p. 84]. Prin urmare, trebuie cultivate la copil valorile de integrare cu succes în societate și dezvoltarea caracterului și personalității. Educația Montessori cunoaște patru planuri-cheie de dezvoltare a acestor valori: 0-6 ani (dezvoltarea sentimentului de sine în calitate de ființă individuală), 6-12 ani (dezvoltarea ființei sociale), 12-18 ani (nașterea adultului și a sentimentului de sine), 18-24 ani (consolidarea personalității mature).

La începutul secolului XX, două mișcări educaționale – Winnetka Plan, 1919 și Dalton Plan, 1920 – au inaugurat o nouă etapă de dezvoltare a învățării personalizate în învățământul american. Winnetka Plan s-a axat pe copil ca pe un tot și pe educația acestuia în plan fizic, emoțional, social și intelectual. Winnetka Plan, bazat pe *mastery learning*, cerea de la elevi să dobândească unele deprinderi și competențe, apoi să treacă la următorul concept [210, p. 18]. Sistemul Winnetka este cunoscut prin introducerea claselor mobile, sistem lansat în SUA și răspândit, ulterior, în învățământul particular din Anglia, Olanda și din Țările Scandinave.

W.C. Washburne, autorul Planului Winnetka, a încercat să-și extindă aria de influență asupra recunoașterii diferențelor individuale și dezvoltării emoționale și sociale, luând în calcul activitățile creative, care mai târziu au fost denumite *instruire programată*. Planul promovează un învățământ individualizat, asigură dezvoltarea psihofizică a educatului sistematizând clasele

pe materii. Elevii pot fi în clase diferite, la obiecte de studiu diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani [32, p. 150].

H. Parkhurst, autorul Planului Dalton, a remarcat necesitatea stabilirii unui echilibru între trebuințele individuale ale copilului și comunității [170, p. 6]. Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, iar sălile de clasă sunt înlocuite cu laboratoare. Acest plan se bazează pe individualizarea totală a învățământului, prin încheierea unor contracte de studiu, la finele cărora cel care învață ar putea opta liber pentru alegerea altor „contracte” [Apud 32, p. 150]. Planul Dalton le-a permis discipolilor să-și administreze propriul orar, considerându-l pe profesor mai mult un antrenor, decât un transmitător de cunoștințe.

H. Parkhurst spune că fiecare elev/student poate să-și programeze învățarea în așa fel încât să-și satisfacă propriile interese, abilități și trebuințe; să promoveze independența față de anumite aspecte; să-și dezvolte deprinderile sociale și sentimentul de responsabilitate față de alții. Acest plan a pus accentul pe instruirea individualizată bazată pe studiul independent în biblioteci, laboratoare etc. și pe consilierea pedagogică adecvată.

E. Claparède, în lucrarea „L'éducation fonctionnelle” (1920), susține ideea că cel care învață trebuie să aibă ocazia să-și aleagă singur o serie de activități, fiind deja impulsionat de profesor pentru a-și dezvolta și perfecționa capacitatea intelectuală, socială și morală, precum și dezvoltarea personalității [99, p. 128].

W.H. Kilpatrick și Project Method (secolul XXI) este o teorie orientată spre cel ce învață, spre rezolvarea problemelor, ghidarea profesorului fiind minimalizată. Profesorul se prezintă ca un facilitator care încurajează mai mult autocontrolul și luarea deciziilor de sine stătător, decât transmiterea cunoștințelor și informației. Realizarea sarcinilor se desfășoară prin prisma proiectului care direcționează subiectul spre un scop bine definit [144, p. 7] (traducere proprie). W.H. Kilpatrick introduce noțiunile de „inter-” și „pluridisciplinaritate”, delimitând proiectele de producție, de consum, proiectul problematic și de ameliorare tehnică.

În aria problematicii abordate se înscriu și ideile lui B. Bloom, și programul său Mastery learning (anii `50-`60 ai sec. XX), care a prezentat o metodă de instruire ce presupune că toți educabilii pot învăța, dacă li se creează condiții adecvate de învățare. În special Mastery Learning este o metodă în care cei ce învață nu trec la realizarea următorului obiectiv până când nu dovedesc formarea de competențe la obiectivul anterior. Un accent deosebit se pune pe timpul acordat și responsabilitățile pentru diferite însărcinări [Apud 129, p. 12].

În același timp, F. Keller, în lucrarea „Personalized System of Instruction” (anii `60 ai sec. XX), abordează instruirea în termenii cerințelor subiecților, permițându-le să lucreze asupra modulelor cursului independent [Apud 135, p. 317]. Aceasta este o metodă de predare orientată spre specificul și ritmul fiecărui student. Teoria sistemului de instruire programată (specifică

pentru instituțiile de învățământ superior) interferează ușor cu teoriile constructiviste și sociale, cerința de bază fiind ca studenții să lucreze în echipe [143, p. 82].

V.G. Hoz este primul autor care a introdus termenul *personalizare* („*personalization*”) în contextul științelor educației, în 1970. Cea mai importantă lucrare a sa a fost „*Personalized Education*”, publicată în 1981. Savantul definește învățarea personalizată ca pe o modalitate de dezvoltare a libertății personale. Cel ce învață este privit ca protagonist al propriilor experiențe de viață. Învățarea personalizată este o alegere liberă a cursurilor, determinarea obiectivelor și modalităților de învățare [138, p. 24].

Menționăm că și H. Gardner, în teoria inteligențelor multiple, afirmă că ființele umane nu numai că dispun de diferite modalități de învățare și de procesare a informației, dar și că toate aceste aspecte există independent unul de altul [118]. H. Gardner consideră că învățarea trebuie să se centreze pe inteligențele particulare ale fiecărui educat și propune o nouă viziune asupra inteligenței, care a fost imediat integrată în curriculumul școlar. În teoria inteligențelor multiple, autorul a lărgit conceptul de „inteligentă” la unul ce include domenii precum muzica, relațiile spațiale și cunoașterea interpersonală, pe lângă abilitățile mentale și lingvistice [Apud 28, p. 99].

Odată cu semnarea declarației de la Bologna, țările din Europa au demarat procesul de implementare a paradigmei educaționale centrate pe student, fiind conceptualizată și formulată învățarea personalizată. Termenul *învățare personalizată* pătrunde tot mai mult în sistemele educaționale ale SUA, Marii Britanii, Canadei, Franței, Germaniei, Norvegiei, Greciei, Finlandei și ale altor țări europene, ca în anul 2010 învățarea personalizată să fie denumită *Next Generation Learning Challenges Initiative – Inițiativa provocărilor de învățare pentru următoarele generații* [97, p. 2] (traducere proprie).

Termenul *predare-învățare-evaluare personalizată* a fost folosit în 2004 în Marea Britanie de către D. Miliband, ministrul de stat responsabil de elaborarea standardelor școlare, care a elucidat faptul că învățarea personalizată este modul în care cele mai bune instituții de învățământ din Marea Britanie configurează procesul de învățământ pentru a asigura ca fiecare student să atingă cel mai înalt rezultat posibil [173, p. 24] (traducere proprie).

M. Mincu, în cartea „*Personalization of Education*” [163, p. XIII], relevă că personalizarea este o individualizare renovată a educației, cu consecințe mai clare de socializare și sensuri constructiviste. Ghidul „*Personalizing Education. Schooling for Tomorrow*” OECD (2006) prezintă o sinteză asupra problemei în cauză, în care D. Hopkins, J.C. Ruano-Borbalan, J.P. Paludan și alți cercetători de vază își aduc contribuția la elucidarea conceptului de „învățare personalizată” [173].

D. Hopkins identifică fundamentele personalizării ca surse istorice și sociale, acestea reflectând aspirațiile oamenilor și apetitul lor crescând pentru învățare. J.C. Ruano-Borbalan, directorul institutului *Demos* din Paris, subliniază trei idei în învățarea personalizată:

1) învățarea este un proces individual, în care educatul controlează ritmul de învățare și motivarea; 2) studenții învață mai bine în cooperare; 3) studenții nu ar ști ce să învețe, dacă nu ar fi ghidați de profesori.

J.P. Paludan, directorul Institutului *Future Studies* din Copenhaga, Danemarca, susține că personalizarea trebuie să fie privită ca ajustarea educației la necesitățile individuale ale studentului. Dacă studenții vor simți că sistemul îi respectă și le ia în considerare individualitatea, atunci ei vor fi mai dispuși să facă un efort [Ibidem] (traducere proprie).

În 2005, D. Buckley, directorul Centrului de cercetare și dezvoltare Cambridge Education, a definit două extreme ale învățării personalizate: personalizare pentru student, în care profesorul adaptează procesul de învățare, și personalizare efectuată de student, în care acesta dezvoltă deprinderi în scopul adaptării propriului model de învățare.

D. Hargreaves, directorul Agenției de Tehnologii și Comunicații Educaționale a Marii Britanii, evidențiază nouă direcții, pe care le numește *portite* în învățarea personalizată: 1) vocea studentului, 2) aprecierea învățării, 3) învățarea pentru învățare, 4) noile tehnologii informaționale și de comunicare, 5) curriculumul, 6) consilierea și orientarea, 7) dezvoltarea fizică, 8) mentoratul și antrenarea, 9) structura și organizarea școlară [133, p. 6] (traducere proprie).

Colegiul Național de Management din Marea Britanie a definit învățarea personalizată în felul următor: învățarea personalizată este o abordare structurată și receptivă pentru fiecare student, care creează un etos în care toți subiecții sunt capabili să progreseze, să realizeze și să participe la activități. Ea cimentează relația dintre învățare, predare și evaluare prin implicarea studenților și părinților ca parteneri [105, p. 6] (traducere proprie).

Departamentul de Educație din Calgary, Alberta, Canada consemnează următoarele: componentele-cheie ale învățării personalizate au fost identificate drept componente de integrare și de diferențiere ale curriculumului, dezvoltarea profilurilor de învățare, livrarea de programe flexibile, utilizarea tehnologiilor informaționale, stabilirea de legături sociale și elaborarea de planuri de învățare personalizată [90, p. 3] (traducere proprie).

Ministerul Educației din British Columbia, Canada a lansat ideea că învățarea personalizată pentru fiecare student din British Columbia înseamnă trecerea de la un set larg și uniform de rezultate de învățare și cursuri în programul educațional Pre-K-12 la învățarea inițiată de student, centrată pe student, autodirecționată, care este facilitată de profesor, coplanificată cu cei ce învață, părinții și profesorii. Cerințele riguroase de învățare personalizată vor continua să fie baza programului educațional; cantitatea și natura acestei baze se va schimba pe măsură ce studentul va progresa în materie. Învățarea personalizată le oferă studenților instruire diferențiată și susținerea necesară ca să obțină cunoștințele dorite, deprinderile și competențele aspirate și, de

asemenea, le oferă flexibilitate și șansa de a alege ceea ce doresc pentru dezvoltarea propriilor interese și pasiuni [80, p. 11] (traducere proprie).

Cercetătorul V. Preda a încercat să ofere un referențial modernizat al principiilor didactice, prin care se valorifică conceptul de „personalizare”: principiul psihogenetic al stimulării și al accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței (în care se menționează sistemul construit de J. Piaget, conform căruia dezvoltarea inteligenței are loc în mai multe stadii și în zona proximală de dezvoltare (ZPD), descrisă de L. Vygotsky, care reprezintă o posibilitate de accelerare a dezvoltării stadiale a inteligenței). Astfel, putem menționa principiul învățării prin acțiune (analizează raportul dintre calitate și timp, motivație, învățarea reflexivă); principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale (structurile intelectuale se formează într-un mod generativ și succesiv); principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive (trecerea de la motivația extrinsecă la motivația intrinsecă în învățare); principiul logic și psihologic în învățare (are valoare în contextul elaborării unui curriculum vertical și a unui anumit tip de instruire) [Apud 35, pp. 94-95].

D. Potolea și M. Manolescu menționează că învățământul modern, centrat pe cel ce învață, are următoarele calități: selecția conținuturilor se efectuează în funcție de interesele, nevoile, posibilitățile celui ce învață; studenții progresează în ritm propriu și li se oferă multiple ocazii să se realizeze [48, p. 14]. Aceiași autori se referă la evaluare ca proces ce trebuie să devină dinamic, centrat pe procesele mentale ale celui ce învață, să favorizeze autoreglarea, autorefecția, să înlocuiască concepția statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. În felul acesta, autorul ajunge la termenul *învățare asistată de evaluare* [49, p. 9]. Termenul *evaluare*, abordat, în trecut, ca proces, cu semnificația de „control”, trebuie înlocuit cu *activitate evaluativă*. O altă idee este coresponsabilizarea – dezvoltarea capacității de autorefecție asupra propriei învățări, intrarea în funcțiune a mecanismelor metacognitive. Cu alte cuvinte, aceasta este cunoașterea despre autocunoaștere, cu accent pe trecerea de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive ale studentului în procesul de învățare [Idem, pp. 10-11].

L. Sarivan consideră că în școala tradițională „profesorul este liderul procesului de cunoaștere, în instituția centrată pe educat, profesorul este estompat, evanescent, căci doar educabilul este miezul problemei! Studentul nu deține automat locul din centru, și chiar dacă modul natural de funcționare a creierului conduce la abordarea centrată pe cel ce învață, succesul la clasă depinde de competențele profesorului de a crea oportunitățile optime de învățare pentru fiecare subiect. Profesorul acționează mereu adecvat și adaptat nevoilor grupului” [53, p. 14].

L. Trif, în cadrul proiectului cofinanțat din Fondul European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, a identificat strategii de lucru centrate pe elev/student și forme de organizare a activității didactice care să implice responsabil educabilii, acestea fiind, în același timp, operante și productive.

Totodată, particularitățile specifice procesului facilitează implementarea noii abordări didactice, prin care cel ce învață devine resursă, producător, lider de opinie, deci participant activ. Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersonală și socială, activitatea educativă școlară și extrașcolară are mereu în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse ale tuturor subiecților, la interesele de cunoaștere și la potențialul lor [67, p. 23]. Strategia activității educative școlare și extrașcolare propusă în cadrul acestui proiect este proiectată conform următoarelor principii: principiul priorității educației; principiul accesului egal la educație; principiul interculturalității și continuității; principiul complementarității formal-informal; principiul flexibilității organizaționale și informaționale; principiul descentralizării autorității educaționale; principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integritate; principiul transparenței implementării strategice; principiul cooperării și principiul educației centrate pe valori.

Trebuie să precizăm că R. Mogonea susține faptul că activitățile de învățare derulate după modelele constructiviste implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitivă, afectivă, motivațională, volitivă, atitudinală, aptitudinală), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea problemelor [37]. De aceea autorul propune determinarea dificultăților și limitelor întâlnite în procesul de învățare în vederea soluționării, ameliorării acestora prin efortul comun al profesorului constructivist și al celui care învață [Apud 32, p. 25].

În același context, M. Ștefan afirmă că cerința didactică este a pune studentul, și nu conținuturile educaționale, în centrul procesului instructiv-educativ. Prin urmare, trebuie să se pornească de la interesele, necesitățile și pasiunile educaților, să fie stimulat propriul lor efort în formarea competențelor [Apud 67, p. 31].

E. Joița subliniază că este firesc ca personalizarea cogniției și metacogniției să se raporteze la conștientizarea modalităților proprii de procesare a informațiilor, la particularitățile individuale de prelucrare, organizare, aplicare a acestora [30, p. 190]. În același context, autoarea subliniază necesitatea pregătirii/perfecționării profesorului constructivist, care are nevoie de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice [32, p. 33].

V. Dogaru-Ulieru și L. Drăghicescu afirmă că centrarea pe cel care învață, pe nevoile, pe interesele și aspirațiile sale, pe subiectivitatea sa impune o reconsiderare a competențelor necesare pentru exercitarea profesiei didactice, respectiv a standardelor specifice acesteia. Aplicând principiile pedagogiei diferențierii și constructivismului pedagogic, profesorul trebuie să-și proiecteze strategia didactică astfel încât de intervenția sa formativă să beneficieze fiecare student, iar învățarea să devină un proces constructiv [19, p. 122].

L. Șoitu și R. Cherciu recomandă ca în transmiterea de informații să fie antrenat și elevul/studentul, profesorul devenind astfel un moderator al procesului de predare-învățare-evaluare. Urmărind acest aspect, este important ca strategiile educaționale să satisfacă anumite standarde de calitate: strategiile să aibă consistență științifică, să fie integrative, centrate pe elev/student. Toate acțiunile din cadrul procesului educațional vizează elevul/studentul, formarea și educarea acestuia. Poziția lui nu este cea a materialului inert din care sculptorul realizează opera de artă, elevul/studentul constituie o resursă activă, devenind partener în interacțiunea cu profesorul [65, pp. 24-25].

S. Cristea delimitează paradigma pedagogiei premoderne – magistrocentristă; paradigma pedagogiei moderne – psihocentristă – și paradigma pedagogiei postmoderne – paradigma curriculumului, la nivelul reconstrucției conceptelor pedagogice fundamentale: a) „educația” (activitate psihosocială); b) „funcția centrală a educației” (formarea-dezvoltarea permanentă a educatului); c) „structura de bază a educației” (corelația educator – educator, profesor – elev); d) „finalitățile educației, conținuturile generale ale educației” (educația: morală – intelectuală – tehnologică – estetică – psihofizică); e) „formele generale ale educației”; f) „sistemul de educație”, angajat ca sistem și proces de învățământ, realizat prin numeroase activități concrete, în numeroase situații concrete [13].

În opinia lui I. Cerghit, metodele formative reușesc să cultive întregul potențial individual, caută să respecte condițiile dezvoltării fiecărui individ, în direcția capacităților și structurilor lui mentale, a aspirațiilor sale personale, în deplină concordanță cu cerințele apropiării de imaginea de om proiectat, în calitate de principalul agent al dezvoltării noastre sociale. Caracteristica unor asemenea metode rezidă în puterea lor de a asigura îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă cu activitățile cooperative, de învățare și de muncă socializată, interdependentă [6, p. 44].

R. Iucu, în „Teoria și metodologia instruirii”, afirmă că „învățarea și alte schimbări de dorit sau, mai general, definirea personalității în desfășurarea studentului este principalul scop al procesului de predare-studiere-învățare”. Procesul de învățare include relația dintre student și conținut, aceasta fiind unul din cele mai importante aspecte [28, p. 96].

R. Dumbrăveanu evidențiază că termenul *învățare centrată pe student* este o abordare, sau un sistem, care stă la baza proiectării programelor de studii, se axează pe rezultatele obținute de studenți, corelează diferite priorități ale studenților și este în corespundere cu un volum rezonabil de muncă depus de studenți pentru realizarea finalităților de studii. Studenții sunt implicați plener în alegerea conținuturilor, modului, ritmului și locului de învățare [20, p. 99].

C. Ababei constată că problema cunoașterii științifice pentru realizarea tratării diferențiate capătă azi o importanță deosebită. Se accentuează tot mai mult caracterul formativ al

procesului de învățământ, sarcina fundamentală a educatorului fiind aceea de a crea condițiile necesare pentru a determina o învățare eficientă pentru fiecare educat, deci activitatea de învățare organizată de educator trebuie să fie pe cât posibil diferențiată, incluzându-i în activități atât pe cei ce întâmpină greutăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite [1, p. 15].

Așadar, putem afirma că învățarea personalizată are loc în contextele tradiționale de învățare (școli, colegii, universități); ea îmbrățișează procesul de predare-învățare, care are loc oriunde: acasă, în mediul educațional sau în mediul comunitar, se desfășoară în cadrul parteneriatelor create cu alți membri, din alte sfere noneducaționale. Termenii *oriunde, oricând, orice* pot fi priviți în lumina forței de globalizare, care ilustrează imperativul formării parteneriatului dintre societate și instituția educațională.

Familia, în calitate de prima celulă de inițiere a colaborării cu comunitatea, are o importantă funcție educativă – ea trebuie să dispună de o anumită cultură, de un nivel intelectual adecvat, de valori morale, etice și de un cadru economic decent de viață. L. Cuznețov susține că armonia și înțelegerea în familie amplifică potențialul creativ al omului; în interiorul familiei se produc procese de cunoaștere, cultivare a personalității conform unor norme și reguli de conduită, a ființei sociale, cu sentimentul de apartenență la un neam și la comunitatea umană [17].

Modelul de învățare personalizată pune accent pe formarea parteneriatului dintre profesor, părinte, elev, student și unitatea educațională, fiind, cu siguranță, și o teorie a educației secolului XXI, care, prin programul său flexibil, diferențiat și opțional, onorează și recunoaște talentul unic, aptitudinile, pasiunile și atributele fiecărui student, precum și obstacolele și provocările învățării, atributele-cheie ce formează modelul de învățare personalizată fiind bazate pe un fundament solid al rezultatelor empirice ale cercetării educaționale, modalităților de învățare ale studentului de succes.

Aceste atribute relevă necesitatea implicării părinților în activitatea didactică, crearea grupelor de studenți cu o componentă mai mică, implementarea metodelor activ-participative, respectarea diferitor stiluri de învățare, a diferitor medii de învățare, accesul liber la tehnologiile informaționale, posibilitatea alegerii/ajustării curriculumului. Nici un program educațional nu a integrat și nu a folosit rezultatele cercetărilor empirice atât de complex și comprehensibil pentru a satisface diversele necesități educaționale ale subiecților din învățământul contemporan.

Planul-cadru provizoriu pentru Ciclul I, adoptat la 1 iulie 2005, ca rezultat al implementării obiectivelor prevederilor Procesului Bologna, la care a aderat Republica Moldova, prevede că fiecare student își poate constitui traseul educațional individual de studii și pregătire, ceea ce constituie un element principal al Procesului Bologna. În anul 2009, în comunicatul de la Leuven s-a hotărât ca obiectivul central al reformelor curriculare să fie studiul centrat pe student.

Codul Educației este documentul reglator care prevede asigurarea cadrului juridic de proiectare, organizare, funcționare și dezvoltare a sistemului de educație din Republica Moldova, menit să modernizeze, faciliteze și să integreze sistemul de învățământ superior al Republicii Moldova în sistemul învățământului superior european, realizând accesul pe piața forței de muncă în aria europeană, în conformitate cu Procesul de la Bologna. În același timp, Codul Educației contribuie la implementarea Strategiei EDUCAȚIA – 2020: Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020, organizată pe baza a trei piloni: acces, relevanță, calitate, care constată că sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să recruteze și să educe o forță de muncă competitivă [26, p. 5].

Elementele inovatorii ale Codului Educației care sunt în concordanță cu prevederile Procesului de la Bologna sunt următoarele [8]:

- introducerea elementelor de responsabilizare și infrastructură a calității, care pun accentul pe educația centrată pe student;
- consolidarea autonomiei instituției de învățământ superior și asigurarea drepturilor și garanțiilor sociale pentru cadrele didactice;
- inițierea procesului de revizuire a curriculumului și trecerea la sistemul de notare pe baza literelor (A, B, C, D, E, F).

Conform Codului Educației (art. 5), educația are ca misiune satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; (art. 6) idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [9].

Subscriem că dezvoltarea tehnologică și necesitățile sociale ale omenirii au dus la apariția următoarelor tendințe în educație [196] (traducere proprie):

1. schimbarea rolului profesorului;
2. transformarea studentului în creator al propriului traseu de învățare;
3. învățarea personalizată;
4. democratizarea educației;
5. educație în corelație cu distracție – divertisment educativ (*edutainment*);
6. implementarea elementelor de joc (*gamification*);
7. învățarea pe parcursul întregii vieți;
8. accesul la platformele informaționale.

Numeroase cercetări în domeniul instruirii cu implicarea TIC, realizate de J. Theroux, R. Perkins, M. McKnight, au estimat o creștere semnificativă atât în calitatea instruirii, cât și în

angajarea și implicarea activă a studenților în procesul didactic. V. Aleven și colegii săi de la Universitatea Carnegie Mellon propun modalități de abordare a instruirii prin intermediul sistemelor tutoriale inteligente, în care profesorii pot crea tutoriale online și înregistra interacțiunea dintre student și tutorele electronic. Aceste tutoriale evaluează abordările de rezolvare a problemelor, traseul și timpul parcurs la fiecare unitate [212]. Reprezentarea statistică a ceea ce înseamnă pentru societatea engleză învățarea personalizată arată în felul următor [163, p. 7]:

- 36% sunt asociate cu „individul”;
- 35% sunt asociate cu folosirea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC);
- 17% sunt asociate cu activitățile din clasă.

Studiind datele statistice, stabilim că apare riscul ca învățarea personalizată să se transforme în învățare individualizată asistată de TIC [62]. Folosirea extensivă a TIC, începând cu anul 1990, a demonstrat că utilizarea TIC în sistemul didactic aduce beneficii la scară înaltă, dacă se deplasează de la concepția veche tradițională instructivistă spre modelul constructivist al educației. Mai mulți adepți ai învățării personalizate insistă că TIC sunt cele mai eficiente mijloace de realizare a învățării personalizate cu grupe mari de studenți cu diverse stiluri de învățare și stiluri de predare [10, p. 25].

TIC pot fi un mijloc esențial pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată, deoarece le permite studenților să găsească acces la informații și la rezultatele cercetărilor din diferite domenii și, în același timp, oferă un mecanism de comunicare, socializare și înregistrare a rezultatelor educaționale [147, p. 97] (traducere proprie). „Competența digitală este considerată ca parte centrală a dezvoltării curriculumului școlar. Competența digitală se bazează pe abilitățile fundamentale de a folosi computerele pentru obținerea, copierea, evaluarea, stocarea, producerea, prezentarea și transmiterea de informații, de a participa și comunica în cadrul unor echipe de lucru prin intermediul internetului sau cu alte tehnologii disponibile” [35, p. 26].

Așadar, predarea limbii engleze prin învățarea personalizată necesită nu numai o trecere de la școala veche, tradițională (conținutul, orarul, strategiile și metodologia educațională) la o școală nouă, modernă, dar și o tranziție spre folosirea avansată a TIC, care a devenit o premisă majoră a zilei de astăzi. Studenții dintr-o grupă tipică, care studiază limba engleză, urmează același program educațional, fiecare în ritmul său, care le permite chiar și studenților cu performanțe mai slabe să însușească materia fără a submina progresul studenților talentați, oferindu-le posibilitatea să se adâncească într-un program de instruire avansat, special creat pentru ei. Odată cu folosirea TIC, în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată, pot fi trasate nu numai direcțiile și metodologia de învățare, predare și evaluare, dar și reorganizarea curriculumului pentru fiecare educat [135, p. 319] (traducere proprie).

Modalitatea de structurare a curriculumului cu ajutorul TIC în cadrul predării limbii engleze constă în:

1) „publicarea online a curriculumului, cu planul de lecții aferent, îmbogățit cu trimiteri bibliografice și la resurse online; ceea ce înseamnă că se asigură, de fapt, accesul la conținutul educațional care trebuie asimilat;

2) publicarea materialelor suplimentare, scurte rezumate ale lecțiilor, și a exercițiilor diferențiate pe grade de dificultate pentru fiecare educat din clasă sau a denumirii linkurilor care trimit către asemenea resurse;

3) predarea prin proiecte este o metodă activă de predare și are ca scop sprijinirea cadrelor didactice în promovarea învățării centrate pe student, prin integrarea tehnologiei și prin abordări bazate pe proiecte particulare și cu un grad foarte ridicat de aplicabilitate” [36, p. 18].

În scopul eficientizării predării limbii engleze prin învățarea personalizată, pot fi evidențiate câteva avantaje ale utilizării TIC:

- a) prezintă conținutul într-o formă atractivă, încurajând implicarea studenților în activitate;
- b) ajută profesorii să înregistreze, ghideze, remedieze, consilieze, evalueze și să monitorizeze în permanență progresul fiecărui student;
- c) asigură livrarea specializată a materialului educațional relevant pentru fiecare student, optând pentru autenticitate și interes;
- d) facilitează deprinderile de tip învăț pentru a învăța.

Ultimele descoperiri din domeniul TIC permit implementarea învățării la distanță, organizarea programelor de învățare a studenților din diverse medii sociale și naționale, stabilirea cauzei și efectului în evaluarea rezultatelor și performanțelor educabililor colaborarea fiind virtutea-cheie în lumea virtuală. Nu putem spune că folosirea TIC schimbă imaginea în întregime a procesului de predare a limbii engleze, dar ea modifică aspectul de organizare și de proces al predării-învățării-evaluării.

1.2. Conținutul și structura învățării personalizate

O privire de ansamblu asupra noțiunii de „învățare personalizată” relevă că termenul *personalizare* este uneori folosit inadecvat, ca sinonim pentru *individualizare*. Aceștia sunt doi termeni distincți, cu semnificații pedagogice diferite. Cercetătorul canadian M. Fullan consemnează că *învățarea personalizată* este un termen ce se adresează noilor politici educaționale, care au la bază trei platforme: conținutul educațional profund, TIC și dezvoltarea noilor parteneriate [117, p. 11] (traducere proprie).

„Învățarea personalizată” este un concept care a derivat din conceptele de „individualizare” și „diferențiere”. Ea este adaptată la specificul studentului, în conformitate cu necesitățile de predare-învățare ale acestuia. Învățarea diferențiată este adaptată preferințelor de

învățare ale unui grup de studenți. Învățarea personalizată adaptează nu numai *obiectivele* de învățare, *conținutul*, dar și *metodologia*, și *ritmul de învățare al fiecărui student*.

Individualizarea se referă la un set de strategii didactice care garantează realizarea acelorași obiective de învățare prin ajustarea ritmului progresului studentului. Învățarea *individualizată* presupune că instruirea este armonizată cu necesitățile educatului. Obiectivele de învățare ale studenților sunt aceleași, dar ei pot progresa în cunoașterea materiei la diferite niveluri, în corespundere cu abilitățile sau motivația lor.

Instruirea diferențiată se constituie ca un învățământ pe măsura educabilului, deci este vorba de un program unitar de instruire din punctul de vedere al obiectivelor și al conținuturilor, care pot fi însă mai bine realizate printr-o tehnologie didactică adaptată particularităților de grup și individuale, identificate la nivelul clasei. Instruirea diferențiată nu înseamnă un învățământ la fel pentru toți studenții, ci crearea condițiilor educaționale favorabile pentru ca fiecare student să-și descopere și să-și valorifice interesele, aptitudinile, capacitățile de care dispune [19, p. 222]. Învățarea *diferențiată* presupune că instruirea este adaptată la preferințele de învățare ale diferitor studenți, obiectivele elaborate pentru procesul de învățare sunt aceleași pentru toți educabilii, dar metoda de abordare a procesului de instruire variază în funcție de preferințele grupului.

Eficiențizarea predării limbii engleze prin învățarea *personalizată* presupune că instruirea este racordată la necesitățile de învățare, ajustată la preferințele de învățare și la interesele specifice ale diferitor indivizi [215]. În procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată, obiectivele și conținutul de învățare, precum metoda și ritmul, pot varia în funcție de preferințele și interesele fiecărui student. Mai mult ca atât, predarea limbii engleze prin învățarea personalizată plasează fiecare educabil în centrul atenției și îl supune unui program personalizat de schimbare în cadrul instituției educaționale și în comunitatea în care trăiește. Contextul-cheie în eficiențizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată o are predarea-învățarea la nivelul clasei; efectul obținut în contextul clasei este cu mult mai înalt decât în contextul instituției de învățământ [163, p. 8] (traducere proprie). În Tab. 1.1. prezentăm corelația personalizare-diferențiere-individualizare, elaborată de B. Bray și K. McClaskey [85, p. 3] (traducere proprie).

Tabelul 1.1. Reprezentarea corelației personalizare-diferențiere-individualizare

| Învățarea personalizată | Învățarea diferențiată | Învățarea individualizată |
|---|---|--|
| Începe cu subiectul | Începe cu grupe de studenți | Explorarea nevoilor unui subiect individual |
| Conectează activitatea educațională cu interesele, pasiunile, aspirațiile studenților | Ajustează programul la nevoile grupului | Ajustează nevoile de învățare ale individului |
| Studenții iau parte activă în procesul de învățare | Instruirea explicită se bazează pe nevoile grupului | Instruirea explicită se bazează pe nevoile individului |
| Studenții sunt auziți și pot lua | Profesorii creează sau adaptează | Profesorii organizează lecțiile în |

| | | |
|--|--|---|
| decizii | învățarea în funcție de nevoile studenților | funcție de nevoile individuale |
| Obiective diferite pentru fiecare | Aceleași obiective | Aceleași obiective |
| Studentul alege resursele și TIC | TIC și resursele didactice sunt selectate pentru a susține programul de învățare | În procesul de învățare, studenții sunt dependenți de profesori |
| Model bazat pe formarea de competențe: cognitive, metacognitive. | Model bazat pe Sistemul Carnegie: cât timp un student petrece în contact direct cu profesorul. | Model bazat pe Sistemul Carnegie, unitatea standard este de o oră/zi, 5 zile/săptămână, 24 de săptămâni, în total 120 de ore de contact direct. |
| Evaluarea ca proces include componenta metacognitivă: cum se realizează învățarea, reflectarea asupra propriei învățări și stabilirea ajustărilor necesare pentru realizarea obiectivelor [209]. | Evaluarea se referă la strategii diferențiate de predare. | Evaluarea se referă la strategiile care confirmă ce cunoștințe are individul și care vor fi următorii pași în programul individual de dezvoltare. |

Obiectivele de învățare personalizată la limba engleză vor fi diferite pentru fiecare student și nu pot fi prevăzute la începutul procesului. Nu tipul de competență va influența rezultatele, ci capacitatea măsurabilă, care este depusă de fiecare educabil în formarea competenței. Studentul ghidat de profesor se prezintă ca un coparticipant, coprogramator activ în procesul de învățare. Planul Național de Tehnologii Educaționale, elaborat de Departamentul de Educație American în 2010, acordă o mare atenție acestui concept, definind *învățarea personalizată* ca *ajustarea ritmului* (individualizare), *ajustarea abordării* (diferențiere) și *conectarea la interesele și experiențele studentului* [215] (traducere proprie).

„Personalizarea” este un concept mai larg decât individualizarea sau diferențierea, deoarece îi permite studentului să facă o alegere în baza a ceea ce, când și cum a fost învățat, dar se pune accentul pe învățare și pe formarea de competențe, pe valorificarea domeniilor: metacognitiv, cognitiv și social, cu scopul de a atinge o formă de excelență prin dezvoltarea aptitudinilor, capacităților și talentelor [171] (traducere proprie). Personalizarea este diferită de individualizare; ea implică activ studentul în propria educație, prin realizarea unui demers colaborativ și activ-participativ între acesta și profesor, care vizează obiectivele, metodele, formele de evaluare care vor fi folosite.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată implică o analiză realizată de student, care se implică în adaptarea propriului său calendar, în planificarea temelor, în ierarhizarea, negocierea unor obiective, aspecte legate de resursele materiale, metode, tipuri de evaluări; în timp ce individualizarea presupune un proces de învățare care trebuie modelat în corespundere cu diferite temperamente, stiluri de învățare. Putem conchide că individualizarea este un proces consumator de timp, în timp ce personalizarea reprezintă o modalitate de eficientizare prin

economisirea uneia dintre cele mai prețioase resurse didactice – timpul; deci predarea limbii engleze prin învățarea personalizată direcționează învățarea spre necesitățile și abilitățile fiecărui student, în cadrul grupurilor de lucru acesta fiind supervizat de profesor, influențând pozitiv asupra performanței academice și atitudinilor studentului [199, p. 33] (traducere proprie).

D. Miliband a diferențiat cinci componente ale învățării personalizate [173, pp. 24-26] (traducere proprie):

1. *Diagnosticarea trebuințelor și nevoilor de învățare ale studentului.* Pentru elaborarea planului de lucru pentru fiecare student, individual, a planurilor de lecții sau alegerea strategiei adecvate de învățare la limba engleză, trebuie înțelese punctele forte și slabe ale fiecărui subiect educațional, interesele și necesitățile sale. Acest lucru poate fi realizat printr-o serie de tehnici de evaluare, cu accentul pe evaluarea formativă, care îl angajează pe student în câmpul de lucru și îi impune anumite responsabilități. Monitorizarea progresului trebuie să fie consistentă și constantă pe parcursul întregului proces.

2. *Formarea competențelor și încrederii* prin construirea strategiilor de satisfacere a nevoilor individuale ale studenților accentuează necesitatea de a face învățarea limbii engleze relevantă față de contextul și experiența în care sunt implicați educabilii. Se ține cont de respectarea și extinderea oportunităților și stilurilor de învățare ale fiecărui educabil.

3. *Alegerea și determinarea curriculumului.* Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată implică abilitatea educatului de a participa la selectarea conținutului curriculumului, precum și în dezvoltarea programelor de învățare individuale, ajustate la nevoile fiecărui educabil. În același timp, pentru ca subiecții să atingă rezultatele dorite, trebuie să li se prezinte clar căile de parcurgere a programului respectiv, atingând standardele prestabilite în domeniul respectiv, care se află în interdependență cu oportunitățile de dezvoltare și creativitate. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată desemnează punctul de pornire: progresul studentului. Aceasta implică o nouă abordare a învățării, privită ca un ansamblu de elemente: disponibilitatea resurselor de învățare, restructurarea claselor tradiționale pentru a crea un mediu pozitiv și sigur.

4. *Organizarea instituțiilor educaționale.* Profesorii de limba engleză trebuie să aleagă cele mai eficiente și efective strategii de angajare a studenților în procesul educațional, să-i ajute să-și descopere potențialul intelectual și să se asigure că ei pot să-și asume responsabilitatea și răspunderea pentru implicarea în învățarea personalizată a limbii engleze. La rândul său, instituția de învățământ stabilește politica educațională a organizației, ghidează procesul instructiv-educativ, realizează angajarea resurselor umane și financiare, a serviciilor informaționale, stabilește conexiunea cu alte domenii sociale și de aprovizionare.

5. *Învățarea personalizată în colaborare cu comunitatea, instituțiile și serviciile locale și sociale* prezintă o nouă abordare educațională, care poate fi implementată prin realizarea unui transfer constant de la cunoștințele achiziționate în clasă la cele din afara ei cu ajutorul utilizării TIC.

Activitatea educațională trebuie organizată cu mare iscusință și îndemânare atât în perimetrul instituțional, cât și în afara lui. Construirea de parteneriate cu comunitatea, instituțiile locale și serviciile sociale poate deveni resursa-cheie în formarea unui program de învățare personalizat de succes [178, p. 40] (traducere proprie).

În 2010, la Boston a avut loc conferința *A inova pentru a educa: sistem de (re)proiectare pentru învățarea personalizată* (Inovate to educate: System (Re)Design for Personalized Learning), la care s-au discutat componentele, mecanismele, viziunea filosofică, practicile și alte dimensiuni ale învățării personalizate [97, p. 5] (traducere proprie). În cadrul acestei reuniuni au fost evidențiate următoarele elemente ale învățării personalizate [215] (traducere proprie):

1. *Învățare flexibilă*, de tip oricând și oriunde: este centrată mai mult pe subiect și mai puțin pe instituția educațională în care acesta învață, implică mai multe strategii de predare-învățare, elimină barierele care pot apărea în procesul educațional. Este vorba despre o livrare flexibilă a învățării, a prețuirii și stimulării proceselor de predare în contextul respectării nevoilor și intereselor celor care învață.

2. *Un nou rol pentru profesor*: rolul profesorului este într-o continuă modelare, deoarece lumea în care trăim este în schimbare. Profesorul este conducătorul activității didactice. În calitate de principalul agent educațional, el ia forma schimbărilor din societate, îndeplinind funcțiile de: organizator al procesului educațional, educator, partener, membru al corpului profesoral, consilier, antrenor, transmițător de informații, cercetător.

3. *Învățare autentică, bazată pe proiecte*. Învățarea autentică are loc în momentul în care subiectul este implicat activ, dinamic și conștient în activitatea pedagogică, și nu atunci când el este un simplu ascultător. Subiecții sunt desemnați în calitate de actori pe scenă – stăpâni pe procesul de asimilare a cunoștințelor. Astfel, este extrem de important ca profesorii să creeze contextul, atmosfera, situațiile cele mai potrivite, pentru a maximiza rezultatele dorite. Mai mult ca atât, organizarea iscusită a activităților educaționale va duce la creșterea transferului psihocognitiv, a satisfacției, a motivației și implicării în descoperiri și în aplicarea noilor cunoștințe, deprinderi și atitudini adecvate contextului.

4. *Învățarea centrată pe cel ce învață* le oferă educabililor o autonomie mai mare și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și ritmul de studiu. Astfel, subiecții au scopul clar definit, o gamă largă de strategii de învățare, folosesc resursele disponibile în mod eficace, conștientizează procesul de predare-învățare-evaluare, își asumă responsabilitatea, își controlează sentimentele și emoțiile într-o măsură adecvată, își dezvoltă abilitatea de a soluționa eventualele probleme în mod constructiv.

5. *Determinarea ritmului formării de competențe*. Aici, se ține cont de formarea unei personalități ce va dispune de următoarele competențe: de formare a persoanelor active, capabile

să învețe de-a lungul vieții, care manifestă atitudine pozitivă față de predare-învățare-evaluare și dezvoltarea personală, aplică/utilizează informațiile și competențele în situații noi, determină nevoia obținerii de informații și apreciază utilitatea acestora, identifică, selectează și ierarhizează potențialele surse de informație, comunică cu claritate într-o varietate de forme: verbală, artistică sau nonverbală, demonstrează o varietate de procese de gândire, utilizează strategii creative și critice de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor.

Odată cu publicarea rezultatelor cercetărilor științifice din 2010, din cadrul Proiectului European Grundtvig LEADLAB – Laboratorul pentru dezvoltarea educației adulților (Leading Elderly and Adult Development LAB (502057-LLP-1-2009-1-IT-GRUNDTVIG-GMP)), partenerii din diferite state europene (Italia, Franța, Germania, Finlanda, Grecia, Spania, Elveția) propun o viziune integrată asupra conceptului de „învățare personalizată”, bazat pe conceptul „andragogic al educației” (shared European definition of the term Personalization based on an Andragogic concept of Education), în contextul învățământului nonprofesional (NVAE – Non Vocational Adult Education). Conceptul de „învățare personalizată” se bazează pe experiența țărilor europene în domeniul implementării modelului de învățare personalizată în învățământul superior, care constă în [150] (traducere proprie):

- implicarea tuturor dimensiunilor comportamentului studentului (cognitivă, socială, emotivă);
- dezvoltarea unui proces de învățare autodirijat;
- dezvoltarea unui proces de învățare autoreglat;
- coproiectarea traseului și procesului de învățare;
- dezvoltarea procesului de autoevaluare;
- amplificarea provocărilor generate de procesul de predare-învățare-evaluare, și nu a provocărilor generate din obiective;
- formarea propriilor trasee de învățare, și nu a celor create de curriculum sau programul de formare;
- rezultatele obținute nu pot fi prevăzute.

Termenul *învățare personalizată* este bine cunoscut și deja acceptat în învățământul mondial, dar această conceptualizare întâmpină greutăți în implementarea în practică. În cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată există câteva contradicții cu care se confruntă pedagogii, care se prezintă ca o opoziție între mai multe extreme:

- dorința de a încuraja subiecții educaționali talentați în realizarea unor însărcinări specifice versus necesitatea de a aborda performanțele mai slabe din același grup;
- sarcina didactică și un program de lucru prea încărcat al profesorului versus necesitatea de a petrece mai mult timp cu fiecare student, pentru a realiza mai bine obiectivele educaționale;

- limita spațiului fizic al sălii și gradul înalt de responsabilitate al profesorului față de toți studenții versus implementarea învățării personalizate a limbii engleze cu fiecare student (individual);
- o atitudine conservatoare a administratorilor educaționali și a unor profesori cu privire la organizarea procesului educațional versus necesitatea provocării progresului clasic, pas cu pas, pe care îl parcurge fiecare student;
- folosirea nesofisticată a tehnologiilor informaționale de către profesori versus imposibilitatea implementării metodelor noi fără utilizarea tehnologiilor informaționale avansate;
- lipsa cursului *Formare în problematica metodologiei de personalizare*, în oferta cursurilor pentru formarea inițială a cadrelor didactice de limba engleză;
- caracterul transdisciplinar al predării limbii engleze prin învățarea personalizată determină complexitatea utilizării strategiilor cognitive și metacognitive în activitățile didactice;
- multitudinea de oferte didactice la tema dată poate fi productivă și contraproductivă atât pentru profesori, cât și pentru studenți, derutând participanții la actul didactic referitor la ceea ce se intenționează;
- specificul predării limbii engleze prin învățarea personalizată creează dificultăți de ordin organizatoric.

Deși predarea limbii engleze prin învățarea personalizată are mai multe avantaje pentru profesori, studenți, părinți, instituțiile educaționale au evidențiat posibilele dezavantaje ce pot apărea în procesul educațional. Or, învățarea personalizată a limbii engleze are anumite limite [65, pp. 67-68]:

1. Dificultatea schimbării de paradigmă sau de stil. Este posibil ca, în procesul de învățare a limbii engleze, studenții să opună o anumită rezistență la noua abordare personalizată și vor asimila doar parțial sau superficial materia.

2. Caracterul dinamic și flexibil al predării limbii engleze prin învățarea personalizată cere de la profesor o pregătire mai riguroasă a diverselor abordări metodologice complexe, mai exigente din punct de vedere psihopedagogic. Diversitatea strategiilor posibil de utilizat este în creștere, dar specificul strategiilor pedagogice generează dificultăți de ordin organizatoric: spațiale, manageriale, curriculare, relaționale.

3. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată implică în acțiunea educațională ambii participanți ai procesului educațional: studentul și profesorul.

4. Unii pedagogi consideră că învățarea personalizată a limbii engleze poate diminua dimensiunea relațională și etică a educației. Pentru a preveni acest fapt, învățarea personalizată a limbii engleze nu trebuie limitată la extreme, pentru că atunci ea se poate transforma în autoînvățare.

5. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este strâns legată de învățarea asistată de calculator, care, utilizată incorect, poate crea o dependență a subiectului față de tehnologiile informaționale. Acest efect negativ poate fi redus, dacă profesorul știe cum să utilizeze și să direcționeze TIC pentru a îmbunătăți interactivitatea studenților din timpul lecțiilor și în afara lor.

Noțiunea de „învățare personalizată” a devenit un subiect de dezbateri activ în lumea mondială pedagogică. Până în prezent, pedagogii din Canada, Regatul Unit al Marii Britanii sunt îngrijorați de faptul că această nouă conceptualizare ar putea diminua dimensiunile relaționale și etice ale educației. A. Hargreaves și D. Shirley (2009) previn comunitatea pedagogică de aspectele negative ale unor dimensiuni ale învățării personalizate. Ei scriu că, în timp ce există avantaje în procesul învățării personalizate, așa cum sunt: viziunea incluzivă, realizări prin investiții, un înalt grad de responsabilizare la nivel de instituție, accesarea informației online, colaborarea, negocierea cu alți membri ai grupului sau comunității, totuși trebuie să se țină cont și de faptul că există ceva mai subtil, mai provocator și mai mult legat de problemele din lumea și din viața studenților, lumea interioară a subiecților educaționali [132, p. 71] (traducere proprie). Un alt neajuns al învățării personalizate este rolul diminuant al interacțiunii sociale. Pentru programele de instruire pe o perioadă scurtă, este caracteristică lipsa unui grad înalt de socializare și interactivitate; programele de instruire pe termen lung însă au efect opus: desfășurarea parteneriatelor sociale, virtuale dintre reprezentanții diferitor instituții educaționale din diferite țări, orașe au scopul să dezvolte și să încurajeze dezvoltarea experienței de învățare.

Conceptul de „învățare personalizată” a limbii engleze se centrează pe student și constă din: implicarea tuturor dimensiunilor comportamentului studentului (cognitivă, metacognitivă, socială, emotivă); dezvoltarea unui proces de învățare autoreglat; coproiectarea conținutului și a procesului de învățare; dezvoltarea procesului de autoevaluare; amplificarea provocărilor generate de procesul de învățare, și nu a provocărilor generate din obiective; formarea propriilor trasee de învățare, și nu a celor trasate de curriculum sau programul de formare; formarea de competențe.

1.2.1. Localizarea învățării personalizate în paradigma teoriilor de învățare

Învățarea este una din cele mai importante activități în care este angajată ființa umană. G.H. Bower și E.R. Hilgard consideră că învățarea este o modificare în comportamentul unui individ, care are loc prin experiențe repetate, într-o anumită situație [165, p. 2]. Л.Б. Ительсон caracterizează teoria psihologică a învățării ca pe un sistem de afirmații științifice, care dau noțiunea de „esență, conținut, condiții și bazele învățării” [70, p. 5].

Cercetătorii M. Wang, G. Haertel, H. Walberg au evidențiat 228 de variabile care influențează învățarea și care au fost împărțite în șase categorii, enumerate în ordinea descreșterii ponderii lor [208, p. 270]: (1) concepția programei; (2) variabile contextuale din afara instituției educaționale; (3) conținutul și climatul în auditoriu; (4) variabile referitoare la subiectul educațional; (5) variabile ce țin nemijlocit de încadrarea în procesul educativ în instituția educațională; (6) variabile referitoare la comunitatea în care se află instituția de învățământ.

Teoriile de învățare au ca obiectiv de bază să explice cum subiecții educaționali însușesc cunoștințele, organizează și reconstruiesc noi ierarhii cognitive, cum are loc transformarea acestora în deprinderi și capacități [58]. Pentru a explica mai clar acest fenomen, diferiți autori au recurs la diverse clasificări. E. Hilgard și H.G. Bower consideră că teoriile învățării elaborate în psihologie pot fi împărțite în două grupuri mari: 1. teorii de tip stimul-reacție; 2. teorii cognitive [83, p. 10]. Gruparea teoriilor învățării în modele (R. Iucu și S.E. Bernat) ne oferă o clasificare în trei modele generale: behaviorist, cognitivist și constructivist. I. Neacșu consideră că teoriile învățării se clasifică în următorul mod: modelul asociaționist și al condiționării clasice, modelul behaviorist (asociaționist-comportamental), modelul gestaltist, modelul psihosocial, modelul cognitivist, modelul operațional și dinamic acțional [Apud 24, p. 25].

Teoriile behavioriste descriu procesele categoriale prin prisma comportamentului [214, pp. 385-386]. Aceste teorii se concentrează pe formarea personalității, folosind metodele comportamentale. I. Pavlov definea învățarea într-un mod simplist, ca pe o substituție de stimuli, realizată intern, prin formarea temporară a unor legături între diferiți centri nervoși, și considera drept factori principali ai învățării întăririle aplicate subiectului, imitația și curiozitatea lui [70, p. 11]. Principiile behavioriste s-au dovedit a fi utile pentru controlul disciplinei și pentru felul în care este realizată instruirea. Un bun exemplu este felul în care se elaborează contractele, obiectivele psihomotorii ce vizează disciplina și programele de instruire personalizată. Behavioriștii consideră că, în realitate, cadrele didactice pot fi sigure de formarea unor competențe numai atunci când acestea sunt dovedite prin prisma activității practice, implementării achizițiilor în mediul experimental, dar viziunea procesului de învățare în forma diadei stimul-răspuns este astăzi depășită.

Teoriile cognitive au concluzionat că oamenii sunt ființe raționale, și nu „animale programate”, care doar răspund la stimulii externi [113, p. 3] (traducere proprie); comportamentul lor este o consecință a gândirii. În procesul învățării, intervine o altă variabilă, care este sistemul de procesare al subiectului: memorarea senzorială, memorarea de scurtă durată și de lungă durată, codificarea, recunoașterea modelului, repetarea și retragerea [166, p. 67] (traducere proprie). Cognitivismul cere utilizarea metodelor intuitive, a materialelor didactice, predarea în conformitate cu principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale.

Teoriile constructiviste definesc învățarea ca pe un proces foarte sofisticat de reprezentare și organizare a informației, care este generat de fuziunea cu mediul extern [55]. Teoria social-constructivistă pune accentul pe o concepție conform căreia persoana este activă și își utilizează procesele cognitive pentru a-și reprezenta evenimentele, pentru a prezice viitorul, pentru a alege între mai multe variante posibile de acțiune, a socializa, a-și găsi rostul în viață [100, pp. 13-20]. Procesul învățării este descris ca o experiență de

mediere socială, în care subiecții construiesc noi blocuri de cunoștințe, pe baza interacțiunii cu mediul lor cultural și social.

Această clasificare configurează reperele conceptuale ale procesului de învățare personalizată a limbii engleze; toate teoriile se completează una pe alta, furnizând informații indispensabile pentru educația contemporană. Un profesor de limba engleză trebuie să știe ce este învățarea, care sunt mecanismele învățării, etapele, formele și tipurile învățării, pentru a putea determina etapele evolutive ale studenților. Extremele și limitele utilizării unei anumite teorii în continuitatea didactică depind în exclusivitate de măiestria pedagogului și de colectivul instruit. Dialogul este elementul central în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, fiind plasat în spațiul de învățare social-constructivist [60]. Instituția de învățământ superior care se centrează pe student și socioconstructivism trebuie să respecte următoarele **principii**:

1. Explorarea deplină a potențialului mental, cognitiv și metacognitiv. Instituția educațională trebuie să valorifice, optimizeze finalitatea principală, dezvoltarea capacității intelectuale; să dezvolte spontaneitatea și creativitatea, să găsească soluții noi la problemele vechi, conștientizând și deblocând potențialul pe care îl posedă, să se autocunoască în calitate de entitate și parte a lumii și vieții, să învețe să se accepte pe sine și pe ceilalți în mod necondiționat, să învețe să trăiască cu bucurie și optimism.

2. Explorarea valorilor personale și îmbinarea acestora cu cele sociale. Să ajute ca fiecare subiect educațional să-și conștientizeze valoarea personal-intelectuală și să găsească modalități de încadrare în viața comunității în care activează.

3. Centrarea pe calitate. În prezent nu se pune atât de mult accentul pe cantitate, cât pe calitate. *Multi tasking* sau multiprogramare înseamnă pierderea eficienței. Obiectivul unei instituții de învățământ care are o politică educațională construită pe modelul învățării personalizate este a pune accentul pe calitate, dezvoltarea nivelului personal intelectual, cu relevarea necesității elaborării, restructurării permanente a conținutului.

4. Obiectivele sunt aplicabile pentru toți studenții. Se face un studiu referitor la obiectivele formulate pentru fiecare: mediul plăcut și propice învățării este mediul personalizat, în care toți studenții primesc atenția cuvenită, în care ei sunt în permanență provocați să-și dezvolte potențialul. Acest obiectiv este atins atunci când activitățile sunt organizate în așa fel încât să satisfacă necesitățile fiecărei grupe de studenți. Profesorii depun eforturi maxime pentru ca studenții să se implice activ în discursul didactic comunicativ (DDC).

5. Personalizare-centrare pe student. Aceasta urmărește dezvoltarea calităților umane și explorarea orizonturilor, atitudinii active a personalității față de propria sa dezvoltare. Este deosebit de important ca, în amplul proces de formare a personalității, viața din afara instituției educaționale să continue să completeze, să consolideze activitatea educativă într-un adevărat comportament civic.

6. Reorganizarea instituției de învățământ. Instituția educațională, prin destinația și rolul său, asigură cadrul adecvat în care se desfășoară un proces complex de formare a personalității, cu cele două laturi ale sale: instructivă și educativă. O instituție educațională are o bază fundamentală – un sistem creat pe încredere și respectarea personalității. Filosofia ideală a unei instituții educaționale este: respectă și vei fi respectat.

7. Resursele umane. Cadrele didactice, studenții, administrația instituției de învățământ superior vor colabora, în scopul realizării politicii educaționale.

8. Democrația și echitatea presupun oferirea șanselor egale tuturor de a participa la procesul de învățare, pentru a avea posibilitatea de a construi o democrație cu adevărat participativă, pentru a preveni problemele sociale. Instituția educațională trebuie să demonstreze politici nondiscriminatorii și incluzive, să modeleze practicile democratice, să onoreze diversificarea și să dezvolte formarea parteneriatelor cu comunitatea.

În conformitate cu principiile identificate anterior, menționăm că *eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată* constă în implicarea subiectului în procesul educațional în mod responsabil și conștient, în alegerea, extinderea și reconstruirea acțiunilor educaționale și în dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive. Ridicarea calității procesului de predare-învățare-evaluare depinde de: tehnologia didactică utilizată, structurarea și modalitatea de prezentare a conținutului, precizarea clară a competențelor, instituirea relațiilor pedagogice favorabile, determinarea modalităților de evaluare a eficienței activității educaționale. Optimizarea factorilor calitativi a activității educaționale constituie trăsătura de bază a eficientizării predării limbii engleze prin învățarea personalizată- o metodologie personală, o învățare activă, care - i permite educabilului să preia controlul asupra procesului de construire a propriei cunoașteri.

1.3. Componentele de eficientizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată

Din cele mai vechi timpuri, oamenii învățau o altă limbă decât limba lor nativă, pentru o comunicare mai vastă. Cu cât ne apropiem, pe axa timpului, mai mult de prezent, cu atât este mai important studiul unei limbi străine de circulație internațională. Învățarea limbii engleze a devenit un obiectiv esențial pe agenda organismelor internaționale și europene, care au recunoscut această necesitate și au implementat acțiuni concrete, sub forma răspunsurilor inovatoare metodice la cerințele de învățare, predare și evaluare a nivelului de cunoaștere a limbii străine.

Achizițiile ce se realizează în limba engleză și în limba maternă sunt două lucruri și procese diferite [145, p. 37]. Procesul de „remodelare și reorganizare ” a creierului începe la naștere, continuă până în perioada pubertății și ia forma rețelelor neuronale

responsabile de asimilarea și formarea asociațiilor și conexiunilor nervoase în timpul învățării unei limbi străine [114, p. 3] (traducere proprie).

H. Gardner atenționează că procesul de învățare rezultă din schimbările conexiunilor sinaptice și că un comportament învățat poate implica cel puțin 50 de neuroni [119, p. 47] (traducere proprie). S-a dovedit că în primii cinci ani de viață copiii învață fără efort, stres sau confuzii două limbi complet diferite ca structură [153, p. 2]. În literatura de specialitate se atestă termenul *perioadă critică* – perioada de până la vârsta de 12-14 ani, în care se poate asimila o limbă străină fără efort și mari dificultăți, iar în unele cazuri chiar spontan [Idem, p. 17]. În această perioadă se formează ușor conexiunile și asociațiile neuronale în creier și copiii însușesc o limbă străină sub aspectul pronunției, structurii și intonației în același fel cum o fac nativii limbii respective. În acest context, este important să fie evidențiate următoarele momente:

1. condiția genetică a educației, care include ansamblul genelor ce constituie programul interior al dezvoltării corpului uman, care interacționează cu mediul extern;

2. fenotipul individului, care include caracteristicile observabile ale individului – copilul moștenește de la părinți nu numai culoarea ochilor, părului, structura fiziologică a diferitor organe, dar și reflexe, însușiri, predispoziția limbajului [119, p. 33].

După această perioadă, care se încheie după pubertate, adică după 14 ani, învățarea limbii străine devine dificilă, anevoioasă, iar câteodată chiar imposibilă. Una din greutățile majore în învățarea limbii engleze în mediul universitar este formarea rețelei neuronale de conexiuni nervoase și a funcțiilor specializate la studenții începători, proces greu de inițiat, monitorizat fără implicarea activă și conștientă a studentului.

Teoria lui S. Krashen descrie procesul de învățare a limbii engleze ce se bazează pe șase ipoteze:

(1) achiziție-învățare (the Acquisition-Learning Hypothesis); (2) de monitorizare (the Monitor Hypothesis); (3) a ordinii naturale (The Natural Order Hypothesis); (4) de intrare (The Input Hypothesis); (5) a filtrului afectiv (the Affective Filter Hypothesis); (6) de citire (the Reading Hypothesis).

Ipoteza de achiziție presupune că învățarea constă în asimilarea inconștientă a structurilor lexicale și apoi în asimilarea conștientă prin reguli, definiții, mecanisme, relații [145, p. 10]. *Ipoteza de monitorizare* verifică acuratețea proceselor de achiziții și învățare [Idem, p. 16]. Conform lui S. Krashen, există câteva forme de monitorizare: monitorizare excesivă (subiecții sunt suficient de conștienți de procesul de învățare, în rezultat sunt ezitanți în activități, având frica de a face multe greșeli), monitorizare inferioară (subiecții utilizează structurile limbii fără a învăța sau a fi conștienți) și monitorizare optimală (balansarea procesului de învățare) [Idem, p. 16]. *Ipoteza ordinii naturale* relevă că ordinea cuvintelor în propoziție se constituie independent de predarea intenționată [Idem, p. 12]. Structurile gramaticale sunt achiziționate la

diferite etape. *Ipoteza de intrare* ilustrează că achizițiile de limbă se formează numai când mesajul primit este înțeles, conștientizat de persoană [Idem, p. 21]. *Ipoteza filtrului afectiv* demonstrează că orice individ posedă un filtru influențat de variabilele afective, care modifică procesul de învățare. Filtrul afectiv este controlat de *motivare, încrederea în sine, anxietate* [Idem, p. 31] (traducere proprie). *Ipoteza de citire* accentuează rolul citirii în procesul de învățare: cu cât mai mult se va citi în limba engleză, cu atât mai mult se va îmbogăți vocabularul și procesele de învățare se vor menține în stare de activizare.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se realizează prin valorificarea următoarelor domenii:

1. domeniul cognitiv (inteligenta, memoria, aptitudinea lingvistică, strategiile de învățare);
2. domeniul afectiv (motivația, atitudinea, anxietatea lingvistică) și social;
3. domeniul metacognitiv.

Domeniul cognitiv, sau *cogniția*, include complexitatea fenomenelor interne mentale, activități neurocognitive, care ajută să înțelegem cum are loc procesarea și stocarea informației în timpul învățării limbii engleze [78, p. 36]. Ideile respective au fost dezvoltate de M. Rocco, care evocă ideea că procesele afective și cele cognitive, deși diferite prin natura lor, sunt inseparabile în cadrul activității individului [Apud 11, p. 22].

Inteligenta este abilitatea de a gândi, învăța din experiențe, a rezolva probleme și a se adapta la situații noi [195, p. 439]; facultatea de a descoperi atât proprietățile obiectelor și fenomenelor înconjurătoare, cât și relațiile dintre acestea, precum și posibilitatea de a rezolva probleme noi. A. Binet a remarcat următoarele idei cu referire la inteligență: inteligența este măsurabilă; inteligența se manifestă cu rapiditate în învățare; inteligența are legătură cu randamentul [119, p. 15]. D. Goleman propune conceptul de „inteligentă emoțională”, sintetizând structura inteligenței emoționale în cinci concepte, care au putut fi dezvoltate în: (a) „conștiința de sine”; (b) „stăpânirea de sine”; (c) „motivație”; (d) „empatie”; (e) „aptitudini sociale” [Apud 11, p. 28].

Oamenii de succes se deosebesc de cei cu mai puțin succes „nu atât prin coeficientul lor de inteligență (QI), cât, mai ales, prin coeficientul emoțional (QE)”, susține D. Goleman, demonstrând științific, pe baza cercetărilor moderne ale creierului, efectele coeficientului scăzut de emoționalitate asupra calității comunicării [Idem, p. 22]. Noua paradigmă a educației (pedagogia postmodernă), bazată pe cultura emoțională, demonstrează necesitatea armonizării QI și QE, deoarece „exagerarea importanței raționalității în dauna sensibilității conduce la promovarea tacită a unui model neadecvat și artificial de personalitate, declanșând probleme intrapersonale și interpersonale” [Idem, p. 23].

Conform teoriei lui R. Sternberg, inteligența reprezintă interacțiunea acestor trei dimensiuni: subteoria componentială specifică setul potențial de procese mentale, care definește comportamentul; subteoria contextuală face legătura dintre inteligență și lumea exterioară și explică în ce medii comportamentul este „inteligent”; subteoria experimentală se adresează relației dintre comportamentul realizat în timpul unei activități și cantumul de experiență a individului, acordată acesteia [194, p. 317] (traducere proprie).

Memoria, văzută ca proces de manevrare a cunoștințelor de tip codificare, stocare și recuperare, este necesară nu numai în formarea proceselor cognitive, ci și în existența de zi cu zi [111, pp. 17-26]. Teoria ACT-R (controlul adaptiv al gândirii), elaborată de J. Anderson, distinge trei tipuri de memorare, extrem de importante în învățarea personalizată a limbii engleze: declarativă, procedurală și memoria de lucru. Memoria declarativă ia forma unei rețele semantice ce leagă propozițiile, imaginile cu ajutorul asociațiilor. Memoria procedurală, de asemenea, poate fi de lungă durată și prezintă informația în formă de structuri, fiecare structură având un set de condiții bazate pe memorarea declarativă [203, p. 205].

Aptitudinea lingvistică este o însușire psihologică ce permite omului să participe la actul de comunicare în limba engleză, în formă scrisă sau verbală, la producerea textelor sau mesajelor verbale sau nonverbale. Aptitudinea lingvistică ține, mai întâi, de achiziția limbii materne și apoi a altor limbi străine. Din teoria interacțiunii aptitudinilor (Aptitude-Treatment Interaction) (L.J. Cronbach și R.E. Snow), rezultă că activitatea educativă se bazează pe respectarea particularităților individuale, cu accent pe abilitățile studenților.

Domeniul afectiv și social. Cheia succesului în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, *este motivația* - fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Implicit, se poate afirma că lipsa motivației pentru învățare poate duce nu numai la performanțe scăzute, ci și la alte acumulări negative, sub forma unor abateri sau deviate comportamentale. Motivația este alcătuită din: trebuințe, motive, interese, convingeri, tendințe, intenții, dorințe, aspirații. Este bine cunoscută explicația cu referire la ierarhizarea trebuințelor, elaborată de A. Maslow. Ierarhizarea trebuințelor este importantă, deoarece ele apar pe rând, în funcție de dezvoltarea psihică a individului, intensitatea lor scade de la bază spre vârf; trebuința superioară nu se satisface, dacă nu au fost satisfăcute cele inferioare ei [24, p. 49]. Dacă în procesul realizării unei trebuințe apar impedimente, se conturează frustrarea. Este normal ca în procesul de studiu să apară frustrarea, dar ea trebuie să fie moderată.

Tendințele semnaleză o stare de dezechilibru fiziologic sau psihologic. Tendința, sau impulsul, este o trebuință aflată în stare de excitație. Intenția este tendința de un grad superior, orientată spre regizarea unui scop. Motivele sunt trebuințe foarte puternice, care declanșează acțiunile. Dorința este o trebuință conștientizată.

Atitudinea este „un filtru mental prin care se percepe lumea”, cel mai puternic determinant al comportamentului. Atitudinea este reacția de răspuns a individului la stimulii externi. În general, atitudinea este analizată în corelație cu motivația. „G. Allport afirmă că atitudinea este o stare mentală și neuropsihică de pregătire a reacției, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra reacției sale față de toate obiectele și situațiile” [4, pp. 20-21]. Anxietatea lingvistică este o stare temporară sau credințe, sentimente, comportamente.

Domeniul metacognitiv sau metacogniția („gândirea la gândire”) se referă la procesele mentale care controlează și reglementează modul în care gândim [56]. Metacogniția este cunoașterea despre cunoștințele, procesele și stările cognitive și afective ale unei persoane, precum și monitorizarea, reglarea cunoștințelor, proceselor și stărilor cognitive. Componenta de bază a metacogniției este *conștientizarea* proceselor gândirii, care începe să se formeze din fragedă copilărie [153, p. 8] (traducere proprie). Domeniul metacognitiv începe să se dezvolte de la vârsta de 3-5 ani: la 3-5 ani se profilează dezvoltarea minții (Theory of mind), deprinderile metacognitive se dezvoltă la vârsta de 8-10 ani, monitorizarea și evaluarea – mai târziu [202, p. 8]. J.H. Flavell delimitează:

1) cunoștințele-subiect (Person Knowledge), care sunt cunoștințele generale achiziționate despre factorii umani ce facilitează sau inhibă învățarea;

2) cunoștințele-însărcinare (Task Knowledge), care sunt cunoștințele ce se referă la scopul, natura și cererea realizării sarcinii;

3) cunoștințele strategice (Strategy Knowledge), care țin de tipul și modalitatea utilizării strategiilor [121, p. 69] (traducere proprie).

Studentii, care învață limba engleză și nu au formate cunoștințe metacognitive dau dovadă de nesiguranță, nu pot decide asupra modalității eficiente de abordare a unei sarcini. Componentele de învățare personalizată a limbii engleze includ conștientizarea procesului de învățare [27]. V. Negovan susține că percepția propriei eficacități, înțelegerea proceselor reflexive, de gândire facilitează dezvoltarea proceselor cognitive [39, p. 132]. Termenul *metacogniție* („cunoaștere peste”, „deasupra cunoașterii”) atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaștere și include cunoașterea euristică, algoritmică, cunoașterea strategiilor metacognitive de realizare a unei sarcini educaționale. Diferența dintre cogniție și metacogniție este o distincție teoretică: metacogniția este definită ca cogniția despre procesele cognitive proprii [130, p. 27]. Metacogniția este alcătuită din: a) cunoștințe despre cogniție; b) monitorizarea cogniției; c) reglarea cogniției [Idem, p. 2] (traducere proprie).

Metacogniția poate avea forma experiențelor metacognitive, care sunt sentimentele conștiente din timpul unei sarcini și poate avea forma cunoștințelor metacognitive, care cuprind

cunoștințele despre variabilele ce afectează procesul cognitiv. În literatura de specialitate există o serie de modele care explică funcționalitatea metacogniției:

- modelul lui J.H. Flavell, care constă din: cunoștințe metacognitive, experiențe metacognitive, însărcinări și strategii metacognitive;
- modelul lui A.L. Brown, care distinge două categorii: cunoștințe despre cogniție și reglarea cogniției;
- modelul ierarhic al lui S. Tobias și H.T. Everson, care constă în: monitorizarea cunoștințelor, evaluarea învățării, selectarea strategiilor, planificarea.

Cunoștințele metacognitive pot fi: cunoștințe declarative (a ști că), cunoștințe procedurale (a ști cum), cunoștințe condiționale (a ști unde, când și cum) [189, p. 114]. Pentru învățarea personalizată a limbii engleze, este deosebit de importantă metacogniția, deoarece studenții trebuie să fie conștienți de propriul proces de învățare, să ia decizii cu privire la modalitățile de utilizare a strategiilor metacognitive, care le va ușura mecanismul de formare a asociațiilor nervoase de achiziții lingvistice. R.J. Marzano a demonstrat că profesorii care s-au concentrat pe procesele de gândire ale studenților și pe procesele afective ale acestora atunci când învață au un succes mai mare. S-a dovedit că persoanele cu un nivel dezvoltat al metacogniției obțin rezultate performante în învățarea unei limbi străine. Acestea sunt conștiente de propriul proces de învățare, folosesc orice strategie de învățare în mod flexibil și cu un înalt randament, de aceea este absolut necesar ca studenții să fie învățați cum să-și formeze aceste deprinderi metacognitive [158].

Este firesc ca metacogniția să evolueze în paralel cu strategiile, procedurile utilizate în dezvoltarea cogniției, în sensul că, odată cu desfășurarea, utilizarea acestora în activitatea de cunoaștere, învățare se afirmă, se analizează, se apreciază, se corectează, se formează imaginea, reprezentarea asupra priceperilor, abilităților, capacităților (existență, nivel, dificultăți, direcții, limite, factori, proceduri, stil) [30, p. 180]. Componenta de bază a metacogniției este conștientizarea procesului de gândire și formarea imaginilor mentale, care sunt reprezentări a ceea ce este perceput, înregistrarea în minte, ale unui obiect sau ale unei situații [184, p. 4]. E. Joița propune două concepte, cel de „reflecție”, pentru a marca acțiunea, procesul de formulare a diverselor interpretări, prin activitatea mentală asupra temei, și cel de „reflexivitate”, pentru intenția explicită de a supune analizei propria implicare metacognitivă în cunoaștere [33, p. 196]. Cei care știu cum să învețe sunt conștienți de modul în care gândesc. Metacogniția, sau *teoria minții*, constă din [130, p. 28]:

- 1) planificarea, care răspunde de stabilirea și angajarea stării de facto a capacităților, mecanismelor și proceselor specifice utilizate pentru atingerea scopului;
- 2) modelarea strategiilor de învățare în care intervine profesorul, care stabilește metodele de înțelegere/conștientizare a textelor sau de rezolvare a unor probleme. Exersarea este o modalitate

necesară de modelare, de a le oferi studenților posibilitatea de a manevra cu capacitățile metacognitive, fiind supervizați de profesor. Studenților li se solicită să gândească cu voce tare, în perechi sau în grupuri mici, să asculte cum colegii lor abordează probleme complexe, să efectueze lucrul în echipă;

3) monitorizarea verifică eficiența lucrului studenților, proceselor reflexive, gradul lor de complexitate [158, p. 94] (traducere proprie)].

Există numeroase cercetări care explică relația dintre metacogniție și învățarea unei limbi străine. Cercetările au demonstrat că prin dezvoltarea abilităților metacognitive se dezvoltă capacitatea de asimilare/achiziționare a unei limbi străine [130]; A.E. Jacobse și E.G. Harskamp au studiat efectele pozitive și impactul metacogniției asupra formării domeniului cognitiv [140, p. 448]. Astfel, devin relevante acțiunile de construcție și promovare sistematică a Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, care încorporează dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare. Problema valorificării cunoștințelor și strategiilor metacognitive constituie un subiect de investigație actual care are impact puternic asupra procesului de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar.

Se discută dacă cunoștințele metacognitive speciale se formează într-un domeniu specific și mai târziu se formează cele generale sau, invers, se formează competențele metacognitive generale și apoi ele sunt aplicate la contexte de învățare unice, specifice, sau acestea se formează simultan. M.V. Veenman a formulat ipoteza că studenții își formează mai întâi competențe metacognitive generale, iar mai târziu le aplică în contexte specifice [202, p. 7]. D.H. Schunck și B.J. Zimmerman au demonstrat că studenții care au deprinderi metacognitive generale dezvoltate pot să-și ajusteze cu ușurință cunoștințele în diferite contexte de învățare [190, p. 199] (traducere proprie). Posedarea cunoștințelor nu înseamnă neapărat excelență. Nu fiecare le poate valorifica și utiliza. Cercetătorii au stabilit o relație de interdependență între cunoștințe și strategia de implementare a acestora, ceea ce înseamnă că nu fiecare poate să-și implementeze cunoștințele în practică.

Competența metacognitivă, sau de autoinstruire, reprezintă ansamblul de cunoștințe, abilități, priceperi și deprinderi pe care le folosește studentul în propriul proces de învățare și evaluare, fiind alcătuită din componenta de autocunoaștere, determinată de resursele interne și externe ale autoinstruirii, componenta de autoproiectare, componenta de realizare/implementare a strategiilor metacognitive și componenta de autoevaluare a rezultatelor autoinstruirii. Competența metacognitivă influențează direct asupra înțelegerii textelor și mesajelor, rezolvării sarcinilor, direcționării atenției, traducerii mentale, în grup

sau individual. Pentru dezvoltarea competențelor metacognitive, se recomandă inițierea discuțiilor cu privire la activitățile metacognitive, ce țin de derularea activităților, procedeele de estimare a gradului de complexitate, alegerea strategiilor adecvate; încurajarea studenților să țină jurnale ale activităților de învățare; să se asigure o conexiune inversă a proceselor de predare-învățare; să se practice tehnici de învățare eficiente și logice; să se inițieze o atitudine reflectivă asupra procesului de studiu.

În contextul integrării europene, vorbirea fluentă a limbii engleze reprezintă o realitate și o necesitate nu doar conversațională, ci și pe domenii de activitate (juridic, tehnic etc.). Lumea modernă a impus anumite criterii de selecție și în momentul angajării pe plan profesional ce impune reformatarea procesului de studiere a limbii engleze la nivel universitar. Eficientizarea predării limbii engleze nu va fi posibilă fără recunoașterea meritului domeniului cognitiv, afectiv, social și în special a domeniului metacognitiv, și stabilirea reperelor teoretice și metodologice ale elaborării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze, care va valorifica cunoștințele și strategiile metacognitive de reglare a cogniției și strategiile metacognitive de scriere, citire, ascultare, care la rândul lor vor dezvolta competențele de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) în limba engleză.

2. COORDONATELE METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A PREDĂRII LIMBII ENGLEZE PRIN ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ LA NIVEL UNIVERSITAR

2.1. Rolul studentului și profesorului în învățarea personalizată

A doua jumătate a secolului XX a fost marcată, printre altele, de intensificarea preocupărilor pentru claritatea finalităților educației, conținuturi, strategii educaționale și managementul educațional ca o nouă paradigmă a curriculumului, a evaluării, a abordării procesului de învățare-predare-evaluare, toate fiind axate pe o nouă variabilă a calității educației. I. Bontaș accentuează că, în general, calitatea educației ține de: un curriculum de calitate, armonios, elevat, de performanță, flexibil; o învățare activă, dinamică, centrată pe student; un management educațional bine organizat, conectat în mod dinamic cu mediul social în care se desfășoară; cadrele didactice profesionale cu pregătirea necesară, ce participă direct la procesul educativ [3, p. 107]. Conform Codului Educației al Republicii Moldova, art. 3, calitatea în învățământ este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate [9, p. 2].

După cum am menționat anterior, predarea limbii engleze prin învățarea personalizată necesită o ierarhizare și mediatizare a resurselor, strategiilor și tehnologiilor educaționale, dar și a curriculumului. Echitatea educațională nu este doar accesul și implicarea egală a tuturor participanților în procesul educațional, ci și personalizarea traseului parcurs de fiecare student, care este prevăzut de

curriculum; ea depinde de stilul de învățare, forma și metodologia de instruire, elaborate individual, pentru fiecare, și implicarea activă în învățare. Factorii care au cea mai mare influență în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată sunt: gestionarea grupului; procesele metacognitive; procesele cognitive; interacțiunea cu mediul social [65].

În instruirea tradițională, în interiorul câmpului educațional profesorul era unicul pol de autoritate, deci accentul se punea pe profesor și pe procesul de predare, și nu pe procesul de învățare. În mod tradițional, sistemul educațional s-a ocupat de conținuturi, care trebuiau să fie învățate: memorate și reproduse [209, p. 56]. I. Nicola consideră că educația este o activitate socială complexă, care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment, un subiect – individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv – în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual [41, p. 21].

În didactica modernă, poli educaționali își schimbă funcționalitatea; studentul devine subiect și partener al educației (din obiect al educației, studentul se transformă în subiect al educației), deoarece studentul împreună cu profesorul formează o comunitate educativă. Pentru a eficientiza predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, subiectul devine un partener în procesul de predare, deoarece studentul împreună cu profesorul formează o comunitate educațională și devine partener al profesorului în propriul proces de formare.

Timpul actual impune fiecărui individ dorința să se manifeste printr-o formă autoritară pozitivă. În această ordine de idei, F. Nietzsche afirmă, despre caracteristica umană de bază moștenită, că aceasta este voința de a conduce (Will to Power), o voință de a domina, de a avea autoritate [167, p. 51] (traducere proprie). Autoritate înseamnă putere. J.M. Bochenski, filosof polonez, delimitează autoritatea epistemică și deontică și descrie autoritatea ca pe o relație dintre trei elemente: purtătorul autorității, subiect și un domeniu [Apud 87]. În viziunea savantului, purtătorul este cel care deține autoritatea, subiectul este omul pentru care purtătorul are autoritatea menționată, iar domeniul constituie mediul în care purtătorul deține autoritatea în raport cu subiectul [Apud 87, p. 116]. Astfel, profesorul de limba engleză, în această perspectivă, se prezintă ca purtătorul autorității, studentul – ca subiectul autorității și, respectiv, domeniul este format din obiectul de studiu (limba engleză) pe care îl valorifică profesorul.

DDC dintre cei doi poli, în cadrul lecției de limba engleză, „derivat din cunoașterea savantă a unor materii, subiect al unor studii pluriaspectuale, constituie un demers de explorare și transmitere emoțională (cu un înalt QE) a anumitor conținuturi explicite și, mai ales, implicite, specifice educației, corect structurate și transmise prin strategii discursive, cu scopul de a influența/forma/schimba reprezentările, atitudinile și comportamentul receptorilor, asigurând feedback optim” [11, p. 80].

Când vorbim de predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, avem în vedere o cale de abordare a procesului didactic ce are ca finalitate valorificarea optimă a studentului ca subiect al învățării. L. Vygotsky a introdus noțiunea de „ZPD”, simularea noilor modele de învățare. La orice subiect educațional se disting două niveluri: nivelul de dezvoltare actuală a subiectului și nivelul dezvoltării potențiale. Nivelul dezvoltării actuale este ceea ce poate fi rezolvat de student și nivelul dezvoltării potențiale este rezolvarea sarcinilor de către student sub ghidarea profesorului sau în colaborare cu membrii grupului. Diferența dintre aceste două niveluri este ZPD a studentului [204, p. 131]. Autorul afirmă că dezvoltarea individului se produce mai bine atunci când activitatea instructivă este organizată în ZPD a fiecărui student. La început, acest proces decurge lent și numai sub o supervizare și monitorizare riguroasă, dar mai târziu învățarea se transformă într-o proprietate internă a individului. Un pedagog eficient trebuie să lucreze cu fiecare subiect în propria ZPD. Astfel, el trebuie să determine limitele ZPD, sarcinile diferențiate și speciale și acordarea instruirii necesare [Idem, p. 32].

După cum am constatat, predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este o strategie activă, ce necesită construirea unei experiențe de învățare pozitive și semnificative într-un context educațional democratic, nondirectiv. Prin urmare, predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este privită ca o paradigmă, o poziție etică și deontică, cu un impact preponderent în valorificarea resursei umane, în creșterea calității activităților, care include valorizarea subiectului învățării [65, p. 58]. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este o opțiune strategică, bazată pe potențialul subiectului educațional de a se implica activ nu numai în procesul de învățare a limbii, dar și în crearea diferitor parteneriate cu comunitatea [178, p. 40]; deci, eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată este o modalitate de abordare a procesului educațional bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile fiecărui student. Direcțiile în care se orientează studentul pedagog în învățarea personalizată a limbii engleze sunt [65, pp. 63-64]:

- să se realizeze pe sine prin participarea activă în procesul de învățare;
- să comunice și să participe activ la instruire, autoinstruire, să fie activ în relația cu profesorii și membrii grupului de lucru;
- să participe la elaborarea planului de învățare în ceea ce privește strategia, metodele, stilul și ritmul preferat de învățare;
- să ia decizii în ceea ce-l privește.

Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată orientează studenții spre asumarea responsabilității dobândirii cunoștințelor, determinându-l pe profesor să devină un organizator iscusit al experiențelor de învățare. Profesorul trebuie să genereze un climat bazat pe încredere, favorabil gândirii independente, creative, încurajând permanent și motivând subiecții educaționali.

Curriculumul elaborat pentru predarea limbii engleze prin învățarea personalizată include următoarele dimensiuni: *dezvoltarea unei perspective personale; dezvoltarea unei perspective academice: cognitive și metacognitive; dezvoltarea unei perspective globale; strategiile să fie centrate pe student și pe valori, să aibă consistență științifică; să fie integrative, să fie activ-participative* [Idem, p. 23].

Alegerea conținutului tematic în învățarea personalizată a limbii engleze nu este ceva radical și dificil. Studenții au posibilitate să negocieze temele de conversație și vocabularul preconizat pentru studierea limbii engleze, să aibă acces la diverse module de învățământ, inclusiv la distanță, să-și aleagă cursurile opționale. Cea mai mare parte a cursului poate fi obligatorie, însă studentul poate avea posibilitatea de a alege dintr-o gamă de unități.

Fiecare student este unic în felul său, dar pentru a asigura un management de succes în abordarea personalizată, fiecare student trebuie să posede următoarele abilități-cheie:

- să lucreze în echipă și, când este necesar, să lucreze independent;
- să-și dezvolte capacitatea de a fi lider;
- să-și asume responsabilitatea pentru decizii și acțiuni;
- să colecteze și să proceseze independent informațiile;
- să manifeste o gândire creatoare; să folosească cunoștințele teoretice în practică;
- să dovedească perseverență, precizie;
- să participe la elaborarea curriculumului; să-și proiecteze învățarea;
- să-și aleagă metodele de învățare; să-și valorifice activ cunoștințele;
- să interacționeze cu profesorii și cu colegii;
- să lucreze în grup și individual, cercetând și explorând problemele, să învețe într-un ritm propriu;
- să evalueze predarea-învățarea.

În predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este creat un sistem de activități pentru studenți, care include următoarele aspecte: vocea studentului, a învăța pentru a învăța, TIC, a evalua pentru a învăța, curriculum, supervizare, mentorat, pregătirea cadrelor didactice [133, p. 16], reprezentate în Figura 2.1. (traducere proprie).



Fig. 2.1. Sistemul de activități al studentului în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată

În procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată, studentul parcurge șase niveluri: angajare, responsabilitate, independență, confidență, maturitate, participare la construire [Idem, p. 18]. Unul din rolurile profesorului în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este „grija” pentru dezvoltarea propriului stil de învățare al studentului.

Studentii percep informația în diferite feluri. Conform aserțiunilor autorilor E. Grigore, C. Macri, stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației și se formează prin educație [24, 74]. V. Negovan utilizează termenul *stil cognitiv* – o formă a controlului prin care individul se conduce activ și conștient în fluxul informației [39, p. 241]. Stilurile cognitive se diferențiază după [Idem, p. 247]:

- *componenta genetică* (patru stiluri de învățare: auditiv, vizual, tactil și kinestezic);
- *emisfera cerebrală activată predominant* în învățare: stilul global (dominanță dreaptă) și stilul analitic, sau secvențial (dominanță stângă).

Cea mai simplă și mai răspândită modalitate de a identifica diferite stiluri de învățare se bazează pe simțuri. Denumit în mod curent *modelul VAK* (vizual, auditiv, kinestezic), acest cadru descrie stilurile celor care învață ca vizual, auditiv sau kinestezic [24, p. 82]. R. Linksman a demonstrat că unii asimilează informația mai bine vizual, alții prin auz, prin simțurile kinestezice, pipăit sau mișcare [Idem, p. 79]. C. Jung a clasificat stilurile de învățare în: tipul extravertit și introvertit (relația față de lumea înconjurătoare), tip judecător, perceptiv (după criteriul de luare a deciziilor), tipul senzitiv și intuitiv (după perceperea activității), tip reflectiv și tip emoțional (după modul de gândire) [Apud 92, p. 55]. Alegerea metodelor de predare-învățare depinde de stilul de învățare al fiecărui student. În funcție de stilul de învățare, studenții pot fi: activi și entuziaști la

achiziționarea noilor cunoștințe; inovativi și creativi în procesul de învățare; colaborativi și integri; pragmatici și responsabili în luarea deciziilor, dar și să prezinte total reversul acestor calități.

Conform teoriei inteligențelor multiple a lui H. Gardner, fiecare persoană are diferite tipuri de abilități. Tehnicile de predare moderne care se bazează pe teoria inteligențelor multiple, utilizând exerciții ce apelează la inteligența muzicală/ritmică, vizuală/spațială, corporală/kinestezică, care solicită toate zonele creierului, conferă eficiență actului de instruire. Pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată, luăm în considerare toate modurile în care studenții pot fi diferiți, determinăm stilurile de învățare, preferințele de percepție, tipurile de abilități și tipurile de inteligență pe care le posedă. A lua în considerare individualitatea studentului înseamnă a-l respecta ca personalitate. În predarea limbii engleze prin învățarea personalizată sunt valorificate următoarele tipuri de inteligență: inteligența muzicală, kinestezică, lingvistică, logico-matematică, spațială, interpersonală și intrapersonală [65, pp. 51-54].

Cea mai mare problemă cu care se confruntă profesorii de limba engleză este problema **motivației**, interesului tinerilor pentru studii, un rol important revenindu-i, în acest context, profesorului. [209, p. 40]. Motivația este o stare internă, care provoacă comportamentul. Motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici care caracterizează comportamentul unui individ. Motivația are caracter de catalizator energetic, dar și funcția de direcționare a acestuia. Motivația învățării se axează pe totalitatea factorilor care îl mobilizează pe student la realizarea acțiunilor educaționale.

După cum am constatat, teoria alegerii, sau a controlului motivării, de W. Glasser, elucidează că comportamentul nu este niciodată cauzat de răspunsul la mediul extern. Dimpotrivă, comportamentul este inspirat de trebuințele individului. Teoria alegerii, sau controlului, relevă constituirea comportamentului ca rezultat al trăirilor interioare, al nevoilor pe care le are un anumit subiect într-un anumit timp. Teoria alegerii corelează cu psihologia controlului interior. Ea explică din ce cauză sunt luate hotărârile care determină cursul întregii noastre existențe [123, p. 4].

În viziunea lui W. Glasser, comportamentul este privit ca un sistem alcătuit din două părți: prima parte conține comportamentele de rutină și a doua parte conține blocuri reorganizate de comportamente, care reprezintă sursa de creativitate. Autorul susține că oamenii își controlează comportamentul pentru a-și satisface nevoile [124, p. 4] (traducere proprie). W. Glasser identifică cinci necesități care dirijează comportamentul studentului: (1) necesitatea de a supraviețui; (2) necesitatea de a iubi; (3) necesitatea pentru putere; (4) necesitatea pentru libertate; (5) necesitatea pentru distracție.

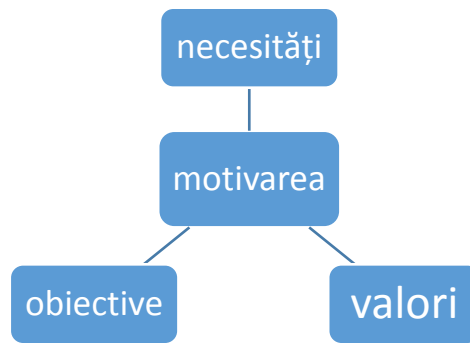


Fig. 2.2. Sursele de generare a motivației în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată

Motivarea studenților care studiază limba engleză poate fi diferită. Din perspectivă behavioristă, sursa motivației o constituie consecințele comportamentelor anterioare; din perspectivă cognitivă, sursa motivației este întărirea și structura internă (schemele mentale, credințele); din perspectivă constructivistă, sursa motivației este curiozitatea studentului, capacitatea lui de control asupra mediului extern [39, p. 146]. Există un număr semnificativ de factori, care eficientizează procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată [111, p. 291]:

- energizarea continuă a studenților, expectanțe clar formulate;
- fixarea unor obiective pe termen scurt, ce facilitează concentrarea atenției;
- aprecierea corectă și obiectivă;
- stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice și participării active;
- înțelegerea nevoilor, trebuințelor personale ale fiecărui student;
- stilul didactic al profesorului;
- accentul pus pe calitatea activităților educaționale, și nu pe cantitate;
- încurajarea participării la activitățile desfășurate în afara orelor de curs;
- cultura organizațională a instituției de învățământ (un orar și program educativ flexibil);
- orientarea carierei;
- familia și atitudinea părinților.

F. Marton, D. Hounsell și N. Entwistle afirmă că motivarea poate fi: intrinsecă (originea-sursă o reprezintă însăși activitatea, satisfacția rezultă din îndeplinirea acestei activități) și extrinsecă (originea sursei se află în exteriorul personalității și acțiunii didactice) [157, p. 54]. R.J. Marzano introduce noțiunile de „statut dorit” (desired status) și „statut perceput” (perceived status). Când nu se stabilește un prag diferențial între statutul dorit și statutul perceput, vorbim despre submotivare și, respectiv, când statutul perceput nu va corespunde statutului dorit, vorbim despre supramotivare [158, p. 60].

Aici, putem remarca că supramotivarea și submotivarea pot duce la rezultate slabe sau la eșec. E. Grigore, C. Macri definesc supramotivarea ca o mobilizare energetică maximă ce duce la

blocaj, stres; submotivarea duce la tratarea cu superficialitate a procesului de învățare [24, p. 51]. Pentru a eficientiza procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată este nevoie de a găsi nivelul optim al motivației, care se regăsește în legea optimului motivațional: creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct anumit, numit *optim motivațional*. Performanța, care este o consecință a motivației, joacă un rol deosebit de important în procesul motivației. Performanța este rezultatul produsului dintre abilități, motivație și rolul social al studentului în colectiv. Prin urmare, putem aplica următoarele strategii de motivare a studenților în procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată [65]:

- dezvoltarea unui punct de vedere realist;
- evaluarea trebuințelor celui care învață;
- dezvoltarea impulsului cognitiv; captarea interesului; utilizarea competiției;
- tehnica întrebărilor succesive și a disonanței cognitive;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de propria activitate de învățare;
- utilizarea strategiilor didactice interactive;
- valorificarea tuturor resurselor cognitive, metacognitive, afective și acționale de care dispun studenții.

Atenția, conform lui R.J. Marzano, este pilonul rezultat din motivație și consecința naturală asupra motivării. Componentele-cheie ale procesului motivațional și ale atenției sunt următoarele: atributele personale, egoul personal, lumea înconjurătoare, scopul și eficiența [158, p. 61]. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată constă în cunoașterea temperamentului și stilului de învățare al studentului de către cadrul didactic, care îl poate motiva să învețe și să participe la actul de comunicare didactică.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată rezultă din relaționarea dintre profesori și studenți și orchestrarea variată a profesorului în procesul valorificării diferitor aspecte ale dezvoltării studenților. Profesorul de limba engleză este sursa principală de motivare a subiecților educaționali, construind în permanență competențele lor cognitive, metacognitive, sociale. Profesorul de limba engleză modelează și formează comportamentul social și emoțional, climatul sociopozitiv al mediului de învățare, organizează și coordonează instruirea într-o direcție eficientă pentru fiecare educat.

Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată plasează profesorul de limba engleză într-o poziție multidimensională, care necesită un aliaj bine conturat de cunoștințe și competențe. Organizarea contextului de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată are două extreme: prima depinde de modificările ce țin în exclusivitate de rolul profesorului și maniera lui de gestionare a procesului de predare-învățare-evaluare, iar a doua ține de modificările planificării strategice, deci de măsura în care sunt acceptate revendicările didactice ale profesorului.

Așadar, *rolul* profesorului de limba engleză constă în trecerea de la statutul de *furnizor al cunoștințelor* la cel de *coparticipant la procesul de livrare a cunoștințelor*, plasând o parte din responsabilitate pe umerii studenților, transformându-i în „căutători” activi de cunoștințe. Un alt aspect, care trebuie modificat în mediul universitar, este înlocuirea prelegerilor cu activități bazate pe metode de învățare activă. Chiar dacă se pot introduce diverse tehnici de lucru de implicare a studenților în activitate, totuși aceasta rămâne a fi o abordare pasivă, studentul fiind un subiect receptor. Un alt rol al profesorului de limba engleză constă în *integrarea programelor de învățare în ritm propriu*. Profesorul organizează situațiile de învățare în așa fel încât să se realizeze sarcinile didactice într-o perioadă de timp rezonabilă. Un alt rol este a *organiza cooperarea în situații de grup* [50, p. 16]. Învățarea limbii engleze prin colaborare permite:

- realizarea unor interacțiuni sociale multiple;
- ameliorarea relațiilor interpersonale;
- dezvoltarea competențelor cognitive, sociale, de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- ameliorarea calității învățării;
- participarea activă, implicarea în realizarea sarcinilor de învățare;
- împărtășirea experiențelor, realizarea transferului de cunoștințe;
- confruntarea ideilor, analiza, compararea modurilor de a învăța, a achizițiilor realizate;
- reformularea ideilor, asimilarea unor noi valori;
- dezvoltarea autonomiei, gândirii critice, a unei atitudini pozitive față de învățare;
- consolidarea încrederii în propriile forțe, consolidarea stimei de sine [19, p. 130].

În ultimă instanță, este necesar a considera studentul responsabil pentru procesul său de învățare.

Alte roluri ale profesorului modern de limba engleză sunt: expert al actului de predare-învățare; agent motivator, ce declanșează și menține interesul studentului pentru activitatea de învățare; consilier pentru subiecți; model; profesionist reflexiv; manager [11, p. 41]. I. Cerghit completează acestea prin rolurile: de planificare, organizare, conducere și stimulare, de control și de decizie, de orientare a învățării, de proiectare a actului didactic, de inovare a educației [7, p. 67]. E. Joița delimitează următoarele roluri și competențe specifice ale cadrului didactic: profesorul facilitează, promovează, stimulează, antrenează, ghidează, comunică, aplică leadershipul și evaluează [31, pp. 65-68].

În concepția lui K. Wadd, formarea profesorului include dezvoltarea a patru componente de bază: 1) carisma; 2) ascendența; 3) puterea intelectuală; 4) resursele de putere [206]. Un alt aspect foarte important în dezvoltarea personalității profesorului de limba engleză îl constituie dimensiunea lui științifică și culturală, psihologică și pedagogică, pentru tratarea personalizată a studenților.

Aptitudinea pedagogică este „nucleul” întregii activități a profesorului, fiind formată pe baza următoarelor competențe: competența profesională, psihopedagogică, morală, sociorelațională și managerială. Aptitudinea pedagogică apare ca o variabilă instrumentală și eficientă, ce asigură buna desfășurare a întregii activități didactice. Cele trei tipuri de competențe (morală, profesional-științifică, psihosocială) care alcătuiesc aptitudinea pedagogică nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului de limba engleză [11, p. 40]. L.S. Shulman distinge șapte categorii de cunoștințe pe care trebuie să le posedă un profesor:

1. cunoștințe de conținut;
2. cunoștințe curriculare;
3. cunoștințe pedagogice de conținut;
4. cunoștințe pedagogice generale;
5. cunoștințe despre subiecții educaționali și caracteristicile lor;
6. cunoștințe despre contextele educaționale;
7. cunoștințe despre finalități, scopuri și valori [192, p. 8].

V. Dogaru-Ulieru și L. Drăghicescu menționează că competențele pe care trebuie să le posedă un cadru didactic sunt: competențe metodologice, competențe de comunicare și relaționare, competențe psihosociale, competențe de evaluare a elevilor, competențe tehnice și tehnologice, competențe de management al carierei [19, pp. 37-38]. Toate componentele menționate anterior sunt esențiale pentru a eficientiza predarea limbii engleze în contextul învățării personalizate.

Primul lucru pe care îl face profesorul de limba engleză în desfășurarea demersului său pedagogic este că îi propune studentului o autoanaliză, care să implice reflecția personală a acestuia asupra motivațiilor, necesităților sale, o analiză a experiențelor anterioare de învățare, pentru a putea stabili care au fost abordările eficiente. Cunoașterea studenților, determinarea cunoștințelor anterioare și implementarea lor în experiențele de viață, precum și a factorilor ce îi motivează furnizează un reper pentru implementarea în continuare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată. Predarea limbii engleze prin învățarea personalizată înseamnă: o transmitere de cunoștințe; o ofertă de experiențe cognitive, metacognitive, afective, acționale; o formă de motivare, stimulare, încurajare; o intervenție pedagogică; o colaborare dintre profesor și student.

Activitatea profesorului sub aspect de învățare personalizată se va schimba și la componenta *evaluare*, care se va aplica la trei niveluri: de învățare, predare și organizare și va implica:

- toate dimensiunile subiectului (dezvoltarea cognitivă, metacognitivă, emoțională și socială);
- învățarea autodirijată, care va coordona alegerea independentă a obiectivelor învățării și va controla procesul de învățare;

- studentul, care va deveni actor și coproducător al procesului de evaluare;
- autoevaluarea, care va implica studentul în determinarea strategiilor de învățare, a stilului de învățare, atitudinilor, deprinderilor, analiza priorităților, motivația, experiențele anterioare de învățare, competențele formate.

Pentru a eficientiza predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, evaluarea se va focaliza pe:

1. controlul și monitorizarea constantă a procesului de instruire – *evaluarea programului*;
2. citirea diacronică și longitudinală a produsului – *evaluarea procesului*;
3. divizarea responsabilităților agenților educaționali într-un climat colaborativ;
4. controlul constant și sistematic.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se realizează prin stiluri de predare, comportamente de predare specifice, motivare, energie și racordarea la profilul sociocultural al subiecților. Profesorul de limba engleză își creează propriul stil de predare și influențează direct comportamentul studentului în procesul de învățare. K. Lewin, R. Lippit, R.K. White au identificat trei stiluri de predare, în funcție de deținerea controlului în clasă: stil autoritar, democratic, permisiv [151, p. 273].

Stilul de predare este reprezentat de comportamentul specific relativ constant al profesorului în timpul predării, care reflectă concepția și competențele psihopedagogice ale acestuia. Conform clasificării lui F.R. Mogonea, cele mai eficiente și funcționale stiluri de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată ar fi: expozitiv; interogativ; conversativ; centrat pe elev; interactiv; comunicativ; direct; apropiat; deschis spre inovație; democratic; formativ-educativ; responsabil [37, p. 119]. „Strategiile de enunțare a DDC, operaționalizarea într-un stil individual determină imaginea profesorului și autoritatea sa epistemică, de aceea trebuie avansate coerent și sistemic, pentru asigurarea credibilității și puterii de influență” [11, p. 81].

2.2. Strategii pedagogice de eficientizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul cognitiv

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată trebuie să îndeplinească două deziderate: acela de a preda un conținut (realizarea predării în domeniul cognitiv și în domeniul metacognitiv) și acela de a forma un mod de gândire necesar pentru realizarea sarcinii propuse. Cognația reprezintă activitatea de construcție de cunoștințe și produsul acestei activități [19, p. 49]. Domeniul cognitiv încorporează procese cognitive care sunt organizate în patru categorii: stocare și retragere; procesarea informației; transmiterea informației; utilizarea cunoștințelor [158, p. 36].

După cum am constatat, cunoștințele sunt exprimate prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, ipoteze. Priceperea este exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ-participativ, corect, cu o anumită iscusință. Deprinderile sunt

capacitatea de a aplica informațiile cu ușurință, rapid, operativ și cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii. Obișnuințele reprezintă aplicarea cunoștințelor în mod curent și frecvent ca o necesitate vitală, ca act reflex total [3, pp. 101-103]. În această arie de probleme, aptitudinea lingvistică, care se măsoară în „cantitatea de timp” folosită de student în procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată, pentru a dobândi o anumită competență trebuie să conțină patru abilități cognitive:

1. codificarea fonetică (abilitatea de a segmenta și identifica sunetele);
2. senzitivitatea gramaticală (abilitatea de a recunoaște funcția cuvintelor);
3. învățarea mecanică;
4. învățarea inductivă.

Domeniul de competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană de Comunicare în Limbi Străine este prezentată, sintetic, în felul următor:

Cunoștințe:

- vocabular;
- gramatică funcțională;
- principalele tipuri de interacțiune verbală și de registre ale limbii;
- aspectul cultural și varietatea limbilor;
- convenții societale.

Deprinderi/aptitudini:

- abilitatea de a înțelege mesaje orale;
- abilitatea de a iniția, susține și a încheia conversații;
- înțelegerea și producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului;
- învățarea limbilor într-un mod informal.

Atitudini:

- aprecierea diversității culturale;
- interesul și curiozitatea pentru limbi;
- comunicare interculturală.

Definiția competențelor-cheie în viziunea Comisiei Europene este: „competențele-cheie sunt un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Din această definiție reiese că competențele-cheie sunt finalități educaționale ale învățământului obligatoriu, cu caracter transdisciplinar [35, pp.10-12].

Sistemul cognitiv, în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată, are la bază procesarea informațiilor și este alcătuit din mecanisme-operații-acțiuni-proceduri. Schema de formare de deprinderi-priceperi-abilități-capacități-competențe în limba engleză are

următoarele niveluri: „tratarea preprimară; prelucrarea profundă primară, formarea imaginilor mentale; mecanisme abstracte (integrarea, categorizarea și conceptualizare, construirea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii) și mecanisme ale sistemelor mnezice” [30, p. 88]. Proiectând și realizând activități de predare a limbii engleze prin învățare personalizată bazate pe *strategii didactice interactive*, cadrul didactic oferă subiecților educaționali multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive [19, p. 125]. În acest context, strategia didactică prezintă demersuri acționale și operaționale flexibile, coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării ale schimbărilor de atitudini și de conduite în diverse contexte didactice [16, p. 282]. În elaborarea *strategiei educaționale* în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, se iau în considerare mai multe direcții:

1. elaborarea obiectivelor pentru anumite sarcini, în vederea structurării curriculumului;
2. restructurarea conținuturilor didactice pentru nivelul specific fiecărui student și delimitarea strategiilor didactice;
3. alegerea metodelor prin intermediul cărora se stabilește profilul strategiei și modalitatea de livrare a conținutului;
4. analiza relației profesor-student;
5. determinarea componentei de evaluare.

Strategiile cognitive sunt modalități/tehnici de procesare, de înțelegere a informației, pe baza cărora putem selecta, achiziționa și integra informațiile noi în baza proprie de cunoștințe [24, p. 42]. Așadar, delimităm următoarele *strategii cognitive eficiente în procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată* la nivel universitar, privitoare la construcția învățării, formarea competențelor, ca o activitate dominantă, când educatul le combină în realitate: strategie algoritmică, strategie euristică, strategie determinată de tipul de raționament folosit (inductivă, deductivă, analogică, combinativă), strategie de tipul acțiunii implicate (de comunicare, de cercetare, practic-aplicativă, ameliorativă, de transfer de procedee, tehnici, algoritmi), strategie determinată de combinarea elementelor componente (fie după caracteristicile constructive, fie după suportul de prezentare, după rolul dominant în activitate, prin combinare variată), strategie determinată de combinarea formelor de organizare a activității educaților [31, p. 141].

Cunoștințele asimilate nu pot rămâne în faza de memorare/stocare, ci trebuie să fie implicate în noi procese de explorare/valorificare în situații noi. Strategiile de utilizare a limbii (Language Use Strategies) sunt implicate în procesul de transfer al cunoștințelor, care se clasifică în: strategii de recuperare, repetare, acoperire, comunicare. Valorificând predarea limbii engleze din perspectiva personalizată, vom pune accent pe: metacogniție, componenta lingvistică,

componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică fiind necesar a stabili clar, împreună cu studenții, ce competențe vor dobândi. În procesul de formare a competențelor în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată, se remarcă următoarele obiective:

- a transforma procesul de predare-învățare dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces comprehensibil și contextual;
- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin semnificativ, a învăța să implementeze cunoștințele în situații concrete și a stabili legături dintre valori și cunoștințe sau finalități;
- a relaționa diferitele noțiuni studiate și a le aplica în mediul social, a rezolva probleme și a negocia rezolvarea problemelor cu membrii grupului.

Dintre multiplele abordări de studiere a limbii engleze, menționăm:

1) abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire și ascultare în limba engleză, care poate fi sintetică și accentul se pune pe modelul de limbă, se ascultă limba vorbită de nativi și se tinde spre varianta ideală [162, p. 1266] și analitică, atunci când deprinderile se predau și se învață separat, accentul se pune pe învățare;

2) abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode și procedee pentru a-l ajuta pe student să învețe limba engleză în funcție de stilul său personal de învățare;

3) abordarea de tip proces, când profesorul renunță la stilul său autoritar de predare și se adresează direct nevoilor și preocupărilor studentului;

4) abordări sintetice, focalizate pe conținut, învățare pe bază de sarcină;

5) abordarea bazată pe formarea de competențe [168, p. 516].

Competența este o cerință standard pentru un individ de a fi capabil să efectueze o sarcină în mod conștient, într-un anumit context. Aceasta cuprinde o combinație de cunoștințe teoretice și practice, aptitudini, utilizate pentru a îmbunătăți performanța. Spre deosebire de singularul *competență*, pluralul *competențe* se referă la un grup de abilități legate de nivelul de excelență într-o activitate specifică, competența indicând doar nivelul de suficiență în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile care permit acțiunea într-o varietate de situații [19, p. 85].

A da o definiție *competenței lingvistice* este cu adevărat o provocare, deoarece lingviștii cercetează această noțiune până în prezent. S-a dovedit că competența lingvistică reprezintă un aliaj dintre: cunoașterea limbii, cunoașterea metacognitivă, cunoașterea strategiilor metacognitive, vocabular, gramatică, comunicare. N. Chomsky susține că termenul *competența lingvistică* nu este unul evaluativ. El face deosebire între competența lingvistică, ce constă din cunoștințele tacite ale vorbitorului, care țin de structura unei limbi, de asocierea sunetelor cu semnificația cuvintelor în concordanță strictă cu regulile acestei limbi [98, p. 103]. Savantul acordă o atenție primordială performanței lingvistice, care este abilitatea vorbitorului de a manevra cu aceste cunoștințe.

În aria preocupărilor investigaționale la temă, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi Străine evidențiază: competența de comunicare lingvistică reprezintă o macrocompetență, care include competența lingvistică, competența sociolingvistică și competența pragmatică [101]. Cercetătoarea A. Afanas evidențiază actualitatea și importanța cercetării competențelor de scriere, citire, vorbire și ascultare în limba engleză în calitate de competențe productive, care presupun codarea mesajului [2, p. 42].

R. Dumbrăveanu propune să se facă o delimitare a competenței de finalitate. „O competență este o calitate, abilitate, capacitate sau calificare, care este dezvoltată de către student și aparține studentului”. O finalitate este „un rezultat măsurabil al unei experiențe de învățare, care permite să fie stabilit gradul/nivelul/standardul de competență format” [20, p. 11]. Finalitățile de studii permit instituțiilor de învățământ superior „să aprecieze gradul de dezvoltare a competențelor studenților în raport cu nivelul cerut. Competențele reprezintă o combinație de abilități cognitive și metacognitive, demonstrare a cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice” [Idem, p. 12]. La rândul său, L. Sadovei distinge competența de comunicare și inserție socială și evidențiază că „în formularea competenței de comunicare și inserție socială, în curriculumul pedagogic universitar, la nivelul ghidurilor studenților, nu sunt indicate comportamente specifice de elaborare a mesajului didactic, de transpunere a conținutului și de formare a capacității relaționale” [52, p. 259].

Disciplina limba engleză implică o structură complexă, care vizează studierea foneticii (pronunția și intonația), gramaticii (morfologia și sintactica), semanticii (analiza discursului). Conștientizarea fonologică se referă la abilitatea de a percepe și a valorifica sunetele limbii vorbite. Cunoștințele morfologice se referă la conștientizarea structurii morfologice și abilitatea de a reflecta sau utiliza această structură. Senzitivitatea fonologică formează baza pentru dezvoltarea structurii morfologice. Cunoștințele ortografice se referă la înțelegerea convențiilor folosite în sistemul de scriere a limbii. J.F. Kroll și E. Stewart propun modelul ierarhic revizuit (Revised Hierarchical Model), reprezentat în Figura 2.3., în care se arată corelația dintre asociația cuvânt-concept; pentru a învăța un cuvânt nou, se apelează la traducerea din limba maternă [207, pp. 128-133] (traducere proprie).

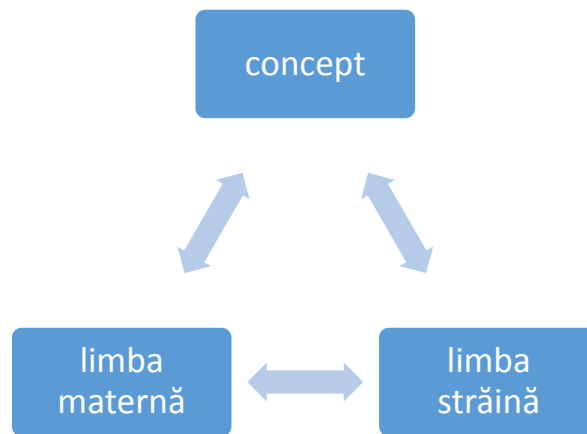


Fig. 2.3. Asociația cuvânt-concept

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbile Străine: Învățare, Predare, Evaluare este un document care descrie elaborarea programelor de studii, manualelor, ghidurilor curriculare la limba străină, nivelul atins de cei care studiază limbile străine în toată Europa [101, p. 1]. Aceste niveluri sunt clasificate în trei categorii mari, fiecare categorie fiind, și ea, subdivizată în două niveluri, după cum urmează:

- A – Basic User – Utilizator elementar
 - A1 – Breakthrough – Introdusiv (de descoperire)
 - A2 – Waystage – Intermediar (supraviețuire)
- B – Independent User – Utilizator independent
 - B1 – Threshold – Prag
 - B2 – Vantage – Avansat
- C – Proficient User – Utilizator experimentat
 - C1 – Effective Operational Proficiency – Autonom
 - C2 – Mastery – Măiestrie.

Or, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbile Străine: Învățare, Predare, Evaluare este „exhaustiv” (enunță cunoștințele, deprinderile lingvistice), „transparent” (este clar formulat), coerent, abordează o viziune bazată pe acțiune și descrie procesul de învățare a limbii engleze în limitele dimensiunilor care includ: competențe, competențe generale (cunoștințe, deprinderi, competența existențială, capacitatea de a învăța), competența de comunicare lingvistică (competența lingvistică, competența sociolingvistică și pragmatică), contextul, activitățile comunicative, procesul comunicativ, textul, domeniul (public, personal, profesional, educațional), strategia și sarcina [Idem, pp. 7-10].

Obiectivele-cadru ale programelor la limba engleză urmărite în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar contribuie la formarea și dezvoltarea capacității de comunicare a studenților, la dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și scris, la dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă, la dezvoltarea reprezentărilor culturale și istorice a civilizației anglo-saxone.

Obiectivele de referință sunt formulate pentru fiecare nivel de studiu al limbii engleze:

- să aleagă manualul și alte surse bibliografice cu care să lucreze pe parcursul semestrului, care să corespundă nivelului de cunoaștere a limbii engleze;
- să ajute studenții să înțeleagă scopul cursului și modul în care va decurge procesul de predare-învățare-evaluare;
- să încurajeze studenții să alcătuiască propria agendă cu privire la metodele preferate, formele și tipurile de învățare;
- să aleagă conținuturile ce pot fi extinse și care pot fi reduse în funcție de abilitățile, aspirațiile și trebuințele studenților;
- să implice studenții în diferite activități extracurriculare, care să le sporească motivația.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar se adresează diferitor modele de predare-învățare-evaluare ce determină succesul în învățare. Profesorul de limba engleză recurge la următoarele modele de predare, pentru a eficientiza actul didactic și a armoniza predarea cu stilurile de învățare ale studenților [57]:

Modelul investigației de grup (Group Investigation Model), construit de J. Dewey, pune accentul pe importanța integrării personalității în viața socială și în procesul de învățare socială. Acest model, de asemenea, generează sentimentul de încredere, respectul față de politicile și regulile negociate, față de demnitatea altor persoane și a propriei persoane [141, p. 87] (traducere proprie).

Modelul realizării conceptuale, elaborat de J. Bruner (Concept Attainment Model), este un model de procesare a informației care le permite studenților să stabilească de sine stătător limitele unui concept, să găsească atributele unui concept, accentuează dezvoltarea capacității inductive și aduce claritate în procesul de gândire [Idem, p. 177].

Modelul organizatorilor de progres, propus de D. Ausubel (Advanced Organizer Model), descrie mecanismul de asimilare și formare a relațiilor dintre cunoștințele noi, abilitatea de a învăța din materialele citite în timpul lecțiilor, din sursele media [Idem, p. 277].

K. Lawrence (în SUA) și J. Piaget au formulat *Modelul dezvoltării intelectuale* (Cognitive Development Model), care explică dezvoltarea intelectuală și morală: operaționalizează procesele gândirii; dezvoltarea cognitivă va avea loc numai atunci când vor fi generate activități optimale de învățare [Idem, p. 288].

C. Rogers a pus bazele *Modelului de predare nondirectivă* (Non-Directive Teaching Model), care plasează studentul în centrul actului de predare, ce constă în valorificarea potențialului personal prin împărtășirea responsabilităților, evidențiind mai mult componentele emoționale, decât cele intelectuale [Idem, p. 307].

B. Joyce a dezvoltat *Modelul gândirii inductive* (Inductive Thinking Model), care argumentează necesitatea conștientizării procesului de învățare, a instruirii studenților în procesul de formare a noțiunilor și conceptelor [Idem, p. 159].

J. Carrol și B. Bloom au dezvoltat *Mastery Learning* – învățare pe bază de abilități și aptitudini și corespondența dintre timpul necesar de care are nevoie orice student pentru a dobândi o deprindere nouă. Aptitudinea determină de cât timp are nevoie studentul, modalitatea și stilul de instruire [Idem, p. 329].

D. Hunt s-a axat pe *adaptarea la diferențele individuale* (Adapting to Individual Differences), susținând că mediul, sau contextul educațional, trebuie să se schimbe odată cu instruirea individuală. D. Hunt a delimitat patru niveluri de complexitate integrativă: complexitate joasă, moderată, moderat-înaltă și înaltă [Idem, p. 131].

Procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată este considerat un proces intelectual activ, care implică potențialul intelectual în realizarea sarcinilor educative. Acest lucru este posibil utilizându-se metodele activ-participative, care sunt demersuri teoretico-acționale ce vizează plasarea studentului într-o situație de învățare, pentru a dobândi competențele preconizate. Predarea *limbii engleze prin învățarea personalizată presupune o gamă variată de metode*, unele chiar preluate din predarea tradițională. Totodată, învățarea limbii engleze este abordată din perspectiva mai multor teorii educaționale [146, pp.127-147]:

- 1) metoda traducerii (Grammar Translation Method);
- 2) metoda audiolinguală (Audio-Lingual Method);
- 3) metoda de prezentare, practică, producere (Presentation, Practice, Production);
- 4) metoda directă (The Direct Method);
- 5) calea tăcerii (The Silent Way);
- 6) învățarea limbii în comunitate (Community Language Learning);
- 7) metoda răspunsului fizic total (The Total Physical Response Method);
- 8) metoda comunicativă (Communicative Language Teaching) [182, pp. 45-126].

Metodele tradiționale – metoda traducerii; metoda audiolinguală; metoda de prezentare, practică, producere – sunt considerate încă eficiente în predare. Avantajele acestor metode constau în faptul că ele asigură dobândirea competențelor solide de gramatică și vocabular, dezvoltă capacitățile de exprimare scrisă și orală, pun accentul pe cultura și literatura engleză. În cazul metodelor tradiționale, profesorul deține un control mai mare al clasei, decât în cazul *metodelor moderne, care eficientizează DDC în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată*.

Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare sunt: structurile de tip mozaic (formarea unor grupuri cooperative, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice); fishbowl – tehnica acvariului (studenții sunt puși alternativ în dublă

ipostază: pe de o parte, sunt participanți activi la o dezbateră, pe de altă parte, sunt observatori ai interacțiunilor care se produc); turul galeriei – studenții sunt divizați în microgrupuri, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate, ce are mai multe soluții posibile; discuția ghidată; interviul în trei trepte, în care partenerii se interviează reciproc [19, pp. 133-135].

Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme: brainstormingul (găsirea unui număr cât mai mare de soluții); generalizarea categorială (repartizarea cunoștințelor în categorii); tehnica 6/3/5 (6 participanți emit 3 idei/rezolvări în 5 minute); cubul (dezvoltă operațiile mentale); diagrama Venn (atenția se concentrează pe o problemă, pentru realizarea conexiunilor dintre fenomene, fapte); metoda Frisco (se bazează pe interpretarea unui rol: al pesimistului, exuberantului, conservatoristului, optimistului); graficul conceptual (compararea a trei sau mai multe concepte/idei).

Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice: metoda SINELG (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii); dezvoltarea metacogniției în timpul citirii; ciorchinele, sau brainstorming asociativ (ajută studenții să gândească liber și creativ); ghidul de anticipație (se bazează pe regăsirea în memorie a cunoștințelor studiate anterior); ghidul pentru învățare (se realizează diverse activități de învățare pe baza textului științific); cinquain (constă în elaborarea textului propriu, prin scrierea unei poezii din cinci versuri conform unui algoritm).

Metode și tehnici de învățare interactiv-creative: sinectica (asocierea unor idei absolut opuse); tehnica bulgărelui de zăpadă (încurajarea găsirii de soluții individual și în grupuri); explozia stelară (încurajează crearea de întrebări la întrebări); tehnica pălăriilor gânditoare (pălăria albă semnifică neutralitatea, cea galbenă – pozitivismul, cea roșie – emotivitatea, cea verde – ideile noi, cea albastră – controlul, cea neagră – negativismul); scrierea liberă/freewriting (ordonarea gândurilor și declanșarea creativității).

Metode de evaluare: hărțile conceptuale prezintă modalități de a înțelege cum studenții gândesc, simt și înțeleg (ele pot fi: lineare, sisteme de hărți conceptuale, ierarhice, de tip pânză de păianjen); metoda RAI (se interoghează studenții despre ce au învățat recent); tehnica 3-2-1 (o metodă de evaluare continuă, formativă și formatoare, ce constată trei concepte pe care studenții le-au învățat, două idei pe care ar vrea să le aprofundeze, o capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au cultivat-o); proiectul (metodă de evaluare sumativă); portofoliul (metodă de evaluare longitudinală, în rezultatul căreia se emite o judecată de valoare bazată pe rezultate) [19].

Metodele menționate sunt funcționale și eficiente în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată datorită productivității lor în ceea ce privește dezvoltarea modelelor de gândire, construirea unor scheme flexibile, comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală prin: demonstrări, proiecte, simulări, jocul de rol, activitățile în grup, evaluarea experiențelor în procesul de învățare. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesor și studenți este sporită. De asemenea, sunt metode bazate pe joc, ceea ce le face mai

plăcute, iar motivația studenților crește. Se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului și folosirea lui în comunicare. Diversitatea metodelor utilizate asigură o nuanțare, particularizare și personalizare a activității de instruire; metodele tradiționale coexistă cu cele moderne în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, fiecare având propriile avantaje, elemente ce pot fi oricând folosite cu succes.

În timpul lecției, pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată profesorul recurge și la utilizarea procedeelelor didactice. *Procedeele didactice* sunt tehnici limitate de acțiune care pun în aplicare o anumită metodă. Studenții recurg la ele atunci când rezolvă probleme sau aplică cunoștințele în practică. Procedeele de introducere a unor cunoștințe noi sunt: explicația, definirea; procedeele de întemeiere a susținerilor sunt: demonstrația, argumentarea. Alte patru tehnici de predare creativă a limbii engleze sunt: brainstormingul, jocul de rol, gramatica prin cântece, studenții „preiau” comanda. Desfășurarea activității de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar trebuie realizată cu ajutorul mijloacelor materiale, care facilitează livrarea, consolidarea sau evaluarea cunoștințelor: modele, hărți, fișe de lucru, imagini, povești din imagini, postere, broșuri, pliante realizate, CD-uri, filme, spoturi publicitare, desene animate, proiecte, jocuri, simulări, poezie, dramă, mijloace audiovizuale.

2.3. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul metacognitiv

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se focalizează pe valorificarea metacogniției, ce constă în instruirea sau modelarea activităților metacognitive. Metacogniția este multifuncțională, prezintă un domeniu general, cunoștințele și reglarea metacognitivă pot fi realizate prin diferite strategii de instruire. G. Schraw evidențiază trei deziderate referitoare la metacogniție [189, pp. 113-125] (traducere proprie):

I. Cunoștințe despre cogniție și reglarea cogniției. Cunoștințele despre cogniție sunt declarative – acestea sunt cunoștințe despre sine, despre propriile procese mnemonice, factorii ce influențează propria performanță. Cunoștințele procedurale arată modalitatea de îndeplinire a exercițiilor didactice, realizată prin intermediul strategiilor. Cunoștințele condiționale se referă la „când” și „de ce” se utilizează cunoștințele declarative și procedurale. Reglarea cogniției se realizează în următoarele etape:

- *planificarea* (selectarea strategiilor adecvate și alocarea resurselor);
- *monitorizarea* este o angajare periodică în autotestare în timpul învățării;
- *evaluarea* constă în estimarea rezultatelor și eficienței procesului de învățare.

II. Relația dintre metacogniție și abilitățile cognitive. Metacogniția este legată de cogniție, monitorizând, reglând și controlând procesele cognitive, motivația, emoțiile, comportamentul.

Achiziționările metacognitive nu depind de QI. Or, QI este foarte important în achiziționările timpurii, dar devine ne semnificativ la etapa achiziționărilor metacognitive. Cunoștințele și reglarea metacognitivă diferă calitativ de cele cognitive – ele sunt mai durabile și mai generale decât cele cognitive.

III. Strategii de bază de îmbunătățire a metacogniției, care includ stimularea construcțiilor de cunoștințe noi, explicarea cunoștințelor condiționale, automatizarea euristicii monitorizate și crearea unui mediu motivațional la clasă:

1. **Promovarea conștientizării generale**, care constă în înțelegerea distincției dintre metacogniție și cogniție. Un rol important în dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive îl joacă reflectarea și practica extinsă, când profesorul prezintă oportunități sistematice pentru studenți, ca aceștia să reflecteze asupra succeselor și insucceselor lor. În primul rând, se evidențiază importanța cunoștințelor și reglării metacognitive, în al doilea rând, profesorul își modelează propria matrice metacognitivă, aderă în permanență la ea cu secvențe de exteriorizare și, în al treilea rând, alocă timp suplimentar pentru discuții și reflecții.

2.a. Îmbunătățirea cunoștințelor despre cogniție este realizată prin matricea de evaluare a oportunităților de valorificare a strategiilor metacognitive pentru eficientizarea predării limbii engleze (Strategy Evaluation Matrix), care reprezintă cunoștințele declarative, procedurale și condiționale și furnizează informațiile referitoare la strategiile metacognitive. Matricea poate fi utilizată pe parcursul anului academic în varii forme, dar de cele mai multe ori, studenții, individual sau în grup, completează fiecare rând cu strategiile metacognitive utilizate pe parcursul cursului. La începutul cursului, profesorul prezintă matricea (Tab. 2.1.), apoi informează studenții despre introducerea strategiilor metacognitive de reglare și de scriere, citire și ascultare în schemă pe rând, la un interval anumit; studenții urmează să discute și să reflecteze pe baza lor și chiar să participe la interviuarea colegilor cu referire la gradul de utilizare a lor.

Tabelul 2.1. Matricea de evaluare a oportunităților de valorificare a strategiilor metacognitive pentru eficientizarea predării limbii engleze

| Strategia | Cum se utilizează | Când se utilizează | De ce se utilizează |
|--|---|---|--|
| Parcurgerea (Skim) | Evidențierea titlurilor, cuvintelor subliniate, rezumatelor. | Înainte de citirea unui text. | Prezintă tabloul conceptual, atenția se concentrează pe subiect. |
| Încetinirea (Slow down) | Oprirea, citirea și reflectarea. | Când informația pare să fie foarte importantă sau nouă. | Stimulează interesul și atenția. |
| Activarea cunoștințelor anterioare (Activating previous) | Luarea pauzei și meditarea asupra faptelor învățate. Punerea întrebărilor referitoare la materia necunoscută. | Înainte de citire sau de o activitate necunoscută. | Facilitează însușirea materiei noi. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| knowledge) | | | |
| Integrarea mentală (Mental Integration) | Relaționarea ideilor. Folosirea lor pentru a construi o temă sau concluzie. | Când se studiază o materie complicată, dificilă. | Promovează niveluri superioare de înțelegere. Reduce materia direcționată spre memorare. |
| Diagramele (Diagrams) | Identificarea ideilor principale, stabilirea relațiilor dintre ele. | Când textul conține o materie consistentă, cu multe date. | Ajută la identificarea ideilor principale, le organizează în categorii și clase. |

Matricea are trei avantaje: promovează utilizarea strategiilor metacognitive, care ridică nivelul performanțelor, promovează conștientizarea explicită și încurajează studenții să construiască activ cunoștințele declarative, procedurale și condiționale.

2.b. Îmbunătățirea reglării cogniției – la această etapă este folosită fișa de monitorizare a strategiilor metacognitive pentru eficientizarea predării limbii engleze (Regulatory Checklist), scopul căreia este a dezvolta mecanisme euristice, care facilitează reglarea cogniției. Ea constă din trei etape:

Planificarea: a. Care este natura sarcinii? b. Care este obiectivul preconizat? c. De ce fel de informații și strategii este nevoie? d. De cât timp și de câte resurse este nevoie?

Monitorizarea: a. Înțeleg ce fac? b. Are sens sarcina? c. Îmi ating obiectivele? d. Am nevoie să fac schimbări?

Evaluarea: a. Mi-am atins obiectivul? b. Ce a funcționat? c. Ce nu a funcționat? d. Aș face lucrurile diferit data viitoare?

Modelul a fost elaborat de A. King în 1991 și a demonstrat că studenții care au folosit acest model au obținut performanțe înalte și au devenit strategici și sistematici la rezolvarea problemelor.

3. Stimularea mediilor favorabile – de multe ori, studenții eșuează în realizarea sarcinilor, deoarece nu știu să valorifice strategiile metacognitive. Așadar, în procesul valorificării strategiilor metacognitive, profesorul trebuie să ia în considerare mai mulți factori: sensul de „autoeficiență a fiecărui student”, axarea pe realizarea obiectivelor.

4. Promovarea competențelor generale – modelarea competențelor de reglare: planificarea, monitorizarea și autoevaluarea sunt foarte importante, dar sunt și alte competențe generale, ca: gândirea critică, raționamentul științific. Acestea pot fi formate, urmărind trei condiții:

- a repartiza suficient timp în formarea competențelor în contexte semnificative;
- a crea oportunități pentru a urmări experții în procesul activității (profesori sau colegi), utilizând strategiile respective;
- a avea acces la reflecțiile expertului asupra a ceea ce face. Instruirea de înaltă calitate ajută orice student să valorifice cunoștințele și strategiile metacognitive.

D.H. Schunk și B.J. Zimmerman susțin că autoreglarea implică mult mai mult decât metacogniția – un spectru mai larg din potențialul intelectual profesional sub forma proceselor motivaționale și comportamentale. Învățarea autoreglată se referă la capacitatea de a se mobiliza, concentra și susține eforturile de învățare. Autoreglarea este condiționată de controlul volițional și alocarea proximală a resurselor. Autoreglarea constă din: autoobservare, autoapreciere și reacție [190, pp. 196-197] (traducere proprie).

M. Veenman a identificat trei principii ale instruirii metacognitive:

- 1) includerea instruirii metacognitive în programul de bază, pentru a asigura continuitatea;
- 2) informarea studenților despre utilitatea și importanța activităților metacognitive în procesul educațional [156];
- 3) trainingul de lungă durată, pentru garantarea și menținerea practicării activității metacognitive [202, p. 9] (traducere proprie).

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată constă în valorificarea cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale și valorificarea strategiilor metacognitive de reglare a cogniției (planificare, informare, înțelegere, derulare, evaluare) și strategiilor metacognitive specifice activităților de citire, scriere, ascultare. Fiecare student își formează propria matrice de strategii metacognitive și „infrastructura” metacognitivă. Strategia metacognitivă reprezintă totalitatea proceselor și mecanismelor cognitive de reglare, cunoaștere, proiectare și evaluare a sistemului cognitiv sau reprezintă o acțiune specifică mentală de procesare, care face parte dintr-un proces mai complicat, orientat spre conștientizare.

Strategiile metacognitive valorificate investigațional dezvoltă următoarele capacități: **a.** capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale, declarative și condiționale; **b.** capacitatea de a regla cogniția, cu valorificarea strategiilor metacognitive de reglare: înțelegerea, informarea, planificarea, evaluarea, derularea; **c.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul citirii: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemei și strategii de susținere a citirii; **d.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul scrierii: strategii de planificare, monitorizare, conștientizare, evaluare; **e.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul ascultării: de rezolvare a problemelor, planificare, direcționarea atenției, traducerea mentală și cunoștințele-persoană.

De asemenea, au fost abordate strategiile bazate pe munca individuală și interacțiunea cu alți membri ai grupului, cu implicarea strategiilor care stimulează reflecția personală, încurajarea implicării studenților în investigarea pedagogică pentru dezvoltarea încrederii în forțele proprii, independenței gândirii, spiritului de inițiativă. Oferindu-le studenților posibilitatea alegerii strategiilor care le pot „asigura performanță maximă, precum și a scopurilor

demersului lor, sprijinindu-i în conștientizarea procesului în care sunt implicați, precum și în automonitorizarea progresului lor, se ajunge la eficientizarea procesului didactic” [32, p. 58].

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se axează pe formarea competențelor de comunicare - receptarea și producerea mesajelor: competențe de ascultare, vorbire, citire și scriere în limba engleză. Ele coexistă inseparabil, aflându-se într-o interacțiune continuă. Formarea competențelor de scriere, vorbire, citire și ascultare în limba engleză este strâns legată de formarea competențelor și strategiilor metacognitive, care eficientizează predarea limbii engleze. Funcțiile strategiilor metacognitive sunt de a concentra, difuza, direcționa procesele cognitive spre conștientizare.

Citirea în limba engleză este un proces complex, multidimensional, ce include: conștientizarea fonemică, decodarea, fluența, recunoașterea cuvintelor, vocabularul, cunoștințe generale despre lume, strategii active de înțelegere și monitorizare. Competența de citire în limba engleză este abilitatea de a citi critic și contemplativ. Criteriile ce definesc această competență sunt: achiziția informației (recunoașterea scopurilor și tipurilor de citire), aplicarea (demonstrează înțelegerea din diverse surse), analiza (interpretarea punctului de vedere al autorului), sinteza (interpretarea sensului prin reflecții proprii), comunicarea (prezentarea ideii), evaluarea (identificarea erorilor).

Odată ce obiectivul de a citi fluent a fost atins, studenții trebuie să valorifice diferite strategii metacognitive de abordare a citirii. Capacitatea de a valorifica *strategiile globale* de citire în limba engleză include: stabilirea scopului, activarea cunoștințelor anterioare, verificarea dacă conținutul corespunde scopului, prezicerea conținutului textului, stabilirea caracteristicilor textului, luarea deciziilor asupra părților textului care trebuie citite minuțios, folosirea semnelor din text, a structurii textului și a altor trăsături. Capacitatea de a valorifica *strategiile de rezolvare a problemei* în limba engleză include: citirea încetinită și atentă, ajustarea ritmului de citire, concentrarea atenției, luarea pauzelor pentru reflectare, vizualizarea informației citite, citirea textului cu voce tare, stabilirea sensului cuvintelor necunoscute. Capacitatea de a valorifica *strategiile de susținere* în limba engleză include: luarea notițelor, parafrizarea, recitirea unor pasaje, folosirea materialelor de referință, sublinierea unor texte, discuții cu alte persoane, care au citit același text, punerea întrebărilor și scrierea rezumatelor.

A ști a citi contemplativ, a identifica scopul citirii, a delimita sensul, a fi conștient de necesitatea înțelegerii mesajului și apoi de a-l memoriza – toate acestea sunt componentele metacognitive ale citirii în limba engleză. În timp ce citesc, cititorii eficienți pot face preziceri referitoare la subiectul lecturii, recunosc etapa în care nu înțeleg conținutul, formulează întrebări, își ajustează strategiile și cer ajutor, când au nevoie. Studenții care citesc fără a valorifica strategiile metacognitive în limba engleză nu înțeleg conținutul citit sau înțeleg foarte puțin, pot interpreta

conținutul greșit și nu pot memoriza ceea ce au lecturat, iar recitirea textului, formularea rezumatelor, identificarea termenilor-cheie îmbunătățesc acuratețea citirii și memorarea.

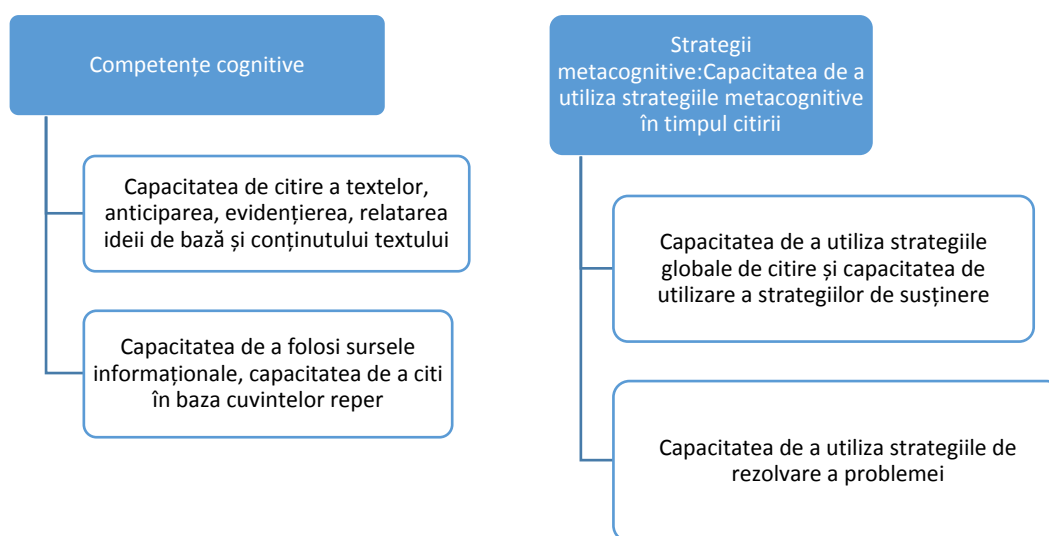


Fig. 2.4. Conținutul învățării personalizate a citirii în limba engleză

Studentii cu un nivel înalt de conștientizare a citirii în limba engleză au cunoștințe metacognitive declarative, procedurale și condiționale dezvoltate, posedă strategiile metacognitive de planificare, monitorizare și autoevaluare a propriei înțelegeri, fac ajustările necesare pentru a schimba viteza de citire, identifică cererile contextuale, aleg modelele comportamentale de învățare/studiere specifice, înlocuiesc strategiile de lucru cu cele adecvate contextului, realizează obiectivele propuse. Strategiile valorificate în timpul citirii sunt orientate atât către o bună înțelegere, cât și spre o memorare calitativă a celor citite. De asemenea, cei care au deprinderi bune de citire le pot amplifica, dacă sunt instruiți în ceea ce privește valorificarea strategiilor metacognitive și sunt învățați să-și monitorizeze activitatea în timp ce citesc. Pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată a limbii engleze se recomandă a valorifica următoarele strategii de citire: reflecția asupra forței reflexive și descriptive a lecturii, integrarea cuvintelor în context, realizarea de comparații, analiza textului sub aspectul structurii generale și structurii fiecărui capitol, citirea integrală și pe părți selective, lectura razantă (skimming), scanarea, identificarea subiectului, ideii, temei, a problemelor abordate, a intenției autorului. Pentru activitățile practice de citire, se aplică următorul model de valorificare a strategiilor metacognitive, în vederea dezvoltării demersurilor reflexive în timpul citirii (Tab. 2.2.).

Tabelul 2.2. Dezvoltarea strategiilor metacognitive în timpul citirii în limba engleză

| Etape/Stages | Activitate/sarcini (Task) |
|--|--|
| Citește, analizează/explorează (Read, analyse and explore) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Citește atent (Read carefully), 2. Selectează informația relevantă (Select relevant information); 3. Parafrazează întrebarea (Paraphrase the question); 4. Vizualizează sau ia notițe (Visualise or take notes); |

| | |
|---|--|
| | 5. Estimează finalitatea posibilă (Estimate the output). |
| Planifică și implementează (Plan and implement) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborează planul (Elaborate the plan); 2. Execută sistematic planul (Execute the plan); 3. Fii alert la corectitudine (Be alert at fairness); 4. Fă calculele cu grijă (Calculate carefully); 5. Monitorizează procesul (Monitor the process). |
| Verifică (Check-up) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verifică răspunsurile (Verify the answers); 2. Trage concluzia (Make the conclusion); 3. Reflectează asupra răspunsului (Reflect on the answer); 4. Reflectează asupra experienței de învățare (Reflect on the learning experience). |

Actul **scrierii** a fost recent numit ipotetic *proces de metacogniție aplicată*. Producerea unui gând în limba engleză pentru sine sau alții, determinat de propriile obiective, direcționate cu ajutorul monitorizării și controlului metacognitiv, duce la traducerea acestui gând în reprezentare simbolică externă. Conform acestei paradigme, scrierea este textuală, cognitivă, socială și este un proces și un produs. Scrierea este un act de producere a sensului, care implică folosirea *strategiilor de planificare, conștientizare, monitorizare*: de citire, recitare, reflectare și revizuire și folosirea *strategiilor metacognitive de evaluare*: de editare, drafting, generare de idei, traducere, revizuire.

Scrierea în limba engleză este un proces complex, ce implică diverse activități, inclusiv generarea de idei, organizarea informațiilor, selectarea limbajului adecvat, completarea unei ciorne, revizuirea și scrierea finală. Scrierea presupune un proces de gândire orientat spre un scop, în care cel care scrie utilizează următoarele tipuri de procese mentale: planificarea, traducerea ideilor și imaginilor în cuvinte, revizuirea a ceea ce a fost scris și monitorizarea întregului proces. Între aceste procese există o interacțiune considerabilă, astfel încât actul scrierii este, mai degrabă, unul recursiv, decât liniar. Respectiv, în timpul lecțiilor de limba engleză se vor valorifica următoarele strategii: capacitatea de planificare a procesului de scriere, capacitatea de traducere a ideilor și imaginilor în cuvinte, capacitatea de revizuire a ceea ce a fost scris și capacitatea de monitorizare a procesului de scriere. Competența de scriere în limba engleză este abilitatea de a scrie clar și concis. Criteriile ce definesc competența de scriere sunt: achiziționarea informației, aplicarea, analiza, sinteza, comunicarea și evaluarea. W. Rivers distinge următoarele faze de scriere: notarea (asocierea dintre sunet și semnul grafic), ortografierea, practica scrierii (efectuarea exercițiilor gramaticale), compoziția (exprimarea ideilor) [51, p. 230].

J.D. Hacker afirmă că folosirea explicită și implicită a acestor strategii este un proces pur metacognitiv, care transferă gândurile unei persoane în formă scrisă [130, p. 22]. Procesul de scriere este un proces interactiv, recursiv, mental, care implică planificarea, traducerea ideilor și imaginilor în cuvinte, revizuirea ceea ce a fost scris și monitorizând întregul proces. Studenții care au capacități dezvoltate de valorificare a cunoștințelor și strategiilor metacognitive de scriere și strategiilor de reglare, își organizează ideile ușor, conștientizează etapele procesului de scriere și elaborează mesaje scrise coerente, articulate, cizelate și eficiente.

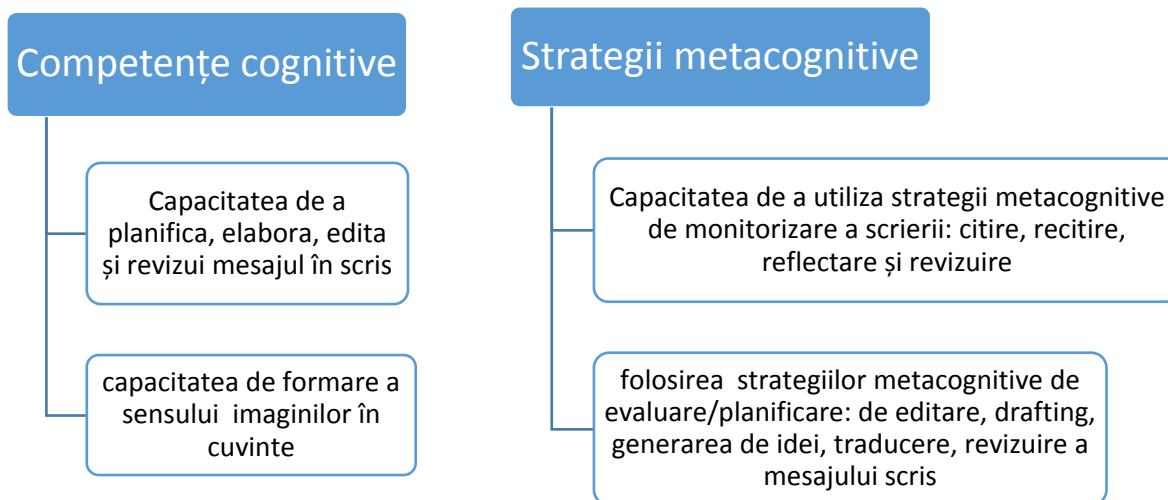


Fig. 2.5. Conținutul învățării personalizate a scrierii în limba engleză

Vorbirea nu este considerată un proces metacognitiv; competența care răspunde de măiestria în vorbire este competența de comunicare lingvistică, alcătuită din: competența lingvistică, competența sociolingvistică și competența pragmatică. Deprinderile de ascultare și vorbire pot fi considerate construcții multidimensionale, care se află în relații interdependente, suplinindu-se reciproc [121, p. 64] (traducere proprie).

Cunoștințele metacognitive asigură în mod direct performanțele în vorbire. Studenții cu un înalt grad de conștientizare metacognitivă sunt foarte buni la procesarea informației, găsirea celor mai bune căi de implementare a cunoștințelor, pentru a-și îmbunătăți vorbirea. Un subiect educațional poate avea suficient vocabular și cunoștințe gramaticale, dar să fie incapabil să le folosească la locul și timpul potrivit. Cunoștințele metacognitive îi conturează subiectului abilitatea de a adapta ce a învățat la noi situații. De fapt, studiile cu privire la implicarea proceselor metacognitive în vorbire sunt foarte puține, dar majoritatea cercetătorilor nu iau în considerare metacogniția în procesul de vorbire.

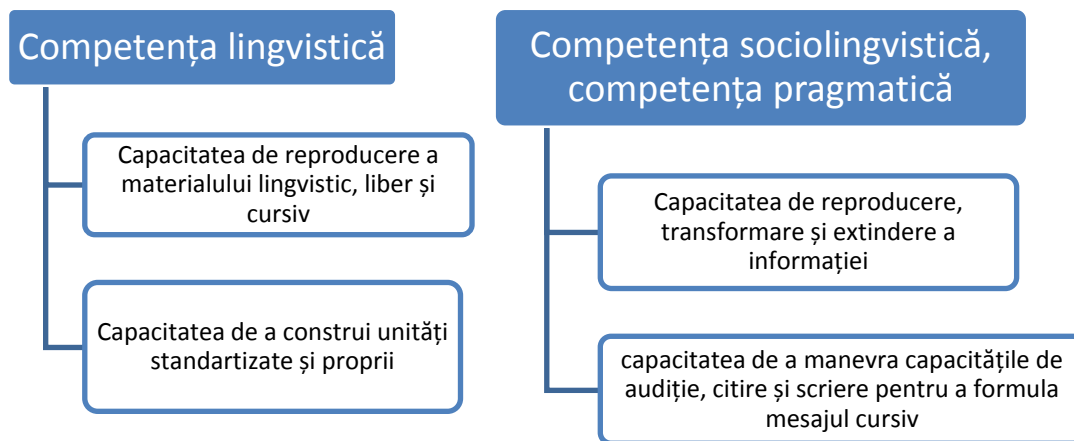


Fig. 2.6. Conținutul învățării personalizate a vorbirii în limba engleză

Procesul de *ascultare* include două etape: prima încorporează receptarea, discriminarea memorizarea și repetarea sunetelor în timp ce a doua constă în abilitatea de a explica conținutul mesajului, ambele implicând procese mentale denumite strategii metacognitive de ascultare.

W. Li constată că în timpul *ascultării* un rol semnificativ îl joacă cunoștințele de limbă, strategiile metacognitive și cunoștințele metacognitive [152, p. 504] (traducere proprie). Cunoștințele de limbă contribuie într-un mod unic la dezvoltarea capacității de a valorifica strategiile în timpul ascultării [121, p. 66]; cei ce nu posedă cunoștințe de limbă se blochează în timpul ascultării chiar de la primele etape ale conversației. Un factor principal este valorificarea strategiilor metacognitive în procesul de ascultare în limba engleză, care duce la o procesare și o programare mai ușoară a fluxului auditiv, la luarea deciziei de a se concentra asupra detaliilor sau a sensului general, monitorizarea propriilor procese metacognitive, evaluarea a ceea ce a fost plănuțit, identificarea părților slabe și construirea situațiilor noi de învățare, pentru îmbunătățirea deprinderilor de ascultare. Procesul de ascultare în limba engleză este un proces complicat, ce include transformarea mesajului auditiv în impulsuri nervoase, care e posibil prin valorificarea strategiilor: *traducerea mentală*, *direcționarea atenției*, *planificarea* și *evaluarea* fluxului auditiv, *rezolvarea problemelor*, *organizarea cunoștințelor-persoană* în lanțuri semantice. Competența de ascultare în limba engleză este abilitatea de a direcționa atenția, procesa stilul limbajului (modelul de prezentare orală), construi sensul și răspunsul la mesaj.

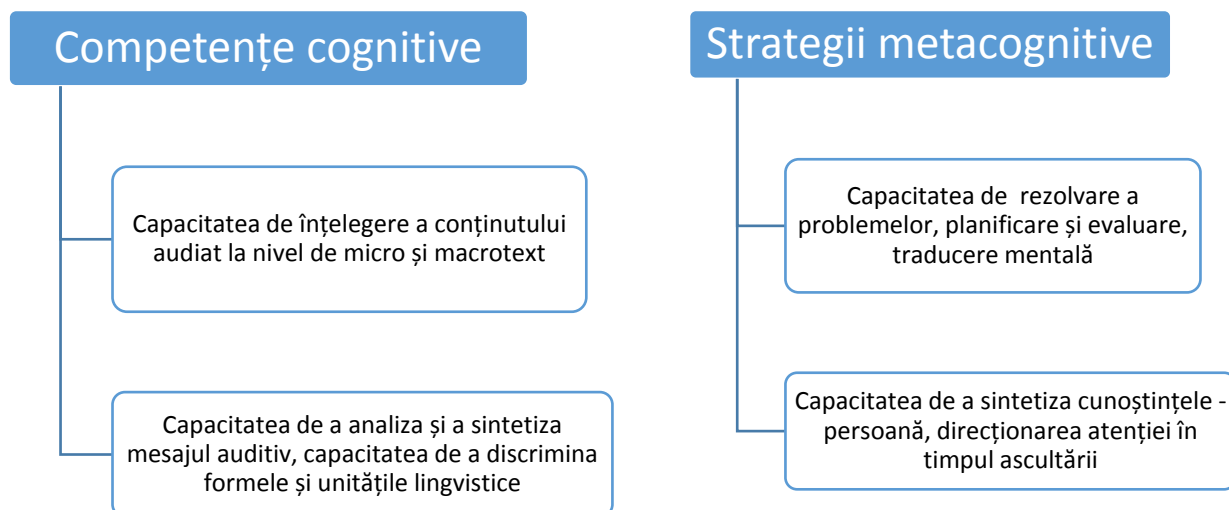


Fig. 2.7. Conținutul învățării personalizate a ascultării în limba engleză

Rezultatele cercetărilor anterioare au arătat că cei care învață o limbă străină dețin anumite cunoștințe despre procesul ascultării, care par a fi în concordanță cu abilitățile de ascultare. Sarcinile din timpul ascultării în limba engleză îi fac pe studenți să utilizeze implicit predicția, monitorizarea, evaluarea și rezolvarea de probleme, ceea ce determină dezvoltarea competențelor metacognitive de ascultare în limba engleză [152, p. 505]. Dacă profesorul înțelege modul în care studenții învață, organizează și structurează cunoștințele, atunci el este în măsură să-și adapteze predarea la nevoile lor. Operaționalizarea metacognitivă se referă la activitățile mentale folosite pentru a aplica strategiile cognitive în scopul soluționării unei probleme. De exemplu, când studentul ia notițe, decizia de a lua notițe în formă succintă este metacognitivă, iar scrisul în sine este cognitiv.

În continuare, prezentăm modalitățile de dezvoltare a capacităților metacognitive, explorate de M.V. Veenman, care eficientizează predarea limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar [203, pp. 207-208]:

- *Discuțiile în grup* (group discussions) îi ajută pe studenți să devină conștienți de propriile strategii, atitudini de învățare. Prin discuțiile în grup, obținem un schimb de opinii, păreri, percepții, ipoteze, opțiuni de răspuns, care depind de capacitatea studenților de a dialoga. “Share topics with your groupmates. Interview the groupmates to learn and identify patterns. Reflect back and discuss with your groupmates the themes and tacit connections between the topics. Identify a summary statement about the topic to share with the group.”
- *Hărțile conceptuale* (concept maps) oferă informații despre aspectele invizibile ale procesului de învățare, solicitând gândirea creativă, care stabilește legături cauzale între fluxul mental, strategiile metacognitive și formarea conceptelor noi. Hărțile conceptuale sunt folosite în special

la studierea temelor gramaticale. *“Ask three questions that you have about the concept you have explored in your assignment. Brainstorm. Draw a chart. How can you explain now the concept.”*

- *Interogatoriul privind procesul gândirii* (self-questioning) este un chestionar utilizat pentru a clarifica și a obține mai multe răspunsuri referitoare la procesul de învățare și de formare a cunoștințelor și strategiilor metacognitive. *“Think about your own thinking processes. What kind of strategies do you use to plan, monitor and access your own thinking? What strategies are proficient? What strategies are inefficient/ productive?”*

- *Interviurile structurate sau semistructurate* (structured and semi-structured interviews) furnizează informații cu privire la strategiile utilizate, metodele, abilitățile și comportamentele metacognitive ale studenților. Interviul structurat constă în aplicarea unui chestionar, interviul semistructurat stabilește temele pe baza cărora se va realiza convorbirea. *“Identify an educational goal and provide arguments, chart out the interfering forces and helping forces that affect accomplishment of the goal. Articulate the steps you can take to accomplish it.”*

- *Jurnalul reflexiv* (reflective journal) este instrumentul care prezintă modalitățile de utilizare a strategiilor de învățare și a procesului de învățare. Acesta prezintă o reflectare asupra propriului proces de învățare, un dialog al studentului cu sine însuși. Rolul jurnalului reflexiv este unul de consilier, în care studentul creează condiția optimă de exprimare a propriilor stări, scopuri față de procesul de citire, scriere și ascultare, prin efectuarea autoanalizei cu referire la strategiile metacognitive utilizate. Jurnalul cu dublă sau triplă intrare este un instrument de lucru individual al studentului, prin care se stimulează capacitatea reflexivă. Jurnalul cu dublă intrare este compus din două secțiuni: în prima secțiune se transcriu cuvintele-cheie, ideile de bază ale textului, iar în a doua studenții vor face comentarii pe marginea fragmentului. Jurnalul cu trei secțiuni este compus din: comentarii personale, sugestii pentru lecții sau comentarii, întrebări pentru profesori. *Analyze the experience: “What were the activities I was involved in? How did I do? Does it matter to me? How is it significant within the context of this class? What have I learned? What will I do differently?”*

- La *lectura reflexivă* (reflective reading), receptarea textului se face nu doar printr-o citire pasivă, ci prin angajarea în lectură. Citirea reflexivă permite studenților să converseze, să se implice într-un schimb de opinii pe marginea materiei citite, scrise sau audiate și să caute soluții. *“What are my goals for extensive/intensive reading activity? How did extensive reading change or expand the way I think about metacognition? Have I developed reading strategies to achieve the goals? What metacognitive reading strategies do I use and what metacognitive reading strategies I don't use? What should I do to change that?”*

- *Modelarea* (explicit teacher modeling) face reale și vizibile procesele mentale ale studenților. În felul acesta, profesorul explică cu voce tare ce se întâmplă în creier în timpul memorării expresiilor noi, citirii textului, scrierii sau ascultării unui mesaj.

| <i>Planning the listening activity:</i> | <i>Monitoring listening activity:</i> | <i>Evaluating listening activity:</i> |
|--|--|--|
| <i>What are going to be the goals of the listening activity? What do I know about the topic? Will I understand/recall the information? What strategies will I use while listening? What are the time limits? What resources will I use? Should I take notes? Should I write the unknown words?</i> | <i>How do I feel about listening? Do I feel frustrated about it? Am I using correctly the listening strategies (planning, evaluation, directed attention, problem solving, mental translation, person knowledge). What strategies are working well or not working well? Why I can't concentrate on listening? Can I distinguish the main idea/details? What should I do differently next time?</i> | <i>What was listening activity about? What listening strategies I have not used while listening? Why? How can I change that at the next listening activity? How can I relate the experience from this listening activity to the next one? What do I need to do/pay attention to while I am studying at home?</i> |

- *Protocolul gândirii cu voce tare* (think aloud protocol) reprezintă înregistrarea gândurilor studenților în timp ce îndeplinesc o activitate, apelând la mai multe operații ale gândirii: sinteza, analiza, generalizarea, abstractizarea, compararea. Studentul pedagog este pus în situația de a compara propriile strategii metacognitive cu cele ale colegilor, de a-și exprima atitudinea în legătură cu procesele metacognitive. De obicei, monologul studentului se înregistrează, ca mai apoi să fie analizat. Din această evaluare se observă care este modalitatea de utilizare a strategiei metacognitive de către student. *Articulate aloud: "Of planning, information management, monitoring, debugging or evaluation strategies which am I more efficient? More inefficient? How do I think why? How should I improve this."*

- *Studiul de caz* (case study) are o valoare euristică semnificativă în selectarea cazurilor reale (caz descriptiv, caz autentic, caz evolutiv, caz interactiv, situație-problemă), dezvoltă abilitățile de examinare critică a strategiilor de rezolvare a problemelor, identifică deficiențele care provoacă rezultate scăzute.

- *Observația participativă și nestructurată* (participant and nonparticipant observation) constă în obținerea datelor cu privire la gradul de implicare, colaborare și participare în activități, progresele metacognitive sau cognitive.

Din analizele de mai sus rezultă că eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată din perspectiva valorificării cunoștințelor și strategiilor metacognitive constă în:

1. selectarea unei capacități și strategii corespunzătoare;
2. denumirea și introducerea capacității într-o categorie;
3. modelarea capacității prin gândirea cu voce tare;
4. practicarea ghidată a capacității cu un partener sau în grupuri mici;
5. explicarea cum și când poate fi folosită capacitatea sau strategia metacognitivă;
6. antrenament continuu în utilizarea eficientă a capacității.

În formarea capacităților reflexive, în procesul de instruire, sunt utilizate următoarele întrebări:

- Care sunt capacitățile metacognitive utilizate în câmpul educațional și în afara lui?
- Unde va putea fi aplicată capacitatea reflexivă?
- Care este paradigma de formare a capacităților metacognitive și cum influențează capacitatea metacognitivă formarea capacităților cognitive?
- Cum poate fi integrată capacitatea metacognitivă în instruirea limbii engleze?
- Care este paradigma desfășurării exercițiilor reflexive?.

Prezentăm și câteva exemple de capacități metacognitive utilizate pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar:

- determinarea diferențelor și asemănarilor, compararea și contrastarea;
- elaborarea de categorii, luarea deciziei;
- diferențierea dintre fapte și efecte, știință și fantezie;
- înțelegerea diferitor puncte de vedere;
- exprimarea motivelor care stau la baza opiniilor;
- formularea obiectivelor;
- utilizarea deducțiilor simple referitoare la concepte;
- stabilirea diferențelor dintre informațiile importante și cele neimportante;
- construirea argumentelor valide;
- identificarea erorilor unor opinii;
- elaborarea unor principii pe baza unor informații și situații concrete;
- formularea unor concluzii logice pe baza interpretării informațiilor;
- căutarea informațiilor pe Internet;
- folosirea unei schițe pentru planificarea unei lucrări.

La aplicarea exercițiilor cu voce tare, se iau în calcul următoarele sugestii:

- Se decide inițial ce capacitate metacognitivă se va modela și se va limita doar la acea capacitate.
- Se explică ce se va face la fiecare etapă, asigurându-se că studenții înțeleg de ce gândesc cu voce tare.
- În timp ce se parcurge un anumit text cu voce tare, îi ajutăm pe studenți să facă diferența între momentele în care citesc și cele în care gândesc.

Formulăm criteriile de evaluare a competențelor de comunicare (de scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive, interpretate în termeni de indicatori și descriptori ai capacităților metacognitive în contextul educațional prezentate Tab. 2.3.

Tabelul 2.3. Criteriile de evaluare – indicatorii – descriptorii competențelor de comunicare (de scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive

| Criterii de evaluare | Indicatori | Descriptori |
|---|--|---|
| - Gradul de actualitate a cunoștințelor studenților; -Motivația și implicarea studenților în activitățile didactice; - Selectarea experiențelor de învățare la nevoile studenților conform contextelor socioculturale; -Valorificarea strategiilor metacognitive (de scriere, citire, ascultare) și de reglare a cogniției, precum și a cunoștințelor metacognitive. | - Citirea problemei sau exercițiului în timpul activității de rezolvare a problemei. - Activarea cunoștințelor anterioare. - Pregătirea schemei reprezentative a problemei. - Determinarea strategiilor metacognitive ce trebuie utilizate în rezolvarea problemei. - Formularea cunoștințelor și strategiilor metacognitive ce vor fi utilizate în timpul rezolvării problemei. - Identificarea pașilor de rezolvare a problemei. - Planificarea achizițiilor de cunoștințe și strategii metacognitive. - Prognozarea intențiilor motivaționale. - Selectarea experiențelor de învățare conform contextelor socioculturale. - Determinarea strategiilor metacognitive care au fost utilizate. - Analiza produsului final. - Evaluarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive. - Formularea concluziilor. | - Poate identifica concepte-cheie importante. - Poate dezvolta gândirea critică. - Poate utiliza conștient strategiile metacognitive de citire, scriere, ascultare. - Poate diferenția cunoștințele declarative, procedurale și condiționale. - Se poate integra activ în rețeaua colectivă. - Poate demonstra inventivitate, flexibilitate, originalitate în procesul de învățare. - Poate manifesta dorința de a se implica în procesul didactic. - Poate manifesta tendința spre parteneriat în comunicare. - Poate modela strategiile de reglare a cogniției și strategiile |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Completarea matricei de evaluare a strategiilor metacognitive, a fișei de monitorizare. - Susținerea membrilor grupului în actul reflexiv. - Discutarea în grup a strategiilor metacognitive. - Reglarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive. | <p>metacognitive în timpul scrierii, citirii și ascultării.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poate dezvolta capacitatea de a dialoga. -Poate modifica comportamentul reflexiv în funcție de context și situație. |
|--|--|--|

Unul dintre cele mai eficiente moduri de a-și îmbunătăți rezultatele este a acorda studenților timp, explicațiile și instrumentele necesare, pentru a-i ajuta să înțeleagă și să-și dezvolte capacitățile metacognitive, atunci când învață. Metacogniția influențează tocmai prin conștientizarea organizării câmpului cognitiv, a modului de structurare a situației, prin conturarea credinței subiectului că va putea îndeplini exercițiul și chiar își va putea controla comportamentul propriu, adică va deveni autoeficient.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar înseamnă depășirea curențelor sistemului de predare cauzată de nerespectarea standardelor internaționale minimale: nu se învață tehnici de predare specifice diferitelor vârste de copii, modalităților de abordare a domeniilor (cognitiv și metacognitiv), calificarea nu include predare efectivă - observare - feedback, folosirea doar a manualului fără materiale auxiliare și TIC.

2.4. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată în domeniul social

Modelul de abilități, dezvoltat de B. Trilling și C. Fadel, reliefează abilitățile de bază ale sec. XXI. Conform acestui model, abilitățile sec. XXI sunt:

1. Abilități de învățare și inventivitate [199, p. 49]:
 - a) creativitatea și inovarea; b) gândirea critică și soluționarea problemelor; c) comunicarea și colaborarea;
2. Alfabetizarea informațională, vizuală și tehnologică [Idem, p. 61]:
 - a) alfabetizarea informațională; b) alfabetizarea digitală; c) pregătirea în domeniul TIC;
3. Deprinderi personale și de dezvoltare a carierei [Idem, p. 73]:
 - a) flexibilitate și adaptabilitate; b) inițiativă și autodirecționare; c) deprinderi sociale și culturale; d) productivitatea și spiritul antreprenorial; e) conducerea și responsabilitatea.

Convergența învățării în sec. XXI constă în: instrumentar rațional, stil de viață digital, cercetare, învățare, cunoștințe de lucru [Idem, p. 23]. Aceste abilități sunt complementare și asociate cu învățarea personalizată a limbii engleze, utilizarea TIC în procesul de predare-învățare, administrarea

curriculumului extins și aprofundat, ansamblul de competențe sociale, personale și academice [61]. Viața cotidiană constă în interacțiunea cu alți membri ai societății, incluzând grupurile sociale. Principiul fundamental de existență în orice domeniu este faptul că cogniția, metacogniția noastră, emoțiile și comportamentele, în general, sunt substanțial influențate de situațiile sociale [195, p. 757]. Teoria social cognitivă de autoreglare a lui Bandura definește existența umană ca o serie de interacțiuni reciproce între variabilele comportamentale, de mediu și personale, care interacționează reciproc. S. Greenspan definește competența personală ca o structură formată din trei domenii: *competența academică, competența socială și competența fizică* [Apud 126, p. 380].

Competența esențială ce eficientizează predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este și competența socială, care reprezintă o combinație a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor adecvate fiecărui context educațional. Acestea sunt necesare în special pentru dezvoltarea personală și profesională, pentru implicarea activă în viața comunității, pentru a deveni un cetățean activ și util și pentru a-și găsi locul și rostul într-o societate democratică. H.B. Кузьмина, A.A. Реан au evidențiat că competența socială este o trăsătură obligatorie de personalitate la pedagogi [72, p. 132].

Competența socială ajută orice individ să se adapteze mai rapid la modificările constante, care apar în mediul de afaceri și economic, să izbutescă într-o lume de transformări de inovație, productivitate și competitivitate. Cercetătorul francez J.M. Dutrènit a studiat competența socială în perspectivă interacționistă și descrie competența socială drept capacitatea individului de a stabili relații pozitive reciproce cu partenerii în șapte domenii ale vieții cotidiene: al sănătății, al vieții de familie, de formare, de serviciu, în domeniul finanțelor, de petrecere a timpului liber, preferințelor. D. Goleman definește competența socială ca o dimensiune, o formă a inteligenței emoționale, care este alcătuită din încrederea în sine, autocontrol, motivație, empatie, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane [Apud 46, p. 21].

Prin urmare, competența socială se formează în rezultatul procesului de socializare la lecțiile de limba engleză, ce rezultă într-o achiziție psihică. Ea îndeplinește următoarele funcții:

1. să faciliteze relațiile cu membrii grupului;
2. să aleagă modelul de comportament adecvat unei situații sociale;
3. să producă relații noi de comportament;
4. să determine și să-și exprime propriul eu.

Componentele competenței sociale în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată sunt: *comunicabilitatea* – o schimbare de stare care modifică atitudinea participanților unul față de celălalt sau față de lumea exterioară, *decizia de a construi relații* – hotărârea de a ieși la lumina construirii parteneriatelor sociale, *capacitatea de comunicare* – exprimarea conținutului și intenției emițătorului către receptor, cu condiția ca receptorul să înțeleagă mesajul, *capacitatea de a*

influența – abilitatea de a provoca o schimbare, concepția eului – organizarea și reprezentarea lumii mentale a individului. T.A. Cavel califică competența socială drept o structură complexă, alcătuită din: ajustare socială, performanță și deprindere [95]. M. Semrud-Clikeman afirmă că competența socială este alcătuită din: deprinderi sociale, comunicare socială, comunicare interpersonală [191]. Competența socială necesită și perceperea corectă a interacțiunii sociale.

C. Saarni descrie opt deprinderi pentru dezvoltarea competenței emoționale și competenței sociale (competența socială și emoțională nu pot fi separate, pentru că la baza formării competenței sociale stau abilitățile de a comunica și de a înțelege sentimentele și emoțiile)- componente obligatorii pentru eficientizarea predării limbii engleze la nivel universitar [Apud 191]:

1. conștientizarea stării emoționale și a motivației;
2. abilitatea de a înțelege emoțiile altor persoane din semnele nonverbale;
3. abilitatea de a înțelege limba emoțională;
4. empatia [63];
5. înțelegerea că expresiile externe și interne nu pot coincide;
6. depășirea emoțiilor negative;
7. înțelegerea că relațiile sunt legate de faptul cum este negociată comunicarea emoțională;
8. eficiența emoțională de sine.

De asemenea, este important a dezvolta eficacitatea socială – abilitatea de a face față situațiilor și a-și schimba comportamentul în funcție de mediu [191, p. 9].

A. Bandura demonstrează că propriile credințe afectează dezvoltarea fiziologică și mentală a personalității, persoanele cu așteptări de eficiență de sine înalte (încrederea că poate realiza ce și-a propus) sunt mai sănătoase, mai eficiente, au mai mare succes în ceea ce fac, decât cele cu așteptări joase [81] (traducere proprie). K. Rubin și R. Krasnor au definit competența socială ca abilitatea de a atinge obiectivele personale în interacțiunea socială și, în același timp, menținerea relațiilor pozitive cu alți membri pe parcursul timpului și în diverse contexte. Competența socială este tratată ca o construcție în dezvoltare dependentă de aspectele temporale și situaționale [185, p. 4] (traducere proprie).

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată se referă de asemenea la abilitățile sociale, emoționale și cognitive, precum și la modelul de comportament pe care trebuie să-l achiziționeze studenții pentru adaptarea socială cu succes. „Competența socială” este un concept dificil de definit, căci sistemul de abilități și comportamente necesare pentru o adaptare cu succes în colectiv diferă de la o vârstă la alta. Competența socială a unui adolescent și a unui adult diferă radical și depinde de următorii factori: abilități sociale, abilități cognitive și comportamentale, abilități personale (încrederea în sine, dezvoltarea morală), inteligența emoțională.

Modelul social de procesare a informației, elaborat de N.R. Crick și K.A. Dodge (1994), explică mai clar termenul *competență socială*. Modelul social de procesare relevă procesele cognitive, cu accentul pe selectarea, evaluarea și determinarea răspunsului. Acest model reliefează un proces alcătuit din șase niveluri, care optimizează procesul de predare a limbii engleze [102, p. 75] (traducere proprie): (1) observarea și codificarea excitanților sociali, verbali, nonverbali, externi și interni; (2) interpretarea și formarea reprezentărilor mentale ale semnelor întâlnite în mediul social – înțelegerea faptelor, cauzei și conținutului interacțiunii; (3) clarificarea obiectivelor și determinarea finalităților fiecărui obiectiv; (4) reprezentările sau construirea diferitor situații se efectuează accesând memoria de lungă durată, în care se compară interacțiunile dintre situațiile anterioare; (5) decizia/selectarea răspunsului; (6) evaluarea și stabilirea comportamentului.

Modelul cvadripartit, dezvoltat de N. Hall, R. Hirschman, este reprezentat de patru seturi de deprinderi, abilități și capacități [131, pp. 662-669] (traducere proprie): (1) abilități și deprinderi cognitive; (2) deprinderi comportamentale; (3) deprinderi emoționale; (4) seturi motivaționale și de expectanță.

Analiza social-constructivistă a lui L. Vygotsky, care este complet diferită de teoria lui J. Piaget, afirmă că stadiile de dezvoltare a personalității nu sunt universale pentru toți copiii și, deoarece condițiile istorice care determină în mare parte experiența umană sunt în continuă schimbare, nu poate exista o schemă universală care ar reprezenta corect relația dinamică dintre aspectele interne și externe ale dezvoltării personalității. Mai mult ca atât, H. Birch și J. Gussow au constatat că mediul oricărui individ este nu doar un simplu context în care el există, ci este, mai degrabă, un produs al interacțiunii dintre caracteristicile unice ale organismului și oportunitățile oferite de mediu [204, p. 125] (traducere proprie).

Abilitățile și deprinderile sociale sunt necesare pentru eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar și ele cuprind: deprinderi academice – abilități spațiale, abilități de a lua decizii, procesarea informațiilor; deprinderi comportamentale – cunoștințele în raport cu răspunsurile comportamentaliste și abilitatea de a le activa (negocierea, preluarea rolului sau conducerii, deprinderi de conversație și prosociale); deprinderile emoționale influențează capacitățile afective pentru facilitarea relațiilor intrapersonale sociale; seturi motivaționale și de expectanță – organizarea de valori ale fiecărui individ, dezvoltarea morală, sensul eficienței și de control.

Cogniția socială este o parte a gândirii umane, extrem de importantă pentru a eficientiza procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată, care ajută profesorii să înțeleagă identitatea socială, să prezică comportamentul, să analizeze mecanismul de funcționare a grupului social și formare a judecăților referitoare la modalitățile de formare a

comportamentului; să exploreze schemele de formare a impresiilor și factorii ce fac să agreăm sau nu unele activități sau unii indivizi. Trebuie menționat că atitudinile discipolilor noștri influențează direct comportamentul lor.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată ia în considerație normele sociale – dogmele acceptate cu referire la ceea ce facem sau ce ar trebui să facem în activități specifice, care ierarhizează relațiile în grup și sunt influențate de conformitate. Conformitatea este o schimbare în ideologie sau comportament în rezultatul apariției altor persoane în anturajul nostru. Conformitatea poate fi normativă, când un subiect dorește să fie iubit/plăcut de alți membri ai grupului, și informațională, când un individ dorește să cunoască informația pe care o cunosc alți membri ai grupului [195, p. 794]. Variabilele care măresc conformitatea sunt: numărul majorității, unanimitatea, statutul și autoritatea. De cele mai multe ori, conformitatea apare spontan și inconștient. Ascultarea este tendința de a se conforma celor care dețin autoritatea.

În majoritatea cazurilor, subiecții educaționali se conformează opiniilor altor membri ai grupului, dar sunt cazuri când unii nu se conformează: subiecții cu un grad înalt de încredere în sine se conformează mai greu. Există un grup mai mic de indivizi capabili să influențeze un grup mai mare ca număr; acest tip de influență se numește *influență minoritară* și are un potențial înalt și un efect foarte important asupra grupului. În timpul activităților didactice, ambianța creată de divergențele de opinii din cadrul grupului duce la o perspectivă mai creatoare, inovativă, de gândire critică.

În cadrul eficientizării predării limbii engleze prin învățarea personalizată, trebuie să consemnăm despre stereotipuri – tendința de a atribui caracteristici de personalitate oamenilor în baza felului cum arată sau a apartenenței la un grup social; prejudecăți – tendințe de a displăcea persoane din cauza apartenenței la un grup social – și discriminări – comportamente negative direcționate asupra altor persoane, bazate pe prejudecăți [Idem, p. 761]. Cercetările în domeniu relevă că stereotipurile dictează comportamentul: persoanele mai atractive au un succes mai mare în obținerea unui post de muncă, unei note, unei aprecieri sau chiar în obținerea unei pedepse mai mici. Stereotipurile sunt subiective, deoarece se bazează pe preconcepții și emoții negative.

Un alt aspect ce contribuie la eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată este identitatea socială, care reprezintă ansamblul de emoții și comportamente pe care le abordează un individ în rezultatul apartenenței la un grup social. Profesorii de limba engleză trebuie să aibă în vizor în permanență comportamentele celor care învață. Procesul de determinare a comportamentului, cu scopul de a investiga personalitatea, se numește *atribuire causală*. Atribuirea causală poate fi: atribuire personală – comportamentul a fost cauzat de o persoană – și atribuire situațională – comportamentul a fost cauzat de situație [Idem, p. 773] (traducere proprie). Fenomenul

atribuirii reprezintă un aspect important al cogniției, care ajută la perceperea realității. Aceasta îl ajută pe individ să explice propriul comportament sau comportamentul altora [24, p. 50].

Atitudinile sunt foarte importante, deoarece deseori prezic comportamentul. În cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată, profesorul folosește tehnica comunicării persuasive, pentru a schimba atitudinile, care, la rândul lor, vor schimba comportamentul. Comportamentele influențează atitudinile prin procesul de autopercepere (self-perception). Autoperceperea are loc atunci când un student folosește propriul comportament ca ghid de determinare al propriilor gânduri, idei și emoții. O tehnică a autoperceperii este tehnica piciorului în ușă (the foot-in-the-door technique), care rezidă în convingerea unei persoane de a accepta o schimbare minoră, ca, mai târziu, să mai facă una, mai complexă. Comportamentul mai poate influența atitudinile printr-un proces mai emoțional, numit *disonanță cognitivă* (cognitive dissonance), care se referă la disconfortul pe care îl simte un subiect când alege să se comporte într-un fel sau altul, pe care îl consideră neadecvat. Mai sunt însă și cazuri când unii subiecți refuză categoric să se conformeze, ca rezultat al unei reacții emoționale puternice rezistente la conformitate. În acest caz, ne referim la reactanța psihologică (psychological reactance). Reactanța este o abilitate ce apare în rezultatul fricii de a fi eliminat și dorinței de a recăpăta libertatea [Idem, p. 777].

Pentru a eficientiza predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este important a înțelege fenomenele care au loc în interiorul grupului, a crea unitatea de grup și a dezvolta deprinderile de a lucra în grupuri mici, care măresc eficacitatea și performanța. Dar performanța grupului va fi mai ridicată decât performanța individuală numai dacă toți membri grupului vor fi motivați să realizeze obiectivele grupului, să colaboreze și să coordoneze sarcinile de lucru. Prin urmare, trebuie dezvoltată facilitarea socială, care constă în tendința de a realiza activitățile mai bine și mai eficient în prezența altor membri ai grupului. Unii subiecți educaționali realizează sarcinile mai rău decât alții când lucrează în grup – acest fenomen se numește inhibare socială. Abilitatea grupului de a realiza sarcinile la limba engleză este determinată de caracteristicile membrilor grupului și de procesul grupului. Când rezultatele performanței grupului sunt mai ridicate decât performanța individuală a membrilor grupului, vorbim de câștigul procesului de grup și invers, când performanța grupului este mai scăzută decât performanța individuală a membrilor grupului, este vorba de pierderea procesului de grup [Idem, p.806] (traducere proprie).

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar se manifestă în cadrul activității de grup, studentul vine în contact cu punctele de vedere ale tuturor membrilor grupului. Colaborarea din interiorul grupului determină creșterea randamentului muncii intelectuale, performanțele academice; fiecare din membrii grupului se manifestă prin forma propriilor capacități, abilități și interese. Cooperarea le permite să depășească

egocentrismul inițial și să-și dezvolte gândirea flexibilă și creativă. Între membrii grupului se formează un sistem de relații interpersonale. De aceea, în paralel, se dezvoltă structuri intelectuale și structuri sociocognitive.

La eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar, contribuie următoarele tehnici: dezvoltarea rețelei de remunerări, stabilirea echității, crearea grupurilor, normelor de lucru, îmbunătățirea colaborării și coordonării, înaintarea obiectivelor reale pentru desfășurarea activității de grup, învățarea prin cooperare. Dezvoltarea parteneriatelor este extrem de importantă, dacă acestea se bazează pe principiile: echității, transparenței, colaborării și este benefică atât pentru profesori, cât și pentru studenți. Prin prisma parteneriatelor, ambii actori educaționali își schimbă rolurile și funcțiile [117, p. 12]. Așadar, competența socială prezintă eficacitatea individului în context social, capacitatea lui de a stabili și menține relații de înaltă calitate și de a evita relațiile negative. Competența socială care este construită din deprinderi sociale, comunicare socială și comunicare interpersonală îi asigură personalității un rol activ în societate

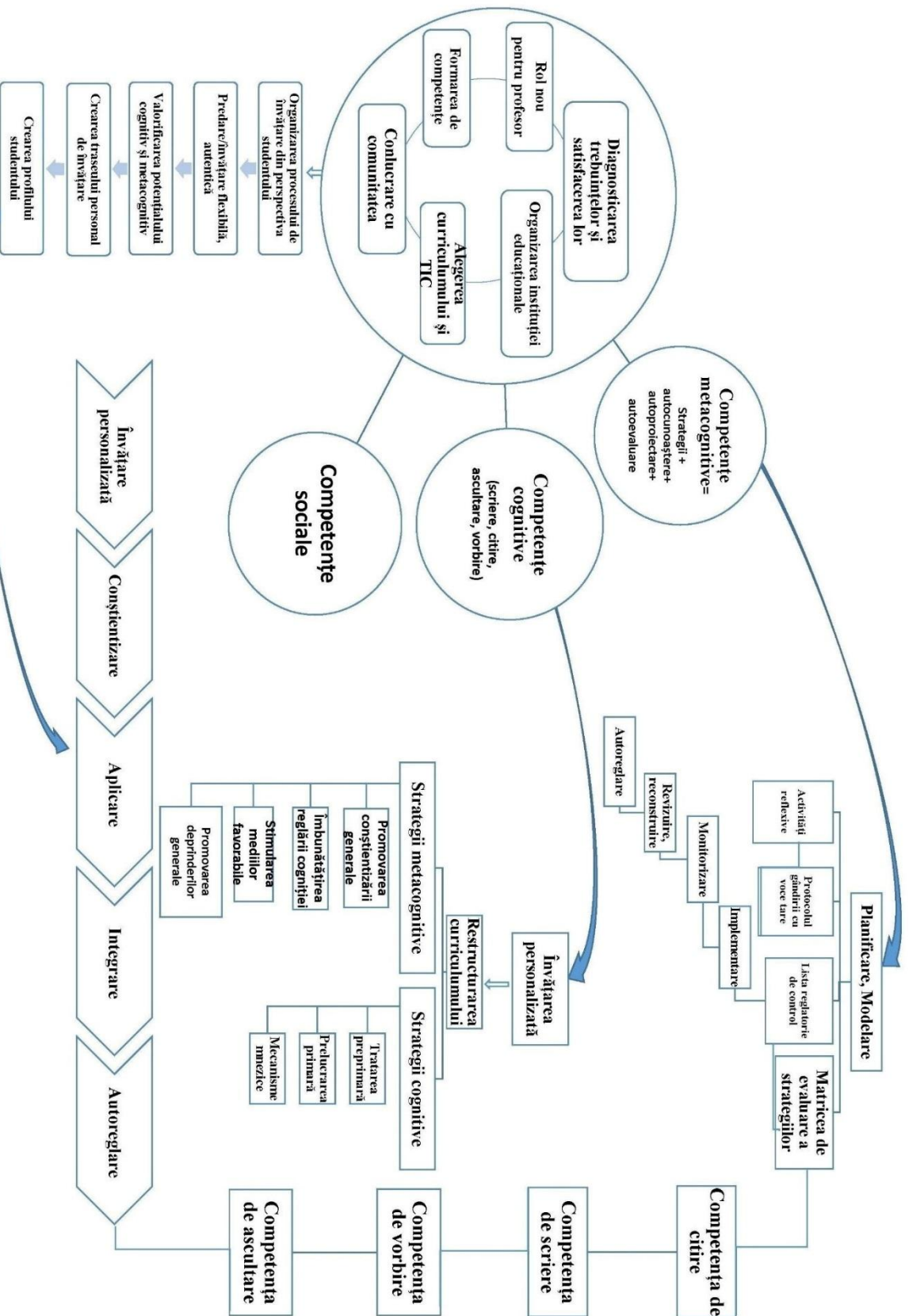


Fig.2.8 Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar

Sintetizând ideile expuse mai sus, pentru a ilustra elementele componente ale eficientizării predării limbii engleze prin învățarea personalizată și în baza interpretării principalelor preocupări în domeniu, menționăm că a fost elaborat Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, care include următoarele componente:

1. diagnosticarea;
2. precizarea competențelor generale (cognitive, metacognitive, sociale);
3. modelarea;
4. specificarea învățării;
5. produsul educațional (Fig. 2.8.).

Pentru a implementa Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, trebuie să fie parcursi următorii pași:

1. Crearea profilului și traseului personal de învățare al studentului: permite cunoașterea studentului – a punctelor forte și slabe, a intereselor, aspirațiilor acestuia –, crearea unei metodologii și strategii specifice fiecărui student, bazându-se pe profilul său unic.

2. Valorificarea potențialului cognitiv și metacognitiv constă în evaluarea în permanență a progresului studenților, raportat la standardele și obiectivele educaționale. Studenții vor achiziționa cunoștințele în propriul lor ritm, conform nivelului cunoștințelor achiziționate.

3. Mediul de învățare flexibil: mediul de învățare trebuie să fie unul flexibil, variat, să includă diverse abordări și metodologii de predare a conținutului.

4. Organizarea procesului de studiu din perspectiva studentului: studenții trebuie să poată controla procesul de învățare. Împreună cu profesorul, ei devin coparticipanți la procesul respectiv.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar înseamnă o viziune de ansamblu asupra învățământului și educației fiind catalizatorul organizării, coordonării, evaluării, reglării, activității de învățare personalizată a limbii engleze – activitate de dezvoltare liberă, flexibilă, integrală, armonioasă pentru afirmarea critică și creativă a personalității studentului pedagog.

3.VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEHNOLOGIC DE ÎNVĂȚARE PERSONALIZATĂ A LIMBII ENGLEZE ÎN CONTEXTUL EFICIENTIZĂRII PREDĂRII

3.1.Designul cercetării experimentale în baza Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar

Cercetarea experimentală a Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze a fost realizată în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” pentru studenții pedagogi de la Facultatea de Pedagogie, Facultatea de Filologie și Facultatea de Istorie care studiază a doua specialitate – limba engleză. Experimentul pedagogic s-a bazat pe rezultatele preliminare ale investigației teoretice, având la bază obiectivul principal: evaluarea și validarea prin experiment a Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar. Eșantionul experimental a fost constituit din 88 de studenți. Experimentul pedagogic s-a realizat pe parcursul a trei semestre academice și a cuprins intervalul: anul academic 2014-2015 și primul semestru al anului academic 2015-2016. **Demersul cercetării** experimentale prezintă descrierea acțiunilor experimentale, care conțin următoarele etape:

1. Etapa de constatare analizează nivelul de start al grupurilor: experimental și de control sub aspectul variabilelor investigate. Prima etapă a cercetării a constat în stabilirea nivelului cunoașterii limbii engleze: începător; intermediar (inferior, mediu, superior) sau avansat; raportarea nivelului metacognitiv sau a nivelului conștientizării metacognitive la cele trei competențe fundamentale: de scriere, citire, ascultare în limba engleză ale studenților care învață limba engleză ca a doua specialitate la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, a nivelului de valorificare a strategiilor metacognitive și a modelelor teoretice ale implicării metacognitivei în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată; adaptarea și construirea chestionarelor și pretestarea lor.

2. Etapa de formare a inclus construirea și implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar **privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor metacognitive de reglare a cogniției și strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare** și de valorificare conștientă a strategiilor metacognitive de reglare ce eficientizează predarea limbii engleze. După ce au fost efectuate măsurările necesare cu ajutorul instrumentelor prestabilite în etapa de constatare, a fost pus în aplicare Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în limba engleză.

3. Etapa de validare a avut drept obiectiv determinarea progreselor înregistrate de studenții pedagogi privind nivelul de formare și valorificare a strategiilor metacognitive de reglare a

cogniției și strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de către eșantionul experimental și cel de control. Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare a fost implementat în grupul experimental, atât în timpul lecțiilor de limba engleză (la cursul practic *Limba engleză și comunicare* și la cursul teoretic *Didactica limbii engleze*), cât și în afara lor. La etapa de validare s-au utilizat instrumentele de măsurare pentru a identifica modificările din comportamentul cognitiv, metacognitiv și social al studenților din grupul experimental. Pentru a evalua gradul în care scorurile obținute la chestionare sunt stabile de la o administrare la alta, am folosit metoda test-retest. Astfel, am aplicat aceleași chestionare ca și în pretest și post-test, pe eșantionul de 88 de subiecți al aceluiași lot supus cercetării, după un interval de două săptămâni de la aplicarea post-testului. Datele finale primite au fost raportate la datele experimentului de constatare, pentru a testa diferențele obținute, urmărindu-se, în paralel, evoluția grupului experimental față de grupul de control. Pe parcursul experimentului de control s-au produs evaluări formative, cu scopul identificării schimbărilor, pentru a urmări achizițiile formate, înregistrate de către studenții pedagogi din grupul experimental.

Metodele și instrumentele de cercetare: În experiment au fost folosite următoarele instrumente:

1. Chestionarul de conștientizare a metacogniției (Metacognitive Awareness Inventory – MAI), elaborat de G. Schraw și R. S. Dennison, 1994 (Anexa 1); indicele de conștientizare a citirii (Index of Reading Awareness – IRA), elaborat de J.E. Jacobs și S.G. Paris, 1987 (Anexa 2); inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul ascultării (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire – MALQ-L), elaborat de L. Vandergrift, C.M. Goh, C. Mareschal, M.H. Tafaghodtari, 2006 (Anexa 3); inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSII), elaborat de K. Mokhtari și C.A. Reichard, 2002 (Anexa 4); chestionarul de determinare a anxietății în timpul ascultării (A Questionnaire on Foreign Language Listening Anxiety (FLLAS)), dezvoltat de J.-H. Kim, 2000 (Anexa 5); chestionarul de conștientizare a strategiilor metacognitive în redactarea eseurilor (Metacognitive Learning Strategies Awareness Questionnaire when writing essays), adaptat după K. Hong, 2005 (Anexa 8).

2. Chestionarul stilurilor de învățare, elaborat de A. Nicu (Anexa 6), chestionarul pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare, elaborat de Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, 2002 (Anexa 7).

3. Instrumentele aferente utilizate în cercetare sunt: conversația, ancheta, testul, sondajul de opinie, analiza documentelor, observarea, protocolul gândirii cu voce tare, precum și observația

sistematică sau hărțile conceptuale, interogatoriul privind procesul gândirii, lectura reflexivă, interviurile structurate sau semistructurate, generarea de întrebări.

Obiectivele investigației experimentale au inclus următoarele acțiuni, cu valoare constatativă și evaluativă:

O1. identificarea dificultăților de învățare pe dimensiunea cognitivă și metacognitivă a competențelor de scriere, citire, vorbire și ascultare în limba engleză și investigarea nivelului de dezvoltare a cunoștințelor și strategiilor metacognitive ale studenților;

O2. valorificarea unui spectru bogat de instrumente de dezvoltare a strategiilor și cunoștințelor metacognitive pe parcursul semestrului academic;

O3. experimentarea și validarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze privind dezvoltarea competențelor de scriere, ascultare, citire și vorbire prin valorificarea strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în limba engleză și a strategiilor metacognitive de reglare a cogniției, care să valorifice aspectul cognitiv, metacognitiv și organizarea mediului educațional în abordare personalizată.

Pornind de la problemele identificate în analiza rezultatelor obținute în etapa de constatare, am formulat următoarea **ipoteză**: *implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare la studenții pedagogi de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” va eficientiza procesul de învățare a limbii engleze.* Importanța cercetării rezidă în determinarea rolului important pe care îl are metacogniția în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar.

Identificarea variabilelor investigate

Variabile independente sunt: Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze și programul educațional în afara orelor de curs. Programul educațional în afara orelor de curs a fost derulat concomitent cu Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze pe parcursul experimentului și care a constat în ascultarea, interpretarea și asimilarea diferitor materiale video, audio de pe adresele și linkurile electronice difuzate pe net, urmărirea posturilor TV și radio care emit în limba engleză; vizionarea filmelor în limba engleză – inițial, se poate recurge la subtitrare, pentru familiarizarea cu termenii specifici, după care se poate renunța, treptat, la ea; citirea cărților de dificultate variabilă în limba engleză, în funcție de gradul de cunoaștere; citirea edițiilor online ale ziarelor și revistelor care completează conținutul cursului de bază.

Variabile dependente: **a.** capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale, declarative și condiționale; **b.** capacitatea de a regla cogniția, cu valorificarea strategiilor metacognitive de reglare: înțelegerea, informarea, planificarea, evaluarea, derularea; **c.** capacitatea de a valorifica strategiile

metacognitive în timpul citirii: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemei și strategii de susținere a citirii; **d.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul scrierii: strategii de planificare, monitorizare, conștientizare, evaluare; **e.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul ascultării: de rezolvare a problemelor, planificare, direcționarea atenției, traducerea mentală și cunoștințele-persoană.

Grupul de lucru: caracteristici

Grupul-țintă al cercetării experimentale îl prezintă studenții pedagogi de la anul II de studii (pentru anul academic 2014-2015), respectiv III (pentru anul academic 2015-2016), de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău. Eșantionul experimental, prezentat în Tab. 3.1., a fost constituit din 88 de studenți, cu vârsta cuprinsă între 20 și 23 de ani, provenind din medii urbane și rurale.

Tabelul 3.1. Stratificarea eșantionului cercetării

| Eșantionul | Nr. de studenți | Etapa de constatare | Etapa de formare | Etapa de validare |
|--|-----------------|---------------------|----------------------------------|-------------------|
| Eșantionul experimental (Facultatea de Filologie) | 44 | Septembrie, 2014 | Octombrie, 2014- Decembrie, 2015 | Ianuarie, 2016 |
| Eșantionul de control (Facultatea de Pedagogie și Facultatea de Istorie) | 44 | Septembrie, 2014 | - | Ianuarie, 2016 |

A. Descrierea instrumentelor de cercetare

Pentru a determina la ce nivel s-a realizat eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată s-a măsurat nivelul de conștientizare a metacogniției, care este elementul cheie în experimentului dat, deoarece formarea cunoștințelor și capacităților metacognitive influențează direct formarea competențelor de comunicare în limba engleză. Instrumentele de evaluare a conștientizării metacognitive sunt de două feluri: generale și specifice. Chestionarele metacognitive generale sunt elaborate pentru determinarea metacogniției independent de orice domeniu, iar instrumentele specifice sunt elaborate cu scopul de a măsura nivelul metacogniției într-un singur domeniu, cum ar fi scrisul sau citirea.

A.1. *Aprecierea nivelului metacognitiv* în cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată este realizată cu ajutorul chestionarului de conștientizare a metacogniției (Metacognitive Awareness Inventory – MAI), elaborat de G. Schraw și R.S. Dennison (Anexa 1). Chestionarul de conștientizare a metacogniției (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) este o scală realizată de G. Schraw și R.S.

Dennison în 1994, care măsoară gradul de conștientizare și incidența comportamentelor de reglare metacognitivă și se bazează pe două dimensiuni:

1. cunoștințele despre cogniție: cunoștințe procedurale, declarative, condiționale;
2. reglarea cogniției, cu utilizarea strategiilor metacognitive: de monitorizare a înțelegerii, strategii de informare, planificare, derulare, evaluare.

Instrumentul constă din 52 de întrebări: 17 întrebări măsoară cunoștințele despre cogniție: opt întrebări evaluează cunoștințele declarative, care sunt reflectate în enunțurile: „*I understand my intellectual strengths and weaknesses.*”, „*I know what kind of information is most important to learn.*”, „*I am good at organizing information.*”; patru întrebări evaluează cunoștințele procedurale în enunțurile: „*I try to use strategies that have worked in the past.*”, „*I have a specific purpose for each strategy I use.*”, „*I am aware of what strategies I use when I study.*”; cinci întrebări evaluează cunoștințele condiționale reflectate în enunțurile: „*I learn best when I know something about the topic.*”, „*I use different learning strategies depending on the situation.*”, „*I can motivate myself to learn when I need to.*” și, pe de altă parte, 35 de întrebări evaluează reglarea cogniției, dintre care șapte întrebări măsoară strategiile de planificare în enunțurile: „*I pace myself while learning in order to have enough time.*”, „*I think about what I really need to learn before I begin a task.*”, „*I set specific goals before I begin a task.*”; zece întrebări măsoară strategiile de informare în: „*I slow down when I encounter important information.*”, „*I focus on the meaning and significance of new information.*”; șapte întrebări măsoară strategiile de monitorizare în: „*I ask myself periodically if I am meeting my goals.*”, „*I consider several alternatives to a problem before I answer.*”, „*I find myself analyzing the usefulness of strategies while I study.*”; cinci întrebări măsoară strategiile de derulare în: „*I ask others for help when I don't understand something.*”, „*I stop and go back over new information that is not clear.*”, „*I change strategies when I fail to understand.*” și șase întrebări măsoară strategiile de evaluare în enunțurile: „*I know how well I did once I finish a test.*”, „*I ask myself if I learned as much as I could have once I finish a task.*”, „*I ask myself how well I accomplish my goals once I'm finished.*”. Dacă afirmațiile din enunțurile chestionarului sunt ADEVĂRATE, în opiniile studenților pedagogi, se acordă „1” punct; pentru enunțurile care nu corespund cu abilitățile și percepțiile studenților pedagogi, se bifează FALS, acordându-se „0” puncte.

A.2. Implicarea metacogniției în *citire* în timpul predării limbii engleze prin învățarea personalizată a fost evaluată cu ajutorul instrumentelor: indicele de conștientizare a citirii (Index of Reading Awareness – IRA), realizat de J.E. Jacobs și S.G. Paris, 1987 (Anexa 2), inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory –MARSİ), realizat de K. Mokhtari și C.A. Reichard, 2002 (Anexa 4). Indicele de conștientizare a citirii constă din 20 de întrebări și presupune selectarea uneia din trei variante de

răspuns, studenții pedagogi fiind rugați să selecteze varianta ce corespunde cel mai mult abilităților lor. Întrebările sunt axate pe modalitățile de adaptare a citirii la scopurile propuse: „*What is the hardest part about reading for you?*”; „*What would help you become a better reader?*”; „*What is special about the first sentence or second in a story?*”; „*How are the last sentences of a story special?*”.

Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii constă din 30 de enunțuri pe care l-am utilizat pentru determinarea strategiilor metacognitive în timpul citirii. Acest instrument are trei subscale, sau factori: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemei și strategii de susținere în timpul citirii. Conform inventarului strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii, se determină randamentul de utilizare al strategiilor metacognitive, care se folosesc în timpul citirii: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemei și strategii de susținere a citirii. Studenții pedagogi sunt rugați să selecteze o variantă din următoarele opțiuni de răspuns 1 – „niciodată sau aproape niciodată”; 2 – „ocazional”, 3 – „câteodată”, 4 – „de obicei”, 5 – „întotdeauna sau aproape întotdeauna”.

Strategiile globale de citire includ: stabilirea scopului, care se regăsește în enunțurile: „*I have a purpose in mind when I read.*”; activarea cunoștințelor anterioare: „*I think about what I know to help me understand what I read.*”; verificarea dacă conținutul corespunde scopului: „*I think about whether the content of the text fits my reading purpose.*”, „*I critically analyze and evaluate the information presented in the text.*”; prezicerea conținutului textului: „*I try to guess what the material is about when I read.*”; stabilirea caracteristicilor textului: „*I use typographical aids like bold face and italics to identify key information.*”; luarea deciziilor asupra părților textului care trebuie citite minuțios: „*I decide what to read closely and what to ignore.*”; folosirea semnelor din text: „*I use context clues to help me better understand what I'm reading.*”; analiza structurii textului și a altor trăsături: „*I skim the text first by noting characteristics like length and organization.*”.

Strategiile de rezolvare a problemei includ: citirea încetinită și atentă: „*I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.*”; ajustarea ritmului de citire, concentrarea atenției: „*I try to get back on track when I lose concentration.*”; luarea pauzelor pentru reflectare: „*I adjust my reading speed according to what I'm reading.*”; vizualizarea informației citite: „*I try to picture or visualize information to help remember what I read*”; citirea textului cu voce tare, stabilirea sensului cuvintelor necunoscute: „*I try to guess the meaning of unknown words or phrases.*”. Strategiile de susținere includ luarea notițelor: „*I take notes while reading to help me understand what I read.*”; parafrizarea: „*I paraphrase to better understand what I read.*”; recitirea unor pasaje: „*When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.*”; folosirea materialelor de referință: „*I use*

reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.”; sublinierea unor informații din text: *„I underline or circle information in the text to help me remember it.”*; discuții cu alte persoane care au citit același text: *„I discuss what I read with others to check my understanding.”*; punerea întrebărilor și scrierea rezumatelor: *„I summarize what I read to reflect on important information in the text.”*.

A.3. Implicarea metacogniției în **scriere** în timpul predării limbii engleze prin învățarea personalizată s-a măsurat cu ajutorul chestionarului de conștientizare a strategiilor metacognitive în scrierea eseurilor, realizat de K. Hong, 2005 (Anexa 8), care măsoară strategiile de planificare (11 întrebări), monitorizare (2 întrebări), conștientizare (5 întrebări), evaluare (14 întrebări) în timpul scrierii, studenții pedagogi fiind rugați să acorde punctaj de la „1” la „5”. La aspectul strategii de planificare, studenții au acordat punctaj la următoarele enunțuri: *„I will not begin to write until I do brainstorming and figure out the topic sentences of each paragraph.”*, *„If I am given a list of topics to choose from, I always choose the topic that I know the most about.”*, *„I will not begin to write until I do brainstorming and figure out the topic sentences of each paragraph.”*; strategii de monitorizare: *„I reflect upon the written paragraphs and revise accordingly throughout the writing process.”*; strategii de conștientizare: *„I stop periodically to check if I am diverting from the topic or if I stick to it reasonably.”*, *„I am aware of what strategies, like brainstorming, planning, editing etc. I use when I write an essay.”*, *„I am aware of the effectiveness of the strategies I use.”*, *„I consciously try to make my essay interesting and easier to read for the reader.”*; strategii de evaluare: *„I usually produce first and subsequent drafts before the final essay.”*, *„I ask myself if I have considered each idea/aspect possible after I finish the essay.”*, *„I usually confer with my classmates and/ or teacher after the first draft”*.

A.4. Implicarea metacogniției în **ascultare** în timpul predării limbii engleze prin învățarea personalizată s-a realizat cu ajutorul inventarului strategiilor metacognitive conștientizate în timpul ascultării (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire MALQ), alcătuit de L. Vandegrift, C. Goh, C. Mareschal, M. Tafaghodtari, 2006 (Anexa 3), și al chestionarului de determinare a anxietății în timpul ascultării (A Questionnaire on Foreign Language Listening Anxiety (FLLAS)), realizat de J.-H. Kim (2000) (Anexa 5).

Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul ascultării a fost elaborat pentru a stabili în ce măsură studenții care învață limba engleză ca a doua specialitate sunt conștienți de procesul de ascultare și, nu în ultimul rând, își pot regla procesul de ascultare, pentru a înțelege materia audiată. Studenții pedagogi sunt rugați să acorde punctaj de la „1” la „5”. Cei 21 de itemi din chestionar vizează cinci strategii: strategii de rezolvare a problemelor reflectate în enunțurile: *„I use the words I understand to guess the meaning of the*

words I don't understand.”, „*I use my experience and knowledge to help me understand.*”; strategii de planificare și evaluare, reflectate în enunțurile: „*Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.*”, „*Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.*”, „*After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.*”; strategii de traducere mentală, reflectate în enunțurile: „*I translate key words as I listen.*”, „*I translate in my head as I listen.*”; strategiile cunoștințe-persoană în enunțurile: „*I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.*”, „*I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.*”; strategii de direcționare a atenției, reflectate în enunțurile: „*I focus harder on the text when I have trouble understanding.*”, „*When my mind wanders, I recover my concentration right away.*”.

Chestionarul privind *nivelul de anxietate în timpul ascultării* este un instrument de măsurare a neliniștii, și chiar a fricii, din timpul ascultării mesajului oral. Chestionarul constă din 33 de enunțuri, pentru care studenții pedagogi trebuie să acorde punctaj de la „1” la „5”. Studenții pedagogi acordă punctaj la următoarele enunțuri: „*I get stuck with one or two unfamiliar words.*”, „*I get nervous if listening test passages are read just once.*”, „*I worry that I might not be able to understand when people talk too fast.*”, „*I am nervous when I am not familiar with the topic.*”, „*I have difficulty in understanding oral instructions.*”, „*I fear I might have an inadequate knowledge about the topic*”. Nivelul înalt de anxietate din timpul ascultării obstrucționează nivelul de înțelegere a sensului mesajului audiat.

A.5. Implicarea metacogniției în vorbire în timpul învățării limbii engleze nu este pe deplin explorată. Pentru evaluarea vorbirii, care nu este un proces metacognitiv, a fost elaborată o probă orală, care constă în extragerea unui bilet ce conține câte trei subiecte de dificultate progresivă. Primul subiect presupune un răspuns scurt, punctual; al doilea subiect va avea o cerință relativ simplă, care poate implica: o scurtă relatare, o descriere a unei persoane sau a unui loc/obiect etc., exprimarea unor sentimente posibile în diferite situații, prezentarea unor soluții punctuale pentru probleme din viața de zi cu zi etc., iar cel de-al treilea subiect va avea o cerință cu un grad de dificultate mai ridicat, referitoare la o temă de interes general.

A.6. Chestionarul stilurilor de învățare, elaborat de A. Nicu (Anexa 6), este un instrument omnibus, structurat, care a fost construit pentru a măsura preferințele și stilurile de învățare ale studenților pedagogi. Chestionarul stilurilor de învățare repartizează rezultatele pe trei scale: auditiv, vizual și practic.

A.7. Chestionarul pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare, construit de H.П. Фетискин, В.В. Козлов, 2002 (Anexa 7), determină mobilitatea, adaptivitatea în diverse situații de comunicare. Rezultatele vizează următoarele modele: model stabil de comunicare, închis în sine;

puțină rigiditate, nevoia de a comunica cu sine însuși, de a se manifesta în funcție de situație; mobilitate în comunicare, abilitatea de a se conforma comportamentului partenerului.

Validarea testului

Pe măsura completării chestionarelor, studenților li se acordă puncte și, în funcție de scala de interpretare, se stabilesc nivelurile de dezvoltare a capacităților metacognitive: nivel scăzut, nivel mediu și nivel înalt. Metodele de verificare a fidelității testelor sunt: 1. metoda consistenței interne; 2. metoda test-retest; 3. metoda testelor paralele; 4. metoda înjumătățirii testului. Din varietatea metodelor de verificare a fidelității testelor, am folosit metoda consistenței interne. Metoda alfa Cronbach pentru scale/teste cu mai mulți itemi este cel mai folosit coeficient de fidelitate. Acest coeficient indică consistența inter itemi a scalei analizate și este bazat pe o medie a corelațiilor dintre itemii scalei [11]. Se consideră că o scală are o fidelitate satisfăcătoare atunci când coeficientul de fidelitate este mai mare de 0,70 și o fidelitate foarte bună, în cazul în care coeficientul de fidelitate este mai mare de 0,80 [11, pp. 149-150].

$$\text{Formula este: } \alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{y_i}^2}{\sigma_X^2} \right) \quad (3.1)$$

La scala de identificare în timpul scrierii am realizat o analiză de consistență internă și am obținut coeficientul alfa Cronbach de consistență internă de 0.81. Cele două scale descrise de autori în MAI au fost de 0.90 – pentru cunoștințe despre cogniție – și 0.81 – pentru reglarea cogniției. Pentru MALQ, coeficientul de consistență internă este 0.85, pentru MARSİ este de 0.89 pe întreaga scală și pentru FLLAS este 0.91.

3.2. Organizarea demersului constatativ

Cercetarea experimentală întreprinsă în vederea conceptualizării noțiunii de „învățare personalizată” a limbii engleze și implementării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar a fost subordonată principiilor și normelor metodologice care ghidează realizarea investigațiilor în sfera științelor socioumane [13]. Colectarea de date a fost realizată prin măsurări cantitative (chestionare) și calitative (interviuri). Scopul investigației a fost să se determine la ce nivel predarea limbii engleze prin învățarea personalizată este mai eficientă decât metoda tradițională de predare; să identifice la ce nivel studenții folosesc cunoștințele și strategiile metacognitive și gradul de conștientizare a acestora în scriere, ascultare, citire, deoarece acest lucru reprezintă unul din factorii de succes al dezvoltării competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) în limba engleză. Pretestul a fost aplicat în ambele grupuri: experimental și de control.

Eșantionul de subiecți al etapei constatative

Aplicarea chestionarului s-a efectuat pe un număr de 88 de studenți pedagogi și în prelucrarea datelor s-au luat în considerare datele furnizate de la 88 de studenți pedagogi.

Eșantionul de conținut al investigației constatative

În ceea ce privește investigația realizată la nivelul creării mediului personalizat de învățare a limbii engleze la nivel universitar, aceasta a avut ca deziderat relevarea următoarelor aspecte definitorii:

- alegerea strategiilor de predare adecvate situațiilor concrete, conținutului acțiunii educaționale și particularităților individuale ale studenților;
- pregătirea TIC pentru includerea activă în timpul predării în contextul depășirii obstacolelor din comunicarea didactică;
- crearea climatului afectiv pozitiv, exprimat prin încredere, participare activă și cu un grad înalt de motivație a studenților în contextul comunicării didactice;
- implicarea în proiecte, parteneriate;
- stimularea de către profesor a reflecției personale a studenților asupra proceselor metacognitive și aprecierea de către studenți a semnificației acestora în raport cu dezvoltarea competențelor de scriere, citire, ascultare, vorbire în limba engleză;
- dezvoltarea în plan personal, profesional și social a studenților pedagogi pentru dobândirea trăsăturilor de caracter care le vor asigura dezvoltarea profesională și socială și încadrarea în societate.

Prin intermediul aspectelor menționate anterior, devine posibilă conturarea modului în care se poate organiza predarea limbii engleze prin învățarea personalizată, evidențiind deficiențele ce se pot manifesta, dar și modalitățile prin care s-ar putea preveni sau depăși unele obstacole. Aceste aspecte, precizate mai sus, sunt în măsură să faciliteze sesizarea implementării și intervenției oportune în contextul predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar.

Prezentarea și interpretarea datelor experimentale din etapa de constatare

Analiza stilurilor de învățare la nivel de grup experimental (EE) și de control (EC) indică faptul că nu există diferențe semnificative statistice, grupurile având aproximativ aceeași structură preferențială. În urma aplicării chestionarului stilurilor de învățare, rezultatele au fost centralizate pe trei scale: vizuală, practică, auditivă. La nivelul celor două grupuri de studenți, se constată o preferință puternică pentru stilul auditiv.

Continuând analiza la nivel de grup de cercetare, conform datelor din Tab. 3.2., stilul de învățare practic demonstrează o preferință moderată. Opțiunea pentru stilul vizual declară o preferință scăzută, iar rezultatele cu cea mai înaltă frecvență indică opțiunea pentru stilul de învățare auditiv.

Tabelul 3.2. Tabel generalizator al stratificării eşantioanelor după stilurile de învățare

| Esantion-EE/EC | | | Nr/subiecți | % |
|----------------|--------|---------|-------------|-------|
| EE | Const. | auditiv | 21 | 47,7 |
| | | vizual | 11 | 25,0 |
| | | practic | 12 | 27,3 |
| | | Total | 44 | 100,0 |
| EC | Const. | auditiv | 22 | 50,0 |
| | | vizual | 11 | 25,0 |
| | | practic | 11 | 25,0 |
| | | Total | 44 | 100,0 |

În rezultatul aplicării chestionarelor, am stabilit că variabilele cercetării – cunoștințele declarative, procedurale și condiționale, strategiile metacognitive de reglare a cogniției și strategiile metacognitive de scriere, citire, capacitatea de autocontrol – la ambele loturi sunt similare statistic: sunt dezvoltate la nivel mediu și scăzut (Tab. 3.3.).

Tabelul 3.3. Date experimentale comparate (EE-EC) privind gradul de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive (constatare)

| Variabile ale cercetării | Nivelul | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | Scăzut | | | | Mediu | | | | Înalt | | | |
| | EE | | EC | | EE | | EC | | EE | | EC | |
| | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % |
| 1. Indicele de citire | 4 | 9,1 | 21 | 47,7 | 40 | 90,9 | 23 | 52,3 | - | - | - | - |
| 2. Str.cit./Glob. | 4 | 9,1 | 4 | 9,1 | 40 | 90,9 | 40 | 90,9 | - | - | - | - |
| 3. Strategii de citire Rez. de probl. | 5 | 11,4 | 5 | 11,4 | 15 | 34,1 | 23 | 52,3 | 24 | 54,5 | 16 | 36,4 |
| 4. Strategii de citire/ Susținere | 4 | 9,1 | 4 | 9,1 | 31 | 70,5 | 30 | 68,2 | 9 | 20,5 | 10 | 22,7 |
| 5. Strategii/Scriere | 10 | 22,7 | 13 | 29,5 | 34 | 77,3 | 31 | 70,5 | - | - | - | - |
| 6. C. declarative | 10 | 22,7 | 18 | 40,9 | 31 | 70,5 | 25 | 56,8 | 3 | 6,8 | 1 | 2,3 |
| 7. C. procedurale | 5 | 11,4 | 10 | 22,7 | 32 | 72,7 | 34 | 77,3 | 7 | 15,9 | - | - |
| 8. C. condiționale | 16 | 36,4 | 24 | 54,5 | 25 | 56,8 | 20 | 45,5 | 3 | 6,8 | - | - |
| 9.Strategii/Planificare | 12 | 27,3 | 14 | 31,8 | 32 | 72,7 | 30 | 68,2 | - | - | - | - |
| 10.Strategii/Informare | 6 | 13,6 | 6 | 13,6 | 35 | 79,5 | 38 | 86,4 | 3 | 6,8 | - | - |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|---|-----|---|------|
| 11.Strategii/Înțelegere | 19 | 43,2 | 20 | 45,5 | 21 | 47,7 | 21 | 47,7 | 4 | 9,1 | 3 | 6,8 |
| 12.Strategii/Derulare | 12 | 27,3 | 12 | 27,3 | 28 | 63,6 | 26 | 59,1 | 4 | 9,1 | 6 | 13,6 |
| 13.Strategii/Evaluare | 12 | 27,3 | 13 | 29,5 | 28 | 63,6 | 26 | 59,1 | 4 | 9,1 | 5 | 11,4 |

Analizând datele descriptive ale eșantionului total, obținute prin aplicarea chestionarelor, constatăm omogenitatea pe întregul eșantion de studenți pedagogi; omogenitatea grupurilor a fost asigurată de testul Levene pe criteriul valorificării cunoștințelor și strategiilor metacognitive. Faptul că strategiile metacognitive sunt valorificate la nivel scăzut și mediu generează probleme în dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire). Reușita medie a celor două grupuri sunt similare, cu diferențe ne semnificativ statistic, grupul experimental având media 8,08, iar grupul de control – 7,57.

La etapa de constatare, în scopul verificării dacă EE nu diferă de EC, am aplicat testul T pentru eșantioane independente, care este utilizat pentru a calcula dacă mediile pentru două seturi de variabile sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Am ales anume această metodă, deoarece aplicarea testului T are la bază condiția de normalitate a distribuției variabilelor cantitative și această condiție este respectată. Datele statistice obținute arată că nu există diferențe semnificative între EE și EC. Media subiecților din EE pentru valorile *strategiei de planificare în timpul ascultării*, subscala *p*, pentru etapa de constatare ($M_1=14,90$, $SD=3,89$), nu diferă semnificativ [$t(86) = -0,874$, $p=0,385$] de media subiecților din EC ($M_2=15,70$, $SD=4,61$). Același lucru se observă la majoritatea variabilelor prezentate în Tab. 3.4.

Tabelul 3.4. Diferențe statistice comparate (EE-EC) privind gradul de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive (constatare)

| Variabile | EE/EC | N | M | SD | t | df | p |
|--------------------------------------|-------|----|-------|------|--------|--------|-------|
| 1. Reușita medie a stud. | EE | 44 | 8,08 | 1,41 | 1,842 | 86 | 0,069 |
| | EC | 44 | 7,57 | 1,14 | | | |
| 2.Indicele de citire | EE | 44 | 28,93 | 2,53 | 3,78 | 66,129 | 0,001 |
| | EC | 44 | 25,88 | 4,69 | | | |
| 3.Strategii de citire/Globale | EE | 44 | 3,48 | 0,51 | 0,112 | 86 | 0,911 |
| | EC | 44 | 3,47 | 0,51 | | | |
| 4.Strategii de citire/Rez. a probl. | EE | 44 | 3,73 | 0,65 | 1,380 | 86 | 0,171 |
| | EC | 44 | 3,54 | 0,58 | | | |
| 5.Strategii de citire/Susținere | EE | 44 | 3,59 | 0,55 | -0,23 | 86 | 0,982 |
| | EC | 44 | 3,59 | 0,56 | | | |
| 6.Strategii de ascultare/Planificare | EE | 44 | 14,90 | 3,89 | -0,874 | 86 | 0,385 |
| | EC | 44 | 15,70 | 4,61 | | | |
| 7.Strategii de ascultare/ | EE | 44 | 11,97 | 2,79 | 4,949 | 86 | 0,001 |

| | | | | | | | |
|--|----|----|--------|-------|--------|----|-------|
| Atenția | EC | 44 | 9,11 | 2,63 | | | |
| 8.Strategii de ascultare/ Traducere mentală | EE | 44 | 8,11 | 2,87 | -1,353 | 86 | 0,180 |
| | EC | 44 | 8,86 | 2,28 | | | |
| 9.Strategii de ascultare/ Cunoștințe-persoană | EE | 44 | 7,68 | 2,66 | -1,311 | 86 | 0,193 |
| | EC | 44 | 8,5 | 3,16 | | | |
| 10.Strategii de ascultare /Rezolv. a probl. | EE | 44 | 16,90 | 5,72 | 1,396 | 86 | 0,166 |
| | EC | 44 | 15,18 | 5,88 | | | |
| 11.Nivelul anxietății /Ascultare | EE | 44 | 114,25 | 12,45 | 2,653 | 86 | 0,010 |
| | EC | 44 | 106,40 | 15,14 | | | |
| 12.Strategii/Scriere | EE | 44 | 66,84 | 17,97 | 0,487 | 86 | 0,627 |
| | EC | 44 | 64,90 | 19,20 | | | |
| 13.Cunoștințe declarative | EE | 44 | 4,022 | 1,71 | 1,640 | 86 | 0,105 |
| | EC | 44 | 3,43 | 1,66 | | | |
| 14.Cunoștințe procedurale | EE | 44 | 2,59 | 0,89 | 2,556 | 86 | 0,012 |
| | EC | 44 | 2,13 | 0,76 | | | |
| 15.Cunoștințe condiționale | EE | 44 | 2,84 | 1,07 | 2,043 | 86 | 0,044 |
| | EC | 44 | 2,40 | 0,89 | | | |
| 16.Strategii de reglare /Planificare | EE | 44 | 3,79 | 1,60 | 0,959 | 86 | 0,340 |
| | EC | 44 | 3,47 | 1,50 | | | |
| 17.Strategii de reglare /Informare | EE | 44 | 5,75 | 1,96 | 0,800 | 86 | 0,426 |
| | EC | 44 | 5,43 | 1,75 | | | |
| 18. Str.regł. /Înțelegere | EE | 44 | 4,09 | 1,62 | 0,200 | 86 | 0,842 |
| | EC | 44 | 4,02 | 1,57 | | | |
| 19.Strategii de reglare /Derulare | EE | 44 | 3,18 | 1,12 | 0,000 | 86 | 1,000 |
| | EC | 44 | 3,18 | 1,16 | | | |
| 20.Strategii de reglare /Evaluare | EE | 44 | 3,61 | 1,57 | 0,199 | 86 | 0,842 |
| | EC | 44 | 3,54 | 1,63 | | | |
| 21.Capacitatea de comunicare | EE | 44 | 15,22 | 2,55 | 0,168 | 86 | 0,867 |
| | EC | 44 | 15,13 | 2,50 | | | |

Concluziile indică faptul că grupurile de control și experimental sunt similare pe criteriul valorificării cunoștințelor și strategiilor metacognitive de citire, scriere și ascultare în limba engleză, precum și pe dimensiunile relaționare în grup/comunicabilitate. Pentru variabilele ordinale prezente în datele noastre a fost utilizată metoda neparametrică U Mann Whitney, care indică aceleași rezultate.

Compararea datelor statistice la etapa de **constatare** a scos în evidență omogenitatea loturilor experimentale în funcție de mai multe variabile, care au fost luate în calcul pentru a constitui EE și EC. Compararea datelor ne-a permis a concluziona despre existența unor diferențe minime la anumite capacități metacognitive la etapa de constatare, cum ar fi: capacitatea de conștientizare a citirii; capacitatea de a valorifica strategia metacognitivă din timpul ascultării – atenția; capacitatea de a controla nivelul de anxietate din timpul ascultării;

capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale și condiționale – variabilele expuse nu vor putea fi luate în calcul în cadrul experimentului de validare, deoarece, din start, prezintă diferențe statistic semnificative.

Rezultatele cercetării la etapa de constatare pentru grupul experimental și de control (EE-EC) la majoritatea variabilelor nu prezintă diferențe statistic semnificative. Reușita medie obținută de grupul EE și EC de studenți nu prezintă diferențe, ceea ce ne permite să concluzionăm despre condiția inițială identică a EE și a EC de subiecți încadrați în cercetare.

Rezultatele **etapei constatative** ne-au condus la concluzia că ambele loturi (EE-EC) au **dezvoltate capacitățile**: capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale, declarative și condiționale; capacitatea de a regla cogniția; capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul citirii; capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul scrierii; capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul ascultării **la nivel mediu și scăzut**. Datele generale acumulate pe întregul eșantion scot în evidență un sistem de probleme generate de funcționarea încetinită a proceselor metacognitive. Prima concluzie este că dificultățile de învățare derivă din neexplorarea potențialului metacognitiv al studenților. Compararea datelor statistice obținute de la grupurile experimental și de control a arătat că nu există diferențe semnificative la această etapă a cercetării. Cu o instruire adecvată, toți studenții pedagogi își pot îmbunătăți nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire), pot să-și cultive responsabilitatea pentru propria învățare, să preia un rol activ în procesul de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată.

Determinarea nivelurilor de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive

Descriptorii cunoștințelor (declarative, condiționale, procedurale) și strategiilor metacognitive derivați din indicatori și criterii sunt folosiți pentru descrierea comportamentului studenților pedagogi. În Tab. 3.5. sunt prezentate criteriile și caracteristica nivelurilor de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive.

Tabelul 3. 5. Descrierea calitativă a nivelurilor de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive

| Criterii | Caracteristica nivelurilor de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive | | |
|----------|---|-------------|-------------|
| | Nivel scăzut | Nivel mediu | Nivel înalt |
| | | | |

| Cunoștințe metacognitive și decodificarea semnificației mesajului | | | |
|---|---|--|--|
| Cunoștințe despre componentele metacogniției | Identifică puține componente ale metacogniției. | Identifică unele componente ale metacogniției. | Identifică toate componentele metacogniției. |
| Înțelegerea importanței metacogniției în procesul de învățare | Demonstrează: - înțelegere limitată a rolului metacogniției în învățare; - cunoștințe metacognitive modeste, cu utilizări imprecise ale strategiilor metacognitive. | Demonstrează: - înțelegere parțială în utilizarea strategiilor metacognitive în procesul de învățare; - o dezvoltare mai plenară a cunoștințelor metacognitive; - valorificarea insuficientă a strategiilor metacognitive. | Demonstrează: - utilizare conștientă a strategiilor metacognitive în procesul de învățare; - conștientizare profundă în utilizarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive; - tendință de perfecționare a gradului de utilizare a cunoștințelor și strategiilor metacognitive. |
| Aplicarea strategiilor metacognitive | | | |
| Utilizarea strategiilor metacognitive: - planificarea și determinarea strategiilor necesare pentru procesul de învățare; - selectarea, monitorizarea și adaptarea strategiilor metacognitive pentru activități; - evaluarea progresului, identificarea obiectivelor și elaborarea planului de acțiune; - Relaționează idei și concepte în cadrul contextelor. | Demonstrează: - eficacitate limitată în procesul de utilizare a strategiilor metacognitive; - planificare minimă a activităților reflexive; - evitarea participării în procesul de evaluare; - relevanță scăzută în argumentarea utilizării cunoștințelor și strategiilor metacognitive; - abilități limitate în formularea proceselor metacognitive aplicate în timpul lecțiilor și în afara lecțiilor de limba engleză; - neîncredere în sine; - gestionare scăzută a cunoștințelor și | Demonstrează: - eficacitate moderată în procesul de utilizare a strategiilor metacognitive; - planificare moderată a activităților reflexive; - actualizarea cunoștințelor anterioare; - evaluare subiectivă a experiențelor de învățare și a propriei matrice metacognitive; - abilități considerabile atunci când explică cum procesele metacognitive se aplică în timpul și în afara orelor academice; | Demonstrează: - eficacitate avansată în procesul de utilizare a strategiilor metacognitive; - stabilirea obiectivelor și determinarea strategiilor metacognitive; - evaluare obiectivă a experiențelor de învățare și interpretarea experiențelor de învățare, cu accentul pe menținerea calității; - identificarea erorilor și reglarea cogniției; - insistență în demararea activităților |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | strategiilor metacognitive. | - exprimarea interesului și încrederii în valorificarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive. | reflexive; - implementarea cu ușurință a cunoștințelor și strategiilor metacognitive în domenii particulare și generale. |
| Valorificarea strategiilor metacognitive în comunicare | | | |
| Explică cum strategiile metacognitive interacționează pentru a facilita învățarea. | - Explică cu claritate limitată funcționalitatea strategiilor metacognitive în procesul de învățare. | - Explică cu claritate adecvată funcționalitatea strategiilor metacognitive în procesul de învățare. | - Explică cu fermitate funcționalitatea strategiilor metacognitive în procesul de învățare. |

Pentru a determina nivelurile de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive, a fost valorificată tehnica de calcul al punctajului acumulat prin aplicarea chestionarelor (Anexele 1-8) prezentată în Tab. 3.6.

Tabelul 3.6. Tehnica de calcul al punctajului acumulat pentru aprecierea nivelurilor de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive

| Nivelurile de formare a competențelor de scriere, citire, ascultare și vorbire din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive | Punctajul acordat |
|---|-------------------|
| Nivelul înalt | 375-553,3 |
| Nivelul mediu | 162,9-362,9 |
| Nivelul scăzut | 131,8-152,8 |

Nivelul scăzut se caracterizează printr-un nivel incipient de conștientizare a proceselor de citire, ascultare, scriere; de diferențiere a cunoștințelor procedurale, condiționale și declarative; de valorificare a strategiilor metacognitive în timpul citirii (strategii globale, de susținere și rezolvare a problemelor), în timpul ascultării (strategii de rezolvare a problemelor, direcționare a atenției, traducere mentală, cunoștințe-persoană, evaluare, planificare) și în timpul scrierii (planificarea, conștientizarea, evaluarea și monitorizarea). Analiza descriptivă atestă că în etapa constatativă predomină scoruri mici la variabilele de reflecție metacognitivă: studenții au avut un nivel relativ scăzut în procesul de luare a deciziilor privind alegerea strategiilor metacognitive în timpul scrierii, ascultării, citirii. Studenții cu nivel scăzut de valorificare a cunoștințelor și strategiilor metacognitive au șanse mici de integrare activă

în rețeaua colectivă de comunicare în limba engleză, nu demonstrează inventivitate, flexibilitate, originalitate în procesul de învățare a limbii engleze, au randament scăzut în formarea progresivă a potențialului mental, ceea ce duce la pasivitate, frustrare, renunțare, abandon, nervozitate, izolare și la alte efecte negative. Nivelul scăzut al capacității de autocontrol reprezintă un model stabil de comunicare, puțină rigiditate, inhibare.

Nivelul mediu se caracterizează prin neexplorarea cunoștințelor declarative, procedurale, condiționale și valorificarea parțială a strategiilor metacognitive, care obstrucționează dezvoltarea potențialului cognitiv al studenților pedagogi. Se constată tendința de includere în studiul profund al procesului de învățare, dar aceasta este frânată de impedimentele metacognitive, ce duc la dificultăți legate de ordonarea ideilor, găsirea soluției, descoperirea adevărului, valorificarea extinderii potențialului intelectual, dorința de a se implica mai activ în actul de comunicare didactică. Nivelul mediu al capacității de autocontrol arată că studenții prezintă nevoia de a comunica cu sine înșiși, manifestă, în funcție de situație, orientarea spre partener, cu o tendință spre parteneriat în comunicare.

Nivelul înalt se caracterizează prin valorificarea cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale și a strategiilor metacognitive de un grad de complexitate foarte înalt. Modelarea strategiilor metacognitive, strategiilor de reglare a cogniției în timpul ascultării, citirii și scrierii se caracterizează printr-un înalt grad de operaționalizare și operativitate în rezolvarea sarcinilor de lucru, de comunicare în limba engleză. Studenții pedagogi din categoria vizată demonstrează competențe de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) înalt dezvoltate, au o motivație ridicată, sunt activi în situațiile de problematizare și provocări, dornici de a se autorealiza în plan profesional. Nivelul înalt al capacității de autocontrol se manifestă prin mobilitate în comunicare, capacitatea de a se conforma la comportamentul grupului sau partenerului, capacitatea de a dialoga, de a-și schimba comportamentul în funcție de situație.

3.3. Implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze

Predarea limbii engleze ca limbă străină în învățământul universitar nu este adaptată la nevoile și trebuințele studenților pedagogi, deoarece curricula la cursurile practice și teoretice la limba engleză pun accentul pe dezvoltarea deprinderilor fundamentale: de scriere, citire, ascultare și vorbire (four basic skills: writing, reading, listening and speaking); acestea, fiind analitice, nu explorează potențialul metacognitiv al studentului pedagog și, în final, nu asigură o complementaritate și o funcționare integrală.

Eficiențizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată a limbii engleze la nivel universitar este realizabilă prin valorificarea potențialului metacognitiv și renovarea curriculumului (cu participarea studentului pedagog), ceea ce ar duce la

centrarea pe student, transformarea profesorului în facilitator, ghid, supervisor, organizator, transformând studentul în actor activ și conștient al DDC, cu utilizarea TIC și a strategiilor adecvate contextului, formând o perspectivă inter- și transdisciplinară.

Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în limba engleză a fost implementat pe parcursul a trei semestre, la predarea a două discipline: la cursul practic *Limba engleză și comunicare* și la cursul teoretic *Didactica limbii engleze*. Elementele constitutive ale Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar (Tab. 3.7.) au fost elaborate ținându-se cont de ideile sintetizate în urma studiului literaturii de specialitate în domeniul metacogniției cu scopul de a eficientiza predarea limbii engleze.

Tabelul 3.7. Tehnologia de aplicare a Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar

| Etapele de dezvoltare a Modelului tehnologic de învățare personalizată | Formarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive |
|---|---|
| Etapa 1. Includerea instruirii metacognitive în programul de bază de studiere a limbii engleze. | 1.1. Renovarea curriculumului la cursurile: <i>Limba engleza și comunicare; Didactica limbii engleze</i> . 1.2. Stabilirea stării de facto a dezvoltării cunoștințelor și a strategiilor metacognitive. |
| Etapa 2. Informarea studenților despre utilitatea și importanța activităților metacognitive. | 2.1. Familiarizarea cu principalele deziderate referitoare la metacogniție. Sesiunea 1. Cunoștințe despre cogniție și reglarea cogniției. Sesiunea 2. Metacogniția și abilitățile cognitive. Sesiunea 3. Strategii de bază de îmbunătățire a metacogniției. 2.2. Familiarizarea cu metodele și tehnicile ce dezvoltă capacitățile metacognitive. Sesiunea 4. Metode și tehnici de învățare prin colaborare: structurile de tip mozaic, fishbowl, turul galeriei, discuția ghidată; interviul în trei trepte. Sesiunea 5. Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme: brainstorming, generalizarea categorială, tehnica 6/3/5, cubul, diagrama Venn, Frisco, graficul conceptual. Sesiunea 6. Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice: SINELG, ciorchinele, sau brainstormingul asociativ, ghidul de |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>anticipație, ghidul pentru învățare, cinquain.</p> <p>Sesiunea 7. Metode și tehnici de învățare interactiv-creative: sinectica, tehnica bulgărelui de zăpadă, explozia stelară, tehnica pălăriilor gânditoare, freewriting.</p> <p>Sesiunea 8. Metode și tehnici de evaluare: hărțile conceptuale, RAI, tehnica 3-2-1, proiectul, portofoliul.</p> |
| Etapa 3. Trainingul de lungă durată. | <p>3.1. Monitorizarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar.</p> <p>Sesiunea 9. Elaborarea matricei de evaluare a strategiilor metacognitive și a fișei de monitorizare pentru receptarea mesajelor scrise, citite, ascultate.</p> <p>Sesiunea 10. Explorarea capacităților metacognitive prin: interviuri structurate și semistructurate, interogatoriul privind procesul gândirii, jurnalul reflexiv, lectura reflexivă, protocolul gândirii cu voce tare.</p> |

La cursul practic de *Limba engleză și comunicare* s-a pus accentul pe comunicare, pe studierea gramaticii și vocabularului, pe ascultare, pe explicații și exerciții gramaticale, cu implicarea strategiilor cognitive și metacognitive, metodele de predare fiind interactive, activ participative; s-a lucrat în grupuri mici, individual și în colaborare, cu folosirea TIC, astfel încât studenții pedagogi să poată studia în funcție de nevoile lor. Manualul după care s-a lucrat a fost *New English File*, unul dintre cele mai avansate ghiduri practice de învățare a limbii engleze, elaborat de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig, Oxford University Press- pentru nivelurile: Pre-intermediate (A2-B1), Intermediate (B1), Intermediate Plus (B1+), Upper intermediate (B2), și ghidul metodologic *English Lexicology* [43].

Aplicarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în limba engleză la cursul practic *Limba engleză și comunicare* (120 ore practice/semestru) a avut drept scop dezvoltarea competențelor de scriere, citire, ascultare pe baza valorificării strategiilor metacognitive (de citire, scriere, ascultare) și dezvoltarea competenței de vorbire pe diverse teme de interes general și special, cu aplicabilitate practică: călătorii, socializare, cultură, sport, sisteme de învățământ, medicină, domeniile juridic, economic etc., cu dificultate medie/mare.

Acest curs, conceput în baza argumentării necesității de dezvoltare a competențelor de comunicare, permite organizarea flexibilă a procesului de învățare, prin adaptarea permanentă la

nevoile de comunicare specifice ale studenților pedagogi. Abordarea predării este una interactivă, permițându-i fiecărui student să valorifice cât mai mult competențele de scriere, citire, ascultare, vorbire. Realizarea sarcinilor a fost organizată în perechi sau în grupuri, cu utilizarea TIC.

Scenariul didactic în cadrul cursului este structurat pe modelul constructivist:

- orientare (introducere în temă, actualizarea cunoștințelor anterioare, analiza nevoilor);
- achiziții (studenții învață prin descoperire);
- reflecție (crearea de conexiuni, autoevaluarea etc.).

Sarcinile de lucru le solicită studenților să utilizeze procedee reflexive, prin valorificarea cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale și a strategiilor metacognitive. Contextele situaționale folosite sunt reale, legate de situația de învățare din timpul lecției și simulări ale unor situații pe care studenții pedagogi le întâlnesc în viața reală. Este important ca nivelul de complexitate al sarcinilor de lucru să crească gradat.

Curriculumul la cursul *Limba engleză și comunicare* este realizat după modelul de proiectare a curriculumului modular. Fiecare modul vizează dezvoltarea unui set de competențe, punându-se accentul pe competența de ascultare și citire, pe cea de scriere și vorbire. Competențele specifice din fiecare modul au fost astfel elaborate, încât formarea lor să asigure, până la finalul programului, atingerea tuturor criteriilor de performanță, în concordanță cu condițiile de aplicabilitate descrise în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Curriculumul la cursul *Limba engleză și comunicare* vizează dezvoltarea la un nivel superior a competențelor de scriere, citire, ascultare și vorbire cu accentul pe dezvoltarea celor de vorbire.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată constă în dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) prin valorificarea strategiilor metacognitive pentru o comunicare liberă și cursivă (Tab. 3.8.).

Tabelul 3.8. Competențe profesionale de comunicare în limba engleză ale studenților obținute din aplicarea strategiilor metacognitive

| Modulul 1 | |
|--|---|
| Competențe de ascultare-vorbire | Strategii de prezentare a conținuturilor |
| 1.a. Identificarea cuvintelor, expresiilor și structurilor gramaticale atestate în mesajul audiat. | Mesaje orale (înregistrate sau emise de profesor sau studenți), informații despre sine/alte persoane. |
| 1.b. Selectarea informațiilor esențiale din mesajele audiate, cu relevanță imediată. | • Prezentări orale (de dificultate și lungime medie) pe teme familiare. |
| 1.c. Emiterea răspunsurilor verbale succinte și coerente versus mesajul audiat. | • Dialoguri simple/conversații/înregistrări audio/video sau citite cu glas tare de către |

| | |
|---|--|
| 1.d. Înțelegerea mesajului audiat, traducerea lui mentală, extragerea unor informații personale, direcționarea atenției, anticiparea sensului. | profesor. • Texte scurte, note, paragrafe, fragmente autentice de informare generală; mesaje personale (bilete, ilustrate, scrisori scurte). |
| 2.a. Utilizarea expresiilor și frazelor studiate anterior pentru o descriere orală pe teme de specialitate/cotidiene. 2.b. Completarea formularelor după mesajul audiat. | • Descrieri orale de obiecte, produse, servicii, activități personale, persoane din mediul apropiat. • Chestionare și formulare-tip (la hotel, întreprindere, instituții și locuri publice). |
| 3.a. Participarea în situații de comunicare orală, care presupune un schimb verbal de opinii. | • Dialoguri situaționale: schimb de informații utile. • Conversații cotidiene. • Mesaje de răspuns la solicitări formale și informale. |
| Modulul 2 | |
| Competențe de scriere-vorbire | Strategii de prezentare a conținuturilor |
| 1.a. Extragerea informațiilor clare și previzibile din diverse materiale cotidiene scrise. 1.b. Deducerea semnificației structurilor gramaticale și sintactice dintr-un text scris. | • Descrieri/texte literare. • Texte publicitare scrise. • Spoturi publicitare, meniuri, prospecte, instrucțiuni de folosire, indicatoare etc. |
| 2.a. Crearea mesajelor și textelor scrise și emiterea răspunsurilor în mod coerent și clar. 2.b. Prezentarea orală și scrisă de tip comunicare, raport, referat. 2.c. Transpunerea în scris a informațiilor receptate. 2.d. Redactarea textelor pe teme de interes personal și de specialitate, inclusiv a textelor funcționale. | • Dialoguri, conversații pe teme de specialitate. • Descrieri orale/în scris de obiecte, produse, rezumate, compuneri, eseuri, articole. • Texte de informare generală. • Texte funcționale cu caracter personal și oficial: scrisori, jurnale, invitații, felicitări, anunțuri de publicitate, articole. • Texte funcționale, specifice calificării: paragrafe, anunțuri de mică publicitate, CV-uri, chestionare și formulare-tip (la hotel, firmă, instituții și locuri publice). |
| 3.a. Elaborarea unei ciorne, structurarea textului, organizarea ideilor, monitorizarea scrierii, corectarea și evaluarea mesajului scris. | • Dialoguri situaționale. • Conversații cotidiene. • Compuneri, eseuri, rezumate. |
| Modulul 3 | |
| Competențe de citire-vorbire | Strategii de prezentare a conținuturilor |
| 1.a. Stabilirea sensului textului literar, științific, publicistic. 1.b. Stabilirea de legături între mesajul audiat și | • Prezentări orale (de dificultate și lungime diferite) pe teme de interes și de specialitate. • Texte literare. |

| | |
|--|---|
| mesajul scris. 1.c. Efectuarea analizei literare a textului lecturat. | • Texte cu caracter informațional. |
| 2.a. Studiarea textelor de diferite stiluri și dezbaterile informațiilor oral și în scris. 2.b. Argumentarea orală clară a opiniilor personale în legătură cu textul citit. | • Descrieri orale/în scris de obiecte, produse, servicii, ale mediului de lucru, activităților profesionale. • Texte publicitare orale/scrise. • Emisiuni radio/TV. |
| 3.a. Participarea activă la discuții scurte, demonstrând înțelegerea globală a textului. 3.b. Selectarea și utilizarea formulilor de conversație în cadrul unui schimb verbal de informații, cu relevanță imediată. 3.c. Utilizarea vocabularului de specialitate în cadrul dezbaterilor cu colegii. | • Conversația cotidiană. • Dialoguri, conversații pe diverse teme, inclusiv profesionale. • Mesaje de răspuns la solicitări formale și informale. • Referate, articole, nuvele, cărți de aventuri, ficțiune ș.a. |

Sugestii specifice pentru activitățile de ascultare, scriere, citire:

Valorificarea competențelor de ascultare prezintă dificultăți specifice, pe care studentul trebuie să le conștientizeze, pentru a le depăși. Acestea derivă din însușirea caracterului specific al fluxului auditiv, ce implică o serie de strategii metacognitive pentru decodificarea mesajului, care nu întotdeauna permit revenirea la textul audiat. De aceea, dezvoltarea abilității de ascultare metacognitivă beneficiază de o atenție specială în cadrul cursului. Competența de scriere este corelată cu cea de vorbire și citire, pentru o mai bună conștientizare, cu ambele forme (sonoră, grafică) ale cuvintelor/sintagmelor/textelor prezentate. Complexitatea textelor selectate va spori treptat, începând cu texte simple, ca, mai târziu, să crească gradul de complexitate. Se recomandă organizarea activităților de receptare în trei faze distincte:

- Înainte de receptarea textului – activități care să creeze un context motivant, să actualizeze informații sau achiziții deja dobândite, să pregătească studenții pentru a putea realiza sarcinile următoare. În această etapă, se folosesc:

- mici conversații în grup, pe baza unei imagini/glume;
- crearea unor liste de cuvinte/idei legate de tema propusă;
- formulare de întrebări, exerciții de predicție etc.

- În timpul receptării – activități succesive, cu grad de complexitate progresiv, care pot presupune ascultarea/citirea/rescrierea textului de mai multe ori, cu formularea sarcinilor pentru fiecare activitate, astfel încât studenții să știe exact care este rezultatul așteptat.

Exemple de activități pentru această etapă:

- exerciții fonetice;

- exerciții de identificare: a unor cuvinte, sintagme, enunțuri scrise;
- exerciții de practicare a formulelor de comunicare în societate;
- exerciții de confirmare a receptării, prin răspunsuri la întrebări de control;
- exerciții cu alegere multiplă; răspunsuri la întrebări de tipul: „adevărat”/„fals”;
- completare de tabele, formulare etc.

După receptarea textului, se organizează activități reflexive asupra conținutului textului sau asupra achizițiilor lingvistice realizate (vocabular, structuri, formule conversaționale, competențe etc.).

Metode și procedee:

- conversații, discuții pe tema ideilor din text, organizarea informațiilor din text;
- exerciții de formulare a unor întrebări de control sau întrebări la textul receptat;
- alcătuirea propozițiilor, folosind cuvinte noi;
- completarea formularelor cu date personale, informații-cheie etc.;
- exerciții de completare a unor texte lacunare, de identificare;
- descrieri simple cu suport verbal (întrebări, cuvinte de sprijin) și/sau imagini;
- joc de rol, interviuri, simulări, prezentări orale, scrise;
- activități în perechi, alcătuirea de dialoguri, simulări, activități de proiect;
- joc de rol, discuții, dezbateri, proiecte de grup.

La cursul teoretic *Didactica limbii engleze*, care este alcătuit din 30 de ore prelegeri și 15 ore seminare, se restructurează conținutul curricular și metodologia de predare, în funcție de competențele prevăzute. Pe parcursul programului de intervenție, se valorifică, dezvoltă strategiile cognitive și metacognitive și se susțin teste care urmăresc evoluția fiecărui student. Programul este integrat, flexibil, adaptat nevoilor proprii de dezvoltare ale studenților pedagogi. Scopul programului este creșterea reușitei academice prin dezvoltarea competențelor de scriere, citire, ascultare, vorbire în limba engleză.

Obiectivele implementării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în limba engleză sunt următoarele:

- promovarea unui proces de învățare centrat pe nevoile studentului, pe caracteristicile lui individuale, pe implicarea activă în viața comunității, pe democrație, respectul valorilor celuilalt;
- comunicarea eficientă, scrisă și orală în limba engleză;
- îmbunătățirea calității învățării limbii engleze și crearea unei oferte educaționale diversificate, centrată pe nevoile de dezvoltare ale studenților, care să corespundă standardelor de calitate;

- prezentarea sintetică și analitică, estetică și culturală a fenomenului de achiziționare lingvistică și a culturii țărilor vorbitoare de limba engleză;
- formarea competențelor de scriere, citire, vorbire și ascultare prin valorificarea potențialului metacognitiv al fiecărui student pedagog;
- analiza textelor literare în limba engleză în contextul tradițiilor literare din cultura de referință.

Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar are menirea să determine schimbări conceptuale și practice în procesul de predare a limbii engleze la nivel universitar, prin valorificarea domeniului cognitiv, metacognitiv și social, centrat pe metode interactive de predare-învățare, restructurarea curricula conform nevoilor studentului și nivelului de cunoaștere al limbii engleze, utilizarea unor mijloace eficiente de cunoaștere a studenților, de construire a climatului pozitiv, a instrumentelor de stimulare a interesului studenților și comunității pentru educație, care va eficientiza predarea limbii engleze la nivel universitar.

Tabelul 3.9. Valorificarea corelației dintre cunoștințe, capacități și atitudini în structura competențelor de comunicare în limba engleză

| N I V E L | Cunoștințe | Capacități | Atitudini (repere pentru compe- tența socială) | Competențe de comunicare în limba engleză | | |
|-----------------------|--|--|---|---|---|--|
| | | | | Competențe de scriere, ascultare | Competențe de vorbire | Competențe metacog- ni-tive |
| A 1 | - Să memorizeze cunoștințe generale de bază. | - Să utilizeze deprinderi de bază pentru a realiza sarcini simple. | - Să-și asume rolul social. | - Să scrie expresii simple și izolate. - Să înțeleagă texte scurte, simple, care conțin expresii foarte simple. - Să recunoască cuvinte familiare, cele mai frecvent întâlnite expresii. - Să înțeleagă instrucțiuni scurte și simple ce sunt pronunțate lent și bine articulat. | - Să răspundă la întrebări simple. | - Să accepte ghidare și consiliere în procesul de învățare. |
| A 2 | - Să memorizeze și să înțeleagă cunoștințele de bază, dar încă limitate pentru | - Să utilizeze deprinderi și competențe-cheie și să aplice metodele de bază. | - Să-și ajusteze rolul în funcție de diferite con-texte | - Să citească și să înțeleagă texte simple, care conțin un vocabular internațional comun sau țin de domenii concrete larg răspândite. - Să localizeze în texte | - Să răspundă detaliat la întrebări. - Să descrie aspecte fizice ale mediului său, condițiile de trai, familia | - Să caute îndrumare și să-și asume responsabilitate limitată în |

| | | | | | | |
|--------|---|--|--|---|---|--|
| | comunicare. | | sociale. | informații specifice, să înțeleagă instrucțiunile din diverse surse publicitare, documente. - Să înțeleagă selectiv mesajele înregistrate privind un subiect cunoscut, cu un debit lent și bine articulat. | sa, interesele. - Să folosească în comunicarea cotidiană vocabularul învățat. | contexte simple. |
| B 1 | - Să utilizeze o gamă largă de cunoștințe practice. | - Să elaboreze abordări strategice prin folosirea cunoștințelor. | - Să soluționeze probleme prin folosirea cunoștințelor specializate, cu implicări etice și sociale adecvate. | - Să scrie mici eseuri simple, cu subiecte de interes general. Să descrie aventuri, isprăvi reale sau imaginare. - Să producă texte simple, despre domenii de interes personal. - Să citească și să înțeleagă texte la nivel satisfăcător. - Să citească texte lungi, pentru a le supune analizei. - Să înțeleagă mesaje referitoare la subiecte de interes personal și informații tehnice simple într-o limbă standard simplă. | - Să formuleze răspunsuri la întrebări, cu descrieri detaliate. - Să identifice vocabularul necunoscut în context privind domeniul și interesele vorbitorului. - Să converseze cu greșeli, dar să le poată corecta, când își dă seama de ele. | - Să demonstreze eficacitate moderată în procesul de utilizare a strategiilor metacognitive. - Să planifice activități reflexive. - Să actualizeze cunoștințele anterioare. - Să evalueze experiențele de învățare. |
| B 2 | - Să utilizeze cunoștințe teoretice și practice și să fie sigur de folosirea lor. | - Să răspundă la întrebări prin căutarea rezolvărilor creative. | Să demonstreze comportamente etice relevante. | - Să producă texte clare, pe teme personale sau conform intereselor personale. - Să exprime în formă scrisă, într-un text încheiat, evenimente, idei, întâmplări. - Să citească texte cu | - Să formuleze răspunsuri și judecăți și raționamente. - Să-și exprime punctul de vedere sau opinia sa. | -Să-și evalueze nevoile de învățare și să-și elaboreze propriul plan de |

| | | | | | | |
|--------|--|---|--|---|--|--|
| | | | | <p>un grad mare de autonomie, ajustând viteza de citire, dar cu dificultăți întâlnite în procesul stabilirii sensului cuvintelor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să identifice conținutul, să extragă sensul general. - Să înțeleagă mesaje din viața socială, profesională sau universitară în limba standard. | <ul style="list-style-type: none"> - Să converseze cu greșeli, dar să le corecteze și să continue discursul conștient. | <p>învățare.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să identifice componentele metacogniției. - Să explice cu claritate cum strategiile metacognitive facilitează învățarea. |
| C 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Să dovedească cunoștințe avansate teoretice și practice. | <ul style="list-style-type: none"> - Să stăpânească metode și strategii de învățare. - Să construiască noi capacități creative. | <ul style="list-style-type: none"> - Să dovedească relații interpersonale la nivel operațional. | <ul style="list-style-type: none"> - Să producă texte clare, detaliate, bine cizelate, coerente. - Să producă texte într-o manieră proprie, cu un subiect complex. - Să citească și să înțeleagă în detalii texte lungi și complicate, care necesită recitare. - Să identifice conținutul, să extragă sensul detaliat al structurilor lexicale și gramaticale. - Să înțeleagă varii mesaje în limba standard și nestandard, cu identificarea detaliilor. | <ul style="list-style-type: none"> - Să exprime mesaje, ca să prezinte o atitudine, propria dispoziție. - Să formuleze ideile pe care vrea să le comunice fluent și coerent. | <ul style="list-style-type: none"> - Să demonstreze abilități în demararea proceselor reflexive. - Să valorifice strategiile metacognitive. |
| C 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Să manifeste capacități analitice, să redefină cunoștințele. | <ul style="list-style-type: none"> - Să formeze noi ierarhii de cunoștințe în varii contexte. | <ul style="list-style-type: none"> - Să mediteze asupra normelor sociale și relațiilor inter- | <ul style="list-style-type: none"> - Să citească și să înțeleagă toate formele de texte, identificând diverse stiluri și domenii. - Să identifice conținutul, să extragă sensul detaliat al oricărui tip de text, din diverse domenii. | <ul style="list-style-type: none"> - Să exprime mesaje într-o formă încrezută, ca să se deducă o atitudine, dispoziție. - Să producă texte captivante din | <ul style="list-style-type: none"> - Să identifice toate componentele metacogniției. - Să implementeze cu |

| | | | | | | |
|--|--|--|-----------------|--|--|--|
| | | | perso- nale. | - Să înțeleagă game variate de mesaje, în limba standard și nestandard, emise în condiții satisfăcătoare, cu identificarea detaliilor. | diverse domenii, construite într-un stil propriu, într-o formă bine structurată. | ușurință cunoștințele și strategiile metacognitive în domeniul particular e. |
|--|--|--|-----------------|--|--|--|

Paralel cu implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze, studenții au luat parte activă la programul în afara orelor de curs, care este personalizat, pentru potențialul fiecărui student, și care constă în participări la seminare, ateliere, cursuri de formare, vizite de studiu, conferințe, precum și într-un ansamblu de activități obligatorii:

1. urmărirea posturilor TV și radio care emit în limba engleză;
2. vizionarea filmelor în limba engleză – cu/fără subtitrare;
3. citirea cărților în limba engleză, de dificultate variabilă, în funcție de gradul lor de cunoaștere, și citirea edițiilor online ale ziarelor și revistelor din țările în care se vorbește limba engleză;
4. folosirea setărilor în limba engleză (calculator etc.) pentru familiarizarea cu termenii uzuali.

Finalitățile Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor metacognitive de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare în limba engleză pentru studenții pedagogi de nivel intermediar presupune ca studentul:

- să înțeleagă punctele esențiale în vorbirea standard pe teme familiare (activitatea profesională, învățământ, petrecerea timpului liber etc.);
- să înțeleagă ideea principală din multe programe radio sau TV pe teme de actualitate sau de interes personal sau profesional;
- să participe fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme de interes personal sau referitoare la viața cotidiană;
- să se exprime coerent, pentru a-și descrie experiențele, evenimentele, visele, speranțele și obiectivele;
- să scrie corect și coerent propozițiile formulate în limba engleză, cu o dificultate medie/mare;
- să citească corect textul, să înțeleagă și să redea coerent mesajul în limba engleză;
- să înțeleagă mesajul vorbitorului de limba engleză fără a întâmpina probleme de gramatică și vocabular și să rezume corect textul ascultat.

Finalitățile Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin

valorificarea strategiilor metacognitive de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare în limba engleză pentru studenții pedagogi de nivel avansat presupune ca studentul:

- să participe activ la o conversație în situații familiare, exprimându-și și susținându-și opiniile;
- să înțeleagă majoritatea emisiunilor TV de știri, a filmelor în limba standard;
- să citească articole, cărți din domeniul profesional și să le analizeze;
- să înțeleagă înregistrări audio/video și discursuri destul de lungi;
- să comunice cu un grad de spontaneitate și de fluență care face posibilă participarea normală la o conversație cu interlocutori nativi;
- să prezinte descrieri clare și detaliate, într-un ansamblu vast de subiecte legate de domeniul profesional sau de interes;
- să scrie mesaje clare și detaliate, un eseu sau un text, transmițând informații sau argumentând în favoarea sau împotriva unui punct de vedere;
- să exprime în scris semnificația pe care o atribuie personal evenimentelor sau experiențelor;
- să înțeleagă texte lungi și complexe, sesizând diferențele stilistice;
- să se exprime fluent și spontan;
- să utilizeze limba în mod flexibil și eficient, în relații sociale și în scopuri profesionale;
- să prezinte descrieri clare și detaliate pe teme complexe de specialitate, integrând subtemele, dezvoltând anumite idei și terminând intervenția cu o concluzie adecvată.

Experimentul formativ s-a bazat pe următoarele metode: studiul de caz (identificarea deficiențelor care determină rezultate scăzute), studiul produselor activității (analiza jurnalelor de reflecție, protocoalelor cu voce tare, a testelor tematice, eseurilor, compunerilor etc.). Analiza documentelor educaționale integrează grila de note ale studenților, evaluarea și înregistrarea proiectelor din afara programului de intervenție. Prin metoda observației participative și nestructurate, am obținut date cu privire la gradul de implicare și participare în activități, gradul de colaborare, progresele sau regresele cognitive, metacognitive sau noncognitive din timpul participării la activitățile didactice din cadrul predării limbii engleze prin învățarea personalizată. În etapa formativă a cercetării pedagogice au fost aplicate metode și procedee tradiționale și activ-participative, preponderența revenindu-le tehnicilor participative și creative. Aceste metode au fost adaptate, în aplicare, în funcție de situație, obiective: s-a apelat la valorificarea, combinarea lor. Pentru ca strategia de predare-învățare-evaluare personalizată a limbii engleze să fie una eficientă, trebuie ca toată energia din mediul concret format să fie focalizată pe procesele cognitive, metacognitive, noncognitive (motivaționale, sociale și afective), care sunt intrinseci, și pe demersurile practico-pedagogice, care sunt extrinseci.

În felul acesta, *experimentul formativ* a fost integrat organic în procesul de învățământ, respectiv în procesul de predare a limbii engleze prin învățare personalizată la nivel universitar.

În etapa intervenției experimentale, am urmărit dacă se îmbunătățește achiziționarea de cunoștințe declarative, procedurale și condiționale; operaționalizarea strategiilor metacognitive în timpul citirii, scrierii, ascultării în limba engleză, relația comunicativă profesor – student în raport cu grupul de control, în care s-a menținut predarea limbii engleze prin metode tradiționale. Studiul s-a bazat pe utilizarea și formarea, pe parcurs, a competențelor și strategiilor metacognitive ale limbii engleze în mediul personalizat. În contextul experimentului, cele două tipuri de variabile, independente și dependente, au fost stabilite în acord cu ipoteza și obiectivele cercetării pedagogice.

Variabila independentă cuprinsă în cadrul modelului experimental constă în promovarea sistematică a Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, care include dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare în cadrul cursurilor *Limba engleză și comunicare și Didactica limbii engleze*.

Variabilele dependente ale cercetării, stabilite în corelație cu variabila independentă, sunt următoarele: **a.** capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale, declarative și condiționale; **b.** capacitatea de a regla cogniția, cu valorificarea strategiilor metacognitive de reglare: înțelegerea, informarea, planificarea, evaluarea, derularea; **c.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul citirii: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemei și strategii de susținere a citirii; **d.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul scrierii: strategii de planificare, monitorizare, conștientizare, evaluare; **e.** capacitatea de a valorifica strategiile metacognitive în timpul ascultării: de rezolvare a problemelor, planificare, direcționarea atenției, traducerea mentală și cunoștințele-persoană.

3.4. Valorificarea datelor experimentale

În urma intervenției pedagogice s-a obținut o creștere a nivelului de valorificare a strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive în timpul scrierii, citirii și ascultării, o ameliorare vădită a modului în care organizarea activităților didactice poate să optimizeze procesul didactic, comunicarea profesor – student din perspectiva didacticii moderne și să prevină apariția blocajelor în comunicare.

Datele experimentale obținute prin calcularea punctajului acumulat și reprezentarea procentuală la itemii chestionarelor contribuie la determinarea nivelurilor de valorificare a strategiilor metacognitive. Calculele de statistică descriptivă au fost efectuate cu ajutorul următoarelor formule:

1. Media

Se numește **media** caracteristicii x numărul:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^k n_i x_i}{n}, \text{ unde } \sum_{i=1}^k n_i \text{ este efectivul total} \quad (3.2)$$

2. Testul T determină diferențele statistice semnificative pentru eșantioane independente și perechi.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}} \quad (3.3)$$

3. Testul U Mann Whitney determină diferențele semnificative pentru variabilele nonparametrice pentru eșantioanele independente.

$$U = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1 \quad (3.4)$$

4. Testul Wilcoxon determină diferențele semnificative pentru variabilele nonparametrice pentru eșantioanele-perechi.

$$Z = \frac{4W - N(N + 1)}{\sqrt{\frac{2N(N+1)(2N+1)}{3} (\pi^+ + \pi^- - (\pi^+ - \pi^-)^2)}} \quad (3.5)$$

Analiza rezultatelor din experimentul de validare

Cercetarea realizată a inclus investigațiile constatative vizând implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, aplicându-se metodele specifice cercetării pedagogice menționate anterior.

Analiza rezultatelor grupului experimental s-a realizat la nivelul celor două faze: constatativă și formativă, pentru a evalua în ce măsură programul de intervenție educațională din timpul orelor de curs și în cadrul activităților extracurriculare a produs diferențe semnificative la nivelul variabilelor dependente investigate: îmbunătățirea capacității de operaționalizare a strategiilor metacognitive de scriere, ascultare, citire și strategiilor de reglare a cogniției în limba engleză, relaționare în grup, comunicabilitate.

Etapa de validare a investigației a inclus verificarea și validarea datelor experimentale rezultate din implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, rezultatele obținute de către grupul experimental au crescut considerabil de la nivelul scăzut la nivelul înalt și mediu, ceea ce demonstrează utilitatea implementării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar.

În ceea ce privește comportamentul de învățare al studenților pedagogi din ambele loturi, un progres vădit se observă la grupul experimental. Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar aplicat în grupul experimental de studenți pedagogi a identificat rezultate

sporite, în raport cu rezultatele obținute de grupul de control. Datele experimentale comparate privind nivelurile de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) prin valorificarea strategiilor metacognitive ale studenților pedagogi în etapa de constatare-validare sunt prezentate în Tab. 3.10.

Tabelul 3.10. Date experimentale cu referire la dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive din experimentul de validare pentru EE și EC

| Variabile ale cercetării | Nivelul | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|-----|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| | Scăzut | | | | Mediu | | | | Înalt | | | |
| | EE | | EC | | EE | | EC | | EE | | EC | |
| | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % | Nr. subiecți | % |
| 1.Strategii de citire/ Globale | - | - | 4 | 9,1 | 12 | 27,3 | 40 | 90,9 | 32 | 72,7 | - | - |
| 2.Strategii de citire/ Rez. a probl. | - | - | 4 | 9,1 | 3 | 6,8 | 30 | 68,2 | 41 | 93,2 | 10 | 22,7 |
| 3. Strategii de citire/ Susținere | - | - | 4 | 9,1 | 10 | 22,7 | 35 | 79,5 | 34 | 77,3 | 5 | 11,4 |
| 4. Strategii de scriere | - | - | - | - | 17 | 38,6 | 44 | 100 | 27 | 61,4 | - | - |
| 5.Cunoșt. declarative | - | - | 7 | 15,9 | 24 | 54,5 | 32 | 72,7 | 20 | 45,5 | 5 | 11,4 |
| 6.Strategii /Planificare | 1 | 2,3 | 13 | 29,5 | 21 | 47,7 | 29 | 65,9 | 22 | 50 | 2 | 4,5 |
| 7.Strategii /Informare | 1 | 2,3 | 6 | 13,6 | 27 | 61,4 | 34 | 77,3 | 16 | 36,4 | 4 | 9,1 |
| 8.Strategii /Înțelegere | - | - | 20 | 45,5 | 21 | 47,7 | 20 | 45,5 | 23 | 52,3 | 4 | 9,1 |
| 9.Strategii /Derulare | - | - | 13 | 29,5 | 18 | 40,9 | 29 | 65,9 | 26 | 59,1 | 2 | 4,5 |
| 10.Strategii /Evaluare | - | - | 14 | 31,8 | 6 | 13,6 | 18 | 40,9 | 38 | 86,4 | 12 | 27,3 |

Studentii pedagogi din EE demonstrează că au devenit mai buni la concentrarea, organizarea, controlarea și utilizarea strategiilor metacognitive în timpul scrierii, citirii și ascultării în limba engleză, precum și în procesul de cogniție, sunt conștienți de valorificarea strategiilor metacognitive în diverse contexte, se pot autoevalua și pot redirecționa procesul de învățare în direcția dorită. Capacitatea de a regla cogniția, în etapa de validare, cu valorificarea strategiilor metacognitive de reglare: înțelegerea, informarea, derularea, planificarea, evaluarea, la grupul experimental a crescut considerabil și a atins nivelul mediu și înalt. Studentii din EE valorifică cu ușurință strategiile de citire în limba engleză: globale (pot formula scopul, mecanismul lecturării, știu să identifice ideea, tema și problemele abordate în text); de rezolvare a problemei (își redirecționează atenția spre conținutul neînțeles, își imaginează consecutivitatea evenimentelor, analizează cele citite) și de susținere (ajustează viteza de citire, parafrizează cele citite, fac sumarul textelor, participă în discuții, iau notițe sau citesc cu voce tare).

Prin aplicarea chestionarului de conștientizare a metacogniției în timpul ascultării s-a constatat, pentru grupul experimental, o creștere esențială a capacității de valorificare a strategiilor metacognitive de ascultare în limba engleză. Ascultarea este un proces foarte complicat, care implică transformarea fluxului auditiv în impulsuri nervoase, prelucrarea informației, stocarea și utilizarea ei în context. În rezultatul experimentului formativ, studenții își planifică mai bine procesul de ascultare, prin readucerea în minte a vocabularului la tema ce urmează a fi audiată, își fac o schemă mentală de ascultare, rezolvă probleme prin stabilirea sensului cuvintelor necunoscute, creează propria interpretare, folosesc experiențele anterioare, traduc cuvintele-cheie, fac o sinteză a textului audiat și se simt liber, fără a fi tensionați sau frustrați.

Chestionarul de conștientizare a strategiilor metacognitive în scrierea eseurilor în limba engleză atestă, de asemenea, o îmbunătățire a nivelului de valorificare a strategiilor metacognitive utilizate în timpul scrierii. Studentii dovedesc performanțe înalte când reflectează asupra paragrafelor scrise, ordonează ideile în context, analizează dacă conținutul corespunde cu tema sau planul, pregătite în prealabil. Acest chestionar a stabilit nivelul de dezvoltare a sceleror: capacitatea de planificare a procesului de scriere, capacitatea de conștientizare, capacitatea de evaluare a ceea ce a fost scris și capacitatea de monitorizare a procesului de scriere.

La etapa de **validare** a programului, în scopul verificării dacă EE diferă de EC, am aplicat testul T pentru eșantioane independente, care este utilizat pentru a calcula dacă mediile pentru două seturi de variabile sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Am ales anume această metodă, deoarece aplicarea testului T are la bază condiția de normalitate a distribuției variabilelor cantitative și această condiție este respectată. Pentru variabilele ordinale prezente în datele noastre a fost utilizată metoda neparametrică U Mann Whitney.

Tabelul 3.11. Diferențe statistice comparate (EE-EC) privind gradul de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive (validare)

| Variabile | EE/EC | N | M | SD | t | df | p |
|--|-------|----|--------|-------|--------|--------|-------|
| 1. Reușita medie a stud. | EE | 44 | 7,95 | 1,44 | 4,867 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 6,34 | 1,65 | | | |
| 2.Strategii de citire/Globale | EE | 44 | 4,068 | 0,29 | 6,61 | 69,018 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,47 | 0,51 | | | |
| 3.Strategii de citire/ Rez. a probl. | EE | 44 | 4,50 | 0,27 | 10,753 | 62,824 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,49 | 0,55 | | | |
| 4.Strategii de citire/ Susținere | EE | 44 | 4,33 | 0,49 | 7,611 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,49 | 0,53 | | | |
| 5.Strategii ascultare/ Planificare | EE | 44 | 22,22 | 3,13 | 11,676 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 12,86 | 4,30 | | | |
| 6.Str. asc./Rez. a probl. | EE | 44 | 20,95 | 5,38 | 3,929 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 16,09 | 6,19 | | | |
| 7.Strategii ascultare/ Traducere | EE | 44 | 13,15 | 4,05 | 5,847 | 73,497 | 0,001 |
| | EC | 44 | 8,90 | 2,61 | | | |
| 8.Strategii ascultare/ Cunoștințe persoană | EE | 44 | 10,97 | 3,40 | 5,683 | 71,702 | 0,001 |
| | EC | 44 | 7,54 | 2,107 | | | |
| 9.Strategii/Scriere | EE | 44 | 107,34 | 17,32 | 10,621 | 63,845 | 0,001 |
| | EC | 44 | 76,22 | 8,807 | | | |
| 10.Cunoștințe declarative | EE | 44 | 5,75 | 1,88 | 3,445 | 86 | 0,01 |
| | EC | 44 | 4,36 | 1,89 | | | |
| 11.Strategii Regl. Cogniț. Planificare | EE | 44 | 5,56 | 1,66 | 5,052 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,75 | 1,71 | | | |
| 12.Strategii Regl. Cogniț./ Informare | EE | 44 | 7,09 | 2,19 | 2,707 | 86 | 0,08 |
| | EC | 44 | 5,86 | 2,05 | | | |
| 13.Strategii Regl. Cogniț./ Înțelegere | EE | 44 | 6,00 | 1,18 | 6,356 | 78,305 | 0,001 |
| | EC | 44 | 4,06 | 1,63 | | | |
| 14.Strategii Regl. Cogniț./ Derulare | EE | 44 | 4,36 | 0,83 | 6,640 | 86 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,02 | 1,04 | | | |
| 15.Strategii Regl. Cogniț./ Evaluare | EE | 44 | 5,40 | 0,78 | 7,606 | 62,642 | 0,001 |
| | EC | 44 | 3,36 | 1,60 | | | |
| 16.Cap. de comunicare | EE | 44 | 22,65 | 1,77 | 15,266 | 75,595 | 0,001 |
| | EC | 44 | 15,36 | 2,62 | | | |

Conform rezultatelor prezentate în Tab. 3.11., există diferențe semnificative la variabilele: capacitatea de a valorifica strategiile de citire (globale, rezolvare a problemei, susținere); capacitatea de a valorifica strategiile de scriere, capacitatea de a valorifica strategiile de reglare a cogniției (planificare, înțelegere, derulare, evaluare), capacitatea de a valorifica strategiile de ascultare (rezolvarea problemelor, traducerea mentală, cunoștințe-persoană, planificare), capacitatea de comunicare, capacitatea de a valorifica cunoștințele declarative. Astfel, studenții pedagogi care beneficiază de programul de intervenție își păstrează aceeași medie, îmbunătățindu-și esențial rezultatele, dar la o singură variabilă – capacitatea de a valorifica strategia de reglare a cogniției/informare – nu s-au obținut diferențe semnificative, rezultatele testului arătând: $[t(86) = 2,707, p = 0,08]$. Datele expuse în Figura 3.1. prezintă avansarea progresivă a studenților din grupul experimental, față de grupul de control, fapt confirmat prin media aritmetică, rezultatele prelucrării statistice nonparametrice și abaterea standard confirmată de U Mann Whitney în validare.

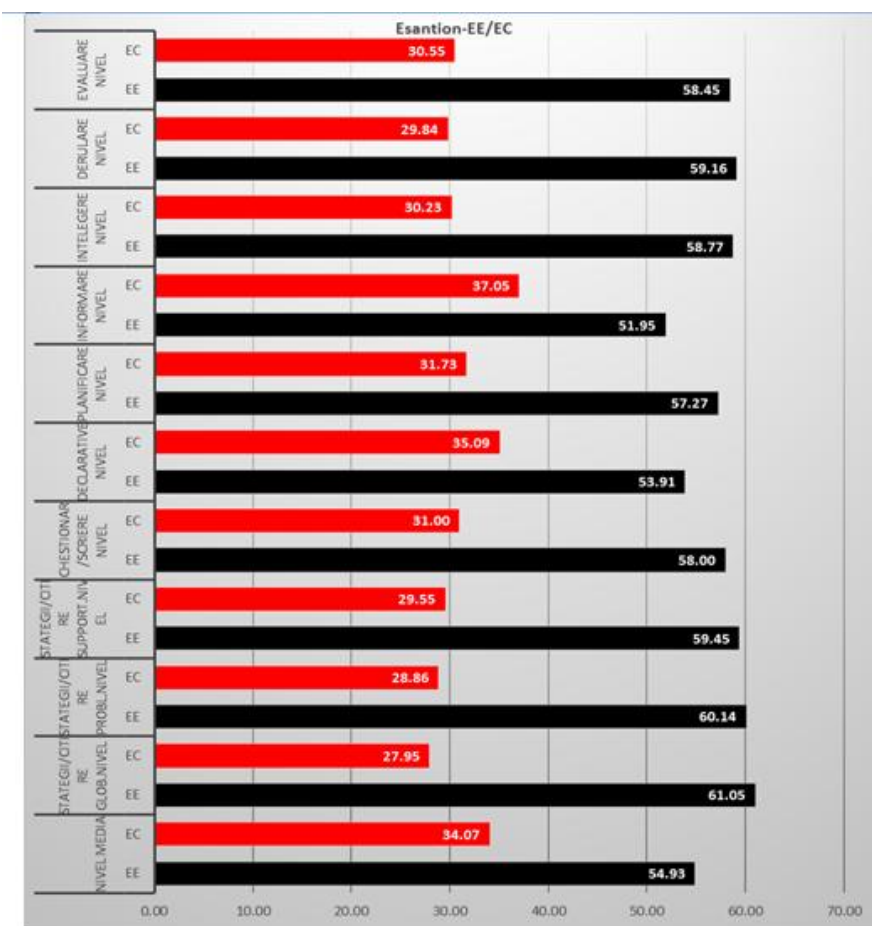


Fig. 3.1. Nivelul de valorificare a strategiilor metacognitive pentru EE-EC (U Mann Whitney, validare)

Pentru a ne convinge, la etapa de **validare**, că experimentul a avut efect și schimbările sunt datorate acestuia, și nu altor variabile aleatorii, care au determinat schimbări la nivelul EE, am aplicat testul T pentru eșantioane-perechi, pentru a verifica eficiența programului de intervenție. Pentru variabilele ordinale prezente în datele noastre, a fost utilizată metoda neparametrică Wilcoxon.

Tabelul 3.12. Date statistice ale gradului de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive (EE const. – EE valid.)

| Variabile | EE constatare/ validare | N | M | SD | t | df | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|---|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|--|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|--|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|--|-----------|----|-------|-------|---------|----|-------|-----------|----|--------|-------|--|-----------|----|------|------|--------|----|-------|-----------|----|------|------|--|-----------|----|------|------|--------|----|-------|-----------|----|------|------|---|-----------|----|------|------|--------|----|-------|
| 1.Cap. de comunicare | EE const. | 44 | 15,22 | 2,55 | -17,460 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 22,65 | 1,77 | | | | 2. Reușita medie a stud. | EE const. | 44 | 8,08 | 1,41 | 0,923 | 43 | 0,361 | EE valid. | 44 | 7,95 | 1,44 | 3.Strategii de citire/Globale | EE const. | 44 | 3,48 | 0,51 | -9,867 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,06 | 0,29 | 4.Strategii de citire/Rezolv. a prob. | EE const. | 44 | 3,73 | 0,65 | -8,799 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,50 | 0,27 | 5.Strategii de citire/Suștinere | EE const. | 44 | 3,59 | 0,55 | -7,528 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,33 | 0,49 | 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 |
| 2. Reușita medie a stud. | EE const. | 44 | 8,08 | 1,41 | 0,923 | 43 | 0,361 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 7,95 | 1,44 | | | | 3.Strategii de citire/Globale | EE const. | 44 | 3,48 | 0,51 | -9,867 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,06 | 0,29 | 4.Strategii de citire/Rezolv. a prob. | EE const. | 44 | 3,73 | 0,65 | -8,799 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,50 | 0,27 | 5.Strategii de citire/Suștinere | EE const. | 44 | 3,59 | 0,55 | -7,528 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,33 | 0,49 | 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | |
| 3.Strategii de citire/Globale | EE const. | 44 | 3,48 | 0,51 | -9,867 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 4,06 | 0,29 | | | | 4.Strategii de citire/Rezolv. a prob. | EE const. | 44 | 3,73 | 0,65 | -8,799 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,50 | 0,27 | 5.Strategii de citire/Suștinere | EE const. | 44 | 3,59 | 0,55 | -7,528 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,33 | 0,49 | 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.Strategii de citire/Rezolv. a prob. | EE const. | 44 | 3,73 | 0,65 | -8,799 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 4,50 | 0,27 | | | | 5.Strategii de citire/Suștinere | EE const. | 44 | 3,59 | 0,55 | -7,528 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 4,33 | 0,49 | 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.Strategii de citire/Suștinere | EE const. | 44 | 3,59 | 0,55 | -7,528 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 4,33 | 0,49 | | | | 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.Strategii de ascultare /Planificare | EE const. | 44 | 14,90 | 3,89 | -12,568 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 22,22 | 3,13 | | | | 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.Strategii de ascultare/ Rezolv. a problemei | EE const. | 44 | 16,90 | 5,72 | -5,046 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 20,95 | 5,38 | | | | 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.Strategii de ascultare/Traducere | EE const. | 44 | 8,11 | 2,87 | -6,703 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 13,15 | 4,05 | | | | 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.Strategii de ascultare/Cunoșt. pers. | EE const. | 44 | 7,68 | 2,66 | -5,202 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 10,97 | 3,40 | | | | 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10.Strategii/ Scriere | EE const. | 44 | 66,84 | 17,97 | -14,901 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 107,34 | 17,32 | | | | 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11.Cunoșt. declarative | EE const. | 44 | 4,02 | 1,71 | -5,176 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 5,75 | 1,88 | | | | 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12.Strategii de regl. a cogniț./ Planificare | EE const. | 44 | 3,79 | 1,60 | -5,456 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 5,56 | 1,66 | | | | 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.Strategii de regl. a cogniț./Informare | EE const. | 44 | 5,75 | 1,96 | -3,830 | 43 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EE valid. | 44 | 7,09 | 2,19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-----------|----|------|------|--------|----|-------|
| 14.Strategii de regl. a cogniț./Înțelegere | EE const. | 44 | 4,09 | 1,62 | -6,376 | 43 | 0,001 |
| | EE valid. | 44 | 6,00 | 1,18 | | | |
| 15.Strategii de regl. a cogniț./Derulare | EE const. | 44 | 3,18 | 1,12 | -5,658 | 43 | 0,001 |
| | EE valid. | 44 | 4,36 | 0,83 | | | |
| 16.Strategii de regl. a cogniț./Evaluare | EE const. | 44 | 3,61 | 1,57 | -6,620 | 43 | 0,001 |
| | EE valid. | 44 | 5,40 | 0,78 | | | |

Conform rezultatelor prezentate în Tab. 3.12., există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, iar analiza statistică realizată a permis identificarea diferențelor semnificative la toate variabilele, fiind semnificativ mai mari după intervenție, comparativ cu situația precedentă. Observăm că reușita medie înainte de intervenție este ($M_1=8,08$, $SD=1,41$), iar după intervenție – ($M_2=7,95$, $SD=1,44$), rezultatele testului [$t(43)= 0,923$, $p=0,361$] arată că sunt atestate diferențe statistic semnificative în descreștere ușoară la această variabilă, dar luând în considerare că, pe parcursul semestrului III, studenții pedagogi au studiat primul lor curs teoretic *Didactica limbii engleze*, cu un grad de dificultate mult mai mare decât cursurile practice anterioare, care implică utilizarea strategiilor metacognitive la nivel înalt, fluctuația ușoară a mediei EE poate fi considerat un succes.

Studenții pedagogi din eșantionul experimental au dovedit competențe de comunicare (citire, scriere, ascultare, vorbire) înalt dezvoltate. Nivelul înalt de dezvoltare a capacităților de a valorifica strategiile metacognitive de scriere, citire și ascultare, capacitatea înalt dezvoltată de valorificare a cunoștințelor declarative se caracterizează prin comunicare flexibilă și fluentă în limba engleză în diverse contexte, posedă motivație, sensibilitate, creativitate sporite, o satisfacție înaltă, generate de propriul proces de învățare și de rezultatele obținute. De asemenea, studenții pedagogi din grupul experimental au dovedit un înalt nivel de dezvoltare a capacității de autocontrol în comunicare: ei nu au dificultăți de management al propriei conduite în relațiile interpersonale și intrapersonale, de autoreglare a procesului de învățare și evaluare, de valorizare personală, de integrare în cultura socială a grupului în care activează.

Pentru a ne convinge, la etapa de **validare**, că experimentul a avut efect și schimbările sunt datorate acestuia, și nu altor variabile, care ar putea manifesta anumite scăderi pe parcursul derulării experimentului, am aplicat testul T pentru eșantioane-perechi pentru grupul de control, unde nu ar fi trebuit să se producă schimbări semnificative. Pentru variabilele ordinale prezente în datele noastre, a fost utilizată metoda neparametrică Wilcoxon.

Tabelul 3.13. Date statistice privind gradul de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) în limba engleză din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive

(EC const. – EC valid.)

| Variabile | EC constatare/ validare | N | M | SD | t | df | p |
|--|----------------------------|----|-------|-------|--------|----|-------|
| 1. Reușita medie a stud. | EC const. | 44 | 7,57 | 1,14 | 6,253 | 43 | 0,001 |
| | EC valid. | 44 | 6,34 | 1,65 | | | |
| 2.Strategii de citire /Globale | EC const. | 44 | 3,47 | 0,51 | - | - | - |
| | EC valid. | 44 | 3,47 | 0,51 | | | |
| 3.Strategii de citire/ Rez. Probl. | EC const. | 44 | 3,54 | 0,58 | 0,794 | 43 | 0,432 |
| | EC valid. | 44 | 3,49 | 0,55 | | | |
| 4.Strategii de citire/ Susținere | EC const. | 44 | 3,59 | 0,56 | 1,706 | 43 | 0,95 |
| | EC valid. | 44 | 3,49 | 0,53 | | | |
| 5.Capacitatea de comunicare | EC const. | 44 | 15,13 | 2,50 | -1,010 | 43 | 0,318 |
| | EC valid. | 44 | 15,36 | 2,62 | | | |
| 6.Strategii de ascultare/ planific. | EC const. | 44 | 15,7 | 4,61 | 3,319 | 43 | 0,002 |
| | EC valid. | 44 | 12,86 | 4,3 | | | |
| 7.Strategii de ascultare/ rez. Probl. | EC const. | 44 | 15,18 | 5,88 | -1,286 | 43 | 0,205 |
| | EC valid. | 44 | 16,09 | 6,197 | | | |
| 8.Strategii de ascultare/ Traducerea | EC const. | 44 | 8,86 | 2,28 | -0,092 | 43 | 0,927 |
| | EC valid. | 44 | 8,90 | 2,61 | | | |
| 9.Strategii de ascultare/ Cunoștințe | EC const. | 44 | 8,50 | 3,16 | 1,745 | 43 | 0,088 |
| | EC valid. | 44 | 7,54 | 2,10 | | | |
| 10.Strategii/ scriere | EC const. | 44 | 64,90 | 19,20 | -4,126 | 43 | 0,001 |
| | EC valid. | 44 | 76,22 | 8,80 | | | |
| 11.C. declarative | EC const. | 44 | 3,43 | 1,66 | -2,950 | 43 | 0,005 |
| | EC valid. | 44 | 4,36 | 1,89 | | | |
| 12.Strategii reglare/Planificare | EC const. | 44 | 3,47 | 1,50 | -1,957 | 43 | 0,057 |
| | EC valid. | 44 | 3,75 | 1,71 | | | |
| 13.Strategii reglare/Informare | EC const. | 44 | 5,43 | 1,75 | -2,450 | 43 | 0,018 |
| | EC valid. | 44 | 5,86 | 2,05 | | | |
| 14.Strategii reglare/ Înțelegere | EC const. | 44 | 4,02 | 1,57 | -0,422 | 43 | 0,675 |
| | EC valid. | 44 | 4,06 | 1,63 | | | |
| 15.Strategii reglare/Derulare | EC const. | 44 | 3,18 | 1,16 | 1,857 | 43 | 0,070 |
| | EC valid. | 44 | 3,02 | 1,04 | | | |
| 16.Strategii reglare/Evaluare | EC const. | 44 | 3,54 | 1,63 | 1,386 | 43 | 0,173 |
| | EC valid. | 44 | 3,36 | 1,60 | | | |

Conform rezultatelor prezentate în Tab. 3.13., nu există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după pentru EC, gradul de formare a competențelor de comunicare (scriere,

citire, ascultare, vorbire) din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive nu a suferit schimbări, comparativ cu situația precedentă.

Observăm că reușita medie a studenților înainte de intervenție este ($M_1=7,57$, $SD=1,14$), iar după intervenție ($M_2=6,34$, $SD=1,65$); rezultatele testului [$t(43)=6,253$, $p=0,001$] arată că pentru EC, comparativ cu eșantionul experimental, în cazul dat, sunt diferențe statistic semnificative la această variabilă, schimbările în ambele cazuri prezintă regrese pentru EC. Același lucru se atestă și la variabila capacitatea de valorificare a strategiei de ascultare/planificare; înainte de intervenție este $M_1=15,7$, $SD=4,61$, iar după $M_1=12,86$, $SD=4,3$ rezultatele testului [$t(43)=3,319$, $p=0,002$] arată că pentru EC, comparativ cu eșantionul experimental, în cazul dat, sunt diferențe statistic semnificative, dar, care constată un regres.

Capacitatea de valorificare a strategiei de ascultare/cunoștințe-persoană, capacitatea de valorificare a strategiilor de reglare a cogniției: derulare, evaluare și capacitatea de valorificare a strategiilor de citire: susținere, rezolvare a problemei atestă aceeași schimbare în regres. Capacitatea de valorificare a strategiilor de reglare a cogniției/înțelegere și planificare nu a atestat schimbări semnificative. Doar variabilele: capacitatea de valorificare a strategiilor de scriere, capacitatea de valorificare a strategiilor de reglare a cogniției/informare și capacitatea de valorificare a cunoștințelor declarative atestă diferențe semnificative slabe, schimbări cauzate de programul formativ din care au făcut parte.

Absența diferențelor statistice (în test-retest) obținute de studenții grupului de control constituie un argument pentru a demonstra că fără implementarea unui program pedagogic formativ, care să faciliteze dezvoltarea/formarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) prin valorificarea strategiilor metacognitive în limba engleză, nu se dobândesc performanțe înalte în învățarea limbii engleze și nivelul cunoașterii limbii rămâne aproape neschimbat.

Analiza datelor experimentale a permis constatarea că în situația lipsei unor eforturi de formare a strategiilor metacognitive, formarea competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) nu se produce la nivelul dorit. De aceea este recomandabil a valorifica strategiile metacognitive pentru toți studenții pedagogi.

Ceea ce ține de dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză și a competențelor lingvistice, sociolingvistice, pragmatice, acestea au fost îmbunătățite considerabil la grupul experimental, prin aplicarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar. Studenții pedagogi din grupul experimental au dobândit performanțe înalte în procesul de comunicare (verbală, paraverbală și nonverbală) prin exprimarea corectă, clară, fluentă, precisă, sigură, liberă, politicoasă și amicală; în procesul de relaționare și

dezvoltare a comportamentului social, prin găsirea mijloacelor corecte și adecvate de etichetare, comunicare și socializare.

Grupul de control s-a menținut la un nivel uniform, constant, cu ușoare fluctuații la nivel individual în achiziția de cunoștințe și competențe în limba engleză. Rezultatele învățării limbii engleze la nivel universitar pentru EC sunt, de cele mai multe ori, sub așteptări, iar frecvența dificultăților de învățare se manifestă și în capacitatea de comunicare orală și scrisă, preponderent axate însă pe capacitatea de lectură, pe comprehensiunea unui text scris și oral, pe reproducerea logică, coerentă și fluentă a unui conținut cu caracter științific și ascultarea unui mesaj în limba engleză.

Studentii pedagogi din grupul de control, în lipsa programului formativ, s-au dovedit a fi mai inhibați, neîncrezători în sine, ezitanți, mai retrași, pasivi în dialogul didactic și au întâlnit impedimente serioase în însușirea materiei teoretice la *Didactica limbii engleze*.

Referitor la grupul experimental, menționăm că:

- în cadrul activităților participative, de colaborare, de simulare, în joc, discuții în grup, interogatorii privind procesele gândirii, interviurile structurate sau semistructurate, în jurnalele și lecturile reflexive, studenții pedagogi demonstrează o motivație crescută și un interes sporit, corelat cu un grad ridicat de participare la lecții;

- studenții pedagogi sunt stimulați să se implice în îndeplinirea sarcinilor de lucru prin implementarea strategiilor cognitive: euristice, algoritmice, inductive, deductive, analogice, combinate, de comunicare, de cercetare, practic-aplicative, ameliorative, de transfer de procedee, tehnici, algoritmi, fiind implicați plenar în activitățile desfășurate; studenții pedagogi înțeleg necesitatea de a lucra în echipă, dar și independent; dezvoltă capacitatea de a fi lideri; își asumă responsabilități pentru decizii și acțiuni; acumulează și procesează independent informații; dezvoltă gândirea creatoare; folosesc cunoștințele teoretice în practică; dovedesc perseverență, precizie, toate acestea amplifică dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive, a capacității și dorinței de a colabora și a-i ajuta pe membrii grupului, ceea ce duce la o toleranță mai crescută în grup, la reducerea stresului din timpul activităților didactice;

- activitățile de monitorizare, supervizare, negociere, ghidare și consiliere, prin activitățile reflexive de autocunoaștere și intercunoaștere introduse, duc la dezvoltarea capacităților metacognitive, care contribuie la îmbunătățirea rezultatelor academice, a dorinței de a participa împreună la diferite activități;

- percepția timpului de lucru și a efortului depus scade considerabil, studenții pedagogi solicitând în permanență alte activități reflexive și cognitive de studiere a limbii engleze;

- între profesor și studenții pedagogi, în spațiul universitar, se stabilesc noi relații educaționale, bazate pe încredere reciprocă, o comunicare didactică eliberată de constrângerea

discursului didactic clasic; profesorul nu mai este transmiteătorul cunoștințelor, ci își asumă noi roluri în cadrul clasei.

În ceea ce privește comunicarea la lecție, lucrul în echipă, implementarea metodelor interactive, care influențează direct relația profesor-student, am constatat, de asemenea, rezultate pozitive în opțiunile studenților. Munca în echipă, modul de expunere a rezultatelor, evaluările formative și sumative realizate au determinat o schimbare spre bine în ceea ce privește percepția subiecților intervievați referitoare la procesul de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar. Cel mai semnificativ progres se observă la depășirea barierei de expunere în fața auditoriului sau a altor persoane.

3.5. Concluzii

Eficientizarea predării limbii engleze constă din: modelarea „metacognitivă, cognitivă și socială” a studentului pedagog, care include conștientizarea procesului de învățare, responsabilitatea față de procesul de învățare, implicarea activă, atitudinea pozitivă, valorificarea intereselor și trebuințelor subiectului, autocunoașterea, autoinstruirea - se pot realiza în strânsă legătură cu activitatea de colaborare dintre cadrele didactice, studenți, comunitate. Proiectele educative curriculare și extracurriculare îi conferă valoare demersului didactic prin promovarea dialogului personalizat, curriculumului personalizat, a comunicării personalizate, prin dezvoltarea cooperării și colaborării atât între studenți, cât și între cadrele didactice.

În urma cercetării întreprinse, am constatat că implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar este unul din factorii de bază ce determină eficientizarea procesului de predare a limbii engleze prin învățarea personalizată, în care trebuie să ținem cont de personalitatea profesorului, personalitatea studentului, dar și de contextul pedagogic, cu implicațiile sale în valorificarea strategiilor metacognitive: a strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare; a metodologiei; a particularităților specifice pe care le posedă fiecare student. Or, toate acestea se creează în rezultatul acțiunii de comun acord a profesorului și studentului, fiind orientate spre dezvoltarea personalității studentului.

În perspectiva eficientizării predării limbii engleze, a fost elaborat Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze, care vizează anumite etape: (1) includerea instruirii metacognitive în programul de bază de studiere a limbii engleze; (2) informarea studenților despre utilitatea și importanța activităților metacognitive; (3) trainingul de lungă durată, și au fost formulate criteriile de evaluare după care s-a analizat nivelul de formare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare și vorbire) din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive:

cunoștințe metacognitive și decodificarea semnificației mesajului; aplicarea strategiilor metacognitive; valorificarea strategiilor metacognitive în comunicare.

Ca rezultat al procesului de cercetare a identificării nivelului de start al eșantionului total, s-a determinat faptul că grupurile de control și experimental sunt similare pe criteriul dezvoltării cunoștințelor și strategiilor metacognitive în timpul citirii, scrierii și ascultării, iar compararea datelor statistice la etapa de *constatare* a scos în evidență omogenitatea loturilor experimentale, în funcție de mai multe variabile, și identificarea unor diferențe minime la anumite variabile, cum ar fi: capacitatea de conștientizare a citirii; capacitatea de a valorifica strategia metacognitivă din timpul ascultării – atenția; capacitatea de a controla nivelul de anxietate din timpul ascultării; capacitatea de a valorifica cunoștințele procedurale și condiționale – variabile ce nu sunt luate în calcul în cadrul experimentului de validare.

În rezultatul implementării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire, ascultare în limba engleză, s-au obținut diferențe semnificative (de la nivelul scăzut la nivelul înalt) la grupul experimental, față de grupul de control, prin aplicarea metodelor de calcul statistic la următoarele variabile: capacitatea de a valorifica strategiile globale (EE const. 9,1% – EE valid. 72,7%), capacitatea de a valorifica strategiile de rezolvare a problemei (EE const. 11,4% – EE valid. 93,2%), capacitatea de a valorifica strategiile de susținere în timpul citirii (EE const. 9,1% – EE valid. 77,3%), capacitatea de a valorifica strategiile de scriere (EE const. 22,7% – EE valid. 61,4%); capacitatea de a valorifica cunoștințele declarative (EE const. 22,7% – EE valid. 45,5%); capacitatea de a regla cogniția cu valorificarea strategiilor de: planificare (EE const. 27,3% – EE valid. 50%), înțelegere (EE const. 43,2% – EE valid. 52,3%), derulare (EE const. 27,3% – EE valid. 59,1), evaluare (EE const. 27,3% – EE valid. 86,4%).

În cazul studenților pedagogi din EE, pe parcursul implementării Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar, s-a remarcat o dezvoltare vădită a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) în limba engleză și o orientare predilectă spre instituirea unui climat afectiv pozitiv și a unei relații democratice profesor-student; activitățile didactice desfășurate în grup sau cu un singur student, cu sarcini personalizate, generează o atmosferă privilegiată, determinând o creștere a stimei de sine și a încrederii în propriile puteri.

Cercetarea realizată a vizat definirea coordonatelor metodologice de eficientizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar și fundamentarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze. Luând în considerare noile

provocări cu care se confruntă sistemul de învățământ superior din Moldova, am evidențiat cinci repere-cheie în vederea eficientizării predării limbii engleze prin învățarea personalizată:

1. S-a constatat și s-a validat ideea că examinarea conținutului, competențelor și a procesului de învățare personalizată trebuie să se axeze pe perspectiva studentului.

2. S-a ilustrat că eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar ține de schimbarea mentalității studentului prin:

- modalitatea de organizare și structurare a conținutului și programului educațional;
- relația dintre conținut și metodologie, forma de instruire utilizată;
- identificarea resurselor ce trebuie folosite pentru a menține programul flexibil;
- menținerea în vizor a raportului dintre dorința și preferințele studentului și standardele educaționale.

3. Prin sintetizare analitică, s-a demonstrat necesitatea reevaluării scopului procesului de învățare, care va ține cont de: valorificarea la maximum a potențialului metacognitiv al fiecărui student, dezvoltarea unei gândiri deschise, creative, flexibile, expunerea la consecințele practice ale educației.

4. S-a concluzionat investigațional că eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată ține de dezvoltarea de competențe: cognitive, metacognitive și sociale – ceea ce constituie un aliaj dintre un sistem de cunoștințe și capacități cognitive și metacognitive, care, în unitatea și interacțiunea lor, îi oferă posesorului posibilitatea de a identifica și rezolva în contexte diferite probleme caracteristice unui domeniu la parametri calitativi superiori (competența de comunicare, de organizare, de decizie).

5. Eficiența activităților formative prin aplicarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar privind dezvoltarea competențelor de comunicare (scriere, ascultare, citire și vorbire) în limba engleză prin valorificarea strategiilor de reglare a cogniției și a strategiilor metacognitive de scriere, citire și ascultare în cadrul cursului practic de *Limba engleză și comunicare* și al cursului teoretic *Didactica limbii engleze* a confirmat o creștere semnificativă pentru *grupul experimental*, de la nivelul scăzut la nivelul înalt, și o menținere a nivelului inițial pentru grupul de control, existând o discrepanță între cele două grupuri, relevantă și validă din punct de vedere statistic. Aceasta dovedește că variabila independentă *Modelul tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar* confirmă așteptările inițiale și poate fi considerată o soluție optimă de eficientizare a predării limbii engleze la nivel universitar. Experimentul pedagogic a confirmat ipoteza conform căreia nivelul de cunoaștere a limbii engleze poate crește în condițiile creării unui anturaj favorabil valorificării strategiilor și cunoștințelor metacognitive prin implementarea Modelului tehnologic de învățare personalizată a limbii engleze la nivel universitar.

6. În vederea descrierii calitative a nivelurilor de formare (scăzut, mediu, înalt) a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) din perspectiva valorificării strategiilor metacognitive, au fost formulate criteriile de evaluare a competențelor de comunicare (scriere, citire, ascultare, vorbire) în limba engleză: cunoștințe metacognitive și decodificarea semnificației mesajului; aplicarea strategiilor metacognitive; valorificarea strategiilor metacognitive în comunicare.

Bibliografie:

În limba română

1. Ababei C. Cunoașterea elevilor și învățarea personalizată. Rovimed Publishers, 2010. 73 p.
2. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: Inst. de Științe ale Educației, 2013. 200 p.
3. Bontaș I. Pedagogie Tratat. București: Editura Bic All, 2001. 394 p.
4. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
5. Callo T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. În: Univers Pedagogic, 2011, nr. 2, pp. 10-18.
6. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura didactică și pedagogică, 1976. 193 p.
7. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002. 267 p.
8. Ciurea C., Berbeca V., Lipcean S. Sistemul de Învățământ Superior din Republica Moldova în Contextul Procesului Bologna: 2005-2011. Chișinău, 2012.
<http://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Procesul%20Bologna%202005-2011.pdf>
9. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial, nr. 319-324, Chișinău, 17 iulie, 2014. 128 p.
10. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Instruire interactivă prin e-learning. Chisinau, 2013. 203 p.
11. Cojocaru-Borozan M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2011. 385 p.
12. Crețu C. Curriculum diferențiat și personalizat. Vol.I. Iași: Ed. Polirom, 1998. 208 p.
13. Cristea S. Pedagogie generală. București: Editura Didactica și Pedagogica, 2002. 216 p.
14. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L. et al. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2016. 306 p.
15. Cucuș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Iași: Polirom, 2001. 283 p.
16. Cucuș C. Pedagogie. Iasi: Polirom 2002. 463 p.
17. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: Centrul Ed. Poligrafic Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. 328 p.
18. Dandara O. Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009. 91 p.
19. Dogaru-Ulieru V., Drăghicescu L. Educație și dezvoltare profesională. Craiova: Scrisul Românesc Fundația Editura, 2011. 377 p.

20. Dumbrăveanu R. Centrarea pe student în contextul procesului de la Bologna. UPS „Ion Creangă”, Chișinău: Tempus, 2014. 111 p.
21. Garștea N., Callo T., Granaci L. Ora de dirigenție. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău: Epigraf, 2011. 184 p.
22. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 420 p.
23. Grădinari G. Formarea competențelor comunicative ale studenților prin case study. Studiu monografic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 245 p.
24. Grigore E., Macri C. Stiluri de predare, stiluri de învățare, modulul trei. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 –2013, 2011.106 p.
25. Guțu V. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP/USM, 2009. 130 p.
26. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de Dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația- 2020”. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, Nr. 345-351 din 21.11.2014. Disponibil la:
http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf.
(vizitat la 29.10.2014).
27. Ionescu M. Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic. Cluj-Napoca: Univ. Babeș Bolyai. 1980. 126 p.
28. Iucu R. Teoria și metodologia instruirii. Program universitar de formare a profesorilor pentru învățământul primar adresat cadrelor didactice din mediul rural. Ministerul Educației și Cercetării. 2005. 123 p.
29. Jinga I., Istrate E. I. Manual de Pedagogie. București: All Educational S.A, 1998. 463 p.
30. Joița E. Educația Cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom. 2002. 237 p.
31. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Institutul European. Iași, 2010. 280 p.
32. Joița E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții- viitori profesori (II). Craiova: Editura Universitaria, 2007. 220 p.
33. Joița E. Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European. 2009. 352 p.
34. Macavei E. Pedagogie. Teoria Educației. București: Aramis Print 2001. 351 p.
35. Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare. Centrul de didactică și educație permanentă. Arad, 2012. 145 p.
36. Modulul 8. Program de formare continuă: „Utilizarea calculatorului personal: aplicarea TIC în școală și afaceri”. Suport de curs pentru Modulul: „Aplicarea TIC în școală”. Ministerul Comunicațiilor și Societății Informaționale. Proiectul Economia bazată pe Cunoaștere. 107 p.

37. Mogonea F. R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Universitatea Craiova, 2010. 221 p.
38. Montessori M. *Descoperirea copilului. Studiu introductiv, tabel cronologic, traducere, note și comentarii de I. Sulea Firu*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 316 p.
39. Negovan V. *Psihologia Învățării*. București: Editura Universitară, 2007. 279 p.
40. Negreț- Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 436 p.
41. Nicola I. *Pedagogie*. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 1994. 412 p.
42. Nicola I. *Tratat de pedagogie*, București: EDP, 1996. 142 p.
43. Nicolaev E., Șchiopu L., Rusu I. *English Lexicology. Suport de curs: Tipografia UPS „Ion Creangă”*, Chisinau 2015. 168 p.
44. Papuc L. *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic*. Chișinău: FEP „Tipografia Centrală”, 2005. 207 p.
45. Patrașcu D., Rotaru T. *Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 296 p.
46. Pavlenko L. *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teza de doctor în psihologie*. Chișinău, 2015. 219 p.
47. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Crețu T. *Psihologie*. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 200 p.
48. Potolea D., Manolescu M. *Teoria și metodologia curriculumului. Proiectul pentru învățământul Rural. Ministerul Educației și cercetării*. 2006. 158 p.
49. Potolea D., Manolescu M. *Teoria și practica evaluării educaționale. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământul Rural*. 2005. 245 p.
50. *Proiectul PHARE. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori*. WYG International Ltd. 2005. 54 p.
51. Rivers W. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 235 p.
52. Sadovei L. *Competența de comunicare didactică din perspectiva curriculumului ca produs. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. șt. internaț. UPS „I. Creangă”. Vol.I, Chișinău, 2010, pp. 252-260.*
53. Sarivan L., Gavrilă R. *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. Unitatea de Management al Proiectelor cu finanțare Externă*. București, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. 2009. 100 p.
- 54. Șchiopu L. Evoluția conceptului de învățare personalizată. În: Revistă de Științe Socioumane, 2015, nr. 3 (31), pp. 25- 29.**

55. Șchiopu L. **Limitele teoriilor constructiviste. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: Tipografia UPS, „Ion Creangă”, 2016, 6 p. (în curs de apariție).**
56. Șchiopu L. **Metacognition an Essential Domain in Personalized Learning. În: Școala Modernă: Provocări și Oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău, IȘE, 2015, pp. 250-253.**
57. Șchiopu L. **Models of Teaching in Personalized Learning. În: Revistă de Științe Socioumane, 2015, nr. 3 (31), pp. 30- 34.**
58. Șchiopu L. **Paradigma teoriilor de învățare. În: Revistă de Științe Socioumane, 2015, nr. 2 (30), pp. 70-75.**
59. Șchiopu L. **Personalized Learning – A Revolutionary Approach to Teaching and Learning. În: META Magazine. Vol.1, nr. 3, 2015, pp. 27-31.**
60. Șchiopu L. **Personalized Learning- Revolutionary Approach in Modern Education. În: Linguistic and Functional Features of Lexicon and Differentiation Methods for Teaching Foreign Languages. International Scientific Conference. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2015. pp. 135-145.**
61. Șchiopu L. **Social Competence in Teaching English through Personalized Teaching/Learning/Evaluation. În: Univers Pedagogic, 2015, nr. 4 (48), pp. 68-72.**
62. Șchiopu L. **Utilizarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale în învățarea personalizată. În: Prodidactica, 2016, nr. 2 (96), pp. 49- 51.**
63. Șchiopu L., Borș E. **Developing English skills through Empathy and Self-Confidence. În: META Magazine. Vol.2, nr.1, 2016, pp. 2- 4.**
64. Silistraru N. **Valori ale educației moderne. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.**
65. Șoitu L., Cherciu R. **Strategii educaționale centrate pe elev. București, 2006. 313 p.**
66. Solcan A. **Problematizarea- strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.**
67. Trif L. **Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior. Proiect cofinanțat din Fondul European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. Academia de vară. Alba Iulia, 2012. 72 p.**
68. Văideanu G. **Pedagogie –ghid pentru profesori. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1986, vol.2. 389 p.**
69. Vicol N. **Comunicare umană: surse și resurse. Chișinău: U.S.M CEP, 2003. 224 p.**

În limba rusă:

70. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972 . 264 с.
71. Косовская Е. Н. Методологические основы сравнительного исследования школьных систем образования. În: Письма в Emissia offline. Электронный научно-педагогический журнал, ART 977, 2005. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/977.htm>.
72. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: «Питер», 1993. 248 с.
73. Пилипенко А. И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. Курск: КГТУ, 1995. 103 с.

În limba străină

74. Agalianos A. European Union- Supported Educational Research 1995-2003. European Commission Directorate- General For Research Communication and Information Unit, Brussels. European Communities, 2003. Available at : https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/project_synopses/report_education_03_en.pdf (vizitat 14.08.2015).
75. Anderson J.R. ACT: A Simple Theory of Complex Cognition. In: American Psychologist, 1996, 51, pp. 355-356.
76. Are Personalized Learning Environments the Next Wave of K-12 Education Reform. American Institutes for Research. Washington, 2013. Available at http://www.air.org/sites/default/files/AIR_Personalized_Learning_Issue_Paper_2013.pdf (vizitat 01.08.2015).
77. Association of Professionals in Education and Children's Trusts (ASPECT). Personalized Learning: From Blueprint to Practice. Wakefield, UK, Aspect. 2006. 12 p.
78. Atkinson R. C. Ingredients for a Theory of Instruction. In: American Psychologist 27, 1972, pp. 921- 931.
79. Ausubel D. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York, Grune & Stratton, 1963. 255 p.
80. B.C. Ministry of Education. Personalized Learning in BC. Interactive Discussion Guide. British Columbia, 2011. Available at: <http://www.personalizedlearningbc.ca>. (vizitat 01.06.2015).
81. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.

82. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. Addison Wesley, 1984. 204 p.
83. Bower Gordon H., Ernest R. Hilgard. Theories of Learning. Appleton-Century-Crofts, 1966. 661 p.
84. Brainerd C. Piaget's Theory of Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978. 326 p.
85. Bray B., McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization in Personalized Learning Chart. Mid Pacific Institute, 2013. 13 p.
86. Brown A. L., Armbruster B. B., Baker L. The Role of Metacognition in Reading and Studying. In: J. Orasanu (Ed), Reading Comprehension: From Research to Practice. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986, pp. 49-75.
87. Brozek A. Bochenski on Authority. In: Studies in East European Thought. Springerlink.com, 2013, vol.65 (1), pp. 115-133.
88. Bruner J. The Culture of Education, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997. 240p.
89. Bruning Roger H., Schraw Gregory J., Norby Monica M. Cognitive Psychology and Instruction. Boston: Pearson, 2011. 438 p.
90. Calgary Board of Education (CBE). 2009. Three-Year Education Plan 2009– 2012. 25 p.
91. Card S., Moran T., Newell A. The Psychology of Human-Computer Interaction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. 486 p.
92. Carnevale A., Gainer L., Meltzer A. Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 471 p.
93. Carroll J.B. The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. In: R. Glaser (Ed.), "Training Research and Education", Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 038 051), pp. 87- 136.
94. Carroll J.M. Minimalism Beyond The Nurnberg Funnel. Cambridge, MA: MIT Press, 1998. 428 p.
95. Cavell T.A. Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-component Model of Social Competence. In: Journal of Clinical Child Psychology 19 (2), 1990, pp. 111– 122.
96. Center for Educational Research and Innovation. OECD, Paris, 2011. Available at: http://www.oecd.org/edu/ceri/brochure_CERI-final-all--web%20Aug%202013-size.pdf (vizitat 11.11.2015).
97. Center for Mental Health in Schools at UCLA. Personalising Learning and Addressing Barriers to Learning: Two Continuing Education Units. 2012. Available at:

- <http://www.ed.gov/technology/netp-2010/learning-engage-and-empower> (vizitat la 12.11.2014).
98. Chomsky N. *Language and Mind*. Third Edition. Cambridge University Press, NY, 2006. 190 p.
 99. Claparède Ed. *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel; Paris, Delachaux & Niestle Edition, 1931. 6th ed. 1968. 266 p.
 100. Cobb P. Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. In: *Educational Researcher*, 1994, 23(7), pp. 13- 20.
 101. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. www.coe.int/lang-CEFR. 273 p.
 102. Crick N.R., Dodge, K.A. A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: *Psychological Bulletin*, vol. 115 (1), 1994, pp. 74– 101.
 103. Cubukcu F. Metacognition in the Classroom. In: *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol.1 (1), 2009, pp. 559-563.
 104. Damme V. The OECD Center for Educational Research and Innovation. 2008. Available at: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/OECD_seminar/Gradivo_OECD_Van_Damme_CERI.pdf (vizitat 01.08.2015).
 105. Department for Education and Skills (DfES) Great Britain. 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Nottingham, DfES Publications, 2006. 60 p.
 106. Devine J., Railey K., Boshoff P. The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing. In: *Journal of Second Language Writing*, 1993, vol.2 (3), pp. 203-225.
 107. Dunlosky J., Lipko A. Metacomprehension: A Brief History and How to Improve its Accuracy. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2007, 16(4), pp. 228- 232.
 108. *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. OECD. 2010. Available at: http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/OCSE_DIVERSITA.pdf (vizitat 01.08.2015).
 109. *Educator Competencies for Personalized, Learner Centered Teaching*. Boston, 2015. Available at: <http://www.ccsso.org/Documents/Educator-Competencies-081015-FINAL.pdf> (vizitat 21.08.2015).
 110. Entwistle N., Ramsden, R. *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm, 1983. 265 p.
 111. Estes W. *Approaches to Human Learning and Motivation*. Vol. 3. Psychology Press, 2014. 382 p.
 112. Estes W. *Conditioning and Behaviour Theory*. Vol. 2. Psychology Press, 2014. 382 p.

113. Estes W. *Human Information Processing*. Vol 5. Psychology Press, 2014. 346 p.
114. Estes W. *Linguistic Functions in Cognitive Theory*. Vol. 6. Psychology Press, 2014. 318 p.
115. Felner R.D., Lease A.M., Phillips R.S.C. *Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter of Psychology: A Quadripartite Tri-level Framework*. In: T.P. Gullota, G.R. Adams & R. Montemayor. *The Development of Social Competence in Adolescence: vol.3*. Beverly Hills, 1990, CA: Sage pp. 245- 264.
116. Flavell J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. NY: Van Nostrand Reinhold, 1963. 472 p.
117. Fullan M., Langworthy M. *A Rich Seam. How New Pedagogies Find New Learning*. Pearson, 2014. 82 p.
118. Gardner H. *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books, 1982. 400 p.
119. Gardner H. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York: Basic Books, 1983. 440 p.
120. Gardner R.C., Lambert W.E. *Language Aptitude, Intelligence and Second-language Achievement*. In: *Journal of Educational Psychology*, 56, 1965, p. 191-199.
121. Ghapanchi Z., Atefeh T. *Roles of Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategy use in Speaking and Listening Proficiency of Iranian EFL Learners*. In: *World Journal of Education*, Vol.2, 2012, pp. 64- 75.
122. Gilhooly K., Logie R. *Age-of-acquisition, Imagery, Concreteness, Familiarity, and Ambiguity Measures for 1,944 Words*. In: *Behavior Research Methods & Instrumentation*. Vol 12(4), 1980, pp. 395- 427.
123. Glasser N. *Control Theory in the Practice of Reality Therapy*. HarpPeren, First Edition. 1989. 336 p.
124. Glasser W. *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. Harper Collins Publishers, 1999. 368 p.
125. Gregg K. R. *Krashen's Monitor and Occam's Razor*. In: *Applied Linguistics*, 1984. 5(2), pp. 79- 100.
126. Gresham F., Macmillan D. *Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities*. In: *Review of Educational Research*, 1997, Vol. 67 (4) pp. 380- 415.
127. Griffin T.D, Wiley. J., Thiede K.W. *Individual Differences, Rereading, and Self-explanation: Concurrent Processing and Cue Validity as Constrains on Metacomprehension accuracy*. In: *Memory and Cognition*, 2008. 36 (1), pp. 93- 103.
128. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
129. Guskey T. *Closing Achievement Gaps. Revisiting Benjamin Blooms „Learning for Mastery”*. In: *Journal of Advanced Academics* 19 (1), 2007, pp. 8- 31.

130. Hacker J. D., Dunlosky J., Graesser C. *Handbook of Metacognition in Education*.
Routledge. New York. 2009. 447 p.
131. Hall N., Hirschman. R. Toward a Theory of Sexual Aggression: A Quadripartite Model. In:
Journal of Consulting and Clinical Psychology vol.59/5, 1991, pp. 662-669.
132. Hargreaves A., Shirley D. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*.
Corwin; 4th edition. 2009. 168 p.
133. Hargreaves D. *Personalising Learning- 6. The Final Gateway: School Design and
Organization*. Association of School and College Leaders 2006. 60 p.
134. Harris K.R., Santangelo T., Graham S. *Metacognition and Strategies Instruction in Writing*.
In: D.J.Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds), *Handbook of Metacognition in
Education*. New York, NY: Routledge, 2009, pp. 131- 153.
135. Heidi L. Eyre. Keller's Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is
there a Revival on the Horizon? In: *The Behavior Analyst Today*. Vol.8 (3), 2007, pp. 317-
324.
136. Helander M.G., Landauer T.K., Prabhu P.V. *Handbook of Human-Computer Interaction*.
Second Edition, Proceedings. North Holland, 1998. 1582 p.
137. Hope J. Hartman. *A Guide to Reflective Practice for New and Experienced Teachers*.
McGraw-Hill, 2009. 310 p.
138. Hoz V. G. *Educacion Personalizada*. Ediciones Rialp. 1988. 348 p.
139. Hyerle D. *Visual Tools for Constructing Knowledge*. Association for Supervision and
Curriculum Development, 1996. 139 p.
140. Jacobse A. E., Harskamp E. G. *Student-controlled Metacognitive Training for Solving
Wordproblems in Primary School Mathematics*. In: *Educational Research and Evaluation*,
2009, 15, pp. 447– 463.
141. Joyce B., Weil M. *Models of Teaching*, fifth edition. Prentice Hall of India Private Limited
New Delhi, 2003. 478 p.
142. Kamil M. *Elements of Successful Reading Instruction*. Academic Development Institute.
Center of Innovation and Improvement. 2008. 8 p.
143. Keller F. Good- Bye Teacher. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, nr.1, pp. 79-89.
144. Kilpatrick W. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*
Teachers College Bulletin. Teachers College, Columbia University, 1918. 27 p.
145. Krashen Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:
Pergamon, 1982. 209 p.
146. Krashen S. D. *The End of Motivation*. In: *New Routes*, vol.55:34-35, 2015, pp. 28-29.

147. Kurubacak G., Yuzer T. Volkan. Handbook of Research on Transformative On-line Education and Liberation: Models for Social Equality. IGI Global 2011. 594 p.
148. Larsen-Freeman D. Language Teaching Methods. Teacher's Handbook for the video series. Washington, 1990. 65 p.
149. Leadbeater C. The Shape of Things to Come: Personalized Learning through Collaboration. Department for Education and Skills, 2005. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1574-2005PDF-EN-01.pdf> (vizitat 02.06.2014).
150. Leadlab Grundtvig-GMP. European Model of Personalization for Adult Learners. Lifelong Learning Programme, EACEA, 2009, Available at: <http://www.learningcom.it/public/userfiles//File/LEADLAB%20MODEL.pdf> (vizitat 02.05.2014).
151. Lewin K., Lippit, R., White R.K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. In: Journal of Social Psychology, 1939,10, pp. 271-301.
152. Li W. A Study of Metacognitive Awareness of Non- English Majors in Listening. In: Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 3, 2013. pp. 504- 510.
153. Lightbrown P. M., Spada N. How Languages are Learned, 3rd Edn. Oxford: Oxford University Press, 2006. 242 p.
154. Maltzman I. On the Training of Originality. In: Psychological Review, 1960, vol.67, pp. 229-242.
155. Markle S. Good Frames and Bad (2nd ed.). New York: Wiley, 1969. 308 p.
156. Martinez E. M. What is Metacognition? In: Phi Delta Kappan, 2006, 87, (9), pp. 696-699.
157. Marton F., Hounsell D., Entwistle N. The Experience of Learning. Scottish Academic Press. 1984. 242 p.
158. Marzano R. J. A Theory-based Meta-Analysis of Research on Instruction. Aurora, McREL, 1998. 167 p.
159. Marzano R. J. The Art and Science of Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development, First edition, 2007. 221 p.
160. McLaughlin Barry. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. In: Language Learning, 1978, 28 (2), pp. 309- 332.
161. Meek Lynn V., Teichler U., Kearny M. Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. 2001-2009. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf> (vizitat 09.08.2015).

162. Mekheimer M, Aldosari H. Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities: A Longitudinal Study. In: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, (6), November, 2013 Academy Publisher Manufactured in Finland, pp. 1264-1276.
163. Mincu M. *Personalization of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Sense Publishers, 2012. 211 p.
164. Mokhtari K., Reichard C. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Education Psychology*, Vol.94 (2), 2002, pp. 249- 259.
165. Mowrer R., Klein S. *Handbook Contemporary Learning Theories*. Psychology Press. 2000. 632 p.
166. Ndirangu C. *Teaching Methodology*. Open Educational Resources, African Virtual University, 2010. 147 p.
167. Nietzsche F. *On the Genealogy of Morality*. Keith Ansell-Pearson. Cambridge University Press, 1994/2007. 195 p.
168. Nkwetisama C. The Competency Based Approach to English Language Education and the Walls between the Classroom and the Society in Cameroon: Pulling Down the Walls. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol.2 (3), Academy Publisher, Finland, 2012, pp. 516-523.
169. OECD's Center For Educational Research and Innovation. *Schooling for Tomorrow Knowledge Bank- Content Charter: Where to Find What*. Available at: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/41316374.pdf> (vizitat 21.12.2015).
170. Parkhurst H. *Education on the Dalton Plan*. New York, E. P. Dutton amp Company. 1922. 323 p.
171. Patrick S., Sturgis C. *Maximizing Competency Education and Blended Learning: Insights from Experts*, International Association for K-12 On-line Learning, 2015. Available at: <http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2015/03/CompetencyWorks-Maximizing-Competency-Education-and-Blended-Learning.pdf> (vizitat 01.08.2015).
172. Patterson C.H. *Humanistic Education*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. 239 p.
173. *Personalising Education. Schooling For Tomorrow*. OECD publishing, CERI, 2006. Available at: https://actionlearningknox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_PersonalisingLearning.pdf (vizitat 01.08.2015).
174. *Personalising Education: from Research to Policy and Practice*. Educational Policy and Research Division. State of Victoria, 2007. Available at: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/personalising-education-report.pdf> (vizitat 10.08.2015).

175. Personalized Learning. Effective Practices and Indicators. Center on Innovations in Learning. Available at:
http://www.indistar.org/gettingstarted/resources/2014_08.27_PersonalizedLearningIndicators.pdf (vizitat 01.11.2015).
176. Personalized Learning: A New ICT Enabled Education Approach. UNESCO IITE Policy Brief. 2012. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf> (vizitat 01.08.2015).
177. Pintrich P. R., & de Groot E. V. Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. In: *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, pp. 33–40.
178. Quigley A. Fulfilling the Promise of Adult and Continuing Education. Jossey-Bass Inc., 1989. 127 p.
179. Redding S. Personal Competencies in Personalized Learning. Center on Innovations in Learning. Philadelphia, 2014. Available at:
http://www.bscpcenter.org/jointevent2015/assets/personalized_learning_personal_competencies.pdf (vizitat 21.08.2015).
180. Redding S. Through the Student's Eyes. A Perspective on Personalized Learning and Practice Guide for Teachers. Center on Innovations in Learning. Temple University, Philadelphia, 2013. Available at:
http://www.centeril.org/publications/2013_09_through_the_eyes.pdf (vizitat 11.07.2015).
181. Reigeluth C., Carr-Chelman A. Instructional-design Theories and Models: An Overview of their Current Status, Psychology Press, Vol. 3, 1983. 487 p.
182. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition). Cambridge: CUP, 2001. 270 p.
183. Roberts K., Owen S. Innovative Education: A Review of the Literature. Department for Education and Child Development. South Australia. Available at:
http://www.innovations.sa.edu.au/files/links/Kelly_Roberts_Education_In.pdf (vizitat 11.10.2015).
184. Roeckelein J. E. Imagery in Psychology: A Reference Guide. Greenwood Publishing Group, 2004. 771 p.
185. Rubin K., Rose-Krasnor L. Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: van Hasselt V. B., Hersen M. Eds. *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. NY: Plenum; 1992, pp. 283- 323.
186. Schank R.C. Conceptual Information Processing. New York: Elsevier, 1975/1984. 374 p.

187. Schank R.C. *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. Cambridge University Press, 1982. 234 p.
188. Schank R.C., Riesbeck C.K. *Inside Computer Understanding: Five Programs plus Miniatures*. First ed., 1981. 386 p.
189. Schraw G. Promoting General Metacognitive Awareness. In: *Instructional Science*, 26, 1998, pp. 113– 125.
190. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Social Origins of Self-regulatory Competence. In: *Educational Psychologist*, 32, 1997, pp. 195-208.
191. Semrud-Clikeman M. *Social Competence in Children*. New York, NY: Springer Science-Business Media, 2007. 300 p.
192. Shulman L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, pp. 1-22.
193. Skinner B.F. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan, 1953/2000. 461 p.
194. Sternberg R.J. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press. 1985. 432 p.
195. Strangor C. *Introduction to Psychology*. Flat World Knowledge, 2010. 877 p.
196. *The Future of Education. Trend Report 2015*. Center for Digital Technology and Management. Munich, 2015. Available at: <http://www.cdtm.de/wp-content/uploads/The%20Future%20of%20Education.pdf> (vizitat 18.06.2015).
197. Tishman S., Jay E., Perkins D. N. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*, 32 (3), 1993, pp. 147-153.
198. Tolman E.C. *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1948. 463 p.
199. Trilling B., Fadel C. *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2009. 206 p.
200. Twyman J.S *Competency Based Education: Supporting Personalized Learning*. In: Center on Innovations in Learning. Philadelphia, 2014. Available at: http://www.centeril.org/connect/resources/Connect_CB_Education_Twyman-2014_11.12.pdf (vizitat 01.08.2015).
201. Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodtari M. H. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. In: *Language Learning Research Club*, Michigan, 2006, pp. 431- 462.
202. Veenman M.V. J., Van Hout Wolters B.H.A.M., Afflerbach P. Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. In: *Metacognition and Learning*, 1(1), 2006, pp. 3-14.

203. Veenman M. V. J. Learning to Self-monitor and Self-regulate. In Mayer R.E., Alexander P.A.(eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, 2011, pp. 197–218.
204. Vygotsky L.S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980. 176 p.
205. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962. 168 p.
206. Wadd K. *Classroom Power*. In: B. Turner (ed.), *Discipline in Schools*. London: Ward Lock Educational, 1973, pp. 45- 54.
207. Wang M. *Learning a Second Language*. In R. E. Mayer, P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 2010, pp. 127–147.
208. Wang M., Walberg H., Haertel G. *Toward a Knowledge Base for School Learning*. In: *Review of Educational Research*, v.63(3), 1993, pp. 249- 294.
209. Warger C. *A Resource Guide to Public School. Early Childhood Programs*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1988. 198 p.
210. Washburne W.C., Marland S. P. *Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment*. Prentice-Hall, 1963. 402 p.
211. Wertheimer M. *Productive Thinking (Enlarged Ed.)*. New York: Harper & Row, 1959. 302 p.
212. West M. Darrell. *Using Technology to Personalize Learning and Assess Students in Real – Time*. Center for Technology Innovation at Brookings. 2011. Available at: http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2011/10/06-personalize-learning-west/1006_personalize_learning_west.pdf (vizitat 11.07.2015).
213. *What Matters Most: Teaching for America’s Future*. Report of the National Commission on Teaching & America’s Future, 1996. 151 p.
214. Wilds E. H., Lottich V. K. *The Foundation of Modern Education*. Holt, Rinehart and Winston, INC, 1970. 590 p.
215. Wolf M. *Innovate to Educate: System [Re] Design for Personalized Learning*. A report from the 2010 Symposium. SIIA. 2010. Available at: <http://www.ccsso.org/Documents/2010%20Symposium%20on%20Personalized%20Learning.pdf> (vizitat 01.09.2015).
216. Zafar M. *Monitoring the ‘monitor’: A Critique of Krashen’s five Hypotheses*. In: *Dhaka University Journal of Linguistics* 2(4), 2009, pp. 139- 146.

Resurse online:

217. <http://dexonline.ro/> (vizitat 15.12.2016).

Anexe

Anexa 1. Chestionarul de conștientizare a metacogniției

Metacognitive Awareness Inventory–MAI –G. Schraw și R. S. Dennison, 1994

Check True or False as appropriate

| | True | False |
|--|------|-------|
| 1.I ask myself periodically if I am meeting my goals. | | |
| 2.I consider several alternatives to a problem before I answer. | | |
| 3.I try to use strategies that have worked in the past. | | |
| 4.I pace myself while learning in order to have enough time. | | |
| 5.I understand my intellectual strengths and weaknesses. | | |
| 6. I think about what I really need to learn before I begin a task | | |
| 7.I know how well I did once I finish a test. | | |
| 8.I set specific goals before I begin a task. | | |
| 9. I slow downwhen I encounter important information. | | |
| 10.I know what kind of information is most important to learn. | | |
| 11.I ask myself if I have considered all options when solving a problem. | | |
| 12.I am good at organizing information | | |
| 13.I consciously focus my attention on important information | | |
| 14.I have a specific purpose for each strategy I use | | |
| 15.I learn best when I know something about the topic | | |
| 16. I know what the teacher expects me to learn. | | |
| 17.I am good at remembering information | | |
| 18.I use different learning strategies depending on the situation. | | |
| 19.I ask myself if there was an easier way to do things after I finish a task. | | |
| 20.I have control over how well I learn. | | |
| 21.I periodically review to help me understand important relationships. | | |
| 22.I ask myself questions about the material before I begin. | | |
| 23.I think of several ways to solve a problem and choose the best one. | | |
| 24.I summarize what I've learned after I finish. | | |
| 25.I ask others for help when I don't understand something. | | |
| 26.I can motivate myself to learn when I need to | | |
| 27.I am aware of what strategies I use when I study. | | |
| 28.I find myself analyzing the usefulness of strategies while I study. | | |
| 29.I use my intellectual strengths to compensate for my weaknesses. | | |
| 30.I focus on the meaning and significance of new information. | | |

| | | |
|--|------|-----------|
| 31.I create my own examples to make information more meaningful. | | |
| 32.I am a good judge of how well I understand something. | | |
| 33.I find myself using helpful learning strategies automatically. | | |
| 34.I find myself pausing regularly to check my comprehension. | | |
| | | |
| | True | Fal se |
| 35.I know when each strategy I use will be most effective. | | |
| 36.I ask myself how well I accomplish my goals once I'm finished. | | |
| 37.I draw pictures or diagrams to help me understand while learning. | | |
| 38.I ask myself if I have considered all options after I solve a problem. | | |
| 39.I try to translate new information into my own words. | | |
| 40.I change strategies when I fail to understand. | | |
| 41.I use the organizational structure of the text to help me learn. | | |
| 42.I read instructions carefully before I begin a task. | | |
| 43.I ask myself if what I'm reading is related to what I already know. | | |
| 44.I reevaluate my assumptions when I get confused. | | |
| 45.I organize my time to best accomplish my goals. | | |
| 46.I learn more when I am interested in the topic. | | |
| 47.I try to break studying down into smaller steps. | | |
| 48.I focus on overall meaning rather than specifics. | | |
| 49.I ask myself questions about how well I am doing while I am learning something new. | | |
| 50.I ask myself if I learned as much as I could have once I finish a task. | | |
| 51.I stop and go back over new information that is not clear. | | |
| 52.I stop and reread when I get confused. | | |

Răspundeți la următoarele afirmații prin ADEVĂRAT sau FALS.

| | Adev | Fals |
|---|------|------|
| 1.Mă întreb periodic dacă îmi realizez obiectivele. | | |
| 2.Iau în considerație câteva opțiuni în rezolvarea problemei înainte de a lua o hotărâre. | | |
| 3.Încerc să folosesc strategiile, care au fost benefice în trecut. | | |
| 4.Îmi ordonez agenda pe parcursul învățării ca să am suficient timp. | | |
| 5.Îmi înțeleg punctele forte și slabe. | | |
| 6.Înainte de a începe o însărcinare mă gândesc de ce am într-adevăr nevoie. | | |
| 7.La sfârșitul unui test știu cât de bine l-am realizat. | | |

| | | |
|--|------|------|
| 8.Îmi stabilesc obiectivele înainte de a începe ceva. | | |
| 9. Încetinesc lucrul când întâlnesc o informație importantă. | | |
| 10.Știu care este cea mai importantă informație pentru a învăța. | | |
| 11.Mă întreb dacă am luat în considerație toate opțiunile când soluționez vreo problemă. | | |
| 12.Sunt bun(ă) la organizarea informației. | | |
| 13.Mă concentrez asupra informației importante. | | |
| 14.Am un țel bine determinat pentru orice strategie. | | |
| 15.Învăț cel mai bine când știu ceva despre tema dată. | | |
| 16. Știu ce expectanțe are profesorul de la mine. | | |
| 17.Sunt bun la memorarea informației. | | |
| 18.Folosesc diferite strategii de învățare în funcție de situație. | | |
| 19.Mă întreb dacă era o cale mai ușoară de a rezolva o problemă după soluționarea ei. | | |
| 20.Pot controla procesul de învățare. | | |
| 21.Periodic revizui materia, pentru o înțelegere mai bună a relațiilor. | | |
| 22.Îmi pun întrebări referitoare la materia nouă înainte de a începe procesul. | | |
| 23.Mă gândesc la diverse modalități de rezolvare și o aleg pe cea mai bună. | | |
| 24.Fac sumarul materiei învățate după ce termin însărcinarea. | | |
| 25.Cer ajutorul când nu înțeleg ceva. | | |
| 26.Mă pot motiva să învăț când am nevoie. | | |
| 27.Sunt conștient de strategiile pe care le folosesc în timpul învățării. | | |
| 28.Mă regăsesc analizând utilitatea strategiilor mele din timpul învățării. | | |
| 29.Îmi folosesc punctele forte intelectuale să compensez punctele slabe. | | |
| 30.Mă concentrez pe înțelesul și importanța informației noi. | | |
| 31.Creez propriile exemple ca să fac informația mai înțeleasă. | | |
| 32.Sunt un bun judecător când îmi evaluez propria înțelegere. | | |
| 33.Mă regăsesc folosind automat strategii de învățare utile. | | |
| 34.Mă regăsesc des oprindu-mă din lucru pentru a conștientiza înțelegerea. | | |
| | Adev | Fals |
| 35.Știu când fiecare strategie pe care o folosesc va fi cea mai efektivă. | | |
| 36.Mă întreb cât de bine mi-am realizat obiectivele la sfârșitul activității. | | |
| 37.Fac tabele sau diagrame ca să mă ajute la înțelegere. | | |
| 38.Mă întreb dacă am luat în considerare toate opțiunile după ce rezolv problema. | | |
| 39.Încerc să traduc informația nouă în propriile cuvinte. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 40.Schimb strategiile când nu mai înțeleg. | | |
| 41.Utilizez structura organizațională a textului ca să învăț. | | |
| 42.Citesc cu atenție instrucțiunile înainte de însărcinare. | | |
| 43.Îmi pun întrebări dacă ceea ce citesc este legat de ceea ce deja cunosc. | | |
| 44.Îmi reevaluez supozițiile când sunt confuz. | | |
| 45.Îmi organizez timpul la maxim ca să-mi realizez obiectivele. | | |
| 46.Învăț mai mult când sunt interesat de temă. | | |
| 47.Încerc să structurez materia în bucăți mai mici. | | |
| 48.Mă concentrez să înțeleg textul în întregime decât pe părți. | | |
| 49.Îmi pun întrebări cu referire la cât de bine învăț materia nouă. | | |
| 50.Mă întreb dacă am învățat la maxim odată ce am terminat însărcinarea. | | |
| 51.Mă opresc și mă reîntorc la informația nouă care nu este înțeleasă. | | |
| 52.Mă opresc și recitesc când devin confuz. | | |

Anexa 2. Indicele de conștientizare a citirii

Index of Reading Awareness –IRA –J. E. Jacobs și S. G. Paris, 1987

Circle the answer that represents you the best:

1. What is the hardest part about reading for you?
 - a. Sounding out the hard words.
 - b. When you don't understand the story.
 - c. Nothing is hard about reading for you.
2. What would help you become a better reader?
 - a. If more people would help you when you read.
 - b. Reading easier books with shorter words.
 - c. Checking to make sure you understand what you read.
3. What is special about the first sentence or two in a story?
 - a. They always begin with "Once upon a time..."
 - b. The first sentences are the most interesting.
 - c. They often tell what the story is about.
4. How are the last sentences of a story special?
 - a. They are the exciting action sentences.
 - b. They tell you what happened.
 - c. They are harder to read.
5. How can you tell which sentences are the most important ones in a story?
 - a. They're the ones that tell the most about the characters and what happens.
 - b. They're the most interesting ones.
 - c. All of them are important.
6. If you could only read some of the sentences in the story because you were in a hurry, which ones would you read?
 - a. Read the sentences in the middle of the story.
 - b. Read the sentences that tell you the most about the story.
 - c. Read the interesting, exciting sentences.
7. When you tell other people about what you read, what do you tell them?
 - a. What happened in the story.
 - b. The number of pages in the book.
 - c. Who the characters are.
8. If the teacher told you to read a story to remember the general meaning, what would you do?
 - a. Skim through the story to find the main parts.
 - b. Read all of the story and try to remember everything.
 - c. Read the story and remember all of the words.
9. Before you start to read, what kind of plans do you make to help you read better?
 - a. You don't make any plans. You just start reading.
 - b. You choose a comfortable place.
 - c. You think about why you are reading.
10. If you had to read very fast and could only read some words, which ones would you try to read?
 - a. Read the new vocabulary words because they are important.
 - b. Read the words that you could pronounce.
 - c. Read the words that tell the most about the story.
11. What things do you read faster than others?
 - a. Books that are easy to read.
 - b. when you've read the story before.
 - c. Books that have a lot of pictures.

12. Why do you go back and read things over again?
 - a. Because it is good practice.
 - b. Because you didn't understand it.
 - c. Because you forgot some words.
13. What do you do if you come to a word and you don't know what it means?
 - a. Use the word around it to figure it out.
 - b. Ask someone else.
 - c. Go on to the next word.
14. What do you do if you don't know what a whole sentence means?
 - a. Read it again.
 - b. Sound out all the words.
 - c. Think about the other sentences in the paragraph.
15. What parts of the story do you skip as you read?
 - a. The hard words and parts you don't understand.
 - b. The unimportant parts that don't mean anything for the story.
 - c. You never skip anything.
16. If you are reading a story for fun, what would you do?
 - a. Look at the pictures to get the meaning.
 - b. Read the story as fast as you can.
 - c. Imagine the story like a movie in your mind.
17. If you are reading for science or social studies, what would you do to remember the information?
 - a. Ask yourself questions about the important ideas.
 - b. Skip the parts you don't understand.
 - c. Concentrate and try hard to remember it.
18. If you are reading for a test, which would help the most?
 - a. Read the story as many times possible.
 - b. Talk about it with somebody to make sure you understand it.
 - c. Say the sentences over and over.
19. If you are reading a library book to write a report, which would help you the most?
 - a. Sound out words you don't know.
 - b. Write it down in your own words.
 - c. Skip the parts you don't understand.
20. Which of these is the best way to remember a story?
 - a. Say every word over and over.
 - b. Think about remembering it.
 - c. Write it down in your own words.

Încercuiți răspunsul care vi se potrivește cel mai bine:

1. Ce este cel mai greu când citiți?
 - a. Depistarea cuvintelor noi, neînțelese.
 - b. Când nu înțelegeți subiectul.
 - c. Nimic nu este greu când citesc.
2. Ce te-ar ajuta să devii un cititor mai bun?
 - a. Dacă ai avea mai multe persoane să te ajute când citești.
 - b. Să citești cărți ce conțin cuvinte mai simple.
 - c. Să te controlezi ca să te asiguri că înțelegi ce citești.
3. Ce e caracteristic pentru prima sau a doua propoziție din carte?
 - a. Ele întotdeauna încep cu „a fost odată...”
 - b. Primele propoziții sunt cele mai interesante.

- c. Ele întotdeauna redau despre ce e cartea.
- 4. Ce e caracteristic pentru ultimele propoziții ale cărții?
 - a. Ele sunt propoziții palpitate de acțiune.
 - b. Ele redau ce s-a întâmplat.
 - c. Ele sunt mai greu de citit.
- 5. Cum crezi, care propoziții sunt cele mai importante într-o carte?
 - a. Propozițiile care spun totul despre personaje și ce se întâmplă.
 - b. Propozițiile cele mai interesante.
 - c. Toate sunt importante.
- 6. Dacă ai putea să citești doar câteva propoziții dintr-o carte deoarece ai fi în grabă, ce propoziții ai citi?
 - a. Aș citi propozițiile din mijlocul cărții.
 - b. Aș citi propozițiile ce spun esențialul.
 - c. Aș citi propozițiile interesante și palpitate.
- 7. Când povestești altora ce ai citit, despre ce exact le povestești?
 - a. Ce s-a întâmplat în carte.
 - b. Numărul de pagini.
 - c. Cine sunt personajele.
- 8. Dacă profesorul îți spune să citești o carte ca să memorizezi sensul general, ce ai face?
 - a. Aș citi superficial să găsesc părțile principale.
 - b. Aș citi toată cartea să memorizez totul.
 - c. Aș citi cartea și aș memoriza toate cuvintele.
- 9. Înainte de a citi ce planuri îți faci ca să-ți ușurezi citirea?
 - a. Nu-mi fac planuri. Doar citesc.
 - b. Aleg un loc confortabil.
 - c. Mă gândesc de ce citesc.
- 10. Dacă trebuie să citești o carte într-un timp foarte scurt și poți citi doar câteva cuvinte, care cuvinte ai citi?
 - a. Aș citi doar cuvintele noi din vocabular, pentru că ele sunt importante.
 - b. Aș citi cuvintele pe care le pot pronunța.
 - c. Aș citi cuvintele care îmi spun esențialul despre text.
- 11. Ce citești mai repede decât alții?
 - a. Cărțile care sunt ușoare de citit.
 - b. Cartea pe care am citit-o deja.
 - c. Cărțile cu multe desene.
- 12. De ce te reîntorci și recitești ceva?
 - a. Pentru că e o practică bună.
 - b. Pentru că nu am înțeles-o.
 - c. Pentru că am uitat unele cuvinte.
- 13. Ce faci dacă întâlnești un cuvânt și nu știi ce înseamnă?
 - a. Mă uit în context să înțeleg sensul.
 - b. Întreb pe cineva.
 - c. Trec la următorul cuvânt.
- 14. Ce faci dacă nu știi ce înseamnă întreaga propoziție?
 - a. O citesc din nou.

- b. Examinez fiecare cuvânt.
 - c. Mă gândesc la celelalte propoziții din paragraf.
15. Ce părți ale cărții le treci fără a le citi?
- a. Cuvintele și părțile grele pe care nu le înțeleg.
 - b. Părțile neimportante ce nu sunt relevante pentru carte.
 - c. Niciodată nu sar peste nimic.
16. Dacă citești o carte pentru a te amuza, ce ai face?
- a. Mă uit la desene să înțeleg sensul.
 - b. Citesc cât de repede posibil.
 - c. Îmi imaginez cartea în minte ca un film.
17. Dacă citești ceva legat de știință sau studii sociale, ce faci ca să memorizezi informația?
- a. Îmi pun întrebări vis-a vis de ideile principale.
 - b. Trec peste părțile pe care nu le înțeleg.
 - c. Mă concentrez și încerc să memorizez.
18. Când te pregătești pentru un test ce te ajută cel mai mult?
- a. Citesc cât de mult posibil.
 - b. Vorbesc cu cineva să mă asigur că înțeleg materia.
 - c. Repet propozițiile din nou și din nou.
19. Dacă citești o carte de la bibliotecă ca să scrii un raport, ce te ajută cel mai mult?
- a. Învăț cuvintele pe care nu le știu.
 - b. Fac sumarul textului în propriile cuvinte.
 - c. Trec peste părțile pe care nu le înțeleg.
20. Care este cea mai bună modalitate de a memoriza o istorioară?
- a. Să repet cuvintele din nou și din nou.
 - b. Mă gândesc să le memorizez.
 - c. Le scriu cu propriile cuvinte.

Anexa 3. Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul ascultării

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire–MALQ- L. Vandergrift, C. Goh, C. Mareschal & M. H. Tafaghodtari (2006)

| Factor | Belief/perception | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| 1.Planning/Evaluation | Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen. | | | | | | |
| 2.Directed attention | I focus harder on the text when I have trouble understanding. | | | | | | |
| 3.Problem-solving | I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand. | | | | | | |
| 4.Mental translation | I translate in my head as I listen. | | | | | | |
| 5.Person knowledge | I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English. | | | | | | |
| 6.Problem-solving | As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic. | | | | | | |
| 7.Directed attention | When my mind wanders, I recover my concentration right away. | | | | | | |
| 8.Planning/Evaluation | Before listening, I think of similar texts that I may have listened to. | | | | | | |
| 9.Problem-solving | I use my experience and knowledge to help me understand. | | | | | | |
| 10.Person knowledge | I feel that listening comprehension in English is a challenge for me. | | | | | | |
| 11.Mental translation | I translate key words as I listen. | | | | | | |
| 12.Planning/Evaluation | After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time. | | | | | | |
| 13.Problem-solving | As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct. | | | | | | |
| 14.Directed attention | I try to get back on track when I lose concentration. | | | | | | |
| 15.Person knowledge | I don't feel nervous when I listen to English. | | | | | | |
| 16.Mental translation | I translate word by word, as I listen. | | | | | | |
| 17.Problem-solving | I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand. | | | | | | |
| 18.Directed attention | When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening. | | | | | | |
| 19.Problem-solving | When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense. | | | | | | |
| 20.Planning/Evaluation | As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension. | | | | | | |
| 21.Planning/Evaluation | I have a goal in mind as I listen. | | | | | | |

| Strategia | Perceperea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Planificarea/Evaluarea | Înainte să încep să ascult, am un plan cu referire la modalitatea de ascultare. | | | | | | |
| 2. Atenția direcționată | Mă concentrez mai mult asupra textului când nu înțeleg. | | | | | | |
| 3. Rezolvarea problemei | Folosesc cuvintele pe care le înțeleg ca să ghicesc sensul cuvintelor pe care nu le cunosc. | | | | | | |
| 4. Traducerea mentală | Traduc în minte în timp ce ascult. | | | | | | |
| 5. Cunoștințele persoană | Pentru mine ascultarea în limba engleză este mai dificilă decât citirea, vorbirea sau scrierea. | | | | | | |
| 6. Rezolvarea problemei | În timp ce ascult, eu compar ce înțeleg cu ce știu la tema dată. | | | | | | |
| 7. Atenția direcționată | Când mintea mea e în altă parte, pot să mă concentrez foarte repede. | | | | | | |
| 8. Planificarea/Evaluarea | Înainte de ascultare mă gândesc la texte similare pe care le-aș fi putut audia mai înainte. | | | | | | |
| 9. Rezolvarea problemei | Îmi folosesc cunoștințele și experiența ca să înțeleg. | | | | | | |
| 10. Cunoștințele persoană | Simt că ascultarea pentru mine e o provocare. | | | | | | |
| 11. Traducerea mentală | Traduc cuvintele cheie în timp ce ascult. | | | | | | |
| 12. Planificarea/Evaluarea | După ce audiez, mă gândesc cum am audiat, și ce aș putea face diferit data viitoare. | | | | | | |
| 13. Rezolvarea problemei | În timp ce ascult, îmi fac propria interpretare în caz că realizez că nu am înțeles corect. | | | | | | |
| 14. Atenția direcționată | Încerc să revin la ascultare când îmi pierd concentrarea. | | | | | | |
| 15. Cunoștințele persoană | Nu sunt emoționat când audiez în limba engleză. | | | | | | |
| 16. Traducerea mentală | Traduc cuvânt cu cuvânt în timp ce ascult. | | | | | | |
| 17. Rezolvarea problemei | Folosesc ideea principală a textului ca să ghicesc sensurile cuvintelor pe care nu le înțeleg. | | | | | | |
| 18. Atenția direcționată | Când nu înțeleg ce aud, eu renunț și nu mai ascult. | | | | | | |
| 19. Rezolvarea problemei | Când ghicesc sensul cuvântului mă gândesc la tot ce am auzit mai înainte, să văd dacă sensul ghicit are sens. | | | | | | |
| 20. Planificarea/Evaluarea | În timp ce ascult mă întreb periodic dacă sunt satisfăcut de nivelul meu de ascultare. | | | | | | |
| 21. Planificarea/Evaluarea | Am un scop în timp ce ascult. | | | | | | |

Anexa 4. Inventarul strategiilor metacognitive conștientizate în timpul citirii

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (MARSİ), K. Mokhtari and C. Reichard, 2002

- 1 means “I never or almost never do this.”
- 2 means “I do this only occasionally.”
- 3 means “I sometimes do this.” (About 50% of the time.)
- 4 means “I usually do this.”
- 5 means “I always or almost always do this.”

| Type | Strategies | Score | | | | |
|------|---|-------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GLOB | 1. I have a purpose in mind when I read. | | | | | |
| SUP | 2. I take notes while reading to help me understand what I read. | | | | | |
| GLOB | 3. I think about what I know to help me understand what I read. | | | | | |
| GLOB | 4. I preview the text to see what it’s about before reading it. | | | | | |
| SUP | 5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read. | | | | | |
| SUP | 6. I summarize what I read to reflect on important information in the text. | | | | | |
| GLOB | 7. I think about whether the content of the text fits my reading purpose. | | | | | |
| PROB | 8. I read slowly but carefully to be sure I understand what I’m reading. | | | | | |
| SUP | 9. I discuss what I read with others to check my understanding. | | | | | |
| GLOB | 10. I skim the text first by noting characteristics like length and organization. | | | | | |
| PROB | 11. I try to get back on track when I lose concentration. | | | | | |
| SUP | 12. I underline or circle information in the text to help me remember it. | | | | | |
| PROB | 13. I adjust my reading speed according to what I’m reading. | | | | | |
| GLOB | 14. I decide what to read closely and what to ignore. | | | | | |
| SUP | 15. I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read. | | | | | |
| PROB | 16. When text becomes difficult, I pay closer attention to what I’m reading. | | | | | |
| GLOB | 17. I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding. | | | | | |
| PROB | 18. I stop from time to time and think about what I’m reading. | | | | | |
| GLOB | 19. I use context clues to help me better understand what I’m reading. | | | | | |
| SUP | 20. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read. | | | | | |
| PROB | 21. I try to picture or visualize information to help remember what I read. | | | | | |
| GLOB | 22. I use typographical aids like bold face and italics to identify key information. | | | | | |
| GLOB | 23. I critically analyze and evaluate the information presented in the text. | | | | | |

| | | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|
| SUP | 24. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it. | | | | | |
| GLOB | 25. I check my understanding when I come across conflicting information. | | | | | |
| GLOB | 26. I try to guess what the material is about when I read. | | | | | |
| PROB | 27. When text becomes difficult, I reread to increase my understanding. | | | | | |
| SUP | 28. I ask myself questions I like to have answered in the text. | | | | | |
| GLOB | 29. I check to see if my guesses about the text are right or wrong. | | | | | |
| PROB | 30. I try to guess the meaning of unknown words or phrases. | | | | | |

| Tipul | Strategii | Punctaj | | | | |
|-------|--|---------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GLOB | 1. Am un scop în minte când citesc. | | | | | |
| SUP | 2. Iau notițe în timpul lecturii ca să înțeleg ce citesc. | | | | | |
| GLOB | 3. Mă gândesc la ceea ce știu ca să pot să înțeleg ce citesc. | | | | | |
| GLOB | 4. Citesc sumarul textului înainte de a citi originalul. | | | | | |
| SUP | 5. Când textul devine dificil citesc cu voce tare ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| SUP | 6. Fac sumarul textului pentru a reflecta asupra informației principale. | | | | | |
| GLOB | 7. Mă gândesc dacă conținutul textului se potrivește cu scopul lecturii. | | | | | |
| PROB | 8. Citesc lent, dar cu atenție să fiu sigur că înțeleg ce citesc. | | | | | |
| SUP | 9. Discut pe baza celor citite cu alții ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| GLOB | 10. Trec fugitiv prin text pentru a stabili lungimea și structura lui. | | | | | |
| PROB | 11. Încerc să mă concentrez din nou asupra textului după ce mi-am pierdut atenția. | | | | | |
| SUP | 12. Subliniez sau încercuiesc informația care mă va ajuta să o memorizez. | | | | | |
| PROB | 13. Îmi ajustez viteza de citire în funcție de ceea ce citesc. | | | | | |
| GLOB | 14. Decid ce să citesc și ce să ignor. | | | | | |
| SUP | 15. Folosesc material adăugător, ca dicționare pentru a mă referi la ele. | | | | | |
| PROB | 16. Când textul devine dificil atrag mai mare atenție la ceea ce citesc. | | | | | |
| GLOB | 17. Folosesc tabele, figuri și desene din text ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| PROB | 18. Mă opresc din când în când ca să mă gândesc la ceea ce am citit. | | | | | |
| GLOB | 19. Folosesc indicatori din text ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| SUP | 20. Parafrmez ideile din text ca să înțeleg mai bine. | | | | | |

| | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|--|
| PROB | 21. Încerc să-mi imaginez, vizualizez ceea ce citesc ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| GLOB | 22. Folosesc mijloace tipografice, ca scrierea cu litere de tipar sau cu litere pronunțate pentru a identifica cuvintele cheie. | | | | | |
| GLOB | 23. Analizez și evaluez informația prezentată în text. | | | | | |
| SUP | 24. Trec prin text de câteva ori pentru a găsi relațiile dintre idei. | | | | | |
| GLOB | 25. Îmi verific perceperea textului când mă confrunt cu informații conflictuale. | | | | | |
| GLOB | 26. Încerc să ghicesc despre ce e materia (când citesc). | | | | | |
| PROB | 27. Când textul devine dificil eu recitesc ca să înțeleg mai bine. | | | | | |
| SUP | 28. Îmi pun întrebări care mi-ar fi plăcut să fi fost răspunse în text. | | | | | |
| GLOB | 29. Verific dacă presupunerile mele despre text sunt corecte sau greșite. | | | | | |
| PROB | 30. Încerc să ghicesc sensul cuvintelor sau frazelor necunoscute. | | | | | |

Anexa 5. Chestionarul nivelului de anxietate în timpul ascultării

A Questionnaire on Foreign Language Listening Anxiety (FLLAS), J.- H. Kim (2000)

Below is a list of statements dealing with your Foreign Language Listening Anxiety. For each statement, please indicate whether you strongly disagree (1), disagree (2), No idea (3), agree (4) or strongly agree (5). Please read each statement carefully, give your first reaction to each statement, and mark an answer for every statement.

| | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|
| 1 | I get stuck with one or two unfamiliar words. | | | | | | |
| 2 | I get nervous if listening test passages are read just once. | | | | | | |
| 3 | It is difficult to understand people with English pronunciation that is different from mine. | | | | | | |
| 4 | I worry that I might not be able to understand when people talk too fast. | | | | | | |
| 5 | I am nervous when I am not familiar with the topic. | | | | | | |
| 6 | It is easy to make guesses about the parts I missed. | | | | | | |
| 7 | I worry that I might have missed important information while I was distracted. | | | | | | |
| 8 | I am worried when I cannot see the lips or facial expressions of the person. | | | | | | |
| 9 | I get nervous and confused when I don't understand every word in listening test situations. | | | | | | |
| 10 | It is difficult to differentiate words. | | | | | | |
| 11 | I feel uncomfortable listening without a chance to read the transcript of the speech. | | | | | | |
| 12 | I have difficulty in understanding oral instructions. | | | | | | |
| 13 | It is difficult to concentrate on and hear a speaker I do not know well. | | | | | | |
| 14 | I feel confident in my listening skills. | | | | | | |
| 15 | I often get so confused that I cannot remember what I have heard. | | | | | | |
| 16 | I fear I might have an inadequate knowledge about the topic. | | | | | | |
| 17 | My thoughts become jumbled and confused in listening for important information. | | | | | | |
| 18 | I get worried when I have little time to think about what I have heard. | | | | | | |
| 19 | I often end up translating word by word without understanding what I'm listening to. | | | | | | |
| 20 | I would rather not listen to people talking in English. | | | | | | |
| 21 | I get worried when I cannot listen at the pace I'm comfortable with. | | | | | | |
| 22 | I tend to think that other people understand the content well enough. | | | | | | |
| 23 | I get upset when I'm not sure whether I have understood well. | | | | | | |
| 24 | I am worried I might not understand when the person lowers their voice while speaking in English. | | | | | | |
| 25 | I have no fear of listening to public speeches in English. | | | | | | |
| 26 | I am nervous when listening to English over the phone or when imagining myself listening over the phone. | | | | | | |
| 27 | I feel tense when listening to, or imagining myself listening to, a lecture. | | | | | | |
| 28 | I have difficulty when the environment around me is noisy | | | | | | |
| 29 | Listening to new information makes me | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 30 | I get annoyed when I come across new words. | | | | | |
| 31 | English stress and intonation patterns are familiar to me. | | | | | |
| 32 | It often happens that I do not understand what English speakers say. | | | | | |
| 33 | The thought that I may be missing key words frightens me. | | | | | |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Mă blochez când aud unul sau două cuvinte noi. | | | | | |
| 2 | Mă enervez dacă paragrafele pe care le ascult au fost citite doar o singură dată. | | | | | |
| 3 | Este greu să înțeleg persoanele cu accent englez care este diferit de al meu. | | | | | |
| 4 | Îmi fac griji că pot să nu înțeleg persoanele care vorbesc prea repede. | | | | | |
| 5 | Sunt nervos(ă) când ascult ceva la o temă cu care nu sunt cunoscut. | | | | | |
| 6 | Este ușor să ghicesc despre ce au fost părțile pe care le-am omis. | | | | | |
| 7 | Îmi fac griji că am omis informația importantă când mi-am distras atenția. | | | | | |
| 8 | Îmi fac griji dacă nu văd buzele sau expresia facială a persoanei. | | | | | |
| 9 | Sunt emoționat și confuz când nu înțeleg fiecare cuvânt din secvențele de ascultare pentru test. | | | | | |
| 10 | Îmi este greu să diferențiez cuvintele. | | | | | |
| 11 | Mă simt incomod când trebuie să ascult ceva fără a citi textul înainte. | | | | | |
| 12 | Întâmpin greutăți înțelegând instrucțiunile orale. | | | | | |
| 13 | Este dificil să mă concentrez și să aud un vorbitor pe care nu-l cunosc. | | | | | |
| 14 | Mă simt încrezut în deprinderile mele de ascultare. | | | | | |
| 15 | Des mă simt așa de confuz că nu pot să-mi amintesc ce am auzit. | | | | | |
| 16 | Mă tem că aș putea avea cunoștințe neadecvate la temă. | | | | | |
| 17 | Mi se încurcă gândurile când ascult informația importantă. | | | | | |
| 18 | Mă emoționez când am puțin timp să mă gândesc la ce am auzit. | | | | | |
| 19 | Des termin ascultarea prin a traduce cuvânt cu cuvânt fără a înțelege ce am auzit. | | | | | |
| 20 | Aș prefera să nu ascult persoane vorbind în engleză. | | | | | |
| 21 | Mă emoționez când nu pot asculta în ritmul în care mă simt confortabil. | | | | | |
| 22 | Cred că alte persoane înțeleg conținutul destul de bine. | | | | | |
| 23 | Mă supăr când nu sunt sigur dacă am înțeles bine. | | | | | |
| 24 | Mă tem că aș putea să nu înțeleg când persoanele coboară tonul/vocea în timp ce vorbesc în engleză. | | | | | |
| 25 | Nu mă tem când ascult discursuri publice în engleză. | | | | | |
| 26 | Sunt nervos când ascult mesaje la telefon sau îmi imaginez că ascult la telefon. | | | | | |
| 27 | Mă simt tensionat când ascult sau îmi imaginez că ascult la lecție. | | | | | |
| 28 | Mi-i greu să ascult când în jur e gălăgie. | | | | | |
| 29 | Să ascult informația nouă mă face să mă îngrijorez. | | | | | |
| 30 | Mă jenez când întâlnesc cuvinte noi. | | | | | |
| 31 | Intonația și accentul englez îmi sunt cunoscute. | | | | | |
| 32 | Mi se întâmplă des că nu înțeleg ce spun vorbitorii nativi în limba engleză. | | | | | |
| 33 | Gândul că pot pierde descifrarea cuvintelor cheie mă sperie. | | | | | |

Anexa 6. Chestionarul pentru determinarea stilurilor de învățare

A. Nicu

Răspundeți la întrebări prin DA sau NU.

| Nr. | Întrebări | Da | Nu |
|-----|--|----|----|
| 1. | Când descrieți o vacanță sau o petrecere a unui prieten, vorbiți în detaliu despre muzică, sunetele și zgomotele pe care le-ați ascultat acolo? | | |
| 2. | Vă folosiți de gestică mâinilor când vorbiți? | | |
| 3. | În locul ziarelor, preferați radioul pentru aflarea noutăților? | | |
| 4. | La utilizarea calculatorului, considerați că imaginile vizuale sunt utile ? | | |
| 5. | Când notați anumite informații, preferați să nu luați notițe, ci să desenați diagrame, imagini reprezentative? | | |
| 6. | Când jucați „X” sau „O” vă imaginați aceste semne în diferite poziții? | | |
| 7. | Vă place să desfaceți în părți componente anumite lucruri și să reparați obiecte? | | |
| 8. | Când încercați să vă imaginați ortografia unui cuvânt, aveți tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori pe hârtie până găsiți o ortografie care arată corect? | | |
| 9. | Când învățați ceva nou, vă plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile? | | |
| 10. | Vă place să asamblați diferite lucruri? La utilizarea calculatorului, considerați că este necesar ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei erori făcute sau asupra terminării unui moment de lucru? | | |
| 11. | Învăț cu voce tare. | | |
| 12. | Când recapitulați sau învățați ceva, vă place să utilizați diagrame sau imagini? | | |
| 13. | Aveți rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații. | | |
| 14. | Dacă vi se spune ceva, vă amintiți ce vi s-a spus, fără necesitatea repetării acelei informații? | | |
| 15. | Vă place să efectuați activități practice în timpul liber? (sport, grădinărit, plimbări etc.) | | |
| 16. | Vă place să ascultați muzică în timpul liber? | | |
| 17. | Când vă uitați în vitrinele magazinelor, vă place să faceți lucrul acesta singur, în liniște? | | |
| 18. | Găsiți că este mai ușor să vă amintiți numele oamenilor decât fețele lor? | | |
| 19. | Când ortografați un cuvânt, scrieți cuvântul înainte pe hârtie? | | |
| 20. | Vă place să vă mișcați în voie când lucrați? | | |
| 21. | Învățați să ortografați un cuvânt prin pronunțarea acestuia? | | |
| 22. | Când descrieți o vacanță/o petrecere a unui prieten, vorbiți despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora? | | |
| 23. | Când începeți o sarcină nouă, vă place să începeți imediat și să rezolvați ceva atunci, pe loc? | | |
| 24. | Învățați mai bine dacă asistați la demonstrarea practică a unei abilități anume? | | |
| 25. | Găsiți că este mai ușor să vă amintiți fețele oamenilor decât numele lor? | | |
| 26. | Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri vă ajută să învățați mai bine. | | |
| 27. | Îmi place lucrul manual. | | |
| 28. | Vă plac discuțiile și vă place să ascultați opiniile celorlalți? | | |
| 29. | La îndeplinirea unor sarcini urmați anumite diagrame? | | |
| 30. | Vă place să jucați diverse roluri? | | |
| 31. | Preferăți să mergeți „pe teren” și să aflați singur informații, decât să vă petreceți timpul într-o singură bibliotecă? | | |
| 32. | Când vizitați o galerie de artă, vă place să vorbiți despre exponate și să aflați părerea altora? | | |
| 33. | Urmăriți ușor un drum pe hartă? | | |
| 34. | Credeți că unul din cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să îl/o atingeți? | | |
| 35. | Cînd citiți un articol sau o poveste dintr-o revistă, vă imaginați scenele descrise în | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| | text? | | |
| 36. | Cînd îndepliniți anumite sarcini, aveți tendința de a fredona un cîntec sau a vorbi cu dumneavoastră înșivă? | | |
| 37. | Vă uitați la imaginile dintr-o revistă de modă înainte de a decide ce îmbrăcați? | | |
| 38. | Cînd planificați o călătorie, vă place să vă sfătuiți înainte de a decide? | | |
| 39. | V-a fost întotdeauna dificil să stați liniștit mult timp, și preferați să fiți activ aproape tot timpul? | | |

Încercuți numai numărul întrebărilor la care ați răspuns prin DA

| | | |
|----------------|-------------------|----------------|
| 4 | 1 | 2 |
| 6 | 3 | 5 |
| 8 | 9 | 7 |
| 12 | 11 | 10 |
| 13 | 14 | 15 |
| 17 | 16 | 19 |
| 22 | 18 | 20 |
| 24 | 21 | 23 |
| 25 | 26 | 27 |
| 29 | 28 | 30 |
| 33 | 32 | 31 |
| 35 | 36 | 34 |
| 37 | 38 | 39 |
| Total | Total | Total |
| Vizual/a privi | Auditiv/a asculta | Practic/a face |

Marcați pe graficul de mai jos numărul total de întrebări încercuite pentru fiecare stil de învățare

Cea mai înaltă curbă din grafic arată stilul dvs. de învățare preferat.

Dacă curba are o evoluție aproximativ egală înseamnă că vă place să utilizați toate stilurile de învățare.

| | Vizual | Auditiv | Practic | |
|----|--------|---------|---------|----|
| 13 | | | | 13 |
| 12 | | | | 12 |
| 11 | | | | 11 |
| 10 | | | | 10 |
| 9 | | | | 9 |
| 8 | | | | 8 |
| 7 | | | | 7 |
| 6 | | | | 6 |
| 5 | | | | 5 |
| 4 | | | | 4 |
| 3 | | | | 3 |
| 2 | | | | 2 |
| 1 | | | | 1 |

Anexa 7. Chestionar pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare

(Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, 2002)

Scopul: determinarea mobilității, adaptivității în diverse situații de comunicare.

Instrucțiune: mai jos sunt aduse afirmații referitor la diferite situații care apar în comunicare.

Toate sunt diferite, nu corespund după sens, de aceea se vor citi cu atenție înainte de a se răspunde. Dacă afirmația în opinia d-astră este corectă sau aproape corectă, semnați cu A (adevărat), F (fals). Răspundeți sincer și cinstit.

1. Consider că este greu de imitat comportamentul altora.
2. În comportamentul meu deseori se reflectă ceea ce eu gândesc și în ce sunt încrezut(ă).
3. La petreceri, în diferite companii, eu nu mă strădui să fac sau să spun ceea ce este plăcut altora.
4. Pot să susțin numai acele idei în care singur(ă) cred.
5. Pot face discursuri expromt chiar și la cele subiecte la care nu dețin deloc informații.
6. Consider că mă pot manifesta în așa mod ca să produc impresie asupra altora sau să-i amuz.
7. Dacă nu sunt convins(ă) cum trebuie să mă comport într-o situație concretă, încep să mă orientez la comportamentul celor din jur.
8. Posibil, aș fi putut deveni un artist nu prea rău.
9. Rareori am nevoie de sfaturile prietenilor în alegerea cărților, muzicii sau filmelor.
10. Uneori altora le pare, că eu trăiesc emoții mult mai profunde decât aceasta sunt într-adevăr.
11. Eu râd mai mult asupra unei comedii, când o privesc împreună cu alții, decât de unul (una) singur(ă).
12. Într-un grup de persoane eu rareori mă aflu în centrul atenției.
13. În situații diverse cu persoane diferite manifest un comportament destul de variat.
14. Îmi vine greu să reușesc în ceva pentru ca alții să simtă simpatie față de mine.
15. Chiar dacă nu sunt în dușii cei buni, deseori las impresia că-mi petrec timpul bine.
16. Nu sunt totdeauna așa după cum par.
17. Nu-mi voi expune părerea în mod special sau schimba comportamentul, dacă doresc să plac cuiva sau să-i câștig bunăvoința.
18. Mă consider o persoană capabilă să distrez pe alții.
19. Ca să plac, să stabilesc relații cu oamenii, mă strădui mai întâi de toate să fac anume ceea ce ei așteaptă de la mine.
20. Niciodată nu m-am manifestat destul de reușit, când jucam cu alții în jocuri de logică sau cu acțiuni improvizate.
21. Întâlnesc greutate când încerc să-mi schimb comportamentul în așa fel ca el să corespundă părerilor diferitor persoane și situații.
22. În timpul petrecerilor permit altora să glumească și să povestească istorioare.
23. În companii mă simt puțin incomod și nu mă manifest destul de bine.
24. Dacă va fi necesar pentru o cauză dreaptă, eu pot fiecăruia să-i spun neadevărul, privindu-l în ochi, și în același timp să păstrez o mină calmă.
25. Mă pot comporta astfel, ca cei din jur să fie cu mine prietenoși, chiar dacă ei nu sunt pe placul meu.

Anexa 8. Chestionarul de conștientizare a strategiilor metacognitive în scrierea eseurilor

Metacognitive Learning Strategies Awareness Questionnaire when writing essays), K. Hong (2005)

1- Strongly agree, 2- agree, 3- disagree, 4- strongly disagree, 5- unsure

| | | Score | | | | |
|----|--|-------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | As I write my essay/composition I often stop to check if my grammar and spelling are correct. | | | | | |
| 2 | I always read my essay after I finish writing and evaluate if my essay matches with my essay question. If it is not relevant then I rephrase the paragraphs before I hand it in. | | | | | |
| 3 | I reflect upon the written paragraphs and revise accordingly throughout the writing process. | | | | | |
| 4 | I will not begin to write until I do brainstorming and figure out the topic sentences of each paragraph. | | | | | |
| 5 | I know about my strength and weaknesses in writing. | | | | | |
| 6 | If I am given a list of topics to choose from, I always choose the topic that I know the most about. | | | | | |
| 7 | I always use words whose meaning I am sure of. | | | | | |
| 8 | I am careful about the organization of the paragraphs. | | | | | |
| 9 | I consciously try to make my essay interesting and easier to read for the reader. | | | | | |
| 10 | I list my ideas and use examples etc. to make the essay more meaningful. | | | | | |
| 11 | I stop periodically to check if I am diverting from the topic or if I stick to it reasonably. | | | | | |
| 12 | If I have given a few essay topics to choose from, I always do a quick brainstorming for all to see how much I know about each topic before I start writing the essay. | | | | | |
| 13 | After I choose my essay topic, I try to divide it into two or more subtopics to include different viewpoints/aspects in the essay. | | | | | |
| 14 | I often can guess the type of evaluation I would receive from my teacher. | | | | | |
| 15 | I am good at organizing my ideas. | | | | | |
| 16 | I create my own examples to make the essay more interesting and my ideas more clear. | | | | | |
| 17 | I am a good judge of how well I have written the essay. | | | | | |
| 18 | I am aware of what strategies, like brainstorming, planning, editing etc. I use when I write an essay. | | | | | |
| 19 | I find myself analyzing the usefulness of strategies I use when I write essays. | | | | | |
| 20 | I find myself using helpful strategies automatically. | | | | | |
| 21 | I am aware of the effectiveness of the strategies I use. | | | | | |
| 22 | I draw diagrams while I am brainstorming. | | | | | |
| 23 | I ask myself if I have considered each idea/aspect possible after I finish the essay. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 24 | If I am in an exam I read the instructions carefully before I start my essay. | | | | | |
| 25 | If I am given a list of topics to choose from, I ask myself if I can relate them to my own experience. | | | | | |
| 26 | If I am in an exam I organize my time before I start writing and try to use it carefully. | | | | | |
| 27 | I usually produce first and subsequent drafts before the final essay. | | | | | |
| 28 | I usually confer with my classmates and/ or teacher after the first draft. | | | | | |
| 29 | I usually revise the draft for content and clarity of the meaning. | | | | | |
| 30 | I usually edit the draft individually. | | | | | |
| 31 | I usually edit the draft collaboratively. | | | | | |
| 32 | I monitor myself throughout the writing process and I am aware of what I am doing. | | | | | |

| | Strategii | Punctaj | | | | |
|----|--|---------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | În timp ce scriu eseuri/compuneri des mă opresc să-mi verific gramatica și ortografia. | | | | | |
| 2 | Eu întotdeauna citesc eseu după ce termin și evaluez dacă produsul final corespunde cu planul inițial. Dacă nu corespunde îl reparafrzez înainte de a-l da la control. | | | | | |
| 3 | Reflectez asupra paragrafelor scrise și revizui permanent pe parcursul scrierii. | | | | | |
| 4 | Nu încep să scriu până când nu fac brainstorming și formulez propoziția cheie a fiecărui paragraf. | | | | | |
| 5 | Știu punctele mele forte și punctele slabe. | | | | | |
| 6 | Dacă trebuie să aleg dintr-o listă de teme, eu întotdeauna aleg tema despre care cunosc cel mai mult. | | | | | |
| 7 | Întotdeauna aleg cuvintele de care sunt convins (sensul). | | | | | |
| 8 | Sunt atent la organizarea paragrafelor. | | | | | |
| 9 | Încerc să fac eseurile mai atractive și mai ușor de citit. | | | | | |
| 10 | Folosesc exemple și ideile proprii ca să fac eseu mai semnificativ. | | | | | |
| 11 | Mă opresc periodic să preîntâmpin deplasarea de la temă sau dacă scriu la temă. | | | | | |
| 12 | Dacă trebuie să aleg dintr-o serie de teme, întotdeauna fac brainstorming să vad la ce temă sunt mai bine informat și apoi scriu. | | | | | |
| 13 | După ce aleg tema eseului, încerc să-l împart în 2 sau mai multe subteme pentru a include diferite puncte de vedere/aspecte în eseu. | | | | | |
| 14 | Des ghicesc ce notă voi primi la evaluare. | | | | | |
| 15 | Sunt bun la organizarea ideilor mele. | | | | | |
| 16 | Creez propriile exemple să fac eseu mai interesant și ideile mai clare. | | | | | |
| 17 | Sunt judecător versus calitatea eseului meu. | | | | | |
| 18 | Sunt conștient de strategiile pe care le folosesc: brainstorming, planificare, editare etc. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 19 | Mă regăsesc analizând utilitatea strategiilor mele. | | | | | |
| 20 | Folosesc strategii folositoare automat. | | | | | |
| 21 | Sunt conștient de efectivitatea strategiilor mele. | | | | | |
| 22 | Fac diagrame în timp ce efectuez brainstorming. | | | | | |
| 23 | Mă întreb dacă am luat în considerare fiecare idee/aspect posibil după terminarea eseului. | | | | | |
| 24 | Dacă sunt la examen citesc clar instrucțiunile înainte să încep eseul. | | | | | |
| 25 | Dacă trebuie să aleg dintr-o serie de teme pentru eseu, mă întreb dacă pot să fac legătură dintre ele cu propria experiență. | | | | | |
| 26 | Dacă sunt la examen îmi organizez timpul înainte de a începe a scrie și îl folosesc cu atenție. | | | | | |
| 27 | Scriu de obicei mai multe versiuni până la cea finală. | | | | | |
| 28 | De obicei discut cu colegii/profesorul după ce scriu prima versiune. | | | | | |
| 29 | De obicei redactez prima versiune la capitolul claritate și conținut. | | | | | |
| 30 | De obicei editez individual ceea ce scriu. | | | | | |
| 31 | De obicei editez cu cineva. | | | | | |
| 32 | Mă monitorizez singur pe întregul proces și sunt conștient de ceea ce fac. | | | | | |