

CZU: 372.46

## PREDAREA STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE ÎNȚELEGERE A TEXTELOR SCRISE ÎN CLASELE PRIMARE

Rucsandra HOSSU, asistent univ. drd.,  
Universitatea „Aurel Vlaicu din Arad”, România

*Summary.* The aim of this paper is to discuss the effectiveness of teaching metacognitive strategies to improve the comprehension of written texts to primary school pupils. Reading metacognition refers both to knowledge about strategies (declarative, procedural, conditional) and to the ability to implement strategies (metacognitive control). Expert readers use metacognitive strategies before, during, and after reading the text, such as goal setting, activating prior knowledge, predicting, clarifying, visualizing, questioning, monitoring comprehension, identifying the structure of the texts or summarizing. Opinions about the introduction of these strategies in primary school are controversial, but empirical studies show that they improve comprehension of written texts even in young schoolchildren.

**Key-words:** reading, comprehension, metacognitive strategies, schoolchildren.

**Competența de receptare a mesajelor scrise în clasele primare.** În învățământul primar românesc, citirea/lectura constituie o achiziție necesară pentru însușirea competenței de comunicare în limba română. Învățarea centrată pe competențe este în acord cu ținutele educaționale majore, de învățare pe tot parcursul vieții, respectiv de educație permanentă. La nivel curricular, competența de receptare a textelor scrise se dobândește în clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a în cadrul disciplinei *Comunicare în limba română*, iar în clasa a III-a și a IV-a la disciplina *Limba și literatura română* [10,11]. În primele trei clase, din competența de receptare a mesajului scris sunt derivate patru competențe specifice care au denumiri asemănătoare dar gradul de dificultate este crescător. Astfel, pentru a fi un cititor competent, elevul trebuie să citească/recunoască în ritm propriu cuvinte, propoziții scurte și mesaje scrise. De asemenea, va trebui să identifice mesaje scurte și semnificația unor simboluri din universul familiar. Competența este completă dacă elevii își exprimă interesul pentru lectura unor texte simple sau cărți adecvate vârstei. Din punct de vedere al conținutului, la sfârșitul clasei a II-a elevii ar trebui să citească texte de maxim 120 de cuvinte, să descrie structura și așezarea textelor în pagină și să diferențieze tipuri de texte (literar/informativ).

În clasele a III-a și a IV-a competența de receptare a mesajelor scrise se menține în același registru al modelului de comunicare orală și scrisă, dar competențele specifice implică conținuturi mai elaborate. Odată fluenta și acuratețea citirii dobândite, textul poate fi analizat în profunzime. La acest nivel, competențele vizează evaluarea conținutului unui text, extragerea informațiilor esențiale și de detaliu, formularea unei păreri proprii, a unui răspuns emoțional sau a unei concluzii simple pe baza lecturii, asocierea textului cu experiențele proprii, sesizarea regularităților și abaterilor din textele citite, precum și aprecierea cărților și manifestarea interesului pentru lectură. Din punct de vedere al conținutului, textele au întindere mai mare, de

minim 450 de cuvinte în clasa a III-a și 800 de cuvinte în clasa a IV-a, iar tipurile de texte sunt într-un spectru mai larg: narative, descriptive, informative sau funcționale.

Rezultatele la testele internaționale, precum PIRLS (Progresul în Studiul Internațional al Alfabetizării la Citire/Lectură) au arătat însă că aceste competențe nu sunt dobândite de o mare parte dintre elevi. Analfabetismul funcțional rămâne o problemă cu care se confruntă școala românească, peste 40% dintre școlarii de clasa a IV-a întâmpinând dificultăți în înțelegerea unor texte literare sau non-literare. În cazul acestor acești elevi, lectura este un act superficial și nu le folosește în scop propriu.

Studiile de specialitate din domeniul citirii/lecturii au încercat constant să descopere factorii relaționați cu înțelegerea citirii. Acuratețea și fluența citirii cuvintelor, precum și nivelul de dezvoltare al vocabularului sunt componente esențiale în comprehensiune. Cititorii performanți însă nu citesc doar cuvinte. Ei anticipează conținutul textului, relaționează informația din text cu cunoștințele anterioare, pun întrebări, sumarizează ideile principale și monitorizează dacă au înțeles sau nu textul [5]. Altfel spus, ei pun în funcțiune anumite strategii pentru a da un sens materialului citit. Pentru a dezvolta o bună înțelegere, elevii trebuie încurajați pe de o parte să citească pentru a-și dezvolta fluența, acuratețea și vocabularul, iar pe de altă parte trebuie învățați să utilizeze strategiile de citire pe care le folosesc cititorii experți.

**Strategii metacognitive pentru îmbunătățirea comprehensiunii.** În ultimele patru decenii instruirea bazată pe strategii a luat o amploare deosebită, aflându-se în centrul învățării și înțelegerii textelor scrise. Premisa de la care se pleacă este că aceste strategii pot fi predate explicit până când sunt internalizate, automatizate și se transformă în abilități. Chiar și cititorii tipici întâmpină uneori dificultăți de înțelegere, datorită faptului că înțelegerea implică variate cunoștințe și procese. Când acest lucru se întâmplă, elevii aplică în mod conștient strategii reparatorii. Cititorii slabi nu aplică aceste strategii, pentru că nu le cunosc sau pentru că adesea le lipsește abilitatea de a conștientiza întreruperile în înțelegere.

Un aspect controversat legat de strategii ține de fundamentarea teoretică. Uneori aceleași tehnici instrucționale sunt caracterizate ca promovând strategii metacognitive, altele sunt considerate strategii cognitive monitorizate metacognitiv. De regulă, strategiile cognitive sunt puse în funcțiune pentru a facilita îndeplinirea sarcinii, iar strategiile metacognitive pentru a monitoriza și regla procesele cognitive implicate în sarcină. Odată ce s-a verificat în ce măsură a fost îndeplinită sarcina se ia decizia unei intervenții remediale sau se constată succesul activității. Este posibil ca un elev să utilizeze strategii cognitive pentru înțelegerea citirii, dar să fie deficitar în aplicarea strategiilor metacognitive.

În anul 2000, Panelul Național de Citire (National Reading Panel) din Anglia [9] a revizuit 205 studii care au investigat eficiența predării strategiilor de înțelegere. O mică proporție dintre aceste studii se refereau la copiii din școala primară. Șaisprezece categorii de tehnici au fost identificate, dintre care șapte au avut baze științifice solide pentru îmbunătățirea înțelegerii la elevii normocitori. Cele șapte strategii au fost: monitorizarea înțelegerii, învățarea prin cooperare, utilizarea organizatorilor grafici și semantici, generarea de întrebări, întrebări-răspuns, structura textelor și sumarizarea. Panelul nu a făcut distincție între strategiile cognitive sau metacognitive. Alte strategii care și-au dovedit eficiența în clasele primare sunt activarea cunoștințelor anterioare, clarificarea, predicția și vizualizarea.

**Programe de instruire a citirii bazate pe strategii metacognitive.** Dovezile pozitive privind eficiența instruirii metacognitivei în citire au contribuit la dezvoltarea unor programe de instruire bazate pe strategii. În clasă, rareori este implementată doar o singură strategie. Doar prin învățarea unui „pachet” de strategii flexibile, elevii pot conștientiza utilizarea acestora în situații specifice. Cele mai multe programe modelează explicit strategiile, iar apoi ghidează utilizarea acestora, eliberând treptat participarea profesorului.

Programul Strategii explicate pentru învățare (*Informed Strategies for Learning- ISL*), dezvoltat de Paris și colegii săi [4] a fost printre primele programe care au demonstrat că instruirea strategiilor metacognitive poate fi implementată la elevii din clasele primare. ISL se bazează pe însușirea cunoștințelor declarative (ce sunt), procedurale (cum se utilizează) și condiționale (când sunt mai eficiente) despre strategiile de citire. Aceste strategii au fost predate elevilor de clasa a III-a prin folosirea instruirii explicite, metaforelor și imaginilor vizuale și prin informarea profesorilor despre cum să încorporeze aceste strategii în alte domenii din curriculum. Programul a conținut trei stadii: importanța strategiilor, utilizarea strategiilor specifice în timpul citirii și monitorizarea înțelegerii. Rezultatele au evidențiat o creștere semnificativă în cunoștințele legate de strategii și în instrumentele de măsurare a comprehensiunii construite de experimentator (cu itemi tip completare și detectare a erorii), dar nu și în performanțele la testele standardizate de înțelegere a citirii.

Învățarea reciprocă (*Reciprocal Teaching -RT*) a fost dezvoltată de Palincsar și Brown, [3] și este unul dintre cele mai cunoscute și utilizate programe pentru antrenarea înțelegerii. Două caracteristici principale sunt predarea a patru strategii de înțelegere (sumarizarea, generarea de întrebări, clarificarea și predicția) și structurarea instruirii sub forma unui dialog între profesor și elevi. Acest dialog include modelarea strategiilor, asistarea în utilizarea acestora și feedback-ul. Elevii sunt încurajați să participe la dialog astfel încât să poată sprijini alți colegi fără ajutorul profesorului.

Pressley și colegii săi [1] au dezvoltat un program denumit Instruirea bazată pe strategii tranzacționale (*Transactional Strategies Instruction - TSI*), ce constă în instruirea unei ”familii” de strategii (activarea cunoștințelor anterioare, structura textului, predicția, stabilirea scopului, chestionarea, imageria, monitorizarea, sumarizarea) și pe discuții colaborative care să sublinieze aplicarea strategiilor de către elevi și în cele din urmă, internalizarea acestora. La fel ca alte programe ce implică strategiile metacognitive, TSI presupune training pe termen lung, instruire explicită, modelare și focus pe conștientizarea importanței utilizării strategiilor. Elementul distinctiv se referă la activarea cunoștințelor anterioare, rezultând o interpretare personală a textelor. În studiul lor cvasi-experimental [1], cercetătorii au demonstrat că elevii cu rezultate scăzute din clasele în care a fost implementat programul au obținut scoruri mai ridicate la testele de comprehensiune, și-au amintit mai bine conținutul, au utilizat mai multe strategii din proprie inițiativă și au conștientizat mai multe strategii de înțelegere.

Studiile prezentate mai sus indică eficiența predării strategiilor metacognitive în clasele primare. Alți autori pun în discuție utilizarea și eficiența strategiilor la copiii mai mici, concluzionând că, probabil nu strategiile în sine îmbunătățesc înțelegerea, ci atragerea atenției asupra importanței de a gândi înainte, în timpul și după citire [8]. Este important, de aceea, să investigăm care dintre strategii este mai eficientă la o anumită vârstă, sau pe un anumit eșantion

de cititori. Un alt factor decisiv este și modul în care sunt predate aceste strategii în contextul școlar.

**Predarea explicită a strategiilor în context școlar.** Predarea strategiilor metacognitive urmărește modelul eliberării graduale a responsabilității profesorului și transferul acesteia către elevi. Pașii implementării strategiilor sunt următorii: (a) Demonstrarea strategiilor de către profesor (*I do it!*); (b) Practica ghidată (*We do it!*) și (c) Aplicarea independentă a strategiilor (*You do it!*).

a) *Demonstrarea strategiilor.* Înainte de predarea strategiei, se explică termenul de metacogniție și strategii de citire într-un limbaj clar și accesibil elevilor. Se selectează apoi o strategie, se demonstrează cum se folosește, când se folosește și de ce este utilă. De exemplu, tehnica *chestionării* este utilă pentru reținerea informațiilor, iar cititorii buni se opresc și pun întrebări la care încearcă să răspundă. Profesorul demonstrează strategia folosind metoda gândirii cu voce tare. Citește textul și verbalizează cum își auto-adresează întrebări în timp ce citește.

b) *Practica ghidată.* În această etapă, elevii citesc textul iar profesorul îi asistă în adresarea de întrebări: când să se oprească, cum să se chestioneze și cum să răspundă la întrebări. La acest nivel, profesorul are un aport însemnat, fiindcă decide asupra operațiilor executate de către elev. În funcție de vârsta elevilor, aceste activități se pot desfășura sub formă de joc. Jocul „Ghicește întrebarea mea!” este o activitate atractivă în care profesorul citește, se oprește iar elevii ghicesc potențialele întrebări la care s-a gândit cadrul didactic [6].

c) *Aplicarea independentă a strategiilor.* Practica strategiei se finalizează cu eliberarea gradată a responsabilității profesorului. Elevul se oprește singur și-și adresează întrebări, la care încearcă să răspundă. În caz contrar, revine asupra textului și identifică informația căutată. Pentru o evidențiere clară a internalizării strategiei se pot utiliza tabele, în care elevul notează când s-a oprit, ce întrebări și-a adresat și cum și-a răspuns la întrebările puse. Alternativ, se pot organiza discuții de grup în care elevii discută întrebările.

Intervențiile menite să amelioreze comprehensiunea textelor au fost desfășurate fie prin includerea tehnicilor în predarea de la clasă, fie tehnicile au fost predate separat, în afara orelor de curs. În prima variantă, cadrele didactice au fost instruite privind modalitatea de implementare a programului, în timp ce în afara orelor de curs, experimentatorul a fost cel care a realizat intervenția. Rezultatele tind să indice superioritatea intervențiilor efectuate de către experientatori. Într-o meta-analiză s-a remarcat faptul că cele mai multe intervenții focalizate pe dezvoltarea sumarizării au fost implementate de către cercetători, efectul acestor programe fiind mai mare, comparativ cu cel al intervențiilor realizate de către cadrele didactice [7]. Aceste rezultate ridică problema modalităților optime de transfer a training-ului în dinamica naturală a clasei.

O posibilă rezolvare a transferului instruirii metacognitive de la experimentator către cadrul didactic ar putea fi eliberarea treptată a responsabilității. Într-un studiu privind eficiența abordării metacognitive în fluența și comprehensiunea citirii la elevii cu dificultăți de citire Bruce și Robinson [2] au testat această modalitate de implementare a programului. Eșantionul de subiecți a fost format din 70 de elevi de clasa a V-a și a VI-a (44-grupa experimentală și 26-grupul de control), cu dificultăți de fluentă a citirii, provenind de la cinci școli dintr-o zonă semi-urbană. În prima etapă, experimentatorul a instruit elevii cu dificultăți de citire în grupe mici. În cea de-a doua fază, programul a fost implementat în clasă, în formatul predării în echipă,

responsabilitatea fiind transferată gradual cadrului didactic de la clasă, pentru ca în etapă finală acesta din urmă să dețină întregul control asupra instruirii, experimentatorul doar monitorizând în mod regulat programul. Instruirea metacognitivă s-a bazat pe modelul Predării Reciproce și a vizat însușirea unor strategii de decodare a cuvintelor și de comprehensiune a textelor. Comparativ cu grupul de control, elevii participanți la experiment au prezentat abilități mai bune de identificare a cuvintelor și o mai bună conștientizare a indiciilor pentru decodarea cuvintelor, precum și un nivel mai ridicat al comprehensiunii textelor scrise. Cu toate acestea, cele mai semnificative îmbunătățiri au avut loc în prima fază a studiului, autorii menționând o serie de factori determinanți, printre care durata intervențiilor, implicarea mai scăzută a profesorilor atunci când programul nu le aparține sau atenția mai scăzută acordată elevilor cu dificultăți de citire în timpul desfășurării orelor în clasă. Prin urmare, predarea acestor strategii implică competență, pregătire intensivă și flexibilitate din partea profesorilor.

**Concluzii.** Metacogniția este un proces intern și este greu de demonstrat în ce măsură strategiile predate sunt internalizate și utilizate. Cu toate acestea, studiile bazate pe evidențe științifice au demonstrat constant că în urma instruirii metacognitive interacțiunea cu textul este mai profundă, iar nivelul comprehensiunii și motivației pentru citire sunt mai ridicate. Este important însă, nu doar ca acestea să fie predate, ci mai ales ca elevii să profite de pe urma lor, pentru a-și satisface nevoile personale.

Lucrarea de față s-a dorit a fi o pledoarie pentru includerea strategiilor metacognitive în sugestiile metodologice care însoțesc programa pentru disciplina Limba și literatura română din clasele primare. În acest fel, școala s-ar apropia de atingerea idealului educațional al școlii românești, acela de a forma personalități libere și autonome.

## BIBLIOGRAFIE

1. BROWN, R., PRESSLEY, M., VAN METER, P., SCHUDER, T. A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*. 1996, 88 (1), p. 18–37. ISSN: 0022-0663. doi:10.1037/0022-0663.88.1.18.
2. BRUCE, M.E. & ROBINSON, G.L. Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues in Educational Research*, 2000, 10 (1), p. 1-20. ISSN 0313-7155.
3. PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 1 (2), p. 117–175. ISSN: 1532-690X. doi:10.1207/s1532690xci0102\_1.
4. PARIS, S. G., CROSS, D. R., & LIPSON, M. Y. Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1984, 76(6), p. 1239–1252. ISSN: 0022-0663. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1239.
5. PRESSLEY, M., WHARTON-MCDONALD, R. Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*. 1997, 26 (3), 0279-6015. ISSN: 2372-966X. doi: [10.1080/02796015.1997.12085878](https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085878).
6. SMITH, M. Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction for students in primary and elementary grades. In K. MOKHTARI, ed.

- Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2016, p.189-209.
7. SOLIS, M., CIULLO, S., VAUGHN, S., PYLE, N., HASSARAM, B., & LEROUX, A. Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities*. 2011 45 (4), p. 327-340. ISSN: 1538-4780. Doi: 10.1177/0022219411402691.
  8. WILLIAMS, J.P., ATKINS, J.G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In: HACKER, D. J., DUNLOSKY, J., & GRAESSER, A. C., eds. *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009, p.26-45 Adobe ISBN: 9781135591946.
  9. *Eunice Kennedy Shriver* National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS, 2000. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups (00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/247>.
  10. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a. Anexa 2. Aprobată prin Ordinul MEN Nr. 3418/19.03.2013. București: MEN. [https://www.edums.ro/invprimar/24\\_CL\\_moderna\\_CP\\_II\\_OMEN.pdf](https://www.edums.ro/invprimar/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf).
  11. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a. Anexa nr. 2 la Ordinul MEN Nr. 5003/02.12.2014. București: MEN. <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/22407>.