

CZU: 37.016:373.3

DOI:10.36120/2587-3636.v23i1.63-71

## ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE METACOGNIȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Elena Cristina GHEORGHE, doctorandă, UST

<https://orcid.org/0000-0001-8326-1406>

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ., UST

<https://orcid.org/0000-0001-9469-4434>

**Rezumat.** Aflată într-o continuă transformare, societatea impune noi abordări mediului școlar, orientări care se doresc a fi centrate pe cultivarea competențelor indivizilor aflați în formare. Această centrare a învățământului pe dezvoltarea competențelor, prefigurează apariția unor noi mecanisme necesare învățării, mecanisme care prin aplicabilitatea lor, oferă independență în învățare, mijloace de reglare a învățării și totodată o evaluare proprie asupra acestui proces atât de complex. Metacogniția vine astfel, ca o soluție salvatoare la permanenta transformare pe care societatea o importă, întrucât aceasta fundamentează o verigă importantă a învățării, prin intermediul căreia, tânărul își conștientizează capacitatea de înțelegere a cunoștințelor, devine parte a învățării conștiente și implicit eficiente, fiind totodată capabil să identifice mecanismele de funcționare ale propriei sale gândiri.

**Cuvinte-cheie:** învățare, metacogniție, competențe, cunoaștere.

## CONCEPTUAL APPROACHES TO METACOGNITION IN PRIMARY EDUCATION

**Abstract.** In a continuous transformation, society imposes new approaches on the school environment, guidelines that aim to focus on cultivating the skills of individuals in training. This focus of education on skills development foreshadows the emergence of new mechanisms for learning, mechanisms which, through their applicability, provide independence in learning, means of regulating learning and at the same time their own assessment of this so complex process. Thus, metacognition comes as a saving solution to the ever-changing transformation that society imports, as it underpins an important link in learning, through which the young is aware of his capacity to understand knowledge, becomes part of conscious and implicitly effective learning, while being able to identify the functioning mechanisms of his own thinking.

**Keywords:** learning, metacognition, competences, knowledge.

„Societatea cunoașterii” presupune o gamă variată de provocări pentru mediul educațional, provocări care impun acestui domeniu o nouă abordare de tip inovativ a întregului design educațional, un set complet de strategii menite să orienteze procesul didactic spre formarea de competențe care să asigure succesul personal și profesional al individului aflat în formare.

Experiența didactică, rezultatele elevilor la testele de tip PISA, problemele sistemului de învățământ confruntat tot mai des cu o acută lipsă de motivație spre învățare, absentismul și chiar abandonul școlar, care a atins cifre alarmante conform ultimelor statistici, conturează o perspectivă sumbră a ceea ce se derulează sub impactul tuturor transformărilor societăților actuale și viitoare care se pare că pierd lupta cu timpul.

Provocările prin care trece educația zilelor noastre oferă un cadru prielnic de manifestare a unor reflecții transformate în interogații, de tipul:

- *Știu elevii formați în școala noastră cum să învețe?*
- *Și-au dobândit ei mecanismele autoinstruirii?*
- *Pot profesorii să își ghideze elevi spre învățarea conștientă?*
- *Disponibilitatea de suficientă pregătire didactică astfel încât să le formeze elevilor abilitățile și deprinderile necesare învățării pe tot parcursul vieții?*
- *Cum își evaluează elevii experiența de învățare pe care o trăiesc?*
- *Care sunt factorii care împiedică asigurarea unui act instructiv-educativ de calitate?*

În toată această arhitectură socială în care școala gravitează, în mijlocul atâtor probleme cu care sistemul de învățământ se confruntă, se conturează **conceptul de metacogniție** pe care psihologia cognitivă îl definește printr-o structură extinsă - „gândirea despre gândire”.

Mai mult decât atât, termenul „meta-” aflat în structura cuvântului metacogniție își construiește arborele semantic pe termeni precum „transformare”, „schimbare”, „nivel logic superior”, semantică care prefigurează o evoluție polarizată a conceptului. De asemenea, dacă luăm și alți termeni care converg, precum metacunoaștere (cunoașterea despre cunoaștere), metalimbaj (limbaj care se construiește pe un alt limbaj, care analizează un alt tip de limbaj), metalingvistic (cod folosit în scopul unui discurs propriu, particular), metacogniția se prezintă asemenea unei introspecții, asemenea unei cunoașteri pe sine care construiește drumul spre devenire al individului.

De altfel, metacogniția se identifică cu posibilitatea de a cunoaște, de a controla și de a regla propriul proces cognitiv care să conducă spre achiziționarea acelor instrumente care înlesnesc o „învățare autentică, durabilă și autonomă” [1, p.8].

### **Metacogniția –fundamentări teoretice, structuralitate**

Considerată recent un sub-domeniu al psihologiei cognitive, metacogniția apare în cercetările specialiștilor, undeva în debutul anilor 1960, când două teorii separate din punct de vedere al delimitărilor și interpretărilor, cea a lui Hurl (1965) și cea a lui Flavell (1979), s-au pliat pe identificarea și cristalizarea conceptului, pornind de la investigațiile asupra memoriei, respectiv meta-memoriei la diferiți subiecți.

„Cunoașterea despre fenomene cognitive” [2, p.906-911], așa cum definea Flavell (1979) metacogniția, a impus în fapt conștientizarea procesului de gândire: cum gândim, ce gândim, de ce gândim într-un anumit mod. Această analiză asupra gândirii este coroborată cu abilitatea de monitorizare a acestor procese, cu reglarea activităților de învățare și evaluarea propriei învățări.

Literatura de specialitate oferă o multitudine de definiții asociate conceptului de metacogniție. Dintre acestea putem aminti:

- ✓ „Cunoștințele și controlul pe care îl au copiii asupra propriilor activități de gândire și de învățare” [3];
- ✓ „Conștientizarea și managementul propriei gândiri” [4];
- ✓ „Abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce faci sau nu faci și asupra a ceea ce știi sau nu știi” [5];
- ✓ „Monitorizarea și controlul gândirii” [6];
- ✓ „Ceea ce oamenii știu despre cogniție, în general și despre propriile procese cognitive și mnezice, în particular, precum și la modalitatea în care ei utilizează aceste cunoștințe pentru a-și regla propriile procese informaționale și comportamentale” [7].

Însă, în ciuda multiplelor delimitări conceptuale și încercări de a defini conceptul, termenul a rămas neclar, semantica acestuia având implicații tot mai diverse dacă ne gândim la operaționalizarea metacogniției și la legăturile acesteia cu întregul sistem de procese cognitive de care este strâns legată. De asemenea, metacogniția este conectată la discipline precum psihologia cognitivă sau filosofia minții, iar domeniile de aplicare sunt extrem de vaste, de la domeniul științelor exacte până la domeniul limbă și comunicare, de la arte și tehnologii până la educație fizică și sport. Acest lucru conduce de bună seamă la o amplă analiză și la un studiu aprofundat.

Deși definiția termenului mai suportă și astăzi o multitudine de dezbateri, în ceea ce privește structura acesteia, putem sublinia faptul că situația este mult mai clară. Din punct de vedere structural, metacogniția îmbracă următoarele forme: **cunoștințe metacognitive, experiențe metacognitive, obiective și strategii.**

*Cunoștințele metacognitive* reprezintă un ansamblu de credințe, cunoștințe dobândite prin intermediul experienței și arhivate undeva în memoria de lungă durată. Devine tot mai evident faptul că, atunci când ne referim la cunoașterea metacognitivă facem referire la factorii care acționează și relaționează în scopul evidențierii traseului și a rezultatului întreprinderilor de natură cognitivă. Acești factori pot fi grupați în alte trei categorii: „*categoria persoană, categoria sarcină și categoria strategie*” [2-8].

- Categoria *persoană* face atingere la tot ceea ce crede persoana despre natura sa cognitivă, la calitatea de individ care studiază, asimilează și gândește. Aceeași categorie are în vedere și conștientizarea propriilor abilități. Aceste cunoștințe pot fi și ele catalogate drept: cunoștințe intraindividuale, interindividuale sau universale.
- Categoria *sarcină* se referă la modul în care persoana își gestionează bagajul informațional ce influențează activitatea de rezolvare a problemelor. Aici vorbim de fapt despre ceea ce știm sau despre ceea ce credem că știm cu privire la durata, importanța, cerințele activității intelectuale.

- Categoria *strategie* vizează identificarea obiectivelor, selectarea proceselor cognitive care vor conduce nemijlocit la găsirea celor mai viabile soluții la problemele formulate.

Sintetizând, putem sublinia faptul că, aceste cunoștințe metacognitive reprezintă „reflecții” asupra activității cognitive, dar și „anticipări” ale exploatării acestor reflecții; sunt cunoștințe dobândite pe tot parcursul vieții, suportând periodic modificări, actualizări, upgradări, verbalizări.

*Experiențele metacognitive* au în vedere **sentimentul**. Nu de puține ori, individul, în calitatea de persoană înzestrată cu gândire, are sentimentul că înțelege sau dimpotrivă trăiește sentimentul lipsei de înțelegere asupra unei activități de natură cognitivă. Aici se conturează sintagma „a știi să faci” utilizând acel arsenal de cunoștințe și deprinderi deja dobândite și exersate prin rezolvarea unor sarcini de lucru sau a unor situații-problemă.

*Obiectivele* se identifică cu așteptările, rezultatele pe care ni le dorim ca urmare a unei activități de tip cognitiv.

*Strategiile* reprezintă acea categorie care contribuie la monitorizarea progresului cognitiv. De altfel, strategiile sunt utilizate în învățare de cei care practică învățarea pentru a-și atinge dezideratele de natură cognitivă și metacognitivă.

Ceea ce se desprinde având în vedere realitățile structurate anterior, o constituie simbolistica controlului și a autoreglării în învățare generate de metacogniție, atribute atât de necesare pentru realizarea învățării active, durabile și eficiente.

Din perspectivă pur pedagogică, metacogniția reprezintă procesul prin care elevul devine conștient de modul în care învață. Acest lucru face posibilă tranziția de la elevul – obiect al educației către elevul – subiect al actului educativ. În plus, metacogniția cercetează, investighează, construiește un monolog cognitiv, o reflecție, o introspecție, solicitând o învățare activă din partea elevilor și a studenților aflați în formare. Această „autocunoașterea cognitivă” presupune **să știi ce faci, cum faci, de ce faci**.

Pe lângă dimensiunea pedagogică, conceptul a fost lărgit pentru a putea îngloba aspectele de natură psihologică, întrucât metacogniția trebuie abordată din dublă perspectivă (pedagogică-psihologică). De exemplu, o persoană este considerată metacognitivă dacă deține cunoștințe despre sine însuși sau dacă este capabilă să identifice emoțiile sau motivele altcuiva. Mai mult decât atât, studiile recente adaugă termenului, pe lângă domeniul cognitiv și un domeniu afectiv-emoțional, întrucât procesele cognitive sunt însoțite de o serie de emoții, iar individul metacognitiv este pus în situația de a le monitoriza. Păstrând aceeași direcție de cercetare, Flavell (1979) atunci când încearcă să definească conceptul de metacogniție, face referire la totalitatea experiențelor de factură cognitivă sau emoțională pe care individul le conștientizează în interiorul unui demers intelectual.

Această administrare a propriului sine include procesele mentale care orchestrează etapele întreprinse cu scopul rezolvării sarcinilor, iar aici identificăm pe lângă planurile pe care le fac elevii ca să poată soluționa sarcina și „ajustări” făcute în timpul lucrului, dar și „revizii”. Este important să evidențiem că, elevii performanți și eficienți sunt cei care manifestă autoreglare, iar cheia acestei acțiuni o constituie autoevaluarea științei sau neștiinței, a sentimentului de a ști, precum și a sentimentului de a nu ști. Ajungând să cunoască starea propriilor cunoștințe, elevii se pot aventura pe orice tărâm al cunoașterii cu succes.

Sintetizând, putem afirma că, metacogniția implică toate procesele despre cunoaștere, implică toate acțiunile realizate în scopul sesizării aspectelor ce țin de propria gândire și de capacitatea de a genera răspunsuri la propria gândire prin monitorizare și reglare permanentă. Atunci când devenim capabili să descriem înțelegerea a ceea ce se petrece sau să explicăm sentimente, să recunoaștem stări de incertitudine sau de confuzie nu doar la noi ci și la cei de lângă noi, abia atunci putem spune că suntem dezvoltați metacognitiv.

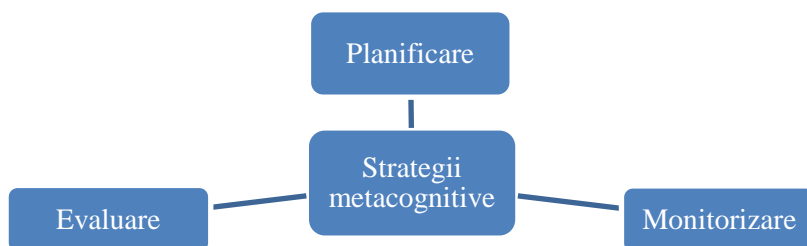
### Concepte cu care se confundă metacogniția

Un concept complex nu doar prin definiție ci și prin structură, metacogniția se confundă cu o serie de alte concepte care valorifică acțiuni cognitive. Pentru a înțelege mult mai bine fenomenul metacogniției și implicațiile pe care acesta le are în formarea cognitiv-reglatorie a elevului, este necesară o disociere semantică.

Noțiuni precum „cogniție”, „mentalizare” sau „autoreglare” pătrund în mod eronat în aria semantică a metacogniției, generând ample dezbateri pe marginea lor.

Este folositor să dezvăluim astfel, diferențele dintre termenii cu care se confundă metacogniția. Prima confuzie se stabilește între cogniție și metacogniție. Fiind un tip superior de cunoaștere, metacogniția nu poate fi atribuită cogniției, deoarece are în vedere activitățile de monitorizare a proceselor cognitive. Mai exact, dacă abilitățile cognitive facilitează realizarea sarcinilor, abilitățile metacognitive reglează activitatea, cu scopul realizării sarcinilor.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că activitățile metacognitive apar înaintea celor cognitive, iar aici vorbim despre o *planificare*, în timpul activităților, iar aici identificăm *monitorizarea* sau după activitățile realizate, iar aici discutăm despre *evaluare*.



**Figura 1. Strategii metacognitive**

În ceea ce privește asocierea metacogniție – mentalizare trebuie arătat faptul că, al doilea termen se rezumă la capacitatea de a gândi „despre” sau de a te conecta cumva la sentimentele, trăirile și gândurile persoanelor cu care interacționezi la un anumit moment. Abilitatea noastră de „a citi” mintea celorlalți este aspectul cheie al dezvoltării conceptului de „sine” și al înțelegerii celorlalți, fiind totodată temelia comportamentului social și a dezvoltării morale. În opoziție, metacogniția generează „gândirea despre propria gândire”, „cunoașterea despre propria cunoaștere”, „conștiința despre propria conștiință”.

Dacă privim spre cea de a treia asociere semantică – metacogniție-autoreglare – cercetătorii apreciază că, în cazul autoreglării intervin factori de natură comportamentală sau motivațională.

### **Abilitățile metacognitive ale elevilor din ciclul primar sau arta de „a învăța să înveți”**

În condițiile în care economia este bazată pe cunoaștere, societatea se bazează pe cunoaștere, iar evoluția din domeniul științei și al tehnicii este una fără precedent, școala este nevoită să devină compatibilă cu cerințele noilor epoci. Dacă privim puțin în trecut, dar folosindu-ne de ochiul prezentului și al viitorului ce poate fi anticipat, putem observa cum unele meserii dispar și sunt înlocuite de altele noi. Având în vedere aceste aspecte, individul trebuie să se adapteze permanent schimbărilor, altfel riscă să se autoexcludă de pe piața muncii. Cum poate face față acestor schimbări? Răspunsul este unul relativ simplu: *învățând cum să învețe*.

Documentul european oferă competenței „A învăța să înveți” următoarea definiție: *„A învăța să înveți este abilitatea de a persevera în învățare, de a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual cât și în grup. Aceasta competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Această competență înseamnă acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență”* [9].

Acest deziderat, acest obiectiv central al educației zilelor noastre nu se poate realiza decât într-un spațiu formal, instituționalizat – în școală.

Indiscutabil, transmiterea și asimilarea competențelor de tip metacognitiv care contribuie la operaționalizarea competenței „a învăța să înveți” sunt strâns legate de relația cadru didactic – elev.

Pentru a putea transmite elevilor pârghiile necesare obținerii „performanței”, profesorul trebuie să fie înzestrat el însuși metacognitiv, să dețină „performanța”. Pregătirea cadrului didactic, natura sa psihică, trebuie să fie conectată la realitatea metacognitivă astfel încât, didactul să poată construi mentalul elevilor săi din perspectiva „autocunoașterii cognitive”. Mai exact, activizarea proceselor mentale metacognitive și operaționalizarea lor este posibilă doar îndeplinind condiția ca dascălul să aibă formate abilitățile despre care facem vorbire și să găsească căile de acces spre formarea lor și în rândul elevilor pe care îi mediază în învățare.

Astăzi, cea mai strălucită profesie o are prefixul ”auto-”: autonomie, autoreglare, autocontrol, autorealizare, autocunoaștere, autoformare, autodeterminare, autodirijare, autoîncurajare, autostăpânire, autoanaliză. Semnificația prefixului „auto-” este aceea de „independență”, „reflexivitate”, conturând tot mai mult necesitatea formării la elevi a competențelor metacognitive.

Din momentul în care școlarul mic pătrunde în spațiul formal al școlii, devine conștient de învățare.

De altfel, copilăria, ciclul achizițiilor fundamentale, constituie perioada în care se pun bazele dezvoltării fizice și psihice individuale, în care se pun bazele conduitei de adaptare. Pe această temelie se va construi adevăratul profil uman, se va modela personalitatea adultului de mai târziu.

Multiple cercetări susțin că vârsta de la care copilul reușește să se „autoanalizeze” este vârsta de 10 ani. Abia din acest moment ei devin tot mai conștienți de sine, își descoperă talentele, calitățile și defectele, sunt concentrați pe cunoașterea materială și imaterială a realității pe care o trăiesc, formulând totodată întrebări cu substrat filosofic: ce este viața, ce este moartea, ce este conștiința, ce sunt sentimentele / emoțiile, care este rolul său în viață și în societate.

În pofida faptului că, în perioada micii școlarități nu se poate vorbi decât despre o cunoaștere limitată, strâns legată de reprezentări concrete, iar crearea imaginii de sine are valențe și implicații desfășurate pe o perioadă mare de timp, nu putem considera că, această etapă din dezvoltarea copilului trebuie să fie privată de formarea competenței metacognitive.

De altfel, achizițiile fundamentale: citit, scris, calcul, rezolvare de probleme contribuie substanțial la formarea competenței de tip cognitiv și respectiv, metacognitiv.

Cerghit realizează o inventariere a procedeelelor care pot fi utilizate de elevii implicați în activități de tip metacognitiv [10, p.252]:

- *Procedee de confruntare cu sine însuși* (gândirea cu voce tare, monologul interior, reflecția personală cu privire la propria cunoaștere);
- *Procedee active* (problematizarea, investigația, cercetarea, rezolvarea de probleme, învățarea prin descoperire, învățarea asistată de calculator);

- *Procedee interactive* (învățarea prin schimb de roluri, învățarea pe grupe, în perechi, în echipă);
- *Procedee de autoapreciere a gradului de însușire a materiei* (autoîncurajarea, creșterea încrederii în sine, înregistrarea propriului progres).

Alături de aceste procedee au fost identificate strategii care îi determină pe copii „să învețe cum să învețe”: încurajarea formulării de întrebări, jocurile de rol, învățarea cooperativă, instruirea asistată de calculator, redactarea unui jurnal reflexiv, programarea activităților și stabilirea obiectivelor de urmat.

Iată cum, prin intermediul unor procedee și strategii bine alese putem forma de timpuriu, această abilitate metacognitivă atât de necesară pentru a asigura succesul în învățare, succesul în carieră, succesul în societate. Este adevărat că progresia în achizițiile metacognitive este una care are nevoie de timp îndelungat, dar dacă strategiile sunt bine delimitate și utilizate frecvent de duetul cadru didactic – elev, atunci succesul este unul garantat.

În concluzie punctăm că metacogniția este cunoașterea despre cunoaștere; reflecție și demers asupra modului de producere a cunoașterii, cunoștințe și experiențe de autoreglare sau gestiune a proceselor mentale. Deși termenul *metacogniție* este relativ recent, fenomenele metacognitive sunt cercetate de mult timp; Brown (1987) arată că procesele concept, au făcut obiectul cercetărilor empirice de la începutul secolului: Dewey (1910), Thorndike (1917) analizează erorile în lectură. Este de menționat faptul că și în cercetările actuale se utilizează termeni diferiți pentru a desemna același concept: Piaget (1976) vorbește de „reflexive abstraction”, proces care retrimite la mecanismele extragerii, reorganizării și consolidării cunoștințelor.

Pionerul cercetărilor metacognitive este considerat J.H. Flavell datorită cercetărilor sale privind metamemoria (1971), care l-au condus la a formula o definiție cuprinzând două mari componente: a) *cunoștințele* metacognitive și b) *utilizarea acestor cunoștințe* pentru a gestiona propriile procese mentale. Pentru Flavell, cunoștințele metacognitive sunt cunoștințe și convingeri ce privesc: a) *persoanele* – cunoștințe intraindividuale, interindividuale și universale; b) *sarcinile* – tot ceea ce știm sau credem referitor la durata, importanța sau exigențele activității intelectuale; c) *strategiile* – cunoștințele în legătură cu strategiile cognitive (servesc la a realiza o activitate cognitivă) și cele în legătură cu strategiile metacognitive (servesc la a conduce această activitate).

Cunoștințele metacognitive nu sunt fundamental diferite de alte cunoștințe din memoria de lungă durată; ele sunt relativ stabile, se achiziționează și se modifică tot timpul vieții, pot fi inexacte și sunt verbalizate.

Metacogniția sau „arta de a învăța cu plăcere” poate fi considerată o dimensiune strategică care nu trebuie omisă din nicio activitate educativă. Necesitatea sprijinirii deprinderilor și abilităților metacognitive, necesitatea monitorizării gândirii fac posibilă



transformarea individului într-un individ performant indiferent de caracteristicile și cerințele societăților viitoare.

De aceea, este necesar să pornim în căutările noastre mai mult de la partea practico-aplicativă care contribuie nemijlocit la formarea competențelor de tip metacognitiv, întrucât din punct de vedere teoretic s-au făcut pași semnificativi în definirea și identificarea principiilor acestui fenomen.

Pe scurt, metacogniția generează calitate în învățare, devenind o abilitate de mare folos pentru îmbunătățirea înțelegerii și, implicit a învățării. Odată ce elevii învață cum să își monitorizeze propriul progres și cum să aplice strategii de monitorizare și revizuire, putem considera că sunt pregătiți pentru ceea ce numim Life Long Learning sau învățarea pe tot parcursul vieții.

### **Bibliografie**

1. Henter R. Metacogniția O abordare psiho-pedagogică. Cluj-Napoca, 2016.
2. Flavell J-H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, vol.34, p. 906-911, 1979. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
3. Cross D-R., Paris S-G. Developmental and instructional analyses of children`s metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80(2), p. 131-142, 1988. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.131>.
4. Kuhn D., Dean D. Metacognition: A bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, vol.43(4), p. 268-273, 2004.
5. Anderson N-J. L2 Strategy Research. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: L.E. Associates, 2005.
6. Martinez M-E. What is metacognition?. *Phi deta Kappan*, vol.87(9), p. 696, 2006. <https://doi.org/10.1177/003172170608700916>.
7. Koriat A. Metacognition and Consciousness. In P.D. Zelazo, M. Moscovitch, E. Thopssonl (Eds), *Cambridge Book of Consciousness*. p. 289-327. NY, USA, 2007.
8. Papaleontiou-Louca E. *Metacognition and Theory of Mind*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2008.
9. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, Bruxelles, 2006. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
10. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.