

SUPPORT DE CURS PENTRU DISCIPLINA:

GÂNDIRE CRITICĂ / *Critical Thinking* Anul universitar 2021-2022

1. Date despre program

1.1. Instituția de învățământ superior	Universitatea Ecologică din București
1.2. Facultatea	Facultatea de Științele Comunicării
1.3. Departamentul	Departamentul de Științele Comunicării
1.4. Domeniul de studii	Comunicare și relații publice
1.5. Ciclul de studii	Licență
1.6. Programul de studii/Calificarea	Comunicare și relații publice
1.7. Limba de studiu	Română
1.8. Forma de învățământ	Învățământ cu frecvență redusă

2. Date despre disciplină

2.1. Denumirea disciplinei	Gândire critică			Codul disciplinei	SSSC201103 DF
2.2. Titularul activității de curs	conf. univ. dr. Elena Banciu			elena.banciu@ueb.education	
2.3. Titularul activității de seminar/activități de laborator /lucrări practice/proiect	conf. univ. dr. Elena Banciu			Email elena.banciu@ueb.education	
2.4. Anul de studiu	I	2.5. Semestrul	1	2.6. Tipul de evaluare	E
				2.7. Regimul disciplinei ¹ /Tipul disciplinei ²	Obligatorie

3. Timpul total estimat (ore pe semestru al activităților didactice)

3.1. Total ore din planul de învățământ		din care:	3.2. AI ³	97	3.3. SF ⁴	28	3.4. ST ⁵		3.5. L ⁶	28	3.6. LP ⁷		3.7. P ⁸	
Distribuția fondului de timp de activități de autoinstruire													ore	
Studiul după manual, suport de curs, bibliografie și notițe													40	
Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate și pe teren													40	
Pregătire seminare/laboratoare, teme, referate, portofolii și eseuri													15	
Tutoriat														
Examinări														
Alte activități.....													2	
3.8. Total ore activități de autoinstruire													97	
3.9. Total ore pe semestru (3.3 + 3.4 + 3.5 + 3.6 + 3.7 + 3.8)													28	
3.10. Numărul de credite ECTS													5	

¹ Obligatorie/opțională/facultativă

² Fundamentală/complementară/specializare

³ AI – activități de autoinstruire

⁴ SF – seminar față în față

⁵ ST – seminar în sistem de tutorat

⁶ L – activități de laborator

⁷ LP – lucrări practice

⁸ P – proiect, practică

A. Principalele obiective ale disciplinei și rezultatele învățării:

Principalul obiectiv al cursului este dezvoltarea capacității studenților de analiză critică a diverselor și complexelor manifestări ale culturii (civilizației) contemporane și a vieții umane în general, urmărind locul și rostul omului în lume.

B. ACTIVITĂȚI AUTOINSRUIRE

1. Definirea gândirii critice. Repere teoretice
2. Raționamentul
3. Evaluarea argumentelor
4. Sursele filosofice ale gândirii critice
5. Autori și repere conceptuale în sfera gândirii critice
6. Gândire critică și morală
7. Verificarea raționamentului logic
8. Decizie morală și gândire critică
9. Provocări contemporane pentru gândirea critică
10. Dileme morale și elemente de gândire critică
11. Provocări digitale în gândirea critică. Interacțiunile om-mașină
12. Studii de caz din domeniul gândirii critice. Jurnalism.
13. Studii de caz din domeniul gândirii critice. Relații publice.
14. Recapitularea principalelor concepte din domeniul relațiilor publice.

Bibliografie obligatorie

1. Salvastru D., Dezvoltarea gândirii critice, curs universitar, 2018
- Stroe, Constantin , Retorica și teoria argumentării, ed a III-a, ed. Pamântul, Pitești, 2007. (p.8-p.99)
2. Gândire critică. Micromonografie, Timișoara: Editura Eurobit. (p.7-p.67)
3. Costreie Sorin. Concurs de admitere la INM si Magistratura 2014. Proba 2. Verificarea raționamentului logic . (p.16-p.28)

Bibliografie recomandată

1. Pohl, R., Cognitive Illusions: A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgment and Memory. Hove New York by Psychology Press, 2004. (p.80-p.115)

Disciplina utilizează ca și suport de curs teoretic în principal următorul material al doamnei profesor Adina Glava, disponibil online, conform normelor în vigoare pentru cursurile IFR și respectând dreptul de proprietate intelectuală al autorului. Acest material este folosit în scopuri exclusiv educaționale.

Profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu propus de către Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare include în lista celor opt seturi de abilități fundamentale așteptate de la absolvenții școlii obligatorii: abilitatea de a manifesta gândire creativă respectiv cea de a gândi critic asupra realității. Gândirea critică și gândirea creativă sunt considerate în literatura psihologică actuală dispoziții mentale, calități ale gândirii care, odată stăpânite și utilizate, asigură accesul la nivelele superioare de prelucrare a informației. (Marzano at. All., 1998). În același timp însă, în limbajul psihopedagogic contemporan, termenii gândire critică și gândire creativă sunt folosiți cu sensuri multiple, în general fiind definiți prin enumerarea unor seturi de abilități implicate în prelucrarea de informație, care denotă o abordare critică, respectiv creativă a acesteia.

1.1.1. Gândirea critică - dispoziție mentală asociată gândirii de nivel superior

La nivelul simțului comun, termenului „critic” i se atribuie de multe ori o conotație negativă, însemnând de fapt a nu fi de acord cu ideile cuiva, a te împotrivi unor reguli sau norme. Trebuie spus însă că a gândi critic nu înseamnă neapărat a avea o poziție negativă sau distructivă, ci dimpotrivă „înseamnă a susține cu argumente convingătoare, raționale anumite opinii și a le respinge pe altele, a te îndoi, cu scopul de a obține noi argumente care să-ți întărească sau dimpotrivă să-ți subrezească propriile convingeri și credințe, a supune analizei și evaluării orice idee personală sau aparținând altora (Dumitru, I., 2000). Literatura de specialitate oferă numeroase definiții, printre care și următoarele:

- „Gândirea critică înseamnă utilizarea acelor abilități cognitive și strategii care sporesc probabilitatea de a obține un rezultat dezirabil” (Diane Halpern);
- „Gândirea critică este procesul de formare a inferențelor logice” (Simon și Kaplan);
- „Gândirea critică este chestionarea sau investigarea pe care le realizăm atunci când urmărim să înțelegem, să evaluăm sau să realizăm”(Victor Maiorana);
- „A gândi critic înseamnă a fi curios, a folosi strategii ale investigării: a pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri. Gândirea critică acționează pe mai multe niveluri, nu numai pentru a stabili faptele, ci și pentru a le găsi cauzele și implicațiile. Gândirea critică înseamnă a folosi un scepticism politicos, a găsi

alternative la atitudini deja fixate, a întreba *ce ar fi dacă....?* Gândirea critică înseamnă a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a o apăra în mod rațional; înseamnă a ține seama de argumentele celorlalți și a le analiza logic” (Steele, Meredith și Temple).

Analizând succint definițiile anterioare se observă câteva constante: evaluarea alternativelor, elaborarea raționamentelor, formarea opiniilor argumentate, acțiunea și metarefecția. Gândirea critică este instrumentul învățării eficiente care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile și să-și conștientizeze mecanismele propriei gândiri. Cel mai important aport al gândirii critice este că provoacă la acțiune; orice înțelegere este urmată de o acțiune în consecință. Capacitatea de reflecție și autorefecție critică asupra experiențelor de învățare se concretizează în posibilitatea de a opta argumentat, pe baza unor dovezi valide, asupra direcțiilor de dezvoltare personală.

Pentru a contura semnificația gândirii critice, vom lua în considerare următoarele cinci aspecte:

a) *Gândirea critică este gândire independentă*

Într-o lecție care dezvoltă gândirea critică fiecare persoană își formează propriile valori și credințe. Nimeni nu poate gândi critic în locul nostru; este o muncă pe care o putem face noi și pentru noi. Astfel dreptul de proprietate individual asupra gândirii în timpul lecțiilor este o precondiție a gândirii critice. Elevii trebuie să simtă libertatea de a gândi, de a lua decizii pentru ei înșiși în probleme complexe. Autonomia în gândire este una din cele mai importante calități ale gândirii critice.

b) *Informarea este punctul de plecare pentru gândirea critică, nu punctul final*

Pentru a fi motivați să gândească critic elevii au nevoie de informații, de date, de texte de teorii și concepte. Activitatea lor de gândire critică se desfășoară prin utilizarea diverselor resurse informaționale. Gândirea critică nu se deprinde eficient când este separată de contextul general al programei școlare sau al vieții cotidiene. Ea nu este ceva ce se poate preda în afara unui conținut, după cum nu este o materie de studiu, așa cum unii în mod eronat au înțeles.

c) *Gândirea critică începe cu întrebări, cu probleme care trebuie rezolvate*

Oamenii sunt curioși în privința lumii. Curiozitatea elevilor este mai bine întreținută atunci când ei sunt ajutați să identifice probleme de rezolvat și când

utilizează resursele clasei sau ale școlii în căutarea de soluții. Pe măsură ce elevii culeg date, analizează texte, cântăresc puncte de vedere diferite, inventariază posibilități, ei sunt implicați într-un proces activ de investigare.

d) *Gândirea critică folosește argumente raționale*

Gânditorii critici caută propriile lor soluții pentru probleme și le susțin cu o argumentație convingătoare. Ei admit că există mai mult de o soluție și demonstrează de ce soluția pe care o preferă este logică și practică.

Argumentațiile bune admit existența unor argumente concurente (contraargumente), iar gânditorul va admite sau respinge aceste puncte de vedere diferite. O argumentație este întotdeauna mai solidă dacă ia în considerare existența altor puncte de vedere. Construind astfel de argumente gânditorii critici provoacă autoritatea textelor, a tradițiilor, a majorității și rezistă manipulării. Acest accent plasat pe folosirea argumentelor în luarea deciziilor este punctul forte al multor definiții ale gândirii critice.

e) *Gândirea critică este gândire socială*

Ideile sunt testate și îmbunătățite atunci când sunt împărtășite cu alții. În timp ce discutăm, citim, dezbatem sau ne exprimăm dezacordul, plăcându-ne să preluăm sau să oferim idei, ne aprofundăm într-un proces de aprofundare și rafinare a propriei poziții.

Profesorii care doresc să dezvolte gândirea critică folosesc anumite strategii în lecții, care încurajează gândirea în prezența altora, incluzând activități de grup, debateri, discuții și publicarea textelor scrise de către elevi în diferite forme. Trebuie construită dimensiunea socială a gândirii critice deoarece gânditorul critic activează într-o comunitate și este angajat în sarcini mai mari decât construirea sinelui.

Pentru dezvoltarea gândirii critice sunt susținute orientările care facilitează schimbul productiv de idei, atitudini precum toleranța, ascultarea activă a altora și asumarea responsabilității pentru pozițiile individuale. Prin acestea, profesorul încearcă să aducă învățarea în clasă mai aproape de viață din exteriorul acesteia. A ajuta elevii să devină gânditori critici este un pas spre atingerea unor finalități sociale și culturale mai mari.

Dispoziția de a gândi critic este considerată ca fiind direct asociabilă cu operațiile cognitive de nivel superior. Termenul „operații cognitive de nivel superior”

(„higher order thinking”) este unul vag definit în literatura de specialitate. O imagine complexă a sistemului cognitiv care include paliere diferite de prelucrare a informației oferă Robert Marzano în studiile sale din 1988 și 1998. Astfel, acesta structurează sistemul cognitiv în patru paliere de bază: operațiile cognitive fundamentale, procesele cognitive complexe, gândirea critică și gândirea creativă ca dispoziții mentale și metacogniția.

Operațiile cognitive de bază integrează activități cognitive specifice a căror combinație permite procesarea de profunzime a informației. R. Marzano oferă o ilustrare a tabloului variat al acestor tipuri de operații cognitive, pe care le grupează în opt categorii principale, fiecare având subsumate un număr de activități cognitive specifice, după cum se deduce din tabelul 1.V.:

1. Operații de focalizare a. definirea problemelor b. formularea obiectivelor	5. Operații de analiză a. identificarea atributelor și componentelor b. identificarea relațiilor și paternurilor c. identificarea ideilor principale d. identificarea erorilor
2. Operații de colectare a informației a. observare b. formularea întrebărilor	6. Operații generative a. inferența b. predicția c. elaborarea
3. Operații de reactualizare a. codare b. reactualizare	7. Operații integrative a. rezumarea b. restructurarea
4. Operații de organizare a. comparare b. clasificare c. ordonare d. reprezentare	8. Operații de evaluare a. stabilirea criteriilor b. verificarea

Tabelul 1.V. Operațiile cognitive de bază (în concepția lui R. Marzano și colab., 1988)

Procesele cognitive complexe rezultă prin articularea operațiilor cognitive de bază în vederea achiziției și procesării informației. Conform concepției lui Marzano, acestea sunt: *formarea conceptelor și a principiilor de categorizare, comprehensiunea, rezolvarea de probleme, decizia, investigarea, prezentarea*. Fiecare din aceste activități cognitive complexe presupune parcurgerea unui demers elaborat, adesea neliniar și multinivelar, tocmai această complexitate având potențialul de a

facilita manifestarea și conștientizarea comportamentului metacognitiv al celui care învață.

Gândirea critică și creativă sunt considerate în literatura de specialitate dispoziții mentale operaționalizate în deprinderi de analiză critică, respectiv de prelucrare creativă a informației, fapt ce implică procesarea de profunzime și structurarea inedită a cunoașterii.

Metacogniția este palierul de control și monitorizare a activității cognitive.

Succinta prezentare a caracteristicilor componentelor cuprinse în palierul cognitiv de procesare a informației ne permite reflecția asupra gradului crescător de complexitate a activității cognitive, pe măsura accesării operațiilor cognitive mai avansate.

Definiția de lucru:

Procesul de examinare a premiselor (convingeri, percepții, preconcepții); **interpretare și evaluare a dovezilor** (contexte, valori, argumente, fapte), **identificare și explorare a alternativelor** (perspective și idei diverse) și **dezvoltare a criticismului reflexiv**, în intenția de formulare a unei concluzii

Gândirea critică presupune:

- **Aplicarea conștientă a proceselor cognitive:**
 - Comparare
 - Clasificare
 - Abstractizare
 - Raționament inductiv
 - Raționament deductiv
 - Argumentare
 - Analiza erorilor
 - Analiza perspectivelor
- **Realizarea de judecăți cognitive temeinice**
 - Investigarea realității analizate
 - Luarea de decizii
 - Rezolvarea de probleme

- Evaluarea critică
- **Utilizarea gândirii critice în lectură**
 - Înțelegerea textelor lecturate
 - Analiza textelor lecturate
- **Utilizarea gândirii critice în scriere**
 - Identificarea unui subiect
 - Formularea moțiunii
 - Organizarea lucrării scrise
 - Redactarea unui posibil cuprins
 - Redactarea primei forme
 - Revizuirea și rafinarea

1.1.2. Gândirea creativă – proces esențial implicat în construcția cunoașterii

Pedagogia activă și interactivă, atât de frecvent menționată în discursul pedagogic contemporan, pune accent pe actul creației, atât ca activitate educațională, cât și ca rezultat al acesteia, dorind să contribuie la formarea de personalități creatoare, înzestrate cu capacitatea de a produce și dezvolta idei, de a realiza produse originale. Creativitatea reprezintă un fenomen unic, cu caracter complex, interdisciplinar, multidimensional și multideterminat.

Gândirea creativă reprezintă demersul relativ autonom al unui individ care acționează în și asupra mediului său înconjurător, demers care conduce la un rezultat sau produs cu caracter de noutate, relativ original, personalizat. Spiritul creativ este un spirit activ, critic, inovator, un instrument eficient pentru a ajunge la cunoaștere prin reflecții personale sistematice, autoanalize, apeluri repetate și transversale la achiziții, problematizări și descoperiri, creare de produse intelectuale și materiale unice, noi, originale și personalizate.

Spiritul creativ și comportamentul creativ poate fi observat la un elev atunci când:

- se implică activ în procesul de învățare și formare;
- gândește critic și are spiritul de observație bine dezvoltat;
- explorează mediul și descoperă soluții personale la diferite probleme;

- dă dovadă de o gândire imaginativă și creativă valorificându-și inventivitatea, fantezia, originalitatea;
- se detașează de ceea ce știe deja pentru a adopta și alte opinii și argumente;
- utilizează problematizarea și își exercită liberul arbitru;
- dispune de o motivație intrinsecă având încredere în propriul potențial, în propria valoare;
- își asumă riscuri și are o toleranță puternică în fața frustrării;
- contribuie prin forțele proprii la atingerea obiectivelor;
- elaborează semnificații personale, produse intelectuale și materiale unice, originale.

La baza gândirii creative stau următoarele abilități intelectuale: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, raționare logică, curiozitate. Totuși creativitatea nu trebuie redusă doar la componenta intelectuală, ea angajând întreaga personalitate și întregul potențial al individului. Activitățile creatoare răspund și nevoilor emoționale ale elevilor – de a se realiza și împlini ca personalitate autonomă.

2. Stadiile dezvoltării gândirii critice (Richard Paul & Linda Elder, 2001)

O stadialitate a dezvoltării abilităților de gândire critică ne oferă Richard Paul și Linda Elder.

- **Gânditorul nereflexiv**
 - Nu conștientizează rolul major al gândirii în existența și funcționarea individuală
 - Lumea reală se reduce la cea pe care o percepem
- **Gânditorul prefigurat**
 - Conștientizează că utilizează anumite instrumente și procese ale gândirii
 - Se concentrează pe problemele pe care le identifică în propria gândire
 - Dominat de propriile prejudecăți
- **Gânditorul începător**
 - Încearcă să își îmbunătățească abilitățile de gândire, însă fără a urma un anumit program
 - Își identifică prejudecățile

- înțelege că propriile puncte de vedere sunt influențate de factori specifici
 - Pericole: dogmatismul și subiectivismul
- **Gânditorul practicant**
 - Admite că gândirea poate fi exersată
- **Gânditorul avansat**
 - Înțelege că modul în care gândește îi influențează calitatea vieții
 - Utilizează eficient și consecvent instrumente și strategii de gândire
 - Își exprimă argumentat punctele de vedere
 - Își controlează emoțiile
- **Gânditorul de performanță**
 - Înțelege relația dintre gânduri, emoții, orientări și comportamente
 - A depășit egocentrismul și sociocentrismul în gândire
 - Este capabil de autorefecție critică

2. Predarea pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică

2.1. Strategii de cognitive antrenate în cadrul procesului educațional

Natura strategiilor	Tehnici și operații specifice, operaționale
----------------------------	--

a) Cognitive	Deductive: aplicarea regulilor, construirea exemplurilor Apelul la resurse: utilizarea materialelor de referință Luarea de notiție: notarea ideilor, a cuvintelor cheie ș.a. Deductie: încercarea de a înțelege cuvinte din context Vizualizare: înțelegere prin portretizare, imagine, schemă Predictive: anticiparea informațiilor bazate pe înțelegere Grupare: asocierea cuvintelor și a conceptelor în moduri de înțelegere personală Contextualizare: imaginea utilizării materialului în viața de zi cu zi Transfer: recunoașterea cuvintelor, aplicarea lor în situații similare ca structură, regulă
b) Metacognitive	Auto-control: verificarea propriei înțelegeri Auto-evaluare: aprecierea gradului de însușire a materialului Atenție direcționată: decizie prealabilă de a se concentra pe anumite sarcini și de a ignora fapte ce pot cauza distragerea atenției Atenție selectivă: decizie prealabilă de a se concentra asupra unei informații specifice Auto-management: stabilirea momentului potrivit învățării Planificarea metacognitivă: expunerea obiectivelor personale și selecționarea strategiilor adecvate
c) Social-afective	Cooperante: activitatea în grup cu scopul rezolvării problemelor ivite, formării încrederii de sine, diminuarea stresului Autostimulative: reducerea anxietății, sublinierea continuă a propriului progres și a obiectivelor de realizat Clarificatoare: cerința de a primi explicații, exemple, cazuri

2.2. Explicit și implicit în predarea abilităților de gândire

Studiile de psihologie cognitivă disting între cunoștințe implicite și explicite dobândite în procesul învățării. Cunoștințele explicite reprezintă achiziții accesibile conștient celui care învață, iar cunoștințele implicite constituie corpul de cunoștințe de care individul care le deține nu este conștient.

Deși controversată, unii specialiști considerând-o puțin relevantă sau funcțională, distincția între cunoștințele implicite și cele explicite este utilă în contextul învățării școlare (Ferreiro, 1994), criteriul utilizat fiind nivelul de conștientizare a deținerii și accesării cunoștințelor de către subiectul implicat în învățare, care este aici elevul. Această distincție implică în educație mai multe diferențieri consecutive:

- Distincția între cunoștințele predate explicit și cele achiziționate implicit de către elevi;
- Distincția între cunoștințele obținute în afara școlii și cele predate explicit în școală;
- Distincția între cunoștințele accesibile conștient și cele de care elevul nu este conștient, independent de modalitatea de predare - învățare prin care au fost achiziționate;
- Distincția între cunoștințele intuite și cele învățate structurat și organizate științific.

Generalizând, termenul implicit, în învățare este adesea asociat cu termenii: tacit, intuitiv, inaccesibil, inconștient, idiosincratic, iar termenul explicit este considerat sinonim cu termenii: articulat, accesibil, studiat formal, conștient, reflexiv, simbolic (simbolizat), științific, organizat (Ferreiro, 1994).

Distincțiile și asocierile de termeni de mai sus ne vor servi pentru analiza caracterului implicit sau explicit al metacognițiilor respectiv a felului în care ele sunt achiziționate în școală.

Deoarece demersurile cognitive și metacognitive iau foarte adesea forma unui dialog interior, numeroși elevi nu sunt conștienți de importanța acestora pentru organizarea, monitorizarea și controlul învățării. Mai mult, caracterul tacit al comportamentelor cognitive și metacognitive îi determină pe mulți educatori să presupună că elevii le vor achiziționa singuri și le vor folosi cu succes fără intervenția lor în acest sens. De aceea, de cele mai multe ori, comportamentele cognitive și metacognițiile reprezintă achiziții implicite, ce sunt rareori explicitate sau obiectivate în comportamente vizibile, eventual solicitate de profesor. Consecințele negative ale unei atare situații nu sunt întotdeauna imediate sau pervazive. Însă, achiziționate implicit, cognițiile și metacognițiile vor avea mai mult sau mai puțin evident caracteristici ale cunoștințelor implicite, enumerate mai sus. Fără să fie conștienți de deținerea și importanța lor în procesul de învățare, este foarte probabil că elevii /studenții le vor accesa sporadic și nesistematic și nu vor fi capabili să le transfere cu succes în situații noi de învățare (Lin și Lehman, 1999, Palincsar și Brown, 1984, Schoenfield, 1985).

Învățarea implicită a strategiilor cognitive are loc atunci când profesorul nu subliniază comportamentele cognitive manifestate de elev și nu propune noi comportamente de acest tip. Oarecum opusă acestei situații este situația în care

profesorul își organizează situația de predare – învățare în așa fel încât să favorizeze antrenarea cognițiilor și metacognițiilor, de importanța cărora este conștient și în legătură cu care și-a formulat obiective pe termen lung, însă nu explicitează momentele cheie de exersare a comportamentelor cognitive și metacognitive și nu creează prilejuri de transfer a acestora în situații noi. În acest caz, elevii intuiesc, doar, demersul cognitiv sau metacognitiv eficient.

Frecventă este și situația în care elevii, confrunțați cu sarcini de învățare provocatoare sau cu cerințe de parcurgere și asimilare a unei cantități importante de informații din surse diverse, dobândesc prin efort individual strategii de organizare, monitorizare și reglare a propriului demers de învățare. Însă acestea rămân adesea inconștiente sau devin slab conștientizate, elevii fiind, de exemplu incapabili să verbalizeze demersul de învățare sau să explice cum au reușit să atingă obiectivele prestabilite.

În concluzie, acumularea inconștientă a metacognițiilor de către elevi, nu implică cu necesitate ignorarea lor de către profesor în secvența de predare. Antrenarea cognițiilor și metacognițiilor poate fi vizată, însă experiențele cognitive și metacognitive neexplicate de către profesor rămân frecvent implicate (deși explicitarea lor poate fi provocată în contexte specifice, precum activitățile de cooperare, munca de echipă) și au la bază cel mai adesea intuirea de către elev a demersurilor cognitive și metacognitive eficiente.

Predarea explicită a cognițiilor și metacognițiilor poate să se realizeze cu explicitarea în diferite grade a comportamentelor pentru elevi. O clasificare utilă în acest sens oferă M. E. Osman și M. J. Hannafin (1999) care identifică următoarele tipuri de antrenament cognitiv și metacognitiv explicit aplicabile în contexte educaționale:

- Instruirea „oarbă” (blind training) – situație în care strategiile cognitive și chiar și cele metacognitive sunt predate fără explicitarea utilității acestora în contexte de învățare particulare (ex.: predarea manierei în care se extrag ideile principale ale unui text, fără explicarea utilității și modalităților de utilizare a acestei deprinderi). Deși în această situație cei care învață obțin un nou instrument de prelucrare a informației, lipsa unor exerciții de utilizare contextuală a acestuia determină o slabă transferabilitate și menținere a utilizării în timp a strategiei.

- Instruirea „informată” (informed training) – situație în care instruirea asupra strategiei specifice este însoțită de informarea asupra utilității ei în contexte particulare. Elevii exersează demersul acțional pe care îl propune strategia și înțeleg de ce și când poate fi utilă aceasta pentru rezolvarea sarcinilor de învățare. Conștientizarea utilității strategiei învățate asigură o mai bună transferabilitate a acesteia, elevii făcând apel la aceasta mai frecvent și din inițiativă proprie.
- Instruirea centrată pe formarea auto-controlului reprezintă forma de instruire cu gradul cel mai ridicat de explicitare a metacunoștințelor, prin care elevii dobândesc cunoștințe declarative, procedurale și condiționale privind strategiile predate, învățând în același timp și maniera în care pot în mod independent, autonom să le pună în practică, să le monitorizeze desfășurarea și să le evalueze eficiența. În aceste situații elevul își exersează auto-conștientizarea proceselor cognitive și identifică mobilurile pentru utilizarea unei strategii, supervizând apoi derularea ei în practică. Accentul este pus în această situație pe exersarea autonomiei în învățare, elevul devenind treptat din ce în ce mai puțin dependent de reperele exterioare de reglare metacognitivă pe care le includ situațiile de învățare școlară.

2.3. Condițiile dezvoltării gândirii critice

Gândirea critică este un proces coordonat, complex, care începe cu acumularea activă a informațiilor și se termină cu luarea de decizii bine argumentate. De asemenea, gândirea critică este un produs, adică un punct la care ajunge gândirea noastră, în care gândim critic ca modalitate firească de a interacționa cu ideile și cu informațiile.

Autorii programului sunt de părere că promovarea gândirii critice necesită respectarea unui set de condiții în activitățile didactice:

1. Trebuie găsit *timp și create condiții pentru experiențele de gândire critică*. Înainte de a antrena gândirea pentru ceva nou, trebuie să descoperim ceea ce știm sau credem că știm despre acest „ceva nou”. Acesta presupune un fel de explorare a ideilor, a convingerilor și a experiențelor anterioare pentru a fi exprimate în cuvinte proprii și a le face auzite. Fără comunicarea lor nu se acordă ocazia

obținerii feed-back-ului necesar șlefuirii ideilor și aprofundării reflectării. Pentru a aprofunda gândirea critică trebuie să se acorde suficient timp elevilor pentru a discuta problema adusă înaintea lor. Când gândurile sunt verbalizate într-o atmosferă care încurajează comunicarea, ideile se formulează și se clarifică mai bine.

2. Elevii trebuie lăsați să speculeze, să creeze, într-un context caracterizat de *încurajare și productivitate*, în care există un scop autentic pentru speculații. Ei nu gândesc întotdeauna liber în legătură cu ideile importante pentru ei. Când gândesc critic, dezvoltă în mod activ ipoteze, aranjând ideile și conceptele în diverse combinații mai mult sau mai puțin productive, rezonabile sau valoroase. Unele conceptualizări pot apărea aberante la prima vedere dar pot deveni interesante prin schimbarea perspectivei sau prin ajustarea lor. Spontaneitatea cere această permisiune de a specula, de a crea, afirma diverse judecăți. Când elevii simt accesarea acestui comportament, se angajează mai activ în analiza critică. Ei trebuie să fie responsabili pentru autenticitatea gândirii lor, ceea ce elimină comportamentul superficial în gândire, și trebuie să primească un feed-back onest.

3. Acordarea permisiunii de a face speculații va conduce la o *diversitate de opinii și idei, care trebuie acceptată*, altfel s-ar limita gândirea elevilor, reintroducând mitul răspunsului unic. Elevii trebuie să simtă că se așteaptă de la ei o gamă largă de idei și opinii.

4. Implicarea activă a elevilor în reflecții speculative, în împărtășirea ideilor și a opiniilor îi transformă în persoane care își asumă responsabilitatea propriei învățări, acesta fiind un element esențial al gândirii critice. Elevii autentic implicați investesc suficientă energie pentru ca înțelegerea să fie eficientă și însoțită de o satisfacție a cunoașterii care le lipsește elevilor pasivi. Aceștia din urmă așteaptă și acceptă afirmațiile profesorului și informațiile manualului ca fiind fixe și suficiente spre a fi repetate, refuzând să se implice în gândirea critică dacă nu sunt impulsionați să se investească în propria învățare.

5. Gândirea se desfășoară cel mai bine într-o *atmosferă lipsită de riscuri*, în care ideile sunt respectate, iar elevii sunt motivați în a se angaja activ în procesul de gândire.

6. *Respectarea* de către profesori și învățători a *ideilor și convingerilor* pe care le au elevii îi va determina pe aceștia din urmă să arate mai mult respect față de propria lor gândire și față de procesul de învățare în care sunt implicați.

7. Este esențial să comunicăm elevilor că *opinia lor are valoare* în relatarea orală sau scrisă a ceea ce li s-a predat anterior, că este apreciată gândirea critică, iar opiniile lor contribuie la o mai bună înțelegere a conceptelor discutate. Fără înțelegere în propria lor valoare și demnitate, elevii vor refuza să se implice în activități ce solicită gândire critică.

Gândirea critică este un mod de funcționare a minții care presupune activism, flexibilitate și deschidere spre schimbare, inovare. Pe măsură ce își dezvoltă capacitatea de a gândi critic, elevilor le sporește capacitatea de exprimare orală și scrisă, coerentă și convingătoare a gândurilor în orice context, autonomia în gândire, obișnuința de a formula sau demonta judecăți, precum și capacitatea de a practica o critică constructivă. Aceasta nu se naște spontan, de la sine, ci se învață prin practicarea ei și prin conștientizarea acestei practici, ducând la dobândirea unor operații și procedee mintale de procesare a informațiilor și se finalizează prin manifestarea unor comportamente adaptate și eficiente.

Un instrument puternic pentru promovarea sau descurajarea gândirii critice îl constituie *interogarea*. Felul întrebărilor profesorului determină atmosfera din clasă, ce și cum se evaluează, ce înseamnă „corect/greșit”, ce constituie surse de informație și cunoaștere. Întrebările care cer răspunsuri recitative sau care impun constrângeri informează că este suficientă antrenarea doar a unei componente a gândirii. Dimpotrivă întrebările care invită la reflectare, speculare, reconstruire, imaginare, creare, argumentare ridică nivelul gândirii elevilor și transmit că este valoroasă gândirea lor. Acest fel de abordare a predării mărturisește că informațiile sunt maleabile, în continuă transformare, că lumea cunoașterii se compune din edificii personale supuse restructurării și perfecționării.

Pe de altă parte, *modelul profesorului* influențează întreaga personalitate a elevilor. Prin observație elevii învață ce este considerat important, ce se așteaptă de la ei, ce tipuri de informații trebuie să aibă pentru evaluare și ce tipuri de comportamente. Cu timpul ei ajung să aprecieze aceleași lucruri și să încerce să le realizeze.

Pentru ca elevii să reflecteze la informațiile noi și să le integreze în rândul cunoștințelor și al convingerilor anterioare, trebuie ca ei să se angajeze în conversație, să-și exprime ideile cu propriile cuvinte, să-și însușească vocabularul nou. Abia când stăpânesc cu adevărat noile cunoștințe și noul vocabular, experiențele de învățare vor

deveni transformatoare asupra intelectului, afectivității și motivației elevilor, cu un caracter permanent

4. Programul LSDGC

„Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice” este un program care se adresează profesorilor și urmărește familiarizarea acestora cu un set de aproximativ 60 de metode de predare-învățare, prin care se poate dezvolta gândirea critică a elevilor. Acest program a fost inițiat în anul 1997 de către profesorii Charles Temple, Jeannie Steele și Kurtis Meredith și s-a extins în peste 30 de țări.

Acest program se înscrie pe direcția organizării activităților didactice în vederea asigurării unor nivele optime ale motivației învățării. Se impune așadar descrierea pe larg a acestui program deoarece cercetarea întreprinsă în spațiul școlar urmărește analiza implicațiilor demersului didactic conceput și prin prisma acestui program.

Metodele incluse în acest program au autori diverși, fiind preluate, adaptate sau elaborate de către profesorii anterior amintiți. La baza articulării structurii acestui program stau o serie de criterii printre care se numără și următoarele:

- posibilitatea de a transforma practicile curente de la clasă într-unele care să încurajeze investigația;
- prin intermediul dezbaterilor, realizate sub atenta îndrumare a unui profesor, se dezvoltă capacitatea de a formula păreri originale și responsabilitatea față de ideile emise;
- căutarea argumentelor care pot susține o idee dezvoltă abilitatea de a selecta, de a opta rațional pentru o alternativă din mai multe posibile;
- lectura activă dezvoltă spiritul de observație și capacitatea de a procesa rapid informația;
- scrierea stimulează reflecția, argumentarea logică, exprimarea clară și convingătoare;
- crearea unui timp de reflecție în lecții ajută elevii să conștientizeze procesul gândirii, încurajând autonomia în învățare și metacogniție;
- gândirea critică ajută individul să rezolve mai eficient problemele și să ia decizii prin argumentarea logică;

-individul este parte componentă a unei societăți în care se implică activ și responsabil;

-învățarea prin cooperare dezvoltă abilitățile de relaționare ale unei persoane prin formarea atitudinii de respect pentru individ și diversitate.

O pedagogie democratică trebuie să-i învețe pe elevi, cum să gândească, să acționeze ca și cetățeni, să acționeze pe baza principiilor democratice de egalitate, libertate și spirit comunitar, să-și evalueze contribuția proprie în soluționarea problemelor comunitare, să aibă deprinderi de gândire critică pentru a supune și a se supune unei interogații permanente

Baza teoretică a acestui program este susținută de mai multe teorii și tradiții ale învățării, cum ar fi: abordarea constructivistă a învățării, învățarea metacognitivă, abordarea procesului scrierii, demersuri ale cercetării și practicii în domeniul gândirii critice și eforturile din domeniul educației civice de educare a tinerilor.

În 2001 s-au lansat două mari direcții ale acestui program, destinate învățământului universitar: *Gândirea critică în abordarea transcurriculară (Critical Thinking Across the Curriculum)* și *Gândirea critică pentru profesori și studenți (Critical Thinking for Faculty and University Students)*

Prima direcție este rezultatul colaborării unei echipe internaționale coordonate de Charles Temple. Ideea centrală este că poate fi dezvoltată gândirea critică prin strategiile de predare (interactive) utilizate și prin infuzie, în cadrul oricărei discipline. Se pune accent pe proiectarea cursurilor astfel încât să permită învățarea activă. Acest model de proiectare include cinci pași (Temple, 2001):

- formularea problemei;
- prezentarea metodelor;
- prezentarea conținuturilor;
- exercițiu ghidat;
- investigația extinsă.

Cursurile astfel structurate construiesc ambientul pentru învățarea conștientă și pentru dezvoltarea gândirii critice, însă conduc și la rezultate precum (Temple, 2002): dobândirea unor cunoștințe utilizabile (pornind de la conceptele de bază însușite în cadrul unei discipline se dezvoltă abilitatea de a găsi soluții problemelor care apar în contexte concrete, chiar dacă acestea nu au fost anticipate de școală), formarea deprinderilor de învățare continuă (formarea unei atitudini pozitive față de

învățare, care nu se sfârșește o dată cu școlaritatea), toleranță și comportament social interdependent (acceptarea diferențelor și a diversității umane), precum și antrenament mai eficient al abilităților necesare pentru învățare (a învăța cum să înveți).

Cea de-a doua direcție este, de asemenea, rezultatul muncii în echipă, coordonatorii acesteia fiind Kurtis Meredith și David Klooster. Premisa programului constă în ideea că orice profesor poate proiecta, iniția și predă un curs interdisciplinar, al cărui rezultat să fie dezvoltarea unor abilități precum: gândirea critică, argumentarea, rezolvarea problemelor, comunicarea în scris și cea orală. În cadrul acestui curs de primă importanță la nivel de obiective este achiziția abilităților anterior menționate, nu focalizarea pe un anumit conținut. Cerințele legate de teme se referă la abordarea interdisciplinară, actualitatea și legătura lor cu viața.

4.1. Proiectarea lecțiilor de tip LSDGC

Proiectarea activităților didactice în spiritul programului LSDGC urmează cadrul Evocare/Realizarea sensului/Reflecție. Cum lecția este forma curentă de organizare a activității didactice, ne vom referi în principal la proiectarea acesteia, demers care cuprinde activități distribuite în trei etape: înainte de începerea lecției, în timpul lecției și după lecție.

Înainte de începerea lecției întrebările fundamentale pe care și le pun profesorii sunt legate de importanța, valoarea și utilitatea subiectului studiat și de obiectivele urmărite. În această etapă trebuie căutate modalitățile prin care prin care conținutul lecției poate sprijini învățarea activă și gândirea critică. Cele mai importante aspecte ale proiectării desfășurării lecției în această etapă sunt:

a) Motivația predării lecției

Este determinată de găsirea de către profesor a unor răspunsuri la mai multe întrebări, cum ar fi: „De ce este valoroasă lecția respectivă?”, „Cum se leagă lecția de ceea ce s-a predat deja sau de ceea ce se va predă în viitor?”. O lecție este valoroasă, utilă prin conținutul de idei, dar mai ales prin procesele intelectuale pe care le solicită elevilor. Se urmărește ca lecția să ofere elevilor oportunități de investigare de rezolvare de probleme, dezbateri de extindere a cunoștințelor dobândite.

b) Obiectivele lecției

Presupun răspunsuri la întrebări de genul: „Ce cunoștințe și semnificații vor fi asimilate de elevi?”, „Ce comportamente observabile vor demonstra elevii și ce produse vor fi capabili să creeze ca urmare a lecției?”. Pentru a stimula dezvoltarea

gândirii critice este important ca obiectivele unei lecții să descrie comportamente observabile și să antreneze diverse procese de gândire superioare.

c) *Condiții prealabile*

Aceste condiții pot lua forma fie a unor cunoștințe necesare însușirii conținutului lecției, fie a unor capacități sau deprinderi. Dacă profesorul vrea să aplice la clasă metode de învățare prin cooperare, el trebuie să se asigure că elevii știu să lucreze în acest mod.

d) *Evaluare*

Proiectarea lecțiilor se finalizează cu această verigă extrem de importantă pentru ambele părți. Profesorul evaluând își găsește răspunsul la două întrebări: „În ce fel s-a îmbogățit cunoașterea elevilor?”, „Ce vor ști să facă elevii la sfârșitul lecției?”

e) *Resursele și managementul timpului*

Se impune necesar ca profesorul să aibă în vedere alocarea corespunzătoare a resurselor materiale și a celor de timp. În lecțiile bazate pe metodele de dezvoltare a gândirii critice sunt de obicei necesare materiale ca: texte, markere, hârtie, flipchart, folii de retroproiector, etc. Mai dificil de gestionat se dovedește a fi timpul. Această problemă apare cu atât mai mult cu cât metodele de dezvoltare a gândirii critice sunt mari consumatoare de timp. Durata unei asemenea activități este influențată și de obișnuința elevilor de a lucra în grup, astfel că în timp, pe măsură ce-și dezvoltă abilitățile necesare, ei vor ajunge să utilizeze eficient timpul alocat pentru realizarea obiectivelor. Oricum faptul că elevii învață să colaboreze, să gândească și să comunice sunt câștiguri mari.

Pentru **lecția propriu-zisă** se are în vedere în principal elaborarea scenariului acesteia pe cele trei momente: evocare, realizarea sensului și reflecție. În evocare întrebările profesorului vor viza modul în care se poate realiza implicarea motivațională a elevilor în învățare, prin captarea atenției și stimularea curiozității, prin concentrarea lor asupra subiectului lecției, prin determinarea lor să-și amintească unele cunoștințe referitoare la subiectul abordat, prin încurajarea elevilor de a-și pune întrebări și de a-și stabili scopuri pentru învățare.

Proiectarea etapei de realizare a sensului vizează aspecte referitoare la conținutul ce va fi explorat, la modalitățile de investigare și la activitățile realizate de elevi pentru a înțelege conținutul lecției.

Etapa de reflecție vizează proiectarea unor activități prin care elevii folosesc ceea ce au învățat, dezbate idei, își exprimă atitudini, sunt îndrumați să caute informații corespunzătoare.

După lecție pot fi avute în vedere activitățile de extindere a învățării, prin care elevii își pot dezvolta ideile sau pot exercita aplicațiile propuse în timpul acesteia. Astfel de activități contribuie la consolidarea cunoștințelor și pot îmbrăca diferite forme: investigații realizate în mod independent de elevi, interviuri cu specialiști, realizarea unor postere, scrierea unor scrisori, eseuri sau articole, sondaje de opinie, etc.

5. Gândirea critică la vârsta preșcolară

Mulți dintre specialiștii în acest domeniu consideră dezvoltarea criticismului gândirii, ca fiind un proces mult prea greu pentru copiii preșcolari. Însă, dată fiind vârsta lor, descrisă de Piaget, prin caracteristicile enumerate în primul capitol, acest lucru este posibil datorită *suportului intuitiv*.

După cum am mai menționat, cei care înclină spre a pune bazele gândirii critice încă din grădiniță, se confruntă cu câteva *întrebări*, la care mulți dintre ei au găsit și răspunsuri:

- Gândirea critică forțează maturizarea prea rapidă a copiilor?
- Li se “răpește” copiilor de grădiniță copilăria?
- Impunem astfel copiilor să gândească ca un adult?
- Este moral ca un cadru didactic să obțină efecte spectaculoase în prezent, cu prețul unor consecințe târzii suportate de copii?

În ciuda posibilelor obiecții mai sus listate, *valențe pozitive* ale antrenării timpurii a dispoziției pentru analiza critică a realității, dintre care enumerăm câteva în continuare, sunt incontestabile:

- Învăță copiii să privească lucrurile din mai multe perspective;
- Le oferă posibilitatea schimbării unui punct de vedere pe măsură ce examinează și reexaminează idei ce par evidente;
- Oferă libertatea de a-și exprima opinia proprie;
- Îi pune în situație de-a descoperi idei noi;
- Le dezvoltă abilitatea de a gândi original;
- Poate preîntâmpina blocajele în gândire;

- Ajută copiii să rezolve probleme pe care nu le pot soluționa prin metode obișnuite și cunoscute;
- Îi obișnuiește pe copii să vadă oportunități, chiar și acolo unde alții văd limitări;
- Ajută la descoperirea erorilor și prejudecăților, fiind o cale de libertate în fața adevărilor trunchiate și minciunilor.

Considerăm că mai riscantă decât practicarea timpurie a gândirii critice, este, în opinia noastră practicarea ei neadecvată prin: *descurajarea ideilor proprii, lipsa de flexibilitate și toleranță față de răspunsurile copiilor, uniformizarea și lipsa tratării diferențiate, accentul pe cantitatea cunoștințelor și nu pe calitatea lor*, aspecte care pot conduce la dezvoltarea, în cazul anumitor copii, a unui comportament de tip pasiv, al individului care așteaptă totul de-a gata, iar efectele negative se vor resimți pe două planuri:

- moral → dăunător
- educațional → contraproductiv

Pentru activitățile din grădiniță care vizează dezvoltarea gândirii critice, sunt accentuate două direcții de abordare, care au la bază următoarele *premise*:

1. Prin *cultivarea curiozității* naturale a copiilor (față de mediul înconjurător) se antrenează și se dezvoltă gândirea de nivel superior. În acest fel trebuie desfășurate cu copiii activități ce pun accentul pe stimularea curiozității lor, aspect ce contribuie la dezvoltarea capacităților analitice utilizate în rezolvarea de probleme.
2. Respectând relația valorică *calitatea întrebărilor – calitatea răspunsurilor*, se determină *calitatea gândirii*, și asta pentru că întrebările adecvat formulate adresate copiilor conduc la formarea unei gândiri nuanțate, bazate pe abstracție și intuiție.

• Sumar

Modul 1 prezintă criticismul gândirii ca dispoziție mentală educabilă, făcând referire la exigențele de calitate ale predării centrate pe dezvoltarea abilităților de raportare critică la realitate.

• Sarcini și teme ce vor fi notate

Pregătirea unui text pentru aplicarea Metodei Mozaicului. Studenții vor prelucra un text scris, pentru a putea fi utilizat în cadrul unei secvențe didactice desfășurate cu ajutorul metodei Mozaicului (va fi atașat un set de întrebări care vor ghida învățarea elevilor)

• **Bibliografie modul**

Bernat, S., E., 2003. *Tehnica învățării eficiente*, Ed. P.U.C., Cluj-Napoca

Fluieraș, V., (2003), *Paideia și gândirea critică*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca

Oprea, C. L., (2008), *Strategii didactice interactive*, EDP, București

MODULUL 2 STRATEGII DIDACTICE CENTRATE PE DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GÂNDIRE CRITICĂ

• Scopul și obiectivele

Scopul acestui modul este ca studenții să se familiarizeze cu metodologia activizantă, ce promovează dezvoltarea abilităților de gândire critică

Obiectivele cursului:

- Să exerseze utilizarea cadrului de proiectare ERR în structurarea situațiilor de învățare
- Să aprofundeze specificul metodologiei didactice centrate pe dezvoltarea criticismului gândirii

• Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior

Conceptele premergătoare sunt: învățare umană, învățare academică, stil de învățare, diferențe interindividuale în învățare

• Schema logică a modului

1. Cadrul Evocare / Realizarea sensului / Reflecție și utilitatea acestuia
2. Abordări metodologice care preiau structura cadrului ERR
 - 2.1. Strategia "Știu – Vreau să știu – Am învățat" (Ogle ,1986)
 - 2.2. Alte strategii similare
3. Metode de lectură a textelor informative
4. Metode de lectură a textelor de ficțiune
5. Metode de scriere
6. Metode de argumentare, dezbateri
7. Metode de învățare prin cooperare
 - 7.1. Învățarea prin cooperare. Terminologie. Clasificări. Condiții de calitate
 - 7.2. Cadre metodologice de învățare prin cooperare

• Conținutul informațional detaliat

1. Cadrul Evocare / Realizarea sensului / Reflecție și utilitatea acestuia

Programul LSDGC a popularizat un model de învățare constructivist, dezvoltat pe baza rezultatelor unor cercetări științifice din domeniul psihologiei cognitive mai ales, a pedagogiei contemporane, precum și a studiilor asupra gândirii filosofice a copiilor și a învățării metacognitive. Astfel modelul propus de autorii manualelor care prezintă conținutul proiectului LSDGC se compune din trei faze importante: evocarea, realizarea sensului și reflecția (ERR) (Steele J., Meredith K., Temple C., 1998). Fiecare dintre aceste etape sunt justificate din perspectiva unei aproximări a unui mod natural de asimilare a informației de către creier și toate oferind gândirii critice un cadru de formare și exersare.

1. Evocarea

Etapă introductivă, evocarea, implică activ elevii în încercarea de a-și aminti ce știu sau de a exprima ce cred că știu despre un anumit subiect, determinându-i să-și examineze propriile cunoștințe și să-și orienteze atenția spre subiectul ce va fi examinat în detaliu.

Învățarea nu se produce niciodată ca un act izolat. Ea se fundamentează întotdeauna pe experiența de viață și pe cunoștințele anterioare ale celui ce învață. Învățarea presupune realizarea unor conexiuni între ceea ce știu, cred, înțeleg, simt elevii și conținutul ce trebuie asimilat de ei. Înțelegerea se clădește progresiv prin reconstrucția cunoașterii și eliminarea punctelor neclare.

Se urmărește realizarea mai multor obiective:

- conștientizarea de către elevi a propriilor cunoștințe despre un subiect propus spre învățare. Prin aceasta se determină o bază de plecare necesară achiziționării unor noi informații. Se evidențiază astfel cunoștințele deținute deja de elevi, dar și eventualele neînțelegeri, confuzii și erori de cunoaștere, toate acestea constituind o bază reală pentru realizarea unei învățări durabile și eficiente.

- implicarea activă a elevilor în activitatea de învățare. Elevii devin conștienți de propriile lor cunoștințe, de valoarea și limitele acestora, pe care le exprimă, oral sau scris, comunicându-le celorlalți și supunându-le, astfel, evaluării critice. Prin aceasta se realizează o mai bună corelație între cunoștințele deținute deja de elevi și informațiile noi, ce urmează a fi asimilate, învățate, fapt care favorizează învățarea. Această fază are ca specific exercițiul de reamintire (anamneză).

- stimularea curiozității și a interesului elevilor, motivarea lor pentru a se angaja într-o învățare autentică, eficientă. Profesorul trebuie să identifice modalități care să întrețină interesul elevilor pentru învățare și să favorizeze reconstruirea schemelor sau integrarea noilor informații în schemele preexistente.

Evocarea este faza învățării contextualizate și focalizate pe anumite sarcini și obiective, fapt care-i asigură eficiența. Elevii devin conștienți de propria lor gândire și își folosesc limbajul propriu în scris sau oral, filtrând o anumită orientare a explorării. Există două feluri de scopuri: cel impus de profesor sau de text și cel stabilit de elev pentru sine. Când scopurile învățării sunt stabilite chiar de către elevi, prin discuție în grup, negociere, angajarea în învățare este mai puternică și respectă mai degrabă interesele lor.

Pentru realizarea obiectivelor menționate, în etapa evocării se utilizează metode și tehnici specifice cum sunt: *Ciorchinele, Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați, Predicția, Știu/Vreau să știu/Am învățat, Termeni-cheie dați inițial, Interviu etc.*

2. Realizarea sensului

Cadrul ERR continuă cu etapa realizarea sensului, în care elevul vine în contact cu noile informații sau idei prin: lectură, vizionarea unui film sau documentar, audierea unor prelegeri, efectuarea unui experiment, discuții în grup. Este faza de înțelegere, construire, investigație a semnificației ideilor, în vederea învățării lor. Trebuie realizată o înțelegere adecvată, prin acțiune și monitorizare manifestate de elevi când revin asupra pasajelor lecturate, pun întrebări, cer lămuriri, sesizează confuzia, neînțelegerea sau omisiunile. Înțelegerea este activitatea fundamentală și permanentă a gândirii, semnul ei distinctiv. A realiza sensul unor idei înseamnă *a le înțelege adecvat*.

Implicarea cognitivă a elevilor este esențială în realizarea înțelegerii. A te implica cognitiv activ înseamnă a-ți pune întrebări și a pune întrebări altora pentru a înțelege lucrurile. Interogarea potențează gândirea și ghidează învățarea.

În această etapă se urmărește:

- menținerea interesului și sporirea implicării elevilor în activitatea de învățare;
- încurajarea elevilor să utilizeze activ operațiile gândirii, spre conceptualizare adecvată;

- susținerea efortului elevilor de a-și monitoriza propria înțelegere, de a progresa în integrarea și restructurarea cunoștințelor în sistemele cognitive personale.

Strategiile și tehnicile utilizate în această etapă trebuie alese în funcție de gradul de implicare activă indusă elevilor, pentru a-i ajuta să rămână interesați: *Jurnalul dublu, Predarea reciprocă, Mozaicul, Ghidurile de studiu/învățare, Învățarea prin colaborare, Metoda cadranelor.*

3. Reflecția

În această etapă are loc învățarea durabilă, caracterizată printr-o schimbare autentică atât în modul de a înțelege, cât și în apariția unor comportamente noi. Această schimbare are loc atunci când elevii își restructurează schemele mintale pentru a include în ele noile cunoștințe; prin aceasta ei învață autentic și eficient. Reflecția presupune confruntarea cu o varietate de modele de gândire care determină reconceptualizarea, construirea unor scheme mintale mai flexibile, înțelegerea mai profundă și utilizarea mai adecvată a cunoștințelor în rezolvarea de probleme.

Necesitatea etapei de reflecție se justifică prin faptul că elevii trebuie să ajungă a exprima în cuvinte proprii ideile și informațiile întâlnite. Reformulând, creează contexte personale de învățare și conferă cunoștințelor o semnificație specifică, aprofundând înțelegerea. Iar dacă exprimarea se desfășoară în cadrul schimbului de idei între, are loc dezvoltarea gândirii critice prin confruntarea cu o varietate de modele de gândire și cu o gamă diversă de opinii, care determină o reconceptualizare, construirea unor scheme mintale mai flexibile, utilizarea mai adecvată a cunoștințelor în rezolvarea de probleme.

Obiectivele acestei etape se concretizează în:

- consolidarea, aplicarea noilor cunoștințe și restructurarea activă a schemelor cognitive ale elevilor;
- sporirea capacității de exprimare și de gândire critică a elevilor

Strategiile utilizate în etapa reflecției pot fi: *Dezbaterea, Rețeaua de discuții, Controversa constructivă, Linia valorilor, Eseul, Fișele de evaluare, Scrierea liberă, Analiza argumentelor, Turul galeriei, Ciorchinele revizuit, Cubul, Cvintetul, Lasă-mi mie ultimul cuvânt etc.*

Folosirea cadrului de gândire și învățare bazat pe Evocare / Realizarea sensului / Reflecție creează contextul favorabil pentru:

- stabilirea unor scopuri pentru învățare;
- activarea gândirii elevilor;

- implicarea activă a acestora în învățare;
- motivarea elevilor pentru învățare;
- stimularea reflecției personale;
- confruntarea de idei și de opinii, cu respectarea fiecăreia dintre acestea,
- încurajarea exprimării libere a opiniilor,
- stimularea formulării întrebărilor răspunsurilor de către elevi;
- procesarea informației de către elevi și exersarea gândirii critice.

Desfășurând activitatea de predare prin cadrul ERR, profesorii facilitează învățarea autentică de cunoștințe contextualizate pe care elevii le pot pune în practică și în alte situații. Acceptând să devină „parteneri” în procesul de învățare, profesorii beneficiază de cunoștințele, schemele cognitive și creativitatea elevilor, iar aceștia din urmă devin autori ai propriei formări, implicându-se cu o minte activă și cu un surplus de energie pentru a produce schimbări personale cerute de achiziționarea unor cunoștințe durabile.

Învățarea reprezintă o inițiere și o ucenicie în cunoaștere. Elevii dobândesc strategii, modalități și tehnici procedurale de a ajunge la anumite cunoștințe. Ei construiesc soluții posibile la problemele diverse cu care se confruntă, care le solicită gândirea, îi atrag sau îi implică individual și ca grup.

2. Abordări metodologice care preiau structura cadrului ERR

2.1. Strategia "Știu – Vreau să știu – Am învățat" (Ogle ,1986)

„Știu – Vreau să știu – Am învățat,, este o strategie care conține toate cele trei momente ale cadrului putând fi folosită pentru ghidarea lecturii prin formularea unui scop al acestora, în ascultarea unei prelegeri într-o singură oră de curs sau pentru a ghida o investigație pe parcursul mai multor zile. Practicarea metodei presupune inițial formarea perechilor care vor lucra împreună pe tot parcursul aplicării metodei.

Se împarte tabla, iar elevii coala de hârtie, în trei coloane după modelul de mai jos:

Știu	Vreau să știu	Am învățat
Ce știm? Ce credem că știm?	Ce vrem să știm?	Ce am învățat?

Întrebăm elevii ce știu despre subiectul în discuție, ce informații au. Fiecare va scrie o listă de informații, indiferent dacă sunt adevărate sau nu, apoi o va prezenta partenerului. Împreună vor stabili care informații sunt relativ sigure și pe acestea le vor trece în coloana „Știu”, comunicându-le, ulterior, întregii clase. Dacă este posibil, ar fi bine ca acestea să fie categorizate. Individual și apoi în perechi, elevii vor formula întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri, dar și întrebări legate de subiect, la care ar dori să afle un răspuns. Ar fi potrivit ca acestea să fie și ele categorizate. Notați întrebările în coloana a doua. Lectura textului va avea drept scop verificarea validității informațiilor notate în prima coloană, includerea noilor informații în categoriile deja existente, formularea de noi categorii cu includerea informațiilor potrivite fiecărei categorii, formularea unui răspuns la întrebările din coloana a doua, scrierea unor întrebări generate de lectură. Întrebările fără răspuns vor fi discutate pentru a identifica unde pot fi căutate informațiile necesare.

Sugestii metodice:

- demonstrați elevilor cum se lucrează, printr-o activitate frontală cu aceștia;
- puteți dirija aplicarea metodei prin oferirea categoriilor în care elevii trebuie să includă informația. Este bine, însă, să-i obișnuiți să identifice și să definească aceste categorii pentru a putea opera cu ele;
- tabelul poate fi completat individual, în perechi și cu toată clasa;
- strategia este un bun prilej de a trasa noi direcții de investigație pentru elevi pornind de la întrebările fără răspuns sau de la aspectele neelucidate;
- strategia poate fi aplicată la toate disciplinele, chiar în condițiile unei prelegeri.

2.2. Alte strategii similare

- Gândiți – lucrați în perechi – comunicați
- Rezumați - lucrați în perechi – comunicați
- Formulați – comunicați – ascultați – creați
- Interviu în trei trepte

3. Metode de lectură a textelor informative

Tehnica SINELG (Sistem Interactiv de Notare și Eficientizare a Lecturii și Gândirii)
(Temple, 2001)

Este o tehnică de lectură activă care presupune marcarea textului citit după un cod specific. Simbolurile utilizate sunt următoarele:

√	+	-	?
Informații cunoscute	Informații noi	Informații ce contrazic cunoștințele anterioare sau infirmă predicțiile	Informații ce necesită clarificări ulterioare

Tehnica Ciorchinelui

Această tehnică de predare-învățare încurajează gândirea liberă și deschisă, dar stimulează și realizarea legăturilor între cuvinte, idei. „Ciorchinele” este un „brainstorming necesar”, o modalitate de a construi sau evidenția asociații de noțiuni sau de a releva noi sensuri ale unor idei. Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre cunoștințe, credințe și convingeri proprii copilului.

Ciorchinele are caracteristicile rețelei semantice și a hărților conceptuale. Acestea organizează informația în jurul conceptului de referință prin conexiuni generate de specificul temei, putând fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează.. Noua învățare capătă sens atunci când găsește idei de bază pe care să se construiască noile acumulări în mintea celui ce învață.

Modul de realizare a ciorchinelui poate fi lăsat la alegerea elevului, îngăduindu-i-se atât să-și aleagă singur conceptele, cât și să stabilească relațiile dintre acestea. Cererile cognitive în cazul unei libere alegeri sunt mai mari față de cazul dirijării, când profesorul precizează ce concepte să fie folosite, care sunt trimiterile sau cum relaționează acestea între ele; sarcina elevului poate fi una fie de completare a spațiilor eliptice din structura hărții (fie nodurile, fie trimiterile) – în acest caz este vorba de un „ciorchine dirijat”.

Tehnica realizării unui ciorchine presupune parcurgerea unor etape delimitate prin respectarea unor prescripții.

- 1) – scrieți un cuvânt sau o propoziție-nucleu în mijlocul tablei(foii:
- 2) – începeți să scrieți cuvinte sau enunțuri care vă vin în minte în legătură cu tema/problema pusă în discuție (scrisă la mijloc);
- 3) – legați cuvintele sau propozițiile produse la ideea centrală prin trasarea unor linii care evidențiază legăturile dintre idei (pe care le intuiți sau despre care credeți că există);
- 4) - scrieți toate ideile care vă vin în minte în legătură cu problema propusă, până la expirarea timpului alocat acestei activități sau până ați epuizat toate ideile conexe.

Există câteva *reguli* de respectat în utilizarea tehnicii ciorchinelui:

- renunțarea la orice evaluare/judecare a ideilor produse;
- notarea ideilor în forma și în ordinea în care apar;
- insistarea pe procesul creării până la final;
- permiterea celor mai variate și numeroase conexiuni dintre idei.

Prin respectarea acestor pași, va rezulta o structură grafică.

Ciorchinele este o tehnică flexibilă care poate fi utilizată atât individual, cât și ca activitate de grup. Când se aplică individual, tema pusă în discuție trebuie să fie familiară elevului. În acest caz, utilizarea graficului poate reprezenta o pauză în brainstorming-ul de grup, dând posibilitatea elevilor să realizeze organizări independente. Folosită în grup, tehnica ciorchinelui dă posibilitatea fiecărui elev să ia cunoștință de ideile altora, de legăturile și asociațiilor lor, putându-i-se activa conexiuni inedite.

Această tehnică poate fi folosită în special în faza de evocare, dar și în celelalte două faze ale cadrului ERR. În etapa de reflecție se utilizează adesea „*ciorchinele revizuit*” în care elevii sunt ghidați , prin intermediul unor întrebări, în gruparea informațiilor în funcție de anumite criterii, fiind asigurată fixarea ideilor și structurarea lor cu socrul retenției. Acordând o importanță majoră creării de legături între concepte, hărțile conceptuale vin să detroneze învățământul bazat exclusiv pe memorizare și simplă reproducere a unor definiții sau a unor algoritmi de rezolvare a problemelor, promovând concepția conform căreia elevul trebuie să fie conștient de modul în care se leagă conceptele unele de altele. Creând hărți conceptuale se deschid perspective către un proces de învățare activ și conștient.

4. Metode de lectură a textelor ficționale

Interpretarea textului ficțional este subiectivă. Metodologia dezvoltată pentru interpretarea critică a textului ficțional propune ca obiect de interpretare, atât textul în sine (lectura predictivă, termenii cheie dați în avans, scaunul autorului etc.) cât și personajele textului (rețeaua personajelor, cvintetul, biopoemul etc.) sau mesajul central al textului (libnia valorilor, colțurile etc.)

Lectura predictivă

Presupune anticiparea firului narativ al unui text ficțional înaintea începerii lecturii și pe parcursul acesteia, în momentele cheie ale scenariului narativ. Metoda se bazează pe activarea cognitivă pe care o asigură menționarea la început a titlului textului ficțional și mai apoi a aspectelor cheie ale firului narativ. Valențele formative ale metodei provin din potențialul pe care îl are pentru asigurarea activismului mental.

Cadranele

Metoda presupune utilizarea unui organizator grafic ce facilitează organizarea sistematică a cunoștințelor relative la un conținut ficțional:

Cadrantul I	Cadrantul II
Cadrantul III	Cadrantul IV

Specificul informației incluse în fiecare dintre cadrane este la alegerea profesorului, în funcție de obiectivele lecției și de tipurile de cunoștințe pe care dorește să le antreneze.

Biopoemul

Biopoemul este o poezie cu rețetă care cuprinde caracteristicile cheie ale unui personaj. Reprezintă o colecție structurată de informații privind viața unui personaj, caracteristicile sale de personalitate și aspirațiile, visele, planurile sau intențiile acestuia. În esență, un portret în cuvinte. Structura BioPoemului este descrisă mai jos.

Versurile care încep cu cuvinte aflate în ghilimele vor începe cu aceste cuvinte. Versurile care conțin indicații între paranteze vor conține informațiile solicitate în aceste indicații.

Versul 1: Numele personajului

Versul 2: "Rudă cu..." sau "Prieten cu..." (enumerați 3 sau 4 prieteni ai personajului)

Versul 3: (Enumerați 4 caracteristici de personalitate ale personajului)

Versul 4: (Ocupația sau poziția socială)

Versul 5: "Iubitor de..." (enumerați 3 lucruri, oameni, activități, etc.)

Versul 6: "Care s-a simțit..." (3 emoții, trăiri și explicarea acestora)

Versul 7: "Care a fost..." (3 locuri sau evenimente în care personajul a fost implicat)

Versul 8: "Care a avut nevoie de..." (3 lucruri de care personajul ar fi avut/ intuim ca ar fi avut nevoie)

Versul 9: "Căruia îi era teamă..." (descrierea a 3 lucruri de care personajul s-ar fi temut)

Versul 10: "Care a dat..." (descrierea a 3 lucruri, valori pe care personajul le-a dat familiei, prietenilor, umanității... etc.)

Versul 11: "Căruia îi era dor de/ să..." (3 descrieri)

Versul 12: "Căruia i-ar fi plăcut să vadă..." (descrierea a 3 lucruri, locuri etc. pe care personajul ar fi vrut/ intuim că ar fi dorit să le vadă)

Versul 13: (Un cuvânt cu încărcătură profundă care descrie personajul)

Versul 14: "Locuitor al..." (descrierea locului, datelor, locuinței, societății în care trăia personajul.)

Versul 15: (Numele personajului)

5. Metode de scriere

5.1. Metode de generare a ideilor

Acumularea

Acumularea este un *brainstorming* neliniar care încurajează elevii atât în faza de evocare, cât și în cea de reflecție, să gândească liber și deschis, să identifice căi prin care pot ajunge la *cunoștințele, înțelegerile și convingerile* proprii legate de tema ce urmează a fi studiată în profunzime și să conștientizeze *conexiunile* existente

în mintea lor. Ea *motivează* elevul să studieze un anumit conținut prin apelul la informațiile pe care acesta le deține, prin posibilitatea de a *comunica și acumula* noi informații, dar și de a cunoaște sau realiza *asocierile* și relațiile dintre informații și idei, stabilite de membrii grupului, atunci când se lucrează în grup

Etapele realizării unei acumulări sunt:

- scrieți un cuvânt sau o propoziție - nucleu în mijlocul paginii sau a tablei;
- în jurul acestora scrieți cuvinte sau sintagme care vă trec prin minte în acel moment legate de tema respectivă;
- pe măsură ce scrieți, trageți linii între informațiile sau ideile care credeți că se leagă în vreun fel;
- scrieți până expiră timpul sau nu mai aveți nici o altă idee.

Există câteva reguli care trebuie respectate:

- scrieți tot ceea ce vă trece prin minte legat de tema respectivă, fără a cenzura gândurile, informațiile și ideile sau a le supune reflecției critice (corect – incorect; adevărat – fals).
- nu vă preocupați de ortografie, punctuație, sau ordinea de pe foaia pe care scrieți (forma).
- scrieți în limitele timpului acordat sau până nu mai aveți ce scrie, fără a limita fluxul ideilor și al conexiunilor.

Sugestii metodice:

- cereți elevilor să lucreze individual, apoi în perechi și în final în grup, chiar dacă activitatea se va desfășura numai în grup;
- realizați pe tablă o acumulare a clasei în etapa de evocare. Reveniți la aceasta în etapa de reflecție evaluând-o din perspectiva achizițiilor pe care elevii le-au făcut în activitatea respectivă. Astfel, unele informații inițiale incluse în acumulare vor fi confirmate sau infirmate de activitate, putând compara cât de bine am știut la început și ce știm în final despre activitate;
- folosiți culori pentru a trasa liniile ce unesc informațiile care corelează;
- definiți împreună cu elevii, în mod operațional și de câte ori este nevoie, noțiunile cu care operează și care nu le sunt clare și cereți-le să le aplice apoi în diverse contexte;
- nu construiți învățarea pe noțiuni a căror conținuturi sunt confuze sau aproximative în mintea elevilor;

- exemplificați tehnica realizării unei „acumulări” pentru ca elevii să înțeleagă ceea ce doriți de la ei.

Brainstorming-ul

Brainstorming-ul sau „evaluarea amânată” ori „furtuna în creier” este o *metodă interactivă de dezvoltare a ideilor noi* ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de dezvoltare a situației dezbătute.

Metoda „asaltului de idei” sau „cascada ideilor” are drept scop *emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei* privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor, se va obține soluția optimă. Calea de obținere a acestor idei este stimularea creativității în cadrul grupului, *într-o atmosferă lipsită de critică*, neinhibitoare, rezultată din amânarea momentului evaluării. Astfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrângeri, comunică fără teamă că vor spune ceva greșit și nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți. Interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, ideilor neobișnuite și originale, părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a „ideilor pe idei”. În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți.

Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare, de preferință eterogen, sub coordonarea unui moderator care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Durata optimă este de 20-45 de minute.

Specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de *producere a ideilor* și apoi, amânat, momentul *evaluării* acestora (faza aprecierilor critice).

Regulile de desfășurare ale brainstorming-ului sunt următoarele:

- cunoașterea probleme puse în discuție și a necesității soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției ;
- asigurarea unui loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor;

- admiterea și chiar încurajarea formulării de idei oricât de neobișnuite , de îndrăznețe ar fi, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității;

- în prima fază, accentul este pus pe cantitate, formularea de cât mai multe variante de răspuns și cât mai diverse;

- neadmiterea vreunui fel de evaluări, aprecieri, critici, judecăți din partea participanților sau a coordonatorului asupra ideilor enunțate, oricât de neașteptate ar fi ele, pentru a nu inhiba spontaneitatea și a evita un blocaj intelectual;

- construcția de „idei pe idei”, în sensul că un răspuns poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ;

- programarea sesiunii de brainstorming în perioada când participanții sunt odihniți și dispuși să lucreze;

- înregistrarea discretă, exactă și completă a discuțiilor de către o persoană desemnată special să îndeplinească acest rol, fără a stânjeni participanții sau derularea discuției;

- evaluarea este suspendată și se va realiza mai târziu de către coordonator, cu sau fără ajutorul participanților;

- valorificarea ideilor ce provin după perioada de „incubație”, într-o nouă sesiune.

Avantaje ale utilizării metodei brainstorming:

- obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor;
- costurile reduse necesare folosirii metodei;
- aplicabilitatea largă, aproape în toate domeniile;
- stimulează participarea activă și creează posibilitatea contagiunii ideilor;
- dezvoltă creativitatea, spontaneitatea , încrederea în sine;
- dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

Limitele brainstorming-ului sunt:

- nu suplinește cercetarea de durată, clasică;
- depinde de calitățile moderatorului de a anima și dirija discuția pe făgașul dorit;
- oferă doar soluții posibile nu și realizarea efectivă;
- uneori poate fi prea obositor sau solicitant pentru unii participanți.

Sugestii pentru introducerea brainstorming-ului:

- | | |
|----------------------------------|--|
| Ce știți despre ... ? | Cum vă închipuiți că arată ... ? |
| Ce ați face dacă ați fi ...? | Ce ar trebui să luăm cu noi în ... ? |
| Cum ați proceda în locul lui...? | Ce vă așteptați să vedeți/aflați...? |
| Ce l-ați sfătui pe ...? | Care este cel mai important/interesant ..? |
| Cum credeți că....? | Ce de credeți că este așa ...? |
| Ce ați propune ...? | Cum explicați ...? |

OARE DE CE ...?

Zăpada se topește:

- ca să se facă primăvară
- ca să alimenteze râurile
- ca să apară florile de primăvară
- ca să vină un anotimp nou

Bunicul tace:

- ca să asculte meciul la radio
- ca să nu-și consume vorbele
- ca să i se odihnească vocea
- ca să prindă pește cu momeală.

Oamenii citesc:

- ca să fie mai înțelepți
- pentru că au timp liber

Casa are ferestre:

- să vedem cum este vremea
- să fie mai grozavă
- să poată soarele intra

POT SĂ...

Cu mâinile mele pot:

- să construiesc o casuță pentru rândunele
- să ating cerul
- să împletesc curcubeul
- să mă joc cu toate culorile
- să fac un act de magie

Cu imaginea mea pot:

- să visez, să zbor.
- să fac orice
- să creez un film
- să fiu un erou sau un uriaș
- să fie peștișorul de aur

- să prind Universul

- să devin invizibil

- să mă schimb în moș Crăciun, în

Zână

- să fac stelele flori

Categorizarea

Categorizarea sau clasificarea vizează constituirea de clase care includ un grup de obiecte, fără a se pune însă semnul egalității între aceasta și conceptualizare. Aceasta din urmă presupune stabilirea fără echivoc a apartenenței unui obiect pe baza *tuturor* caracteristicilor necesare și suficiente ale clasei respective (spre exemplu, conceputul de triunghi impune o figură geometrică cu trei laturi, trei unghiuri a căror sumă este de 180 grade). Un alt mod de reprezentare mentală a categoriilor este prototipul. Acesta reprezintă un *exemplar ideal* al categoriei respective, un portret-robot, reprezentarea mentală a categoriei făcându-se prin exemplare-tip. Astfel, când operăm mintal asupra categoriei „fructe”, avem în vedere mărul și para, categoria „animale” este văzută prin lup și vulpe, etc.

Cele mai importante funcții ale categorizării sunt:

- a) gruparea obiectelor similare în aceeași categorie;
- b) codarea experienței;
- c) generarea de inferențe.

Similaritatea implică gruparea obiectelor în aceeași categorie pe baza caracteristicilor fizice sau perceptive asemănătoare (mărime, greutate, culoare, lungime, etc), caracteristicilor funcționale (mașina-autoturismul, tractorul, locomotiva, etc), care pot genera ele însele (sub) categorii în interiorul aceleiași categorii. *Maximizarea similarităților intra-categoriale* (între elementele aceleiași categorii) și *minimizarea similarității inter-categoriale* (între elementele unor categorii diferite), sunt funcții ale categorizării, a căror *satisfacere reciprocă* asigură eficiența categorizării.

Codarea experienței sporește eficiența sistemului cognitiv prin operarea acestuia asupra mulțimilor de obiecte cu o singură categorie corespunzătoare acestora. Aceste categorii facilitează percepția, memorarea, reamintirea. Literatura de specialitate consemnează categorii de bază cu urătoarele caracteristici: a) categoriile de bază sunt reprezentate printr-un singur cuvânt în limbajul natural (categorii

naturale), adică un substantiv; b) cuvintele corespunzătoare categoriile de bază au cea mai mare frecvență în limbajul vorbit (se folosesc mult mai des termenii de „măr” sau „pară” decât termenii de „fruct”) c) ontogenetic, categoriile de bază și expresiile lingvistice corespunzătoare sunt dobândite mai devreme în comparațiile cu categoriile sub - sau supra-ordonate (prin nivelului de bază); d) categoriile de bază pot fi definite ostensiv (prin indicarea directă a obiectului ce urmează a fi definit „Uite masa. Nu.Uite Mobila,,); e) categoriile de bază sunt cele mai abstracte categorii care pot fi asociate cu o formă fizică specifică (categoria „măr” poate fi asociată cu o formă concretă, comparativ cu cea categoria supraordonată de „fruct”).

Generarea de interferențe (raționamente) deductive și inductive permite predicția comportamentului unui individ sau a evoluției unui fenomen. Prin includerea unui obiect într-o categorie , cunoștințele despre clasa respectivă devin relevante și pentru obiectul respectiv. Raționamentele făcute asupra clasei se răsfrâng și asupra obiectului categorizat. Categoriile naturale (cele corespunzătoare obiectelor din natură și accesibile organelor de simț) generează mai multe raționamente decât artefactele (obiectele construite de om). De asemenea, categoriile de bază și cele subordonate fac posibile mai multe raționamente decât cele supraordonate (prelucrate după M. Miclea, 1999).

Sugestii metodice :

- Informațiile, ideile obținute prin brainstorming vor fi organizate de către elevi în categorii.
- Pentru a-i obișnui pe elevii de la ciclul primar să categorizeze, lucrați la început frontal. După brainstorming-ul individual, cereți elevilor să scrie pe tablă informațiile în ordinea prezentării lor și apoi arătați-le cum să le categorizeze. Ulterior, pe măsură ce se obișnuiesc, stabilirea categoriile o vor face elevii, lucrând individual, în perechi sau în grup.
- Pentru marcarea categoriilor cereți elevilor să le scrie cu diferite culori, sau utilizați, dacă este posibil, desene ilustrative pentru conținuturile care trebuie incluse.
- Dacă elevii întâmpină dificultăți, oferiți-le spre exemplu câteva categorii în care să structureze informația.
- Obișnuiți elevii să folosească, de câte ori este cazul, dicționarele existente în clasă pentru a clarifica sfera categoriilor cu care operează. Stabiliți caracteristicile

esențiale ale categoriei în discuție, precum și criteriul de referință pe baza căruia se face categorizarea.

- Multiplele posibilități de categorizare a informației vor genera categorii diferite de la un grup la altul. Ceea ce contează cel mai mult este categorizarea. Nu produsul final, precum și dezbaterile care au loc pentru identificarea categoriilor, fapt ce sporește profunzimea înțelegerii de către elevi a subiectului în discuție.

6. Metode de argumentare, dezbateri

Argumentarea poate fi susținută prin utilizarea unor metode precum: Linia valorilor
Colțurile, Lasă-mi mie ultimul cuvânt

Metoda Mozaic

„Mozaicul” sau „metoda grupurilor interdependente”, este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi.

Această metodă presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Pregătirea materialului de studiu:

Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 sub-teme. Opțional, poate stabili, pentru fiecare sub-temă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate sub formă de întrebări, enunțuri sau sub forma unui text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul.

Se realizează o fișă-expert în care se trec cele 4 sau 5 sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă):

Fiecare elev din echipă primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său.

El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1, din toate echipele de învățare formate, vor aprofunda sub-tema cu numărul 1, cei cu numărul 2 vor studia sub-tema numărului 2 și așa mai departe.

Faza independentă: fiecare elev studiază sub-tema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o teamă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. Constituirea grupului de experți:

După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în grupe mai mici.

Faza discuțiilor în grupul de experți: elevii prezintă un raport individual asupra materialului studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială.

Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască foarte bine, având responsabilitatea propriei învățări și predări, învățării colegilor din echipa inițială.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare:

Faza raportului de echipă: experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegiilor lor, experți în alte sub-teme.

Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale. Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor.

Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriu plan de idei.

5.Evaluarea

Faza demonstrației: grupele prezintă rezultatele întregii clase.

În acest moment sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui

elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Profesorul monitorizează predarea, asigurându-se că informația și cunoștințele se asimilează și se transmit corect. Dacă elevii se „împotmolesc”, profesorul îi poate ajuta să depășească situația.

Avantajele metodei Mozaic:

Strategia mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire, creativă și rezolvarea de probleme. Astfel elevii trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să expună ce au învățat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța și pe colegii lor ceea ce au studiat.

Esențială pentru această modalitate de structurare a activității clasei este interdependența dintre membrii grupului, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev contribuie.

Metoda cuprinde activități ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării și dezvoltarea capacității de a facilita achiziționarea cunoștințelor de către colegi.

Prin intermediul ei se anihilează tendința de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu status înalt și cu abilități deosebite învață de la ceilalți în aceeași măsură în care ei își ajută colegii să înțeleagă și să-și însușească o sub-temă.

Exemplu:

La ora de științe, după ce elevii au devenit „experți” în subiectele : solul, apa, aerul, le-au distribuit următoarea fișă de activitate (lăsând mai mult spațiu la cerințele care permiteau scrierea mai multor informații):

1. Scrie definiția:

- a) solului:
- b) apei : ...
- c) aerului: ...

2. Explică următoarele proprietăți:

- a) permeabilitatea solului
- b) în natură apa are 3 stări

c) vântul este mișcarea aerului

3. Solul, apa și aerul sunt:

Ce înseamnă aceasta ?.....

Adaugă ce crezi că mai este important de precizat despre:

a) sol

b) apă

c) aer

Metoda “cubului”

“Cubul” este o metodă care poate fi aplicată individual, în perechi sau în grupuri mici, pentru abordarea și tratarea complexă, din perspective multiple și integratoare, a unei situații sau problematice.

În aplicarea acestei modalități de abordare a conținutului unei teme, cadrul didactic se folosește de un “cub” ca obiect tridimensional sau desfășurat pe tablă sau pe caiete, care are scrise pe cele șase “fețe” ale sale, *șase instrucțiuni*, ce respectă o ordine ce coincide cu nivelele taxonomice ale lui Bloom (cunoștințe, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare). În funcție de acestea cerințele cel mai des aplicate ale acestei metode și sarcinile de lucru care derivă din ele sunt:

1. Descrie	Cum este?; Cum arată?; Ce este?; etc
2. Compară	Cu ce se aseamănă?; Prin ce diferă?; Asemănări și deosebiri; etc
3. Asociază	La ce te face să te gândești?; Care ar fi un alt exemplu...? Etc
4. Aplică	Cum ar putea fi folosit?
5. Analizează	Care este cauza?; Din ce este făcut?; Ce presupune?
6. Argumentează	Cum îl consideri?; Este bun sau rău, dorit sau nedorit? De ce?

În funcție de forma de organizare a colectivului, aleasă de profesor, acesta poate împărți sarcinile de lucru individual, în perechi sau în grupe, însă atunci când este utilizată în grup, fiecare grupă trebuie să primească o altă sarcină, asemeni “mozaicului”. Oricum, în orice formă ar fi aplicată este o oportunitate de-a ne “juca” cu ajutorul cubului (ca obiect), care poate fi folosit asemeni unui zar, prin aruncarea lui și repartizarea sarcinilor de lucru, asta atunci când dorim să creăm impresia unui joc. Însă la școală, când elevii pot utiliza limbajul scris, această metodă se va reprezenta și pe tablă, în forma desfășurată a cubului, iar informațiile și ideile pe care aceștia le emit sunt notate în fiecare pătrat al acestuia, obținându-se astfel o organizare grafică a conținutului.

Un aspect important este faptul că, sarcinile “cubului” pot fi adaptate în funcție de conținut, de nivelul de vârstă, de nivelul grupei sau al clasei la care se dorește aplicarea sa și nu în ultimul rând, în funcție de momentul în care este introdusă în lecție. Trebuie menționat că fazele în care “cubul” are aplicabilitatea sunt *realizarea sensului* și *reflecție*, ne prea fiind utilizată în evocare, datorită sarcinilor complexe și a resurselor de timp pe care le necesită. De aceea poate fi pusă în valoare în partea cea mai importantă a unei activități – realizarea sensului unui conținut .

Tehnica “turul galeriei”

Este o strategie de învățare care încurajează exprimarea propriilor idei și opinii dar și a părerilor cu privire la soluțiile de rezolvare a unei probleme sau efectuare a unor sarcini de către colegii lor, membrii ai celorlalte grupuri. O putem asocia cu oricare dintre metodele de învățare pe grupe, produsele obținute astfel fiind analizate prin această modalitate a “turului galeriei”. Este cel mai bine să fie utilizată în etapa de *reflecție* a cadrului E-R-R, după ce copiii au terminat de realizat sarcinile cerute și pot să le analizeze. **Etapele** pe care le presupune această tehnică sunt:

- copiii în grupuri de 3-4 îndeplinesc o sarcină de învățare care poate avea mai multe perspective de abordare;
- produsele activității pot fi exprimate într-o schemă, un poster care să reprezinte un inventar de probleme, idei judecări de valoare, soluții imaginii;
- posterele se depun pe pereții sălii de grupă ca într-o expoziție;

- fiecare din membrii grupurilor, la semnalul cadrului didactic, va examina „producțiile colegilor”, iar observațiile vor fi trecute direct pe pereții galeriei sau chiar pe desene prin diferite simboluri dinainte stabilite;
- după „turul galeriei” fiecare grup va face o analiză comparativă a propriei munci, discutându-se observațiile și comentariile notate de colegi pe propriul lor poster;

Ceea ce este cel mai important este să obișnuim copiii să discute produsele activității, nu realizatorii lor și să încurajăm productivitatea ideilor de grup și individuale. Evaluarea va avea loc având puse la dispoziție anumite criterii. Punctele de vedere diferite, controversate, divergențele, antagonismul părerilor chiar, neînsemnând și netrebuind să fie un impediment în apreciere. Copiii trebuie însă familiarizați, încă de la începutul realizării sarcinilor de lucru, cu criteriile de evaluare a muncii lor, astfel că acelea vor fi, implicit, și criteriile după care copiii vor analiza lucrările colegilor.

7. Metode de învățare prin cooperare

7.1. Învățarea prin cooperare. Terminologie. Clasificări. Condiții de calitate

Perspectivile constructiviste asupra predării și învățării școlare acordă un interes tot mai mare învățării în colaborare sau prin cooperare.

Cercetători și practicieni renumiți, precum Vygotski L., Slavin, Cohen, Johnson D.W., Holubec E.J., Johnson R.T., Woofolk A., se pronunță în favoarea acestui tip de învățare și fac acest lucru din motive variate.

Unii, cum ar fi teoreticienii educației de tip informativ, spun că discuțiile în grup îi ajută pe membrii acestuia să repete ceea ce știau deja, să proceseze informațiile și să-și extindă cunoștințele, toate acestea realizându-se în timp ce se pun întrebări și se oferă explicațiile necesare.

Constructiviștii de orientarea lui Vygotski sugerează că “interacțiunea socială este importantă pentru învățare, deoarece funcțiile mentale superioare, precum: raționamentul, comprehensiunea și gândirea critică își au originea în interacțiunile sociale, fiind ulterior însușite și asimilate de individ.”(Woofolk, 2001).

De fapt, există trei modalități principale în care elevii pot interacționa cu ceilalți în timp ce învață:

- învățarea competițională în care ei concurează pentru a vedea care este “cel mai bun”;

- învățarea individualistă în cadrul căreia ei învață pentru a atinge o anumită țintă fără a-l interesa părerile celorlalți elevi și

- învățarea în cooperare în cadrul căreia ei învață colaborând între ei, arătând un clar interes față de ceea ce învață cei din jurul lui odată cu ceea ce învață el.

Chiar dacă la ora actuală dintre cele trei predomină învățarea competițională, totuși modalitatea recomandată în ultima vreme și care se încearcă a fi introdusă în toate școlile este învățarea în cooperare deoarece, după cum spunea Lev Vygotski, 1963 “ceea ce copiii pot să facă astăzi împreună mâine pot face și singuri”.

Există două principii-cheie care sunt deosebit de relevante pentru învățarea în cooperare.

Astfel primul principiu, relevant pentru învățarea în cooperare, se referă la natura socială a învățării. Vygotski spunea: “copii învață prin interacțiuni reciproce cu adulții și cu semenii de-aia lor mai înșuși”. Iar despre învățarea prin metoda proiectelor Vygotski spunea: “copii se află în contact cu procesele mentale ale colegilor lor”, această metodă făcând astfel posibil accesul tuturor elevilor la rezultatele procesului de învățare și de asemenea, face ca însuși procesele mentale din cadrul învățării să fie la îndemâna tuturor elevilor.

Cel de-al doilea principiu este : ”copii învață cel mai bine conceptele care se află în zona dezvoltării lor proximale. Când copii învață împreună, fiecare dintre ei găsește un coleg care poate îndeplini activitățile la un nivel cognitiv superior exact în zona lui de dezvoltare proximală.

“Învățarea în cooperare reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membrii ai grupului.”(Johnson, Johnson & Houlbec, 1998).

Situațiile de cooperare presupun ca indivizii să caute rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului din care fac parte. Deci învățarea în

cooperare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a crea idei noi și de ce nu, pentru a crea inovații autentice.

Dar aici se cere a fi făcută diferențierea clară între învățarea în cooperare și învățarea în grup și aceasta deoarece de multe ori cele două sintagme sunt folosite ca având același înțeles. De fapt învățarea în cooperare după cum spunea A. Woofolk, 2001 în lucrarea "Psihologie Educațională", înseamnă : "o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene și sunt recompensați pe baza rezultatelor grupului." Iar învățarea în grup desemnează „activitatea de studiu a unui elev acesta putând sau nu să coopereze cu ceilalți membrii ai grupului.”

Trei teorii ale învățării prin cooperare sunt foarte frecvent menționate:

- a. Johnson & Johnson (1999);
- b. R. Slavin (2000) ;
- c. E. Cohen (1994)

a. Prima teorie, cea a lui Johnson & Johnson include un criteriu de definire a grupului, în cazul acestui concept instrucțional, ce se bazează pe cinci elemente:

- Interdependența pozitivă - membrii grupului trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus. Trebuie să fie conștienți că au nevoie unul de celălalt pentru sprijin, explicații, coordonare. Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (învăță și vezi să învețe toți cei din grup), recompense comune, resurse comune, roluri distribuite.
- Interacțiunea directă - elevii sunt plasați în așa fel încât ei să se ajute unii pe alții să învețe prin încurajări și împărtășindu-și ideile, deci să interacționeze direct, față în față la nivelul grupului și nu dintr-un colț în altul. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută între ei, se învață unii pe alții.
- Responsabilitatea individuală-fiecare membru al grupului are o anumită răspundere în cadrul grupului, răspundere de care va depinde îndeplinirea scopului propus. El va da socoteală pentru aceasta, raportându-se la un anumit standard.
- Analiza activității de grup-grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile, decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestui tip de activitate.

- Dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici (funcționarea eficientă a grupului depinde de aceste deprinderi interpersonale) – aceste deprinderi, precum capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acțiunea consensuală, implicarea fiecărui membru al grupului în activitate, trebuie predate și practicate înainte ca grupul să abordeze o sarcină de lucru din cadrul procesului didactic propriu-zis.

b. A doua teorie este cea a lui Slavin R., modelul lui de învățare prin cooperare, care spune că metodele de învățare în cooperare se împart în două mari categorii:

- a) - Metode de studiu în grup
- b) - Învățarea prin proiecte instrucționale de grup sau învățarea activă

Metoda de studiu în grup - elevii lucrează împreună pentru a se ajuta unul pe celălalt să stăpânească un corpus de informație sau deprinderi relativ bine definite. Cohen E. le numește pe acestea “ probleme bine structurate.”

Învățarea prin proiecte instrucționale de grup sau învățarea activă-ansamblu de metode care se referă la implicarea elevilor în timpul orelor, la realizarea unor proiecte comune: un experiment, un raport scris asupra unui subiect, o planșă etc.” (Slavin R., 2000).

Dar Slavin spune că nu este suficient să le spunem elevilor să lucreze împreună; aceștia trebuie să aibă o motivație pentru a lua în serios atât realizările proprii cât și acelea ale colegilor. Tot Slavin ne spune că cercetările arată că: ”dacă elevii vor fi recompensați pentru îmbunătățirea rezultatelor proprii în raport cu rezultatele obținute într-un moment anterior și nu în raport cu rezultatele colegilor lor, motivația va crește; recompensa pentru progresul propriu face ca succesul să pară mai ușor de atins, dar nici prea accesibil.” (Slavin R., 1995)

Astfel Slavin a definit următoarele standarde de calitate a învățării prin cooperare:

- Interdependența pozitivă (recompensa echipei) - elevii înțeleg că pot atinge obiectivele propuse numai dacă ceilalți colegi își ating obiectivele propuse în cadrul procesului de învățare.
- Responsabilitatea individuală - există în cazul în care performanța fiecărui elev este apreciată, iar rezultatele sunt comunicate elevului respectiv și de asemenea și

grupului. În opinia lui Slavin R. există trei strategii cu ajutorul cărora se induce responsabilitatea individuală:

- să-i determini pe elevi să-i învețe pe ceilalți din grup ceea ce se cunoaște deja de la nivel individual, în timpul aplicațiilor simultane din cadrul grupului;
- să organizezi examinări orale aleatorii la nivelul grupului;
- testarea.

„Echipele nu intră în competiție pentru a obține recompense parțiale; toate sau nici una dintre echipe pot atinge standardul de performanță stabilit, în interval de o săptămână. Responsabilitatea se canalizează asupra modului în care membrii echipei se ajută unii pe alții în procesul de învățare, astfel încât, în cazul unei evaluări, fiecare membru al echipei poate face față fără ajutor colectiv.” (Slavin R., 1995)

c. A treia teorie este cea lui Cohen - un model diferit de învățare prin cooperare. Standardul acestuia propune patru caracteristici pentru instrucția în clasă :

1. Stabilirea unor sarcini de lucru cu final deschis, care implică învățarea prin descoperire și care pun accentul pe activități mentale de tip superior..

2. Stabilirea unor sarcini de grup care necesită reacția celorlalți membri ai grupului.

3. Stabilirea de sarcini multiple care se raportează la o temă unică de natură intelectuală.

4. Atribuirea de roluri diverselor membri ai grupului.

„Conform opiniei lui Cohen, alegerea unei sarcini de lucru depinde de obiectivul lecției pe care-l stabilește profesorul.” (Cohen, 1994)

„Când folosește acest model, profesorul trebuie să găsească sau să creeze o sarcină de lucru care:

- să implice deprinderi multiple;
- să aibă mai multe rezolvări și care să poată conduce la mai multe răspunsuri;
- să le permită elevilor să-și aducă contribuția conform deprinderilor și cunoștințelor;
- să utilizeze multimedia;
- să apeleze la percepția vizuală, auditivă, tactilă
- să solicite o gamă largă de deprinderi și comportamente
- să solicite lectura și scris
- să fie incitantă.” (Cohen E., 1994)

Există trei condiții pe care profesorul trebuie să le îndeplinească pentru ca utilizarea rolurilor/responsabilităților în cadrul procesului de învățare să fie eficientă:

- să anunțe public desemnarea unui anumit elev din cadrul grupului pentru o anumită sarcină; toți ceilalți din grup trebuie să știe că profesorul a investit o anumită persoană cu funcția de mediator sau „raportor”.

- să specifice clar care sunt îndatoririle (atribuțiile) persoanelor investite cu rolul/responsabilitatea respective.

- să se asigure că toți ceilalți cunosc atribuțiile persoanei căreia îi este acordat un anumit rol/responsabilitate.”(Cohen,1994)

El recomandă învățarea prin cooperare drept o metodă de promovare a armoniei sociale și a șanselor egale în clasele și școlile unde există elevi cu profiluri etnice și rasiale diferite. Privitor la această idee a lui Cohen, Slavin spunea: ”Efectele pozitive ale învățării prin cooperare durează de obicei și după ce grupul de lucru respectiv s-a dizolvat și ele se pot extinde și la nivelul relațiilor extrașcolare.”(Slavin, 1995, 2001).

Învățarea prin cooperare este recomandată de către pedagogia contemporană din mai multe motive:

- vehiculează un set de informații pe care elevii le comunică și le prelucurează în cooperare;
- îi motivează pe elevi să învețe materialul dat;
- gradul de prelucrare al informațiilor ne asigură că elevii își vor construi propriul set de cunoștințe;
- furnizează feedback formativ;
- dezvoltă abilitățile de muncă în echipă și de relaționare socială, necesare succesului din afara sălii de clasă, a școlii;
- promovează interacțiunea pozitivă între membrii grupurilor cu background cultural diferit și statut social-economic diferit;
- dezvoltă relații interpersonale și acceptarea diferențelor între elevi;
- dezvoltă creativitatea, respectul de sine;
- dezvoltă înțelegerea eficienței utilizării avantajelor interdependenței în activitatea de învățare.

Elemente cheie ale învățării prin cooperare

Pedagogia învățării prin cooperare se bazează pe ideea că eterogenitatea și interacțiunea din cadrul grupurilor de elevi creează multiple oportunități pentru învățare. Există câteva elemente cheie care definesc specificul învățării prin cooperare:

- interdependența pozitivă (elevii au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului: ei au scopuri și resurse comune, roluri distribuite și recompense acordate pentru rezultatele grupului);
- interacțiunea directă „față în față” (elevii comunică unii cu alții, discută natura sarcinii de lucru, decid cum pot lucra mai bine împreună și se ajută unii pe alții);
- exersarea directă a deprinderilor de învățare în grup (deprinderi de comunicare, de conducere, de luare a deciziilor, de management a conflictelor);
- răspunderea individuală a fiecărui membru al grupului în raport cu performanța grupului (performanța grupului depinde de contribuția fiecărui membru la realizarea acesteia)
- rolul de îndrumător și coordonator al profesorului (organizarea grupurilor, distribuirea sarcinilor de lucru, furnizarea resurselor, aprecierea activității grupurilor, etc.).

A. Interacțiunea pozitivă

Sarcina de lucru cât și obiectivele, la nivelul grupului, trebuie să fie clar formulate astfel încât elevii să aibă convingerea că numai împreună vor reuși. Ei trebuie să fie convinși că au nevoie unii de ceilalți pentru sprijin în cadrul explicațiilor, pentru coordonare, sunt legați unul de celălalt astfel încât unul nu poate atinge succesul dacă ceilalți nu-l ating.

În lipsa interdependenței pozitive nu există învățare prin cooperare. Membrii grupului constată că efortul individual nu constituie un beneficiu numai la nivel individual ci și la nivelul grupului.

B. Responsabilitatea individuală și de grup.

Grupul este răspunzător de atingerea sau neatingerea obiectivului stabilit și fiecare membru la rândul lui este răspunzător pentru contribuția personală la realizarea, îndeplinirea obiectivului. La nivel de grup se evaluează:

- modul în care grupul progresează pentru atingerea obiectivelor clar stabilite

- eforturile individuale ale fiecărui membru al grupului .

Performanțele la nivel individual sunt evaluate și comunicate atât indivizilor în cauză cât și întregului grup pentru a vedea cine are nevoie de sprijin, de asistență suplimentară etc. pentru îndeplinirea sarcinii de lucru dată.

C. Interacțiunea nemijlocită (interacțiunea directă/ față în față).

Plasarea membrilor grupului în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții, față în față și să comunice între ei, să explice ceea ce știu unii altora, să recapituleze cunoștințele împreună, să rezolve probleme împreună (explicarea orală a modului de rezolvare a unei probleme), să susțină fiecare succesul fiecăruia prin încurajări, laude.

D. Dezvoltarea deprinderilor de interacțiune în cadrul grupurilor mici.

Când lucrează în echipă, pentru ca echipa să existe și să funcționeze eficient, elevii trebuie să stăpânească, pe lângă materia propriu-zisă, un set de deprinderi de relaționare interpersonală și abilități de grup: coordonarea comunicării, conducerea grupului, stabilirea unui climat de încredere, să ia decizii, să medieze conflicte și să fie motivați să acționeze conform cerințelor de mai sus.

E. Analiza activității de grup.

Aceasta este etapa finală din asigurarea disciplinei în cazul acestei metode de învățare. Aceasta se realizează atunci când elevii discută despre cât de eficient își ating obiectivele și cât de bine construiesc relațiile interpersonale în cadrul grupului. Atunci profesorul poate să le ceară elevilor să emită aprecieri asupra calității activității lor, asupra modului de îndeplinire a obiectivelor ca și asupra abilităților sociale. În lipsa acestei analize grupurile de învățare prin cooperare sunt doar grupuri de elevi care lucrează împreună la o temă comună.

Se impun o serie de exigențe didactice în proiectarea și desfășurarea activităților în procesul instrucțional:

a) Specificarea obiectivelor și organizarea elevilor în grupuri de studiu.

Pentru început profesorul trebuie să specifice obiectivele actului instrucțional, fie că acestea țin de materia respectivă sau sunt deprinderi sociale. Apoi el trebuie să hotărască cu privire la dimensiunea grupurilor, la componența grupurilor, la distribuirea rolurilor în grupuri.

Astfel, pentru a stabili dimensiunea grupului el trebuie să țină cont de: timpul pe care-l are la dispoziție , experiența elevilor în ceea ce privește lucrul în grup, vârsta elevilor, de materialele didactice de care dispune (ar trebui să dețină materialele didactice adecvate) și nu în ultimul rând de obiectivele situației de învățare. Dacă scopul este recapitularea, repetarea unor cunoștințe deja dobândite sau exersarea, grupurile de 4 – 6 elevi sunt potrivite. Dacă obiectivul este încurajarea fiecărui elev să participe la realizarea subiectului, a temei respective, atunci sunt eficiente grupurile de 2- 4 elevi.

Apoi, pentru stabilirea componenței grupurilor, profesorul poate să-i distribuie pe elevi aleatoriu sau după criterii multiple pentru a se asigura că grupurile sunt eterogene. Lăsându-i pe elevi să se grupeze după propria dorință, aceștia vor da naștere unor grupuri omogene. De asemenea, după cum afirmă Woolfolk în 2001 în cartea sa „Educațional Psychology” , „în alcătuirea grupurilor trebuie să se țină seama ca numărul de fete și de băieți să fie echilibrat.”

În distribuirea anumitor roluri în grup, profesorul trebuie să țină cont ca fiecare grup să aibă în componență elevi care posedă următoarele tipuri de abilități:

- Abilități de coordonare – pentru monitorizarea modului în care membrii grupului se implică în activitate;
- Abilități funcționale – pentru înregistrarea discuțiilor din cadrul grupului, pentru încurajarea tuturor în participarea la discuții, pentru explicarea mai clară a ideilor rezultate din discuție, pentru stabilirea unei atitudini consensuale;
- Abilități de verbalizare – pentru a da tonul discuțiilor în grup și a prezenta, în rezumat, rezultatul activității grupului;
- Abilități catalizatoare – pentru argumentarea rezultatelor obținute în grup

b). Aranjarea clasei – este deosebit de importantă pentru lucrul în grup. Se pot utiliza astfel diferite strategii:

- folosirea etichetelor și a altor însemne pentru desemnarea diverselor zone de lucru;
- delimitarea pe podea a diverselor spații de lucru (cu hârtie autocolantă colorată, cu bandă adezivă etc.)
- folosirea culorilor pentru a atrage atenția și a defini spațiile de grup sau de lucru individual;
- se pot folosi săgeți indicatoare sau alte elemente mobile;

- folosirea elementelor de semnalizare luminoasă;
- schimbarea aranjamentului mobilierului;
- se poate extinde activitatea grupului pe spațiu mai larg.

c) Planificarea materialului didactic

Profesorul hotărăște modul în care materialele didactice sunt aranjate și distribuite membrilor grupului pentru ca aceștia să participe cât mai deplin la activitate și să-și îmbunătățească performanțele. Astfel, el poate crea:

1 - Interdependență materială – oferind un singur exemplar dintr-un anume material în cadrul grupului;

2 – Interdependență informațională – distribuind fiecărui membru al grupului câte un fragment din materialul didactic necesar, fiind astfel nevoie de activitatea tuturor membrilor pentru îndeplinirea obiectivelor;

3 – Interdependența membrilor grupului este asigurată prin coeziunea acestuia în raport cu persoane care nu fac parte din grup;

După ce profesorul a planificat modul de desfășurare a lecției, urmează să structureze temele (sarcinile de lucru) și desfășurarea acestora în cooperare, explicând elevilor ce au de făcut, care sunt cerințele de specialitate, criteriile de performanță, elementele de interdependență pozitivă, responsabilitate individuală, specificând care sunt așteptările la nivel comportamental și organizând modul de cooperare între grupuri.

Astfel, cerințele de specialitate se referă la faptul că profesorul trebuie să le comunice elevilor:

- ce au de făcut pentru îndeplinirea sarcinii de lucru;
- care sunt modalitățile de rezolvare.

Câțiva pași se impun cu necesitate:

În primul rând se prezintă sarcina de lucru – trebuie să fie explicit formulată și însoțită de criterii de evaluare clare.

Apoi explicarea obiectivelor lecției pentru a se asigura că elevii le-au reținut (pot fi formulate ca rezultate ale lecției).

Profesorul explică conceptele, principiile generale, strategiile de abordare ale unui subiect, toate raportate la cunoștințele și experiențele precedente ale elevilor.

După acestea el va prezenta metodologia de rezolvare a sarcinii de lucru, a temelor. Pentru a menține atenția elevilor asupra sarcinii de lucru și pentru a asigura un comportament responsabil li se va solicita acestora un rezultat concret al cerințelor

formulate. Profesorul pune întrebări prescrise și de amănunt pentru verificarea bunei înțelegeri a sarcinilor de lucru.

Ultimul pas este acela în care elevii, grupați în perechi sau grupuri de câte trei vor răspunde la întrebările care constituie noțiunile fundamentale ale lecției cu scopul de a anticipa cunoștințele despre subiectul respectiv.

Practicarea învățării prin cooperare nu este deloc ușoară, pentru că presupune schimbări esențiale în modul de concepere și de realizare a demersului didactic, schimbări concretizate pe de o parte, în transformarea claselor de elevi într-o comunitate de învățare în care competiția este înlocuită cu colaborare dintre elevi, și pe de altă parte în dobândirea de către profesori, și elevi totodată, a unor abilități, competențe specifice prin care practicile învățării prin cooperare pot fi promovate și aplicate la clasă.

7.2. Cadre metodologice de învățare prin cooperare

Cele mai frecvent menționate structuri metodologice care susțin învățarea prin cooperare pentru dezvoltarea gândirii critice sunt: Mozaicul, Grafitti, Unul stă, trei circulă, Creioanele la mijloc.

Mai multe capetele la un loc

Strategia vizează învățarea prin cooperarea putând fi utilizată în toate momentele cadrului. Momentele aplicării sunt:

- constituirea grupului din 3-4 elevi;
- atribuirea unui număr fiecărui membru al grupului;
- enunțarea unei întrebări sau prezentarea unei probleme;
- formularea, în mod individual, a unui răspuns sau identificarea unei soluții;
- se discută în grup răspunsul fiecăruia și se formulează un răspuns al grupului;
- învățătorul spune *un număr*, iar elevul care posedă acel număr va prezenta clasei *discuțiile din grupul lor*.

Sugestii metodice:

Păstrați componența grupurilor și numerotarea, deoarece le puteți folosi pe toată durata activității, astfel încât fiecare membru al grupului să vorbească cel puțin o dată în numele grupului.

Scrieți pe tablă sau pe hârtie opiniile grupurilor și apoi dezbateți-le cu întreaga clasă. Evidențiați împreună cu elevii *asemănările și deosebirile* dintre opinii și lăsați elevii să opteze pentru opinia care este susținută de cele mai solide argumente. Dacă vi se pare că alegerea nu este bună, implicați-vă în calitate de partener, fără a apela la autoritatea dumneavoastră.

Dacă folosiți această strategie *doar în evocare*, în etapa de reflecție relansați problema/întrebarea și îndemnați elevii să revină asupra opiniilor inițiale pentru a vedea dacă s-au produs schimbări și încercări să stabiliți (dacă mai aveți timp) ce au determinat aceste schimbări. Conștientizarea factorilor care au determinat aceste schimbări sunt de fapt achizițiile din activitatea respectivă și un nou prilej de exersare a acestor achiziții într-un context nou. Dacă nu mai aveți timp, transferați această activitate la tema pentru acasă.

Într-o lecție proiectată clasic, puteți utiliza strategia de mai sus în cursul întregii ore, îndeosebi la „discuțiile pregătitoare” și la „consolidarea noului”.

Tehnica poate fi folosită în combinație cu diferite strategii și în diferite momente ale cadrului.

Masa rotundă

Masa rotundă (Kagan, 1990), este o tehnică de învățare prin colaborare care este indicat a fi folosită în *grupuri mici* de elevi. O *variantă* presupune trecerea de la un elev la altul, într-un sens bine stabilit, a unei hârtii și a unui creion. Fiecare elev va nota cu acest creion și pe această hârtie informațiile, ideile, soluțiile sale. O altă cerință este ca fiecare elev să aibă un creion de altă culoare, hârtia fiind aceea care va trece de la un elev la altul. Iar o altă variantă impune elevilor să treacă pe la ceilalți elevi din grup pentru a colecta răspunsurile acestora, a-și comunica propriul răspuns, și a-l compara cu al celorlalți pentru a elabora, dacă este necesar, un răspuns mai bun.

Practicarea acestei tehnici presupune: formularea unei întrebări sau probleme de către profesor, formularea individuală a răspunsurilor și colectarea acestora prin una dintre modalitățile de mai sus.

Sugestii metodice:

Masa rotundă poate fi utilizată în fiecare din momentele cadrului – Evocare, Realizarea sensului, Reflecție în condițiile arătate mai sus.

Folosită în etapa de Evocare, ea presupune colectarea informațiilor , ideilor și soluțiilor oferite de elevi, evaluarea acestora făcându-se, în mod obligatoriu, în Reflecție, deci după parcurgerea noilor conținuturi. În acest caz veți afla foarte multe lucruri despre implicarea elevilor în activitate, despre ce au învățat , cât și cum știu să folosească ceea ce au învățat , prin observațiile pe care le vor face la evaluare.

Dacă vreți să aflați mai multe despre felul cum au gândit elevii dumneavoastră în etapa de evocare, după colectarea răspunsurilor lor organizați imediat o dezbatere a listei întocmite. Procedați cu multă diplomației discutând ideile, nu persoanele care le-au produs.

Grupurile vor fi formate din 4-5 elevi, o clasă putând avea 4-5 grupe, ceea ce va solicita puțin timp pentru practicarea tehnicii de învățare, obținându-se însă prin cele 4-5 fișe (una de fiecare grup) o mare diversitate de puncte de vedere, un bun prilej pentru discuții nuanțate asupra formei și conținutului.

Folosirea acestei tehnici de reflecție poate constitui o modalitate de evaluare a învățării și de extindere a acesteia prin identificarea unor direcții noi de investigație, modalitate concretizată în realizarea de către elevi a unor portofolii, dar și a altor materiale pentru care au optat unii elevi. Poate fi un indiciu și pentru ceea ce trebuie aprofundat într-o activitate ulterioară.

Forma orală a mesei rotunde este „Cercul”. Rapid și eficient această tehnică obligă pe fiecare membru al grupului, într-o ordine stabilită (de obicei de la dreapta la stânga) să participe la discuții cu o idee. Puteți utiliza metoda în toate momentele cadrului, atunci când doriți să încurajați producția de idei și, în același timp, vreți să vă asigurați de implicarea în activitate a tuturor elevilor.

Anexe

Anexa 1. Proiect de activitate didactică „Științe”

Obiectul: **Științe**

Subiectul: **Pădurea**

Clasa: **a IV-a**

Propunător: **Canea Roxana**

Demers didactic

Pregătirea lecției

1. Motivația

Valoarea lecției constă în faptul că metodele de predare-învățare îi determină pe elevi să gândească, să coopereze pentru a găsi cele mai bune soluții pentru rezolvarea unor sarcini de lucru. Cultivând deprinderea de a proteja pădurea, lecția dă posibilitate elevilor să conștientizeze importanța acestui mediu natural și amenințarea acestuia survenită din partea omului (defrișări masive, incendii, poluare).

2. Obiective

Elevii vor fi capabili:

- să denumească animale de pădure pe baza unor imagini (sau material didactic împăiat);
- să descopere lanțuri trofice;
- să clasifice viețuitoarele în funcție de modul de hrănire;
- să înțeleagă dependența plantelor și animalelor unele față de altele;
- să ocrotească pădurea, cu plantele și viețuitoarele acesteia;
- să înțeleagă rolul intervenției omului în acest mediu natural.

3. Condiții prealabile:

- clasă de nivel mediu
- grupe eterogene
- să posede un minimum de informații, păreri diverse despre tema în discuție
- să fie capabili să exprime, conștientizeze, selecteze și ordoneze informațiile

4. Evaluare

- rezolvarea corectă a sarcinilor date, în mod individual sau prin colaborare
- elevii vor utiliza informațiile în dialoguri, în formularea de întrebări și răspunsuri, în compoziții personale.

5. Resurse și managementul timpului

a) resurse

- imagini cu animale, plante specifice pădurii
- enciclopedii

- „Acele uimitoare plante și animale”, Tudor Opreș

b) timp: 1 oră și 30 min.

Lecția propriu-zisă

Cadrul de învățare	Conținut	Tim p	Metode pentru dezvoltarea gândirii critice
Evocare	1. Conexiuni cu experiența de viață și cu cunoștințele anterioare ale elevilor. - Ce copaci cresc în zona în care locuiești? - Ce foloase are omul de la pădure? 2. Anunțarea titlului lecției „Pădurea” și a obiectivelor. Se scrie titlul pe tablă și în caiete. 3. Folosind metoda <i>acumulării</i> elevii își vor reaminti informațiile, opiniile, gândurile despre ceea ce cunosc despre acest mediu natural și despre acțiunile omului care pot influența pozitiv sau negativ pădurea. În mijlocul paginii se va scrie cuvântul „pădurea” în jurul căruia vor gravita cele arătate mai sus, fără a se stabili relații între datele consemnate. fluturi or stejar poluare păsări carnivor mușchi pădurea fag relații trofice zonă de munte insecte omniv	5 min 2 min 10 min	„Interogarea” „Acumularea” „Acumularea”

	Acumularea o vor face individual și apoi în perechi, după care vor hotărî în perechi care elemente ale acumulării merită a fi comunicate grupului. Toate elementele acumulării vor fi trecute așa cum au fost prezentate în rubrica „știu” în tabelul pe care îl propune metoda „Știu/Vreau să știu/Am învățat” La rubrica „știu” se vor trece informațiile chiar dacă anterior nu s-a făcut „acumularea”. La vreau să știu se vor consemna întrebările elevilor, întrebări care apar în faza anterioară lecturării lecției, iar în timpul lecturării întrebările care se nasc din conținutul acesteia.	8 min	„Știu/Vreau să știu/Am învățat”
Realizare a sensului	1. Se localizează textul în manual. 2. Sarcină de lucru: Lecturarea textului, consemnarea informațiilor la rubrica „învăț” (cele care au fost consemnate la acumulare, respectiv în tabelul „știu...”) precum și întrebărilor noi. Cei care vor termina mai repede pot formula răspuns la întrebări pe baza noilor informații. 3. Noile informații vor infirma sau confirma pe cele consemnate inițial la „acumulare” și în tabelul metodei „știu...”. Acest aspect se va stabili cu întregul grup prin revederea acestora și discutarea lor în lumina noilor informații obținute din text. Toate informațiile pot fi ordonate și clasificate conform unei scheme de studiu elaborată de elevi sub conducerea dascălului. Se discută lanțuri trofice.	20 min	„Știu/Vreau să știu/Am învățat”
		10	„Diamantul”

	Se realizează împreună cu elevii un diamant care va conține informații referitoare la tema propusă (Pădurea). Elevii au ca și sarcină de lucru identificarea cuvintelor care vor compune diamantul: un cuvânt cheie din lecția prezentată (pădure), două cuvinte care să arate tipurile de păduri întâlnite în zonele de munte din țara noastră, trei cuvinte care să reflecte clasificarea animalelor după modul de hrănire, o propoziție alcătuită din patru cuvinte care să conțină un îndemn la protejarea acestui mediu natural (pădurea), trei cuvinte care să sugereze un lanț trofic, două cuvinte care să arate acțiuni ale omului care pot conduce la dispariția sau amenințarea pădurilor, un cuvânt care să exprime sentimentele tale față de acest mediu natural.	min	
Reflecția	1. Pentru a se testa atenția și memoria elevilor se propune un eseu de 5 minute, cu un subiect ales de ei care să ia în considerare întrebarea „Ce trebuie să facă omul pentru a proteja pădurea?” 2. Se solicită în completarea unei fișe de lucru (anexa2).	5min 5 min 15 min	Eseul de 5 minute Discuție rețea

Anexa a

Știu	Vreau să știu	Am învățat
-În pădure cresc multe tipuri de copaci.	Câte tipuri de păduri întâlnim?	Pădurea este un mediu de viață natural. În țara noastră pădurile se extind din zona de munte până în zona de câmpie.
În pădure întâlnim animale sălbatice.	Ce tipuri de copaci cresc în pădurile de foioase?	Întâlnim multe plante și animale în funcție de tipul de pădure.
Lupul este un animal carnivor.	Ce tipuri de plante întâlnim în pădurile mixte?	În pădurile de foioase cresc arbuști, ierburi, trăiesc insecte reptile, păsări, mamifere(vulpea, iepurele), erbivore(căprioara),carnivore(lupul), omnivore(ursul).
Căprioara și iepurele mănâncă iarbă.	Arbori din alte părți ale lumii.	În pădurile de conifere(zona de munte)cresc plante care au nevoie de răcoare,umezeală și lumină mai puțină.(jderul, ariciul, cerbul).
Iepurele este mâncat de lup.	Animale și plante specifice altor părți ale lumii. Exemple.	În pădure se stabilesc relații de hrănire între plante și animale.
Omul taie copaci are lemne pentru foc.	Cum pot ajuta oamenii pădurea?	Omul amenință pădurea prin defrișări masive incendii, poluare.
	Ce acțiuni conduc la dispariția sau amenințarea unor specii?	Prin ce se deosebește omul de animale?
	Care sunt plantele specifice pădurii, animalele periculoase pentru om?	

Fișă de lucru

- Uniți numele fiecărui animal cu modul lui de hrănire.

Lupul	Erbivor
Ursul	Carnivor

Vulpea	Omnivor
Uliul	Rozător
Bufnița	

- Scrieți exemple de lanțuri trofice

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Enumerați în tabelul de mai jos asemănările și deosebirile dintre pădurile de foioase și cele de conifere:

Asemănări	Deosebiri

Anexa 2.

Proiect de activitate didactică „Educație civică”

Subiectul: **Relațiile mele cu prietenii**

Clasa: **clasa a IV-a A**

Propunător: **Canea Roxana**

1. Motivația

1. Lecția este valoroasă deoarece în contextul capitolului „Relațiile dintre oameni în cadrul grupului” îmbogățește și amplifică noțiunile existente și le extinde la probleme ca imaginea de sine în raport cu ceilalți.

2. Solicită elevilor să descrie acțiuni care necesită luarea unor decizii personale și asumarea răspunderii lor, ceea ce leagă lecția de experiențele și interesele lor.

3. Lecția permite educarea deprinderilor de analiză, sinteză, reflecție vis-a-vis de trăsăturile de caracter ale omului, manifestarea lor în diferite contexte. Elevii au ocazia să aprecieze propriile relații cu prietenii lor, ceea ce poate da prilej de reflecție la comportamentul fiecăruia.

2. Obiective

1. Să se gândească la o posibilă legătură între termenii cheie dați și să realizeze o scurtă povestire.
2. Să adopte poziții în legătură cu situațiile expuse și să le argumenteze în fața clasei.
3. Să surprindă trăsăturile morale potrivite unei relații de prietenie.
4. Să decidă ce trebuie să știe în legătură cu imaginea lor de sine și despre alții și ce trebuie să facă în consecință.
5. Să compare și să sesizeze diferențele de opinii, respectând poziția fiecăruia.

3. Condiții prealabile

-clasă de nivel mediu

-elevii trebuie să știe că fiecare persoană are modul lui de a gândi, de acționa de a rezolva o situație.

-elevii trebuie să se manifeste favorabil luării deciziilor și exprimării opiniilor personale.

4. Evaluarea

Dovada că lecția și-a atins scopul va fi implicarea elevilor în timpul lecției precum și proba scrisă -sondajul de opinii- fiecare copil să-l descrie pe prietenul său cel mai bun. Automonitorizarea din partea elevilor a acestui moment al lecției ilustrează că elevii pot utiliza în mod adecvat anumite procese de gândire și învățare.

5. Managementul resurselor și al timpului

Resurse: fișe, manual, caiet, texte suport, postere, flipchart, markere.

Timp:1 oră

Lecția propriu-zisă

Cadrul de	Conținut	Timp	Metode pentru dezvoltarea
-----------	----------	------	---------------------------

învățare			gândirii critice
Evocarea	Prin strategia „termeni dați în avans” elevii vor fi conduși în formularea unor întrebări și scopuri pentru învățare. - Notez cuvintele cheie pe flipchart și le acopăr. - La intrarea în clasă le cer să se pregătească pentru lecție și descopăr cuvintele: Irina, „frățește”, măr, răutăcios, prieten, jumătate. - Solicit elevii să le citească cu voce tare apoi îi rog să realizeze un text astfel încât să pună termenii în relație. Li se atrage atenția să se exprime scurt pentru a se încadra în 5 minute. - Se citesc 2-3 compuneri și se notează câteva idei pe flipchart. Sunt anunțați că li se va citi un text, pornind de la termenii cheie, pentru a vedea dacă predicțiile lor se împlinesc cu cele din text.	10 min	„Termeni dați în avans” „Gândiți, lucrați, comunicați” „Metoda predictivă”
Realizarea sensului	Are loc citirea textului propus pentru a se surprinde relațiile de prietenie. - Cum se poartă Irina cu prietenul ei? - Pe ce se bazează prietenia lor? - Se formează grupe de câte patru elevi. Fiecare elev va primi un nr. de ordine. - Voi adresa întrebarea: - Ce ați face voi dacă ați afla că prietenul vostru cel mai bun v-a mințit?	30min	„Interogarea” „Mai multe capete la un loc”

Modulul 2 prezintă și exemplifică o serie de metode didactice validate ca promovând exersarea criticismului gândirii. Metodele prezentate sunt grupate în cinci categorii: metode de lectură a textelor informative, metode de lectură a textelor de ficțiune, metode de scriere, metode de argumentare, dezbateri, metode de învățare prin cooperare

- **Sarcini și teme ce vor fi notate**

Proiectarea unor situații de învățare sau/ și lecții aplicând cadrul de proiectare ERR. Studenții vor realiza un proiect de activitate didactică pentru Științe și unul pentru o disciplină socio-umană.

- **Bibliografie modul**

Bernat, S. (2003) , *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă*, Ed. PUC, Cluj-Napoca

Fluieraș, V., (2003), *Paideia și gândirea critică*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca

Nicu, A., (2005), *Strategii de formare a gândirii critice*, EDP, București

Oprea, C. L., (2008), *Strategii didactice interactive*, EDP, București

MODULUL 3 DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GÂNDIRE CRITICĂ - PROBLEME SPECIFICE

• Scopul și obiectivele

Scopul acestui modul este ca studenții să analizeze câteva dintre aspectele sensibile ale pedagogiei centrate pe antrenarea abilităților de gândire critică

Obiectivele cursului:

- Să exerseze formularea de întrebări care să provoace și să susțină curiozitatea epistemică
- Să analizeze specificul procesului de evaluare a abilităților de gândire critică
- Să formuleze criterii de evaluare a comportamentelor de raportare critică la realitatea informațională și acțională

• Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior

Conceptele premergătoare sunt: gândire de nivel superior, evaluare formativă

• Schema logică a modului

1. Gândirea critică și interogația

1.1. Interogația ca instrument de interpretare a realității

1.2. Tipuri de întrebări utile în interpretarea critică a realității, după criteriul obiectului interogației

2. Evaluarea abilităților de gândire critică

2.1. Criterii de evaluare a criticismului gândirii

2.2. Metode de evaluare a gândirii critice:

2.3. Grilă de observare a comportamentului de gândire critică

• Conținutul informațional detaliat

1. Gândirea critică și interogația

1. 1. Interogația ca instrument de interpretare a realității

Gândirea și activismul mental sunt ghidate de întrebări. Întrebările reprezintă mobilul pentru implicarea activă în acțiunea de învățare. Cu toate acestea, școala clasică ignoră adevăratul potențial al interogării, oferind elevilor mai degrabă răspunsuri gata construite decât întrebări bine formulate. Metodologia de dezvoltare a gândirii critice are ca element central întrebarea și interogația ca suport pentru învățare. Numeroase metode cuprinse în pachetul metodologic LSDGC au la bază întrebări care invită elevii la reflecție, la reconstrucția cunoașterii, , le oferă acestora posibilitatea să creeze, să-și imagineze, să cântărească pertinenta unor argumente.

1.2. Tipuri de întrebări utile în interpretarea critică a realității, după criteriul obiectului interogației

- **Claritatea**
 - Ați/ am putea dezvolta acest aspect?
 - Ați/ am putea să îmi dați un exemplu?
 - Ați/ am putea explica ce înțelegeți prin...?
- **Acuratețea**
 - Cum am putea verifica?
 - Cum am putea afla adevărul?
 - Cum am putea verifica sau testa/ măsura acest aspect?
- **Precizia**
 - Ați putea fi mai concret?
 - Ați putea oferi mai multe detalii?
 - Ați putea fi mai exact?
- **Relevanța**
 - În ce fel se leagă acest aspect de problema studiată?
 - În ce fel acest aspect răspunde la întrebare?
 - În ce mod me ajută în rezolvarea problemei?
- **Profunditatea**
 - Ce aspecte fac din această situație /acest fapt unul dificil?
 - Care sunt aspectele complexe ale problemei?
 - Care sunt aspectele dificile pe care trebuie să le luăm în discuție?

- **Deschiderea**
 - E nevoie să abordăm și alte perspective de analiză a problemei?
 - E nevoie să luăm în considerare și alte puncte de vedere?
 - E nevoie să privim problema în alt mod?
- **Caracterul logic**
 - Toate aceste aspecte au sens luate împreună?
 - Acest material scris are unitate internă?
 - Ceea ce susțineți / susține se bazează pe aspecte incontestabile, fapte, date evidente?
- **Semnificația**
 - Aspectul luat în discuție este cel mai important de analizat?
 - Reprezintă această problemă una centrală, la care merită să ne oprim?
 - Care din aceste fapte este cea mai importantă?
- **Corectitudinea**
 - Am vreun interes ascuns/ personal în această chestiune?
 - Iau în considerare modul în care gândesc ceilalți?
 - Am încercat să identific prejudecățile, distorsiunile care au intervenit în procesul de gândire propriu sau pe cel al altora?

2. Evaluarea abilităților de gândire critică

2. 1. Criterii de evaluare a criticismului gândirii

Gândirea critică este multidimensională în formele de manifestare pe care le îmbracă. Un set de criterii ce trebuie luate în considerare în efortul de construcție a instrumentelor de evaluare sistematică a abilităților de gândire critică ne oferă California Critical Thinking Dispositions Inventory, <http://www.calpress.com/cctdi.html>.

Astfel, gânditorul critic:

- **Caută adevărul:** preocuparea curajoasă pentru identificarea informației corecte, chiar dacă aceasta atacă prejudecățile generale sau ale unora, convingerile împărtășite de majoritatea sau sunt împotriva propriului interes

- **Este o natură deschisă:** acceptă perspective diferite, îi analizează constant modul de gândire pentru identificarea limitelor sau a raționamentelor greșite
- **Este analitic:** promovează gândirea azată pe inducții și deducții logice, solicită justificarea ideilor, este responsiv la situațiile prolematice, este înclinat spre anticiparea consecințelor
- **Gândește sistematic:** valorizează buna organizare a gândurilor și acțiunilor, este concentrat, este preocupat de abordarea problemei din toate perspectivele și la toate nivelele de complexitate
- **Are încredere în capacitățile proprii** de procesare critică
- **Demonstrează spirit investigativ:** este curios și motivat pentru cunoaștere, deschis spre situații și experiențe noi. Acunulează cunoaștere, chiar dacă aplicațiile ei practice nu sunt evidente imediat
- **Demonstrează maturitate cognitivă:** este prudent în formularea, revizuirea sau renunțarea la propriile judecăți sau la cele ale altora, dacă acestea au un anumit temei. Este conștient că soluțiile multiple sunt acceptabile.

2. 2. Metode de evaluare a gândirii critice:

Literatura de spăecialitate (Nicu, 2005) menționează o serie de metode utile pentru evaluarea criticismului gândirii, metode de evaluare didactică, ce au potențialul de a releva abilitățile de prelucrare a informației care denotă criticism cognitiv.

- Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor
- Interviu
- Evaluarea scrisă prin sarcini de redactare a textelor
- Portofoliul
- Autoevaluarea

Prezentăm în continuare, pentru exemplificare o grilă de evaluare a comportamentului cognitiv centrat pe criticismul gândirii (Giba, Glava, 2005):

2.3. Grilă de observare a comportamentului de gândire critică

Evaluati pe o scala de la 1 la 5 urmatoarele comportamente pentru fiecare elev

1. Pune întrebări pertinente, pătrunzătoare și stimulatoare
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
2. Identifică soluții alternative
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
3. Ascultă atent pe ceilalți și oferă feed-back
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
4. Amână formularea unor concluzii până la discutarea tuturor alternativelor
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
5. Caută argumente care să susțină poziția sa sau a grupului/ echipei din care face parte
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
6. Modifică opiniile proprii sub impactul altor opinii mai bune
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
7. Examinează atent probele
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
8. Definește clar setul de criterii pe baza cărora analizează idei, soluții, argumente.
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
9. Respinge informațiile incorecte și nerelevante
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
10. Evaluează și rezolvă probleme în timp ce citește
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
11. Face deseori conexiuni între diferite discipline pentru îmbunătățirea performanțelor proprii și ale grupului/ echipei din care face parte
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
12. Își fundamentează judecățile pe idei și probe
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
13. Respecta regulile, dacă le înțelege utilitatea, (dar e pregătit și să le schimbe)
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna
14. Formulează des raționamente superioare (analizează, sintetizează, generalizează)
1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna

15. Face predicții, ipoteze, proiecții

1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna

16. Manifestă capacitatea de a lua decizii rapide și de asumare a responsabilităților

1= foarte rar 2=rar 3= uneori 4= deseori 5= întotdeauna

Nume elev:

Clasa :

• Sumar

Modulul 3 cuprinde o analiză a unor probleme particulare asociate cu antrenarea abilităților de gândire critică: utilizarea interogațiilor și evaluarea abilităților de gândire critică.

• Sarcini și teme ce vor fi notate

Proiectarea unor situații de învățare sau/ și lecții aplicând cadrul de proiectare ERR. Studenții vor realiza un proiect de activitate didactică pentru științe și unul pentru o disciplină socio-umană.

• Bibliografie modul

Bernat, S. (2003) , *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., (2002), Instruire interactivă, Ed. PUC, Cluj-Napoca

Fluieraș, V., (2003), *Paideia și gândirea critică*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca

Nicu, A., (2005), *Strategii de formare a gândirii critice*, EDP, București

Oprea, C. L., (2008), *Strategii didactice interactive*, EDP, București

III. Anexe

• Bibliografia completă a cursului

- Bernat, S. (2003) , *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., (2002), Instruire interactivă, Ed. PUC, Cluj-Napoca
- De Bono (2006), *Șase pălării gânditoare*, Ed. Curtea veche, București
- De Bono (2006), *Gândirea laterală*, Ed. Curtea veche, București
- Doise, W. și Mugny, G. (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iași
- Fluieraș, V., (2003), *Paideia și gândirea critică*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca
- Fluieraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca

- Fluieraș, V., (2008), *Gândirea laterală și scrisul creativ*, C.C. de Șt., Cluj-Napoca
- Hayes, N. și Orrell, S. (1997), *Introducere în psihologie*, All, București.
- Johnson, D., Johnson, R. și Holubec, E. (1998), *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston
- Marzano, R., J., și al. (2001), *Handbook for classroom instruction that work*, ASDC, USA
- Meredith, K. și Klooster, D. (2001), *Critical Thinking for Faculty and University Students*, Reading and Writing for Critical Thinking Project.
- Nicu, A., (2005), *Strategii de formare a gândirii critice*, EDP, București
- Ogle, D. (1986), *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Vol. 39, No. 6, Feb. (pp. 564-570)
- Oprea, C. L., (2008), *Strategii didactice interactive*, EDP, București
- Steele, J.L., Meredith, K.S. și Temple, C. (1998), *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, Ghidul I-VIII, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Critical Thinking.
- Temple, C. (2001), *Strategies for Use Across the Curriculum*, Reading and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.
- Temple, C. (2002) – *Gândirea critică în abordare transcurriculară: un model de proiectare*, în Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar, coord. Bernat, S.E. și Chiș, V., Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

• Glosar

Gândire - trăsătura distinctivă cea mai importantă a psihicului uman, definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale. Produce modificări de substanță a informației cu care operează. Antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice în realizarea procesului cunoașterii. Orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice. Se caracterizează prin centralitate: capacitatea ei de a reintroduce propriile produse în circuitul informațional

Învățare - schimbare (relativ stabilă) în comportamentul sau potențialul comportamental al unui organism ca urmare a interacțiunii cu mediul, datorată experienței, care nu poate fi datorată unei stări temporare a organismului și care se traduce printr-o sporire a repertoriului său.

Instruirea activizantă - un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări.

Gândirea critică - o dispoziție mentală de nivel superior care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile și să-și conștientizeze mecanismele propriei gândiri. Ea se operaționalizează în deprinderi de analiză critică, respectiv de prelucrare creativă a informației, fapt ce implică procesarea de profunzime și structurarea inedită a cunoașterii.

Raportarea critică la realitate - procesul de examinare a premiselor (convingeri, percepții, preconcepții); **interpretare și evaluare a dovezilor** (contexte, valori, argumente, fapte), **identificare și explorare a alternativelor** (perspective și idei diverse) și **dezvoltare a criticismului reflexiv**, în intenția de formulare a unei concluzii

Gândirea creativă - demersul relativ autonom al unui individ care acționează în și asupra mediului său înconjurător, demers care conduce la un rezultat sau produs cu caracter de noutate, relativ original, personalizat.

Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (LSDGC) - program care se adresează profesorilor și urmărește familiarizarea acestora cu un set de aproximativ 60 de metode de predare-învățare, prin care se poate dezvolta gândirea critică a elevilor. Acest program a fost inițiat în anul 1997 de către profesorii Charles Temple, Jeannie Steele și Kurtis Meredith și s-a extins în peste 30 de țări.

Evocarea – etapă de început a lecției centrate pe dezvoltarea gândirii critice care implică activ elevii în încercarea de a-și aminti ce știu sau de a exprima ce cred că știu despre un anumit subiect, determinându-i să-și examineze propriile cunoștințe și să-și orienteze atenția spre subiectul ce va fi examinat în detaliu.

Realizarea / Construcția sensului - etapă de mijloc a lecției centrate pe dezvoltarea gândirii critice în care elevul vine în contact cu noile informații sau idei. Este faza de înțelegere, construire, investigație a semnificației ideilor, în vederea învățării lor.

Reflecția - etapă a lecției centrate pe dezvoltarea gândirii critice în care are loc învățarea durabilă, caracterizată printr-o schimbare autentică atât în modul de a înțelege, cât și în apariția unor comportamente noi

Cadrul ERR (Evocare – Realizarea sensului – Reflecție) – o structură de organizare a lecției centrate pe dezvoltarea abilităților de gândire critică, ce facilitează construcția noilor cunoștințe pe achizițiile anterioare, structurarea cunoașterii prin efort intelectual propriu și reflecția asupra naturii cunoștințelor și a modului în care acestea au fost achiziționate

- **Alte informații relevante pentru curs**

Studenții vor fi încurajați să își alcătuiască grupuri de studiu și să exerseze învățarea/studiul în cadrul unui grup / suport.

Mulțumiri

O parte din descrierile metodelor cuprinse în acest suport de curs, precum și exemplele date sunt create de d-nele Roxana Maloș Canea, Raluca Adam și Ramona Gibă. Le mulțumesc pentru atenția cu care s-au oprit asupra problematicii dezvoltării gândirii critice la vârsta preșcolară și a școlii primare.

- **Scurtă biografie a titularului de curs**

Adina Glava este lector la Facultatea de Științe ale Educației. Este doctor în Științele Educației, cu teza *Metacogniția și optimizarea învățării*.