

Tămaș Mihaela Liliana

Strategii noi în procesul de predare – învățare a limbii și
literaturii române la clasa a IV-a

Editura EMMA Orăștie
ISBN: 978-973-1866-79-6
ONLINE

INTRODUCERE

1. Importanța studiului limbii române în învățământul primar

Limba română constituie un obiect de studiu important în învățământul românesc. Cu mult timp înaintea momentului devenirii lor ca școlari, copiii folosesc în mod curent limba ca mijloc de comunicare specific umană. Și-au însușit-o de la mamă – limba maternă – de la părinți, de la ceilalți membri ai familiei, de la toți cei din jur cu care au simțit nevoia de a comunica.

În ciclul primar, importanța limbii române ca disciplină școlară capătă dimensiuni noi, determinate prin faptul că prin aceasta se urmărește atât cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii materne, cât și învățarea unor tehnici de bază ale activității intelectuale, cum sunt cititul, scrisul și exprimarea corectă. Aceste tehnici sau instrumente ale muncii intelectuale asigură dezvoltarea și perfecționarea limbajului precum și succesul în întreaga evoluție a școlarii.

Elementele funcției informative ale disciplinei limbii române se asigură prin toate activitățile pregătitoare în vederea învățării și scrierii încă din perioada preabecedară, apoi în perioada abecedară și cea postabecedară. Specific perioadei postabecedare, îndeosebi cu privire la procesul învățării cititului al sensurilor cuvintelor, al propozițiilor și al unor texte accesibile copiilor.

Funcția instrumentală a limbii române se realizează prin toate compartimentele limbii române și este funcția cea mai importantă a limbii române în realizarea ei – aproape din jumătate din numărul total de ore din planul de învățământ este afectat învățării citit – scrisului. Se realizează cu succes pe fondul dobândirii de către elevi a unor cunoștințe care sunt implicate în înscrieri tehnicile muncii intelectuale. Atât funcția instrumentală, cât și cea informațională se realizează cu rezultate bune în condițiile unei susținute solicitări și exersări a capacităților intelectuale ale elevilor. Limba română solicită, prin excelență un efort intelectual, o puternică angajare a proceselor de cunoaștere ale elevilor și o contribuție din cele mai de seamă la cultivarea unor atribute morale – cetățenești, în rândul școlarii.

Fănuș Neagu aduce un omagiu limbii române în „deschiderea” uneia din calitățile sale, deschiderea pe care o intitulează „Ploile de aur la fereastră”:

În același timp îmi permit să consemnez aici și cuvintele unor străluciți maeștri ai cuvântului românesc, trecuți în lumea umbrelor, cu privire la limba română. Nichita Stănescu spunea: „Pentru mine limba română este patria mea”. Lucian Blaga își deschide primul capitol al celei trei sale scrieri apărute postum – „Hronicul și cântecul vârstelor cu o destăinuire imaginabilă pentru cei care au parcurs fie și numai câteva file din creația sa poetică în filozofia: „Începuturile mele stau sub semnul unor fabuloase absențe a cuvântului””

Menirea celor care conduc copiii încă din primele clase este aceea de a perfecționa procesul comunicării lor. Faptul că școlarii posedă comunicarea prin vorbe, mai întâi doar spuse apoi și scrise sporesc răspunderea învățătorilor. Prin studiul organizat al limbii române în școala primară elevii vor conștientiza actul comunicării, vor afla încă din clasa a I a că vorbirea corectă are la bază anumite reguli pe care ei le pot înțelege și aplica fără dificultăți, constituind comunicării care se despart în cuvinte, silabe, sunete. Metodele de învățământ cunoscute din pedagogie își găsesc un mod deosebit de folosire, unele dintre ele fiind constituite din metode specifice pentru fiecare disciplină a limbii române.

În studiul citit-scrisului, metodele de învățământ cunoscute sunt completate cu o metodă specifică, ce are în vedere particularitățile psihopedagogice ale copiilor de vârstă școlară mică,

iar la citire se folosește o metodă specifică, care apropie elevii de analiza literară, orientându-i în tehnica muncii cu cartea.

Studiul limbii române în clasele I-IV urmărește finalități de o foarte largă perspectivă, care au în vedere nu doar însușirea unor date, denumiri, diverse fapte, accentul tînde să cadă pe a ști cum se învață, cum se elaborează conceptele, cum se rezolvă situații-problemă.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea psihopedagogică contribuie la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului românesc și ocupă o poziție cheie. Cercetarea prin specificul ei nu este o activitate cu valoare intrinsecă, ea vizează, în mod explicit optimizarea și perfecționarea sectorului investigat – procesul de învățămînt.

Educația este și va rămîne una din preocupările principale ale societății și este tot mai intens interesată de verificarea resurselor umane. Metodica cercetării se înscrie ca parte integrantă din strategia cercetării constituind aspectul – cheie constituirea situației experimentale. După cum se poate observa, problema cheie a perfecționării conținutului învățămîntului primar, îndeosebi a limbii române, are un specific cu totul aparte, o constituie stabilirea obiectivelor ca prim moment al programelor școlare. Unul dintre elementele importante ale metodologiei cercetării îl constituie metodele de investigație. Majoritatea lucrărilor de specialitate amintesc observarea și experimentarea. Consider că în cercetarea psihopedagogică gama metodelor ar fi incompletă dacă nu am utiliza terțele, ancheta, convorbirea, chestionarul, studiul produselor realizate de elevi, studiul documentelor școlare. Utilizarea unei metode sau a altuia nu trebuie făcută la întîmplare, după „inspirație”, ci în funcție de specificul fenomenului cercetat și de obiectul cercetării.

Metodica cercetării se înscrie ca parte integrantă din strategia cercetării, constituind aspectul-cheie în constituirea situației experimentale. Ea nu cuprinde doar metodele pe care le vom utiliza pentru recoltarea faptelor (datelor) semnificative pentru cercetare, ci și demersul logic (inductiv, deductiv) al acesteia, precum și eșantionul (clasele, numărul de elevi) luat spre cercetare și eșantionul de control (martor).

Fără îndoială că unul din elementele importante ale metodologiei cercetării îl constituie metodele de investigație. La acest capitol, majoritatea lucrărilor de specialitate amintesc observarea și experimentarea. Fără a subestima valoarea acestor principale instrumente de investigare, consider că în cercetarea psihopedagogică gama metodelor ar fi incompletă dacă nu aminti și utiliza, alături de acestea, testele, ancheta (convorbirea, chestionarul), studiul produselor realizate de elevi, studiul documentelor școlare, iar în unele situații anamneza și autoobservarea; complexitate fenomenelor cercetate în domeniul educațional ne obligă la o metodică complexă în care este bine să fie incluse cât mai multe instrumente în funcție de aspectul abordat în cercetare. Așadar, un cercetător pasionat, dornic de a cunoaște temeinic domeniul abordat, va simți nevoia să utilizeze întreg arsenalul de metode, sau cât mai multe posibil, convins că fiecare îi poate furniza date specifice asupra diverselor laturi ale fenomenului în cauză, ajutându-l astfel să-și formeze o opinie, o imagine cât mai completă și mai corectă. Utilizarea unei metode sau a alteia nu trebuie făcută la întîmplare, după „inspirație”, ci în funcție de specificul fenomenului cercetat și de obiectivele cercetării.

Datele culese, oricât ar fi de numeroase și semnificative, nu constituie decât substanța din care se constituie teoria din urma „distilării”, interpretării acestora. Ca atare, metodica culegerii datelor se continuă și se complinște, desăvârșindu-se, prin metodica prelucrării, analizei și interpretării lor, care implică operații statistice.

Analiza și interpretarea datelor cercetării implică operații logice (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea), raționamente (inductiv, deductiv) precum și o solidă cultură psihopedagogică care îl ajută pe cercetător să pătrundă în esența fenomenelor, să le înțeleagă, să le dea explicația științifică.

3. Ipoteza de lucru

Istoria cunoașterii științifice demonstrează faptul că apropierea treptată de adevăratul obiectiv se realizează prin salturi continue, în cadrul cărora ipoteza își are rolul său. Ea este considerată ca fiind un enunț a cărui valoare de adevăr sau fals este probabilă, potențială, cercetarea urmând să verifice acest lucru.

Pe parcursul desfășurării unei cercetări pedagogice se confruntă două ipoteze, ipoteza specifică sau ipoteza cercetării și ipoteza nulă. Ipoteza specifică pleacă de la presupunerea că toate modificările ce se produc, cât și diferențele la sfârșit s-ar datora unor factorului experimental controlat de cercetător, cea de-a doua admite că modificările și diferențele constatate s-ar datora unor factori întâmplători, aleatori, necontrolați de către cercetător.

O cercetare este, în fond, un răspuns, o soluție, la o problemă pe care ne-o pune viața, practica, în cazul nostru, practica pedagogică. Răspunsul inițial, teoretic, este însăși ipoteza. Ipotezele sunt utile și necesare în cercetările cu caracter explicativ. Există însă și cercetări descriptive în care ipoteza nu este necesară și mai ales nu necesită o formulare explicită.

Pe măsură ce lumea devine tot mai complexă și democrația se răspândește tot mai mult, devine evident faptul că tinerii trebuie să rezolve problemele dificile, să examineze critic condițiile, să cântărească alternativele și să ia decizii gândite în cunoștință de cauză. Este, de asemenea, evident că a gândi critic este o capacitate care trebuie dezvoltată și încurajată într-un mediu de învățare propice.

Idealul educațional al zilelor noastre constă în „formarea individualității, caracterizate de competență, spirit critic, capacitatea de a rezolva probleme, disponibilitatea la dialog argumentativ”.

Informațiile sunt importante, însă este dovedit faptul că 100% din ceea ce știm astăzi constituie doar 10% sau cel mult 15% din ceea ce vom ști peste 15 ani. Ceea ce le este necesar elevilor este capacitatea de a cerne informațiile și de a decide ce este și ce nu este important.

Pentru a manevra informațiile bine, elevii vor trebui să știe aplica un set de deprinderi de gândire care să le dea posibilitatea să sorteze informația cu eficiență, transformând-o în sensuri, care la rândul lor pot fi convertite în comportamente practice. Cu alte cuvinte, ei vor trebui să gândească și să învețe în mod critic.

4. Motivarea alegerii temei

Educației îi revine misiunea de a forma unele capacități, cum ar fi aceea de abstractizare, de abordare a unei probleme, de formulare de idei, de testare a soluțiilor, de lucru în grup, de comunicare pe bază de argumente.

Baza lucrării Strategii noi în procesul de predare – învățarea limbii și literaturii române o constituie gândirea critică, un concept nou, foarte des utilizat în ultimul timp.

Educatorii au dezbătut multă vreme problema însușirii de informații spre deosebire de cunoștințe practice și conceptuale. Cei care susțin că informațiile sunt cele mai importante cred.

De obicei, că există un anumit set de informații care, o dată învățate în mod adecvat, îi pregătesc pe elevi să funcționeze optim ca participanți la viața socială. Cei ce cred că experiența practică și conceptele sunt esențiale, sugerează că informația în sine nu este suficientă. Mai degrabă, susțin ei, cunoștințele au valoare numai când sunt utile și nu pot fi utile decât dacă sunt înțelese în termeni conceptuali, putând fi aplicate practic, creativ și critic.

Ceea ce le va fi necesar elevilor pentru a funcționa cu succes într-o lume schimbătoare va fi capacitatea de a cerne informațiile și de a decide ce este și ce nu este important. Va trebui ca ei să poată înțelege cum diferite informații se leagă sau se pot lega și să poată plasa în context idei și cunoștințe noi, să descopere sensul lucrurilor întâlnite pentru prima oară, să respingă informațiile care sunt irelevante sau false. Pe scurt, ei vor trebui să dea în mod critic și productiv acelei părți din universul informațional pe care o vor întâlni. Elevii trebuie să fie

obișnuiți să întâlnească, să proceseze, să-și însușească și să utilizeze informații și idei. Ei trebuie să parcurgă un proces sistematic de analiză și reflecție critică. Procesul, în afară de faptul că îi ajută să parcurgă informația în timpul școlii, servește drept cadru pentru procesele de gândire și reflecție critică ulterioare. Pentru ca acest lucru să se întâmple în clasă, dascălii trebuie să le ofere elevilor un cadru de gândire și învățare în egală măsură sistematic și evident.

Cadrul trebuie să fie sistematic pentru ca elevii să ajungă să înțeleagă și să aplice procesul cu consecvență și trebuie să fie evident pentru ca elevii să-și dea seama unde se află cu propria lor gândire, putând astfel să-și urmărească și să-și monitorizeze propriile procese de gândire când învață independent.

Gândirea critică este deci rezultatul unor lecții bine concepute al căror scop este încurajarea gândirii critice.

II. CUPRINS

Aspecte metodologice ale studierii limbii române la ciclul primar (psihologia copilului mic)

Adaptarea la școală, la ocupațiile și relațiile școlare presupune o oarecare maturitate din partea copilului care să însușească capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial și de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un univers de legături sociale și de a-și asuma îndatoriri. Intrarea în școlaritate se subsumează într-un total caracteristicilor de profil ale unei faze de tranziție, ocupând o poziție specială în configurația tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia subperioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spațiu de 4 ani (între 6/7 ani – 10/11 ani), până-n pragul pubertății și al preadolescenței.

Începutul vieții școlare este, în același timp, începutul unei activități de învățare, care îi cere copilului, nu numai un efort intelectual considerabil, ci și o mare rezistență fizică.

Mica școlaritate este perioadă când se modifică substanțial regimul de muncă și de viață, caracteristicile tensionale și vectoriale, generate de evenimente care domină și marchează tabela de valori a școlarului mic. Școala introduce în fluxul activității copilului un anumit orar, anumite planuri și programe cu valoare structurată pentru activitate.

Mediul școlar, în care copilul de 6 ani primit, este complet diferit de cel familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată. Școala constituie un mediu în care, în locul unui grup restrâns (cel de joc), oferă copilului o colectivitate și un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi – mentale, afective, morale – care se constituie ca un important resort al dezvoltării psihice.

Adaptarea la școală, la ocupațiile și relațiile școlare presupune o oarecare maturitate din partea copilului, care să-și însușească capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial și de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și de a-și asuma îndatoriri.

Mutațiile bruște care acompaniază noua vârstă în desfășurarea copilăriei, mutații ce se petrec sub acțiunea sistematică a mediului școlar, care aduce cu sine noi cunoștințe, noi tehnici individuale, noi exigențe și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de șocul școlarizării, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau debutului pubertății. Noul mediu social, obositor dar și de temut, provoacă nu rareori băiatului sau fetiței o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădinițe, care interpusă între familie și școală, contribuie la atenuarea șocului începutului de școală. Ea îl obișnuiește pe copil cu viața socială

în afara căminului familial, conservând însă ceva din căldura proprie a acestuia (primirea afectuoasă pe care o face educatoarea copilului prelungeste contactul emoțional cu mama) și evitând rigorile disciplinei ce decurg din programul și orarul școlar.

Mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decât cel familial și cel din grădiniță. Cadrul didactic înclină spre raportări mai rezervate și mai puțin intime cu elevii, iar colegii de școală sunt mai puțin dispuși să dea dovadă de înțelegere față de cel ce stă îmbufnat, scâncește sau așteaptă alinări. Ia naștere în școală o societate schimbătoare, multiplă, care anihilează iluzia întreținută în familie că, în calitate de copil, ești centrul lumii.

Perioada de tranziție și de adaptare, deși cronologic înscrisă între limite asemănătoare, faptic poate să se consume la fel pentru toți copiii. Sunt preșcolarii care, aflați în pragul școlarității, manifestă o simptomatologie negativă în raport cu modelul conduitelor din grădiniță. Părinții relatează despre dificultatea de a găsi un limbaj comun cu acești copii, care pe neașteptate s-au schimbat foarte mult: au devenit capricioși, neascultători chiar impertinenți. O altă categorie de preșcolari, aflați și ei în pragul școlarității, manifestă, potrivit datelor de cercetare, o conduită diferită de cea descrisă mai sus: se comportă neconflictual, sunt liniștiți, ascultători, nu protestează în fața cerințelor adulților, se ocupă mult cu jocul, preferându-l învățaturii.

În ipostaza de școlari în clasa întâia, copiii din prima categorie, în a căror conduită de preșcolari se observă indiciile unor fenomene de criză, își modifică brusc conduita. Ei reușesc să depășească dificultățile din etapa precedentă, își ameliorează simțitor conduita și reintră în normal. Fapt care îi determină pe unii părinți să considere că, pentru o profilaxie reușită a capriciilor copiilor, aceștia trebuie dați la școală mai devreme, de pildă la 6 ani. Nu lipsesc însă nici cazurile când, în ciuda începerii școlarității, capriciile, indisciplina în conduită continuă, copiii cu asemenea caracteristici reușind cu greu să facă față încărcăturii programului școlar.

Copiii din a doua categorie, în a căror conduită nu se observă fenomene de criză, înclină și ei spre o conduită negativă odată cu intrarea în școală, devenind asemănători cu cei din prima categorie și comportându-se așa cum se manifestau aceștia înaintea debutului școlarității. Acasă fac mofturi, sunt capricioși, impertinenți, chiar grosolani, iar la școală sunt indisciplinați, puțin activ la lecție, se comportă ca niște răsfățați, aduc la școală jucării, se joacă pe sub bănci, au un nivel scăzut în activitate.

Treptat, cu vârsta, intrând în școală, copiii din prima categorie, începând să practice acea activitate cognitivă, învățarea, spre care au năzuit cu ardoare ca preșcolari, vor ajunge, prin însuși acest fapt, să-și restabilească starea de confort interior; la fel și cei din categoria a doua, realizând un fel de compromis între învățatură ca activitate obligatorie și activitatea dorită și preferată – cea de joc – își vor restabili și ei starea de confort, completându-și suportul de pregătire psihologică necesară inserției normale în noua formă de activitate. Completarea și perfecționarea condițiilor psihologice interne sunt absolut necesare, deoarece rămâne în urmă

Se poate croniciza și într-un caz și-n altul, reușita parcurgerii fazei post – critice, de adaptare la cerințele școlii, depinde de modul cum se asigură – cum este călăuzită și dirijată prin modelul de instruire – inserția copilului, devenit elev, în setul sarcinilor și solicitărilor de tip școlar.

Declanșând un proces de adaptare la un mediu și la un sistem de solicitări foarte diferit – ca structură, climat și funcționare – de cel din familie și din grădiniță, școala își exercită de fapt calitatea ei formatoare asupra evoluției psihice a copilului.

Progrese importante de-a lungul miciei școlarități realizează procesele gândirii, constând, în general, în apariția și consolidarea construcțiilor logice – mediate, reversibile – care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive, naive ale etapei precedente. Construcțiile logice îmbracă forma unor judecăți și raționamente care-i permit copilului ca, dincolo de datele experienței nemijlocit senzoriale, să întrevadă anumite permanențe, anumiți invarianți, cum ar fi, de pildă, cantitatea de materie, greutatea, volumul, timpul, viteza, spațiul.

În procesul de învățământ se dezvoltă operațiile de gândire absolut indispensabile oricărei activități intelectuale: analiza, sinteza, comparația, abstracția și generalizarea,

clasificarea și concretizarea logică. Gândirea devine mai productivă, ca rezultat al creșterii gradului de flexibilitate și mobilitate, al utilizării diferitelor procedee de activitate mintală. Experiența școlii și cercetării moderne de psihologie atestă că posibilitățile gândirii școlarului mic, resursele lui intelectuale sunt mult mai bogate decât se considera anterior.

Învățătorul trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor intuitive, acționale și verbale de care dispune, pentru a sprijini și accelera formarea proceselor gândirii școlarului.

La intrarea în școală, copilul dispune de un vocabular relativ bogat (aproximativ 2500 de cuvinte) și stăpânește la modul practic regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire.

În cursul miciei școlarității se dezvoltă atât limbajul oral cât și cel scris. În ceea ce privește limbajul oral, una din laturile lui importante este ascultarea. Cu prilejul rezolvării problemelor de aritmetică sau al exercițiilor gramaticale, desenând sau privind un tablou, școlarul mic învață, treptat, să asculte explicațiile învățătorului și să meargă „pe urmele” îndrumărilor și raționamentelor sale.

În cursul miciei școlarității se formează capacitatea de citit – scris și aceasta impulsionează, de asemenea, progresele limbajului. Lecturile literare fac să crească posibilitățile de exprimare corectă. Se însușește fondul principal de cuvinte al limbii materne, care ajunge să numere, spre sfârșitul miciei școlarității aproape 500 de cuvinte, dintre care tot mai multe pătrund în limbajul activ al copilului. Contactul sistematic cu primele noțiuni de gramatică îi permite copilului să conștientizeze deosebiriile dintre cuvinte ca elemente de limbă și obiectele desemnate prin cuvinte. Copilul capătă cunoștințe despre structura morfo – semantică a cuvintelor, despre rolul pe care îl joacă, în exprimare – rădăcina, terminația, sufixele, prefixele. Ulterior, însușirea categoriilor gramaticale propriu – zise (substantiv, verb, adjectiv, pronume) îi dezvăluie copilului bogăția posibilităților de exprimare a limbii materne și îi prilejuiește constatări cu privire la frumusețea construcțiilor sale.

Specific vârstei școlare mici este creșterea considerabilă a volumului memoriei. În fondul memoriei pătrunde un mare volum de informație. Elevul memorează și reține date despre uneltele cu care lucrează, despre semnele și simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi utilizează, despre regulile și legile pe care le învață. Comparativ cu clasa întâi, în clasa a patra se memorează de 2-3 ori mai multe cuvinte.

În același timp, se îmbogățesc indicatorii trăinicieii și rapidității memorării diferitelor conținuturi. Productivitatea memoriei – mult mai mare decât la vârsta preșcolară – depinde de o serie de factori, cum ar fi: conținutul materialului supus memorării (literar, gramatical etc.), felul acțiunilor pe care le efectuează școlarul, măsura în care acesta dispune de anumite mijloace de memorare și reproducere a materialului. Grație cooperării memoriei cu gândirea, se instalează și se dezvoltă formele mediate, logice ale memoriei, bazate pe legături de sens dintre date. O ilustrare a acestei caracteristici o constituie posibilitățile active ale școlilor mici de a transforma și organiza, în alt mod, materialul de memorat sau materialul memorat deja. Ei pot să înlocuiască necunoscutul prin cunoscut (de pildă, cuvinte mai puțin cunoscute prin termeni familiari), pot „să sară” peste unele detalii și să redea esențialul, pot să adauge de la ei noi elemente la conținutul memorat, pot să introducă anumite criterii logice (judecății, raționamente) în organizarea materialului ce urmează a fi memorat.

Axarea memoriei pe sensuri logice face să crească de 8 până la 10 ori volumul ei (față de vârsta preșcolară), prelungește timpul de reținere, oprește trăinicia și productivitatea legăturilor mnemonice. Crește precizia plenitudinea proceselor de reproducere mnezică în raport cu procesele de recunoaștere. Dacă, la 7 – 8 ani, copii recunosc aproximativ 24 din 30 de cuvinte percepute și reproduc 5, în jurul vârstei de 11 ani 28 și reproduc 11.

O altă direcție de modificare a memoriei la vârsta școlară mică o constituie accentuarea caracterului voluntar, conștient al proceselor ei. Îndeosebi, în partea a doua a miciei școlarității (clasele a treia și a patra), copilul este capabil să-și fixeze sarcina de a memora, să-și planifice în timp memorarea unui material oarecare, să se autocontroleze cu consecvență în procesul reproducerii celor memorate.

Cu toate acestea, școlarii mici, pot să întâmpine multe dificultăți în procesul memorării. Se poate ca ei să nu-și dea seama ce anume trebuie memorat și reținut dintr-un material oarecare, sau ce trebuie făcut pentru o memorare mai rapidă, mai trainică și mai eficientă. De aici, tendința de a recurge exclusiv la repetarea, adesea mecanică a faptelor. Sarcina învățătorului constă în ai îndruma pe elevi cu procedee raționale și eficiente de memorare, între care ar putea figura, de pildă, structurarea unui plan, a unui program de desfășurare a acțiunii de memorare în raport cu un conținut sau altul. Cercetările arată că din memorie dispar cel mai repede datele întipărite mecanic. Cu timpul nu mai rămân din ele decât elemente dezordonate, disparate.

Dacă în memorie se insistă asupra a ceea ce este esențial (într-un text, într-o definiție), pe legăturile care constituie fundamentul lor logic, atunci uitarea este întârziată, încetinită. Și chiar dacă se produce, ea nu afectează decât părți, detalii, elemente minore, indiferent de forma concretă în care apar acestea în mintea copilului, după un timp.

Ca personalitate, copiii se disting printr-o mare diversitate temperamentală. Există copii vioi, expansivi, comunicativi și copii retrași, lenți. Sunt și unii total nestăpâniți, care parcă nu-și găsesc locul, vorbesc fără să fie întrebați, intervin în toate împrejurările. La lecție, unii sunt mereu cu mâna ridicată, fie că știu, fie că nu știu, alții, dimpotrivă, chiar dacă știu, sunt tăcuți, nu încearcă să se „afișeze”. Aceasta este o realitate psihologică greafată pe o realitate biologică, naturală – care, adesea, creează multe dificultăți activității de instruire și educare.

Treptat pe măsură ce copilul ce înaintează în vârstă, însușirile înnăscute ale sistemului nervos se împletesc cu influențele de viață și ale educației, formând un „aliaj”. Contactul cu influențele modelatoare ale procesului educațional, dă naștere la anumite compensații sentimentale. Copiii agitați încep să devină mai stăpâni pe conduita lor, datorită posibilităților pe care le oferă activitatea școlară de a-și consuma energia prin studiu. Temperamentele flegmatice încep să-și reducă treptat din inerție și să adopte un ritm de lucru mai alert. Cei cu trăsături melancolice – naturii sensibile, cu tendințe de închidere în sine – cunosc și ei un proces de activizare a conduitei, încurajează succesele pe care le obțin.

Atitudinea educatorului, față de aceste însușiri tipologice și temperamentale trebuie să fie maleabilă, diferențiată în funcție de natura elevilor, temperându-i pe unii, stimulându-i pe alții, cei vioi trebuie orientați spre a-și concentra energia asupra obiectelor școlare, cei cu trăsături melancolice trebuie încurajați cu căldură, tratați cu delicatețe, susținuți și ajutați să-și valorifice potențialitățile intelectuale.

Educatorul trebuie să cunoască diversitatea caracterelor copiilor, să-i observe atent și meticulos în clasă și în afara clasei (recreație, în timpul jocului, acasă) – faptele copiilor, nu atât latura exterioară a faptei, ci mai ales, care a fost motivul faptei. În funcție de aceasta, măsura educativă poate să meargă de la sancționarea faptei exterioare (prin observație, muștrare) până la restructurarea sistemului de relații care l-au determinat pe copil să se comporte astfel.

Contactul școlarii mici cu literatura, cu eroi diferitelor povestiri le dă acces la multe exemple și modele de viață. Ei încearcă și de multe ori reușesc să transpună în conduita lor câte ceva din spiritul de întrajutorare și răspundere ai exemplelor întâlnite din tactul și delicatețea comportamentului celorlalți. Această transpunere nu se face automat. Întâlnim situații când școlarul mic știe foarte bine ce înseamnă o anumită trăsătură, își definește corect poziția față de ea și totuși, când este pus în situația să acționeze afectiv, nu procedează în concordanță cu cunoștințele și atitudinile pe care le are. Caracterul lui nu este încă suficient de elaborat sub raportul unificării într-un tot a cuvântului cu fapta. El nu si-a format încă, în suficientă măsură capacitatea de a-și proiecta și planifica faptele, de a le aprecia corespunzător, de a coraporta analitic faptele cu cerințe sociale.

Învățarea la vârstă școlară mică se mai distinge prin aceea mică spre deosebire de etapele precedente, ea se desfășoară pe baza unor acțiuni meticulos segmentate și riguros înlănțuite. Aceste acțiuni pornesc de la contactul școlarului cu obiectul. Școlarul mic se familiarizează cu faptul că aceste acțiuni pot să dispună de conținuturi foarte diferite, în funcție

de specificul disciplinelor de învățământ, că unele pot să aibă o aplicabilitate foarte largă la mai multe categorii de obiecte, la mai multe grupe de acțiuni, altele o sferă mai restrânsă.

Învățarea la vârsta școlară mică se distinge prin ceea ce îl pune pe copil în fața necesității unor acțiuni de control de confruntare și comparare a rezultatelor obținute cu modele corecte.

Toate aceste achiziții bazate pe transferuri, treceri, extinderi, aplicări, conștientizări, care prefigurează o învățare creatoare nu se realizează în limitele unui an școlar. Ele comportă, uneori parcurgerea multor ani de școlaritate, instalare mai devreme sau mai târziu, a indicatorului autonomiei creatoare în învățare depinzând în mare măsură de componentele modului de instruire: quantumul sprijinului pe care educatorul îl acordă fiecărui copil, metodologia introducerii elevului în sarcina de învățare, practicarea unei instruirii problematizate, euristice etc.

2. Strategii noi de învățare

Metodele de învățământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare și sunt un drum sau o cale de urmat în activitatea comună a educatorului și educațiilor, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților.

Pe măsura înaintării în școală, elevii trebuie să proceseze o cantitate tot mai mare de informații și să opereze cu informația la nivel abstract. Aceasta necesită utilizarea unor strategii din ce în ce mai sofisticate. Mulți elevi le învață implicit sau le deduc prin reflectarea asupra propriilor experiențe de învățare, dar alții nu dobândesc aceste strategii sau deduc strategii greșite și contraproductive. Orele de limba și literatura română la clasele I – IV pot oferi cadrul de desfășurare al unui program de dezvoltare a unor strategii eficiente de învățare, prin care se poate valorifica și îmbogăți experiența de învățare a elevilor.

Orice metodă de învățare reflectată și utilizată pentru a atinge un scop anterior stabilit poartă denumirea de **strategie de învățare**. Există o multitudine de strategii de învățare care diferă prin conținutul și eficiență. Strategiile superioare de învățare se bazează pe elaborarea, înțelegerea și organizarea materialului.

Elaborarea constă în utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretarea și îmbogățirea materialului ce trebuie învățat. Scopul elaborării este înțelegerea, adică relaționarea noilor cunoștințe cu cele deja stocate pentru formarea unor structuri de cunoștințe active și flexibile. Ambele procese implică relaționarea cunoștințelor anterioare cu cele noi și ambele sunt necesare pentru o învățare eficientă.

Superioritatea metodelor bazate pe înțelegere este evidentă, iar eficiența acestora se dovedește în special pe termen lung sau în cazul evaluării pe bază de eseuri și aplicații practice a materialului învățat. Prin contrast, în aceste situații, strategiile simple de memorare a materialului s-au dovedit a fi total ineficiente (Gardner - 1999).

Modalități prin care se facilitează elaborarea și înțelegerea materialului:

- activarea cunoștințelor anterioare prin survolarea și punerea de întrebări referitoare la cunoștințele relaționate cu cele prezente în material;
- realizarea de analogii, respectiv apropierea unor concepte de idei pe baza similarităților existente între acestea (inima este ca o pompă care alimentează cu sânge întregul organism, memoria este ca o bibliotecă unde informația este ordonată și poate fi accesată cunoscând această structură);
- memotehnicile sau trucurile de memorare, care sunt utile în special în prelucrarea materialului de memorat (clarificări) și constau în crearea de legături artificiale între diverse idei (elemente de clarificări) care să permită reactualizarea ulterioară a acestora.

Este util să recunoaștem că unele materiale pot fi reținute și reactualizate cu mai multă eficiență dacă se folosesc astfel de trucuri și să încurajăm utilizarea lor.

Organizarea materialului, adică gruparea informațiilor relaționate în diverse categorii și structuri, este o altă condiție a eficienței învățării. Mentea umană operează cu structuri și cunoștințe de aceea impune structură și organizare a informațiilor pe care le achiziționează. Astfel, un material bine organizat este mult mai bine reținut decât un material neorganizat. Materialul școlar este de cele mai multe ori un material organizat. Există însă și cazuri în care structura materialului, chiar dacă există, nu este transparentă, fie datorită dificultăților materialului, fie datorită suprapunerii acestuia prin expectanțele cititorului. În aceste cazuri se impune utilizarea unor strategii de organizare a materialului:

- realizarea unui outline / cuprins a ideilor principale din a materialul de învățat;
- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei, relația poate fi de tip: cauză - efect, supraordonare sau subordonarea (parte - întreg), ordine cronologică, narațiune ;
- reprezentarea grafică a materialului;
- sumarizarea, o tehnică eficientă pentru revizuirea notițelor. Acesta presupune tratarea critică a materialului în vederea reflectării ideilor și exemplelor celor mai relevante, care vor constitui suportul de reactualizare al celorlalte idei.

Alegerea strategiilor de învățare ce urmează a fi utilizate este dependentă de :

- stilul de învățare al elevilor;
- cunoștințele metacognitive de care dispun elevii;
- tipul materialului de învățat;
- scopul învățării.

Cu cât elevii devin mai conștienți de aceste constrângeri, cu cât vor fi capabili să aleagă mai eficient între diversele strategii de învățare pe care la cunosc, economisind în acest fel timp și energie.

Stilul de învățare –reprezintă modalitatea de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Acesta are atât componente determinate genetic, cât și componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli.

- a) După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învățare principale: *auditiv, vizual, kinestezic*. (Tabel 1.1)
 - b) În funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare există două stiluri cognitive: *stilul global* (dominantă dreaptă) și *stilul analitic* (dominantă stânga) (Tabel 1.2).
- Copiii care utilizează un stil global de învățare preferă să aibă mai întâi o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata mai apoi fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informațiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime și nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.
 - Copii care utilizează stilul analitic de învățare preferă împărțirea materialului în părți componente prezentate pas cu pas în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului și refacerea la urmă a întregii structuri.

TABELUL 1.1 MODALITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Stilul de învățare	Caracteristici ale comportamentului de învățare
Stilul auditiv	<ul style="list-style-type: none">• învață vorbind și ascultând;• este eficient în discuțiile în grup;• învață din explicațiile dascălului;• verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a-și depăși și mediul în care se simte bine;• suportă greu liniștea în timpul învățării;
Stilul vizual	<ul style="list-style-type: none">• preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață;• învață pe bază de ilustrații, hărți și imagini;• este important să vadă textul scris;• are nevoie să aibă control asupra ambianței în care învață;• își decorează singur mediul;• recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare;
Stilul kinestezic	<ul style="list-style-type: none">• are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare;• învață din situațiile în care să poată să experimenteze;• a lua notițe înseamnă mai mult act fizic și nu un suport vizual pentru învățare de multe ori nu revizuiesc notițele;• își manifestă entuziasmul sărind; lipsa de activitate manifestări kinestezice, fiind de multe ori confunțați cu copii cu tulburări de comportament.

TABELUL 1.2 STILURI COGNITIVE

Stilul	Strategia de învățare
Stilul global	Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea simbolurilor, cuvintelor – cheie și a rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansamblu de care are nevoie.
Stilul analitic	Rescrierea notițelor în manieră logică și ordonată, utilizarea sublinierii și a fragmentării materialului.

- c) Tipul de inteligență determină de asemenea modul de operare cu cunoștințele. Gardner propune examinarea tipului de inteligență din perspectiva a 7 modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive:
- *inteligență lingvistică* (sensibilitate la sensul și ordinea cuvintelor, respectiv a multiplelor funcții ale limbajului);
 - *inteligenta logico – matematică* (abilitatea de a realiza raționamente complexe și de a recunoaște petternuri logice și relații numerice);
 - *inteligenta muzicală* (sensibilitate la ritm, linie melodică și tonalitate, capacitatea de a produce și recunoaște diverse forme de expresie muzicală);
 - *inteligenta spațială* (abilitatea de a percepe cu acuratețe lumea vizuală și de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepții);
 - *inteligenta kinestezică* (abilitatea de a-și controla mișcările corpului; îndemânarea în manipularea obiectelor);

- *inteligența interpersonală* (abilitatea de a discrimina și a răspunde adecvat la dispozițiile, manifestările temperamentale și dorințele altora);
- *inteligența intrapersonală* (capacitatea de acces la propriile trăiri și abilitatea de discrimina și a le utiliza în exprimare; conștientizarea propriilor cunoștințe, abilități și dorințe).

d) Gradul și modalitatea de implicare în experiențierea cunoștințelor descriu de asemenea tipuri de învățare. Modelul învățării experiențiale a lui Kolb propune în acest sens înțelegerea comportamentului de învățare a elevilor ca variante ale stilurilor: divergent, asimilator, convergent și acomodativ.

În concepția lui Kolb învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare și conceptualizare abstractă a cunoștințelor, până la aplicarea practică a acestora. Copii, însă, prezintă de obicei preferințe pentru anumite etape ale acestui proces.

Stilul divergent – învățarea se bazează pe experiența concretă cu situația generatoare de cunoștințe și reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.

Stilul asimilator – valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare.

Stilul convergent – orientat spre aplicarea creativă a ideilor și datelor prelucrate sistematic.

Stilul acomodativ – tentat de testarea în situații reale a cunoștințelor, presupune învățare pragmatică.

Este important de reținut că un stil de învățare este în general o combinație între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât aspecte senzoriale (modalitățile specifice de învățare), abilități cognitive specifice (tipurile de inteligență), cât și modalități diferite de raportare la experiența directă cu cunoștințele (modelul lui Kolb) și de implicare a emisferelor cerebrale (stiluri cognitive).

Stilurile de învățare sunt structuri flexibile și nu imutabile. Experiența, cerințele școlii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anumit context, pot forța modificarea lor sau utilizarea lor strict contextualizată.

Identificarea stilului preferat de învățare într-un anumit context permite intervenția asupra materialului de învățat sau asupra mediului învățării, astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. Astfel, copiii vizuali pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce pentru copiii auditivi este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să se audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii kinestezici au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica, în timp ce pentru copiii auditivi acest tip de mediu ar putea fi distractor.

Modalități de modificare a stilurilor de învățare:

- **reflectarea** asupra propriilor experiențe de învățare. În cadrul unor grupuri de discuție se poate propune ca temă analiza modului cel mai eficient de învățare experimentat până în acel moment. Se pornește de la descrierea modului de pregătire la obiectele de studiu sau la una din temele la care elevul a avut succes. Împărțind experiențele lor de învățare și analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegiilor, copiii devin conștienți de eficiența pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare și la diverse materii;
- **identificarea stilului de învățare pe baza descrierilor existente.** Această fază poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnicile vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învățare;
- **utilizarea de chestionare specifice,** prin care se vizează de asemenea identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învățare;
- **experimentarea** diverselor stiluri de învățare, chiar în cadrul orelor de consiliere și evaluarea metodelor utilizate, pornind de la performanțele obținute și eficiența sub aspectul timpului și efortului depus.

Cunoștințele metacognitive

Cunoștințele despre învățare și factorii care afectează activitatea cognitivă, ca și reglarea și monitorizarea funcționării acesteia sunt cunoscute sub denumirea de metacogniție.

Exemple de cunoștințe metacognitive:

- a cunoaște resursele cognitive proprii precum și sarcinile la care pot face față (de exemplu a ști că nu este posibil să înveți un material de 10 pagini într-o seară);
- a ști în ce condiții se aplică diverse strategii de învățare și a le cunoaște limitele (exemplu: a ști că înțelegerea materialului și elaborarea pe marginea acestora sunt mai eficiente pe termen lung decât învățarea mecanică);
- planificarea modalității de abordare a unei sarcini (exemplu: alegerea unui loc propice învățării, stabilirea priorităților, alegerea materialului);
- utilizarea unor strategii eficiente de învățare și reactualizarea materialului anterior (exemplu: a prelucra notițele atunci când materialul va fi greu de reactualizat în alt mod, a face apel la contextul în care sa învățat un anumit material în cazul eșecului de reactualizare);
- monitorizarea nivelului actual de cunoaștere (exemplu: a ști când un material este sau nu învățat).

Aceste cunoștințe pot fi extrem de utile în procesul de învățare, funcționând ca o modalitate de evaluare permanentă și control al procesului de învățare. Fără un control metacognitiv pot apărea frecvent iluzii de cunoaștere a unei teme și astfel să aloce mai puțin timp pentru asimilare decât este necesar. Cu toate acestea, ele pot avea un efect inhibitor sau frenator în cazul în care focalizarea este mai de grabă pe capacitățile proprii (percepute ca fiind insuficiente) și nu pe strategii utilizate.

Dezvoltarea metacognițiilor

În timp, elevii devin tot mai realiști în privința capacităților proprii de prelucrare a informației și a limitărilor memoriei proprii. Dacă pentru copii de 5 – 6 ani este greu să evalueze timpul și numărul de repetări necesare pentru învățare, copiii de 9 -10 ani sunt deja capabili să-și modeleze timpul de învățare în funcție de dificultatea sarcinilor de învățare. În timp, copiii își dezvoltă de asemenea și capacitatea de a utiliza strategii de memorare și învățare eficiente pentru sarcini particulare de învățare. Dacă la început ei utilizează unele strategii în mod automat și inconștient, cu timpul vor deveni conștienți de ele și le utilizează în mod voluntar.

Acest proces de dezvoltare este unul natural, în care copiii, dezvoltându-și capacitățile cognitive și exersându-le prin învățare, pot la un moment dat să reflecteze asupra lor. Este posibil ca strategiile metacognitive să fie formate în cadrul unor ore cum sunt cele de consiliere și orientare. Metoda cea mai eficientă de formare a unor strategii metacognitive este cea de învățare prin cooperare, în care elevii devin pe rând un fel de metacogniție externă pentru celălalt membru al grupului, punând întrebări legate de text cerând clarificarea unor idei, saumarizarea sau predicția asupra conținutului care va urma.

Tipul materialului

Unele conținuturi se pretează la utilizarea de mnemotehnici (de exemplu învățarea unor cuvinte dintr-o limbă străină, vârfurile din Carpații Orientali etc.), pentru altele însă modalitatea cea mai eficientă de învățare este una bazată pe comprehensiunea textului. Prin urmare, eficiența unei strategii depinde și de natura materialului la care se aplică și care este independentă de domeniul de studiu. În cadrul aceluiaș domeniu de studiu există conținuturi care se învață mai eficient utilizând tehnici de memorare și alte conținuturi care se învață mai bine pe bază de înțelegere.

Scopul învățării

Modul în care citim un text este determinat de scopul pe care-l avem pentru citire. Confruntat cu un anumit material, există mai multe posibilități de a-l aborda: a survola materialul pentru a spicui ideile principale, a citi integral pentru a reține cât mai mult din conținut sau de a scana pentru a găsi ceea ce ne interesează. Pentru o retenție de lungă durată a materialului citit, combinarea acestor modalități, întărită de strategii de comprehensiune și monitorizare a înțelegerii pe parcursul citirii reprezintă modalitatea cea mai eficientă de abordare a textului. Pentru scopul de realizare într-un timp cât mai scurt al sarcinii, aceste strategii sunt contraproductive.

Timpul acordat citirii este un alt parametru al acestui comportament care este de asemenea determinat de scopul pe care l-au formulat dacă citim pentru pregătirea unui test, timpul de citire este mai lung, citirea se face mai lent pentru a avea timpul necesar pentru prelucrarea informației și înțelegerea ei, în timp ce în cazul în care dorim să-l înțelegem în mare un concept sau anumite idei, ritmul de citire este mai alert, iar timpul acordat poate fi mai scurt.

Motivul pentru care elevii nu utilizează strategii eficiente de învățare:

- *nu sunt informați sau sunt informați greșit* asupra condițiilor de utilizare a strategiilor eficiente de învățare. Mulți elevi, chiar în liceu sau facultate, sunt naivi din punct de vedere metacognitiv, adică nu au sau au informații greșite despre contextele în care eficiența strategiilor este cea dorită. Spre exemplu unii

consideră că pentru a obține o performanță bună, trebuie doar să depui mai mult efort la o materie indiferent de modul cum procesezi informația;

- au prea puține informații anterioare care pot fi relaționate cu cele noi, prin urmare întâmpină *dificultăți de înțelegere a materialului* și recurg la metode mai uzuale, cum ar fi simpla lui memorare;
- *sarcinile de învățare nu necesită sau nu permit utilizarea lor*. Dacă dascălul cere învățarea pe de rost a materialului sau timpul pus la dispoziție este prea scurt, este contraproductiv pentru elevi să apeleze la strategii superioare de prelucrare a materialului, care sunt costisitoare sub aspectul timpului și efortului pe care trebuie să îl depună;
- *scopurile lor* sunt inconsistente cu utilizarea strategiilor eficiente de învățare. Elevii nu sunt întotdeauna interesați de înțelegerea materialului și reținerea informațiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul lor poate să fie obținerea unor note de trecere la un test sau să realizeze o sarcină întru-n timp cât mai scurt și cu cât mai puțin efort. Pentru acest gen de scopuri, strategiile care vizează înțelegerea sunt total irelevante;
- *au stimă de sine scăzută* relativ la capacitatea lor de a învăța. Acești elevi consideră că nu sunt capabili să învețe indiferent de strategiile pe care le-ar utiliza și evită sarcinile de învățare. Ei recurg la autosugestii negative de genul: „Sunt uituc”, „De geaba învăț că nu înțeleg nimic”, „Sunt prost”. Atâta timp cât copilul își face autosugestii negative sau primește din anturaj sugestii negative în legătură cu capacitatea lor de a învăța, nu va avea nici un randament în învățare.

În fiecare din aceste cazuri necesitățile de intervenție sunt diferite. Dacă elevii nu cunosc tehnici de învățare eficientă, necesitatea este de a li se oferi informații despre acestea și a li se permite exersarea lor în cadrul orelor de curs, însă dacă motivul este determinat de stima de sine scăzută în ceea ce privește capacitatea de achiziție academică, atunci nevoile elevilor se situează în sfera autocunoașterii, pentru creșterea stimei de sine și simularea motivației.

Deprinderi eficiente de studiu:

1. Luarea de notițe

Este una din deprinderile bazale de studiu. Aceasta întrucât notițele luate constituie o sursă alternativă importantă pentru studiu, alături de manual sau bibliografia aferentă. Funcțiile luării de notițe sunt multiple:

- este o modalitate externă de stocare a informației. Informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare în grup, însă o dată notate, ele pot fi oricând accesate și revizuite;
- facilitează reactualizarea materialului. Luarea de notițe permite o triplă codare a materialului, verbală și vizuală și permite o retenție mai mică și o reactualizare mai ușoară;
- permite structurarea materialului chiar și în timpul predării acestuia.

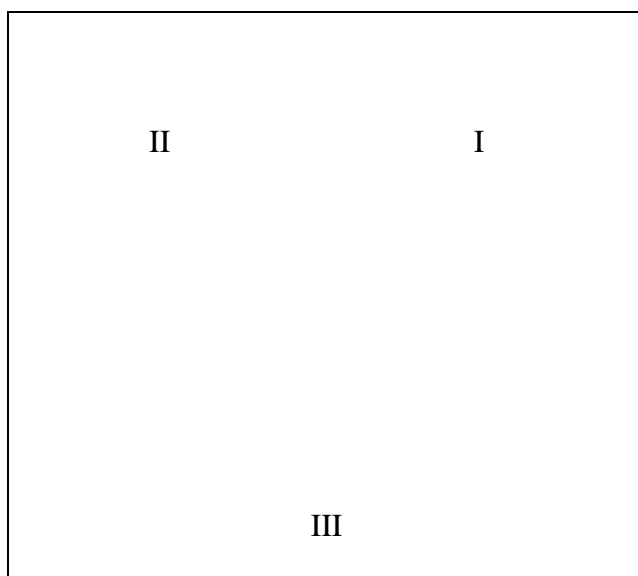
Eficiența notițelor depinde de tipul acestora. Cele mai utile sunt notițele care sunt reprezentări relativ complete ale materialului prezentat, cuprind sumarizări ale principalelor idei și care furnizează detalii și elaborări proprii pe baza materialului.

De cele mai multe ori, însă nu există posibilitatea de a realiza astfel de notițe în timpul lecției. Ele permit totuși să se realizeze o revizie și o completare ulterioară a lor. Acest lucru este preferabil să se realizeze în intervalul de o zi de la data luării notițelor. Revizuirea permite reactualizarea informațiilor. Clasificarea conceptelor dificile, completarea abrevierilor și a informațiilor care lipsesc și sublinierea sau întărirea ideilor sau conceptelor – cheie. Se pot de asemenea introduce titluri și subtitluri și adăuga fraze sau propoziții clarificatoare. Sistemul care sa impus cel mai mult este sistemul T sau sistemul Cornell de luare de notițe. Acest sistem are succes pentru că are succes pentru că este simplu și eficient. El cuprinde trei secțiuni:

Secțiunea 1, porțiunea cea mai mare aflată în partea dreaptă a paginii în care se notează de fapt ideile într-o modalitate informală (așa cum sunt prezentate în oră).

Secțiunea 2, aflată în partea stângă a paginii este cunoscută ca secțiunea cuvintelor cheie. Ea se completează de obicei în faza de revizuire și cuprinde comentarii care accentuează ideile importante, clarifică sensuri, sugerează exemple sau leagă idei și exemple și care ulterior vor constitui elementele de bază în reactualizarea cunoștințelor.

Secțiunea 3, în partea de jos a paginii, este cunoscută ca cea a rezumatului. Aici se include un rezumat format din două sau trei propoziții care sumarizează ideile din pagină și le integrează într-o structură clarificatoare.



2. Sublinierea

Interacțiunea cu textul se poate realiza prin sublinierea în text a ideilor importante care vor oferi o structură de fixare și reactualizare a informațiilor. Problema care apare în cazul sublinierii este de a decide asupra a ceea ce se consideră important în text. Scopul sublinierii este de a reduce cantitatea de material ce trebuie materializată și de a oferi o ancoră în reactualizarea informațiilor adiacente. Următoarele principii pot constitui un suport în utilizarea cât mai eficientă a acestei strategii.

- Paragraful se citește în întregime înainte de a decide care este ideea principală ce merită subliniată;
- Sublinierea acoperă întreg materialul, dar nu se subliniază o cantitate prea mare din text. Texte diferite necesită sublinierea unei cantități diferite de material.
- Se utilizează diverse semne pentru a discrimina între părțile textului (spre exemplu: se încercuiesc concertele, se subliniază definițiile, se delimitează printr-o linie exemplele). Aceste semne trebuie folosite cu consecvență pe parcursul unui text.

3. Monitorizarea comprehensiunii textului

Reprezintă deprinderea de verificare sistematică a gradului de înțelegere a textului (citit sau prezentat verbal). Studiile realizate asupra copiilor cu performanțe superioare în învățare au pus în evidență prezența în comportamentul de asimilare al cunoștințelor a unor strategii de monitorizare „cu voce tare”

- *formularea de întrebări*. Aceasta direcționează citirea și prelucrarea materialului și permite focalizarea pe informația care răspunde întrebărilor puse. Formularea de întrebări se realizează aproape automat când un text cuprinde informații în totalitate noi, transformarea titlurilor și subtitlurilor în întrebări poate fi o soluție viabilă.

- *clarificarea ideilor care pun probleme de înțelegere.* Aceasta se poate realiza făcând apel la cunoștințele prezentate anterior în text sau la cunoștințele anterioare relaționate.
- *sumarizarea textului,* pentru extragerea ideilor importante ce vor constitui scheletul reactualizării;
- *predicția în text,* valabilă în special pentru textele narative.

Tehnicile de monitorizare sunt învățate cu mare eficiență în grup. Învățarea prin colaborare presupune existența a cel puțin două roluri predefinite, care sunt preluate pe rând de fiecare membru al grupului. Rolul de moderator (cel care formulează cerințele de chestionare, sumarizare, clarificare sau predicție) aparține la început expertului (care poate fi dascăl, coleg, părinte) pentru ca ulterior acesta să fie preluate în mod gradat de elevi.

4. Controlul învățării

Deprinderile de monitorizare și control al învățării se formează pe măsura acumulării de informații legate de modul cum se realizează învățarea, capacitatea proprie de învățare, respectiv de cerințele diverselor sarcini. Aceste cunoștințe dau naștere la o teorie personală de învățare precum și la anumite standarde de performanță, un „model acceptor” al învățării care se aplică la sarcinile de învățare și are un rol reglator asupra învățării. Relația dintre monitorizare și control este o relație directă în care informațiile ce provin din monitorizarea învățării determină luarea decizii privind timpul de studiu și strategiile ce trebuie utilizate.

5. Gândirea critică

Reprezintă deprinderea de a interacționa cu textul (informația în mod activ, de a obține, interpreta și evalua informația conținută într-un material eficient și acurat). Tratarea critică a materialului se poate realiza fie în scris, fie într-o discuție de grup prin reflexie individuală asupra sa. Când gândim critic, formulăm o serie de întrebări asupra textului.

A nu gândi critic înseamnă a nu pune întrebări legate de informațiile sau ideile prezentate. O persoană care nu gândește critic tinde să accepte sau să protejeze o informație sau o idee fără a o analiza în prealabil.

Tipul de întrebări care stimulează gândirea critică asupra textului:

- Ce semnificație au aceste idei?
- Pot să-mi amintesc cu ușurință ideile pe care le-am notat?
- Ce exemple susțin aceste idei?
- Cunosc exemple care susțin aceste idei?
- Ce idei sau fapte asemănătoare am mai întâlnit?
- În ce fel diferă aceste informații de ceea ce știm deja în legătură cu acest subiect?
- Cum se relaționează aceste informații? Este o relație de tip cauză – efect sau de parte – întreg?
- Cum se pot utiliza cunoștințele?
- Care ar fi consecințele aplicării în practică a acestor idei, pentru mine și pentru ceilalți?

O modalitate interesantă de analiză a rolului gândirii critice este tocmai investigarea modului în care aceasta este prezentă în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor curente. Grupul de discuție poate furniza un cadru foarte bun pentru revizuirea și prelucrarea critică a informațiilor, unde fiecare membru al grupului poate beneficia de pe urma perspectivelor diferite.

O importanță deosebită în dobândirea acestei atitudini revine contextului și mediului de învățare. Un mediu care facilitează gândirea critică ne caracterizează prin:

- acceptarea diversității de idei și păreri;
- implicarea activă a elevilor în procesul învățării;
- asigurarea sentimentului de siguranță;

- extinderea încrederii în capacitatea fiecărui elev de a gândii critic;
- aprecierea gândirii critice;
- crearea condițiilor pentru experimentarea gândirii critice;
- acordarea timpului necesar pentru experiențierea gândirii critice.

6. Managementul timpului de studiu

Este desprinderea de utilizare eficientă a momentelor dedicate învățării. Aceasta presupune: alegerea momentelor propice pentru studiu, utilizarea eficientă a timpului acordat studiului (stabilirea de priorități și respectarea timpului de studiu) și evitarea amânării sarcinilor de lucru.

a) Alegerea momentelor de studiu se face în concordanță cu perioadele de eficiență maximă ale unei persoane. La majoritatea oamenilor, orele de maximă eficiență sunt situate dimineața, între 8 - 12 și după – amiază între orele 16 – 1. aceste perioade de eficiență. Însă, variază în funcție de persoană. Nu de puține ori întâlnim persoane care relatează că perioada lor de maximă eficiență este dimineața devreme, la orele prânzului, seara sau chiar noaptea.

Prin reflectarea asupra experiențelor de învățare și a rezultatelor obținute în urma acestora, ca și a dispoziției pentru învățare și a rezultatelor obținute în urma acestora, ca și a dispoziției pentru învățare în anumite perioade de timp, putem identifica perioadele de maximă eficiență în învățarea și să le valorificăm.

b) Ce trebuie să știe un elev despre modul de utilizare a timpului dedicat studiului:

- să înceapă cu subiecte sau materii ușoare, după care să treacă la cele mai dificile și să păstreze pentru sfârșit ceva plăcut;
- să evite planificarea unor sesiuni de studiu tip maraton;
- să aleagă un loc propice pentru învățare, cu cât mai puțini distractori (televizor, telefon, zgomot);
- să aleagă o poziție care să îl mențină activ, treaz;
- să-și stabilească un program de studiu pe care să-l comunice și altora (eventual afișat chiar pe ușa camerei);
- să învețe să spună nu eventualelor tentații (de a ieși cu un prieten care l-a sunat, de a se uita la televizor chiar dacă nu este emisiunea sa preferată);
- să-și monitorizeze modul de utilizare a timpului (punând întrebări legate de eficiența utilizării timpului).

Un plan de studiu cuprinde:

- *Obiectivul lunar, săptămânal și obiectivele zilnice.* Obiectivele de studiu orientează efortul și dau sens învățării. Pentru ca acestea să aibă un efect motivațional trebuie să fie:
 - specifice: să stabilească foarte clar starea finală la care aspiră copilul;
 - măsurabile, adică să descrie starea finală în termeni de comportamente care pot fi evaluate și măsurate pentru a se decide dacă a fost atinsă starea dorită;
 - realiste, respectiv să stabilească termene viabile și să se bazeze pe capacitățile sale reale.
- *Modalitățile* prin care se realizează aceste obiective, respectiv activitățile specifice care duc atingere obiectivului respectiv.
- *Gradele de libertate* pe care le acceptă, adică măsura în care poate fi modificat.
- *Termenele stabilite* pentru diverse lucrări, teze, proiecte.

Pe măsura acumulării și utilizării acestor deprinderi de studiu, copiii dobândesc auto – controlul asupra propriei învățări. Aceasta se manifestă prin:

- stabilirea independentă a scopurilor și obiectivelor personale în învățare;
- planificarea timpului de studiu;
- monitorizarea sistematică a implicării în sarcină;

- eliminarea sau controlul factorilor distractori (externi sau interni – emoții și gânduri distractoare);
- controlul procesului de învățare;
- selectarea și utilizarea unor strategii potrivite de prelucrare și reactualizare a materialului învățat;
- evaluarea rezultatului învățării;
- autorecompensarea.

Motivația pentru învățare ca imbold spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori, între care se includ factorii sociali și culturali, convingerile și valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare (Pintrich, 1994).

Factorii sociali și culturali acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferențele dintre cultura urbană și cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio – economic crescut și cea a familiilor cu statut socio – economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- valorii pe care o acordă învățării de tip școlar (pentru unii învățarea în școală este foarte importantă, pentru alții însă experiența de viață are o importanță mai mare);
- tipurilor de interacțiune pe care le încurajează în activitatea de învățare (cooperare sau competiție);
- concepțiilor despre competență (pentru unii competența se referă la dobândirea de cunoștințele aprofundate, pentru alții la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- experiențelor de învățare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației unui tânăr pentru învățare este implicit. Scufundat în această cultură, copilul interiorizează valori și practici, care se manifestă ulterior la nivelul comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile școlare.

Factorii contextuali influențează orientarea persoanei, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:

- *tipul sarcinii de învățare* (sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare);
- *relația de autoritate în clasă* (autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare);
- *utilizarea formală și informală a recompenselor* (recompensarea competențelor are un puternic rol motivațional pe termen lung);
- *modalitatea de evaluare* (orientarea spre competență în cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță);
- *timpul acordat unei sarcini de învățare* (un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva elevii);
- *modalitatea de grupare a elevilor* (gruparea rigidă pe abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și a motivației pentru învățare).

Convingerile și valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte, și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:

- *expentanțele legate de autoeficacitatea în sarcină* (ineficiența percepută în sarcini de învățare determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini);

- *teoriile proprii despre inteligență* (conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare în cazul unei percepții negative despre propriile abilități intelectuale);
- *tipul atribuțiilor pe care le fac elevii* (atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare; demotivează persoana pentru activitățile de studiu percepute ca generatoare de eșec);
- *locusul de control pentru învățare* (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivați pentru învățare);
- *valoarea acordată sarcinii de învățare* (cu cât învățarea este mai strânsă legată de implicare în sarcină).

Motivația pentru învățare nu mai poate fi privită simplist, ca o însușire a unei persoane sau ca rezultat al unor manipulări contextuale de genul întăririlor și pedepselor. Multideterminarea sa este evidentă, iar identificarea factorilor care determină o motivație scăzută este esențială pentru autoreglarea învățării.

3. Strategii noi de predare. Definirea conceptelor – cheie

Educatorii au dezbătut multă vreme problema însușirii de informații spre deosebire de cunoștințe practice și conceptuale. Cei care cred că informațiile sunt cele mai importante cred, de obicei, că există un anumit set de informații care, o dată învățate în mod adecvat, îi pregătesc pe elevi să funcționeze optim ca participanți la viața socială. Cei ce cred că experiența practică și conceptele sunt esențiale, sugerează că informația în sine nu este eficientă. Mai degrabă, susțin ei, cunoștințele au valoare numai când sunt utile, și ele nu pot fi utile decât dacă sunt înțelese în termeni conceptuali, putând fi aplicate practic, creativ și critic. Nimeni nu se îndoiește de faptul că informațiile sunt importante. Oamenii trebuie să știe foarte multe lucruri pentru a putea face față cu succes solicitărilor cotidiene. Ideea, însă, că există un set de cunoștințe care îi va pregăti pe elevi pentru viitor devine tot mai puțin susținută pe măsură ce societățile se schimbă tot mai rapid. Cu mijloace de comunicare electronică extinse la aproape toate culturile globului, școlile și clasele devin centre de informații care au acces la informația din întreaga lume.

Ceea ce le va fi necesar elevilor noștri pentru a funcționa cu succes într-o lume schimbătoare va fi capacitatea de a cern informațiile și de a decide ce este și ce nu este important. Va trebui ca ei să poată înțelege cum diferite informații se leagă sau se pot lega și să poată plasa în context idei și cunoștințe noi, să descopere sensul lucrărilor întâlnite pentru prima oară, să respingă informațiile care sunt irelevante sau false. Pe scurt, ei vor trebui să dea sens în mod critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional pe care o vor întâlni.

Pentru a manevra informațiile bine, elevii vor trebui să știe aplica un set de deprinderi de gândire care să le dea posibilitatea să sorteze informația cu eficiență, transformând-o în sensuri care la rândul lor pot fi convertite în comportamente practice. Cu alte cuvinte, ei vor trebui să gândească și să învețe în mod critic. Aceasta nu se întâmplă însă în mod automat. Ei trebuie să fie obișnuiți să întâlnească, să proceseze, să-și însușească și să utilizeze informații și idei. Ei trebuie să parcurgă un proces sistematic de analiză și reflecție critică. Procesul, în afară de faptul că îi ajută să parcurgă informația în timpul școlii, servește și drept cadru pentru procesele de gândire și reflecție critică ulterioare. Pentru ca acest lucru să se întâmple în clasă, dascălii trebuie să le ofere elevilor un cadru de gândire și învățare în egală măsură sistematic și evident. Cadrul trebuie să fie sistematic pentru ca elevii să ajungă să înțeleagă și să aplice procesul cu consecvență și trebuie să fie evident pentru ca elevii să-și dea seama unde se află cu propria gândire, putând astfel să-și urmărească și să-și monitorizeze propriile procese de gândire când învață independent.

Dimensiunile schimbărilor care se petrec în societatea contemporană reprezintă o provocare înfricoșătoare pentru cei a căror sarcini este să-i pregătească pe copii pentru secolul XXI. Cadrele didactice se confruntă cu problema de a-i pregăti optim pe copii pentru a reuși, a fi prosperi și productivi într-un viitor pe care nu-l vedem. Este imposibil de anticipat ce vor face actualii elevi când vor intra în rândul forței de muncă. În fabrici, în sănătate sau în alte servicii, greu ne putem imagina ce vor face oamenii. În S.U.A. se crede că 25% din meseriile secolului viitor nu există în prezent și care vor supraviețui în prima parte a secolului următor vor fi considerabil diferite. Pentru a funcționa cu eficiență în lumea viitorului va fi adesea nevoie de cunoștințe și perspective complet noi. Phillips (1992) a stabilit că majoritatea lucrurilor pe care le știi sunt valabile 10 ani sau chiar mai puțin, după care devin inexacte sau depășite. În paralel cu această explozie informațională se desfășoară o explozie tehnologică în domeniul transmiterii informației. Cu tehnologia CD – ROM, toate bibliotecile din lume devin accesibile de acasă sau de la birou cu ajutorul unui telefon și al unui computer.

Volumul enorm de informații disponibile face să devină imposibil, ba chiar ridicol să credem că volumul de cunoștințe acumulat în școală ar putea fi semnificativ în comparație cu totalul. Informațiile directe pe care le învață elevii noștri nu vor reprezenta decât o fracțiune din tot ce se știe într-un domeniu și o fracțiune foarte mică din ceea ce ei vor trebui să știe în cursul vieții lor.

O întrebare fundamentală pe care trebuie să și-o pună cadrele didactice acum, când tot mai multe țări se luptă cu tranziția către o economie de piață și o ordine democratică este: „cum putem să-i pregătim cel mai bine pe elevi pentru o viață democratică și productivă în secolul XXI?”. Deși învățarea de cunoștințe este mai importantă poate că totuși nu este esențială. Esențial pentru elevi este să învețe eficient și să gândească critic. Cu alte cuvinte, elevii trebuie să poată să întâlnească informații noi și să le examineze atent și critic. Ei trebuie să poată reflecta asupra informațiilor și ideilor în mod independent și să acționeze în concordanță cu rezultatele reflecției lor în așa fel încât informațiile respective să devină utile. Ei trebuie să poată examina ideile noi din numeroase perspective, făcând judecăți asupra adevărului și valorii acestora, determinând valoarea de ansamblu a ideilor pe baza propriilor lor nevoi și scopuri.

Dacă este esențial să-i învățăm pe elevi să gândească critic, atunci acest lucru trebuie să devină o practică sistematică în predare (Zelina, 1994). Nu putem presupune că elevii vor ajunge să gândească critic de la sine sau doar că cineva afirmă că este un lucru important. Nu este de ajuns să includem gândirea critică în programele școlare. Gândirea critică nu se formează predând, să zicem, cei șapte pași către gândirea critică sau folosind alte asemenea rețete de comportament. Pentru a deveni cu adevărat gânditori critici, elevii trebuie să aibă experiența directă a ceea ce înseamnă să gândești critic.

S-a greșit adesea considerând gândirea critică o „materie” de studiu sau un set de deprinderi care trebuie memorate și aplicate. Ea nu este o materie, este un produs. Este un punct la care ajunge gândirea noastră în momentul în care gândim critic din obișnuință, ca modalitate firească de interacțiune cu ideile și informațiile. Este un proces activ, care se produce uneori intenționat, alteori spontan și care îl face pe cel care îl face să dețină controlul asupra informației, punând-o sub semnul întrebării, integrând-o, adaptând-o sau respingând-o. Gândirea critică este un proces care are loc atunci când cel care învață își pune întrebări ca: „Ce semnificație au aceste informații pentru mine?”; „Cum pot folosi aceste cunoștințe?”; „Cum se leagă aceste cunoștințe de ceea ce știam dinainte?”; „Îmi folosește această informație la ceva?”; „Care ar fi consecințele aplicării în practică a acestor idei pentru mine și pentru ceilalți?”.

Gândirea este un proces asemănător cititului, scrisului, vorbitului și ascultatului. Este un produs activ, coordonat, complex, care presupune că te gândești în mod autentic la ceva. Ea nu este ceva ce se poate preda în afara unui context. Gândirea critică nu depinde eficient când este separată de contextul general al programei școlare sau al vieții cotidiene. Învățarea gândirii critice în școală se realizează eficient când se abordează în acest fel cunoștințe noi, ca și cum această abordare ar fi parte a programei sau un rezultat previzibil al acesteia.

De fapt, cercetările mai recente în domeniul învățării și gândirii critice demonstrează că predarea deprinderilor în mod izolat și memorarea cunoștințelor diminuează gândirea critică. De exemplu, Brown (1989) arată că dobândirea unor deprinderi separate de scopurile și sarcinile lumii reale le poate permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, fără a-i face însă incapabili să aplice acele deprinderi în situații noi.

Definițiile mai complexe ale învățării și gândirii sunt sprijinite de cercetările în domeniul psihologiei cognitive, filosofiei și educației multiculturale. Punctele comune ale acestor cercetări sunt următoarele:

1. Învățarea eficientă, de durată, care poate fi aplicată la situații noi constă în principal în găsirea sensului informațiilor și ideilor cu care avem de-a face. Acest lucru se întâmplă cel mai bine când cei care învață participă activ la procesul de învățare - internalizând, sintetizând și însușindu-și în felul acesta informațiile (Anderson, Hieber, Scott & Wilkinson, 1985).
2. Învățarea se intensifică atunci când elevii folosesc un repertoriu de strategii de gândire. Folosind aceste strategii în cadrul experiențelor de învățare, elevii internalizează procesul învățării (Palincsar și Brown, 1989)
3. Învățarea și gândirea critică sunt stimulate de ocaziile în care cunoștințele noi învățate pot fi aplicate în rezolvarea unor sarcini autentice (Resnick, 1987).
4. Învățarea se intensifică atunci când se bazează pe cunoștințele și experiențele anterioare ale elevilor, permițându-le acestora să lege ceea ce știu deja de noile informații care trebuie învățate (Rooth, 1990).
5. Gândirea și învățarea critică au loc atunci când dascălii apreciază diversitatea de idei și experiențe.
6. Gândirea critică apare când nu există mentalitatea „unicului răspuns corect” (Banks, 1988).

Predarea gândirii critice nu este o sarcină simplă și nici una care se realizează într-o lecție și apoi se uită. Nu există o listă de pași care trebuie urmați pentru a ajunge la gândirea critică. Există, însă, un set de condiții care trebuie îndeplinite de fiecare lecție și care sunt esențiale pentru promovarea gândirii critice:

1. trebuie găsit timp și create condiții pentru experiențele de gândire critică;
2. elevii trebuie lăsați să speculeze;
3. trebuie acceptată diversitatea de idei și păreri;
4. trebuie promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare;
5. elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă să fie ridiculizați;
6. trebuie exprimată încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;
7. trebuie apreciată gândirea critică;

Pentru a ajunge să gândească critic, elevii trebuie:

1. să-și dezvolte încrederea în forțele proprii și să înțeleagă valoarea propriilor idei și opinii;
2. să se implice activ în procesul de învățare;
3. să asculte cu respect opiniile diferite;
4. să fie pregătiți pentru a formula și demonta judecăți.

Gândire critică necesită timp din mai multe motive. Înainte de a gândi la ceva nou, trebuie să descoperim ceea ce credeam despre acest ceva nou. Descoperirea propriilor gânduri presupune un fel de explorare arheologică a ideilor, convingerilor și experiențelor anterioare (Pearson, Hansen, Gordon, 1979). Este, de asemenea, nevoie de timp pentru a începe să exprimăm aceste gânduri în propriile noastre cuvinte și a auzi cum sună. Comunicarea gândurilor critice ia și ea timp. Fără comunicare nu apare ocazia de a auzi feedback-ul celorlalți, care permit șlefuirea ideilor și reflectarea în continuare. Pentru a promova gândirea critică, lecțiile trebuie să acorde suficient timp elevilor pentru a-și exprima ideile și pentru a primi feedback-ul constructiv. Când gândurile sunt verbalizate, într-o atmosferă care încurajează comunicarea, ideile se formulează și se clarifică mai bine.

Elevii nu gândesc întotdeauna liber în legătură cu ideile importante pentru ei. Adesea ei așteaptă ca dascălul să le dea „singurul răspuns bun”. Elevii care gândesc critic, dezvoltă însă, în mod activ ipoteze, aranjând ideile și conceptele în diverse feluri. Unele dintre aceste combinații sunt mai productive decât altele, unele pot apărea rezonabile la început și mai puțin valoroase ulterior. Dimpotrivă, unele conceptualizări pot apărea aberante la prima vedere pentru a deveni interesante prin perfecționare sau prin schimbarea perspectivei. Pentru ca acest tip de gândire să se desfășoare spontan, elevii trebuie să li se permită să speculeze, să creadă, să afirme diverse lucruri, fie că sunt evidente, fie că par aberante. Când elevii înțeleg că acest comportament este acceptabil, se angajează mai activ în analiza critică.

Când dascălii permit elevilor să devină gânditori critici, trebuie să o facă ghidat. Cu alte cuvinte, ei trebuie să facă distincția între a acorda permisiunea și a fi prea indulgenți. A acorda elevilor permisiunea de a gândi speculativ nu înseamnă și acceptarea unui mod superficial sau inconsecvent de gândire. Nu orice reflecție este o reflecție valabilă, iar elevii trebuie să fie responsabili pentru autenticitatea gândirii lor și trebuie să primească feedback onest. Astfel, permisiunea de a gândi critic presupune acordarea permisiunii într-un context stimulat și productiv, în care există un scop autentic pentru demersuri speculative.

Odată ce elevii se simt liberi să facă speculații, va apărea diversitatea de opinii și idei. Așa se întâmplă întotdeauna când de renunță la convingerea că există un singur răspuns corect: vor apărea atâtea opinii, câți elevi există. A încerca să limitezi exprimarea opiniilor ar însemna să limitezi gândirea elevilor. Pentru ca gândirea critică să se dezvolte, trebuie creată în clasă o atmosferă care să le dea elevilor siguranța că de la ei se așteaptă și se acceptă o gamă largă de idei și opinii.

Există totuși și situații în care un singur răspuns este corect iar dascălii trebuie să fie onești cu elevii lor. În asemenea situații ceea ce va fi diferit este medierea sau procesul prin care elevul ajunge la răspunsul corect. În cele mai multe cazuri acest lucru este mult mai important decât răspunsul corect. În cele mai multe cazuri acest lucru este mult mai important decât răspunsul însuși.

Dacă marea majoritate a timpului este folosit pentru găsirea răspunsului corect, atunci a gândi nu înseamnă a ajunge la un nivel superior de semnificație.

Acolo unde lipsește implicarea în procesul de gândire și învățare lipsește și gândirea critică. Mulți elevi sunt pasivi, crezând că profesorul sau manualul conține toate cunoștințele și că al nu trebuie decât să le învețe. Ei văd cunoștințele ca fiind fixe, gata pentru a fi turnate în capul elevilor care nu trebuie decât să le reproducă apoi la comandă pentru a demonstra că nu au învățat. Acești elevi nu se implică în gândirea critică decât dacă sunt impulsionați să facă acest lucru și să investească în propria lor învățare. Abia atunci se implică în procesul de învățare și își asumă responsabilitatea propriei învățări. Abordările metodologice care îi implică pe elevi în reflecții speculative, în împărtășirea ideilor și opiniilor îi angajează și îi activează. La orele unde elevilor li se permite să rămână pasivi, se constată că gândirea critică lipsește din comportamentul acestora.

A gândi liber poate fi riscant. Ideile pot să îți vină în moduri ciudate, umoristice, uneori contradictorii. Combinațiile aiurite, noțiunile penibile sunt toate parte a procesului de gândire. Dascălii trebuie să-i liniștească pe elevi, explicându-le că aceste lucruri fac parte, în mod firesc, din procesul de învățare. Este de asemenea important să se înțeleagă foarte bine că ridiculizarea ideilor nu va fi tolerată, pentru că aceasta sufocă gândirea prin crearea unui sentiment de risc personal excesiv. Gândirea se desfășoară cel mai bine într-o atmosferă lipsită de riscuri, în care ideile sunt respectate și elevii sunt motivați să se angajeze activ în procesul de gândire.

Adesea nu suntem siguri ce vor crede elevii sau cum vor interpreta informațiile. Se fac eforturi pentru a le controla și analiza gândirea de parcă, fără acest control, mințile copiilor ar lua-o razna și ar produce haos. De fapt, se întâmplă tocmai opusul. Când elevii înțeleg că opiniile sunt apreciate, când cred că profesorul le respectă ideile și convingerile, reacția lor tipică este de a demonstra responsabilitatea și grija sporită. Ei încep să arate mai mult respect

față de propria lor gândire și iau procesul de învățare și consecințele acestuia mult mai în serios dacă și profesorul manifestă respect.

Este esențial să comunicăm elevilor că opinia lor, adică propria lor analiză critică, are valoare. Abia atunci vom reuși să-i implicăm în gândirea critică. Școala, prin natura feedback-ului pe care îl solicită elevilor, comunică foarte mult în legătură cu ce este apreciat. Când elevilor li se cere numai, sau mai ales, să reproducă pur și simplu ce li s-a spus în ziua precedentă, fie oral, fie într-un test scris, ei înțeleg rapid că cel mai important și mai apreciat lucru este învățarea pe de rost a ideilor altcuiva. Dacă nu asta dorim să se înțeleagă, atunci trebuie să demonstrăm ceea ce apreciem interacționând în fel cu elevii și cerându-le un alt fel de feedback.

Responsabilitatea pentru învățare și pentru angajare în gândirea critică revine, în ultimă instanță, elevului. Atmosfera din clasă trebuie să le permită elevilor să gândească critic, dar ei sunt cei care trebuie să acționeze pentru a face asta. Înainte de a acționa, însă ei trebuie să înțeleagă ce li se cere pentru a ajunge să gândească critic.

Există un număr de atribute și comportamente pe care le manifestă cei care gândesc critic și pe care ar trebui să le promovăm și să le încurajăm la clasă. Acestea sunt: încrederea, implicarea activă, împărtășirea ideilor, ascultarea.

Întâi elevii trebuie să ajungă să creadă că opiniile lor au valoare. Trebuie să accepte ideea că ceea ce gândesc ei are valoare unică și reprezintă o contribuție la înțelegerea mai bună a conceptelor discutate. Fără încredere în propria lor valoare și demnitate, elevii vor refuza să se implice în gândirea critică.

În al doilea rând, Mihaly Csikszentmihalyi (1975) demonstrează că atunci când elevii sunt implicați activ într-un proces de învățare situat la un nivel adecvat de dificultate, ei învață cu plăcere, iar capacitatea lor de gândire și înțelegere este mai mare. Elevii autentici implicați ajung să înțeleagă că atunci când investesc suficientă energie în învățare și se implică în mod activ, procesul devine agreabil și dă naștere unui sistem de împlinire.

Împărtășirea ideilor este o conduită învățată care necesită renunțarea la anumite lucruri în favoarea celorlalți. Părinții îi învață pe copii să împartă cu alții ceea ce au, considerând că aceasta este o deprindere socială și de supraviețuire importantă. Copiii ajung să accepte ideea nu doar pentru-că le-o cer părinții, ci pentru că ajung să constate avantajele intrinseci ale acestui comportament. Cu alte cuvinte, ei înțeleg că, renunțând la ceva, câștiga altceva. „Împărtășirea” cu alții a propriilor convingeri, idei și opinii poate fi riscantă. Ea presupune să le expui în fața celorlalți în calitate de om care gândește, capabil de a emite idei valoroase dar și de a comite greșeli. Acest mod de a dezvălui este ceea ce definește comunitatea învățării, cea care îi îmbogățește pe toți membrii ei.

În clasă, împărtășirea ideilor presupune că elevii ascultă, renunțând la a face judecăți sau la a-și impune propriul punct de vedere. Ce primesc în schimb este înțelepciunea colectivă a celorlalți care, dacă nu are alt merit, măcar exprimă ideile în alți termeni și oferă un context mai larg pentru propriile idei. De fapt, acest gen de dialog extins le permite elevilor să-și reexamineze și să-și șlefuiască propriile idei, să le plaseze în mozaicul de idei care se formulează în jurul unui anumit subiect prin învățare și experiență.

Un instrument puternic pentru promovarea sau dimpotrivă, descurajarea gândirii critice îl constituie întrebările profesorului. Felul întrebărilor pe care le pune profesorul determină atmosfera din clasă, ceea ce este valorizat, ce înseamnă „corect” și „greșit”, ce constituie sau nu surse de informații și cunoștințe. Întrebările care limitează gândirea elevului la o simplă recitare sau care impun constrângeri asupra proceselor de gândire îi informează pe elevi că propria lor gândire este superfluă. Întrebările care îi invită să reflecteze, să speculeze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cântărească un răspuns cu grijă ridică nivelul gândirii elevilor și îi învață că gândirea lor are valoare, că pot contribui la comunitatea ideilor și convingerilor. Îi învață că niciodată cunoștințele nu vor fi ceva fix, că ideile sunt maleabile, că lumea lor se compune din edificii de gândire omenești, ale căror cărămizi sunt edificiile personale ale altora, care au privit problemele din propriul lor punct de gândire.

Profesorul este un model puternic. Copiii învață de la începutul experienței lor școlare să fie atenți la ceea ce spune și face învățătorul lor. Prin observație atentă, elevii învață ce este considerat important, ce se așteaptă de la ei în viitor și ce tipuri de informații vor trebui să aibă în momentul evaluării. Cu alte cuvinte, pe lângă transmiterea de informații și idei, întrebările profesorului transmit și ceea ce acesta apreciază la elevii săi (Steele, meredith, 1991). Cu timpul, elevii ajung și ei să aprecieze aceleași lucruri și să încerce să le realizeze.

Studiile efectuate în America au demonstrat că peste 75% din întrebările puse de dascăli elevilor vizează nivelul literal sau factual, deci nu solicită în vreun fel prelucrarea informațiilor. Studiile făcute în Slovacia au scos la iveală folosirea și mai frecventă a aceluiași tip de interogare (până la 95%, după Zelina, 1994). Indiferent dacă materia este o știință exactă sau literatură, întrebările cu care se confruntă cel mai adesea elevii sunt cele care nu cer decât răspunsuri de un cuvânt sau o propoziție. Exemple de astfel de întrebări sunt cele care le cer elevilor să numească un animal cu patru picioare sau satul în care se petrece acțiunea povestirii pe care au citit-o în clasă, sau să spună câți, sau ce culoare, la ce distanță sau la ce dată. Când se pun atât de multe întrebări referitoare la nivelul literar, nu este de mirare că elevii ajung să aprecieze datele mai mult decât orice altă formă de cunoștințe și că se străduiesc să gândească mai ales la acest nivel.

Când datele exacte sunt cele mai apreciate, s-ar putea să nu reușim să ne schimbăm elevii. O dată cu creșterea enormă a volumului de informații și cunoștințe, ideea că elevii ar putea acumula vreodată destule informații pentru a fi stăpâni cu adevărat pe o anumită materie este în cel mai bun caz de natură să inducă în eroare. Mai mult, cunoștințele în sine nu au valoare prea mare. Fără capacitatea de a sintetiza, reintegra și reconstrui informațiile astfel încât ele să devină utilizabile, practice și aplicabile, acestea sunt inutile.

În plus, întrebările ce vizează nivelul literar nu necesită nici integrarea ideilor, nici reflecție, nici conversație. Pentru a răspunde la astfel de întrebări nu este nevoie decât de o cunoaștere superficială a conținutului și de cuvinte sau expresii împrumutate din text. Mulți elevi și-au dezvoltat capacitatea de a-și aminti informațiile fără a înțelege vreodată informații fără a înțelege vreodată ideile centrale ale acestora. Ei sunt în stare să memoreze fără a fi schimbați în vreun fel de experiența lor de învățare. Dacă învățarea este considerată ca o permanentă schimbare de comportament, memorarea nu poate contribui decât în foarte mare măsură la învățare.

Pentru ca elevii să reflecteze la informațiile noi și să le integreze în rândul cunoștințelor și convingerilor lor anterioare, ei trebuie să se angajeze în conversație, să-și exprime ideile cu propriile lor cuvinte, să-și însușească vocabularul nou. Abia atunci când vor stăpâni noile cunoștințe și noul vocabular cu adevărat, noile experiențe vor deveni învățare permanentă. Integrarea la nivel literar nu le oferă elevilor ocazia de a conversa (Gavora, 1990). Ea le limitează limbajul la câteva expresii care, de obicei, nu sunt originale.

Cadrul de gândire și învățare este un procedeu prin care profesorii îi îndrumă pe elevi spre înțelegere. El nu poate fi descris decât prin părțile sale componente, dar trebuie perceput ca o strategie bine legată și integrată. Cadrul este construit pornind de la următoarea premisă: „ceea ce știm este determinantul principal pentru ceea ce vom învăța”. Cadrul diferă de la lecție la lecție, de la conținut la conținut, dar este aplicabil la orice situație de învățare.

Stadiile cadrului:

I. **Evocarea** (discuția premergătoare) (E)

1. Care este subiectul? (identificați-l)
2. Ce știți deja despre el? (scrieți-l pe tablă)
3. Ce așteptați/ vreți, și/ sau trebuie să aflați despre el? (scrieți pe tablă)
4. De ce trebuie să aflați aceste lucruri?

II. Realizarea sensului (R)

Se face de către elev pe măsură ce caută informații care să-i confirme anticipările

III. **Reflecția** (discuția ulterioară) (R)

1. Ce ați aflat? (Răspunsuri cât mai existente)

2. Puneți întrebări pentru a extrage informații importante care nu au fost menționate în etapa de evocare
3. Ca reacție la răspunsurile lor, întrebăm: „De ce credeți asta?”

Se reîncepe ciclul cu alte cuvinte:

Evocarea (pentru următorul segment de conținut)

1. Ce altceva credeți că veți afla? sau Ce n-ați aflat încă din ceea ce vreți să știți?
2. De ce este important acest lucru? Sau De ce credeți asta?

(Se amplifică discuția și se adaugă informațiile la cele deja scrise pe tablă).

La orele la care se folosește acest cadru, în etapa evocării elevilor li cere deseori să facă brainstorming-ul și să alcătuiască liste cu ceea ce știu sau cred că știu ca punct de plecare. Uneori brainstorming-ul se face individual, alteori în perechi și apoi cu întregul grup. Cineva scrie ideile grupului pe tablă, acceptând toate ideile, fie că ele sunt corecte sau nu. Profesorul poate extrage unele idei de la elevi punând întrebări despre anumite lucruri care nu au fost discutate dar care sunt relevante pentru lectură. În această etapă este important ca dascălul să se abțină de la a vorbi, în măsura posibilului, lăsându-i pe elevi să vorbească. Rolul său este de a îndruma și extrage ideile, precum și de a-i asculta cu atenție pe elevi.

În această primă fază se realizează mai multe activități cognitive importante. Întâi, elevii sunt implicați activ în încercarea de a-și aminti ce știu despre un anumit subiect. Acesta îi obligă să examineze propriile cunoștințe și să înceapă să gândească la subiectul pe care în curând îl vor examina în detaliu. Importanța acestei implicări inițiale va deveni mai clară o dată cu deschiderea celorlalte două faze. Oricum, important este că prin această activitate inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințe proprii, la care se pot adăuga altele noi.

Procesul de învățare este un proces de conectare a noului cu ce este deja cunoscut. Cei care învață își clădesc înțelegerea lucrurilor noi pe fundamentul oferi de cunoștințele și convingerile anterioare. Astfel, ajutorându-i pe elevi să reconstruiască aceste cunoștințe și convingeri anterioare, se poate clădi un fundament solid pe care să se construiască înțelegerea pe termen lung a noilor informații. În felul acesta se scot la lumină, neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere care nu devin evidente fără examinarea activă a cunoștințelor și convingerilor deja existente.

Al doilea scop al fazei de evocare este de a-l activa pe cel care învață. Prea des se întâmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultând dascălul gândind în locul lor, în timp ce ei stau în bănci, luând notițe sau visând cu ochii deschiși.

Pentru înțelegerea critică, de lungă durată, să aibă loc, elevii trebuie implicați activ în procesul de învățare. Prin implicare activă, se înțelege că elevii devin conștienți de propria lor gândire și își folosesc limbajul propriu. Ei trebuie să-și exprime cunoștințele scriind și / sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sunt conștientizate și este scoasă la suprafață „schema” preexistentă în gândirea fiecăruia în legătură cu un anumit subiect sau idee.

Deoarece durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente, al treilea scop al etapei se evocare este esențial. Prin intermediul acestei etape, se stabilesc interesul și scopul pentru explorarea subiectului. Interesul și scopul sunt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Când există un scop, învățarea devine mult mai eficientă. Există însă, două feluri de scopuri: cel impus de dascăl sau de text și cel stabilit de elev pentru sine. Scopurile din această a doua categorie sunt mult mai puternice decât cele impuse de surse externe, iar interesul e adesea cel care determină scopul. Fără interes susținut, motivația este mult diminuată.

Un cercetător american a spus odată că definiția înțelegerii este de fapt „a găsi răspunsuri la propriile tale întrebări” (Pearson, 1991).

A doua fază a cadrului pentru gândire și învățare este **realizarea sensului**. Acesta este faza în care cel care învață vine în contact cu noile informații și idei. Acest contact poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unei cuvântări sau a efectuării unui experiment.

Aceasta este și faza de învățare în care profesorul are influența cea mai redusă asupra elevului, care trebuie să-și mențină implicarea activă în învățarea în mod independent.

Există strategii de predare care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să rămână implicați. Se poate utiliza, de exemplu, metoda SINELG de monitorizare a învățării (Vaughan și Eses, 1986). Numărul de semne pe care îl vor face elevii în clasă depinde de vârsta și maturitatea lor. Pentru elevii din clasele primare se recomandă folosirea a cel mult două semne; semnul „+” pentru „Asta știam” și „?” sau „-” pentru „Asta nu știam”. Semnele pe care le fac elevii variază, de asemenea, în funcție de scopul lecturii și de experiența pe care o au în folosirea sistemului de adnotare.

SINELG este un instrument util pentru că le permite elevilor să-și urmărească în mod activ înțelegerea a ceea ce citesc. Toți cititorii cunosc fenomenul care constă în terminarea lecturii unei pagini fără a-ți aminti nici măcar un lucru din ceea ce tocmai ai citit. Este cel mai bun exemplu de lectură fără înțelegere, fără implicare cognitivă activă în procesul de lectură, de absență a monitorizării înțelegerii. Pentru adesea elevii abordează lectura sau alte experiențe de învățare cu aceeași lipsă de implicare cognitivă. Stadiul realizării sensului este esențial în procesul de învățare dar șansa de a învăța poate trece pe lângă noi dacă nu suntem implicați în acest proces.

Sarcina esențială a acestei a doua etape, realizarea sensului, este în primul rând, de a menține implicarea și interesul stabilite în faza de evocare. A doua sarcină esențială este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Cei care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg pentru a cere lămuriri ulterioare. Cei care învață pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia, neînțelegerea sau omisiunea.

În plus, elevii când își monitorizează propria înțelegere, ei se implică în introducerea noilor informații în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja . ei corelează în mod deliberat noul cu ceea ce le este cunoscut, construiesc punți între cunoscuți și nou pentru a ajunge la o nouă neînțelegere.

A treia fază a cadrului este **reflecția**. Adesea uitată în predare, ea este la fel de importantă ca și celelalte. În această etapă, elevii își consolidează cunoștințe noi și își restructurează activ schema pentru a include în ea noi concepte. Aceasta este faza care elevii își însușesc cu adevărat cunoștințe noi. Aici are loc învățarea durabilă.

Această fază urmărește câteva lucruri esențiale. Întâi, așteaptă ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile întâlnite. Acest lucru este necesar pentru construirea unor scheme noi. Învățarea durabilă și înțelegerea aprofundată sunt personale. Al doilea scop al acestei faze este generarea unui schimb de idei sănătos între elevi, capabil să dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare, precum și expunerea diverselor scheme pe care ei să le analizeze în timp ce și le construiesc pe ale lor.

Este important să observăm câteva **principii de predare** în acest proces. Întâi, că unul din tipurile de gândire încurajate este *anticiparea*. Ea sporește interesul elevilor și îl obligă să examineze ceea ce deja știe și ce nu știe, ridicând astfel nivelul de conștientizare a cunoștințelor. După unii autori, stabilirea scopului și aflarea răspunsului la întrebările puse reprezintă însăși definiția înțelegerii (Steele, 1991). Astfel anticiparea, formularea de ipoteze sunt factori esențiali pentru înțelegere. Al doilea principiu presupune existența unui *plan* coerent după care să fie direcționată gândirea elevilor. Deoarece dascălul este cel care pune întrebările, elevii au tendința de a-i răspunde direct acestuia. Pe el îl privesc, pe el îl ascultă cu atenție, în timp ce pe colegi îi ascultă mai puțin. Dacă se urmărește un dialog real în clasă, atunci este necesar să se modifice acest model de interacțiune. Primul comportament care trebuie schimbat la dascăl este cel de *comutator* al orei. Când elevii vorbesc, dascălii se simt obligați să răspundă. Atâta timp cât dascălul practică acest model, elevii nu vor vorbi niciodată

unii cu alții, fiecare elev purtând un dialog cu profesorul. Mai eficientă este discuția între elevi, moderată de dascăl, ca unul din participanți la discuție, dar nu ca figură centrală.

Al doilea comportament pe care îl practică profesorii și care susține modelul interacțiunii centrale este cel al *evaluatorului instantaneu*. Acest comportament se observă când, de fiecare dată un elev vorbește, dascălul face o judecată în legătură cu răspunsul acestuia. Nu rareori auzim dascălii răspunzând: „Da, așa este”, „Nu, nu e bine”, „Posibil” etc. Alte lucruri pe care le poate spune profesorul sunt: „Cine mai vrea să adauge ceva?” sau „Alții ce părere au?”. Scopul acestora din urmă comentarii este să diminueze caracterul evaluativ al contextului, pentru a le da elevilor libertatea de a-și exprima ideile.

O problemă importantă de care trebuie să ținem seama când îi interogăm pe elevi este cea a „timpului de așteptare”. Acesta se referă la perioada de timp în care profesorul așteaptă, înainte de a pune altă întrebare, sau de a trece la alt elev. Studiile arată că, dacă durata așteptării crește la trei secunde, și nivelul de gândire crește semnificativ.

Este important ca în cadrul unei interogări multi – procesuale, toți elevii să fie încurajați să participe. Pentru a realiza acest lucru dascălii trebuie să-i pună să răspundă și pe cei mai timizi, nominalizându-i și, uneori să ignore elevii care vor să răspundă la fiecare întrebare. Mulți elevi nu răspund de bună voie pentru că întrebările sunt de obicei pur evaluative. Dacă însă se recurge la întrebări care stimulează gândirea critică, elevii sunt mult mai dispuși să se implice în discuție.

Cadrul E R R le oferă profesorilor un context în care să prezinte experiențele de învățare și care îi ajută să-i îndrume pe elevi în procesul de învățare, el oferă cadrelor didactice un context în care aceștia pot:

- să activeze gândire elevilor;
- să stabilească scopuri pentru învățare;
- să ofere material bogat de discuție;
- să-i motiveze pe elevi pentru învățare;
- să-i implice activ pe elevi în procesul de învățare;
- să stimuleze schimbarea;
- să stimuleze reflecția;
- să-i pună pe elevi la diverse păreri;
- să-i ajute pe elevi să-și formuleze propriile întrebări;
- să încurajeze exprimarea liberă;
- să se asigure că elevii procesează informația;
- să faciliteze gândirea critică.

Pentru a gândi critic, este esențial ca elevii să ajungă să știe ce știu. Reflecția și analiza critică necesită luarea în considerare cu atenție și creativitate a modalităților în care noile cunoștințe pot fi aplicate celor preexistente și acestea modificate pentru a face loc celor noi. Acesta este un proces activ. El cere timp, atenție și intenție. De obicei, nu are loc în mod spontan. Elevilor să li se dea timp pentru a activa cunoștințele anterioare și a-și reconstrui schemele. Predarea, care are ca scop dezvoltarea gândirii implică atât procesele cognitive cât și metacognitive. Cele cognitive se referă la faptul că elevii trebuie să se gândească la conținut, adică la idei și sensuri, la informații și cunoștințe în general. Cele metacognitive se referă la faptul că ei trebuie să se gândească și la gândirea lor. Gânditorii critici se întreabă:

- „Ce cred eu despre asta?”
- „Cum se potrivește această informație cu ce știu eu?”
- „Ce anume pot face în alt fel acum când dețin această informație?”
- „Cum sunt afectate convingerile mele de aceste idei?”

Gânditorii critici sunt gânditori activi, angajați capabili să opereze sistematic și reflexiv cu noțiunile și cunoștințele pe care le au pentru a se redefini pe ei însuși și felul în care percep lumea pe măsură ce cresc și învață.

4. Prezentarea teoretică a metodelor moderne de predare – învățare în cadrul ariei curriculare „Limbă și comunicare”

Cadrul E R R este un mijloc excelent de a îndruma lectura unui text, fie el literar ori științific la toate clasele, indiferent de vârsta elevilor. De fapt, cu cât textul este mai complex, cu atât procesul este mai util. Întrebările cu răspunsuri multiple, care ghidează lectura elevului, pot structura un material complicat, furnizând un cadru care să genereze sensul. Fiind însă întrebări cu mai multe răspunsuri posibile, structura pe care el o oferă nu inhibă analiza critică, ci invită la speculații și anticipări. Îndrumarea lecturii / învățării cu ajutorul cadrului E R R permite realizarea următoarelor obiective ale instruirii:

- le permite elevilor să stabilească un scop pentru lectură;
- menține implicarea activă în lectură;
- generează discuții productive;
- îi încurajează pe elevi să-și creeze și să-și pună propriile întrebări;
- îi ajută pe elevi să-și exprime opiniile proprii;
- menține motivația pentru lectură a elevilor;
- creează o atmosferă în care părerile sunt respectate;
- stimulează empatia elevilor față de personaje;
- creează un cadru propice reflecției asupra valorilor;
- servește drept stimul pentru schimbare;
- stimulează implicarea critică a elevilor;
- facilitează gândirea critică la diferite nivele.

Este nevoie de timp și exercițiu până ajungem să împărțim textele în mod corespunzător și să punem acele întrebări care să-i îndrume cu adevărat pe elevi în lectura textului. Când învățătorul își pregătește întrebările pentru lecție, nu este nevoie să folosească toate tipurile de întrebări. Este preferabil să lăsăm textul și scopul lecturii să determine care sunt cele mai potrivite întrebări, neuitând să limităm numărul întrebărilor ce vizează nivelul literar.

Sunt câteva lucruri pe care e bine să le facă chiar dascălul înainte să înceapă să disece textul. Întâi trebuie să citească și să înțeleagă el însuși povestirea, apoi să-și pună întrebări de genul:

- „De ce vreau ca elevii mei să citească acest material?”
- „Ce sper să înțeleagă elevii mei când vor fi terminat de citit textul?”
- „Ce vreau să facă elevii când vor fi terminat de citit textul?”
- „Care sunt marile probleme pe care le discută textul – dacă există astfel de probleme în text?”
- „Ce experiențe vreau să aibă elevii mei în timpul lecturii?”

Răspunsurile vor ghida multe din întrebările puse elevilor. Când se trece la împărțirea textului pe fragmente și la formularea întrebărilor, trebuie să ținem cont de următoarele lucruri:

1. Nu există locuri bune și locuri rele pentru fragmentarea textului. Textul se poate fragmenta în punctele unde o pauză sporește interesul.
2. Fragmentarea nu este definitivă. Dacă devine evident că alte locuri ar fi mai potrivite pentru a întrerupe lectura, reîmpărțiți textul.
3. Nu există întrebări corecte sau greșite .
4. Este important să se adreseze elevilor întrebări cât mai variate.
5. Se poate aplica cadrul. El poate ghida procesul, astfel încât elevii să fie tot timpul angajați în evocare, anticipare, înțelegerea textului și reflecție.
6. Textul nu trebuie împărțit în multe fragmente. Este important să poată fi urmărit firul povestirii.

7. Nu trebuie puse foarte multe întrebări, pentru a nu risca să distrugem comunitatea textului.

Cadrul de predare – învățare oferă un mecanism de organizare a activității instructive. El oferă, de asemenea, o concepție despre instruire. Aceasta îi permite dascălului, printre altele, să facă următoarele lucruri în mod sistematic:

- să-și organizeze predarea;
- să stabilească scopurile predării;
- să planifice activități care să ajute la realizarea acestor scopuri;
- să-i implice în mod conștient pe elevi în procesul învățării;
- să construiască punți de legătură între diverse materii de studiu;
- să-i angajeze pe elevi într-un discurs permanent care să-i permită profesorului să le monitorizeze tot timpul înțelegerea.

După ce cadrul devine un proces automatizat, o gamă foarte largă de strategii de predare pot fi folosite în diferitele sale etape, modificând procesul de instruire pentru a răspunde necesității specifice ale materiei predate sau pentru realizarea unor scopuri specifice.

1. Scrisul

Este un instrument foarte util pentru dezvoltarea critice. Cu toate acestea, rolul său în formarea gândirii critice a fost trecut adesea cu vederea din cauza felului în care el e folosit în școală. În mod obișnuit, când e vorba de scriere, accentul cade pe produsul final și nu pe proces. Adesea temele scrise sunt rupte de programă, având prea puțină legătură cu ceea ce învață elevii. Pentru a ajunge să gândească critic omul are nevoie de un lucru interesant și important la care să se gândească. Deși scrisul este un instrument valoros de dezvoltare a gândirii critice, este necesar și o anumită atmosferă în clasă care să stimuleze gândirea și scrierea critică.

Scrisul poate ajuta mult gândirea, formularea de raționamente, rezolvarea de probleme, reflecția și creația. Eficiența scrisului ca instrument de dezvoltare a gândirii critice este adesea trecută cu vederea din cauza obiceiului de a folosi scrisul doar ca instrument de evaluare a cunoștințelor acumulate (testele) sau ca exercițiu prin care se demonstrează capacitatea de exprimare scrisă (lucrările scrise pe o temă dată). De obicei tema dată ține prea puțin cont de interesul sau de cunoștințele elevilor despre acel subiect. Mai mult, publicul cititor, de obicei dascălul, care citește lucrarea urmărește aspectele de tehnică a scrisului mai mult decât conținutul pe care autorul dorește să-l transmită.

James Moffet definește scrisul astfel: „Cineva vorbește cuiva despre ceva”. În această concepție, cel care scrie o face despre un subiect ales de el și pentru un public interesat de ceea ce are de spus autorul. Când dascălul ajunge să privească scrisul în acest fel, elevilor li se permite să își aleagă singuri subiectul și li se găsește un public real. Moffet are o schemă a elementelor importante în procesul scrierii:

Scriitori buni scriu despre ce doresc ei pentru un public interesat. În clasă, de multe ori publicul este constituit din alți elevi. Există câteva principii importante de folosire la clasă a scrisului pentru dezvoltarea gândirii critice. Întâi, scrisul pentru sine însuși nu se notează. Accentul cade pe parcurgerea liberă a ideilor. Pentru a realiza fluiditate, elevi trebuie lăsați să

scrie fără să se preocupe de tehnica scrisului sau de corectitudinea frazelor, a ortografiei sau a punctuației. În al doilea rând, elevii trebuie să aibă libertatea de a-și asuma riscuri. Ei trebuie să simtă că pot să-și exprime liber gândurile și că aceste gânduri vor fi respectate. Mai mult, trebuie să înțeleagă că adesea întrebările cu mai mult decât un singur răspuns corect și că ideile lor sau soluțiile date de ei unor probleme sunt la fel de importante ca ele oricui altcuiva. În sfârșit, dacă învățarea e să aibă loc, elevii trebuie să aibă ocazia de a discuta despre ceea ce gândesc, de a-și discuta reacțiile la cele citite sau învățate. Când își exprimă ideile în scris, elevii trebuie să poată să discute despre cele scrise cu alți elevi, învățând astfel unii de alții.

2. Ciorchinele

Este o strategie de învățare care îi încurajează pe elevi să gândească liber și deschis. Ea structurează ideile doar atât cât să stimuleze gândirea legată de conexiunile dintre idei. Este o formă de gândire nelineară, care aproximează în mare măsură felul în care funcționează mintea omenească. Ciorchinele poate fi folosit atât în faza de Evocare, cât și în faza de reflecție. El poate fi utilizat pentru a stimula gândirea înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect. Mai poate fi folosit ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi, sau de a reprezenta noi sensuri. Este o activitate de scriere, care poate fi folosită ca instrument eficient în dezvoltarea deprinderilor de scriere, mai ales la cei care sunt recalcitranți la scris. Este, însă, înainte de toate, o strategie de găsire a căi de acces la propriile cunoștințe, înțelegeri sau convingeri legate de o anumită temă. Fiind o activitate de scriere, ea mai servește și la propriile cunoștințe, înțelegeri sau convingeri legate de o anumită temă. Fiind o activitate de scriere, ea mai servește și la informarea scriitorului despre anumite cunoștințe sau conexiuni pe care nu era conștient că le are minte, sau că le poate utiliza.

Etapele realizării unui ciorchine sunt simple:

1. Se scrie un cuvânt sau o propoziție – nucleul în mijlocul unei pagini sau table.
2. Începeți să scrieți cuvinte sau sintagme care vă vin în minte legate de tema respectivă.
3. Pe măsură ce scrieți aceste cuvinte, până expiră timpul sau nu mai aveți nici o altă idee.
4. Scrieți atâtea idei câte vă vin în minte până expiră timpul sau nu mai aveți nici o altă idee.

Există câteva reguli de bază care trebuie respectate:

1. Scrieți tot ce vă trece prin minte. Nu se fac judecăți în legătură cu gândurile care vă vin, notați-le doar pe hârtie.
2. nu vă preocupați de ortografie, punctuație sau alte reguli ale textului scris.
3. Nu vă opriți din scris până n-a trecut destul timp, astfel încât să poată ieși la lumină toate ideile. Dacă ideile refuză să vină, zăboviți asupra hârtiei și până la urmă vor apărea.
4. lăsați să apară cât mai multe conexiuni. Nu limitați nici numărul ideilor, nici fluxul conexiunilor.

Așa cum arată Steele și Steele(1991), ciorchinele este o strategie flexibilă. Poate fi realizată individual sau ca activitate de grup. Folosită în grup, ea poate servi ca și cadru pentru ideile grupului, ceea ce le oferă elevilor ocazia de a afla asociațiile și relațiile stabilite de ceilalți.

Ciorchinele făcut individual este o pauză binevenită din brainstorming-ul de grup, pentru că este rapid și le permite tuturor elevilor, nu doar celor care sunt tot timpul cu mâna pe sus, să se implice activ în procesul de gândire. Dacă se aplică individual, subiectul trebuie să fie familiar elevilor, care nu mai pot culege informații de la membrii grupului. După expirarea timpului, ciorchinii individuali pot fi comunicați perechii sau grupului.

3. Cvintetul

Capacitatea de a rezuma informațiile, de a surprinde complexitatea ideilor, sentimentelor și convingerilor în câteva cuvinte este o deprindere importantă. Ea necesită o reflecție adâncă bazată pe înțelegerea nuanțată a sensurilor. Un cvintet este o poezie care

necesită sintetizarea informației și materialelor în exprimări concise care descriu sau exprimă reflecții asupra subiectului.

Termenul de *cvintet* provine din limba franceză și numește o poezie de cinci versuri. Când se introduce cvintetul la clasă, se prezintă mai întâi regulile de scriere a acestei poezii, apoi se oferă câteva exemple. Se cere apoi grupului să-și scrie propriile lor poezii de cinci versuri. La început, unora li se va părea greu. De aceea este bine să se lucreze în perechi. Se dă elevilor un subiect pentru poezii, și cinci până la șapte minute să le scrie. Varianta inițială trebuie să fie individuală, după care fiecare pereche va reține din cele două poezii ceea ce le place mai mult și vor rescrie un cvintet final. Acesta stimulează discuția dintre motivele pentru care au scris ce au scris, permițând continuarea și adâncirea reflecției critice asupra subiectului. De asemenea, fiecare elev trebuie să-și asculte perechea și să extragă din varianta acestuia idei cu care amândoi sunt de acord. Variantele finale pot fi comunicate întregii clase. Metoda are următoarele forme:

1. primul vers conține dintr-un cuvânt care descrie subiectul (de obicei substantiv);
2. al doilea vers este format din două cuvinte care descriu subiectul (două adjective);
3. versul al treilea este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (de obicei verbe la gerunziu);
4. al patrulea vers e format din patru cuvinte care exprimă sentimente față de subiect;
5. ultimul vers este format dintr-un cuvânt care exprimă esența subiectului.

Cum se face:

1. Titlu (de obicei un substantiv) _____
2. Descriere (de obicei adjectiv) _____
3. Acțiune (de obicei verbe) _____
4. Sentiment (construcție) _____
5. Reexprimarea esenței _____

Cuvintele pot servi ca:

- Instrument de sintetizare a unor informații complexe;
- Mijloc de evaluare a înțelegerii elevilor;
- Mijloc de exprimare a creativității.

Cvintetele sunt instrumente rapide și eficiente de reflecție, sinteză și rezumare a conceptelor și informațiilor.

4. Cubul (Cowan, 1980)

Este o strategie de predare care ne ajută să studiem o temă din perspective diferite. Această strategie presupune utilizarea unui cub care are diferite instrucțiuni notate pe fiecare față, care pot fi folosite pentru activități de gândire sau scriere. Cubul se poate obține acoperind cu hârtie o cutie cu latura de 15 – 20 cm. Pe fiecare latură a cubului se scrie câte una din următoarele instrucțiuni: Descriere, Compară, Asociază, Analizează, Aplică, Argumentează pro sau contra.

Învățătorul le cere inițial elevilor să scrie liber timp de 2 – 4 minute despre o temă dată, descriind-o, adică gândindu-se intens și spunând ce văd. După perioada de scriere, elevii citesc ce au scris pentru fiecare față a cubului. De obicei, acest lucru se face în perechi, fiecare elev citind răspunsurile sale la trei din cele 6 fețe. Activitatea în perechi este urmată de una frontală, în care elevii care doresc își citesc răspunsurile în fața întregii clase. Metoda poate fi folosită cu succes atât în etapa de evocare, cât și în cea de reflecție. Important este ca tema să fie aleasă cu grijă.

5. Tehnicile bazate pe „răspunsul cititorului”

Acesta îi îndeamnă pe elevi: să reflecteze la semnificația pe care o are, pentru ei personal, materialul pe care îl citesc sau studiază; să gândească ce lucruri din viața lor pot fi asociate cu acest material și cum le influențează al viziunea asupra lumii, cum îi face să se simtă.

În general, când dorim să aflăm răspunsul sau reacția cititorului la cele citite, punem întrebări de felul: „Ce ați observat?”, „Ce gânduri v-a provocat?”, „Ce sentimente v-a provocat?”.

a) „Gândeți / Lucrați în perechi / Comunicați”

Este o tehnică care presupune următorii pași: elevii vor forma perechi; un elev din fiecare va scrie timp de patru minute despre un anumit subiect; celălalt elev din fiecare pereche va scrie în același timp despre un alt subiect; când termină de scris, cei doi parteneri din fiecare pereche își comunică unul altuia experiențele; la sfârșit, două perechi (nu mai multe) își povestesc experiențele în fața întregii clase.

b) „Jurnalul cu dublă intrare”

Pentru a face un asemenea jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând la mijloc o linie verticală. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală sau pentru că o consideră relevantă pentru că le-a amintit de o experiență personală sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se cere să comenteze acel pasaj; (de ce l-au notat; la ce ia făcut să se gândească, ce întrebare au în legătură cu el?). După 20 minute, cereți elevilor să își citească însemnările, având grijă ca pasajele comentate să fie în ordinea în care apar în text. Se pun întrebări de tipul: „De ce crezi că ți-a atras atenția același fragment?” sau „Ce gânduri ți-a provocat?”. Se observă dacă și alții au selectat același fragment și dacă da, se cere acestora să-și citească și ei însemnările. Se subliniază asemănările și deosebirile dintre răspunsuri și se încearcă aplicarea diferențelor de idei. Se pot pune apoi întrebări „generale” de tipul:

1. Întrebări despre semnificații

Ce este de reținut din acesta material?

La ce v-ați gândit în timp ce-l citeați?

Care este mesajul acestui text?

2. Întrebările despre text ca operă scrisă:

Dacă l-ați rescrie, ce ați schimba?

Este acesta un text original? De ce?

După această discuție se poate cere elevilor să scrie liber timp de zece minute despre ceea ce gândesc în acel moment în legătură cu textul. Dacă rămâne timp, se poate permite câtorva elevi să citească clasei ce au scris.

c) Prelucrarea intensificată:

1. Faza pregătitoare (Evocarea)

Chiar la începutul orei, dascălul dă clasei o temă de lucru care concentrează atenția elevilor asupra materialului ce urmează a fi prezentat. Se urmăresc două scopuri când se face acest lucru: să-i facem pe elevi să-și treacă în revistă cunoștințele anterioare referitoare la subiect și să-i facem să formuleze întrebări cărora să le caute răspuns pe parcursul prelegerii. Dascălul dă următoarele sarcini:

- poate cere clasei să scrie timp de cinci minute (întocmind, de exemplu, o listă de idei) pentru a-i face pe elevi să treacă în revistă cunoștințele anterioare despre subiectul ce urmează a fi discutat;
- poate elevilor o întrebare care să fie discutată în perechi.

2. Prelegerea parțială (Realizarea sensului)

Dascălul începe prelegerea și vorbește timp de 10 – 15 minute.

3. Verificarea însemnărilor (Reflecția)

După prima parte a prelegerii, învățătorul poate să-i lase pe elevi să compare ideile notate pe lista lor se la început cu cele prezentate în prelegere.

Altă activitate pregătitoare (Evocare)

Acum învățătorul cere din nou ca, în perechi sau individual, elevii să-și activeze cunoștințele anterioare și să-și stabilească scopuri pentru ascultarea celui de-al doilea segment al prelegerii.

Continuarea prelegerii și noua verificare a însemnărilor

Se continuă prelegerea încă 10-15 minute, după care o nouă verificare a însemnărilor; elevii își compară acum propriile lor idei cu ideile în prelegere.

4. Exercițiu rezumativ (Reflecție)

Se dă elevilor un exercițiu care îi ajută pe elevi să reflecteze la materialul prezentat în prelegere. Acest exercițiu poate îmbrăca diverse forme. Se poate cere elevilor:

- să răspundă la o întrebare cu mai multe răspunsuri posibile care fie relevantă pentru principalele probleme puse de prelegere;
- să scrie un „eseu de 10 minute”, în care să discute o problemă ridicată de prelegere;
- să scrie un „eseu de cinci minute” în care prezinte pe scurt un lucru pe care l-au învățat în timpul orei și să scrie o întrebare pe care o mai au încă în legătură cu subiectul prelegerii.

6. Termeni cheie

Învățătorul alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text pe care îi scrie pe tablă. Elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziție pentru a decide ce relație poate exista între acești termeni, cum vor fi puși în relație – cronologic, sau pentru a explica un proces științific etc. – în textul pe care urmează să îl citească. Când perechile au ajuns la o concluzie privind relația dintre termeni, învățătorul le cere să citească textul cu atenție pentru a vedea dacă termenii apar aici în relația pe care au anticipat-o ei.

7. Stabilirea succesiunii evenimentelor

Ca activitate pentru întreaga clasă, învățătorul poate scrie, pe bucăți separate de hârtie, cinci sau șase evenimente individuale, sau etape într-o înlănțuire de tip cauză – efect. Acestea se amestecă, apoi câțiva elevi trag câte una și fie o arată clasei, fie învățătorul expune pe tablă. Clasei i se cere să stabilească ordinea evenimentelor. Pe rând, elevii sunt invitați să iasă la tablă și să scrie / să așeze un eveniment acolo unde consideră că îi este locul. Când clasa a căzut mai mult sau mai puțin de acord asupra ordinii, dascălul cere să fie citit textul pentru a vedea dacă evenimentele apar și aici în aceeași succesiune.

8. Scrierea liberă

Le putem cere elevilor să scrie în cinci minute, fără oprire, tot ce le trece prin minte în legătură cu un anumit subiect. Când timpul expiră, le putem cere să citească tare unui partener ceea ce au scris. Putem invita perechile să comunice ideile întregii clase, sau le putem cere elevilor să sublinieze, în ceea ce au scris, lucrurile de care sunt cel mai puțin siguri și să fie atenți când citesc, pentru a vedea dacă lectura aruncă lumină asupra incertitudinii lor.

9. Procedeu „recăutării”

Acest procedeu este util atunci când elevii au nevoie de ajutor în lectura unui text în care trebuie să găsească informații. Cu acest procedeu, doi elevi citesc un text, oprindu-se după fiecare paragraf și punându-și reciproc întrebări despre ce au citit. Procedeu poate fi folosit și frontal. Clasa citește unul sau două paragrafe, apoi elevii se opresc, închid cărțile și pun învățătorului întrebări. În continuare, rolurile sunt inversate și profesorul interoghează clasa, având grijă să formuleze nu doar întrebări cu un singur răspuns corect, ci și întrebări care activează concepte sau care se referă la implicațiile unui eveniment sau fapt.

10. Predarea reciprocă

Predarea este cea mai bună metodă de a învăța. „Predarea învățării” se face în grupuri de patru până la șapte participanți. Toți participanții au exemplare din același text și joacă pe rând rolul profesorului, parcurgând următorii cinci pași (după ce au citit, de obicei individual, un paragraf):

1. rezumă ceea ce s-a citit;
2. pun o întrebare despre text, la care ceilalți trebuie să răspundă;

3. clarifică lucrurile neclare pentru ceilalți;
4. prezic despre ce va fi vorba în paragraful următor;
5. le cer celorlalți membri ai grupului să citească fragmentul următor și precizează care este acesta.

11. Ghidurile de studiu

Ghidurile îi ajută pe elevi și atunci când citesc independent un text cerut pentru școală. În scopul dezvoltării gândirii critice, ghidurile de studiu își sporesc eficiența atunci când:

- ajută elevii să urmărească modele de gândire sau idei subtile pe care probabil nu le-ar fi sesizat astfel; însă, lectura atentă a textului;
- invită la efectuarea unor operații de gândire critică sau de ordin superior;
- sunt folosite ca punct de pornire pentru discuții sau pentru o temă scrisă și nu ca scop în sine.

5. Aspecte practic – aplicative ale utilizării unor astfel de metode în învățământul primar

De multe ori, scrisul este folosit pentru dezvoltarea gândirii la diferite materii, unde elevii se confruntă cu idei pe care încearcă să le învețe. De exemplu, pentru a evalua reușita unei lecții, elevilor li se poate cere să răspundă în scris la o întrebare ca: „Ce a fost nou pentru tine?” sau „Care a fost lucrul cel mai important?”. Răspunsurile scrise ale elevilor se discută apoi în grupuri mici și cele mai semnificative din fiecare grup, cu întreaga clasă. Iată câteva sugestii privind activitatea la clasă în orele de limbă și comunicare, adaptate după Smith (1978):

- La sfârșitul orei, cereți elevilor să scrie un paragraf despre cea mai interesantă sau cea mai importantă idee care s-a discutat în acea oră. Spuneți-le la începutul orei că vor avea de făcut acest lucru. Practicați această activitate des (măcar o dată pe săptămână);
- Citiți-le unul sau mai multe paragrafe și cere-i-le să reproducă conținutul în propriile lor cuvinte. Acesta e un exercițiu bun pentru a-i învăța să ia notițe. Dacă le vine greu să facă ce li se cere, puneți-i întâi să povestească vecinului de bancă ce li s-a citit și apoi să scrie.
- Arătați-le elevilor o ilustrație legată de conținutul pe care îl studiază și cereți-le să scrie apoi o idee pe care le-o sugerează.
- Puneți-i pe elevi să comunice unii cu alții în scris, folosind strategia întrebare / răspuns. Întâi cereți fiecărui elev să formuleze în scris o întrebare despre materialul care se studiază. Adunați hârtiile, redistribuiți-le la întâmplare și cereți fiecărui elev să răspundă în scris la întrebarea primită.
- Cereți elevilor să-și scrie părerea despre ceva ce au învățat la oră. Acceptați toate părerile. Elevii trebuie să dea cel puțin un argument pentru părerea lor.
- Recapitulați un concept învățat și cereți elevilor să scrie cel puțin o aplicație a acestuia.
- Puneți-i pe elevi să scrie întrebări la care ar vrea să le răspundă învățătorul în una din orele următoare. Pe lângă întrebare, cereți-le să scrie ce anume i-a determinat s-o pună.

Învățătorii îi pot ajuta pe elevi să învețe mai bine exersând operațiunile cognitive de bază: rezumarea, clarificarea ideilor, examinarea relațiilor, identificarea erorilor, memorarea. În plus, procesele de gândire care presupun mai mult decât o singură operațiune, cum sunt deducția, interpretarea, gândirea de expert, comparațiile multiple, formarea conceptelor sunt și ele dezvoltate prin utilizarea unor tehnici de scriere ca cele discutate mai sus.

Deosebirea dintre o conversație substanțială și dinamică și una care degenerază până la punctul în care profesorul este singurul care vorbește, în timp ce elevii stau tăcuți și morocănoși, este deși foarte vizibilă, adesea greu de explicat. În general, discuțiile cele mai vii sunt cele care evoluează în funcție de curiozitatea elevilor. Rolul de moderator al profesorului este, cu toate acestea, esențial.

J. T. Dillon (1988) a identificat patru „mișcări” sau strategii pe care le poate folosi dascălul pentru a menține conversația animată și centrată pe elevi:

1. Afirmațiile

Sunt o modalitate de exprimare a propriei reacții, înțelegeri sau nedumeriri în legătură cu ceea ce s-a spus. Ele sunt mai puțin restrictive decât întrebările și de aceea invită adesea la răspunsuri mai libere. Puteți spune: „Deci, după câte înțeleg, ce vrei tu să spui e că...” sau „Asta îmi amintește de ce a spus X mai devreme...” sau „Tu spui că, dar X a spus mai înainte că...” sau „Nu înțeleg ce ...” etc.

2. Întrebările

Elevii își discută propriile întrebări cu mai mult entuziasm decât pe ale învățătorului. Obișnuiți-vă deci să îi faceți pe elevi să pună întrebări despre text. Iată câteva sugestii: „Ce întrebări ar trebui să punem despre acest text?” „Ce am lăsat în afara discuției până acum?” „Ce nu e clar din ceea ce s-a prezentat în text?” „Cu ce sunteți de acord / nu sunteți de acord din ceea ce spune textul?”.

3. Semnalele

Deoarece comentariile învățătorului au uneori o greutate nejustificat de mare, e mai bine să încurajați discuția cât mai multe prin semne și gesturi și nu prin comentarii. O expresie mirată invită la clarificări. Măinile întinse ca pentru a cântării ceva invită elevul să decidă dacă e de acord cu idee sau alta. O privire prietenoasă poate să-l încurajează pe elevul care se străduiește să pună în cuvânt o idee.

4. Tăcerea

Când se pune o întrebare, lăsați-le elevilor timp să răspundă la ea. O așteptare de trei, patru sau cinci minute e o motivație foarte puternică pentru ca cineva să umple golul. Dacă învățătorul nu-l umple, o va face altcineva.

Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt – este o activitate care ajută reflecția ce urmează lecturii. Ea oferă un cadru pentru discutarea, în clasă a unui text literar. Această strategie este deosebit de utilă pentru a-i face pe elevii mai tăcuți și mai reținuți să participe la discuție. Etapele strategice se aplică după cum urmează:

- Când citesc un text, elevilor li se cere să găsească unul sau mai multe citate pe care le consideră deosebit de interesante sau demne de a fi comentate.
- Elevul scrie citatul pe o bucată de hârtie, menționând neapărat și pagina unde se află în text.
- Pe verso, elevul scrie un comentariu al citatului. El poate să nu fie de acord cu ideea exprimată, poate s-o dezvolte etc.
- Elevii își aduc foile cu citate la oră și învățătorul cere unuia dintre ei să-și citească citatul cu voce tare.
- După ce citatul a fost parcurs, învățătorul cere altor elevi să îl comenteze. Aveți grijă ca discuția să rămână la obiect și limitați comentariile care amenință să devină prea caustice sau neserioase. Acum poate și învățătorul să comenteze citatul.
- Pentru a încheia discuțiile, învățătorul îl pune pe elevul care l-a ales să-și citească propriile comentarii cu voce tare, după care nu mai urmează nici un fel de discuții. Elevul care a ales citatul are ultimul cuvânt.

După lectura unui text și după o discuție cu clasa, elevii pot fi ajutați să-și adune gândurile dacă li se cere să redacteze un eseu de zece minute cu tehnica scrierii libere. Învățătorul le spune elevilor să scrie fără întreruperi, timp de zece minute, pe marginea unei teme relevantă pentru subiectul lecturii sau discuție precedente.

Unii cercetători susțin că scrisul în sine poate stimula creativitatea într-un mod cu totul diferit în comparație cu ce se întâmplă când planificăm deliberat ceea ce vom scrie (Elbow, 1982). Când scriu liber, elevii nu se opresc din scris. Scopul este să scrie fără să revină asupra textului, fără să-l examineze sau să-l privească în mod critic. Activitatea de scriere liberă se poate continua, invitându-i pe elevi să extragă ideile cele mai interesante pe care le-au notat și să le folosească drept punct de plecare pentru o compunere, eliminând balastul care de obicei apare într-o scriere liberă.

Eseul de cinci minute se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da învățătorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual în acea oră. Acest eseu le cere elevilor două lucruri: să scrie un

lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o au în legătură cu aceasta. Învățătorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica lecția următoare.

Teoreticienii învățării constructiviste, de la Piaget încoace, au subliniat cu toții importanța proceselor de interogare și descoperire ale celui care învață pentru ca învățarea să fie eficientă. Dascălii în zilele noastre văd acum predarea ca un proces prin care elevul este ajutat să-și restructureze ideile pe care le are deja, mai degrabă decât ca o activitate de transmitere pasivă de idei înspre elevi.

Dacă privim predare și învățarea din perspectivă constructivă, dacă înțelegem predarea ca activitate care îi ajută pe elevi să interpreteze și să înțeleagă lucruri noi prin prisma celor deja cunoscute de ei, apar două consecințe imediate. Cea pozitivă este că pentru elevi e important să formuleze întrebări și să caute răspunsuri în mod activ. Elevii trebuie să fie tot timpul conștienți de ceea ce știu și de ceea ce vor să afle.

Consecința negativă este că apare pericolul ca elevii să nu scoată la lumină concepțiile lor greșite înainte de a încerca să învețe concepte noi. Dacă elevii interpretează ceea ce este nou prin prisma a ceea ce știu deja, cunoștințele greșite vor conduce la o învățare incompletă sau distorsionată. Prin urmare, un învățător responsabil îi face pe elevi să își examineze cunoștințele anterioare în timp ce învață lucruri noi. (Gallas, 1995).

6.Necesitatea utilizării de metode noi de învățare la clasele I - IV

Cu începere din anul școlar 1998-1999, activitatea școlară din toate punctele de vedere (obiective de formare, conținuturile învățării, metode de predare și învățare) este reglementată prin Curriculum Național. Prin acest document, elaborat în viziune sistematică (disciplinele de învățământ sunt văzute ca părți ale unui întreg, ale unui sistem) au fost puse în circulație două concepte – cheie, care învederează concepția care a stat la baza noii strategii școlare: arie curriculară și ciclul curricular.

Curriculum Național, adoptat în 1998, stabilește, într-o nouă perspectivă, obiectivele și componentele predării limbii române în ciclul primar. Cu mult mai mult decât în 1995 (data elaborării și intrării în funcție a anteriorului curriculum), prin actul curriculum s-au produs mutații de esență la nivelul studierii limbii române în clasele ciclului primar, situație care a impus o gândire a modalităților de desfășurare a activității didactice.

Compartimentarea obiectului limba română de până acum, în trei discipline: citire, lectură și comunicare, a fost înlocuită cu un nou model: comunicativ – funcțional, adecvat atât specificului acestui obiect de studiu, cât și modul de organizare a competenței de comunicare la copii de vârstă școlară mică.

Gândit și plasat în componerea activității școlare, acest model presupune dezvoltarea integrală a capacității de receptare și exprimare orală, de receptare a mesajului scris (citire/lectură) și de elaborare a acestuia. Comunicarea însăși înseamnă funcționare solidară, în fuziune, a celor patru deprinderi: receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă.

În conformitate cu noua viziune, programa a fost structurată pe bază de obiective – cadru și de referință, capabile să înregistreze ceea ce este esențial în activitatea de învățare.

Obiectivele - cadru sunt aceleași pentru toate cele patru clase ale ciclului primar și ele corespund modului comunicativ – funcțional:

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral;
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală;
3. Dezvoltarea de receptare a mesajului scris (citire / lectură);
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă.

Obiectivele de referință stabilesc competențele elevilor la sfârșitul fiecărei clase. De exemplu, la sfârșitul clasei a IV-a, din punctul de vedere al dezvoltării capacității de exprimare scrisă, obiectivele de referință sunt:

- să redacteze texte narative și texte funcționale de mică întindere pe baza unor cuvinte / expresii de sprijin;
- să alcătuiască rezumatul unui text liber după un plan simplu de idei;
- să valorifice în texte proprii un vocabular adecvat;
- să aplice în mod conștient semnele de ortografie și punctuație;
- să adapteze redactarea la scopul comunicării;
- să manifeste spirit critic față de redactarea diverselor tipuri de texte.

O dată cu elaborarea noului curriculum se fixează în termeni fermi unele relații în interiorul procesului didactic.

Astfel, în raport cu exprimarea scrisă, ponderea revine exprimării orale, măsură justificată de caracterul oral al celei mai mari părți / durate din comunicarea interumană.

Un alt raport în care se intervine – deși nu este pentru prima dată – este cel care angajează învățătorul și elevii. Ponderea o va deține producerea de mesaje proprii și nu receptarea mesajelor. Cerința este foarte veche: în timpul orelor, învățătorul trebuie să vorbească cel mai mult, să elaboreze mesaje, dreptul acesta trebuie acordat elevilor, rolul

învățătorului fiind de a crea circumstanțe de a favoriza producerea mesajelor elevilor și de a-i ajuta la exprimarea corespunzătoare.

O dispoziție de o importanță evidentă din actualul cvrriculum este conectarea studiului limbii române la realitățile comunicării cotidiene. Școala trebuie să ofere elevului posibilitatea de a-și cultiva limbajul, pentru a putea comunica cu semenii săi, cu cei alături de care trăiește. Este foarte important ca elevii să fie pregătiți să realizeze comunicarea cu lumea lor și să vorbească așa cum vorbește lumea lor; ei nu vor vorbi ca Sadoveanu sau ca Arghezi.

Acesta este motivul pentru care, în orele de limba română, intră, pe lângă textele literare (care-și mențin supremația), texte nonliterare. Ele trebuie să devină – și pentru elevii claselor I și IV – material de investigație lingvistică și sociologică (pe înțelesul lor), dar și obiectivele de realizat (într-un mod specific vârstei infantile). Cetățeanul de azi, implicit copilul, întâlnește la tot pasul texte nonliterare: reclame, afișe, firme, programe de spectacole etc. parte componentă a vieții noastre, în mod natural ele vor intra în compunerea manualelor școlare și între problemele de studiu în cadrul orelor de limba română. Pe lângă ele și alte forme: interviuri, reportaje, potrivite vârstei lor, pagini de dicționar, enciclopediile pentru copii și tineret, cronici ale spectacolelor pentru copii, cronici de televiziune, corespondențe etc.

Pentru atingerea obiectivelor enunțate în Curriculum Național se impune ca activitatea desfășurată la clasă de către învățător să cuprindă activități de predare – învățare cât mai diverse. Astfel, metodele trebuie să fie bazate mai ales pe spiritul de colaborare, de echipă a elevilor, așa cum au arătat capitolele precedente.

O primă chestiune care se impune este aceea a modului de constituire a grupelor de elevi.

În viața socială, gruparea adulților nu se subordonează (decât în rare cazuri) unor critici ferme, dovadă faptul că ajung să lucreze în aceleași colective oameni care nu se cunoșteau și nici nu au fost întrebați dacă vor să lucreze împreună. Chiar dacă, la maturitate, lucrurile se prezintă așa cum au fost înfățișate, acesta nu este un motiv ca pe perioada evoluției școlare a copilului (tânărului) să nu procedăm în alt fel.

În determinarea componenței grupelor de lucru, învățătorul se poate conduce după mai multe criterii, în funcție de caracterul relațiilor din interiorul clasei, dar ținând cont de necesitatea ca activitatea de grup să placă elevilor și să fie realmente utilă.

O posibilitate de formare a grupurilor se bazează pe organizarea mecanică a lor, adică pe luarea în considerare a așezării elevilor în bănci și constituirea grupelor de câte patru colegi de bancă. Dacă, pe de o parte, acest mod de grupare ține seama de legăturile de prietenie stabilite și consolidate în timp, deci pe un fapt pozitiv, constituit ca o premisă de valoare, pe de altă parte, grupele astfel constituite sunt inegale din punct de vedere valoric. Iar dacă obiectul activității grupelor ar fi același pentru toți elevii înseamnă că șansele de rezolvare corectă nu sunt egale.

Un alt principiu ce poate fi urmat este acela al intereselor comune ale grupei de elevii, cunoscute de către învățător. În organizarea grupelor ar urma să se aplice criteriul intereselor comune ale elevilor din grupele respective.

Învățătorul mai poate avea în vedere nivelul de dezvoltare a capacităților elevilor. O grupă va fi formată din elevii cei mai buni, altă grupă din elevii mijlocii etc.; iar sarcinile de îndeplinit ar fi diferențiate după nivelul grupelor. Vor exista câteva sarcini comune tuturor grupelor, pentru ca elevii să nu perceapă acut diferența de nivel în constituirea echipelor de lucru. Învățătorul va acorda sprijinul său grupelor formate din elevii mai slabi. Chiar dacă din punct de vedere didactic soluția alcătuirii grupelor după acest principiu se arată a fi eficientă, trebuie să ne gândim la efectele psihologice negative asupra elevilor. Se conștientizează inegalitățile valorice din clasă (de la elevii foarte buni la elevii foarte slabi), se accentuează trăsături negative de caracter: îngâmfare, dispreț față de alții, dușmănie și invidie față de cei mai buni etc.

Constituirea grupelor mixte elimină o seamă dintre neajunsurile enumerate mai sus. Învățătorul va asigura prezențe în fiecare grupă, în mod egal, a unor elevi inegali din punct de

vedere valoric. O astfel de structură are urmări pozitive pentru toate categoriile de elevi: oferă elevilor slabi o vecinătate la care se referă în acțiunile lor, pentru a se ridica la nivelul ei; îi antrenează pe cei mediocrii; înlesnește elevilor foarte buni să se deprindă cu un climat de colaborare și le oferă teren pentru exercitarea capacităților de organizare și conducere.

O lată posibilitate ar fi constituirea liberă a grupelor chiar d către elevi. Pentru aceasta, învățătorul le prezintă tema de lucru și le solicită să se constituie pentru realizare, în grupe de lucru, așa cum vor ei. Cum e de așteptat la elevii mici, fără p conștiință colectivă, elevii se arată a fi egoiști și insensibili: se aliază cu cei care se știu mai buni și sunt respinși cei mai slabi. Se repetă într-un asemenea caz ceea ce se petrece în locurile lor, când, pentru constituirea echipelor de fotbal de exemplu, sunt respinși cu duritate cei mai puțini dotați.

O lecție desfășurată pe baza activității didactice pe grupe comportă mai multe acțiuni. Învățătorul le spune că, datorită progresului înregistrat până la acea dată, unele capitole din manual sau teme complementare pot fi pregătite de ei. Se prezintă materia de studiu și se discută modalitățile de realizare a ei. Orientarea oferită de învățător, înainte de a se trece la efectuarea activității, le este utilă elevilor. Învățătorul le spune la ce cunoștințe anterioare să apeleze, în ce sens să le folosească, în ce direcție să-și canalizeze eforturile pentru soluționare, în ce etape să elaboreze soluția. Dimensiunea și conținutul orientării realizate de către învățător depind de gradul de pregătire a elevilor și d experiența lor în acest tip de activitate: mai detaliate, când elevii sunt mai slabi pregătiți sau când nu sunt inițiați în acest mod de lucru, sumare când nivelul clasei este bun, iar elevii sunt obișnuiți cu tehnica aceasta de desfășurare a orei.

Învățătorul indică pentru studiu: 15 minute. Deoarece toate grupele se ocupă de aceeași sarcină, el poate urmării și acorda îndrumări pentru toți elevii.

În timpul verificării temei executate, evenimentele se succed în mod firesc, pentru că fiecare elev s-a preocupat de rezolvarea aceleași teme ca și ceilalți. Este ascultat un elev, iar ceilalți copii completează răspunsul, după care se dă cuvântul unui elev din altă grupă pentru prezentare secvenței următoare a temei.

În afara orei, elevii se vor interesa de aceeași temă, sau de teme diferite, după cum li sa repartizat materialul, iar rezultatul va fi prezentat în cadrul unei ore stabilite de comun acord. O problemă foarte importantă pentru desfășurarea eficientă a activității didactice în condițiile lucrului cu grupe de elevii este așezarea lor în sala de clasă. Cel mai potrivit este ca băncile sau mesele să fie așezate față în față, astfel încât patru elevi să formeze o grupă de lucru.

În general, o oră cu activitatea desfășurată pe grupe de elevi are următoarea structură:

- a)-anunțarea obiectului de studiat;
- b)-orientarea elevilor în ceea ce privește modalitățile de lucru, respectiv de rezolvare a temei;
- c)-activitatea pe grupe;
- d)-prezentarea rezultatelor de către elevi;
- e)-comentariul învățătorului, de fixare și completare;

Efectele pozitive ale activității de grup sunt multiple: influențează pozitiv dezvoltarea atenției și a interesului, gândirea reproductivă (capacitatea de a elabora ipoteze, de a căuta rezolvări), intensifică activitatea independentă a elevilor, îi mobilizează pe cei mai puțini activi, extinde interrelațiile, educă deprinderea de a ajuta.

III. ÎNCHEIERE

Concluzii

S-a scris mult despre gândirea critică. Pentru gânditorii critici, înțelegerea informației este mai degrabă începutul, decât sfârșitul învățării. A gândi critic presupune a lua idei, a le examina implicațiile, a le expune unui scepticism constructiv, a le pun în balanță cu alte puncte de vedere opuse, a construi sisteme și argumente care să le sprijine și să le dea consistență și a lua o poziție pe baza acestor structuri.

Gândirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare și reîncadrare a conceptelor și informațiilor. Este un proces cognitiv, activ și interactiv care are loc simultan la mai multe nivele. De obicei, gândirea critică este orientată spre scop, dar ea poate fi și un proces creator, cu scopul mai puțin bine definite.

Gândirea critică este o gândire sofisticată. Ca atare, se crede adesea că numai elevii mari o pot practica. Această informație este falsă. Copiii sunt capabili de o gândire sofisticată la nivelul lor de dezvoltare. Ei sunt chiar dornici să se implice în rezolvări de probleme complexe și să ia decizii de complexitate ridicată.

Fără anumite premise fundamentale, predarea adesea ori se reduce la o colecție aleatoare de „strategii” sau „proces de instruire”. Riscul major al încercării unei noi abordări este ca dascălii să adauge pur și simplu noile strategii altora, care se află toate într-o căciulă de unde sunt scoase la întâmplare. Preocuparea este justificată și de realizarea că orice copil învață mai bine într-un mediu de instruire consecvent, coerent, chiar dacă nu sunt folosite „cele mai bune metode”, decât într-un mediu în care așteptările nu sunt clare sau instruirea e lipsită de coerență.

Am încercat ca pe parcursul acestei lucrări metodico – științifice să prezint un cadru teoretic este însă lipsit de valoare dacă nu este plasat într-un context practic.

Pe măsură ce lumea devine tot mai complexă și democrația se răspândește tot mai mult, devine evident faptul că tinerii trebuie, mai mult ca oricând, să fie capabili să rezolve probleme dificile să examineze critic condițiile, să cântărească alternativele și să ia decizii gândite în cunoștință de cauză. Este de asemenea evident că a gândii critic este o capacitate care trebuie dezvoltată și încurajată într-un mediu de învățare propice.

Proiectul *Gândire critică* a fost bazat pe colaborare în sensul că înțelepciunea colectivă oferă un fond bogat de cunoștințe și experiență ce poate fi folosit pentru a realiza obiectivele proiectului. Niciodată un singur set de idei sau un singur grup de oameni nu va putea spune ce îi mai bine de făcut într-o situație dată. Împreună, însă, putem să ne croim drum către soluții și să îmbunătățim cu adevărat și pe viață învățarea elevilor noștri.

IV. BIBLIOGRAFIE

- 1) *** Curriculum Național – Programe școlare pentru clasele I-IV, aria curriculară Limbă și comunicare, M.E.N., București, 1999;
- 2) Aderson, R.C., Hebert, E.H., Scott, J.A., Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study on Reading;
- 3) Ausubel, D., Robinson, F. *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981;
- 4) Banks, J.A. (1988), *Education, Citizenship, and Cultural Option*. *Education and Society*, 1 (1), 19-22;
- 5) Collins, C., Mengieri, J. N. (Eds.) (1992). *Teaching Thinking: An Agenda for the 21 Century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;
- 6) Dreapeau, C., *Învăț cum să înveți repede; Tehnici de învățare accelerată*, Ed. Teora, București, 2000;
- 7) Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de vest, Timișoara;
- 8) Lisievici, P., *Calitatea învățământului. Cadrul conceptual, evaluare și dezvoltare*, colecția *Idei Pedagogice Contemporane*, E. D. P., București, 1997;
- 9) Meredith, K. S., Steele, J. L. (1997) *Learning for Understanding*. În Kollarikova, Z., Gavora, P., Steele, J., Meredith, K., (Eds.) *Critical Thinking II*. State Pedagogical Institute of Slovakia, Bratislava, Slovakia;
- 10) Ogle, D. (1986). *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. *The Reading Teacher* 39, p. 564-570;
- 11) Palincsar, A. S., Brown, A.L. (1989). *Instruction for self – regulated reading*. In L.E. Klopfer (Eds.), *Toward the thinking Curriculum: Current Cognitive Research* (p.19 - 39). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development;
- 12) Pearson, P. D., Fielding, L. (1991). *Comprehension Instruction*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D., Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research*, Vol. 2 White Plains, NY: Longman.
- 13) Resnick, L. B. (1987). *Learning in school and out*. *Educational Researcher*, 16(6), 13-20;
- 14) Richard, J. F., *Activități mentale*, Colin, 1990;
- 15) Roth, K J. (1990). *Developing meaningful conceptual understanding in science*. În B.F. Jones & L. Idol (Eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 139-175). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;
- 16) Steele, J. L., Meredith, K. S. (1995). *Democratic Pedagogic National Staff Development Manual*, Orava Foundation for Democratic, Bratislava, Slovakia;
- 17) Temple, C. A., Gillet, J.W. (1996). *Language and Literacy: A Lively Approach*. New York Haper Collins Pub.;
- 18) Tierney, R. J., Readence, J. E., Dishner, E. K. (1985). *Reading Strategies and Practices*. Needham Heights, MA: Allyn And Bacon;
- 19) Vaughan, J. L., Estes, T. H. (1986). *Reading and reasoning Beyond the Primary Grades*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

CUPRINS

	Pag.
I. INTRODUCERE	2
1. Importanța studiului limbii române în învățământul primar.....	2
2. Metodologia cercetării.....	5
3. Ipoteza de lucru.....	7
4. Motivarea temei.....	8
II. CUPRINS.....	9
1. Aspecte psiho-pedagogice ale studierii limbii române la ciclul primar (psihologia copilului mic).....	9
2. Strategii noi de învățare.....	15
3. Strategii noi de predare. Definierea conceptelor – cheie.....	31
4. Prezentarea teoretică a metodelor moderne de predare – învățarea în cadrul ariei curriculare „limbă și comunicare”.....	45
5. Aspecte practic – aplicative ale utilizării unor astfel de metode în învățământul primar.....	55
6. Necesitatea utilizării de metode noi la clasele I-IV.....	59
III. ÎNCHEIERE.....	64
Concluzii.....	64
IV. BIBLIOGRAFIE.....	66
V. ANEXE.....	68

DEMERS DIDACTIC

1. **Obiectul:** limba și literatura română – citire;
2. **Unitatea de învățare:** datini și sărbători;
3. **Subiectul:** colinde;
4. **Motivația:** elevii trebuie să cunoască, dar mai ales să respecte, tradițiile și obiceiurile poporului român, păstrate din cele mai vechi timpuri;
5. **Obiective operaționale:**
 - a) să sesizeze succesiunea logică a secvențelor dintr-un mesaj oral;
 - b) să sesizeze legătura logică dintre secvențele unui mesaj oral;
 - c) să semnaleze prin mijloace verbale sau nonverbale înțelegerea mesajului transmis;
 - d) să-și adapteze vorbirea la diferite situații de comunicare;
 - e) să sesizeze semnificația cuvintelor în funcției de context.
6. **Condiții prealabile:** cunoștințele anterioare dobândite de elevi;
7. **Resurse:**
 - a) timp: -50 minute;
 - b) mijloace materiale: -coli albe de hârtie, cretă, carioci, text suport, fișe;
 - c) procedurale: - expositive: povestirea, descrierea, instructajul ;
- conclusive: conversația, discuția colectivă.
8. **Evaluarea:** formarea unor judecăți de valoare.
9. **Desfășurarea lecției**

I. Captarea atenției

- se pregătesc materialele pentru lecție
- elevii sunt așezați pe echipe

II. Enunțarea scopului și a obiectivelor

„Astăzi la lecția de citire vom discuta despre obiceiuri care se practică din cele mai vechi timpuri în țara noastră, cu prilejul sărbătorilor de iarnă. Este important ca voi să cunoașteți aceste obiceiuri pentru a le putea pune în practică și mai ales pentru a le transmite la rândul vostru generațiilor viitoare.”

III. Reactualizarea structurilor învățate anterior

a) Muncă independentă:

Așezați în ordine corectă cuvintele pentru a obține propoziții:

- 1) pui s-a săturat, un, de, singur, Brăduleț, să stea, brad.
- 2) a reușit, dorea, la, el, stele, dar, să ajungă, nu.
- 3) l-a dus, copii, oameni, ce, Moș Crăciun, unor, aveau.
- 4) este împodobit, Brăduleț, frumos, fericit.

b) verificarea cantitativă a temei de casă;

c) verificarea calitativă a muncii independente și a temei de casă;

d) verificarea teoretică a cunoștințelor dobândite anterior

IV. Prezentarea optimă a conținutului

a) Evocare:

- se prezintă elevilor povestea nașterii lui Isus Hristos (Anexa 1);
- se scoate în evidență importanța deosebită a zilelor de crăciun, cu accent pe Ajunul Crăciunului, când copii și adulții cântă pentru a-și exprima bucuria față de nașterea domnului Isus;
- explicarea cuvântului colindă

V. Dirijarea învățării

b) Realizarea sensului:

- citirea-model al colindului Astăzi s-a născut Hristos și a plugușorului
- discuții pe marginea textelor citite: -întrebările vor fi scrise pe tablă,iar elevii,în perechi,vor trebui să se consulte între ei și să răspundă la aceste întrebări.” Când se cântă colindul Astăzi s-a născut Hristos?”
„Când se merge cu plugușorul?.De unde credeți unde credeți că provine numele urării de plugușor?.Ce semne sunt dacă iarna e grea și omătul mare?.Ce urează copiii pentru anul care vine gazdei care îi primește cu uratul?;
- după consultări,fiecare grupă de elevi va răspunde la o întrebare din cele scrise pe tablă.

VI.Obținerea performanței

Elevii, grupați în echipe de câte patru ,au avut ca sarcină anterioară lecției să caute și ei colinde, plugușor, o sorcovă ce vor fi prezentate de câte un membru din fiecare echipă.(Elevii pot avea și alte idei,în afară de cele sugerate de propunător, cum ar fi: prezentarea unei poezii despre iarnă a unui costum popular etc.)

VII. Asigurarea conexiunii inverse

Se realizează un ciorchine cu tema: Tradiții și obiceiuri de Crăciun și Anul Nou (anexa 2).

VIII. Evaluarea performanței

c) Reflecția

Se mențin aceleași grupe constituite la începutul lecției. Fiecare grupă are sarcina realizeze un brad de Crăciun și împreună să-l împodobescă folosind creioane colorate, în timp ce cântă împreună cu învățătorul colinde de Crăciun.

IX. Tema pentru acasă

d) Extensie: eseu cu tema Ce înseamnă sărbătoarea Crăciunului pentru voi?

Povestea nașterii lui Iisus

În acei ani, împăratul roman, sub stăpânirea căruia se afla și pământul Israelului, a poruncit să se facă recensământul populației. Pentru aceasta fiecare locuitor trebuia să se înscrie în acel oraș, unde au trăit strămoșii săi. Orașul natal al lui Iosif era Betleemul.

Când au sosit ei în Betleem, s-a dovedit că în hanul orașului nu mai erau locuri libere. Mariei îi sosise vremea să nască. Cu greu au reuși Iosif și Maria să găsească un adăpost pentru noapte. Adăpostul lor a fost un grajd, unde Maria a adus Copilul Sfânt pe lume și la pus în ieslea de vite.

În aceea noapte, când s-a născut Iisus, în împrejurimile câmpiilor, păstorii își păzeau turmele lor. Pe neașteptate, înaintea lor, în toată măreția sa, a stat un înger al lui Dumnezeu și păstorii s-au înfricoșat foarte tare. Dar îngerul le-a zis: „Nu vă temeți! Eu vă aduc o veste bună, care va fi o mare bucurie pentru poporul. În cetatea lui David s-a născut un mântuitor, care este Cristos Domnul. Voi îl veți afla ușor – Pruncul, înfășat în scutece, stă culcat într-o iesle.”

În aceeași clipă pe neașteptate au apărut o mulțime de îngeri, slăvindu-l pe Dumnezeu și bucurându-se pentru oameni.

Anexa 2

Tradiții de Crăciun și Anul Nou
-Ciorchinele –

DEMERS DIDACTIC

1.Obiectul: Limba și literatura română

2.Unitatea de învățare: Țara

3.Subiectul: Povestea preafrumoasei Dochia

4. Motivația: Prin această lecție, elevii vor înțelege ce înseamnă dragostea de țară și respectul față de strămoșii neamului; pe parcursul lecției elevii parcurg un proces de analiză și reflecție critică.

5. Obiective operaționale:

- a) să facă predicții pornind de la câteva cuvinte;
- b) să facă predicții pe măsură ce ascultă predicții din text;
- c) să comunice cu colegul de bancă expunându-și predicțiile făcute;
- d) să analizeze predicțiile scrise pe tablă și să o aleagă pe cea mai apropiată de conținutul povestirii;
- e) să colaboreze în cadrul grupului din care fac parte.

6.Condiții prealabile: cunoștințele de natură istorică pe care elevii le-au însușit în orele anterioare; deprinderi de muncă de grup.

7.Resurse:

- a) timp: 50 minute;
- b) mijloace materiale: coli albe de hârtie, cretă, poster, carioci;
- c) procedurale: conversația, exercițiul problematizarea munci independente, lucrul în perechi și în grup.

8. Evaluarea: formarea unor judecăți de valoare și critice privind conținutul textului.

9. Desfășurarea lecției:

I. Moment organizatoric

- pregătirea clasei cu cele necesare pentru oră.

II. Verificarea temei anterioare

Se verifică tema scrisă, se face aprecieri asupra aspectului estetic al scrisului.

III. Captarea atenției

Se face conexiunea cu cunoștințele anterioare.

„Astăzi la lecția de citire vom face cunoștințe cu alte personaje din istoria poporului român.”

IV:Dirijarea învățării

1. Evocare

a) Activitatea de predicție:

- se vor scrie pe tablă câțiva termeni cheie: Decebal, sora lui, Traian, Roma, soție;
- după ce au citit lista, elevii discută cu colegul de bancăși apoi în grupul din care fac parte, încercând să-și imagineze împreună despre ce poate fi vorba;
- elevii vor alcătui scurte predicții cu privire la ce anume le sugerează aceste cuvinte;
- în perechi, vor alege în urma discuțiilor varianta cea mai bună;
- învățătorul ascultă câteva predicții, după care pe tablă se notează nu mai mult trei dintre acestea.

2. Realizarea sensului

b) Se anunță titlu lecției.

- se citește primul fragment al textului, de către învățător, după care urmează

discuții pe marginea fragmentului citit; (întrebări, cuvinte necunoscute, alcătuire de propoziții etc.)

- se fac predicții în perechi și în grup cu privire la al doilea fragment al lecției;
 - se scriu două predicții pe tablă;
 - se scrie pe tablă predicția cea mai apropiată de conținut;
 - se vor povesti pe scurt, pe baza întrebărilor, fragmentele citite.
- (la fel se procedează și cu al treilea fragment)

3. Reflecția

La sfârșitul lecției, elevii împreună cu învățătorul vor discuta care dintre predicțiile scrise pe tablă au fost mai aproape de adevăr.

- c) Activitatea frontală: se stimulează conversația cu elevii prin întrebări de genul: „Este finalul lecturii așa cum v-ați așteptat?” „Cum considerați că a procedat Dochia?” „De ce credeți că Traian a dorit-o cu orice preț pe Dochia? „Ce ați fi făcut în locul Dochiei?”

V. Activități de încheiere

4. Extensie

În grupuri de câte patru, elevi, lucrează la un poster pe tema Hotărârea Dochiei, pe cât posibil pretându-se la abordări diferite.

- produsele sunt expuse pe tablă;
- la finalul activității, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs;
- după turul galeriei, fiecare grup își realizează lucrările.

Tema pentru acasă: - eseu cu subiectul Ce ați fi făcut voi în locul Dochiei?

DEMERS DIDACTIC

- 1. Obiectul:** Limba și literatura română - Citire
- 2. Subiectul:** Cheile – după Tudor Arghezi (II)
- 3. Motivația:** Formarea unei citiri cunoștințe și expresive; îmbogățirea vocabularului cu cuvinte noi; dezvoltarea sentimentelor de dragoste și respect față de familia din care fac parte.
- 4. Obiective operaționale:**
 - a) să citească textul, respectând semnele de punctuație și conținutul;
 - b) să redea conținutul textului, folosind cuvintele noi și expresiile din text;
 - c) să lucreze exerciții creatoare în legătură cu textul;
 - d) să comunice cu colegii în cadrul grupului, transmițând informațiile pe care le au;
 - e) să-și exprime opiniile și atitudinile proprii în legătură cu textul;
- 5. Condiții prealabile:** cunoașterea temeinică a textului, lecturat în ora precedentă; deprinderi de muncă în grup.
- 6. Resurse:**
 - a) timp: 70 minute;
 - b) mijloace materiale: fișă de muncă individuală, materiale ajutătoare, carioci;
 - c) metode de comunicare orală:
 - expozitive: povestirea, descrierea, explicația, instructajul;
 - conversative: conversația, discuția colectivă, problematizarea.
 - d) metode bazate pe lectura textului scris: munca cu manualul, lectura explicativă, lectura independentă.
- 7. Evaluarea:** -utilizarea corectă a cuvintelor în enunțuri proprii;
 - completarea cvintetului;
 - formularea de întrebări și răspunsuri pe marginea textului;
 - formarea unor judecăți de valoare și critice cu privire la conținutul textului.
- 8. Desfășurarea lecției:**
 - I. Captarea și orientarea atenției
 - se pregătesc materialele necesare pentru lecție;
 - elevii sunt împărțiți în grupe de lucru;
 - crearea condițiilor necesare unei desfășurări a lecției de limba română;
 - II. Reactualizarea structurilor învățate anterior
 - a) muncă independentă:

În perechi, elevii au ca sarcină să răspundă în scris la următoarele întrebări, ce vizează conținutul textului studiat cu o oră în urmă: „De ce erau nemulțumiți cei doi copii” „, Ce s-a întâmplat în una din zile?” „Când au fost judecați vinovații?” „ Ce s-a întâmplat la proces” „De ce spunem că acest text este o narațiune (povestire)?”
 - b) Verificarea cantitativă și calitativă a temei de casă
 - c) Verificarea muncii independente
 - III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor

La sfârșitul orei, elevii vor putea:

 - să înțeleagă mai bine conținutul textului;
 - să-și îmbogățească vocabularul cu cuvinte și expresii noi;
 - să poată lucra diverse exerciții în legătură cu textul;
 - să redea pe scurt, folosind planul simplu de idei, conținutul textului;
 - IV. Dirijarea învățării
 1. Evocarea.
 - a) Orientarea elevilor în ceea ce privește modalitatea de lucru:

Toți elevii cu nr. 1 din fiecare grupă stabilită anterior vor primi o fișă cu sarcini de lucru ; toți elevii cu nr. 2, 3, sau 4 vor primi fiecare alte fișe de lucru; după ce li se explică ce au de făcut, elevii se regroupează astfel: elevii cu nr.1 vor forma o echipă, elevii cu nr. 2 altă echipă și așa mai departe.

b) Obținerea performanței:

Astfel grupați, elevii vor lucra în grup, rezolvând sarcinile primite.

Fișele grupelor cuprind următoarele conținuturi:

Grupa I: 1) Scoateți ideea principală din primul fragment al lecției.

2) Formulați doua propoziții în care cuvântul *broască* să aibă înțelesuri

Grupa II: 1) Formulați ideea principală din al doilea fragment.

2) Alcătuiți enunțuri cu ajutorul cuvintelor: *dărâmături judecată*.

Grupa III: 1) Formulați ideea principală din al treilea fragment.

2) Găsiți cuvinte cu sens asemănător pentru: *a complota, a limita, a tăgădui*.

Grupa IV: 1) Scrieți cel puțin doua propoziții pe care le considerați mai importante din textul lecției.

2) Răspundeți la întrebarea: „Cum au fost judecați vinovații?”

c) Asigurarea conexiunii inverse:

Când fiecare grupă astfel formată și-a încheiat activitatea, elevii se întorc în grupele inițiale, unde au ca sarcină să transmită cunoștințele lor fiecărui membru al echipei sale și să asculte (să primească) informațiile noi de la colegii care au avut slte sarcini de lucru. (Exemplu. Nr. 1 al fiecărei echipe primește informațiile legate de conținutul textului de la nr. 2,3,; nr. 2 de la 1,3,4 și așa mai departe).

2. Realizarea sensului

d) Evaluarea performanței

Fiecare grupă își alege un membru care va prezenta învățătorului o sarcină de lucru, în ordine cronologică, de pe fișele rezolvate. Răspunsurile vor fi notate pe tablă de către învățător și în caiete de către toți elevii cu unele completări din partea propunătorului, dacă cazul. Astfel, la sfârșit, toate sarcinile de lucru vor fi recunoscute și rezolvate de către toți elevii.

e) Intensificarea retenției și a transferului

Elevii vor primi o sarcină nouă de lucru, care necesită aplicarea în situații noi a ceea ce s-a învățat; realizarea unui cvintet colectiv.

Exemplu: Frați
Curioși, inteligenți
Făcând numai pozne
Atrași de dulapuri încuiate
Pedepsiți

V. Extensie

Eseu cu tema: *Comentați modul în care au fost pedepsiți cei doi copii.*

DEMERS DIDACTIC

1. **Obiectul:** Limba și literatura română
2. **Subiectul:** *George Enescu* – după Victor Huber
3. **Motivația:** dezvoltarea sentimentului de dragoste și respect pentru personalități culturale ale poporului nostru; îmbogățirea cunoștințelor despre marele muzician George Enescu.
4. **Obiective operaționale:**
 - a) să scrie propriile cunoștințe legate de personalitatea lui George Enescu;
 - b) să comunice cu colegii în cadrul grupului în legătură cu tema dată;
 - c) să citească textul luând în considerare cerințele date spre rezolvare;
 - d) să sintetizeze cunoștințele în urma lecturii textului în scheme logice;
 - e) să înțeleagă și să redea conținutul textului folosind cuvinte și expresii din text;
5. **Condiții prealabile:** cunoștințele anterioare dobândite de elevi despre marele muzician în cadrul orelor de educație muzicală; deprinderi de muncă în grup; cunoașterea temeinică a schemelor logice.
6. **Resurse:**
 - a) timp: 70 minute;
 - b) mijloace materiale: fișă de notițe, cretă colorată;
 - c) metode de comunicare orală:
 - expozitive: povestirea, descrierea, explicația, instructajul;
 - conversative: conversația, discuția colectivă, problematizarea.
 - d) metode bazate pe lectura textului scris: munca cu manualul, lectura explicativă, lectura independentă.
7. **Evaluarea:** -realizarea corectă a structurii logice;
 - citirea fluentă, expresivă și conștientă a textului;
 - însușirea deprinderilor de gândire și învățare;
8. **Desfășurarea lecției:**
 - I. Moment organizatoric

Se pregătesc materialele necesare pentru lecție, elevii pregătesc cărțile, caietele și celelalte materiale auxiliare;
 - II. Reactualizarea structurilor învățate anterior
 - 1) Evocarea
 - a) se prezintă elevilor o planșă reprezentând portretul lui George Enescu
 - b) Orientarea elevilor în ceea ce privește modalitatea de lucru (BRAINSTORMING: George Enescu)- Elevii vor avea să scrie timp de cinci minute tot ce știu sau cred că știu despre George Enescu.
 - c) Prezentarea optimă a conținutului: - ideile elevilor sunt scrise pe tablă
 - III. Dirijarea învățării
 - 2) Realizarea sensului
 - d) învățătorul dirijează citirea lecturii, explicând elevilor ce însemnări sunt necesare în timpul citirii. (Acestea vor fi scrise pe tablă, pentru ca elevii să le vizualizeze mai bine).

Astfel:

 - un „ J ” dacă ce au citit confirmă că știu;
 - un „ - ” dacă informația diferă de ce știau;
 - un „ + ” dacă găsesc o informație nouă
 - un „ ? ” dacă au nelămuriri

e) Elevii citesc textul, urmărind sarcinile primite; la sfârșit vor reflecta la ceea ce au citit.

IV. Obținerea performanței

Se revine la lista cu lucrurile pe care copiii le știau sau credeau că le știu și se discută în perechi cunoștințele care sunt confirmate și ce convingeri sau infirmate

V. Asigurarea conexiunii inverse

Elevii își pot alcătui în caiete un mic tabel, în care să sintetizeze cunoștințele, folosind limbajul semnelor. (metoda Sinelg)

Exemplu:

J	+	-	?
A fost un mare muzician; a cântat de copil	A scris prima operă cinci ani.	A plecat la șapte ani de acasă.	De ce s-a stins din viața atât de tânăr.

VI. Evaluarea performanței

3. Reflecția

Se revine asupra ideilor scrise pe tablă; se discută dezacordurile și se decide dacă textul le-a fost suficient pentru a se lămurii cu privire la personaj.

VII. Intensificarea retenției și a transferului

Elevii vor primi o sarcină nouă, care necesită aplicarea în situații noi a ceea ce s-a învățat.

Învățătorul scrie pe tablă un set de întrebări la care elevii vor răspunde, utilizând munca în perechi.

„Ce ați aflat despre copilăria lui George Enescu?”

„De la ce vârstă a început Jurjac „să deosebească acele tainice și minunate glasuri măiestre” ?”

„Cum a intrat vioara în viața lui George Enescu”

4. Extensie

Eseu cu tema *Livada cu felurite glasuri*.

DEMERS DIDACTIC

- 1. Obiectul:** Limba română – comunicare
- 2. Unitatea de învățare:** Părți de vorbire
- 3. Subiectul:** Adjectivul
- 4. Motivația:** Însușirea noțiunii de adjectiv, a definiției acestuia; înțelegerea importanței adjectivului în comunicare, lărgirea posibilității de exprimare prin folosirea unor adjective.
- 5. Obiective operaționale:**
 - a) să identifice adjectivele în enunțuri date;
 - b) să precizeze categoriile gramaticale ale adjectivului (număr și gen) în funcție de adjectivul determinat;;
 - c) să completeze rebusurile cu terminologia specifică;
 - d) să argumenteze soluțiile găsite;
 - e) să lucreze în grup și să asculte părerile colegiilor chiar dacă nu le împărtășesc;
 - f) să lucreze cu interes și plăcere pentru a obține rezultate atât la nivel personal cât și la nivelul din care fac parte.
- 6. Condiții prealabile:** clasă de nivel mediu; elevii provin din medii diferite; elevii au capacitatea de a folosi procesele de gândire propuse de tema lecției; deprinderi de muncă în grup.
- 7. Resurse:**
 - a) timp: 50 minute;
 - b) mijloace materiale: fișă de muncă individuală; materiale ajutătoare;
 - c) metode de comunicare orală:
 - expozitive: povestirea, descrierea, explicația, instructajul;
 - conversative: conversația, discuția colectivă, problematizarea.
- 8. Evaluarea:** -realizarea corectă a exercițiilor propuse;
-însușirea deprinderilor de gândire și învățare;
- 9. Desfășurarea lecției:**
 - I. Captarea și orientarea atenției
 - se pregătesc materialele necesare pentru lecție;
 - elevii sunt împărțiți în grupuri de lucru;
 - crearea unor condiții necesare unei desfășurări a lecției d limba română.
 - II. Reactualizarea structurilor învățate anterior
 - a)Muncă independentă: În perechi, elevii au ca sarcină să scrie propoziții în care un substantiv – comun sau propriu – hotărât de ei să fie pe rând subiect, nume predicativ și părți secundare de propoziție.
 - b) Verificarea cantitativă și calitativă a temei de casă.
 - c) Verificarea muncii independente.
 - III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor
 - IV. Dirijarea învățării
 - 1) Evocarea
Elevii împărțiți în trei grupe de câte șase elevi vor avea ca sarcină de lucru completarea unui rebus (anexele 1,2,3).
Din rebusurile completate, pe verticală se descoperă cuvintele:

- Grupa I – însușiri fizice
- Grupa II – însușiri sufletești
- Grupa III – adjectivul

2) Realizarea sensului

- se repetă definiția adjectivului
- se scrie titlul lecției la tablă și în caiete;
- elevii împărțiți pe grupe vor primi fișe de lucru conținând diverse tipuri de exerciții:

Grupa I: - exerciții de recunoaștere simplă.

Subliniați adjectivalele din textul următor:

A venit anotimpul vara. Lanurile aurii de cereale împodobite cu maci roșii par niște covoare uriașe țesute de mâinile harnice ale româncelor.

Livada bunicului este împodobită cu cireșe coapte. Nepoții harnici îl ajută pe bunicul la culesul acestor fructe proaspete și gustoase.”

Grupa II: - exerciții de recunoaștere și grupare.

Subliniați cu o linie adjectivalele și cu două linii substantivele pe care le determină:

Era o zi geroasă de iarnă. Cerule era plumburiu. Prin aerul rece pluteau fulgi ușori. Zăpada înghețată scârțâia sub picioarele trecătorilor grăbiți.”

Grupa III: - exerciții de completare.

Completați textul următor cu adjectivalele corespunzătoare:

Din copilărie, Mihai Eminescu a îndrăgit codrul
 Îi plăcea să asculte foșnetul al frunzelor legănate de vântul
, ciripitul al păsărelelor, susurul al izvoarelor și admira lacul încărcat cu nuferi și

Grupa IV: - exerciții cu caracter creator, de modificare.

Descoperiți adjectivalele care se pot forma de la următoarele substantive:

Substantive

bunătate

bucurie

frumusețe

hărnicie

prietenie

tinerețe

lumină

strălucire

patrie

copilărie

Adjective:

bun

Grupa V: - exerciții de reconstrucție, cu completare în dreapta.

Găsiți adjectivalele adecvate pentru următoarele substantive:

elev

iarna

carte

camera

rază

nori

țară

prieteni

- Fiecare grupă își va alege, după finalizare sarcinii de lucru, un reprezentant care va prezenta în fața învățătorului soluționarea cerințelor.
- Răspunsurile vor fi notate pe tablă și în caiete.

3)Reflecția

Eseu structurat cu răspuns restrâns:

Alcătuieți un scurt text (5 - 6 rânduri) despre anotimpul iarna, folosind următoarele adjective: *geroasă, albă, pufoasă, ușori, strălucitoare, argintii.*

Anexa 1

1. Opusul cuvântului *mare*
2. De statură mare
3. Opusul cuvântului *înalt*
4. Opusul cuvântului *urât*
5. Care nu este slab
6. În formă de triunghi
7. Nou
8. Moale, cu aspect de catifea
9. Care miroase a parfum
10. Care conține sunete frumoase, plăcute auzului
11. Roșu foarte deschis
12. Admirabil, splendid, foarte bun
13. Gustul oțetului
14. Ca mierea la gust

Anexa 2

1. Opusul cuvântului *leneș*
2. Binevoitor, amabil
3. Neprefăcut, care spune adevărul
4. Îndrăzneț, plin de curaj
5. Care se supune unui sfat, unui îndemn
6. Indiscret, care manifestă curiozitate
7. Căruia îi place ordinea
8. Cu calități de erou
9. Primitor, care primește oaspeții cu bucurie
10. Trist, necăjit
11. Care este foarte mulțumit sufletește
12. Liniștit, care nu se enervează
13. Bucuros, bine dispus
14. Liniștit, cu purtări bune
15. Trist, înclinat spre melancolie
16. Care trebuie privit cu seriozitate
17. Opusul cuvântului *vesel*
18. Care studiază intens

Anexa 3

1. Neobișnuit de mare
2. Care se află la o temperatură ridicată
3. Portocaliu
4. Culoarea ierbii și a frunzelor
5. Care vorbește puțin
6. Cu dragoste față de patrie
7. Calm, stăpânit
8. Mov

DEMERS DIDACTIC

1. **Obiectul:** Limba română – comunicare
2. **Subiectul:** Părți de propoziție
3. **Motivația:** Este o lecție de recapitulare. Această lecție este valoroasă deoarece conținutul ei informațional ajută elevii să sesizeze deosebirea dintre părțile de vorbire și cele de propoziție. Lecția este utilă pentru faptul că activează întreg colectivul de elevi al clasei, în funcție de tipul de inteligență specific fiecărui elev.
4. **Obiective operaționale:**
 - a) să completeze rebusurile cu terminologia specifică;
 - b) să determine corect funcția în propoziție a noilor cuvinte;
 - c) să alcătuiască propoziții cu ajutorul substantivului *măr*;
 - d) să analizeze cuvintele unei propoziții date, completând un tabel;
 - e) să argumenteze soluțiile găsite;
 - f) să lucreze în grup și să asculte părerile colegilor, chiar dacă nu le împărtășesc;
 - g) să colaboreze armonios cu colegii de grupă și de clasă;
 - h) să lucreze cu interes și plăcere pentru a obține atât rezultate personale, cât și rezultate la nivelul grupei din care fac parte.
5. **Condiții prealabile:** clasă la nivelul programei; elevii provin din medii diferite; elevii au capacitatea de a folosi procesele de gândire și de învățare propuse de tema lecției.
6. **Resurse:**
 - a) timp: 60 minute;
 - b) mijloace materiale: fișa de evaluare; rebus gramatical; fișe de muncă în grup.
7. **Evaluarea:** - capacitatea de a recunoaște părțile de propoziție (principale și secundare);
 - capacitatea de a analiza gramatical cuvintele unei propoziții date;
 - capacitatea de a crea un scurt text pe baza unor cuvinte de sprijin.
8. **Desfășurarea lecției:**
 1. Evocarea:
 - a) Organizarea activității: - motivația specifică acestei activități și a modului de organizare.
 - b) Munca independentă (clasa va fi împărțită în patru grupe).

Grupa I
- are ca sarcină de lucru descoperirea titlului de recapitulare, cu ajutorul unui rebus gramatical.
(anexa 1) INTELIGENȚĂ LOGICO - MATEMATICĂ

Grupa II
- sarcina lor de lucru este să completeze spațiile punctate cu cuvinte potrivite și să precizeze funcția lor în propoziție.
(anexa 2) INTELIGENȚĂ LINGVISTICĂ

Grupa III
- această grupă are ca sarcină de lucru să instruiască o imagine reprezentând un măr și să formuleze propoziții în care substantivul măr să îndeplinească pe rând funcțiile de subiect, nume, predicat, atribut, complement.
(anexa 3) INTELIGENȚĂ SPAȚIAL- VIZUALĂ

Grupa IV
- sarcina lor de lucru este să analizeze părțile de propoziție, completând un tabel dat.

(anexa 4) INTELIGENȚĂ INTERPERSONALĂ

2. Realizarea sensului

Fiecare grupă își alege un reprezentant care prezintă soluțiile sarcinilor de lucru.

Grupa I prezintă soluția descoperită în urma completării rebusului gramatical *Părți de propoziție*. Se scrie titlul pe tablă.

Grupa II citește textul dat, menționând funcția în propoziție a cuvintelor descoperite.

Grupa III prezintă propozițiile alcătuite, menționând funcția în propoziție a substantivului *măr*.

Grupa IV prezintă colegilor modul de gândire și realizare a sarcinilor de lucru, folosindu-se de tabelul dat.

3. Extensia

Elevii vor rezolva exercițiile de pe fișa de evaluare.

(anexa 5)

Anexa 1

Completați rebusul

1. Parte secundară de propoziție ce determină in verb.
2. Parte principală de propoziție care ne arată ce se spune despre subiect.
3. Parte secundară de propoziție care determină un substantiv.
4. Parte principală de propoziție care ne spune despre cine se vorbește în propoziție.
5. Toate acestea sunt de

Anexa 2

Completați spațiile punctate cu cuvinte potrivite și arătați funcția lor în propoziție:

..... de dumbravă
..... suri își poartă plumbul
Cu podoaba
..... pe câmp porumbul

Anexa 3

Alcătuiți propoziții cu cuvântul ce reprezintă obiectul (fructul) din imagine (să îndeplinească pe rând toate funcțiile).

Anexa 4

Analizați părțile de propoziție completând tabelul dat:

Amurgul serii se întinde ca un zăbranic sur.

Cuvântul	Întrebare	Cuvântul pe care îl determină	Funcția în propoziție	Prin ce parte de propoziție e exprimat

Anexa 5

1. Se dă propoziția:

Din cerdacul casei coborî senin bătrânul dascăl.

- a) Realizați schema propoziției.
- b) Efectuați analiza gramaticală a cuvintelor propoziției.

2. Alcătuiți propoziții după schemele date:

a) $\frac{\text{S}}{\text{subst.}}$ + $\frac{\text{Pn}}{\text{vb. + adj.}}$

b) $\frac{\text{P}}{\text{vb.}}$ + $\frac{\text{C}}{\text{subst.}}$ + $\frac{\text{S}}{\text{subst.}}$ + $\frac{\text{A}}{\text{adj.}}$

3. Alcătuiți un text de 7 rânduri în care să folosiți cuvintele: *dimineața, cerului, s-a iscat, albastru, pufos*.

Subliniați cu o linie părțile principale de propoziție și cu două linii părțile secundare de propoziție.

DEMERS DIDACTIC

1. Obiectul: Limba română – comunicare

2. Unitatea de învățare: Părți de vorbire

3. Subiectul: Substantivul

4. Motivația: Operarea cu noțiunea de substantiv, în vederea structurării unei comunicări corecte și eficiente.

5. Obiective operaționale:

- I1 – să distingă forma de singular și forma de plural a unui substantiv;
- I2 – să realizeze corect grupul substantiv – atribut, atunci când atributul este exprimat prin substantiv și răspunde la întrebările: *al, a, ai, ale cui ?*
- I3 – să identifice genul substantivului;
 - să identifice substantivele, folosind ca metodă numărarea sau asocierea unui determinant (adjectiv, numeral);
 - să găsească sinonime ale unor cuvinte date;
- I4 – să identifice funcția sintactică a substantivelor;
- I5 – să analizeze sintactico-morfologic cuvintele subliniate;
- I6 – să diferențieze substantivul care denumește o însușire de un adjectiv;
- I7 – să-și imagineze și să scrie un scurt text care să cuprindă substantive date.

FIȘĂ DE EVALUARE

I. ITEMI OBIECTIVI

1. Itemi tip pereche

a) Unește cu o săgeată fiecare substantiv cu numărul:

cal			pom
jucării	singular		cărți
om	plural		floare
fetițe			frați

4p

b) Asociază fiecare element din coloana A cu elemente corespunzătoare din coloana B:

A	B
substantive comune	păr
substantive proprii	nas
	Nicolae
	fată
	România
	țară

3p.

2. Itemi cu alegere duală

Încercuiește DA pentru varianta corectă și NU pentru varianta falsă. Scrie corect pe spațiul punctat din dreapta forma corectă a variantei considerate greșite:

DA	NU	Ceasul lui Cristina.....
DA	NU	Ceasul lui Carmen.....
DA	NU	Ceasul lui Andrei.....
DA	NU	Ceasul lui Simona.....

4p.

3. Itemi cu alegere multiplă

a) Încercuiește cifra corespunzătoare substantivului de genul masculin:

1 curte 2 cocor 3 palton 4 chibrit

Încercuiește cifra corespunzătoare substantivului de genul feminin:

1 tată 2 mamă 3 caiet 4 popă

Încercuiește cifra corespunzătoare substantivului de genul neutru:

1 castan 2 băietan 3 ghiozdan 4 bostan

3p.

- b) Ce este, ca parte de vorbire, *cuvântul frumusețe*?
Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect:
- A adjectiv
 - B substantiv
 - C verb

1p.

- c) Încercuiește literele corespunzătoare substantivelor:
- A curaj
 - B curajos
 - C a încuraja
 - D încurajare

2p.

II. ITEMI SEMIOBIECTIVI

1. Itemi cu răspuns scurt

- a) Completează enunțul cu două exemple:

Cuvintele care au înțeles apropiat de cel al cuvântului *plai* sunt:

.....
.....

1p.

- b) Citește cu atenție propoziția, apoi scrie în spațiile punctate răspunsurile la întrebări:

Cărțile elevului sunt pe masă.

1. Care este funcția în propoziție a substantivului *cărțile*?

.....

2. Care este funcția în propoziție a substantivului *elevului* ?

.....

3. Care este funcția în propoziție a substantivului *(pe) bancă* ?

.....

3p.

2. Întrebări structurat

- a) Se dă enunțul:

Ionela se plimbă pe malul lacului.

Analizează cuvintele subliniate:

.....
.....
.....

6p.

III. ITEMI CU RĂSPUNS DESCHIS

1. Itemi tip rezolvare de problemă

A. Un elev a făcut următoarea afirmație:

În propoziția „Un tânăr privește apusul soarelui”, cuvântul *tânăr* este adjectiv.

- a) De ce afirmația elevului nu este adevărată?

.....

- b) Transformă propoziția astfel încât cuvântul *tânăr* să fie adjectiv.

.....

4p.

2. Eseu structurat cu răspuns restrâns

Alcătuieți un text (5 – 6 rânduri) despre recreații, folosind și următoarele substantive: *elevi, minge, curte, coardă, învățătoare.*

4p.

FOARTE BINE

- Identifică cu precizie substantivele în enunțuri date.
- Precizează categoriile gramaticale ale substantivului (fel, număr, gen).
- Clasifică substantivele după fel, număr, gen.
- Recunoaște toate funcțiile sintactice ale substantivului în propoziție.
- Pronunță și scrie clar și corect substantivele, inclusiv cele articulate cu articolul hotărât.
- Aplică corect ortografia substantivelor și a formelor de plural articulat ale substantivelor masculine.

BINE

- Identifică, cu unele ezitări, substantivele în enunțuri date.
- Precizează, relativ corect, categoriile gramaticale ale substantivului (fel, număr, gen).
- Clasifică substantivele după fel, număr, gen sprijin prin întrebările învățătorului.
- Recunoaște, parțial corect, funcțiile sintactice ale substantivului în propoziție.
- Pronunță și scrie clar și corect substantivele, cu unele omisiuni în cazul celor articulate cu articolul hotărât.
- Aplică corect ortografia substantivelor, parțial corect a formelor de plural și plural articulat.

SUFICIENT

- Identifică, cu sprijin verbal (minim), substantivele în enunțuri date.
- Precizează, cu unele confuzii, categoriile gramaticale ale substantivului (fel, număr, gen) având sprijin verbal.
- Clasifică substantivele după fel, număr și gen, având un model dat.
- Recunoaște, cu sprijin verbal, funcțiile sintactice ale substantivului în propoziție.
- Pronunță și scrie, cu unele erori, substantivele, omițând articolul în cazul substantivelor articulate.
- Aplică, cu unele erori, ortografia substantivelor, săvârșind greșeli în cazul formelor de plural și plural articulat.

Convertirea punctajului în calificative:

FB – între 29-35 p

B – între 23-29 p

S – între 15-22 p

I – sub 15 p

DEMERS DIDACTIC

1. Obiectul: Limba română

2. Subiectul: *Degețica* – H.C. Andresen (II) – exerciții de vocabular

3. Motivația: Este o lecție de formare de priceperi și deprinderi. Această lecție este valoroasă deoarece conținutul ei informațional ajută elevii să se familiarizeze cu instrumente ale muncii cu cartea, tehnici ale muncii intelectuale. Lecția este utilă pentru faptul că activează întreg colectivul de elevi al clasei.

4. Obiective operaționale:

- a) să citească textul în ritm propriu, conștient și activ;
- b) să lucreze exerciții creatoare în legătură cu textul;
- c) să lucreze în grup, să asculte părerile colegilor, chiar dacă nu le împărtășesc;
- d) să colaboreze armonios cu colegii de grupă și clasă;
- e) să lucreze cu interes și plăcere pentru a obține atât rezultate personale, cât și la nivelul grupei din care fac parte.

5. Condiții prealabile: clasă de nivel mediu; elevii provin din medii diferite; elevii au capacitatea de a folosi procesele de gândire și de învățare propuse de tema lecției.

6. Resurse:

- a) timp: 60 minute;
- b) mijloace materiale: fișe pentru fiecare grupă; materiale ajutătoare;
- c) metode de comunicare orală:
 - expozitive: explicația, instructajul;
 - conversative: conversația, discuția colectivă, problematizarea;
- d) metode bazate pe lectura textului scris: munca cu manualul, lectura explicativă, lectura independentă.

7. Desfășurarea lecției:

I. Captarea și orientarea atenției:

- se pregătesc materialele necesare pentru lecție;
- elevii sunt împărțiți în grupuri de lucru;
- crearea condițiilor necesare unei desfășurări a lecției de limba română.

II. Reactualizarea structurilor învățate anterior:

- „Ce text am citit ora trecută ?”
- „Cine este autorul acestui text ?”
- „De ce textul se numește *Degețica* ?”
- „Ce alte povești scrise de Hans Christian Andersen ați mai citit ?”

III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor:

- „În ora de astăzi vom reciti textul *Degețica* și vom lucra câteva exerciții de vocabular pe baza textului studiat.”

IV. Evocarea:

- se cere elevilor să citească textul în lanț, fiecare câte două propoziții, selectiv (propoziția în care este descrisă *Degețica*, propoziția în care se precizează cum era broasca, unde locuia, etc.) și pe roluri (povestitor, broasca bătrână, feciorul broaștei);

- elevii, grupați în grupe de câte patru, vor primi câte o fișă cu câte două sarcini de lucru;
- la rezolvarea cerințelor participă toți cei patru elevi, atrăgându-li-se atenția să țină cont de părerile fiecăruia.

V. Fișele grupelor cuprind următoarele conținuturi:

Grupa I:

1. Completați propozițiile cu cuvintele potrivite:
Degețica era o fetiță de tot, și Nefiind mai mare decât i s-a spus Degețica.
2. Cum cânta Degețica ?

Grupa II:

1. Scrieți două propoziții în care cuvântul *ochi* să aibă înțelesuri diferite.
2. Găsiți cuvinte cu sens asemănător pentru: *nevastă, jilavă*.

Grupa III:

1. Cum era broasca ?
2. Ordonează cuvintele în propoziție: *stătea, pe, Degețica, frunză, o, nufăr, de*.

Grupa IV:

1. Găsiți cuvinte cu sens opus pentru: *dimineață, tristă*.
2. Alcătuiți propoziții cu următoarele cuvinte: *s-a trezit, i-a zis, s-au adunat*.

VI. Realizarea sensului:

Fiecare grupă își va alege apoi un reprezentant care va prezenta în fața clasei și a învățătorului sarcina de lucru de pe fișele rezolvate. Răspunsurile vor fi notate pe tablă de către învățător și pe caiete de către elevi, cu unele completări din partea propunătorului, dacă este cazul. Astfel, la sfârșit, toate sarcinile de lucru vor fi cunoscute și rezolvate de toți elevii.

VII. Reflecția:

Fiecare grupă desenează câte o mână. Pe fiecare deget, fiecare component al echipei trebuie să scrie câte o însușire a Degețicăi. Posterele se lipesc pe tablă și se discută.

VIII. Asigurarea conexiunii inverse:

Dacă permite timpul, se trece la realizarea unui cvintet colectiv (propunătorul intervine cu întrebări ajutătoare).

1. Care este titlul textului ?
2. Spuneți două însușiri ale Degețicăi !
3. Ce mărime avea Degețica ?
4. De cine a fost furată fetița ?
5. Cum era ea ?

1. Degețica.
2. Mică, gingașă.
3. Fetița era cât degetul.
4. Furată de o broască.
5. Tristă.

IX. Extensia:

Imaginați-vă ce credeți că a făcut Degețica.