



Charles TEMPLE, Jeannie L. STEELE, Kurtis S. MEREDITH

INIȚIERE ÎN METODOLOGIA DEZVOLTĂRII GÎNDIRII CRITICE

Ediția a II-a

Adaptare: Tatiana CARTALEANU, Elena CARTALEANU,
Olga COSOVAN, Nicolae CREȚU

Chișinău, 2003

Supliment al revistei

“Didactica Pro...”

Nr. 1(7), 2003

Coordonator program

“Dezvoltarea Gîndirii Critice”:

Nicolae **Crețu**

Redactor responsabil:

Nadia **Cristea**

Redactor:

Dan **Bogdea**

Corectare:

Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:

Sergiu **Puiu**

Design grafic:

Nicolae **Susanu**

Prepress:

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: RECLAMA S. A., mun. Chișinău

Suplimentul apare cu sprijinul

Fundației SOROS-Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012,

Republica Moldova

Tel.: 542976, 541994, 542556

Fax: 544199

E-mail: didacticapro@cepd.soros.md

www.cepd.soros.md/DidacticaPro/

© Copyright

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

ADNOTARE..... 3

CUVÎNT ÎNAINTE 4

CAPITOLUL I

Ce este gîndirea critică?..... 5

Bazele pedagogice și psihologice ale
formării gîndirii critice..... 7

Crearea cadrului necesar pentru gîndirea critică..... 9

Responsabilitatea elevilor pentru dezvoltarea
gîndirii critice..... 12

Predarea pentru dezvoltarea gîndirii critice..... 13

Cadrul pentru dezvoltarea gîndirii critice –
model de gîndire și învățare..... 14

Argumente pentru etapa *evocare* 16

Argumente pentru etapa *realizare a sensului*..... 17

Argumente pentru etapa *reflecție* 18

Gîndirea critică și cadrul ERR..... 20

Investigarea critică..... 21

Studierea prin întrebări literale..... 22

Taxonomia lui Bloom adaptată de Sanders..... 23

Investigarea multiprocesuală 24

CAPITOLUL II

STRATEGII PENTRU DEZVOLTAREA

GÎNDIRII CRITICE

SINELG 35

Brainstorming 39

Brainwriting 41

Brainsketching 42

Generalizarea categorială..... 43

Mozaic..... 43

Scrierea liberă/freewriting 47

Lectura ghidată..... 49

Gîndește – perechi – prezintă 54

Graffiti 55

Asociațiile libere 56

Rezultate ale utilizării cadrului ERR 57

ANEXE..... 58

BIBLIOGRAFIE..... 68

Proiectul *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* (LSDGC) întrunește pedagogi din diferite țări și are drept obiectiv implementarea metodelor și tehnicilor care, indiferent de materia de studiu și de nivelul de învățămînt la care se aplică, promovează gîndirea critică.

Proiectul este bazat pe colaborare, oferind un bogat fond de cunoștințe și experiențe, ce pot fi utilizate pentru realizarea obiectivelor propuse. Folosind doar un set de idei sau bazîndu-ne pe opiniile unui singur grup de persoane, nu vom avea certitudinea ce e mai bine de făcut într-o situație concretă, împreună însă putem găsi soluții și îmbunătăți cu adevărat instruirea elevilor noștri.

Pe măsură ce lumea devine tot mai complexă, tinerii, trebuie să fie capabili a rezolva probleme dificile, a examina critic situațiile, a cîntări alternativele și a lua decizii judicioase și în cunoștință de cauză. A gîndi critic este o capacitate ce trebuie dezvoltată și încurajată într-un mediu propice învățării. Abilitatea de a gîndi critic, depășind stereotipurile, va permite generațiilor de elevi și studenți să se realizeze ca personalități într-o societate democratică și deschisă.

Prezenta colecție *Dezvoltarea Gîndirii Critice*, lansată în sprijinul profesorilor din învățămîntul preuniversitar și cel universitar, include următoarele publicații:

1. Inițiere în metodologia DGC.
2. Strategii de Dezvoltare a Gîndirii Critice.
3. Proiectarea lecțiilor în cheia metodologiei DGC.
4. Evaluarea în cheia Dezvoltării Gîndirii Critice.
5. Învățarea prin colaborare.
6. Atelier de scriere.
7. Atelier de lectură.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA organizează, începînd cu anul 1999, training-uri în vederea implementării strategiilor de dezvoltare a gîndirii critice în Republica Moldova.

Fiecare publicație din cele menționate constituie suport teoretic pentru atelierelor DGC cu aceeași denumire.

Calea optimă de a schimba ordinea lucrurilor în lume este cea de a începe cu reformarea școlilor, pentru că școlile sînt atelierelor în care se face lumină.

Jàn Amos Komensky

Cuvînt înainte

Amploarea schimbărilor din societatea contemporană constituie o provocare pentru cei ce au menirea să pregătească tînăra generație. Cadrele didactice și specialiștii din domeniu, de la autorii de curriculum și de politici educaționale pînă la profesorii din școli, se confruntă cu problema instruirii optime a copiilor. Este imposibil să anticipăm ce vor face actualii elevi după absolvirea liceului sau a universității, cînd se vor încadra în cîmpul muncii. Conform unor prognoze, în SUA, 25% din meseriile viitorului nu există în prezent, deci, pentru a acționa cu eficiență într-o societate, sînt necesare cunoștințe mereu actualizate.

Volumul de informații crește într-un ritm fără precedent. Se estimează că în următoarele decenii vor fi necesare doar 10% din actualele cunoștințe ale umanității. Mai mult, Phillips (1992) a stabilit că, în mare parte, informația de care dispunem este valabilă timp de zece ani sau chiar mai puțin, după care devine inexactă ori depășită. Concomitent, are loc o dezvoltare vertiginoasă a tehnologiilor informaționale. Prin intermediul Internet-ului putem avea acces la orice bază de date sau bibliotecă din lume. Cunoștințele acumulate în școală ar putea fi ne semnificative în comparație cu volumul enorm de informații necesare, astfel achizițiile elevilor noștri nu vor reprezenta decît o fracțiune din tot ceea ce se știe într-un domeniu și o fracțiune și mai mică din ceea ce va trebui să cunoască ei pe parcursul vieții.

În timp ce tot mai multe țări se află într-o perioadă de tranziție la economia de piață și la un sistem democratic, o întrebare fundamentală pe care trebuie să și-o pună cadrele didactice este: în ce mod i-am putea pregăti mai bine pe elevi pentru a se adapta la condițiile începutului de secol XXI? Deși asimilarea de cunoștințe este importantă, aceasta nu este decisivă. Esențial pentru ei este să învețe *a învăța eficient* și *a gîndi critic*. Cu alte cuvinte, elevii trebuie să fie receptivi la informațiile noi, să le examineze atent și critic, să poată reflecta asupra acestora în mod independent și să acționeze astfel încît informațiile respective să le fie utile; să poată examina idei noi din diferite perspective, raționînd asupra veridicității și valorii acestora, determinîndu-le ponderea de ansamblu, raportată la propriile necesități și scopuri.

Ce este gîndirea critică?

Pentru cei ce gîndesc critic, a înțelege informația înseamnă, mai degrabă, începutul decît sfîrșitul învățării. A gîndi critic înseamnă a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi argumente care să le sprijine și să le dea consistență; a definitiva propria atitudine în baza acestora.

Gîndirea critică declanșează procese cognitive complexe, care încep cu acumularea de informații și se termină cu luarea de decizii.

Gîndirea critică este un proces de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare a ideilor și informațiilor. De obicei, gîndirea critică este orientată spre atingerea anumitor obiective, dar poate fi și un proces creator, în care finalitățile sînt mai puțin clare.

Gîndirea critică presupune o realizare concretă și nu poate fi dezvoltată în afara unui context, de aceea ea nu va fi separată de cadrul general al conținuturilor curriculare sau al vieții cotidiene.

Cercetările recente din domeniul învățării demonstrează că memorarea cunoștințelor și dobîndirea deprinderilor în mod izolat nu dezvoltă gîndirea critică. De exemplu, Brown (1989) susține că formarea deprinderilor, separat de scopurile și sarcinile lumii reale, le permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, fără a-i face însă capabili să le aplice în situații noi.

Definițiile învățării și gîndirii critice sînt susținute de cercetările din domeniul psihologiei cognitive, al filozofiei și al educației interculturale. Ideile comune ale acestor investigații sînt următoarele:

1. Învățarea eficientă, de durată, care permite aplicarea cunoștințelor în situații noi, este posibilă atunci cînd cei instruiți participă activ, sintetizînd și însușind în felul acesta informațiile noi (Anderson și al., 1985).
2. Învățarea se îmbunătățește atunci cînd se utilizează un set de strategii de dezvoltare a gîndirii, elevii trecînd prin prisma propriei sensibilități procesul instruirii (Palincsar și Brown, 1989).
3. Învățarea și gîndirea critică sînt stimulate de situațiile cînd cunoștințele noi pot fi aplicate pentru rezolvarea unor sarcini concrete (Resnick, 1987).

4. Învățarea devine eficientă atunci când se bazează pe cunoștințele și experiențele anterioare ale elevilor, permițându-le acestora să colaționeze informațiile noi cu cele cunoscute (Roth, 1990).
5. Învățarea autentică și gândirea critică au loc atunci când profesorii apreciază diversitatea de idei și experiențe. Gândirea critică se dezvoltă atunci când nu domină convingerea că ar exista un singur răspuns corect (Banks, 1988).

Gândirea critică este un proces complex și adesea se crede eronat că ar fi accesibil doar persoanelor mature. Copiii sînt capabili a gândi complex în raport cu nivelul lor de dezvoltare, fiind dornici să se implice și în rezolvări de probleme polivalente, să ia decizii mai dificile.

Gîndirea critică este accesibilă tuturor, indiferent de vîrstă.

Fără anumite premise fundamentale, predarea se reduce uneori la o colecție aleatorie de “strategii” sau “procedee de instruire”. Încercarea unor noi abordări presupune anumite riscuri, dar și posibilități sporite. Trebuie să conștientizăm faptul că orice copil învață mai bine într-un mediu bazat pe o instruire consecventă, chiar dacă nu sînt folosite “cele mai bune metode”, decît într-un mediu în care finalitățile nu sînt clare sau instruirea este lipsită de coerență.

Proiectul LSDGC oferă un model de predare și învățare, asemeni unei “umbrele”, care ar acoperi și alte ateliere și strategii unite într-un cadru eficient de instruire. Acest curs oferă un suport teoretic, pentru cele trei etape *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție (ERR)*, și se bazează pe studierea aprofundată a modalității în care se învață mai bine. Modelul (descriind etapele reflecției asupra procesului cognitiv înainte, în timpul și după o experiență de învățare) a fost prezentat în diverse forme de numeroși autori și cercetători, printre care Tierney, Readence și Dishner (1985), Vaughan și Estes (1986), Ogle (1986), Gillet și Temple (1996). Un curs teoretic însă este lipsit de valoare dacă nu este plasat într-un

În strategiile de predare se îmbină armonios cadrul teoretic și activitățile practice.

Cadrul teoretic este bine documentat și modelul este rezultat din experiență.

context practic. Prin urmare, acest curs va oferi și strategii de predare interactive, care îi vor angaja pe elevi în activități de învățare veritabilă. De asemenea, modelul poate servi pentru a demonstra diverse tipuri de interacțiune elev-profesor. Segmentarea activităților se bazează pe convingerea că participanții înțeleg mai bine ceea ce învață dacă iau cunoștință de strategii, inițial în postura de elevi, și apoi revin asupra experienței, meditănd și analizînd-o. Astfel, cadrul teoretic va fi discutat abia după ce s-au desfășurat activitățile de învățare ghidate.

În scop ilustrativ, vor fi prezentate cîteva activități pentru fiecare etapă a cadrului ERR. Este important ca cititorul să înțeleagă că există numeroase strategii care pot fi utilizate eficient și care nu se limitează la cele prezentate aici. Pentru a crea un registru mai larg de strategii pentru fiecare etapă, vor fi adăugate altele noi, pe întregul traiect al cursurilor DGC. Esențial este faptul că profesorii și elevii, la fiecare etapă, realizează ceva concret, ce poate și trebuie să difere, în funcție de materialul predat și de scopurile învățării.

Bazele pedagogice și psihologice ale formării gândirii critice

Subordonarea întregului demers didactic și re-orientarea procesului educațional spre atingerea unor obiective formative și atitudinale, marginalizîndu-se asimilarea și reproducerea informației propriu-zise, presupune modificări esențiale în curriculum și în practica școlară de zi cu zi.

Dicționarul explicativ al limbii române ne dă următoarea tălmăcire a termenului

Gîndire:

1. Facultate superioară a creierului omenesc care reflectă în mod generalizat realitatea obiectivă prin noțiuni, judecăți, teorii etc.
2. Factor ideal care constituie reflectarea realității obiective; spirit, conștiință.
3. Idee, gînd, cuget, meditare, reflecție.
4. Imaginație, fantezie.

A **gîndi** – a-și forma o idee despre un lucru, a pătrunde ceva cu mintea; a reflecta, a medita, a cugeta, a chibzui la ceva.

Gîndirea practică este activitatea spiritului, orientată spre rezolvarea de probleme concrete ale vieții cotidiene sau tehnice. Gîndirea practică se bazează pe activitatea perceptiv-motorie, dar fără a se reduce la aceasta.

Gîndirea schematică este o structură cognitivă, rigidă, formată din cunoștințe, obiceiuri, prejudecăți, care constituie pentru individ un handicap ce îi limitează creativitatea. Gîndirea schematică se opune inventivității.

Gîndirea critică, în opoziție cu cea schematică, presupune:

- ✓ a achiziționa idei,
- ✓ a le examina implicațiile,

- ✓ a le pune la îndoială,
- ✓ a le compara cu alte puncte de vedere,
- ✓ a construi sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență,
- ✓ a definitiva propria atitudine în baza acestor argumente.

Gîndirea critică, privită ca opțiune a specialiștilor din domeniul instruirii, la toate nivelurile, se prezintă drept:

- ✓ O continuitate firească a etapelor cadrului *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție*. Orice activitate instructivă se va construi pe evocarea unor cunoștințe anterioare, pe actualizarea unor informații deja asimilate, pe experiențe proprii. *Realizarea sensului* – etapă de descoperire a cunoștințelor și de formare a abilităților – este o investigație individuală sau de grup, ghidată de profesor. *Reflecția* presupune revenirea repetată la cunoștințele și abilitățile formate, acestea servind ca material pentru evocarea altor subiecte.
- ✓ O exploatare judicioasă a celor șapte tipuri de inteligență: *logică, cinetică, muzicală, intrapersonală, interpersonală, spațială, lingvistică*.
- ✓ O valorificare a citirii și scrierii ca procese aferente gîndirii.

Instruirea, la orice etapă și la orice vîrstă, este inseparabilă de dezvoltarea continuă a gîndirii și de progresul în abilitatea de exprimare adecvată a ideilor. Dezvoltarea gîndirii este legată afit de capacitatea de a corela informația cunoscută deja cu una nouă, cît și de îmbogățirea vocabularului, de neconceput, în ziua de astăzi, în afara lecturii și scrierii.

Psihologii delimitează exprimarea gîndirii în diferite forme: verbală, artistică, prin simboluri. Fiecare gînd exprimat este subordonat sistemului de semne cu care se operează: cuvînt, pictură, dans, muzică, desen tehnic, schemă, formulă etc.

Limba este elementul liant al tuturor sistemelor și, ca instrument privilegiat de socializare, permite:

- ✓ exprimarea gîndirii,
- ✓ influența asupra semenului (întrebările solicită răspunsuri),
- ✓ adaptarea la grup (transmiterea de norme sociale),
- ✓ punerea în valoare a propriei persoane (cazul copilului care pune întrebare după întrebare ca să atragă atenția).

Se disting trei motive principale care declanșează exprimarea verbală a gîndirii:

- ✓ intenția de a convinge/vorbirea persuasivă (retorică),
- ✓ intenția de a interesa/vorbirea ca autoexprimare (poetică),
- ✓ intenția de a elucida sau a instrui/vorbirea logică.

Abilitatea de comunicare eficientă, oricare ar fi intenția vorbitorului, poate fi dezvoltată prin tehnici speciale de lectură și scriere. Alternarea iscusită a tehnicilor

ce țin de organizarea grafică a informației, lectură, scriere, discuție, proiectare și evaluare vizează nu doar transmiterea de cunoștințe și formarea de abilități, ci și obiectivele atitudinale. De aceea, proiectul LSDGC este la fel de important și pentru instruirea elevului, și pentru formarea unui stil intelectual propriu, și pentru dezvoltarea elevului ca personalitate.

Crearea cadrului necesar pentru gândirea critică

Dezvoltarea gândirii critice nu este o sarcină simplă și nici una care se realizează în clasă și apoi se uită. Nu vom indica pașii concreți ce trebuie parcurși, există însă un șir de condiții esențiale ce urmează a fi asigurate:

1. Va fi alocat timpul necesar și vor fi create condiții pentru experiențele de gândire critică.
2. Elevii vor fi lăsați să mediteze liber.
3. Va fi acceptată orice idee și părere.
4. Va fi promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.
5. Elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă să fie ridiculizați.
6. Va fi exprimată încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic.
7. Va fi apreciată gândirea critică.

Pentru a ajunge să gândească critic, elevii trebuie:

1. Să-și dezvolte încrederea în forțele proprii și să înțeleagă valoarea ideilor și opiniilor pe care le susțin.
2. Să se implice activ în procesul de învățare.
3. Să respecte opinii diferite.
4. Să fie apti a formula și a apăra propriile opinii.

Timpul

Pentru a dezvolta gândirea critică, avem nevoie de timp suplimentar din mai multe motive. Formarea noilor opinii presupune un fel de explorare a ideilor, convingerilor și experiențelor anterioare (Pearson, Hansen, Gordon, 1979). De asemenea, este nevoie de timp pentru a ne exprima propriul punct de vedere și a-

Trebuie să găsim timp pentru comunicare și feedback.

împărtăși colegilor. Comunicarea ne oferă ocazia de a sesiza feedback-ul celorlalți, permite cizelarea ideilor și reflectarea continuă. Pentru a promova gândirea critică în școală, este necesar să alocăm, la fiecare lecție, suficient timp elevilor, ca să-și exprime ideile și a primi un feedback constructiv. S-a observat că ideile sînt formulate mai bine într-o atmosferă care încurajează comunicarea.

Permisivitatea

Elevii nu întotdeauna sînt predispuși să mediteze liber asupra subiectului propus spre învățare. Adesea ei așteaptă ca profesorul să le spună “singurul răspuns corect”. Însă, copiii încadrați în activități

Permisivitatea trebuie racordată la un mediu de învățare constructiv și de încurajare.

ce presupun dezvoltarea gândirii critice emit mai operativ ipoteze, analizînd ideile și conceptele din diferite puncte de vedere. Unele dintre aceste combinații sînt mai productive, altele par la început rezonabile și mai puțin valoroase ulterior. Unele conceptualizări, aberante la prima vedere, devin interesante prin perfecționare sau prin schimbarea perspectivei. Pentru ca acest tip de gândire să se desfășoare spontan, elevilor li se vor oferi șanse să mediteze liber, să creeze, să afirme diverse teze, fie că sînt evidente, fie că par alogice. Cînd elevii înțeleg că acest comportament este acceptabil, ei se angajează mai activ în analiza critică.

Oferindu-le posibilitatea să gîndească critic, profesorii vor da dovadă de discernămînt. Cu alte cuvinte, este necesar a face distincție între crearea oportunităților de exprimare a copiilor și manifestarea indulgenței. A le oferi condiții pentru a medita liber nu înseamnă și a accepta o gîndire superficială. Nu orice idee merită să fie examinată, iar elevii trebuie să fie responsabili pentru autenticitatea gîndirii lor și să accepte onest feedback-ul. Astfel, dezvoltarea gîndirii critice presupune și un context constructiv și de încurajare.

Diversitatea

O dată ce elevii se simt liberi a-și expune propriul punct de vedere și se renunță la convingerea ca există un singur răspuns corect, apare diversitatea de opinii și idei. A încerca să limităm exprimarea opiniilor ar însemna să limităm gîndirea liberă a elevilor. Pentru dezvoltarea capacității de a gîndi critic, în clasă urmează a fi creată o atmosferă care să le dea elevilor siguranța că sînt așteptate și acceptate toate părerile și ideile. Uneori există un singur răspuns corect și trebuie să fim onești cu elevii noștri. În asemenea cazuri mijloacele sau procedeele prin care se ajunge la aceste răspunsuri pot fi diferite și mult mai importante decît răspunsul propriu-zis. Pe de altă parte, dacă răspunsul corect este căutat pe tot parcursul lecției, obiectivul de dezvoltare a gîndirii critice nu va fi atins.

Implicarea activă

Dacă implicarea activă lipsește în procesul de învățare, nu putem vorbi despre dezvoltarea gândirii critice. Mulți elevi sînt pasivi, considerînd că doar

Implicarea activă este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice.

profesorul este responsabil de calitatea instruirii, iar cunoștințele ar exista de-a gata. Ulterior, elevii nu trebuie decît să le reproducă, la comandă, pentru a demonstra că le-au însușit. Elevii nu acceptă să gîndească critic decît dacă sînt motivați să investească în propria lor instruire. Abia atunci ei se implică activ în procesul de învățare și își asumă responsabilitatea pentru rezultatele obținute, noile abordări metodologice antrenîndu-i în reflecții, în împărtășirea opiniilor, încurajîndu-i și mobilizîndu-i.

Asumarea de riscuri cognitive

Gîndirea liberă implică anumite riscuri. Ideile expuse pot fi ciudate, hazlii, uneori contradictorii. Opiniile “alogice”, combinațiile aparent lipsite de sens

Asumarea de riscuri cognitive trebuie promovată și încurajată.

constituie o parte integrantă a procesului de gîndire. Profesorii trebuie să le explice elevilor că toate acestea se îmbină, în mod firesc, în procesul de învățare. Mai este important și faptul să se înțeleagă clar că ridiculizarea ideilor nu va fi tolerată, pentru că aceasta încătușează gîndirea. Gîndirea critică poate fi dezvoltată mai bine într-o atmosferă lipsită de risc, în care ideile sînt respectate și elevii sînt motivați să se angajeze activ în procesul de învățare.

Respectul

Deseori nu știm cum vor interpreta elevii informațiile ce le oferim la lecții. Se fac mari eforturi pentru a le controla și canaliza gîndirea, de parcă fără acest control opiniile liber exprimate ale copiilor ar produce haos. De fapt, se întîmplă tocmai invers. Cînd elevii înțeleg că profesorul le apreciază opiniile, ideile și convingerile, reacția firească este să demonstreze responsabilitate și grijă sporită, mai mult respect față de propria cugetare și o atitudine mai serioasă față de procesul de învățare.

Valoarea

Este esențial să le sugerăm elevilor că opinia lor, adică propria analiză critică, are *valoare*. Astfel vom reuși să-i implicăm în activități ce presupun dezvoltarea gândirii critice. Cînd elevilor li se solicită doar (sau mai ales) să reproducă ceea ce li s-a explicat în ziua precedentă, fie oral, fie în scris, ei conchid imediat că învățarea pe de rost a ideilor altora este esențială. Dacă dorim să evităm acest lucru, atunci trebuie să le spunem elevilor ce anume așteptăm de la ei, ce apreciem mai mult, aplicînd alte metode și cerîndu-le alt *feedback*.

Responsabilitatea elevilor pentru dezvoltarea gândirii critice

Responsabilitatea pentru învățare și pentru angajare activă în activitățile ce presupun dezvoltarea gândirii critice le revine, în ultimă instanță, elevilor. De ei depinde și crearea în clasă a unei atmosfere favorabile învățării eficiente. Înainte de a acționa, copiii trebuie să înțeleagă ce li se solicită. Elevii angajați în procesul de gândire critică dau dovadă de anumite calități și comportamente, care trebuie promovate și încurajate de profesor. Acestea sînt:

1. Încrederea
2. Implicarea activă
3. Împărtășirea ideilor
4. Ascultarea activă

Încrederea

Întîi, elevii trebuie să aibă certitudinea că opiniile lor au valoare unică, iar ceea ce gîndesc ei reprezintă o contribuție la înțelegerea mai bună a conceptelor discutate. Fără încrederea în propria valoare și demnitate, elevii vor refuza să se implice în activități ce dezvoltă gîndirea critică.

Răspunsurile pe care le solicităm elevilor determină ceea ce este mai mult apreciat.

Implicarea activă

În al doilea rînd, Mihaly Csikszentmihalyi (1975) demonstrează că, fiind *implicați activ* în procesul educațional, la un nivel adecvat de dificultate, elevii învață cu plăcere, iar capacitatea lor de gîndire și înțelegere crește. Astfel, elevii ajung să constate că, atunci cînd investesc în învățare, procesul devine plăcut și generează un sentiment de satisfacție.

Împărtășirea ideilor

Putem învăța elevul să împărtășească ideile colegilor, ceea ce implică renunțarea la anumite lucruri în favoarea celorlalți. Părinții îi învață pe copii să împartă cu alții ceea ce au, considerînd importantă această deprindere. În cele din urmă, copiii ajung să accepte ideea nu doar pentru că le-o cer părinții, ci și pentru că înțeleg avantajele intrinseci ale acestui comportament.

Cunoașterea înseamnă împlinire.

Ascultarea activă

În clasă, împărtășirea ideilor presupune că elevii *ascultă activ*, acceptă opiniile celorlalți, renunțînd a-i eticheta sau a-și impune propriul punct de vedere. Ceea ce primesc în schimb este înțelepciunea colectivă

Dacă renunțăm a-i judeca pe alții, vom înțelege mai bine opiniile lor.

care, dacă nu are alt merit, cel puțin le oferă un limbaj expresiv mai amplu și un context mai larg pentru propriile idei. Un dialog extins le permite elevilor să-și reexamineze și să-și cizeleze cugetările, să le plaseze în mozaicul de idei care se centrează pe un anumit subiect și care îi asigură acestuia un conținut adecvat.

Predarea pentru dezvoltarea gândirii critice

A-i învăța pe elevi să gândească critic trebuie să devină o practică de predare consecventă (Zelina, 1994). Nu putem presupune că elevii vor ajunge să gândească critic de la sine sau doar pentru că ar fi un lucru important. De asemenea, nu e suficient să includem gândirea critică ca materie de studiu, predând, să zicem, cei șapte pași spre gândirea critică sau folosind alte rețete.

Gândirea critică este un rezultat, nu o materie de studiu.

Această greșeală s-a comis adesea, gândirea critică fiind considerată o “materie” de studiu sau un cod comportamental, ce urmează a fi memorate și aplicate. Pentru a învăța cu adevărat să gândească critic, elevii trebuie, de fapt, să aibă experiența directă a ceea ce înseamnă să gândești critic. Gândirea critică, după părerea noastră, este un produs, reprezintă momentul în care gândim critic din obișnuință, ca modalitate firească de interacțiune cu ideile și informațiile anterioare. Acesta este un proces activ care – fie că este invocat în mod intenționat, fie că are loc în mod spontan – îi permite elevului să asimileze informația: integrând-o, reconfigurând-o, adaptând-o sau ignorând-o. Uneori elevii pun următoarele întrebări: “Ce reprezintă pentru mine această informație?”, “Este ea utilă?”, “Ce legătură există între aceste cunoștințe și ceea ce știu?”, “Cum aş putea să le utilizez?”, “Care este atitudinea mea față de aceste idei?”.

Atunci sarcina profesorului nu constă în a răspunde exhaustiv la niște întrebări (pentru că ziua de mâine va pune în fața discipolilor săi altele), ci în a-i înarma cu instrumentarul necesar pentru aplicarea cunoștințelor acumulate și a abilităților formate.

Considerând gândirea critică un proces, avem, în calitate de profesori, obligația de a crea în permanență oportunități de exersare, de evaluare a acestuia, dar și de

estimare a rezultatului. Urmează să-l obișnuim pe elev cu ideea că respectarea unor pași, asimilarea unui algoritm – în lectură, scriere sau discuție – îi va facilita procesul de gândire și de ordonare a ideilor. Absolventul trebuie să aibă certitudinea că știe cum să-și pună niște întrebări și să caute răspunsuri, cum să abordeze un subiect, cum să se documenteze într-o problemă, cum să-și organizeze o lucrare și acesta este bagajul de cunoștințe cel mai de preț cu care îl asigură instituția de învățământ.

Cadrul pentru dezvoltarea gândirii critice – model de gândire și învățare

“Elevii trebuie să-și spună unii altora și să spună lumii ceea ce știu. Spunând, vor învăța, interpretând lumea așa cum o văd ei”.

Judith Renyi

Problema asimilării cunoștințelor, diferită de formarea abilităților, este

Cunoștințele au valoare când sînt utile.

una mult discutată. Deseori se afirmă că informațiile sînt cele mai importante și, odată învățate în mod adecvat, îi pregătesc optim pe elevi pentru viață. Alții cred că esențială este experiența practică, informația nefiind suficientă. Mai degrabă, afirmă ei, cunoștințele au valoare numai dacă sînt utile și aplicate practic, creativ și critic.

Incontestabil, informațiile sînt importante. Pentru a putea face față exigențelor cotidiene, este necesar să se știe foarte multe lucruri, însă ideea că există un anumit volum de cunoștințe care îi va pregăti pe elevi pentru viitor se bucură de tot mai puțină susținere, pe măsură ce societatea se schimbă tot mai rapid. Dificultatea în descrierea unei asemenea “colecții de înțelepciune” devine vizibilă atunci cînd realizăm că 100% din ceea ce știm astăzi constituie doar 10-15% din ceea ce se va ști peste 20 de ani. Mai mult, această bază de cunoștințe în expansiune va deveni tot mai accesibilă publicului larg. Datorită mijloacelor de comunicare electronice, școlile devin centre de informații cu acces la datele din întreaga lume.

Pentru a se încadra într-o lume mobilă, elevilor le va fi necesară abilitatea de a selecta informațiile și de a decide ce este și ce nu este important. Va trebui ca

Viitorul este al celor care interpretează informația critic și descoperă singuri adevărul.

ei să înțeleagă corelația dintre diversele informații, să poată plasa în context idei și cunoștințe noi, să descopere sensul noțiunilor întâlnite pentru prima oară, să respingă informațiile irelevante sau false; să dea un sens critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional, cu care se vor confrunta.

Pentru a aplica mai bine informațiile, elevii trebuie să știe a efectua diverse operații de gândire, ce le-ar da posibilitatea de a tria eficient informația, transformând-o în sensuri care, la rîndul lor, să poată fi materializate în anumite comportamente. Impactul nu se produce în mod automat (Collins și Mangieri, 1992). Elevii vor fi obișnuiți să identifice, să prelucreze, să-și însușească și să utilizeze date și idei. Ei urmează să posede abilități de analiză sistematică și reflecție critică, ceea ce îi va ajuta să asimileze informația în timpul școlii și va servi drept bază pentru ulterioarele procese de gândire și reflecție critică. Pentru ca acest lucru să se realizeze în clasă, profesorii vor crea un cadru de gândire și învățare sistematic, ca elevii să înțeleagă și să aplice cu consecvență procedeul și, evident, să conștientizeze, să urmărească și să monitorizeze propriile procese de gândire atunci cînd învață independent.

Cadrul-model de gândire și învățare

Cadrul de gândire și învățare poate fi descris doar prin părțile sale componente, fiind perceput ca o strategie integră. Cadrul este construit pornind de la următoarea premisă:

Ceea ce știm determină ceea ce putem învăța.

Cadrul-model prezentat aici a fost dezvoltat în baza unei lecții de asimilare a unui conținut, aplicabil însă la orice situație de învățare.

Etapale cadrului

I. Evocarea – E (discuția premergătoare)

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

II. Realizarea sensului – R

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

III. Reflecția – R (discuția ulterioară)

1. Ce ați aflat? (răspunsuri cît mai ample)
2. Puneți întrebări pentru a extrage informații importante care nu au fost menționate la etapa *evocare*.
3. De ce credeți astfel?

Reluați ciclul:

Evocarea (pentru următorul segment de conținut)

Ce credeți că veți mai afla? sau:

Ce n-ați aflat deocamdată din ceea ce ați vrea să știți?

De ce este important acest lucru? sau:

De ce considerați astfel?

(Aprofundați discuția și adăugați informații la cele scrise pe tablă.)

Argumente pentru etapa evocare

La această primă etapă sînt realizate mai multe activități cognitive importante.

Întîi, elevul este implicat activ în încercarea de a-și aminti ce știe despre

un anumit subiect. Aceasta îl obligă să-și examineze propriile cunoștințe și să se gîndească la subiectul pe care urmează să-l studieze detaliat. Importanța implicării inițiale va deveni mai clară o dată cu descrierea celorlalte două etape. Oricum, esențial este faptul că, prin activitatea inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele proprii, la care se pot adăuga altele noi. Informațiile prezentate în afara unui context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele cunoscute se uită foarte repede.

Cei care învață își clădesc noțiunile noi pe fundamentul achizițiilor anterioare, în felul acesta evitîndu-se confuziile și erorile, care nu devin evidente fără examinarea activă a cunoștințelor și convingerilor existente.

Al doilea scop al etapei *evocare* constă în stimularea elevului. Deseori elevii sînt pasivi în clasă, ascultîndu-l pe profesor și luînd notițe. Or, învățarea este un proces activ, și nu unul pasiv.

Prin implicare activă se înțelege că elevii devin conștienți de felul cum gîndesc, folosind un limbaj propriu, exprimîndu-și cunoștințele scriind și/sau vorbind. În felul acesta, devine clară “schema” de gîndire a fiecăruia referitor la un anumit subiect sau idee. Construind această schemă, elevul va corela mai ușor informațiile noi cu cele deja cunoscute, deoarece contextul necesar pentru înțelegere devine clar.

Evocați, provocați interesul, stimulați elevii să se gîndească la ceea ce știu.

Învățarea este un proces activ și asiduu.

Al treilea obiectiv al etapei *evocare* este provocarea interesului pentru explorarea subiectului și stabilirea scopului investigației, necesare pentru menținerea implicării active a elevului în procesul de învățare. Odată determinat (fiind impus de profesor sau stabilit de elev), scopul eficientizează învățarea. Fără un interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor sau pentru introducerea unor informații noi în aceste scheme este mult diminuată. Înainte de a lectura un text, interesul poate fi incitat prin *brainstorming*, iar prin *discuția în grup* se adaugă mai multe idei. Unele dintre ele pot fi contradictorii, lucru important să fie descoperit în clasă. Diferențele generează noi întrebări, iar întrebările pot deveni un puternic factor motivațional pentru lectură și înțelegere.

Stabilirea unui scop al învățării este esențială pentru durabilitatea cunoștințelor.

Argumente pentru etapa realizare a *sensului*

A doua etapă a cadrului pentru gândire și învățare o constituie *realizarea sensului*. La această etapă, cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei, sub diferite forme: lectura unui text, vizionarea unui film, audierea unui discurs sau efectuarea unui experiment. Aceasta este și etapa de învățare, când profesorul influențează minim asupra elevului, care urmează să se implice activ în acest proces.

Există multiple strategii de predare care pot fi aplicate în acest sens, de exemplu, metoda *SINELG* (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii) (Vaughan și Estes, 1986). *SINELG* (vezi descrierile tehnicilor din capitolul II al cărții) este un instrument util, pentru că le permite elevilor să urmărească în mod activ propria înțelegere a ceea ce citesc. Adesea elevii abordează lectura sau alte experiențe de învățare fără vreo implicare cognitivă. Etapa *realizarea sensului* este esențială în procesul de învățare, dar șansa de a învăța poate trece pe lângă noi, dacă nu sîntem implicați activ în acest proces.

Numărul de semne pe care le vor utiliza copiii în clasă va depinde de vârsta lor. Pentru elevii din clasele primare se recomandă cel mult două semne: semnul “V” (“Știu”); “?” sau “-” (“Nu știu”). Semnele pe care le indică elevii variază, de

asemenea, în funcție de scopul lecturii și de experiența pe care o au în folosirea sistemului de adnotare.

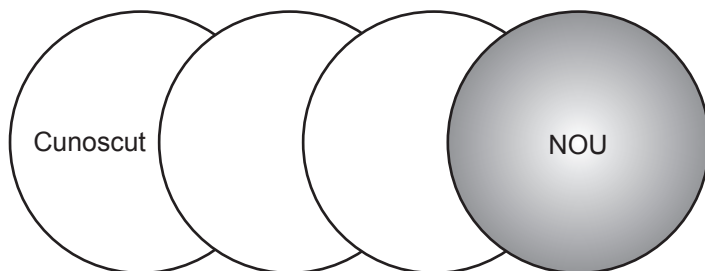
Sarcina principală a etapei a doua este de a menține implicarea și interesul, stabilite la etapa *evocare*, precum și susținerea eforturilor elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri.

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 ulterior lămuriri, iar elevii care învață în mod pasiv trec, pur și simplu, peste aceste “goluri”.

Realizarea sensului cere implicarea susținută, automonitorizarea înțelegerii.

În plus, când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei se implică în introducerea noilor informații în schemele de cunoaștere asimilate, corelând în mod deliberat informația nouă cu cea cunoscută. Așa cum se arată în Figura 1, ei construiesc “punți” între cunoscut și nou pentru a ajunge la un alt nivel de înțelegere.

Figura 1



Argumente pentru etapa *reflecție*

Cel de-al treilea element al cadrului este etapa *reflecției*. Deși e la fel de importantă ca și celelalte, deseori nu se folosește în predare. La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema, pentru a include în ea alte concepte. Astfel, are loc învățarea eficientă. Chiar dacă diferența se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege sau sub cea a unui

Învățarea se reflectă în schimbarea de durată.

nou spectru de comportamente, a unei convingeri noi, învățarea este caracterizată de o schimbare, autentică și durabilă, care are loc doar când cei ce învață se implică activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

Această etapă urmărește câteva obiective esențiale. Întii, se preconizează ca elevii să încerce să exprime prin propriile cuvinte ideile și informațiile atestate/asimilate. Ne amintim mai bine ceea ce putem raporta la propria persoană. Înțelegerea este profundă atunci când informațiile sînt plasate într-un cadru contextual care are sens (Pearson și Fielding, 1991). Reformulînd ceea ce înțelegem, vom crea un context semantizat propriu.

Elevii însușesc ideile și noțiunile dacă le pot expune prin propriile cuvinte.

*Dacă înveți pentru a-ți aminti, vei uita.
Dacă înțelegi ceea ce înveți, îți vei aminti.*

Al doilea scop al etapei date constă în generarea unui schimb de idei între elevi, prin care să le dezvoltăm vocabularul și capacitatea de exprimare. În timpul discuțiilor la etapa *reflecție*, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gîndire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. Multiplele moduri de integrare a informațiilor noi au ca efect construirea unor scheme flexibile, astfel cunoștințele acumulate pot fi aplicate mai bine în practică.

Gîndirea critică și flexibilă este favorizată de o atmosferă în care se încurajează diversitatea de opinii.

Reacția elevilor

Cînd se aplică la clasă, cadrul le oferă profesorilor un context în care să prezinte experiențele de învățare și care îi ajută să-i îndrumeze pe elevi în procesul de învățare. Astfel, profesorii vor putea:

- să stimuleze gîndirea elevilor;
- să stabilească scopuri pentru învățare;
- să ofere un bogat material pentru discuție;
- să-i motiveze pe elevi pentru învățare;
- să-i implice activ în procesul de învățare;
- să încurajeze schimbarea;
- să impulsioneze reflecția;
- să abordeze împreună cu elevii diverse opinii;
- să-i ajute pe elevi să-și formuleze propriile întrebări;
- să încurajeze exprimarea liberă;
- să se asigure că elevii pot prelucra informația;
- să faciliteze gîndirea critică.

Îndrumînd procesul de învățare, profesorii sînt nu doar în postura de a oferi informații ce trebuie memorate, ci devin facilitatori ai învățării autentice, ai asimilării de cunoștințe contextualizate, pe care elevii le vor aplica ulterior (Meredith și Steele, 1995). Astfel, cadrul didactic se transformă într-un partener în procesul instructiv. Profesorii care folosesc cadrul pentru predare și învățare bazat pe implicarea activă a elevilor beneficiază de cunoștințele, capacitatea de sinteză și creativitatea acestora. Elevii “devin” profesori, iar clasa – o comunitate de învățare.

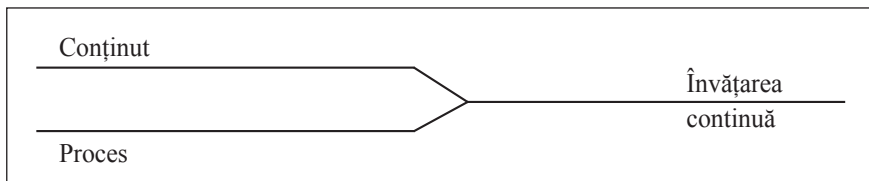
Atunci cînd clasa devine o comunitate de învățare, ia amploare diversitatea de opinii.

Cei care parcurg cadrul de învățare însușesc un cod de învățare, care îi conduce la integrarea cu succes a informațiilor noi în sistemul de cunoștințe existente.

Prin urmare, elevii trebuie instruiți la două niveluri: să însușească materia și să asimileze procesul de învățare (Figura 2). Cea mai eficientă predare este cea transparentă, cînd elevii pot vedea cum se desfășoară acest proces. În felul acesta ei pot reflecta asupra învățării.

Predarea trebuie să fie transparentă.

Figura 2. Învățarea pe două niveluri



Gîndîrea critică și cadrul ERR

Care este relația dintre cadrul de predare-învățare și gîndirea critică? După cum am arătat, gîndirea critică presupune abilitatea de a înțelege și a reflecta asupra a ceea ce știm, solicitînd conștientizarea acestui fapt din partea elevilor. Adesea, elevii nu reușesc să-și reactualizeze cunoștințele, motiv pentru care le este dificil să reflecteze asupra informațiilor noi și să le pătrundă sensul. În acest caz, elevii pot rămîne cu idei confuze sau chiar contradictorii, care le vor inhiba în continuare învățarea.

Reflecția și analiza critică necesită luarea în considerare a modalităților de integrare a noilor cunoștințe cu achizițiile anterioare și apoi modificate, pentru a

face loc altor cunoștințe. Predarea care are drept scop dezvoltarea gândirii critice implică atât procese cognitive cât și metacognitive. Cele cognitive le solicită elevilor să cugete asupra conținutului, ideilor și sensurilor. Cele metacognitive presupun o analiză a propriului proces de gândire:

“Ce cred eu despre acest lucru?”

“Cum să îmbin această informație cu ceea ce știu?”

“În ce mod va influența noua informație acțiunile mele ulterioare?”

“Care va fi impactul asupra convingerilor mele?”

Persoanele ce gândesc critic se redefinesc pe ei înșiși și felul în care percep lumea, pe măsură ce urcă treptele cunoașterii.

Beneficiile sînt multiple. Elevii care stăpînesc procesul metacognitiv și gândesc critic sînt mai puțin expuși presiunilor generate de capricii de moment. În același timp, ei sînt mai receptivi la ideile și influențele noi, care pot fi încorporate constructiv în schemele lor de gândire. În sfîrșit, cei ce gândesc critic, fiind siguri de nivelul lor, sînt mai bine pregătiți să aplice în mod creativ cunoștințele, pentru a rezolva probleme, a formula opinii și a genera idei.

Persoanele ce gândesc critic sînt mai puțin susceptibile de a fi manipulate și mai sigure pe convingerile lor.

Investigarea critică

Un instrument eficient pentru promovarea sau, dimpotrivă, descurajarea gândirii critice îl constituie interogarea. Tipul de întrebări pe care le pune profesorul determină atmosfera din clasă: ce se apreciază în primul rînd, ce înseamnă “corect” și “greșit”, ce constituie sau nu constituie surse de informații și cunoștințe. Întrebările care limitează gândirea elevului la o simplă reproducere sau care impun constrîngerii asupra proceselor cognitive vor avea ca rezultat o gândire superfluă. Întrebările care îi invită să reflecteze, să mediteze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cîntărească cu grijă un răspuns ridică nivelul de gândire al elevilor și îi conving de faptul că ideile lor au valoare. Astfel, ei vor afla că ideile sînt “maleabile”, că lumea lor se compune din “edificii”, iar “cărămizile” sînt gândurile altor persoane, care au privit problemele din propriul punct de vedere.

În cele ce urmează, vom explica în ce mod interogarea profesorului poate să-i angajeze pe elevi în procese de gândire critică la diverse niveluri, sporindu-le capacitatea de reflecție.

Studierea prin întrebări literale

Profesorii sînt modele demne de urmat. Copiii învață din primele experiențe școlare să fie atenți nu doar la ceea ce spune dascălul lor, ci și la ceea ce întreprinde acesta. Prin observații atente, elevii află ce este considerat important, ce li se va cere în viitor și ce tipuri de informații va trebui să stăpînească la momentul evaluării. Astfel, pe lângă transmiterea de informații și idei, prin alegerea întrebărilor, profesorul indică ceea ce trebuie să aprecieze elevii săi (Steele & Meredith, 1991). În urma demonstrării repetate, elevii ajung să aprecieze ceea ce apreciază și învățătorii și încearcă să le realizeze cu o intensitate mai mare.

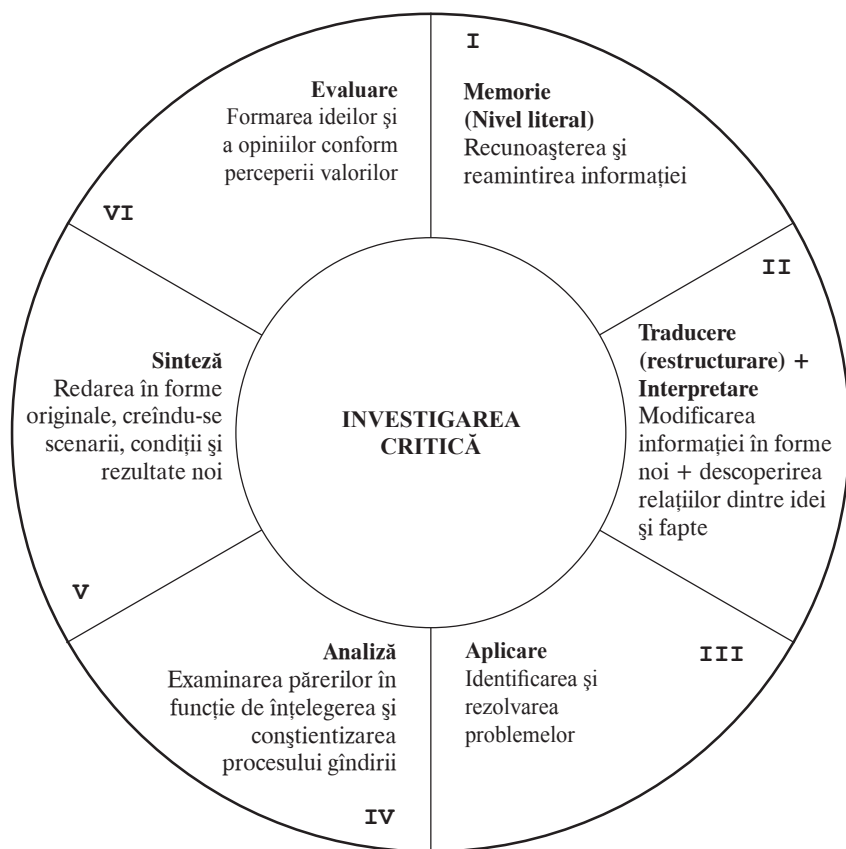
Studiile efectuate în SUA au arătat că 75% din întrebările profesorilor sînt de un singur tip, și anume literale, care nu solicită analiza informațiilor. Cercetările efectuate în Slovacia au demonstrat, de fapt, folosirea mai pregnantă a aceluiași tip de interogare (pînă la 95%, după Zelina, 1994; Zelina & Zelinova, 1990; Gavora, 1990; Mares & Krivohlavy, 1989). Indiferent dacă materia ține de o știință exactă sau de una umanistică, întrebările cu care adesea se confruntă elevii sînt cele de nivel literal, care solicită răspunsuri formulate printr-un singur cuvînt sau o propoziție: să indice numărul, culoarea, distanța, localitatea, data, numele etc. Cînd se pun atît de multe întrebări la nivel literal, nu e de mirare că elevii tind mai mult să învețe pe de rost anumite informații.

Există cîteva motive ce ne împiedică să promovăm o învățare eficientă. În primul rînd, o dată cu creșterea enormă a volumului de cunoștințe, este eronat să admitem că elevii ar putea acumula destule informații, pentru a stăpîni pe deplin un anumit domeniu. În al doilea rînd, cunoștințele nu au valoare, dacă elevii nu sînt capabili a le sintetiza, integra și reconstrui într-o variantă practică, aplicabilă. În al treilea rînd, întrebările puse la nivel literal necesită doar utilizarea minimă a limbajului și nu-i încadrează pe elevi într-o conversație. Pentru a răspunde la astfel de întrebări, este de ajuns doar cunoașterea superficială a conținutului, a cuvintelor sau a frazelor reproduse din text. Mulți elevi își dezvoltă capacitatea de a memora informații, fără a le înțelege. Dacă învățarea e considerată capabilă a produce modificări permanente de comportament, simpla memorare a informațiilor poate contribui minimal la acest proces.

Pentru ca elevii să reflecteze asupra cunoștințelor noi și să le integreze în rîndul convingerilor lor anterioare, ei trebuie să comunice, să-și exprime ideile prin propriile cuvinte, să includă expresiile noi în vocabularul activ. Astfel, experiențele obținute vor deveni abilități viabile. Interogarea la nivel literal nu le oferă elevilor ocazia de a dialoga, deci nici posibilitatea de a-și extinde capacitatea de exprimare (Gavora, 1990).

Taxonomia lui Bloom adaptată de Sanders

Lecția implică interogarea în scopul dezvoltării gândirii critice. Întrebările folosite aici sînt identificate după tipul lor, utilizate în mod diferit în cadrul lecției, îndemnîndu-i pe elevi să cerceteze, să interpreteze informații, să sintetizeze idei, să analizeze date, să reconstruiască sau să modifice imagini, să evalueze sau să aplice ipotezele lor la povestire, pe măsură ce o citesc. Aceste întrebări sînt derivate din taxonomia lui Bloom adaptată de Sanders (1969), dar există numeroase posibilități de conceptualizare a tipurilor de întrebări. Important este să înțelegem că acestea constituie un mijloc de declanșare a gândirii critice de diverse niveluri de complexitate.



Pentru Sanders, tipurile de întrebări formează o ierarhie, în care cele literale (care solicită doar memorarea și reproducerea) reprezintă treapta inferioară, iar întrebările evaluative constituie cel mai înalt nivel de gândire și interogare. Evident, toate tipurile de întrebări sînt importante, pentru că determină diverse moduri de a gândi, utilizarea unei game variate de cadre conceptuale, procese de gândire și experiențe de învățare. Este important să înțelegem că fiecare tip de întrebări reprezintă un mod de a gândi, care permite accesul la diferite viziuni, acestea, la rîndul lor, contribuind la perceperea mai profundă a textului. Cînd interogarea rămîne la nivel literal, cunoștințele copiilor sînt similare cu informația ce se conține într-o enciclopedie uitată pe-o poliță. Totuși, scopul instruirii trebuie să fie transferarea elevilor de la un nivel de gândire inferior la unul superior.

Investigarea multiprocesuală

Orice demers didactic, la fel ca orice discuție, dezbateră, cercetare, implică și formularea unor întrebări. Măiestria de a lansa o întrebare adecvată situației și de a valorifica din plin, prin diverse întrebări, potențialul informativ, cognitiv, atitudinal al unui text sau al unei probleme îl ajută pe profesor să ghideze pașii elevilor. Prezentăm în continuare tipurile de întrebări, urmînd nivelurile taxonomiei lui Bloom, în adaptarea lui Sanders.

Întrebările literale sînt acele care solicită informații exacte, oferite în text. De obicei, pentru a răspunde la ele, elevul recurge la detectarea și memorarea informației din text. Printr-un efort minim, el trebuie doar să repete cele afirmate deja.

Întrebările de traducere (de restructurare) îi determină pe elevi să modifice informațiile. Astfel de întrebări le va cere, de exemplu, să-și imagineze situația, scena sau evenimentul respectiv și să le descrie (alternativ, chiar să le reprezinte în imagini).

Cititorii urmează să creeze o nouă experiență senzorială care trebuie *tradusă* dintr-un limbaj în altul.

Tot de acest tip vor fi întrebările ce reclamă explicarea numelor proprii și a sensurilor unor cuvinte și expresii, decodarea semnificației unor detalii, semne și simboluri.

Întrebările interpretative le solicită elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori și să construiască diverse contexte pentru acestea. Astfel de enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături și îndemnul de a le argumenta. Ele stimulează emiterea de idei interesante, îi determină pe cititori să admită și să se confrunte cu posibilitatea de a interpreta diferit aceleași fapte. Diversele răspunsuri la întrebările de acest tip îi oferă profesorului certitudinea înțelegerii textului de către elev. Sanders consideră că întrebările de interpretare sînt esențiale în gîndirea la nivel superior, iar alții (Vaughn și Estes, 1985) cred că înțelegerea este, în fond, interpretare.

Întrebările aplicative le oferă elevilor posibilitatea de a detecta sau rezolva probleme ori de a dezvolta ideile sugerate. Răspunsurile vor solicita o racordare a modalității de a gîndi logic la diferite situații din viața cotidiană.

Printr-o asemenea chestionare, atingem și obiectivele atitudinale, folosind ideile din text ca o bună ocazie pentru a țese o discuție.

Întrebările analitice se formulează pentru a cerceta în profunzime textul, examinîndu-l diferit. Fiecare trebuie să aibă libertatea de a formula o idee, de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele și de a-și expune logic argumentele și contraargumentele. Elevul poate fi întebat despre motivele acțiunilor unui personaj ori despre planul de cercetare al unui experimentator sau cititorul poate să pună sub semnul întrebării validitatea raționamentului pe care se bazează sfîrșitul povestirii.

Pentru un text literar, la această etapă începe analiza lui după trăsăturile de gen și specie, apartenența la un curent literar, caracterizarea personajelor etc.

Întrebările sintetice încurajează rezolvarea de probleme în mod creativ, pe baza unei gîndiri originale. Dacă întrebările aplicative îi determină pe elevi să rezolve probleme bazate pe informații asimilate deja, atunci cele sintetice le permit să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva o problemă în mod creativ. Întrebările sintetice le cer elevilor să creeze scenarii alternative, să se implice personal și să propună o soluție, fără să o aibă de-a gata. Acestea vor viza mai mult reflecția postlectorală, urmărindu-se de ce autorul scoate în evidență anumite detalii, insistă asupra unor momente.

Întrebările evaluative le cer elevilor să exprime judecăți de genul bun/rău, corect/greșit, în funcție de standardele definite de ei înșiși, presupunînd că elevul înțelege faptele descrise și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate emite judecăți, determinîndu-i să aprecieze calitatea informațiilor acumulate sau, în unele cazuri, propriile lor comportamente în lumina informațiilor noi. Li se poate solicita să aprecieze faptele unui personaj dintr-o povestire.

Abordarea unor întrebări evaluative îi oferă posibilitatea elevului de a-și personaliza procesul de învățare, de a însuși noi idei și concepte, dar și valori etice.

Prezentăm în continuare un model de aplicare a investigării multiprocesuale pe un text narativ.

Se dă textul:

MOȘ ION ROATĂ

(Anecdotală)

La 1857, pe cînd se fierbea Unirea în Iași, boierii moldoveni liberali, ca de-alde Costache Hurmuzachi, M.Kogălniceanu și alții, au găsit cu cale să cheme la Adunare și cîțiva țărani fruntași, cîte unul de fiecare județ, spre a lua și ei parte la facerea acestui măreț și nobil act național. Cum au ajuns țărani în Iași, boierii au pus mînă de la mînă de i-au ferchezuit frumos și i-au îmbrăcat la fel, cu cheburi albe și cușme nouă, de se mirau țărani ce berechet i-a găsit. Apoi, se zice că i-ar fi dat pe seama unuia dintre boieri să le ție cuvînt, ca să-i facă a înțelege scopul chemării lor la Iași.

– Oameni buni, știți pentru ce sînteți chemați aici, între noi? zise boierul cu blîndeță.

– Vom ști, cucoane, dacă ni-ți spune, răspunde cu sială un țaran mai bătrîn, scărpinîndu-se în cap.

– Apoi, iaca ce, oameni buni: de sute de ani, două țări surori, creștine și megieșe, Moldova noastră și Valahia sau Țara Muntenească, de care poate-ți fi auzit vorbindu-se, se sfișie și se mîncă între dînsele, spre cumplita urgie și pieire a neamului românesc. Țări surori și creștine, am zis, oameni buni; căci, precum ne închinăm noi, moldovenii, așa se închină și frații noștri din Valahia. Statura, vorba, hrana, îmbrăcămintea și toate obiceiurile cîte le avem noi le au întocmai și frații noștri munteni. Țări megieșe, am zis, oameni buni; căci numai pîrăuașul Milcov, ce trece pe la Focșani, le desparte. “Să-l secăm doar dintr-o sorbire” și să facem sfînta Unire, adică înfrățirea dorită de strămoșii noștri, pe care ei n-au putut s-o facă în împrejurările grele de pe atunci. Iaca, oameni buni, ce treabă creștinească și frumoasă avem de făcut. Numai Dumnezeu să ne ajute! Înțelege-ați, vă rog, oameni buni, pentru ce v-am chemat? Și dacă aveți ceva de zis, nu vă sfițiți; spuneți verde, moldovenește, ca la niște frați ce vă sîntem; că de-aceea ne-am adunat aici, ca să ne luminăm unii pe alții și Dumnezeu să ne lumineze pe toți cum a ști El mai bine!

– Înțelegem, cucoane, așa a fi, răspunseră cîțiva țărani mai rușinoși; că, dă, dacă nu-ți ști dumneavoastră ce-i pe lume, noi, țărănimea de la coarnele plugului, avem să știm ce-i bine și ce-i rău?...

– Ba eu, drept să vă spun, cucoane, n-am înțeles! cică zise cu îndrăzneală unul dintre țărani, anume *Ion Roată*. Ş-apoi, chiar dacă ne-am pricepe și noi la câte ceva, cine se mai uită în gura noastră? Vorba ceea, cucoane: “Țăranul, când merge, tropăiește, și când vorbește, hodorogește”, să ierte cinstită fața dumneavoastră. Eu socot că treaba asta se putea face și fără de noi; că, dă, noi știm a învățta sapa, coasa și secerea, dar dumneavoastră învățtați condeiu și, când vreți, știți a face din alb negru și din negru alb... Dumnezeu v-a dăruit cu minte, ca să ne povățuiți și pe noi, prostimea...

– Ba nu, oameni buni; s-a trecut vremea aceea, pe când numai boierii făceau totul în țara aceasta și-o storceau după plac. Astăzi toți, de la vlădică pînă la opincă, trebuie să luăm parte la nevoile și la fericirea țării. Muncă și cîștig, datorii și drepturi, pentru toți deopotrivă.

Le spuse boierul apoi despre originea românilor, cum și de cine au fost ei aduși pe aceste locuri; despre suferințele lor și cum au ajuns a fi dezbinați și împrăstiați prin alte țări. Le dă el pilde câte și mai multe: cu smocul de nuiete, cu taurii învrăjbiți și, în sfîrșit, se silește bietul creștin din răsputeri a-i face să înțeleagă care sînt roadele binefăcătoare ale Unirii, aducîndu-le aminte că tot “pentru unirea tuturor” se roagă și sfînta biserică în toate zilele, mai bine de 1850 de ani.

– Ei, oameni buni, cred că acum ați priceput!

– Priceput, cucoane, cît se poate de bine, răspunseră mai toți. Dumnezeu să vă ajute la cele bune!

– Ba eu tot nu, cucoane, răspunse moșul *Ion Roată*.

– Dumnezeu să mă ierte, moș Ioane, dar dumneata, cum văd, ești cam greu de cap; ia haidem în grădină, să vă fac a înțelege și mai bine. Moș Ioane, vezi colo, în ogradă la mine, bolovanul cel mare?

– Îl vedem, cucoane.

– Ia fă bine și adă-l aici, lîngă mine, zise boierul, care ședea acum pe un jilț în mijlocul țărănilor.

– S-avem iertare, cucoane, n-om pute, că doar acolo-i greutate, nu șagă.

– Ia cearcă și vezi.

Moș *Roată* se duce și vrea să ridice bolovanul, dar nu poate.

– Ia du-te și dumneata, moș Vasile, și dumneata, bade *Ilie*, și dumneata, bade *Pandelachi*.

În sfîrșit, se duc ei vreo 3-4 țărani, urnesc bolovanul din loc, îl ridică pe umere și-l aduc lîngă boier.

– Ei, oameni buni, vedeți? S-a dus moș *Ion* și n-a putut face treaba singur; dar cînd v-ați mai dus cîțiva într-ajutor, treaba s-a făcut cu mare ușurință, greutatea n-a mai fost aceeași. Povestea cîntecului:

Unde-i unul, nu-i putere,
La nevoi și la durere;
Unde-s mulți, puterea crește,
Și dușmanul nu sporește.

Așa și cu Unirea, oameni buni! Credeți dumneavoastră că, de-a ajuta Dumnezeu a se uni Moldova cu Valahia, avem să fim numai atîția? Frații noștri din Transilvania, Bucovina, Basarabia și cei de peste Dunăre, din Macedonia și de prin alte părți ale lumii, numai să ne vadă că trăim bine, și ei se vor bucura și ne vor iubi, de n-or mai îndrăzni dușmanii, în vecii vecilor, a se lega de români. D-apoi frații noștri de sînge: franțujii, italienii, spaniolii și portughezii, ce așteaptă? La orice întîmplare, Doamne ferește, stau gata să-și verse sîngele pentru noi... Unirea face puterea, oameni buni. Ei, acum cred c-ați înțeles și răsînteles.

– Ba eu, unul, să iertați dumneavoastră, cucoane, încă tot n-am înțeles, răspunde moș Roată.

– Cum se face asta, moș Ioane? Mai bine ce v-am tălmăcit, și un copil putea să înțeleagă.

– Mai așa, cucoane, răspunseră ceilalți.

– Moș Ioane, zise acum boierul, cam tulburat de multă oboseală. Ia spune dumneata, în legea dumitale, cum ai înțeles, cum n-ai înțeles, de cînd se face atîta vorbă: să auzim și noi!

– Dă, cucoane, să nu vă fie cu supărare, dar de la vorbă și pînă la faptă este mare deosebire... Dumneavoastră, *ca fiecare boier*, numai ne-ați poruncit să aducem bolovanul, dar n-ați pus umărul împreună cu noi la adus, cum ne spuneți dinioarea, că de-acum toți au să ieie parte la sarcini: de la vlădică pînă la opincă. Bine ar fi, dac-ar fi așa, cucoane, căci la războiu înapoi și la pomană năvală, parcă nu prea vine la socoteală... Iar de la bolovanul dumneavoastră am înțeles așa: că pînă acum noi, țărani, am dus fiecare cîte o piatră mai mare sau mai mică pe umere; însă acum sîntem chemați a purta împreună tot noi, *opinca*, o stîncă pe umerele noastre... Să dea Domnul, cucoane, să fie altfel, că mie unuia, nu mi-a păre rău...

La aceste vorbe, țărani ceilalți au început a strînge din umere, a se uita lung unul la altul și a zice:

– Ia, poate că și Roată al nostru să aibă dreptate!...

Iar boierul, luîndu-i înainte cu glume, a înghițit gălușca și a tăcut molcum.

Iași, 4 mai 1880

Ion Creangă

TIPUL DE ÎNTREBĂRI	EXEMPLE
<p>Literale Cer informații exacte din text.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Când are loc acțiunea? • Unde are loc acțiunea? • Cine sînt participanții? • Unirea căror țări se pune la cale? • Cine este <i>Moș Ion Roată</i>? • Prin ce exemplu a fost ilustrată ideea Unirii? • Ce pronostic face boierul pentru soarta românilor de pretutindeni?
<p>De traducere/ restructurare Cer modificarea informațiilor în imagini diferite, explicarea sensurilor cu care au fost utilizate unele cuvinte și expresii, decodarea semnificației unor detalii, semne și simboluri.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cine sînt, în istoria națională, Costache Hurmuzachi și Mihail Kogălniceanu? • Care sînt frontierele țării numite <i>Valahia</i>? • Care este cursul rîului Milcov? • Care este semnificația numelui geografic <i>Milcov</i>? • Cum vă imaginați niște țărani <i>ferchezuiți</i>? • Ce fel de haină este <i>chebea</i>? • Ce înseamnă expresia <i>de la vlădică pînă la opincă</i>? • Ce semnificație au pildele la care face referință boierul (<i>smocul de nuiete, taurii învrăjbiți</i>)? • La cine se referă boierul cînd zice <i>frații noștri de peste Dunăre</i>? • Care ar fi dimensiunile bolovanului?
<p>Interpretative Cer înțelegerea conexiunilor dintre idei și construirea diverselor contexte pentru acestea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De ce au fost invitați la Iași țărani? • De ce boierul li se adresează unor țărani cu <i>moș</i>, iar altora – cu <i>bade</i>? • Ce vîrstă are <i>Moș Ion Roată</i>? • De ce este necesară, după părerea boierului, Unirea? • Ce credeți că insinuează țăranul, spunînd <i>dumneavoastră învîrtiți condeiul și, cînd vreți, știți a face din alb negru și din negru alb</i>? • De ce boierul le poruncește țăranilor să ducă bolovanul? • De ce boierul li se adresează țăranilor <i>Oameni buni</i>? • Cum înțelege <i>Moș Ion Roată</i> pilda cu bolovanul?

	<ul style="list-style-type: none"> De ce doar <i>Moș Ion Roată</i> nu înțelege ideea Unirii?
<p>Aplicative Oferă elevilor ocazia de a detecta sau de a rezolva probleme autentice, de logică, sau de a dezvolta ideile sugerate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cum înțelegeți, raportată la unirea Țării Românești cu Moldova, zicala <i>Unirea face puterea?</i> Cum ar arăta azi întâlnirea reprezentanților Partidului Liberal cu țărani? La ce eventuale întâmplări face aluzie boierul: <i>“D-apoi frații noștri de sînge: franțujii, italienii, spaniolii și portughezii, ce așteaptă? La orice întâmplare, Doamne ferește, stau gata să-și verse sîngele pentru noi...”</i> ? Cum ați putea intitula altfel textul?
<p>Analitice Cercetează în profunzime textul, examinîndu-l din unghiuri diferite, detectînd momentele subiectului, sistemul de personaje și caracteristica lor, trăsăturile de gen și specie ale textului dat, procedeele de limbaj artistic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> De ce textul are subtitlul <i>Anecdotă</i>? La ce gen literar se referă anecdota? Care este expozițiunea textului? În ce rezidă esența nodului acțiunii? Care este deznodămîntul acestui text? Ce trăsături de caracter ale boierului desprindeți din text? Ce trăsături de caracter ale lui <i>Moș Ion Roată</i> detectați? Ce rol are repetiția, ca figură de stil, în textul anecdotei? Ce rost are citatul din cîntecul popular, în alocuțiunea boierului? Care este viziunea autorului asupra evenimentelor?
<p>Sintetice Cer elevilor să creeze scenarii alternative, să se implice personal și să propună o soluție, fără să o aibă de-a gata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cum trebuie modificat acest text, pentru a deveni nuvelă istorică? Cum apare <i>Moș Ion Roată</i> în alte povestiri ale aceluiași autor? Pe cine dintre actori vi-i imaginați în rolurile boierului și al lui <i>Moș Ion Roată</i>? Ce afinități relevați între acest text și <i>Poveștile</i> sau <i>Amintirile din copilărie</i> ale lui Ion Creangă?
<p>Evaluative Cer exprimarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cum apreciați comportamentul lui <i>Moș Ion Roată</i>?

<p>judecăților de genul bun/rău, corect/greșit, în funcție de standardele definite de elevii înșiși.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pe care personaj îl considerați pozitiv în acest duel verbal și pe care – negativ? • Cum explicați necesitatea Unirii Principatelor în 1857? • Considerați că țărănul avea dreptate, interpretînd astfel ideea Unirii? • Cu ce scop credeți că a narat Ion Creangă, la 1880, o <i>anecdotă</i> de la 1857?
--	---

Este important să remarcăm ce se întîmplă o dată cu evoluția întrebărilor dincolo de nivelul celor literale. Veți observa că elevii încep să se implice activ în construirea sensurilor, încep să realizeze ce se întîmplă cu ei în procesul de învățare. Ei dezvoltă aceste sensuri folosindu-și propriile cuvinte și expresii bazate pe experiențele lor de învățare. Dialogul care se declanșează în consecință îi marchează în continuare printr-o gamă de idei lansate, prin intermediul diferitelor formule verbale utilizate de colegi, dezvoltîndu-le cadrul conceptual și capacitatea de a-și verbaliza judecățile și opiniile.

Ulterior, depășind nivelul de interogare literală, profesorii demonstrează că pun preț pe gîndirea neșablonardă a elevilor. Aceștia, la rîndul lor, devin conștienți că acumularea de informații este doar un fel de învățare, iar pentru ca informațiile să capete valoare, ele trebuie integrate, analizate și folosite pentru un anumit scop.

De asemenea, elevii încep să înțeleagă că ceea ce contează nu sînt informațiile din manuale și nici cele expuse de profesor, iar cunoștințele lor sînt sensuri realizate de propria lor rațiune, integrînd ideile și conceptele noi cu cele anterioare.

De remarcat că elevii de orice vîrstă pot face față interogării prin întrebări de orice nivel, dintre cele stabilite de Sanders. Mulți profesori cred că unele tipuri de întrebări nu sînt potrivite decît pentru elevii mai mari și cu o gîndire avansată. Lucrurile însă nu sînt tocmai așa. Numai răspunsurile copiilor reflectă caracteristicile vîrstei și vor diferi prin complexitate. De fapt, copiii de toate vîrstele își pun unii altora astfel de întrebări în mod curent în viața de zi cu zi. Mai mult, ei sînt dornici să pună întrebări și să răspundă. În clasă pur și simplu nu li se oferă suficiente ocazii s-o facă.

Adaptarea de către Sanders a taxonomiei lui Bloom oferă o modalitate de a raționa despre interogare și gîndire. Există mai multe modele, care ne ajută să reflectăm asupra proceselor de gîndire. Un alt model ne propune să luăm în considerare cele patru tipuri de înțelegere care se actualizează pe măsură ce ni se prezintă un conținut nou. Cele patru tipuri sînt:

1. Înțelegerea globală, o formă a înțelegerii generale, care ne furnizează concepții despre o temă sau un domeniu de cunoaștere.

2. Înțelegerea interpretativă, care este similară cu nivelul de interpretare al lui Bloom. Acest tip de înțelegere se realizează atunci când elevul este capabil să evidențieze implicațiile, să descopere relațiile și să facă conexiuni între diferite domenii.
3. Înțelegerea personală, care vizează integrarea unor cunoștințe noi cu cele deja asimilate de elev, raportarea noilor achiziții la experiența personală.
4. Înțelegerea critică, care îi permite elevului să se detașeze de conținut, să-l analizeze, să-i aprecieze valoarea relativă, corectitudinea, utilitatea și însemnătatea, în lumina cunoștințelor, convingerilor și concepțiilor anterioare.

Este important ca elevii să considere învățarea drept un flux continuu de idei, informații și experiențe. Instruirea, încadrată într-o experiență de învățare și de viață a elevului, nu poate fi un act izolat. Prin urmare, trebuie să punem întrebări care să faciliteze legătura dintre ceea ce elevii învață acum și ceea ce cunosc, înțeleg, cred și simt deja. La etapa proiectării lecției, trebuie să ne gândim nu doar la un anumit conținut, ci și la multitudinea de semnificații pe care elevii le pot reda. Deci, atunci când prezentăm un conținut, trebuie să ajutăm elevii să-l analizeze în profunzime, pentru a observa conexiuni de idei și concepte. De asemenea, este necesar să-i ajutăm să creeze și alte legături, încurajându-i să compare această experiență de învățare sau acest text cu altele și să-i întrebăm în ce mod a fost influențată gândirea lor actuală de experiențele anterioare.

Este important să arătăm câteva principii de predare în acest proces. Întîi: unul din tipurile de gândire ce merită a fi încurajată este anticiparea. Fenomenul anticipării este un factor important, care dezvoltă gândirea critică și înțelegerea. Anticiparea sporește interesul și îl obligă pe cititor să examineze ceea ce deja știe și ceea ce încă nu știe, ridicînd astfel nivelul de asimilare a cunoștințelor. Procesul de anticipare îl ajută pe cititor să-și stabilească un scop pentru lectură și gândire. După unii autori, stabilirea scopului și aflarea răspunsului la întrebările puse reprezintă însăși definiția înțelegerii (Steele & Steele, 1991). Astfel, anticiparea, formularea de ipoteze sînt factori esențiali pentru înțelegere. Este important să observăm că nu contează dacă anticipațiile sînt corecte; important este ca cititorul să se implice în activitate, începînd astfel procesul de căutare a răspunsurilor, de validare sau invalidare a ipotezelor formulate.

Al doilea principiu, pentru îndrumarea experiențelor de învățare spre operațiile de gândire de nivel superior în maniera descrisă aici, prevede elaborarea unui plan coerent, care ar direcționa gândirea elevilor. Este important, mai ales pentru profesorii începători, să elaboreze un plan pentru lectura unui text. Planul însă trebuie folosit

doar ca ghid, căci profesorii urmează să respecte cursul impus de discuția din clasă, modificând întrebările în funcție de răspunsurile elevilor. Când citim o povestire cu elevii, urmăm, în linii mari, planul lecției, dar lăsăm ideile elevilor să ne călăuzească în analiza momentelor care prezintă interes pentru ei. În general, discuția îl va face pe profesor să pună mai multe întrebări decât și-a planificat. Nu trebuie să uităm însă de întrebări, cum ar fi: “Ce credeți că se va întâmpla în continuare?”, “Ce credeți despre...?”, “Ce părere aveți despre personajul acesta/acțiunea aceasta?”, “Ce ați face voi în continuare?”, “Ce credeți despre ceea ce ne-a mărturisit colegul?”. Nu uitați să puneți întrebări care au mai multe răspunsuri posibile, și nu doar un răspuns corect.

Mai menționăm un moment important vizavi de interogare: deoarece profesorul este inițiatorul dialogului, elevii tind să-i răspundă acestuia: îl fixează cu privirea, îl ascultă atent, îi răspund, dar își permit să fie mai puțin atenți când își ascultă colegii de clasă. Dacă dorim să întretinem un adevărat dialog în clasă, trebuie să schimbăm acest model de interacțiune. Modificarea acestui comportament va implica schimbarea demersului didactic.

În primul rând, profesorul trebuie să înceteze a mai fi un comentator. Când elevii spun ceva, profesorii de obicei cred că trebuie neapărat să răspundă. În uzul didactic, se încetățenește un model de conversație care arată în felul următor:

La început vorbește profesorul, apoi elevul A, apoi profesorul, apoi elevul B, profesorul, elevul C, profesorul, elevul D, profesorul, elevul E și așa mai departe.

Atâta timp cât cadrele didactice vor fi implicate în acest model și se vor considera obligate să dea replică, elevii nu vor dialoga între ei. Este mai bine ca profesorul să modereze și să ghideze discuția dintre elevi: vorbește elevul A, apoi elevul B, apoi elevul C și așa mai departe. Profesorul poate să intervină, însă doar ca participant la discuție, și nu ca figură centrală.

Al doilea tip de comportament, care îl menține pe profesor într-un model de interacțiune centralizată, este tendința de evaluare imediată. Acesta se manifestă prin următoarele: de fiecare dată, când vorbește elevul, profesorul îi apreciază comentariile. Deseori observăm că profesorul răspunde astfel: “Este corect”, sau “Nu este corect” sau “E posibil oare?” etc. Renunțând la acest model, profesorii pot comenta astfel: “Cine mai vrea să ne spună ceva?” sau “Ce cred ceilalți despre aceasta?”, scopul fiind înlăturarea contextului de evaluare în care nu se ține cont de libera exprimare a elevilor.

Când planificăm o astfel de lecție, este important să stabilim locurile unde întrerupem lectura și punem întrebări. Chiar dacă pauzele par firești, e nevoie de exercițiu pentru a identifica aceste locuri. Nu e atât de ușor cum pare și punctele de oprire trebuie reperate cu grijă, pentru a le permite elevilor să reflecteze asupra textului și să anticipeze ce se va întâmpla în continuare.

Timpul de așteptare

Un aspect de care trebuie să ținem seama în procesul de interogare îl constituie “timpul de așteptare” – perioada în care profesorul așteaptă, înainte de a pune o altă întrebare. Există numeroase studii la această temă (Steele & Meredith, 1991), care indică o relație directă între durata pauzei pe care o ține profesorul și nivelul de gândire al elevilor. De obicei, profesorii așteaptă în medie doar o secundă sau mai puțin. Conform studiilor, dacă durata așteptării crește la trei secunde, va spori nivelul de gândire, precum și numărul elevilor care vor răspunde. Este esențial deci ca profesorii să modifice modul de interogare, lăsând elevilor suficient timp pentru răspunsuri.

În fine, când profesorii încep o investigație multiprocesuală, e important ca toți elevii să fie încurajați pentru a participa. Pentru a realiza acest lucru, profesorii trebuie să solicite răspunsuri și elevilor mai timizi, nominalizându-i, și uneori să nu le ofere cuvânt celor care vor să răspundă la fiecare întrebare. Când profesorii renunță la întrebările prin care verifică doar cunoștințele și recurg la întrebări care stimulează gândirea și învățarea critică, elevii sînt mult mai dispuși să se implice în discuție. Pe măsură ce se obișnuiesc cu această stare de lucruri, convingîndu-se că toate opiniile sînt importante, ei vor fi tot mai dornici să-și exprime gândurile și să asculte ideile altora. Când elevii ajung la acest nivel de interacțiune în clasă, ghidarea discuției devine mai simplă pentru profesor și firească pentru elevi.

Strategii pentru dezvoltarea gândirii critice

SINELG

SINELG – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii – este o tehnică de lectură interogativă/analitică a unui text, lectură care se operează la etapa de realizare a sensului, după ce, în cadrul evocării, s-au actualizat unele informații, prin intermediul tehnicilor brainstorming, gîndește – perechi – prezintă, clustering etc., pe parcursul cărora comunitatea de instruire și-a etalat cunoștințele sumare în legătură cu un subiect enunțat. SINELG este un mijloc de monitorizare a înțelegerii textului.

Aplicare

Pregătindu-și elevii pentru SINELG, profesorul va ghida discuția prin intervenții și formulare de întrebări, care vor scoate în evidență informații adiacente celor din text.

După etapa *evocare*, profesorul dă instrucțiunile pentru *SINELG*:

- ▣ Citiți atent textul.
- ▣ Puneți un “V” pe margine, dacă informația citită confirmă ceea ce știați sau credeți că știți.
- ▣ Puneți un “-” pe margine, dacă o informație pe care ați citit-o contrazice sau diferă de ceea ce știați sau credeți că știți.
- ▣ Puneți un “+” pe margine, dacă informația pe care ați citit-o este nouă pentru dvs.
- ▣ Puneți un “?” pe margine, dacă informația pare confuză și necesită o documentare suplimentară.

După ce se încheie lectura, textul va fi analizat din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Firește, se va insista asupra semnelor “-” și “?”.

Pentru monitorizare, se va completa un tabel:

V	+	-	?

Urmează o discuție despre presupuneri/cunoștințe anterioare și confirmări/infirmări. Oricare ar fi discuția, e important ca ea să fie calmă, agreabilă, iar atmosfera – propice învățării.

Possibilități

În demersul didactic, la orele de limbă și literatură, *SINELG* se poate aplica la:

- un text de natură științifică (articol de critică sau istorie literară, articol de enciclopedie, dicționar de simboluri, pagini de monografie lingvistică);
- o pagină/un articol de dicționar general al limbii (care întotdeauna conține suficiente surprize: cuvinte necunoscute, sensuri neasimilate încă, dar și carențe lexicografice. Abordarea dicționarului în cheia tehnicii *SINELG* este recomandabilă și pentru studierea lexicului unei limbi străine);
- un text publicistic sau artistic, pentru verificarea/analiza vocabularului.

Privit ca realizare a sensului, *SINELG* va trece, la etapa reflecției, în completarea unui ghid de învățare, în elaborarea agendei *știu – vreau să știu – învăț, elaborarea eseurilor, scrierea liberă* etc.

Aplicare

Dați-le elevilor următoarele indicații:

- Acum veți citi un articol intitulat ***Cifrele***.
- Înainte de a începe lectura, ne vom aminti ce știm despre cifre, istoria lor, inventatorii, importanța cifrelor pentru existența cotidiană a omului etc.
- Veți lucra în pereche cu colegul de bancă, discutând și notând pe parcursul discuției toată informația pe care v-o amintiți.
- Aveți la dispoziție 5 minute, pentru a alcătui împreună o listă a informațiilor de care dispuneți în legătură cu acest subiect. Nu este important dacă e corect sau nu ceea ce scrieți, ci doar să vă gândiți la acest subiect și să evocați din memorie mai multă informație.
- Începeți acum lucrul.

După ce partenerii au încheiat discuția, dirijați acumulara informațiilor actualizate de către fiecare pereche. Stabiliți o ordine în lansarea informațiilor și înscrieți, pe rând, de la fiecare pereche, câte o afirmație, apoi dați-le cuvântul a doua oară celor care mai dispun de date interesante; repetați cercul cu perechile care se anunță că mai au ceva de adăugat. Urmăriți ca fiecare pereche să aibă dreptul la cuvânt, dar elevii trebuie să fie atenți și să nu repete informația. Este important să stimulați discuțiile dintre elevi, în timp ce scrieți datele pe care vi le oferă; adresați, din când în când, întrebări gen: Toți sînt de acord cu faptul că...? Are cineva o afirmație contradictorie cu aceasta? E adevărat că...?

Deoarece la etapa de prezentare a informației, pe care au realizat-o în perechi, datele nu au fost comentate, acum, în procesul înregistrării, e important să o facem.

Informațiile acumulându-se, profesorul poate lansa întrebări privind niște aspecte pe care elevii nu le-au vizat defel: Dar ce știți despre felul cum se număra în Egipt? Ați văzut vreodată un răboj (răbuș)? De ce uneori se numără în duzine și nu în zeci? De ce funcționează și azi, paralel, cifrele romane și arabe? Care sînt mai comode în uz? etc.

Întrebările profesorului vor primi niște răspunsuri, care de asemenea se vor trece pe tablă. Dacă însă elevii nu cunosc răspunsul la aceste întrebări, profesorul nu va oferi informația, ci îi va lăsa să o caute singuri.

Informația acumulată pe tablă ar putea fi următoarea:

- Romanii și arabii utilizau semne diferite pentru marcarea numerelor;
- Toate civilizațiile și-au inventat sisteme proprii de numărare sau le-au împrumutat;
- Cifrele arabe au venit de la arabi;
- Romanii foloseau literele în loc de cifre;
- În codul binar, se folosesc doar cifrele 0 și 1.

La momentul epuizării tuturor informațiilor evocate în memoria participanților; dați instrucțiuni pentru activitatea următoare:

“A sosit momentul să citiți articolul. O vom face într-o tehnică numită **SINELG**. În timpul lecturii, va trebui să delimitați informația cunoscută de cea nouă, să remarcați relația dintre cunoștințele voastre anterioare și datele textului. Pe măsură ce citiți, faceți niște semne pe marginea articolului, la fiecare enunț sau la fiecare alineat. Aceste semne sînt individuale, fiecare cititor va pune semne în dependență de interpretarea pe care o dă informației.”

Semnele vor fi precum urmează:

“V” Puneți un “V” pe margine, dacă informația citită confirmă ceea ce știți sau credeți că știți.

“+” Puneți un “+” pe margine, dacă o informație pe care ați înflnit-o este nouă pentru dvs., dar o acceptați.

“–” Puneți un “–”, dacă o anumită informație pe care ați citit-o contrazice informațiile anterioare sau diferă de ceea ce știți sau credeți că știți.

“?” Puneți un “?” pe margine, dacă găsiți informații care vi se par confuze sau dacă doriți să știți mai multe despre un anumit lucru, dacă intenționați să vă documentați din alte surse.

Astfel, pe măsură ce citiți, veți pune pe margine patru semne diferite, în funcție de cunoștințele și înțelegerea dvs. Nu e nevoie să însemnați fiecare rînd sau fiecare idee prezentată, ci faceți doar ca semnele să fie relevante pentru relația dvs. cu informațiile prezentate în general. S-ar putea să nu aveți decît unul sau două

semne pentru fiecare paragraf, sau mai multe, sau mai puține. Acum vă rog să citiți următorul articol, fără a uita să faceți însemnările pe margine.”

*Dați elevilor textul, pentru lectură. Articolul dat ca exemplu, **Cifrele**, apare în anexe. Când toți sau aproape toți elevii au terminat de citit, procedați astfel:*

“Acum, dacă ați terminat de citit, faceți o scurtă pauză, pentru a reflecta la ce ați citit. Întoarceți-vă la partenerul dvs. și discutați pe marginea celor citite. Ce cunoștințe s-au confirmat? Ce convingeri au fost infirmate? Ce date noi ați găsit? Ce nu vă este clar? Puteți să reveniți la articol sau să vă uitați la însemnările pe care le-ați făcut. Acestea ar trebui să servească drept referințe credibile pentru datele care confirmă sau infirmă cunoștințele dvs. anterioare. De asemenea, ar trebui să treceți în revistă orice informații și idei noi sau confuze, despre care ați dori să aflați mai multe.”

În acest punct, adesea se dovedește a fi util ca fiecare participant să-și facă un tabel individual, pentru a categorisi informațiile, asemănător celui din exemplul de mai jos:

V	+	-	?
Romani și arabii utilizau semne diferite pentru marcarea numerelor;	Primele obiecte numărate au fost animalele;	Cifrele numite în Europa arabe le-au inventat indienii.	Pentru care unități de măsură există obiecte-etalioane?
Toate civilizațiile și-au inventat sisteme proprii de numărare sau le-au împrumutat;	Incașii foloseau nodurile pentru numărat;		Ce a fost mai ușor de măsurat: distanța, timpul, volumul, greutatea sau temperatura?
Cifrele arabe au venit de la arabi;	Sumerienii aveau un sistem contabil;		Care aparate pentru măsurare s-au inventat mai devreme și care mai târziu?
Romanii foloseau literele în calitate de cifre.	Egiptenii au inventat semne convenționale pentru unități, zeci și sute.		

Acum discutați în plen articolul, revenind la ideile notate pe tablă, în urma evocării anterioare. Revedeți ideile asupra cărora s-a căzut de acord. Discutați disensiunile și decideți dacă articolul le-a lămurit sau dacă sînt necesare alte surse. Aceasta poate fi o conversație calmă și plăcută, chiar dacă apar noi întrebări sau dacă disensiunile persistă. Durata întregului proces trebuie să fie de aproximativ două lecții/1-1,5 ore. Un articol mai mare sau o altă temă pot prelunge discuția.

Activitatea va fi deosebit de eficientă dacă tema de acasă a elevilor se va axa pe subiectul articolului, însă îi va face și să caute răspunsuri la întrebările din coloana a patra. Dacă profesorul dispune de timp la încheierea lecției, notițele din coloana a patra (ale fiecărui elev) se pot readresa întregii clase, pentru ca răspunsurile la semnele de întrebare să fie mai ample.


Atunci cînd această tehnică de lectură a textului va fi asimilată, elevii vor putea să o aplice pentru parcurgerea oricărui text științific și în afara orelor de clasă. De asemenea, cu timpul, profesorul va putea acorda mai multă atenție discuțiilor privind momentele marcate cu “-” și “?”, dar neapărat va construi evocarea pe trecerea în revistă a lucrurilor cunoscute.

Brainstorming

Cuvîntul provine din elementele engleze *brain* – creier și *storm* – furtună: în traducere fidelă ar însemna *furtună în creier*.

Esența *brainstorming*-ului constă în separarea intenționată a *actului imaginației* de faza *gîndirii critice*. *Brainstorming*-ului i se mai spune *asalt de idei*, *evaluare amînată*, *marele da*. În cadrul gîndirii critice, *brainstorming*-ul este o tehnică de evocare sau de reflecție.

Reguli

 Orice idee se acceptă și se înregistrează.

La etapa de lansare a ideilor, ele nu vor fi triate, ci doar trecute în revistă.

 Aprecierile critice sînt interzise.

Nimeni nu are voie să facă observații negative sau negativiste, să conteste, să pună la îndoială ideea lansată sau valabilitatea ei.

 Imaginația trebuie lăsată în voia ei.

Pentru moment, orice idee este bună, chiar dacă vă pare extravagantă. Este mai ușor să se revină ulterior la o idee deja lansată, pentru a o perfecța, decît să se găsească o idee originală.

☞ Se emit multe idei (contează cantitatea, nu calitatea).

La început, vin cele mai banale și neoriginale idei, răspunsurile cele mai uzuale la întrebările puse. Trebuie să perseverăm, căutînd și sugestii neobișnuite, proaspete.

☞ Se încurajează ideile derivate, combinările și asociațiile neobișnuite, cele care vin să amelioreze o idee anterioară.

Un răspuns sau o idee a unuia îi poate sugera altuia o idee, o soluție ingenioasă și trebuie stimulată inspirarea din ideile deja lansate. Se va reclama participanților să combine 2-3 idei, pentru a obține una nouă.

Succint, regulile brainstorming-ului de grup pot fi formulate astfel:

1. **Nu criticați** ideile celorlalți, **nu vă autocenzurați** ideile!
2. **Dați frîu liber** imaginației!
3. **Lansați** cît mai multe idei!
4. **Preluati** ideile celorlalți și **perfecționați-le!**

Organizarea și desfășurarea unei ședințe de brainstorming:

- Ședința de brainstorming trebuie să aibă un moderator (conducător, instructor, animator, facilitator) și un secretar.
- Așezarea în sală se va face în cerc sau în jurul unor mese, astfel ca toți participanții să se perceapă vizual.
- Se enunță problema care va fi pusă în discuție, sugerîndu-se soluții pentru rezolvarea ei.
- Secretarii notează toate intervențiile, nu neapărat *mot à mot*, ci ideea, propunerea: chiar și repetările, chiar și soluțiile care li se par inutile, absurde. Înregistrarea nu trebuie să omită nimic din ideile enunțate.
- Intervențiile verbale se vor face în formă de enunțuri scurte, demonstrarea și detalierea se vor face ulterior.
- Nu se notează numele participanților care au lansat ideile.
- Intervențiile verbale care produc blocaje sînt sancționate de către facilitator.
- Moderatorul are grijă să scoată grupul din impas prin unul din procedeele:
 - plasează o idee proprie,
 - dă cuvîntul celor care au tăcut,
 - oferă cîteva minute de concentrare individuală etc.

Notă: Dacă realizăm un brainstorming în perechi, nu în grup, regulile rămîn aceleași, repartizarea funcțiilor însă nu mai este necesară.

Aplicare

Profesorul expune regulile *brainstorming*-ului (sau le amintește doar) și formulează problema. Apoi, are grijă ca acestea să fie respectate, mobilizând cât mai mulți copii să se pronunțe. Sarcina propusă va fi să-i stimuleze pe cei mai timizi, să-i încurajeze; la fel, va ști să limiteze tendințele unora de a monopoliza discuția.

Posibilități

Brainstorming-ul se poate aplica la orice subiect care se pretează discuției și admite mai mult decât o soluție.

Remarcăm în special:

- Utilizarea brainstorming-ului pe subiecte libere.
- Racordarea brainstorming-ului la procedura analizei textelor.
- Aplicarea brainstorming-ului la interpretarea fenomenelor în macrocontext, pentru crearea viziunii de ansamblu și pentru abordarea subiectelor de sinteză.

De rînd cu varianta clasică de brainstorming, aceeași aplicare și aceleași posibilități le comportă și variantele scrise: brainwriting și brainsketching.

Brainwriting

(Brainstorming scris)

Avantaje

- Este mai profund decât cel realizat în variantă orală;
- Angajează plenar și pe cei timizi, avînd avantajul concentrării individuale;
- Nu grăbește participanții;
- Oferă o gamă de idei inspirate, în lanț, una din alta.

Reguli

- Participanții stau în jurul unei mese;
- Se enunță problema;
- Fiecare participant primește o foaie albă, pe masă mai fiind una;
- Fiecare scrie pe foaia lui o idee care ar putea facilita rezolvarea problemei;
- Cel care termină de scris primul, pune foaia lui în locul foi rămase libere, iar pe aceasta scrie o altă idee;
- Cel care a terminat al doilea pune și el foaia, ia foaia primului și desfășoară în continuare ideea deja lansată.

Activitatea poate continua pînă la epuizarea tuturor ideilor. La pasul următor, vor fi examinate ideile lansate.

Atunci cînd nimeni nu mai continuă să scrie, fiecare participant ia una dintre foi (eventual, cea pe care dînsul a scris primul) și, deoarece a fost o foaie mai mult, și moderatorul ia una. Se vor rezerva cîteva minute pentru lectura individuală și analiza ideilor. Într-o ordine pe care o vor stabili (bunăoară, în cerc), participanții enunță ideea inițială și citesc soluțiile propuse în continuare. La această etapă, ei pot renunța la unele idei sau pot ruga să se ia în discuție o propunere de care nu sînt siguri.

Brainsketching

(Brainstorming cu schițe)

Avantaje

- Sînt cumulate valențele muncii individuale cu ale efectului de grup.
- Se asigură detalizarea, aprofundarea ideilor.
- Se activează inteligența spațială, nu doar cea lingvistică.

Reguli

- Problema aleasă necesită o rezolvare pe care elevii o reprezintă grafic;
- Se anunță problema și se discută esența ei cu toată clasa, fără a se oferi soluții;
- Clasa se împarte în grupuri a cîte 4-6 elevi;
- Elevii dintr-un grup sînt așezați în cerc;
- Fiecare elev desenează o schiță a modului în care vede el rezolvarea problemei. Se lucrează individual, în tăcere, 5-10 minute;
- Foile sînt deplasate spre vecinii din dreapta, cîteva runde, fiecare modificînd sau completînd, dacă vrea, schița inițială.
- Schițele sînt colectate, analizate și evaluate.
- În final se poate perfecta o ofertă comună, grupul dezvoltînd ideea unei schițe cu elemente din altele.

Notă: Este important să se rețină că brainstorming-ul, în toate formele, presupune colectarea de **idei**, adică gînduri generate ad-hoc, nu **informații** studiate. Astfel, brainstorming-ul nu poate fi utilizat pentru verificarea temei de acasă sau a cunoașterii vreunui subiect.

Generalizarea categorială

O altă activitate eficientă de evocare este generalizarea categorială. Această strategie îi implică pe elevi în activitatea de organizare a ideilor care au apărut în urma brainstorming-ului, organizare ce asigură un cadru de concepții noi. Crearea unei generalizări categoriale este mai importantă ca proces decât ca produs. Generalizările categoriale sînt bazate pe ideile apărute în timpul brainstorming-ului și pe categoriile acestor idei, deduse de elevi. Profesorii nu stabilesc categoriile, ci doar îi ajută pe elevi să le detecteze și să le formuleze.

Acum, priviți în grup ideile apărute în timpul brainstorming-ului. “Ce legătură există între ideile lansate? În ce măsură se combină mai multe idei și care este legătura acestora cu o idee mai generală?”. În urma acestor meditații și discuții, determinați un principiu de categorisire a ideilor. Plasați categoriile pe un poster sau pe tablă și includeți ideile brainstorming-ului în categoriile respective. Continuați procesul pînă cînd toate ideile sînt repartizate pe categorii. Uneori, grupul își va da seama în timpul procesului analitic că trebuie să schimbe categoriile. Discuția și dezbateră, care constituie o parte a acestui proces, ajută la crearea cadrului pentru dezvoltarea noilor concepții. Evident, nu există o singură cale corectă de categorisire a ideilor și aceasta va varia de la grup la grup. Categoriile care apar derivă din ideile brainstorming-ului, deducîndu-se și trăsăturile fiecăreia.

Bunăoară, dacă problema discutată în brainstorming a fost *De ce oamenii au nevoie de proverbe?*, categoriile ideilor pe care le-au lansat copiii ar putea fi *Forma proverbului*; *Esența proverbului*; *Circulația proverbului*; *Eternitatea proverbului*. Atunci, la categoria *Forma proverbului*, se vor scrie următoarele idei:

- Proverbul folosește cele mai uzuale cuvinte;
- Proverbul este concis;
- Proverbul este deseori la persoana a II-a;
- Proverbul este rimat sau ritmat, se memorizează ușor.

Mozaic

Repere

Este o tehnică de învățare prin colaborare a subiectelor de natură teoretică. Presupune o distribuire a funcțiilor în cadrul echipei/grupului, care se va constitui dintr-un număr de membri egal cu numărul de părți în care a fost divizată materia de studiu.

Aplicare

- 📖 Profesorul pregătește un text științific și îl împarte în câteva fragmente (3-4).
- 📖 Se formează câteva echipe cu același număr de persoane câte fragmente oferă profesorul. Acestea se vor numi **grupuri de bază**.
- 📖 În cadrul echipei, fiecare elev are un număr ce corespunde sarcinii ce urmează a fi realizată (fragmentului de citit, problemei de cercetat).
- 📖 Elevii din diferite echipe, cărora le-a revenit același număr, se întrunesc într-un **grup de experți**, citesc, discută și convin asupra felului în care vor prezenta partea lor din subiectul lecției **grupului de bază**.

***Notă:** Pentru ca activitatea experților să fie eficientă, este oportun ca numărul experților să fie nu mai mare de 4. Dacă sînt 6 experți, se formează cîte 2 grupuri de elevi cu același număr, experți în problema dată.*

- 📖 Sarcina fiecărui elev este să înțeleagă foarte bine materialul și să hotărască modul în care îl va preda. Este important ca elevii să-și dea seama că în **grupul** lor **de bază** ei nu sînt dublați de nimeni și rămîn singurii responsabili de predarea unei porțiuni a textului sau de elucidarea unui subiect.
- 📖 Strategia și tehnicile de predare rămîn la latitudinea grupului de experți (dar profesorul îi va ajuta la primele exersări ale tehnicii).
- 📖 Cînd grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare expert se întoarce la grupul său de bază și predă porțiunea ce i-a revenit.
- 📖 În procesul predării, elevii îi adresează expertului întrebări de clarificare, discută și elucidează toate nedumeririle.
- 📖 Pentru a se convinge de faptul că informația a fost transmisă corect, profesorul va monitoriza predarea, va interveni acolo unde merge anevoios și va face o evaluare finală a procesului de învățare și a rezultatului.
- 📖 Textul poate fi unul pentru toți (și atunci toți elevii vor avea textul integral), dar, păstrîndu-se rolurile de experți, aceștia vor primi fișe cu 3-4 întrebări la care vor căuta răspunsuri împreună.

Alternativ:

- 📖 Experții din fiecare grup se documentează din surse diferite și fac schimb de informații.
- 📖 Cînd sînt stabilite răspunsurile, membrii grupului de experți le notează și verifică formulările.
- 📖 Experții revin la grupurile inițiale și prezintă răspunsurile la întrebările de pe fiecare fișă.

- 👉 La încheierea predării, expertul pune întrebări grupului, pentru a se convinge că toți colegii au însușit materia.
- 👉 Dacă o permit condițiile, și profesorul evaluează a) însușirea subiectului și b) calitatea muncii experților.

Posibilități

În demersul didactic, tehnica *mozaic* este binevenită pentru:

- 👉 Lectura textului de manual;
- 👉 Lectura textelor științifice și de popularizare;
- 👉 Examinarea selectivă a textului de enciclopedie sau dicționar;
- 👉 Lectura interogativă a textului artistic.

Algoritmul mozaicului

Pasul 1: Formați grupurile de bază și dați-le materialul de lucru

În cadrul fiecărui grup de bază, elevilor cu numere diferite li se va da un material diferit pe care să-l însușească și să-l prezinte celorlalți (de exemplu, nr.1 primește prima pagină, nr.2 – pagina a doua etc.).

Bunăoară, pentru textul *Hirtia* distribuția rolurilor va fi următoarea:

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| Nr. 1 Pasta de hîrtie | Nr. 3 Filigranul |
| Nr. 2 Fabricarea hîrtiei | Nr. 4 Hîrtii speciale |

Pasul 2: Grupurile de experți studiază și își pregătesc prezentările

Grupurile de experți se formează din elevii care au același număr și au de pregătit același material (toți cei cu fragmentul *Filigranul*, toți cei cu fragmentul *Pasta de hîrtie* etc.). Experții citesc și studiază materialul împreună în grupurile lor, stabilesc și discută modalități eficiente de predare a materialului și modalități de a verifica înțelegerea lui de către colegii din grupul de bază.

Pasul 3: Elevii se întorc în grupurile de bază pentru a preda și a verifica

Fiecare elev se întoarce în grupul său de bază. Fiecare membru al acestui grup își va prezenta pe rînd materialul în fața celorlalți. Scopul echipei este ca toți elevii să învețe materialul prezentat.

Pasul 4: Răspunderea individuală și de grup

Grupurile de bază și grupurile de experți sînt responsabile de însușirea întregului material de către toți elevii. Elevilor li se poate solicita să demonstreze în mai multe feluri că au asimilat materialul (de ex., printr-un test, prin răspunsuri orale la întrebări, printr-o prezentare a materialului predat de colegi).

Exemplu:

Împărțiți clasa în grupuri a câte patru elevi. Este bine ca membrii grupurilor să fie tot timpul alții. După aceea, puneți-i să numere astfel încât fiecare să aibă un număr de la 1 la 4.

În continuare, vi se propune să aplicați metoda, cu titlu de experiment, pe unul dintre cele două articole de la sfârșitul ghidului (care pot fi și distribuite pe foi separate), *Cel mai iubit dintre pământeni*, de Marin Preda (profil umanist) sau *Hirtia* (profil real). Evident, tehnica este aplicabilă pe orice text care se încadrează în criteriile ei.

Discutați pe scurt titlul articolului și subiectul pe care îl va trata. Explicați apoi că sarcina elevilor este să înțeleagă articolul. Acesta însă va fi predat de colegii de grup pe fragmente.

Atrageți atenția elevilor că articolul este împărțit în patru părți. Toți cei cu numărul 1 vor primi prima parte. Numărul doi va primi partea a doua etc. Când acest lucru s-a înțeles, toți cei cu numărul 1 se adună într-un grup, toți cei cu numărul 2 în alt grup, toți cei cu numărul 3 în el treilea și cei cu numărul 4 în al patrulea. Dacă participanții sînt foarte numeroși, s-ar putea să fie nevoie de două grupuri de numărul 1 (de maximum patru persoane). Cu o clasă foarte mare, se poate lăsa jumătate de clasă să lucreze la altceva, în timp ce cealaltă jumătate lucrează după metoda mozaicului.

Explicați că grupurile formate din cei cu numărul 1, 2, 3 și 4 se vor numi de acum **grupuri de experți**. Sarcina lor este să învețe bine materialul prezentat în secțiunea din articol care le revine. Ei trebuie s-o citească și s-o discute între ei pentru a o înțelege bine. Apoi trebuie să hotărască cum o pot preda, pentru că urmează să se întoarcă la **grupul lor de bază** pentru a preda această parte celorlalți. Este important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el e responsabil de predarea acelei porțiuni a textului celorlalți membri ai grupului de bază. Rămîne ca strategiile de predare și materialele folosite să fie alese și discutate în cadrul grupului de experți. Apoi cereți-le elevilor să se adune în grupurile de experți și să înceapă lucrul. Vor avea nevoie de destul de mult timp pentru a parcurge fragmentul lor din articol, pentru a discuta și elabora strategii de predare.

După ce grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare elev se întoarce la grupul său inițial și predă celorlalți conținutul pregătit.

Atrageți-le din nou atenția că este important ca fiecare elev din grup să stăpînească conținutul tuturor secțiunilor articolului. E bine să noteze orice întrebări sau neclarități ce apar în legătură cu oricare dintre fragmentele articolului și să ceară clarificări expertului în acea secțiune. Dacă rămîn în continuare nelămuriți,

pot adresa întrebarea întregului grup de experți responsabil de secțiunea respectivă. Dacă persistă dubiile, atunci problema va trebui cercetată în continuare.

Menționăm că este foarte important ca profesorul să țină sub observație procesul de predare, pentru a fi sigur că informația se transmite corect și poate servi ca punct de plecare pentru diverse întrebări. Dacă grupurile de experți lucrează cu greu, profesorul trebuie să le ajute, ca experții să poată transmite mai departe informațiile.

La încheierea activității, profesorul ar putea propune fiecărui grup de bază să adreseze întrebări altor grupuri de bază, pentru a-și face o opinie despre gradul și calitatea înțelegerii temei. De asemenea, se poate cere ca – realizând evaluarea între grupuri – la întrebarea expertului dintr-o problemă să răspundă doar elevii care au fost experți în alte probleme.

Scrierea liberă/freewriting

Repere

Scrierea liberă/freewriting este o tehnică de evocare, de declanșare a creativității, de formare a abilității de a-și ordona gândurile și de a-și orienta imaginația. Elevul este obligat să scrie în legătură cu o problemă sau pe marginile unui vers, citat, enunț etc. orice asociații și gânduri îi vin în minte, fără a se opri din scris și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Timpul trebuie să fie potrivit vârstei elevilor, depinzând de abilitățile lor de scriere coerentă și de obiectivul pe care îl urmărește activitatea, dar va oscila între 3 și 7 minute. Textele rezultate vor servi ca suport pentru discuții ulterioare sau pentru elaborarea altor lucrări scrise. Ele nu pot fi verificate imediat.

Aplicare

Profesorul enunță o problemă, un proverb, un citat dintr-o operă literară cu multiple valențe și interpretări. Freewriting-ul va câștiga din selectarea riguroasă a enunțului propus, racordat la subiectul ce urmează a fi abordat la realizarea sensului.

De exemplu, profesorul intenționează să predea la ora de literatură română fabula lui Alexandru Donici *Leul la vînat*, de aceea alege pentru scriere liberă poemul lui Vasile Romanciuc

PARTEA LEULUI

Partea leului este întregul.

Textul dat poate să conducă imaginația copiilor chiar spre fabula lui Alexandru Donici, dar și spre un film despre lei și comportamentul lor sau spre o vizită la grădina zoologică, sau spre cărțile lui Gerald Durrell, sau spre chipul lui Richard Inimă de Leu și faptele sale, sau ...

Atunci când urmează să se discute despre eroicul *Dan, căpitan de plai*, o scriere liberă la etapa evocării s-ar putea axa pe alt poem al lui Vasile Romanciuc:

Nimic mai trist decât un leu ieșind la pensie.

Este foarte important să se realizeze că orice asociație și orice fir narativ este corect și acceptabil, pentru că scrierea liberă reflectă individualitatea elevului, cu tot bagajul lui de informații și în toată amploarea imaginației sale.

Instrucțiunile pe care le vor respecta elevii sînt foarte simple:

- ☞ Scrieți orice vă trece prin gînd în legătură cu enunțul dat.
- ☞ Nu e neapărată nevoie să produceți enunțuri finite, textul se poate alcătui din frînturi de gînduri și lanțuri asociative.
- ☞ Scrieți fără a vă opri și fără a discuta.
- ☞ Dacă nu aveți nici o idee, menționați și în scris acest lucru, dar nu vă opriți din scris.
- ☞ Nu acordați atenție aspectului grafic și nu redactați, la această etapă, textul odată scris.

La expirarea timpului, profesorul va solicita lectura unor scrieri libere în fața grupului întreg sau va utiliza aceste lucrări ca suport pentru aplicarea altor tehnici. Elevii nu trebuie impuși să citească, atunci cînd nu doresc să o facă.

Posibilități

În demersul didactic, *freewriting-ul* poate avea eficiență:

- ☞ În cadrul evocării, pentru crearea dominantei necesare desfășurării ulterioare a lecției.
- ☞ În cadrul realizării sensului, pentru orele de limbă și literatură. Comentariul poetic al textului întreg se va obține din cizelarea textelor elaborate în scriere liberă, prin distribuirea diferitelor versuri pentru freewriting.
- ☞ Pentru formarea abilității de scriere a eseului nestructurat, la etapa de depășire a fricii în fața foii albe.
- ☞ Pentru conștientizarea atingerii unor obiective atitudinale, în cadrul reflecției.

Repere

Atunci când realizarea sensului vizează înțelegerea profundă a valențelor unui text narativ, se poate recurge la lectura ghidată - o tehnică de lucru pe un text (schiță, povestire, nuvelă, eseu) care nu a fost citit anterior de elevi și care, prin subiectul lui captivant, trebuie să-i motiveze să facă diverse presupuneri. Dimensiunile textului trebuie să fie rezonabile pentru a se realiza lectura ghidată pe durata unei activități și, la fel, trebuie să existe posibilitatea de a-l fragmenta și de a citi pe rând pasajele textului. Activitatea se va subordona obiectivului de a-i face pe elevi cititori atenți și pasionați, de a le forma abilități de analiză și reflecție critică.

Aplicare

Profesorul pregătește din timp un text narativ, pe care l-ar putea distribui elevilor. După ce se desfășoară evocarea – vizînd autorul, epoca sau problema (ori toate trei aspectele) – se distribuie textul sau, dacă e posibil, doar primul fragment al acestuia. Elevii sînt rugați să citească toți concomitent și, dacă au textul întreg, doar pînă la prima oprire indicată.

Cînd sarcina este realizată, profesorul le va adresa elevilor cîteva întrebări, mai ales în legătură cu sentimentele pe care le-au trăit la lectura textului și despre reperele tematice din primul fragment.

De exemplu:

- ▣ Cum v-ați simțit pe parcursul lecturii?
- ▣ Ce ați văzut sau ați auzit?
- ▣ Care va fi problema în această povestire?
- ▣ De ce credeți așa?

Este important ca întrebările să fie puse pe rînd, iar profesorul să nu aprecieze pe loc și categoric răspunsurile.

În același timp, profesorul (care posedă sistemul de interogare multiprocesuală) va urmări formularea întrebărilor de toate tipurile, fără a le ignora pe cele literale, și va rezerva timp la încheierea lecturii pentru cele evaluative.

La încheierea discuției, se anunță lectura pasajului următor. Elevii citesc pînă la o nouă oprire, apoi profesorul reia discuția prin cîteva întrebări specifice, îndemnîndu-i pe elevi să facă presupuneri despre ce se va întîmpla ulterior.

Procedura se va repeta pînă se vor citi toate fragmentele. Seria de întrebări va fi de fiecare dată alta, în legătură cu bucata citită. Bunăoară, înainte de a citi ultimul fragment, profesorul va solicita predicțiuni asupra deznodămîntului acestui text.

După lectura textului întreg, se va relua discuția privind detaliile relevante. Acum se va insista asupra cuvintelor și a enunțurilor care ar fi putut sugera deznodământul.

Possibilități

Tehnica de lectură ghidată se poate aplica în demersul didactic:

- 📁 La studierea unui text narativ;
- 📁 La asimilarea momentelor subiectului;
- 📁 La cercetarea monografică a creației unui autor.

Prezentăm în continuare o activitate de lectură ghidată, menită să-i angajeze activ pe elevi în procesul de lectură. Pe măsură ce citesc textul, elevii vor fi, de asemenea, implicați în procese de analiză și reflecție critică. Chiar dacă nu este axată pe un subiect de conținut curricular, activitatea vizează dezvoltarea competențelor comunicative, conștientizarea stării postlectorale. Textul ar putea servi de pretext pentru o discuție nonformală la orele de dirigenție.

Această lecție-model folosește eseul *Cum să călătorești cu un somon*, scris în 1986 de Umberto Eco.

Începeți lecția informându-i pe elevi că vor citi un articol, dintre cele pe care autorul le publică în ziarele italiene.

După ce ați făcut o scurtă prezentare a autorului¹, precizați cu elevii dacă au o experiență de a călători cu avionul și de a locui la un hotel. În lipsa experienței proprii a elevilor, apelați la impresiile pe care și le-au făcut din cărțile citite și filmele vizionate, relațați-le dvs. câteva detalii legate de cazarea și traiul la hotel. Această discuție nu trebuie să dureze mai mult de zece minute. Insistați de asemenea asupra faptului că Umberto Eco (autorul romanelor traduse și în limba română *Numele trandafirului*, *Pendulul lui Foucault*, *Insula din ziua de ieri*, *Baudolino*) călătorește mult, pentru că predă la diverse universități și cărțile lui sînt traduse și publicate în mai multe țări.

De asemenea, cu elevii mai mari, evocarea se poate construi nu pe personalitatea autorului și evenimentele direct reflectate în text, ci pe trecerea în revistă a problemelor lumii contemporane.

Spuneți-le să nu se uite la text în timp ce le împărțiți foile, pentru că îl vor citi în grup și nu e bine să citească înaintea celorlalți.

Urmează lectura articolului. Explicați că articolul este al autorului despre care tocmai ați vorbit și că doriți ca elevii să citească doar pînă unde le spuneți. Atrageți-le atenția că este important să nu depășească punctul de oprire. Ca alternativă,

¹ Umberto Eco, n. 1932, filozof, estetician și scriitor italian.

puteți distribui textul consecutiv pe fragmente decupate, ca să fiți siguri că elevii nu citesc înainte. Spuneți-le apoi să citească primul fragment. Instrucțiunile vor fi următoarele:

Citiți fragmentul și remarcați din start ce călătorie urmează să întreprindă autorul. Când ați terminat de citit, uitați-vă la mine ca să știu că sînteți gata.

CUM SĂ CĂLĂTOREȘTI CU UN SOMON

Dacă citești ziarele, două sînt problemele care obsedează epoca noastră: invazia computerelor și expansiunea alarmantă a lumii a treia. Așa este, știu bine.

Călătoria mea din ultimele zile era scurtă: o zi la Stockholm și trei la Londra. La Stockholm profit de puțin timp liber ca să cumpăr pe o nimica toată un enorm somon afumat. Era corect învelit în plastic, dar mi s-a spus că, dacă am de călătorit, aș face bine să-l țin la rece. Ușor de zis.

Prima oprire

Cînd toți au terminat de citit, cereți-le să nu se mai uite la text și să răspundă la următoarele întrebări:

Cum v-ați simțit citind cele două alineate? Ce ați văzut și ce ați auzit?

Dați-le timp participanților să răspundă. Nu vă faceți griji din cauza tăcerii. Activitatea de gîndire cere timp. Ca profesor, e important să nu arătați că sînteți sau nu de acord cu ceea ce se spune și să ascultați pur și simplu răspunsurile. Apoi întrebați (și ajutați-i cu răspunsurile cînd nu le pot oferi):

Care vor fi problemele în acest eseu? Ce aspect important al vieții scriitorului e discutat? De ce credeți asta? Cît timp poate dura zborul cu avionul de la Stockholm la Londra? Unde credeți că va merge autorul după aflarea la Londra? Ce fel de pește este somonul? De ce în Suedia somonul se vinde pe un preț de nimic?

Puneți cîte o întrebare o dată și dați-le timp participanților să se gîndească la răspunsuri, îndemnîndu-i să facă acest lucru prin perspectiva a ceea ce cunosc în general și a ceea ce au citit pînă în acest moment.

Apoi spuneți:

Citiți acum pînă la sfîrșitul alineatului marcat în text cu OPRIRE. Pe măsură ce citiți, încercați să vizualizați scena cît mai în detaliu. Vă rog să vă uitați la mine cînd ați terminat de citit și să nu citiți mai departe.

Din fericire, editorul meu îmi făcuse la Londra o rezervare într-un hotel de lux, o cameră cu bar-figider. Ajuns la hotel, am avut însă impresia că mă aflu într-o legăție străină de la Beijing în timpul revoltei boxerilor.

Familii întregi, cantonate în hol, călători înveliți în cuverturi și dormind pe bagaje... Întreb personalul, toți indieni, cu excepția cîte unui malaiez. Îmi spun că,

exact cu o zi înainte, acel mare hotel instalase un sistem computerizat care, dintr-un defect de rodaj, căzuse în pană de vreo două ore. Nu se putea ști care cameră este liberă și care ocupată. Trebuia să aștept.

Oprirea a doua

Cînd elevii au terminat de citit, întrebați:

Ce vedeți? Cum vă imaginați situația? Cum credeți că se va comporta naratorul?

Dați-le timp să discute. Puteți preciza ce știu despre *Răscoala boxerilor*² și de ce într-un hotel londonez personalul este alcătuit din indieni sau malaiezi.

Apoi întrebați: ***Acum despre ce credeți că este acest eseu? Ce credeți că se va întâmpla? De ce credeți asta? Ce vă face să credeți asta? Ce legătură are situația dată cu declarația din primul alineat despre problemele lumii contemporane?***

Acum pregătiți-vă să citiți următorul fragment din povestire. Ați ghicit, probabil, că povestirea se va complica într-un fel oarecare. În următoarele secvențe, observați cum fiecare moment vine să confirme declarația inițială.

Citiți pînă la următoarea oprire.

Spre seară, computerul a fost reparat și am izbutit să intru în camera mea. Preocupat de somon, l-am scos din valiză și am căutat frigiderul-bar.

De obicei, minibarul din hotelurile normale conține două beri, două ape minerale, cîteva ministicluțe cu băuturi tari, niște suc de fructe și două punguțe cu alune. Cel din hotelul meu, foarte mare, conținea 50 de sticle mici de whisky³, gin⁴, drambuie⁵ și calvados⁶; 8 sticle mici de Perrier⁷; 3 sticle medii de șampanie; diverse doze de beri olandeze și germane, vin alb italian și francez, alune, biscuiți de cocteil, migdale, ciocolate și alka-seltzer.⁸ Nu era loc pentru somon.

Am golit două sertare de la șifonier și am mutat în ele tot conținutul minibarului, apoi am pus la rece somonul și nu m-am mai gîndit la el.

Oprirea a treia

Cînd toată lumea a terminat de citit, întrebați: ***Ce credeți că e bine din ceea ce se întâmplă? Ce e rău? De ce credeți asta?***

Ce credeți că se va întâmpla mai departe? Motivați-vă presupunerea.

² 1900, răscoală condusă de membrii unei societăți chineze xenofobe, amenințînd ambasadele europene.

³ Whisky – băutură alcoolică distilată, în special din cereale.

⁴ Gin – băutură alcoolică distilată, aromatizată cu boabe de ienupăr.

⁵ Drambuie – lichior scoțian pe bază de whisky.

⁶ Calvados – brandy din mere.

⁷ Perrier – apă minerală naturală carbogazoasă.

⁸ Alka-seltzer – pastilă efervescentă, care, dizolvată în apă, urmează să înlătore mahmureala.

Acum citeți mai departe pînă la următoarea oprire.

Cînd m-am întors a doua zi la patru, somonul stătea pe masă și minibarul era din nou umplut pînă la refuz cu prețioasele produse. Am deschis sertarele și am văzut că tot materialul ascuns în ele cu o zi înainte era tot acolo. Am telefonat la recepție și am cerut ca personalul de pe etaje să fie avertizat că, dacă găseau frigiderul gol, motivul nu era că aș fi consumat eu totul, ci somonul. Mi-au răspuns că informația trebuia introdusă în computerul central, fie și pentru că majoritatea personalului nu vorbea englezește și nu putea primi ordine verbale, ci numai instrucțiuni în Basic.

Am deschis alte două sertare și am transferat iarăși în ele noul conținut al frigiderului, în care mi-am instalat din nou somonul. A doua zi, la patru după-amiază, somonul era pe masă și începuse să și degaje un miros suspect.

Oprirea a patra

Gîndindu-vă la ceea ce s-a întîmplat pînă acum: puteți anticipa finalul? Voi cum ați proceda? De ce?

Aceste întrebări pot genera discuții îndelungate. E important să lăsați conversația să se desfășoare atîta vreme cît rămîne pe făgașul temelor și problemelor ridicate de scriitor.

Gîndiți-vă acum la ce este pus în joc în această istorie. Dacă ați fi în locul scriitorului, cum v-ați simți? Ce ați face? De ce?

Citeți acum următoarele două alineate.

Frigiderul era ticsit cu sticle și sticlucțe, iar cele patru sertare tot pline. Am telefonat la recepție și mi-au spus că la computer se produsese un nou incident.

A doua zi de dimineață m-am dus să semnez factura. Era astronomică. Rezulta că, în două zile și jumătate, consumasem cîteva hectolitri de Veuve Cliquot⁹, zece litri de diferite mărci de whisky, inclusiv cîteva malțuri¹⁰ foarte rare, 8 litri de gin, 25 de litri de apă minerală, plus cîteva sticle de *San Pelegrino*¹¹, o asemenea cantitate de sucuri de fructe cît ar fi fost de ajuns ca să mențină în viață toți copiii asistați de UNICEF. Am încercat să explic, dar funcționarul m-a asigurat că așa zice computerul. Am cerut un avocat și mi-au adus un mango¹².

Ce credeți că va face acum naratorul: va plăti factura, o va prezenta editorului sau va continua să-și caute dreptatea? Ce vă face să credeți că va proceda anume astfel?

⁹ Veuve Cliquot – marcă de șampanie franceză.

¹⁰ Malț – ingredient pentru prepararea whisky-ului.

¹¹ San Pelegrino - apă minerală naturală carbogazoasă.

¹² Cel căruia i s-a cerut, a confundat cuvîntul *avocat* cu *avocado*, un fruct exotic; *mango* e de asemenea un fruct exotic.

Citiți acum frazele finale.

Editorul meu este furios acum și mă socotește un parazit.

Somonul este incomedibil.

Copiii mei mi-au spus că ar trebui să beau mai puțin.

Cînd toată lumea a terminat de citit, întrebați:

Se termină așa cum ați crezut? Ce se va întîmpla acum? Ce indicii anume din povestire sugerează acest lucru? Va mai accepta naratorul să tragă la acest hotel? Vina este într-adevăr a administrației hotelului sau trebuie trecută pe seama problemelor lumii contemporane? În patria scriitorului, Italia, e posibilă aceeași situație? Credeți că lucrurile s-au desfășurat anume așa sau autorul a îngroșat un pic culorile?

Lăsați timp pentru gîndire și discuții. Permiteți exprimarea liberă a punctelor de vedere. Elevii trebuie să vorbească unii cu alții și nu “prin intermediul profesorului”. Încurajați aceste discuții vorbind puțin, aprobînd din cap și lăsîndu-i pe participanți să se exprime. Dacă vreți să stăpîniți discuția și să-i obișnuiți pe elevi cu ordinea, anunțați că are dreptul să vorbească doar acel care ține în mînă un obiect desemnat sau oferit de dvs. : un creion, un stilou; cînd își încheie intervenția, elevul îi restituie profesorului obiectul și acesta i-l transmite altcuiva, oferindu-i prin acest gest cuvîntul.

În final, ar fi bine să se discute ce poate învăța un cititor (care nu e scriitor și nu călătorește foarte mult) din lectura acestui eseu, cu ce scop l-a scris autorul și l-au publicat ziarele.

Gîndește - perechi - prezintă

GPP este o tehnică de participare la discuții și de formulare în perechi a unei atitudini. Ea se combină cu alte tehnici de învățare și prezentare a soluțiilor (predicțiuni în perechi, lectură în perechi/rezumat în perechi) și cu brainstorming-ul în perechi. Înainte de a începe să lucreze în echipe, elevii vor fi obișnuiți cu lucrul în doi, cînd din două soluții propuse individual trebuie aleasă și cizelată una comună.

Participanții sînt rugați să se gîndească asupra unei probleme, să-și formuleze în scris opinia, să-și amintească și să descrie o experiență, apoi s-o prezinte colegului cu care lucrează în pereche. La fel, partenerul va scrie și își va prezenta textul.

Perechea discută ambele păreri/experiențe/texte și, în consecință, formulează o alocuțiune comună, pe care o prezintă grupului sau clasei întregi.

Aplicare

Profesorul formează perechi din elevii clasei, alegându-și un principiu în prealabil și enunță un subiect pentru participantul A și unul similar pentru participantul B. Apoi se acordă timp pentru realizarea scrisă a sarcinii, max. 5 min.

De exemplu:

*Subiectul lecției va fi **Balada celor cinci motănași** de Ion Druță (cl.V). Înainte de a purcede la lectura textului, profesorul îi va ruga pe elevi să-și amintească o istorioară din viața lor, legată de pisici. Fiecare o va schița pe scurt timp de 3 minute, apoi timp de alte 3 minute își vor relata-o unul altuia și o vor alege pe cea care va fi prezentată echipei. Respectiv, într-o echipă de 6 persoane, doar 3 își vor prezenta istorioarele. Această modalitate de lucru va consuma primele 9-10 minute ale lecției, dar fiecare elev a avut oportunitatea să comunice el, să asculte și discute cele comunicate de alții.*

- ✓ După ce au terminat de scris, partenerii își prezintă reciproc textele.
- ✓ Perechea va fi prima etapă de apreciere critică a opiniei exprimate verbal.
- ✓ Partenerii decid asupra prezentării pe care ar putea s-o facă.
- ✓ Profesorul îi va lăsa să lucreze în echipe sau va solicita 2-3 prezentări pentru toată clasa.

Posibilități

În demersul didactic, GPP este o tehnică oportună pentru *evocare* la orice subiect și la orice materie. Uneori, ea s-ar putea aplica și la *reflecție*. Cel mai important moment al aplicării tehnicii este să se lase timp, inițial, pentru lucrul individual, să nu se înceapă imediat discuțiile. Profesorul va insista ca toată lumea să scrie la subiectul enunțat.

Graffiti

Graffiti este o tehnică de tipul brainstorming, adică facilitează recoltarea de informații într-un grup. Însă, spre deosebire de acesta, exploatează informații, nu idei, deci se încadrează perfect în etapa evocării.

Algoritm

Cuvântul (o noțiune sau o temă) pus în discuție se scrie în centrul unui poster sau pe tablă. Elevii scriu, mai mulți în același timp, pe întreaga suprafață liberă, ceea ce știu sau cred că știu referitor la acest cuvânt (la noțiunea pe care o numește). Se

pot înscrie enunțuri finite sau doar cuvinte, îmbinări de cuvinte. Important este să participe toți, să se exprime liber fiecare, fără teama blocajului sau a criticii. Cele scrise nu se semnează și nu se evaluează ad-hoc (la fel ca și la brainstorming). La a doua etapă a activității, elevii, împreună cu profesorul, examinează posterul și discută pe marginea celor obținute.

Analiza informațiilor lansate în tehnica dată se poate face și prin *generalizarea categorială* sau prin construirea *clustering*-ului.

Aplicare

Fiind foarte flexibilă, tehnica poate fi aplicată atât la începutul unei teme, ca evocare, cât și la sfârșitul ei, ca evaluare neformală. Este interesant să se scrie în tehnica graffiti la prima lecție a unei discipline școlare noi, de vreme ce oricum demersul didactic presupune ca profesorul să dea niște explicații vizavi de cursul pe care intenționează să-l țină. De exemplu, graffiti în jurul temelor *Filozofia* sau *Informatica*, scrise pe tablă la debutul anului școlar și debriate corespunzător, vor facilita ulterior procesul de predare-învățare atât pentru elevi cât și pentru profesor. Posterele pot fi completate cu date noi, din când în când, devenind un pretext pentru reflecție și monitorizarea propriei învățări.

La ultima lecție a aceluiași an, revenirea la subiectul inițial ar putea să-i ajute pe elevi la construirea unui sistem propriu de date și idei.

Asociațiile libere

Este o tehnică din familia brainstorming-ului, deosebindu-se printr-o complexitate extinsă.

Algoritm

Elevilor li se propune o temă, formulată ca îmbinare de cuvinte (ex.: gândire critică, chimie organică, romantism românesc, ninsoare abundentă). Fiecare scrie, individual și fără să discute cu colegii, toate cuvintele asociate, pentru el, cu cei doi termeni ai enunțului dat. Cele două colonițe de cuvinte obținute se completează prin *gîndește - perechi - prezintă* și interogare frontală de tip *brainstorming*. Materialul recoltat se utilizează pentru alcătuirea colectivă a definiției – mai întâi, elevii alcătuiesc îmbinări de cuvinte relevante, apoi definiția în întregime. Dacă intenția profesorului nu a fost de a obține o definiție, ci de a-i face pe toți să mediteze la un subiect liber, aceste lanțuri asociative pot servi ca suport pentru scrierea unor eseuri, pentru freewriting etc.

Aplicare

Ca și tehnica graffiti, asociațiile libere sînt utilizabile la debutul unei teme sau discipline. Libertatea scrierii este mai mare, de vreme ce asociațiile implică atît informații cît și idei proprii.

Rezultate ale utilizării cadrului ERR

Cadrul ERR este un mijloc excelent de a îndruma lectura unui text, fie el literar ori științific, la toate clasele, indiferent de vîrsta elevilor. De fapt, cu cît textul este mai complex, cu atît procesul este mai util. Întrebările cu răspunsuri multiple, care ghidează lectura elevului, pot structura un material complicat, furnizînd un cadru care să genereze realizarea sensului. Fiind însă întrebări cu mai multe răspunsuri posibile, structura pe care ele o oferă nu inhibă analiza critică, ci invită la meditații și anticipări. Îndrumarea lecturii/învățării cu ajutorul cadrului ERR asigură 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 SÎNT RESPECTATE;
- stimulează EMPATIA elevilor față de personaje;
- creează un cadru propice REFLECȚIEI ASUPRA VALORILOR;
- servește drept stimulent pentru SCHIMBARE;
- stimulează IMPLICAREA CRITICĂ a elevilor;
- facilitează GÎNDIREA CRITICĂ la diferite niveluri.

Anexe

Text pentru aplicarea tehnicii SINELG la biologie

ANIMALE CARE CONSTRUIESC

Unele dintre cele mai sofisticate construcții de pe pământ sînt clădite de animale relativ simple, care lucrează exclusiv din instinct. Puține animale “evolute”, precum mamiferele, pot să egaleze aceste realizări, dar multe dintre ele și-au dezvoltat o aptitudine care este adesea considerată a fi cel mai bun indiciu al adevăratei inteligențe: capacitatea de a folosi unelte.

Pînza mătăsoasă a unui păianjen cu pînză circulară este o construcție uimitoare. După ce ridică un schelet radial din fire cu rezistență mare la întindere, – care la unele specii sînt mai puternice decît firele de oțel de aceeași grosime – păianjenul țese o spirală din fire, atașîndu-le de schelet la intervale exacte și acoperindu-le cu un lichid lipicios, pentru a crea o capcană mortală.

Totuși un păianjen nu are inteligență adevărată, își construiește pînza din instinct, urmînd o succesiune de instrucțiuni întipărite în sistemul nervos, asemenea unui program de calculator. El nu se perfecționează niciodată pe baza eforturilor proprii din trecut, pentru că habar nu are ce face, doar urmează un plan.

Toți constructorii din lumea animalelor lucrează în cea mai mare parte în acest fel, instinctiv. Planul este dat mai departe de a o generație la alta ca parte a codului genetic. Uneori o mutație genetică modifică planul, iar animalul afectat construiește într-un mod diferit. În majoritatea cazurilor, rezultatele sînt dezastruoase, dar uneori ele pot să aducă o îmbunătățire. Dacă animalul prosperă, el poate să dea mai departe planul, care astfel evoluează. Nu există o încercare conștientă de modificare, dar peste mii de ani planul de detaliu genetic poate să fie perfecționat pînă în punctul în care moștenitorii săi să poată produce construcții de o eleganță și de o frumusețe covârșitoare.

Unii din cei mai impresionanți constructori sînt insectele sociale: furnicile, viespile, albinele și termitel. Fiecare societate de insecte este asemenea unei mari familii: o comunitate de animale identice din punct de vedere genetic, provenite de la aceeași mamă. Deoarece ele au toate planul de detaliu, sînt capabile să coopereze instinctiv pentru construcția unor structuri mari și complexe. Cele mai cunoscute dintre acestea sînt cuiburile de înmulțire ale albinelor și ale viespilor, cu straturile lor de celule hexagonale făcute dintr-un material asemănător hîrtiei sau cerii, dar cele mai remarcabile dintre toate sînt fortărețele termitelor. Înalte de pînă la șapte

metri și extinzându-se mult sub pământ, mușuroaiele genului african *Macrotermes* sînt apărute de pereți impermeabili, groși pînă la 50 cm. Fiecare mușuroi este construit cu propriul său sistem de condiționare a aerului. Aerul evacuat din zona locuită este încălzit de activitatea metabolică a ocupanților. Aerul încălzit se ridică într-o cameră superioară și se scurge într-un număr de contraforturi cu pereți subțiri, construite pe partea exterioară a mușuroiului. Aici ele se răcește ușor și se scurge în jos, pe măsură ce oxigenul difuzează spre interior și dioxidul de carbon difuzează spre exterior prin pereții contraforturilor. Aerul împrăștiat se adună în “pivnița” cuibului și este atras în zona locuită de curentul ascendent de aer încălzit de deasupra.

Text pentru aplicarea tehnicii SINELG la matematică

CIFRELE

Din momentul în care au început să facă schimb de mărfuri, oamenii au fost nevoiți să învețe să socotească și să măsoare. Primele unități de măsură aveau ca referință părți ale corpului uman: degetul, piciorul sau cotul. Dar aceste unități de măsură erau prea puțin exacte. Astfel, a devenit necesară crearea unui sistem uniform pentru exprimarea distanței, a timpului, a volumului, a greutateii și a temperaturii. Astăzi există obiecte, numite etaloane, care fixează valoarea diferitelor unități de măsură.

Pentru fiecare obiect sau animal numărat strămoșii noștri cei mai îndepărtați făceau cîte o crestătură pe os, pe lemn sau pe piatră. Ei mai foloseau pietricele, bețișoare, scoici sau perle.

La incași, pentru a-și număra turma, păstorul făcea un șir de noduri pe o sfoară. Un nod reprezenta un animal. Ca să verifice dacă turma este întregă, păstorul nu trebuia decît să desfacă cîte unul dintre noduri, pe măsură ce animalele treceau prin fața lui.

În regatul Sumerului (țară care corespunde Irakului de astăzi), acum aproximativ 5 500 de ani, cînd scrierea încă nu fusese inventată, negustorii și administratorii foloseau deja un sistem contabil. Ei reprezentau cantitățile cu ajutorul unor jetoane de lut, sau calculi, de dimensiuni și forme diferite, în funcție de valoarea lor. Jetoanele adunate pentru a reprezenta un număr erau închise într-o bilă de lut găurită. Ca să afle din nou care este acel număr, bila trebuia spartă. Acest sistem ingenios, dar incomod a fost înlocuit cu semne făcute pe suprafața bilei. În cele din urmă, sumerienii au început să facă crestături și găuri pe tăblițe de lut. Astfel, au apărut primele cifre.

În aceeași perioadă, în Egipt, scribii știau și să calculeze. Ei desenau cu cerneală pe papirus și adăugau șapte simboluri: o linie verticală pentru unități, o toartă de coș

pentru zeci, o spirală pentru sute etc. Semnele puteau fi citite în orice ordine, chiar vertical.

Romanii considerau cifrele mai ales ca o prescurtare a cuvintelor care denumeau numere. Pentru a face calcule, nu foloseau aceste cifre, ci utilizau mai degrabă abacul și jetoanele.

Indienii au creat un sistem eficient inventând trei reguli importante. În primul rând, ei nu foloseau decât 9 cifre. În al doilea rând, foloseau principiul că poziția cifrelor dictează ordinea în citirea acestora. O cifră își schimbă valoarea în funcție de poziția pe care o ocupă în notarea numărului. Astfel, 35 nu este același lucru cu 53. În al treilea rând, ei au inventat cifra zero. Acest simbol era necesar pentru a deosebi numere ca 28, 208, 280. Zero marchează un gol, o absență.

În secolele al VIII-lea și al IX-lea, matematicienii arabi s-au arătat interesați de metoda indiană, au preluat-o și au răspândit-o pînă în Occident. De aceea, uitînd cine sînt adevărații inventatori, occidentalii, care folosesc sistemul și astăzi, numesc aceste semne **cifre arabe**.

Enciclopediile Larousse. Comunicarea

Text pentru aplicarea tehnicii SINELG la istorie

“Pîinea cea de toate zilele” cerută de orice creștin, fie el cerșetor sau om bogat, în rugăciunea *Tatăl nostru* reprezintă simbolic hrana necesară supraviețuirii. În realitatea alimentației medievale, pîinea propriu-zisă ocupă un loc central. Totuși, datele arheologice referitoare la pîine vor repune, poate, în discuție locul lipsit de importanță pe care i-l rezervă istoricii de-a lungul Evului Mediu timpuriu. Grupurile de cuptoare scoase la lumină de cîțiva ani în jurul habitatelor datînd din “veacuri întunecate” justifică acest semn de întrebare. Pentru orice perioadă, descoperirile de grăunțe și de polen atestă realități mult mai complexe în ceea ce privește spațiile cultivate decât lasă să se întrevadă listele din documentele de arhivă. Frămîntată de cele mai multe ori acasă, așa cum o atestă prezența coveților și a stocurilor de făină, pîinea țaranilor este făcută din cereale amestecate. După instaurarea sistemului feudal, ea este coaptă în mod obligatoriu în cuptorul seniorial. La oraș, puține sînt cuptoarele rezervate necesităților unei case, iar “cuptorarul” coace pîinile pe care i le aduc servitoarele și, frămîntînd tot mai des el însuși, devine “brutar”, cel care modelează pita rotundă în formă de bulgăre; el își adaptează totodată producția de pîine, mai mult sau mai puțin albă, la cerințele unei clientele înstărite. Cerealele sînt consumate și sub alte forme, ca, de exemplu, terci sau pesmet. Pastele figurează printre rețetele primelor cărți de bucătărie italiană; mîncăruri rafinate pregătite în

fel și chip, ele își fac loc în regimurile alimentare de lux. Încă din secolul al XIII-lea pastelesînt vîndute într-un mare număr de orașe italiene spre folosul unei clientele din ce în ce mai numeroase.

Dicționar tematic al Evului Mediu Occidental

Text pentru aplicarea Mozaicului la chimie

HÎRTIA

Pasta de hîrtie

În fabricarea hîrtiei, celuloza de lemn este principala materie primă, cu toate că și alte fibre vegetale pot fi utilizate în locul ei. Celuloza de lemn se poate obține din multe feluri de lemne, tari sau moi: molidul, bradul, eucaliptul, plopul și castanul pot fi folosiți în acest scop.

Varianta cea mai simplă a celulozei de lemn este pilitura de lemn, aceasta obținîndu-se în fabricile de celuloză. Bușteanul este polizat, pilitura este amestecată cu apă, iar pasta obținută se utilizează ca material de adaos, dacă materialul de bază este textil. Prin această metodă se obține o hîrtie de calitate inferioară, pentru o folosință scurtă, de exemplu, presa cotidiană. O hîrtie de calitate superioară (hîrtia cărților, caietelor, a revistelor colorate) se obține din pastă de celuloză. Așchiile mărunte, tăiate din bușteni, sînt fierte sub presiune sub acțiunea unor agenți chimici, pentru a despărți fibrele.

Deșeurile de hîrtie sînt de mult utilizate în fabricarea cartoanelor și a hîrtiei de o calitate mai redusă, dar din anii 1960 se produc tot mai multe tipuri de hîrtii în acest fel.

Aceasta s-a putut realiza prin conceperea instalațiilor de decolorare, care permit obținerea unei paste mult mai albe. Hîrtia fabricată doar din reciclarea deșeurilor de hîrtie este foarte slabă, de aceea trebuie adăugată și o anumită cantitate de pastă proaspătă, pentru ca fibrele să capete forța necesară.

Fabricarea hîrtiei

Fibrele de celuloză sînt spălate și filtrate, pentru a îndepărta impuritățile, murdăria și sînt albite, dacă se dorește obținerea de hîrtie albă. Pentru o prelucrare mai ușoară, sînt confecționate plăci din aceste fibre, care sînt uscate, sînt împachetate în baloturi și astfel sînt transportate la fabrica de hîrtie. Acolo sînt sfărîmate de mașina de făcut pastă și sînt amestecate cu apă. Procesul de producere a pastei și cel de producere a hîrtiei constituie un singur proces, deci între ele nu există etapa de uscare.

În această pastă se mai poate adăuga și o oarecare cantitate de deșeuri de hîrtie, dar mai întîi și acela trebuie tăiat bucăți pentru a se descompune în fibre și trebuie curățat pentru a îndepărta cerneala de tipar.

Aparatul de tratare a pastei modifică, în funcție de hîrtia dorită, dimensiunile și textura fibrelor. În pastă sînt adăugate și materialele de adaos, pentru ca hîrtia obținută să corespundă anumitor cerințe.

La producerea hîrtiei destinate scrisului, în pastă sînt adăugate și substanțe cleioase. Acestea nu permit absorbția apei, împiedică împrăștierea vopselelor, cernelii pe bază de apă și să facă scrisul ilizibil. Hîrtia destinată tipăririi nu trebuie tratată în așa măsură cu cleiuri, pentru că vopselele folosite pentru tipar nu au la bază apă.

Hîrtia poate fi colorată prin adăugarea substanțelor de colorare, a vopselelor, ca de exemplu, cu praf de lut. Caolinul face ca hîrtia să fie albă și opacă.

Filigranul

În fabricarea hîrtiei, procedura *Fourdrinier* este cea mai răspîndită. Din melaxor, pasta ajunge într-un dispozitiv care o transpune pe o bandă mobilă făcută dintr-o pînză de cablu sau plastic. Această bandă, denumită și sită, poate avea o lățime de 9 metri și poate înainta cu 200 – 1000 m/min, avînd și o mișcare orizontală transversală, scuturînd astfel pasta.

Grosimea și greutatea hîrtiei depind de ritmul în care pasta este pusă pe bandă. Pe măsură ce pasta este purtată de sită, o cantitate de apă din ea se scurge prin orificii și se formează foaia de hîrtie umedă, în care fibrele se împletesc, formînd o țesătură de fibre.

Din această țesătură, înainte de a părăsi sita, se mai extrage o cantitate de apă. În fibre se poate imprima, cu ajutorul unei role cu model corespunzător, filigranul.

În continuare, țesătura ajunge pe o bandă rulantă din pîslă. Această bandă trece printr-o serie de role grele, care presează, îndeasă materialul și se scoate din el o cantitate suplimentară de apă. Țesătura fiind deja destul de puternică pentru a se autosuține, trece printr-un sistem de cilindri metalici, încălziți cu abur, evaporîndu-se cea mai mare parte a apei. După această post-uscare, trece printr-un sistem de cilindri polizați de oțel, aparatul de netezire care realizează uniformizarea suprafeței hîrtiei. Hîrtia se înfășoară în suluri uriașe, care se pot tăia în suluri mai mici, iar cele mici în coli. Anumite feluri de cartoane se fabrică tot cu mașina *Fourdrinier*, pasta fiind transformată continuu în foi subțiri.

Prin mai multe procese ulterioare, hîrtia și cartonul pot deveni utilizabile în domenii foarte diferite.

Hîrtia revistelor de calitate superioară este acoperită de o substanță colorantă albă.

Hîrtii speciale

Anumite tipuri de hîrtii și cartoane sînt tratate cu parafină și ceară, ca să fie impermeabile. Într-unul din procese, hîrtia este trecută printr-o baie de ceară topită. După îmbăiere, rolele îndepărtează de pe suprafața ei surplusul de ceară și hîrtia este solidificată cu apă rece. Pe o asemenea hîrtie se poate tipări doar după un tratament special, deoarece suprafața ceruită nu absoarbe cerneala.

Hîrtia, în cea mai mare parte, este fabricată din lemnul provenit din pădurile din America de Nord, Scandinavia, Rusia, Japonia și Germania. Există însă și pastă de hîrtie confecționată din paie, anumite ierburi, de exemplu din espadrilă și albadrină. Hîrtia pentru bancnote are la bază fibre de bumbac sau bumbac și in.

În multe țări în curs de dezvoltare, sînt elaborate diferite procese pentru obținerea pastei de hîrtie din fibrele plantelor ce există în regiunea respectivă. Se utilizează și materialul fibros, rămas după extragerea zahărului din trestie de zahăr. Țările producătoare de trestie de zahăr economisesc astfel importul materialelor necesare fabricării hîrtiei sau a pastei de hîrtie.

În locul arborilor tăiați pentru fabricarea pastei de hîrtie, se plantează puieti, dar aceștia necesită 50 de ani pînă se dezvoltă complet, de aceea un rol tot mai mare îl capătă reutilizarea deșeurilor de hîrtie în fabricarea hîrtiei.

Arborele lumii

Text pentru aplicarea tehnicii Mozaic la profilul umanistic (literatura română, clasele de liceu)

Toate grupurile de experți vor citi integral textul, dar fiecare va avea sarcina de a elucida o problemă, așa cum o tratează criticul literar. E de la sine înțeles că elevii au citit romanul.

Grupul de experți nr.1

Problematika romanului *Cel mai iubit dintre pămînteni*, în raport cu alte romane ale lui Marin Preda.

Grupul de experți nr.2

Victor Petrini și problemele sociale.

Grupul de experți nr.3

Victor Petrini în fața dragostei.

Grupul de experți nr.4

Cel mai iubit dintre pămînteni, un roman de sinteză.

Marin Preda

CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÎNTENI

Un om acuzat de crimă își petrece lunile dinaintea procesului, scriindu-și, într-o celulă, viața: această dickensiană convenție epică stă la baza unui roman de dragoste, proiectat pe fundalul celei mai vaste panorame a “obsedantului deceniu” din cîte avem. Sub raportul temelor și, într-o mai mică măsură, al formulelor, *Cel mai iubit dintre pămînteni* poate fi socotit un roman complet, social, politic, sentimental, ideologic, psihologic, eseistic, senzațional și polițist, frescă a unei lumi de analiză și a unui eșec în dragoste, cronică de familie și spovedanie a unui învins. Fără să reia, propriu vorbind, nimic din romanele anterioare, el nu lasă pe dinafară, dintre aspectele care l-au preocupat cîndva pe autor, decît viața țărănească. În rest, totul poate fi regăsit în *Cel mai iubit dintre pămînteni*: mediul muncitoresc și de activiști, intelectual și de tineret, din *Risipitorii* și *Intrusul*, cel de periferie a marelui oraș din *Delirul*, ca și meditația de acolo asupra politicii și a personalităților politice, apoi lumea scriitoricească din *Marele singuratic* și așa mai departe. La care se adaugă teme noi: viața universitară în anii 40-50, închisoarea, canalul. Reluare nu înseamnă repetare, ci mai degrabă încercare de sinteză. Prin intermediul personajului său, care este și narator, asistentul universitar de filozofie, Victor Petrini, romancierul reia toate aceste lucruri într-o perspectivă nouă. Pentru prima oară, într-un roman al lui Marin Preda, naratorul este un intelectual și, încă, un profesor de filozofie. Spectrul problemelor este mai larg ca niciodată: evocarea e dublată de interpretarea faptelor trăite sau numai cunoscute de narator. Aceasta este o schimbare importantă în scrisul lui Marin Preda. E adevărat că, s-a spus adesea, Ilie Moromete, din întiul său roman, era un “intelectual” ca mod de a gândi și chiar un “filozof”, cum mai pot fi găsiți și alții, țărani ori nu, în romanele următoare. Dar nici unul nu este intelectual de profesie, ca Victor Petrini, și nicicînd înainte un roman al lui Marin Preda n-a fost situat consecvent într-o astfel de perspectivă, narat de fapt de la un capăt la altul de un profesionist al ideilor (cu excepția a vreo treizeci de pagini din ultimul volum, în care relatează altcineva). Schimbarea e vizibilă așa-zicînd cu ochiul liber. Epica romanului nu poate fi înțeleasă fără comentariile morale, sociale și politice, fără eseurile filozofice și estetice, atribuite naratorului sau altor personaje, cum ar fi mai ales acel excepțional Ion Mîcu, prietenul lui Petrini, și critic literar. Omul din celulă, care așteaptă să fie condamnat *a perpetuite*, nu-și istorisește pur și simplu experiențele, ci le regîndește, în căutarea unui sens al propriei vieți.

Marin Preda rămîne, cu toată pofta de speculație, același romancier extraordinar prin marea priză la real. Cartea foiește de concretul lucrurilor, este de un realism minuțios, înregistrînd gesturi, fraze, portrete, stări de spirit, o anumită culoare a aerului, scene ale unei comedii de moravuri, biografii contemporane, conflicte și tragedii, anecdote și întîmplări pitorești, chipuri umane luminate fugar sau destine despuiate meticolos de toate secretele. Cine este totuși Victor Petrini? Un portret sumar în locul unei biografii e necesar. Are ceva din idealismul și din cavalerismul etic al eroilor lui Camil Petrescu, decît care este totuși mai complex. Om de o bună credință, onest și deloc lipsit de curaj, suportă cu stoicism loviturile. Așază pe lume o privire pătrunzătoare și uneori aspră, dar nu se cruță nici pe sine. Nu e ușor iluzionabil, dar nici cinic. Dorința cea mai mare care-l animă este aceea de a înțelege. Și e pătruns de credința că se poate obține fericirea prin iubire. Viața nu i-a împlinit dorințele și Petrini a eșuat acolo unde ținea cel mai mult să reușească. Dar nu pierde credința lui dintîi. Eroul este, în felul său, un **ultim dintre drepți**, mînat, cum spune, nu de iubirea aproapei ca acela din Biblie, dar de eros, ca principiu fundamental al universului. Titlul romanului, în care se povestește un eșec, este desigur ironic. Cel mai iubit dintre pămînteni se dovedește un om pe care destinul sau hazardul îl privează de iubire.

În centrul romanului stau, de altfel, două mari povești de iubire. Cea dintîi, și una din cele mai profunde în literatura română, este povestea unei iubiri imposibile, care-și dezvăluie deseori fața ascunsă, a unei uri mistuitoare. O combustie ce pare inepuizabilă alimentează violența relațiilor dintre Petrini și Matilda, care nu cunosc decît extremele: abandonul sau violul. Matilda își poartă femeia cu eleganță și chiar cu superbie. E un animal de rasă, mîndră și nepăsătoare, tenace și fragilă, sinceră cu brutalitate și ipocrită cu nerușinare, decisă și șovăielnică, fătășă și secretă. Lucrul stupefiant nu e atît degradarea ireversibilă a acestei iubiri, cît vulgaritatea care cotopește sentimentul și-l sufocă. Cealaltă poveste are premise la fel de norocoase estetic, dar, din păcate, este ratată în final. Iubirea lui Petrini pentru Suzy ține de specia iubirilor insesizabile, fericite și deopotrivă anxioase, cu toate ferestrele deschise și deopotrivă ferecate sub obloane tainice. Suzy aduce în această iubire o culpă chinuitoare: ea i-a ascuns lui Victor, din teama de a-l pierde, că a fost măritată, ei bine, că de fapt mai este măritată, cu un individ periculos, un dipsoman agresiv. Descoperirea acestui lucru ar fi suficientă pentru a altera relația, însă autorul complică în mod senzațional povestea: dipsomanul o urmărește pe Suzy ca s-o omoare, are loc o încăierare între cei doi bărbați într-o cabină de teleferic și Victor îl aruncă pe celălalt în gol. Ideea lui Marin Preda va fi fost că dragostea se poate sfărîma nu numai prin ea însăși, prin forțele interioare cărora le dă naștere; prin

otrăvurile pe care le produce și le emană, ca în cazul aceleia pentru Matilda, dar și prin jocul unor factori exteriori, prin concursul purei întâmplări. Căci Victor urmează să fie judecat pentru crimă, totul pledînd împotriva lui, iar Suzy descoperă cu această ocazie că nu a scăpat nici pe o clipă de obsesia sentimentului ei pentru celălalt bărbat, deși îl iubește pe Victor, și că are nevoie ca iubitul ei să fie judecat, “ispășindu-și ” astfel vina. Supusă la această presiune, iubirea lor se transformă în praf. Erau însă necesare cu adevărat atîtea evenimente tari? După părerea mea, romanul trebuia oprit înainte de orice dezlegare, sugerînd doar că nici în această a doua mare iubire eroul n-a fost mai norocos.

Nicolae Manolescu

Text pentru lectura ghidată la literatură

Soarele da în asfințit și toată valea Moldovei era plină de aburi. Prin aburii aceștia lunecau suliți lungi de lumină – pînă la oglinzi sfîrșimate, licăritoare, pîn’la gîrlele rîului pierdut în ceață.

Moșneagul Ile Bistrițanu ieși din colibă și iarba de o parte și de alta a cărării îi venea pînă deasupra genunchilor. Era alb, bătrîn și liniștit; un om mititel, curat îmbrăcat, în straie țărănești. N-avea nimic deosebit în înfățișarea lui; numai ochii îi luceau foarte negri sub tufele sprîncenelor.

Moș Ile tăcu o clipă și ne privi zîmbind cu bunătate. Zise:

– Eu aș vrea să vă întreb pe dumneavoastră un lucru, dacă nu vă supărați. Eu am muncit și am avut un gînd în viața mea, după ce-am rămas așa, singuratic. Ca un semincer într-o pădure pustiită am rămas...

M-am apucat eu într-un rînd și mă duc la iarmaroc la Roman. Și cum trec de Mitești, așa, pe înserate, dau cu căruța de un pod. Mă hurduc eu, se pleacă într-o parte căruța și dau într-o spărtură cu o roată de dinapoi. Opresc caii și mă cobor. Mă uit: podul vechi, podul stricat. Zic eu așa: trece pe acolo un creștin și i se poate întîmpla o nenorocire. Pun într-o zi lemne în căruță, iau barda și ferăstrăul și mă duc acolo. Dreg eu podul cum trebuie. M-am gîndit că fac o faptă bună. Am mai căutat eu după aceea ș-am aflat încă două poduri vechi. Mă pun și le tocmesc. Și de-atuncea îs mulți ani; eu am stăpînit pîn’acu cele trei poduri și am să le stăpînesc pîn’ce voi închide ochii.

Pe urmă am socotit eu și m-am gîndit că tot pe șoseaua Romanului ar trebui, într-o vîlcică, la un capăt de ogor, o fîntînă. Trece un drumeț trudit, cu vitele însetate, se oprește acolo, se hodinește și se răcorește. Caut pe românul cu ogorașul, vorbesc eu cu el, îi dau oleacă de parale, pe urmă mă pun și zidesc fîntîna. Îi pun cumpănă,

fac găleată bună. Și sădese și două răchiți alături. Acu stăpînesc și fîntîna. O îngrijesc la vreme; tot mă duc așa s-o văd, la zile mari.

Acu stau și mă gîndesc: cum să fac? Am pus eu gîndul pe un băietan din sat – e cuminte, e cinstit... Îl chem și-mi păzește cîteodată prisaca. Zic așa: îl iau de suflet, îi las lui ce am. Dar am în stăpînire trei poduri și-o fîntînă. După moartea mea să le aibă el în grijă. Casa mea vreau să rămîie așa, o casă unde să se hodinească un drumeț...

– Și el ce spune?

– Nu știu. Eu lui nu i-am spus nimica. Da stau și mă gîndesc: mi-a asculta el mie diata? Și-a face așa cum orînduiesc eu?... Nu știu ce să fac!... urmă cu blîndețe bătrînul. Dacă n-a rămînea o pomenire după mine, apoi tare-i rău. Eu îs om prost, fără carte, stau la știubeiele mele pîn'ce-oi pune mîinile pe piept, da mă gîndesc să nu mor așa, fără să las o urmă.

Moș Ile tăcu. Eu îl priveam mișcat, fără un cuvînt. Sta uitîndu-se țintă spre amurgul misterios, care umbrea munții și valea Moldovei. Ceva din umbra și din taina aceea se răsfrîngea în ochii lui neliniștiți.

Mihail Sadoveanu

Bibliografie

1. Anderson, R. C., Hiebert, 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.
2. Banks, J. A. (1988), Education, Citizenship, and Cultural options. *Education and Society*, 1(1), 19-22.
3. Collins, C., Mengieri, J.N. (Eds.) (1992). *Teaching Thinking: An Agenda for the 21st Century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Meredith, K. S., Steele, J. L. (1997). Learning for Understanding. In Kollarikova, Z., Gavora, P., Steele, J., Meredith, K., (Eds.) *Critical Thinking II*. State Pedagogical Institute of Slovakia, Bratislava, Slovakia.
5. Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher* 39. pp. 564-570.
6. Palincsar, A. S., Brown, A.L. (1989). Instruction for self-regulated reading. In L. B. Resnick, L. E. Klopfer (Eds.), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research* (pp. 19-39). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. 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.
8. Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(6), 13-20.
9. Roth, K. J. (1990). Developing meaningful conceptual understanding in science. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 139-175). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Steele, J. L., Meredith, K. S. (1995). *Democratic Pedagogic National Staff Development Manual*, Orava Foundation for Democratic Education, Bratislava, Slovakia.
11. Temple, C. A., Gillet, J. W. (1996). *Language and Literacy: A Lively Approach*, New York: Harper Collins Pub.
12. Tierney, R. J., Readence, J. E., Dishner, E. K. (1985). *Reading Strategies and Practices*. Needheim Height, MA: Allyn and Bacon.
13. Vaughan, J. L., Estes, T. H. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Newton, MA: Allyn and Bacon.