

Dan Pătroc

Metode și tehnici
de dezvoltare a gândirii critice
pentru învățământul
primar și preșcolar



Presă Universitară Clujeană

DAN PĂTROC

**METODE ȘI TEHNICI DE DEZVOLTARE
A GÂNDIRII CRITICE
PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PRIMAR ȘI PREȘCOLAR**

DAN PĂTROC

**METODE ȘI TEHNICI DE DEZVOLTARE
A GÂNDIRII CRITICE
PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PRIMAR ȘI PREȘCOLAR**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2016

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Karla Peter

Conf. univ. dr. Ioan Chelemen

ISBN 978-973-595-946-3

© 2016 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Alexandru Cobzaș

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

Introducere	7
1. Gândirea critică în școală	11
1.1. Opinii despre starea actuală a învățământului românesc	11
1.2. Ce vrem de la un copil care trece prin școală?	14
2. Clarificări.....	17
2.1. Context.....	17
2.2. Definiții	18
2.3. Istoric19	
2.4. Descrierea procesului de gândire critică și abilitățile necesare.....	21
2.5. „Dușmanii” gândirii critice.....	22
3. Gândire critică și logică	25
3.1. Raționamentul	25
3.1.1. Raționamentul deductiv.....	25
3.1.2. Raționamentul inductiv	26
3.2. Argumentele și erorile de argumentare	28
3.2.1. Erori formale.....	29
3.2.2. Erori informale	30
4. Strategii afective pentru dezvoltarea gândirii critice	33
5. Strategii cognitive: macro-abilități.....	37
6. Strategii cognitive: micro-abilități.....	43
7. Metode adiacente activității curente.....	47
7.1. Metode	47
7.1.1. Brainstorming.....	47
7.1.2. Ciorchinele	48
7.1.3. Metoda SINELG (Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii)	48
7.1.4. Metoda „știu/vreau să știu/am învățat”	48

7.1.5. Predicții pe baza unor termeni cheie.....	48
7.1.6. Jurnalul cu dublă intrare.....	49
7.2. Alfabetizarea media.....	50
7.2.1. Jurnalul TV.....	51
7.2.2. Prețul modei.....	52
7.2.3. Creează propria ta reclamă.....	53
7.3. Alte activități independente.....	53
7.3.1. Da sau nu.....	53
7.3.2. Sudoku.....	54
7.4. Maieutica.....	55
8. Aplicații în activități didactice.....	57
Bibliografie generală.....	81

Introducere

Drag cititor,

Îți mulțumesc în avans pentru atenția pe care ai acordat-o textului meu și pentru interesul pe care îl arăți pentru subiectul gândirii critice. Lucrarea de față reprezintă una din foarte puținele apropieri aplicate românești de subiectul amintit, în condițiile în care Occidentul (și, implicit, sistemele de educație occidentale spre care privim de cele mai multe ori cu admirație și cu invidie) și-a însușit de ceva timp conceptul de gândire critică și și-a adaptat strategiile educative în funcție de conținutul acestui concept și de idealul pe care acesta îl exprimă. Mult lăudatul (pe drept) sistem de educație finlandez, ca să vorbim despre vârful piramidei, a trecut la următorul pas: începând cu anii următori, finlandezii vor renunța la metoda clasică de diferențiere dintre disciplinele pe care le studiază un copil în școală, pentru a adopta în loc o viziune holistică asupra formării copilului, oferindu-i o experiență mult mai apropiată de ceea ce înseamnă cunoașterea în viața reală. Ceea ce practicienii educației de la noi numesc „abordare integrată” sau „activități integrate” este, deocamdată limitat la învățământul preșcolar și prima fază a învățământului primar, fără ca metodele și stilul experimentat astfel să își câștige vreo continuare în învățământul gimnazial sau cel liceal.

Premisa majoră de la care pornim (și pe care sper că o împărtășești cu mine) este aceea că școala trebuie să însemne ceva mai mult decât transmiterea și însușirea de cunoștințe. Vorbim, în acest caz, despre formarea de atitudini, de valori, de comportamente și, mai ales, despre formarea unui stil de gândire bazat pe logică, pe capacitatea de a folosi informațiile acumulate la momentul și în felul potrivit. În afara școlii, nu cunoaștem lucrurile din jurul nostru defalcat în funcție de materii, ci ca o experiență senzorială și cognitivă completă în care, în fiecare minut, se amestecă matematica, limba, arta, știința, abilitățile practice și așa mai departe. Unul din lucrurile pe care sistemul nostru de educație le scapă din vedere, în legătură cu aceeași experiență a vieții reale, este felul în care îi pregătim pe copii să recepteze informațiile cu care vor fi bombardați de-a lungul vieții.

Gândirea critică pleacă tocmai de la această problemă și de la foarte simpla întrebare: „pe cine să cred?” (cu variantele ei „de ce aș crede asta?”, „oare e adevărat că...?”, „are dreptate X când spune că...?”). Mai mult, să ne amintim – din experiența noastră de adulți deja – că în jurul nostru plutește o masă de informații care își propun să ne convingă cu orice preț: de la argumente despre religie, viață și moarte (vezi doar recenta problemă a religiei în școală sau problema vaccinării obligatorii a copiilor), prin pledoariile politice care ne cer votul, până la retorica publicitară care ne îndeamnă să cumpărăm un anumit

produs în detrimentul altuia. Cum discernem care dintre aceste informații sunt reale și care nu? Cum găsim viciile din argumentările care ni se pun în față? Cum ne ferim de propriile noastre prejudecăți pentru a pune în balanță doar ceea ce este obiectiv și plauzibil? Toate acestea sunt parte din preocupările gândirii critice.

Cartea pe care o ai în față este bazată, într-o mare măsură, pe structura cursului de „Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice” pe care îl susțin, experimental, de doi ani de zile la specializările din domeniul Științe ale Educației de la Universitatea din Oradea. În consecință, conținutul și structura sa au cea mai mare parte dintre avantajele și dezavantajele unui curs academic: pe de-o parte, limbajul își propune să fie unul accesibil și ușor de înțeles, având ca ateu o serie de exemple care își doresc să fie edificatoare. Pe de altă parte, stilul didactic este unul redundant, prin însăși natura lui, cu un oarecare accent pe explicații și definire, apelând de multe ori la o modalitate de exprimare conversațională.

De asemenea, structura cărții este una care aduce aminte de cursurile universitare: cele 7 capitole existente se originează în cele 7 module bilunare pe care le presupune cursul amintit anterior. Din acest motiv, capitolele sunt de dimensiuni aproximativ egale și urmează o logică similară. Primul capitol se constituie într-o foarte sumară analiză a unui curent de opinie care se împotrivesc tendințelor actuale de formare existente în sistemul românesc de învățământ. Am selectat, în acest scop, câteva citate relevante din unele voci semnificative care reprezintă o ipotetică „societate civilă” și revolta acesteia împotriva lipsei de viziune pe care o manifestă școala românească în acest moment. În completarea acestora, mi-am permis să enumăr câteva dintre scopurile pe care școala ar trebui să le ia în calcul și în funcție de care curriculum-ul național, dar și întreaga „filosofie” a sistemului educațional românesc ar trebui să fie revizuite. Al doilea capitol propune o introducere în sfera gândirii critice, de la definiții și un scurt istoric, până la o sumară descriere a procesului de gândire critică, abilitățile necesare acestuia și dușmanii gândirii critice.

Capitolul 3 propune o incursie în domeniul logicii, mai precis în în subiectul „raționament și argument”, plecând de la premisa că una din formele cele mai vizibile de manifestare a gândirii critice este capacitatea de a forma un raționament corect. În plus, acest capitol propune și trecerea în revistă a câtorva din cele mai des întâlnite erori de raționare, nu doar cele formale ci, mai ales, cele informale, adică cele care stau de cele mai multe ori la baza manipulărilor sau inducerii intenționate în eroare.

Capitolele 4,5 și 6 propun o abordare unitară a modalităților de dezvoltare a gândirii critice la copii. Mai precis, pornind de la manualele pentru gândire critică realizate pentru Fundația pentru Gândire Critică (Foundation for Critical Thinking) de Richard Paul, A.J.A. Binker și Daniel Weil, am elaborat o listă de dimensiuni ale gândirii critice, divizate în trei mari categorii: strategii afective, macro-abilități cognitive și micro-abilități cognitive. Fiecare dintre scopurile sau dimensiunile pe care le-am trecut în revistă este

explicat și „tradus” în sensul aplicării lui la activitatea cotidiană a unui cadru didactic din învățământul primar sau preșcolar.

Capitolul 7 propune o serie de tehnici sau metode concrete pentru dezvoltarea gândirii critice a copiilor; pe lângă metode mai cunoscute, precum Ciorchinele sau Brainstorming-ul, am descris și câteva metode mai puțin răspândite, precum sistemul SI-NELG, predicții pe baza unor termeni cheie sau jurnalul cu dublă intrare. Un al doilea subcapitol se referă la conceptul de alfabetizare media, pornind de la ideea că unul din domeniile în care gândirea critică ne este de cel mai mare ajutor este acela al mass-media, mai precis în receptarea critică a mesajelor transmise prin mass-media, atât în privința politicii, cât și în privința luării de atitudine civică sau consumului de produse. Al treilea subcapitol urmărește două jocuri cu potențial de dezvoltare a gândirii critice și modul în care acestea pot fi aduse în practica educațională.

În fine, ultimul capitol al acestei cărți propune câteva aplicații didactice concrete, mai precis analiza unor planuri de lecție sau de activități specifice ciclului preșcolar sau primar (planuri generice), cărora le-am adăugat o secțiune suplimentară descriind procedee specifice gândirii critice sau moduri în care anumite activități clasice pot fi modificate în sensul dezvoltării gândirii critice la copii.

Cu rugămintea de a considera aceste pagini ca fiind mai degrabă primul pas al unui domeniu experimental și cu speranța că în ele veți găsi o inspirație pentru îmbunătățirea modului în care vă duceți copiii pe calea gândirii critice (fie că sunteți cadre didactice, părinți sau simpli entuziaști ai ideii), vă mulțumesc pentru încredere și vă urez „lectură plăcută și revelatoare”!

Dan Pătroc

1. Gândirea critică în școală

Un curent tot mai larg de opinie se manifestă astăzi împotriva anumitor aspecte ale școlii românești. De la curriculum-ul prea încărcat sau perimat, la lipsa de orizont a formării tinerilor, toate viciile reproșate sistemului de învățământ de la noi se concretizează tot mai des în luări de poziție publice care devin virale în rețelele sociale. Dincolo de acestea, în lumea reală a învățământului, experiența directă cu un număr considerabil de cadre didactice din învățământul universitar sau preuniversitar mă face să cred că acest curent de opinie este unul ascendent și, în condiții ideale, el s-ar putea transpune în anumite schimbări reale care s-ar putea petrece într-un orizont de timp vizibil. În scopul redării fidele a sentimentelor descrise mai sus, am apelat în primul rând la opinii vehiculate în mass-media de analiști ai sistemului de educație, păstrând pentru sfârșit câteva noțiuni mai concrete despre ce anume ar trebui să se întâmple prin schimbarea de paradigmă înspre dezvoltarea gândirii critice în școală.

1.1. Opinii despre starea actuală a învățământului românesc

Dincolo de aspectele materiale (buget, starea clădirilor, pregătirea profesorilor etc.), care sunt evident defavorabile învățământului românesc, se constată tot mai des în ultima perioadă o mișcare de protest (încă destul de slab conturat) al societății civile împotriva modului în care școala românească vede problema curriculum-ului, a competențelor pe care le transmite copiilor și, la nivel mai puțin tehnic, a viziunii despre dezvoltarea copilului pe care aceasta o propune. Faptul că un număr crescând de tineri au ocazia să își efectueze perioade din viața de elev (sau, ulterior, de student) în alte țări, cuplat cu posibilitatea deschisă pentru orice doritor de a constata de unul singur care sunt standardele și practica uzuală în alte sisteme de învățământ conduce la comparații tot mai dese ale perspectivei românești asupra educației cu cea tipic occidentală.

Liviu Ornea, profesor de matematică la Universitatea din București, a enunțat o serie de opinii tranșante despre felul în care copiii sunt conduși pe calea descoperirii abilității de a raționa, într-un interviu acordat ziarului *Gândul* în septembrie 2014¹. Cu privire la modul în care este văzut rolul matematicii în școala românească, profesorul spune: „La

1 <http://www.gandul.info/interviurile-gandul/profesorul-liviu-ornea-infiintarea-de-colegii-pentru-elevii-fara-bacalaureat-este-o-cotcarie-a-guvernului-ponta-pentru-a-ajuta-anumite-universitati-si-anumiti-oameni-13287176>

noi, din păcate, matematica este predată ca o colecție de metode de aplicat pentru rezolvarea unor probleme, având ca scop luarea unui examen, în loc ca matematica să reușească să facă ceea ce este menirea ei – să dezvolte gândirea critică, să învețe copilul să gândească, să fie creativ, să vadă cum se face un raționament și să se obișnuiască cu conducerea unui raționament. În locul acestor lucruri, copilul este învățat să aplice niște algoritmi, niște metode. Se insistă foarte mult pe tehnică. La un moment dat îți trebuie această tehnică, dar la noi se pierde din vedere cealaltă parte – raționamentul. Și s-au scos problemele de acest fel. Din primele clase elevii fac algebră, copiii sunt învățați de la început să-l pună pe x într-o parte, îl înmulțești cu 2 și asta a ieșit [...] La admitere, vedem curențe enorme de raționament, ceea ce e un eșec al educației matematice și al educației care se face la logică. Copiii confundă ipoteza cu concluzia. Dacă se schimbă direcția și se merge pe tipul de întrebări din testul PISA este mult mai bine, pentru că acolo accentul nu e pe aplicarea de metodă, ci pe înțelegerea unor probleme cu text”.

Cristina Tunegaru, profesoară de limba română și de limba engleză, notează într-un articol despre lipsa de viziune în predarea literaturii române publicat pe platforma Contributors² că „petrecem multe ore învățând propoziții și idei de-a gata despre fiecare vers din *Peste vârfuri*, în clasa a VI-a, poezie care este mult peste capacitatea noastră de înțelegere. Noi, copiii, nu știm ce este aceea tristețea copleșitoare cauzată de trecerea timpului, acceptarea cu resemnare a morții neîndurătoare. Avem doar 12 ani, am trăit prea puține, ne-am preocupa mai mult să citim despre Apolodor din Labrador. Apoi, în clasa a VII-a, după ce am descifrat un text greoi despre plecarea lui Nică humuleșteanul la școală, ne-am trezit cu o poezie lungă al cărui titlu nu-l înțelegem, *Călin (file din poveste)*. Este iarăși un text pe care îl citim în clasă, dar doamna ne dictează despre trei secvențe și două nunți. Din toată „povestea” poeziei, am reținut numai că e vorba de găze care fac o nuntă”.

Venerabilul matematician și filosof Solomon Marcus, membru al Academiei Române, notează într-un text devenit viral în mediile online³ că „Să fie oare accentul aproape exclusiv pe modul de operare direcția potrivită pentru educația școlară? Nu, nu este. Nevoia de sens, de semnificații, de idei este mutilată. Ne aflăm în prezența unei patologii care de multă vreme își arată efectele negative. Este sacrificat limbajul natural. Simbolurile, fie ele numerice, literale sau de altă natură, devin acaparatoare, în dauna cuvintelor. Limba română este marginalizată, schilodită. Cele câteva cuvinte admise sunt câteva imperative de tipul *Să se arate că*. Dar o educație sănătoasă are nevoie de întrebări, de ipoteze, de explicații, de argumentare, de idei, de istorie, de comentarii; toate acestea apar rar în matematica școlară și nu sunt posibile fără cuvinte [...] Întorcându-ne la vârsta școlii primare și chiar preșcolare, nu pot lipsi din educație acele elemente care-l însoțesc mereu pe copil: propriul său corp, persoanele care alcătuiesc familia sa, universul

2 <http://www.contributors.ro/cultura/%E2%80%9Ecadavrul%E2%80%9D-din-ghiozdan/>

3 <http://www.contributors.ro/cultura/cu-ochii-pe-scoala/>

tehnologic în care trăiește, aspectele economice și financiare care apar la tot pasul. Eram la o gradiniță din Oradea și îl invit pe un copil să numere degetele de la mână. Le numără și imi declară triumfător: cinci. Îi cer să le numere și pe ale mele, apoi pe ale unui coleg și descoperă mereu, cu mirare, același rezultat. Educația mirării și întrebării este esențială la toate vârstele, dar mai cu seamă la copii. Să-și mențină și să-și dezvolte capacitatea de a se mira și de a-și pune întrebări, inclusiv acele întrebări la care, la vârsta lor, nu poate căpăta un răspuns sau poate nu îl va căpăta niciodată. Școala ignoră aproape total această obligație a ei”. Mai important, încercând să răspundă la întrebarea „Ce e de făcut” din finalul aceluiași text, academicianul afirmă: „Școala trebuie să dezvolte nevoia noastră de retrospectivă, nevoia de a ne nedumeri acolo unde anterior crezusem că ne-am lămurit; nevoia noastră de punere sub semnul întrebării; nevoia de explicație, de argumentare, de ezitare, de contemplare, de poveste, de poezie, de încântare. Nu doar să răspundă la întrebările altora, cum se întâmplă acum, ar trebui să fie menirea elevului, ci să fie educat și stimulat să construiască întrebări și să descopere că fiecare răspuns la o întrebare generează noi întrebări. De aceea creația umană este inepuizabilă”.

Oana Moraru, fondatoarea unei școli bazată pe pedagogia alternativă și una din criticele vehemente ale sistemului de educație de la noi, a devenit cunoscută pentru textele ei acide și percutante în care atacă viziunea școlii românești. Într-unul din acestea („O școală pentru mediocritate”⁴, publicat pe aceeași platformă Contributors, platformă devenită o portavoce a criticilor sistemului educațional românesc), doamna Moraru susține că „științele cognitive și descoperirile revoluționare despre creier și producerea învățării sunt total neglijate de cultura școlară românească. Manualele nu au la bază cercetare psiho-pedagogică actualizată, nu există ghiduri practice pentru profesori, nu există mentorat activ și real la nivelul formării lor. [...] Profesorii nu sunt responsabilizați anual pentru rezultatele obținute la clasă, nu se raportează nimeni la evaluările predictive și nici nu răspunde nimeni pentru gradul de dezvoltare cognitivă sau afectivă a copiilor de la an la an.[...] Nu cred în nota 10 pentru că ea e concepută să aprecieze numai pasul 1 al evoluției gândirii: adică sarcinile de tipul: aplică, definește, alege, demonstrează, utilizează. M-aș bucura pentru nota 10 dacă ea ar reflecta calitatea altor operații de tipul: analizează, investighează, apreciază, decide, critică, dezbate, imaginează, creează, reorganizează, visează, etc. Majoritatea exercițiilor din manualele și culegerile românești își invită copiii să rămână la nivelul lui ”memorează – înțelege – aplică”. La fel și itemii testărilor naționale”.

Fostul ministru al educației, psihologul Mircea Miclea, afirma într-un interviu acordat portalului Hotnews⁵ (17 aprilie 2015), vorbind despre evaluarea copiilor la sfârșitul clasei pregătitoare, că „premisele sunt că trebuie să te intereseze ce se întâmplă în știință,

4 <http://www.contributors.ro/editorial/o-scoala-pentru-mediocritate/>

5 <http://m.hotnews.ro/stire/19944605>

ori evaluarea așa cum este concepută este strict pe conținuturi curriculare și nu pe abilități, în condițiile în care psihologia dezvoltării spune că abilitățile trebuie dezvoltate acum, la această vârstă. Cunoștințele țin de memorie, sunt ușor de dezvoltat ulterior. Deci aceste fișe pun din nou accent pe memorare, în loc de abilități”, a explicat Miclea.

În privința manualelor școlare din România, care sunt o oglindă fidelă a filosofiei educaționale de la noi, un studiu recent (octombrie 2014 – mai 2015) realizat de profesori și masteranzi ai Departamentului de Sociologie din Universitatea din București⁶ a relevat faptul că acestea (manualele) sunt anacronice (aparțin unor timpuri apuse), că prezintă o societate conservatoare și discriminatorie și că abundă în stereotipii sociale, nelăsând copiii să descopere sau să reflecteze pe cont propriu asupra realității înconjurătoare.

1.2. Ce vrem de la un copil care trece prin școală?

În locul unor informații certe, îmi permit ca în acest subcapitol să speculez, împreună cu tine, asupra idealului educațional al școlii și asupra lucrurilor pe care am vrea să le vedem stimulate la copiii care trec prin sistemul de învățământ românesc.

- a. **Capacitatea de decizie** – plecând de la realitatea faptului că tinerii din România manifestă o capacitate relativ scăzută de decizie, lucru vizibil extrem de bine prin nivelul de indecizie față de carieră (Perțe & Pătroc, 2012), simțim nevoia ca școala să le crească această capacitate. În mod teoretic, stimularea unui mod de a gândi critic ar avea darul de a-i face mult mai încrezători în abilitățile lor de decizie. În acest sens, exercițiile de comparare a alternativelor (de orice fel), obișnuința de a analiza punctele slabe și punctele tari ale unei idei sau capacitatea de a colecta date obiective ar trebui să contribuie la sporirea generală a capacității de decizie.
- b. **Reducerea susceptibilității de a fi manipulat.** Obișnuirea copiilor, încă de la vârste preșcolare, de a pune sub semnul întrebării sursele din care își adună informațiile i-ar face pe aceștia mai puțin vulnerabili la încercările de manipulare. Exercițiile specifice (în special alfabetizarea media – vezi modulul 7) ar trebui, de asemenea, să îi facă mai puțin predispuși la a fi victimele tentativelor de direcționare a comportamentului care se întâmplă prin campaniile publicitare manipulative.
- c. **Creșterea toleranței.** Educând copiii să se debaraseze de prejudecățile pe care le moștenesc din familie sau pe care le acumulează de la sursele adulte din jurul lor, putem spera ca aceștia să scape de cât mai multe din viciile de gândire discriminatorie. Astfel, analiza rațională a părerilor despre diferitele tipuri de minorități (o analiză sistematică, obiectivă și consecventă) ar putea avea darul de a arăta copiilor că multe

6 <http://researchmaster.ro/alice/>

dintre ideile fixe pe care le au despre aceste minorități nu sunt fundamentate și nu merită să fie întreținute.

- d. **Formarea lor în spiritul progresului științific.** Obișnuința de a merge până la consecințele ultime ale unui raționament și, de asemenea, de a pune sub semnul întrebării manierele clasice în care se pune o anumită problemă i-ar putea forma și pregăti pe copii pentru o eventuală carieră științifică la nivel înalt. Nu este nevoie, desigur, să mai arătăm care sunt avantajele pentru comunitate din acest punct de vedere.
- e. **Creșterea capacității de raționare.** În locul bombardării cu informații inutile care se pierd destul de repede în afara parcursului școlar, elevii ar putea profita mult mai mult de educarea într-un anumit spirit de gândire logică și sistematică. Un tânăr care a fost educat să analizeze critic soluțiile celor din jur, precum și propria lui prestație intelectuală, va fi – în teorie – mult mai abil în a extrage concluzii sau raționamente (adică, în final, de a veni cu soluții la diferite probleme).

2. Clarificări

2.1. Context

Domeniul gândirii critice este oarecum paradoxal: pe de-o parte, în cadrul discuției despre gândire critică se invocă noțiuni ce țin de simțul comun și care au o tradiție cel puțin la fel de lungă ca tradiția filosofiei occidentale, adică peste 2500 de ani. Vorbim foarte des despre gândire logică, gândire rațională, controlul emoțiilor și punerea sub semnul întrebării a lucrurilor aparent cunoscute, iar toate acestea sunt subiecte și pilde extrem de vechi în istoria filosofiei. Pe de cealaltă parte, ca subiect academic (discipline predate în ciclurile preuniversitar sau universitar, subiect de cercetare științifică și așa mai departe) gândirea critică este una dintre cele mai noi apariții în domeniu, vechimea subiectului (sau momentul de când a început să fie o „modă”) nedepășind 20–30 de ani (ceea ce înseamnă „foarte nou” în termeni academici). Dacă în România subiectul este încă foarte puțin exploatat, în lumea occidentală se poate constata un trend masiv către domeniul gândirii critice, în special înspre formarea pentru gândire critică. Gândirea critică este semnificativă în lumea academică datorită importanței ei în actul de învățare, mai exact în internalizarea informației, în construirea unor idei de bază, a unor principii sau teorii. În plus, gândirea critică își câștigă tot mai multă apreciere în procesul de aplicare a lucrurilor învățate, atunci când ideile, teoriile sau principiile sunt implementate cu eficiență și devin, astfel, relevante pentru viețile celor care le-au dobândit prin învățare. Se consideră că profesorii buni cultivă gândirea critică la orice stadiu al învățării, de la cele mai timpurii. Acest proces de angajament intelectual stă, de exemplu, ca fundament filosofic al stilului de educație aplicat la Oxford, la Durham, Cambridge sau London School of Economics. Aici, tutorele chestionează studentul, de cele mai multe ori în manieră socratică, cheia fiind stârnirea reflectivității studenților prin adresarea de întrebări care să stimuleze gândirea esențială cu scopul creării cunoașterii autentice. Scopul ultim, dincolo de diferențele adoptate de fiecare disciplină în parte, este acela de a face studenții să gândească pe cont propriu, să își construiască singuri conceptele și teoriile după care vor opera, iar pentru împlinirea acestui scop, majoritatea profesorilor se concentrează pe activități care să stimuleze mintea în direcția dobândirii independenței acesteia. În sistemul școlar din Marea Britanie, „Gândirea critică” este oferită ca materie opțională pentru elevi de 16–18 ani. Examenele OCR (Oxford, Cambridge, RSA) pot fi date din această materie, elevii trebuind să scrie două lucrări cu titlul „Credibilitatea dovezilor” și „Construirea și dezvoltarea argumentelor”.

2.2. Definiții

Dar pentru că deja ne îndepărtăm de ideea de inițiere în domeniu, să revenim la punctul de start. Ce înseamnă gândirea critică? Înainte de toate, să apelăm la etimologie, domeniu care este de multe ori cea mai bună sursă înspre înțelegerea unui concept. În limba greacă veche, *kritikos* (κριτικός) înseamnă „judecată care desparte în două”. Cu alte cuvinte, putem deduce din start că gândirea critică este cea care desparte lucrurile în două, adică plasează informațiile în categorii clare (adevăr și fals, de exemplu), fără a lăsa posibilitatea de confuzii. Dicționarul explicativ al limbii române ne trimite la alte înțelesuri ale cuvântului. Conform acestuia, critic – ca adjectiv – înseamnă cel puțin două lucruri aparent diferite: „Care apreciază calitățile și defectele unor oameni, stări, fapte, opere etc. Aparat critic = totalitatea notelor lămuritoare, a comentariilor etc., introduse la editarea unui text, cu scopul de a permite controlul felului în care a fost alcătuită ediția respectivă. 2. Care se referă la un punct sau la un moment de criză, care premerge o schimbare bruscă (în rău); care poate determina o schimbare decisivă (în rău). Temperatură critică = temperatura maximă la care un gaz mai poate fi lichefiat. Stare critică = stare a unui fluid aflat la temperatura critică, în care lichidul și vaporii aceluia fluid au aceeași densitate, astfel încât nu se poate spune dacă este lichid sau gaz”. Acestor sensuri li se adaugă și substantivele din aceeași familie (critică, critic) care se referă la acțiunea de a critica sau o persoană care întreprinde această acțiune: „A dezvălui lipsurile, greșelile, defectele unor persoane, ale unei opere, ale unor stări de lucruri (arătând cauzele și indicând mijloacele de îndreptare). A aprecia valoarea etică, artistică etc. a unei opere. A arăta cu răutate (sau cu exagerare) părțile slabe ale unui lucru sau ale unei persoane; a comenta în chip răutăcios, născocind lipsuri și greșeli; a bârfi”.

Pentru un filosof, toate înțelesurile cuvântului „critic” din dicționar trimit, în final, spre același lucru: o analiză este critică dacă pune sub semnul întrebării ceea ce se cunoaște deja despre un anumit lucru. În același timp, analiza critică presupune o atitudine obiectivă, pe cât posibil științifică, ce își propune să tragă o concluzie bazată doar pe fapte și pe adevăruri certe.

Pentru a da un sens celor de mai sus, să încercăm să spunem că gândirea critică este acel mod de a gândi corect, coerent și logic, bazat doar pe adevăruri certe. Cu alte cuvinte, gândirea critică este un mod de a privi, analiza și înțelege lucrurile care dorește să se finalizeze cu obținerea unei concluzii despre afirmațiile din jur, respectiv cu a judeca dacă o afirmație este adevărată sau falsă. În termeni mai simpli, un om care gândește critic este un om care nu poate fi manipulat de către cei din jur și care preferă să fie întotdeauna sigur că ceea ce i se comunică sau ceea ce știe deja este adevărat și merită să fie tratat ca atare.

Într-o definiție semi-oficială (dată de doi dintre liderii domeniului, Michael Scriven și Richard Paul, la o conferință din 1987), gândirea critică este „procesul disciplinat inte-

lectual de conceptualizare activă, aplicare, analizare, sintetizare sau evaluare a informației adunată prin sau generată de observație, experiență, reflecție, raționare sau comunicare ca un ghid pentru credințe și acțiuni. În forma ei exemplară, gândirea critică este bazată pe valori intelectuale universale care transcend diviziunile dintre subiectele de studiu: claritate, acuratețe, precizie, consistență, relevanță, dovezi certe, argumente puternice, larghețe și corectitudine”.

Gândirea critică este un proces complex ce presupune:

- asimilarea de cunoștințe, metode, instrumente, cu ajutorul cărora să proceseze informația;
- formarea unor credințe, convingeri, sistem valoric;
- luarea unor decizii pe baza credințelor, convingerilor, valorilor, care să se finalizeze cu manifestarea unor comportamente adaptative, adecvate, eficiente în societate.

În general, se consideră că un individ implicat în activitatea de gândire critică își consacră eforturile pentru a realiza: dovezi pe baza observației, criterii relevante și semnificative pentru efectuarea judecăților, metode sau tehnici aplicabile pentru formarea judecăților și constructe teoretice aplicabile în scopul înțelegerii problemelor și întrebărilor.

2.3. Istoric

După cum am menționat de la început, conținutul conceptului de gândire critică este departe de a fi un lucru nou, deși pare de multe ori să fie o modă de dată recentă. Mergând înapoi pe firul gândirii, ne vedem obligați să-l luăm pe Socrate ca punct de pornire înspre tradiția modernă a gândirii critice. Socrate, un filosof atenian care a trăit aproximativ între 470 î.e.n. și 399 î.e.n. a rămas cunoscut nu prin propriile sale scrieri (despre care se presupune că nu au existat) ci prin folosirea lui intensivă ca personaj inspirat din realitate în dialogurile redactate de elevul său, Platon. Este destul de neclar încă în ce măsură Platon a redat complet fidel gândirea lui Socrate în dialogurile sale sau a îmbogățit-o cu propria sa viziune; cert este că pentru majoritatea covârșitoare a celor preocupați de istoria filosofiei, Socrate este părintele spiritual al filosofiei moderne, iar pentru cazul nostru particular, cel al gândirii critice, Socrate poate fi numit „inventatorul acesteia”. Metoda sa particulară de a discuta și de a extrage adevărul din interlocutori a primit numele de „maieutică” (cuvânt care înseamnă literal „arta de a moși” – mama lui Socrate era o moașă) datorită asemănării simbolice cu ajutorul dat unei femei care naște. Plecând de la premisa că majoritatea oamenilor pretind ca adevărate lucruri despre care nu putem avea de fapt această convingere (de la păreri despre viață, „rețete” pentru fericire, pentru iubire, stil de a trăi ș.a.m.d.), Socrate își propunea să combată sistematic toate aceste judecăți grăbite, dar care aveau vicii în structura lor internă. Înțelepciunea lui Socrate a însemnat să își dea seama de faptul că dacă ar fi criticat el însuși punctul de

vedere al interlocutorilor săi nu ar fi făcut decât să pretindă că înlocuiește un adevăr cu altul (respectiv cu al său), iar discuția ar fi eșuat într-o dezbatere fără argumente, redusă de multe ori la o luptă împotriva persoanei din fața ta și nu împotriva ideilor. Mai mult de atât, conform dictonului rămas clasic „Știu doar că nu știu nimic”, Socrate nu își propunea să înlocuiască teoria adversarului cu propria lui teorie ci doar să descopere punctele slabe din argumentare pentru a ajunge la concluzia care se impunea apoi în mod logic, iar pentru acest lucru era vital ca acele puncte slabe să fie conștientizate de către partenerul de dialog. În consecință, metoda socratică era caracterizată de adresarea sistematică de întrebări care vizau viciile de argumentare din dialog, până la punctul în care interlocutorul era silit să recunoască el însuși (și să fie conștient de asta) că părerea pe care o susținea era deficitară. (Mai multe despre maieutică și despre utilizările ei contemporane, mai ales în mediul școlar, în ultimul modul al cursului).

Istoria filosofiei occidentale reprezintă în cea mai mare parte a ei o însușire a lecțiilor lui Socrate, de la Aristotel până la mai apropiatii de noi John Dewey, Wittgenstein sau Sartre. Ca exemplu, Toma D'Aquino, un filosof medieval preocupat de probleme de teologie, era mereu atent să-și supună ideile unui test critic, închipuindu-și care ar fi punctele slabe din argumentația lui în viziunea unui oponent și răspunzând la ele. Prin acest lucru (des întâlnit în tradiția modernă a filosofiei), filosoful dorea să se asigure pe sine însuși că ceea ce afirmă sau ceea ce crede este rezultatul logic al rațiunii sale și nu o eroare de judecată cauzată de factori pe care i-a scăpat din vedere.

Francis Bacon, un filosof englez din secolele XVI–XVII, este un alt reper în dezvoltarea tradiției gândirii critice pentru insistența cu care a susținut importanța faptului de a elibera mintea de așa-numiții „idoli ai minții”, de prejudecăți și greșeli de raționament, propunând în schimb concentrarea asupra culegerii de date din lumea înconjurătoare, prin simțuri, date pe baza cărora să putem apoi să ne fundamentăm opiniile. Rene Descartes, un alt filosof uriaș al perioadei amintite, s-a preocupat în mod deosebit de modul în care ajungem să credem că anumite afirmații sunt adevărate sau false și a elaborat texte explicite pe tema necesității unei continue analize a modului în care ne susținem părerile. De la el am moștenit metoda „îndoielii sistematice”, acea caracteristică de gândire care presupune un permanent scepticism față de lucrurile pe care le cunoaștem; trebuie să pun la îndoială, sistematic, tot ceea ce cunosc de la alte persoane sau din tradiție, tot ceea ce nu este rezultatul propriilor mele eforturi de gândire neinfluențate de factori externi.

Progresul istoric către vremurile mai apropiate de noi a adus mișcarea Iluminismului, bazată pe întreaga filosofie rațională occidentală de până atunci, al cărei scop era tocmai „iluminarea” omului, adică scăparea omului de falsele idei sau prejudecăți care îl opreau din cucerirea adevărurilor despre lume. Viziunea iluministă, câștigătoare pe termen lung, a condus la majorele schimbări din secolele XIX și XX, mai întâi în plan teoretic (în toate științele cunoscute de către om), iar apoi în plan practic. Privind retrospectiv, a devenit clar pentru gânditorii secolului XX că salturile uriașe înregistrate în

ultimele secole au avut ca primă sursă tocmai obișnuința unor oameni de a se raporta critic la părerea majorității și de a avea curajul să privească lucrurile în mod diferit. Sub conceptul de gândire critică s-au adunat toate aceste dorințe și scopuri, iar unii dintre cei care au constatat virtuțile acestui mod de a gândi au început să militeze pentru practicarea gândirii critice în mod sistematic, de la cele mai tinere vârste, prin școală.

2.4. Descrierea procesului de gândire critică și abilitățile necesare

Printre alte lucruri posibile, a gândi critic înseamnă în primul rând:

- deținerea unui sistem de cunoștințe, valoroase utile, pe baza cărora ne întemeiem convingerile, credințele, valorile;
- formarea unor opinii independente și acceptarea ca ele să fie supuse evaluării critice de către ceilalți;
- supunerea propriilor idei și ale celorlalți unui scepticism constructiv;
- construirea unei argumentări care să explice propriile opinii;
- manifestarea de flexibilitate, toleranță, respect față de ideile celorlalți, acceptându-le sau respingându-le cu argumente;
- participarea activă la colaborări, cooperări constructive, la elaborări de soluții pentru rezolvarea de probleme;
- învățarea modului de a gândi eficient prin evaluarea și testarea mai multor soluții posibile.
- gândirea critică presupune raționalitate, obiectivitate fundamentată pe argumente pertinente
- persoana care gândește critic, gândește eficient, creator, pragmatic și realist.

Lista abilităților esențiale necesare gândirii critice include: observația, interpretarea, analiza, inferența, evaluarea, explicația și metacogniția. Pe lângă folosirea intensivă a metodelor logicii, gândirea critică folosește criterii cognitive precum claritatea, credibilitatea, acuratețea, precizia, relevanța, adâncimea, semnificația sau corectitudinea.

Alte abilități pe care le solicită gândirea critică sunt acelea de a:

- recunoaște problemele și de a găsi înțelesurile adecvate ale problemelor respective;
- înțelege importanța prioritizării și a ordinii în rezolvarea problemelor;
- aduna și gestiona informații pertinente (relevante);
- înțelege presupuzițiile, valorile și prejudecățile nemenționate explicit;
- înțelege și folosi limbajul cu acuratețe, claritate și discernământ;
- interpreta datele, recunoaște dovezile obiective și evalua argumentele;
- recunoaște existența (sau non-existența) relațiilor logice dintre propoziții;
- extrage concluzii corecte și de a generaliza pe baza lor;
- testa concluziile și generalizările la care se ajunge;

- reconstrui patternurile de gândire ale unei persoane în baza unei experiențe mai largi;
- reda judecăți precise și corecte despre lucruri și calități specifice vieții de zi cu zi.

Obiceiurile cognitive ale unei persoane puternic dispusă către gândire critică includ dorința de a urma rațiunea și dovezile în orice direcție în care acestea ar putea să conducă, o abordare sistematică a rezolvării de probleme, curiozitate constructivă, echilibrare și ponderare precum și o încredere nelimitată în raționamente. Edward Glaser (1941), un alt deschizător de drumuri în acest domeniu, propune ideea că abilitatea de a gândi critic implică trei elemente:

1. O atitudine de a fi dispus să meditezi la problemele și subiectele care intră în raza experienței tale
2. Cunoașterea metodelor de interogare logică și raționare
3. Anumite abilități în aplicarea acestor metode

Programele educaționale destinate dezvoltării gândirii critice la copii sau adulți, în grup sau individual, se adresează acelorași trei elemente centrale. Psihologii cognitiști contemporani privesc raționarea umană ca un proces complex care este simultan reactiv și reflectiv. Relația dintre abilitățile de gândire critică și înclinația către gândirea critică este o problemă empirică. Unii oameni au amândouă elementele din abundență, alții au abilitățile, dar nu și dispoziția necesară pentru a le aplica, iar alții au dispoziția, dar le lipsesc abilitățile puternice. Pentru măsurarea dispoziției de a gândi critic avem la dispoziție două chestionare consacrate: CCTDI (California Critical Thinking Disposition Inventory) și CMMM (California Measure of Mental Motivation)

2.5. „Dușmanii” gândirii critice

După cum am văzut, gândirea critică își propune, în principiu, să facă un om capabil să gândească independent, fără a fi influențat de pretinse adevăruri, netestate. Atunci când vorbim despre lucrurile care se opun gândirii critice, ne gândim la: moduri greșite de a raționa și, pe de altă parte, la cauzele (sursele) erorilor de judecată.

A. Moduri greșite de judecată: în locul raționării obiective presupusă de gândirea critică, există cel puțin patru feluri de judecată care conduce la rezultate finale nedorite.

- a. **Gândirea oportunistă** este un mod de gândi care presupune întrebarea „ce ar fi mai bine să cred sau să susțin” sau „ce am de câștigat dacă susțin ideea X în loc de Y?”. O astfel de gândire va face întotdeauna apel la ceea ce spun cei din jur, la posibile câștiguri ale celui care enunță o idee; astfel, se pierde automat legătura cu adevărul obiectiv, iar ideile prind culoarea ideilor oamenilor pe care vrei să îi cucerești.

- b. **Gândirea superficială** este mai puțin viciată din punct de vedere moral decât cea oportunistă, dar duce la același tip de rezultat nedorit. Superficial înseamnă grabit, fără dorința de a verifica dacă argumentele continuă logic unul din altul, înseamnă mulțumirea rapidă cu o concluzie, indiferent dacă aceasta e corectă sau nu.
- c. **Gândirea pasională** este gândirea motivată de dorință și de sentimente și reprezentă, de multe ori, un pericol pentru cei din jur mai ales atunci când vine de la oameni cu un oarecare talent de manipulare. Atunci când o persoană va vrea în mod deosebit să își impună un punct de vedere (pentru propriul câștig sau interes ori motivat de pură dorință și pasiune), va apela la o serie de stratageme voluntare sau involuntare care își vor propune să impună adevărul persoanei respective celor din jur.
- d. În fine, **gândirea mitologizantă** sau conservatoare este gândirea caracterizată de teama de a contrazice ceva clasic, ceva autoritar prin vechimea sa sau prin numărul oamenilor care îl cred. Cei care gândesc mitologizant pleacă de la presupuziția (uneori neconștientizată) că orice lucru care a rezistat testului timpului trebuie să fie corect și adevărat, iar a-l contrazice sau măcar a-l pune la îndoială este un sacrilegiu și o formă de lipsă de respect.

B. Surse ale erorilor:

- a. **Prejudecățile** sunt idei ferme pe care le avem de multă vreme, de cele mai multe ori transmise conștient sau inconștient de cei care ne formează. Atunci când avem o prejudecată (cu privire, de exemplu, la inferioritatea femeilor față de bărbați) și luăm acest lucru ca fiind un adevăr care nu are nevoie să fie demonstrat, ne construim o serie de argumente adiacente, pornind de aici, despre care vom crede că sunt adevărate, doar pentru că prezunția inițială era adevărată.
- b. **Părtinirile (bias-urile)** sunt în marea lor majoritate involuntare sau neconștientizate. În termeni simpli, a fi biasat înseamnă a ține partea unui lucru (a fi suportorul lui, a fi de acord cu o poziție din start), iar de aici rezultă argumente false pe care le deducem din părtinirea noastră inițială. De exemplu, dacă ești un profesor de educație fizică, vei afirma foarte des că aceasta este una din cele mai importante discipline pentru un copil și că ar fi nevoie de mai multă educație fizică în școală, fără a aduce neapărat dovezi în acest scop, ci construind mai degrabă argumente false sau slabe menită doar să dea o acoperire unui lucru pe care tu îl crezi în interiorul tău ca fiind corect.
- c. **Propaganda** este intoxicarea raționamentelor noastre cu idei sau afirmații care aparțin unor terțe persoane care își propun cu bună știință să ne atragă de partea lor. Propaganda a ajuns în zilele noastre să fie o îndeletnicire profesionistă, după reguli destul de clare care își ating de multe ori rezultatul. De exemplu, în dezbaterea pro- sau anti-vaccin (sau în aproape oricare dezbateri publice; vezi cazurile

Roșia Montană, gaze de șist, Referendumul pentru demiterea președintelui, campanii electorale etc.), taberele își propun să atragă de partea lor cât mai mulți adepți prin răspândirea de informații false, trunchiate sau prezentate subiectiv. Suntem victimele propagandei atunci când nu analizăm critic informațiile care ni se oferă, luând de-a gata inclusiv concluzia pe care o sugerează. Din aceeași categorie fac parte și dezinformarea, manipularea și alte metode asemănătoare.

- d. Auto-amăgirea.** Uneori, din diferite motive, ne propunem ținte sau scopuri în plan emoțional, pe care, apoi, ni le transformăm în linii directe pentru felul în care trăim în fiecare zi. În aceste condiții, tindem să ne amăgim singuri cu privire la importanța sau neimportanța unui lucru, în funcție de dorințele noastre. Procrastinatorii (cei care amână lucrurile pe care le au de făcut) sun caracteristici pentru această situație. De multe ori, în încercarea de a te simți bine cu tine însuși și de a avea o justificare pentru lucrul pe care îl faci sau nu îl faci, vei inventa argumente (greșite, evident) care nu au decât darul de a te amăgi. Astfel, cel care amână să facă lucrurile necesare va susține prin diferite argumente aparent logice că acel lucru nu este important, că amânarea lui nu îl împiedică să fie realizat sau chiar că amânarea este productivă.

3. Gândire critică și logică

3.1. Raționamentul

Conform unei definiții uzuale, raționamentul este o înșiruire de mai multe propoziții (numite premise) pe baza cărora se ajunge la o propoziție nouă numită concluzie. Ca regulă, concluzia trebuie să aducă o informație nouă, necunoscută anterior, care se obține doar din combinarea logică a informațiilor cuprinse în premise. Deși cei mai puțin inițiați în logică pot avea impresia că raționamentele sunt judecăți complexe, specific umane, trebuie să notăm că raționamentul este forma elementară a unei gândiri avansate, dar gândirea avansată este specifică multor animale, nu doar oamenilor. Spre exemplu, putem afirma că un câine efectuează un raționament atunci când învață o comandă prin metoda recompensării (raționamentul câinelui ar putea arăta în felul următor: „Am auzit cuvântul «culcat»” → „La un moment dat m-am întins pe jos” → „Am primit o bucată de carne” → „DECI, cuvântul «culcat» înseamnă să te întinzi pe jos”). Dezbateră despre cât de complexe trebuie să fie propozițiile și noțiunile implicate în argument este una care animă anumite tabere, dar, din punct de vedere logic, biologic sau chiar informatic, chiar și cele mai simple propoziții pot forma un raționament. Dimpotrivă, cu cât sunt mai simple propozițiile cu atât este mai puțin complicat raționamentul și, deci, mai ușor de verificat validitatea lui.

De regulă, raționamentele se împart în două mari categorii care pornesc de la gradul de generalitate a premiselor: raționamente deductive și raționamente inductive.

3.1.1. Raționamentul deductiv

Raționamentul deductiv (sau, simplu, deducția) este acel tip de raționament care pornește de la afirmații generale, cunoscute deja ca adevărate, pentru a aplica conținutul acelei afirmații la un caz particular. Din acest motiv, definiția pe scurt a raționamentului deductiv afirmă că acesta „pleacă de la general spre particular”. Forma clasică, generică, a raționamentului deductiv este: „toți S sunt (au proprietatea de a fi) P”, „X este (face parte din categoria) S”, DECI (concluzia) „X este (are proprietatea) P”. Exemplul tradițional de raționament deductiv este:

„Toți oamenii sunt muritori.
Socrate este om.
DECI Socrate este muritor.”

Alte exemple uzitate mai des, în viața de zi cu zi pot fi:

„Studentii la pedagogie sunt fete.
Persoana din față este student la pedagogie.
DECI persoana din față este fată.”

„Toți clienții cu legitimații speciale stau la casa 1
Eu am legitimație specială
DECI Eu trebuie să stau la casa 1.”

De notat este faptul că în cazul raționamentului deductiv, concluzia este cu necesitate adevărată, dacă premisele sunt adevărate. Adică nu există nici un dubiu, dacă am format corect raționamentul, că am ajuns la un adevăr. În mod paradoxal (pentru cei care nu se ocupă intens de logică), analiza raționamentului nu are nimic de-a face cu analiza valorii de adevăr a premiselor. Cu alte cuvinte, concluzia este adevărată dacă am presupus că premisele sunt adevărate. Spre exemplu:

„Toți studenții care cumpără o carte de la profesor iau nota 10.
Eu cumpăr o carte de la profesor.
DECI Eu voi lua nota 10.”

Acest raționament este din punct de vedere formal corect. În realitate, se poate ca premisa 1 să fie falsă, iar eu să nu fiu conștient de acest lucru (presupun că este adevărată pentru că nu am analizat-o, pentru că mi s-a spus că e adevărată sau pentru că am ajuns greșit, din câteva exemple pasagere, la această idee). Unii psihologi consideră că raționamentul deductiv este instinctiv și natural; cu alte cuvinte, nu avem nevoie să fim învățați să facem raționamente deductive, ci este o abilitate naturală a creierului nostru care apare pe măsura dezvoltării noastre (acesta fiind și unul din motivele pentru care școala nu antrenează deloc această abilitate). Astfel, pentru că avem încredere nelimitată în raționamentul deductiv, ajungem de multe ori să facem erori de judecată pentru că uităm să chestionăm și validitatea premiselor.

3.1.2. *Raționamentul inductiv*

Raționamentul inductiv (sau, simplu, inducția) este acel tip de raționament care pornește de la afirmații particulare, obținute în principiu prin experiență și simțuri, cunoscute ca adevărate, pentru a aplica acele informații unui nou element sau unei întregi categorii de elemente. Definiția trivială a inducției afirmă că aceasta „pleacă de la particular spre general”. Deosebirea majoră față de inducție, din punct de vedere logic, este că în raționamentul inductiv concluzia nu este cu necesitate adevărată. Cu alte cuvinte, chiar dacă premisele sunt adevărate, nu este obligatoriu ca și concluzia să fie adevărată. Mai degrabă putem vorbi, în cazul inducției, despre posibilitate sau grad de probabilitate (de adevăr) a concluziei.

Forma clasică a raționamentului inductiv este: „A face parte din categoria X și are proprietatea Z”, „B face parte din categoria X și are proprietatea Z”, „C face parte din categoria X și are proprietatea Z”; „D face parte din categoria X” DECI (concluzia) „D va avea și el proprietatea Z”. Concluzia majoră este că „toți cei care fac parte din categoria X vor avea proprietatea Z”. Exemplul clasic de raționament inductiv este: „A este corb și este negru”, „B este corb și este negru”, „C este corb și este negru” DECI „Toți corbii sunt negri”.

Față de deducție care doar aplică o cunoștință certă la un element particular al unei categorii (și, deci, nu sporește propriu-zis gradul de cunoaștere), inducția conduce într-adevăr la progresul cunoașterii, la îmbogățirea bagajului nostru de cunoștințe despre lume. De altfel, cea mai mare parte a descoperirilor științifice se fac pe baza inducției, ca urmare a observației a cât mai multe cazuri particulare. Teoriile științifice sunt cel mai bun exemplu de utilizare a inducției. Dacă, de exemplu, un fizician repetă de 10 ori un experiment privind mișcarea unui corp sferic în lichid, iar rezultatele sunt de fiecare dată aceleași, va presupune că și a 11-a oară lucrurile se vor întâmpla la fel. Mai mult, va trage concluzia că de fiecare dată un corp sferic se va comporta la fel într-un mediu lichid, iar această concluzie devine o teorie, este testată de alți fizicieni și, dacă nu intervine nimic, confirmată ca adevărată. Astfel, ea ajunge la statutul de adevăr cert și poate fi folosită pe viitor în cazul raționamentelor deductive, derivând concluzii obligatoriu adevărate.

Din păcate, după cum se poate intui ușor, marea problemă a inducției este faptul că ea nu are nici o garanție despre adevărul concluziei pe care o enunță ci doar diferite grade de posibilitate. Concret, dacă am observat de o mie de ori că un anumit fenomen are același efect nu există o garanție logică că și a 1001-a oară el va fi la fel. Categorie, pot să afirm că este o concluzie mai sigură decât dacă aș fi observat doar de 10 ori respectivul fenomen, dar – până la atinge nivelul de adevăr absolut și necondiționat – ar trebui să repet într-un număr virtual infinit de ori acel fenomen.

Cu atât mai delicat este fenomenul inducției în științele sociale (inclusiv în științele educației). Practic, științele educației își bazează așa-zisele adevăruri (lucruri aparent cunoscute ca certe) pe un număr finit de observații care au dus la o anumită concluzie. De exemplu, dacă susținem că pedagogia alternativă are rezultate mai bune decât pedagogia conservatoare, facem acest lucru pentru că am comparat un număr finit de copii educați în cele două sisteme, iar rezultatele ne arată că unul din grupuri are rezultate mai bune decât celălalt. Simplificând destul de ușor lucrurile, unii teoreticieni ar afirma în acest caz că „este demonstrat” faptul că pedagogia alternativă are rezultate mai bune. Evident, lucrurile nu stau așa. Pentru a fi consecvenți și, mai ales, fideli adevărului, va trebui să afirmăm că „sunt șanse ca pedagogia alternativă să aibă rezultate mai bune decât cea tradițională”, dar adevărul acestei afirmații este relativ. Cu cât vom crește numărul de copii comparați (iar rezultatele vor fi aceleași), cu atât va fi mai mare posibilitatea de adevăr a afirmației, dar până când nu vom fi analizat toți copiii din lume (lucru

evident imposibil), nu vom putea spune după criteriile logicii că acest lucru a fost „demonstrat” ca adevărat. Pentru a ajuta puțin lucrurile, metodologia cercetării din științele sociale stabilește o serie de reguli care să crească șansele de adevăr ale unei afirmații: controlarea variabilelor (să fim siguri că rezultatele se datorează fenomenului cercetat de noi și nu unui alt fenomen pe care îl ignorăm), metode statistice avansate (numărul optim de subiecți) ș.a.m.d.

Spre deosebire de deducție, despre care spuneam că nu este antrenată în sistemul de educație, inducția are parte de atenție specială (mai ales în țări liberale și progresiste în materie de educație). Capacitatea de a realiza inducții este, aparent, o abilitate care ține de anumiți factori înnăscuți (ea definește, de altfel, foarte multe din testele de inteligență care se aplică de regulă copiilor), dar, în același timp, experiența ne arată că aceasta poate fi antrenată pentru rezultate mai bune. Într-un sistem de educație ideal, ne propunem să creștem copiilor capacitatea de a realiza inducții, mai degrabă decât să le oferim posibile premise pentru deducții. Astfel, ne asigurăm că ei nu doar repetă ceea ce se cunoaște deja despre lume ci pot să contribuie efectiv la îmbogățirea cunoașterii.

3.2. Argumentele și erorile de argumentare

Din punctul de vedere al definițiilor logicii, există prea puține (sau niciuna) diferențe între argumente și raționamente. Într-un cadru mai extins, putem afirma că argumentele sunt niște raționamente aduse în sprijinul unei afirmații, al unei susțineri etc. Argumentarea este, așadar, acțiunea de a veni în sprijinul unei păreri sau afirmații cu ajutorul unui raționament menit să demonstreze că respectiva afirmație ar trebui să fie adevărată. Mai simplu spus, argumentarea este procesul de a arăta că o anumită idee este rezultatul unui raționament.

Pentru scopul acestui curs, ne interesează în mod deosebit erorile tipice care se petrec în cadrul argumentărilor. Din păcate, durata acestui curs nu ne permite să dedicăm mai mult timp acestui subiect extrem de interesant și de profitabil pentru fiecare dintre voi. Să spunem doar că erorile de argumentare intenționate (spre deosebire de cele neintenționate sau venite din ignoranță) sunt cele mai des folosite trucuri pentru manipularea publicului sau unui partener de discuție, iar unele dintre ele sunt cu adevărat greu de sesizat. A învăța să le recunoști înseamnă un avantaj major în încercarea de a-ți păstra gândirea nealterată de intervențiile din jur.

Pentru o mai bună înțelegere a erorilor de argumentare (erori logice sau falacii), să le despărțim în două categorii: erori formale (de corectitudine a operațiilor logice) și erori informale.

3.2.1. Erori formale

Erorile formale sunt încălcările intenționate sau neintenționate ale principiilor logicii în formularea unor raționamente. Cu alte cuvinte, sunt acele erori care nu respectă regulile de deducere sau de inducere a concluziei din premise. De regulă, ele sunt vizibile destul de clar de către cei care cunosc în linii mari regulile logicii (chiar și o așa-numită „logică a simțului comun”); de multe ori, cei care cad în capcanele erorilor formale sunt chiar cei care formulează raționamentele, ajungând la concluzii pe care le consideră ca adevărate, deși ele sunt obținute clar prin vicii de operare.

A. Afirmarea consecventului – Se comite în raționamente de genul

„Dacă P atunci Q
Q
Deci P”.

Dacă ești mai puțin familiarizat cu limbajul logicii, să traducem argumentul astfel: „Dacă se întâmplă evenimentul P, atunci obligatoriu se va întâmpla evenimentul Q; Q s-a întâmplat; DECI s-a întâmplat și P”. Eroarea constă în faptul că P este o condiție obligatorie pentru apariția lui Q, dar nu se specifică faptul că ar fi și singura posibilă. Într-un exemplu concret: „Dacă se oprește curentul atunci se opresc tramvaiele. Tramvaiele sunt oprite. DECI s-a oprit curentul”. Evident, avem de-a face cu o eroare. Tramvaiele se pot opri din cu totul alte motive decât faptul că nu mai există curent. Ca alt exemplu, un caz tipic de manipulare a consumatorului prin reclame: „Dacă un produs este sănătos pentru mine, reclama va spune că el este bun. Reclama a spus că el este bun. DECI Produsul este sănătos”. Eroarea stă în faptul că faptul de a fi sănătos nu este o condiție necesară pentru ca reclama să spună acest lucru. Mai precis, reclamele pot spune acest lucru și fără ca el să fie adevărat.

B. Negarea antecedentului – se aseamănă destul de mult cu „afirmarea consecventului”, dar face apel la forma negativă:

„Dacă P atunci Q
Nu P
Atunci nu Q”.

Concret, se întâmplă în argumente în care oamenii presupun că „dacă” din prima premisă este egal cu „numai și numai dacă”: „Dacă te spovedești înainte de examen, atunci vei trece examenul. Nu te-ai spovedit. DECI nu vei trece examenul”.

C. Inconsistența – erori foarte ușor vizibile în care concluzia nu urmează logic din premise. De exemplu: „Apele curgătoare au pești. Pisicile mănâncă pești. DECI Pisicile iubesc apa”. În acest argument nu există nici o consecvență între premise și concluzie. Uneori, argumente cu formă simplificată pot să pară astfel de erori, dar numai pentru

că una dintre premise nu este enunțată. De exemplu: „Această mâncare este picantă. DECI nu ar trebui să o mănânci”. Evident, aici lipsește cel puțin o altă premisă de genul „tu nu suporti mâncarea picantă”.

3.2.2. Erori informale

Erorile informale (sau neformale) sunt acele argumente care au o formă corectă din punct de vedere logic, dar care totuși sunt invalide din cauza conținutului lor. Există o lungă listă de erori informale, dar – datorită spațiului redus – vom reda doar câteva dintre ele cu titlu de exemplu.

A. Argumentul circular – are forma „Dacă A atunci B; Dacă B atunci A”. Deși din punct de vedere teoretic, logic, ele nu sunt greșite, nici nu aduc vreo informație suplimentară și sunt folosite, de regulă, ca formă de manipulare. Sunt clasice cazurile de discursuri electorale care comit astfel de erori în mod intenționat: „Un cetățean responsabil votează pentru că cel care votează este un cetățean responsabil”. Evident, aceasta este forma prescurtată care arată clar eroarea. De obicei, ele sunt ascunse într-un șir mai lung de propoziții, astfel încât eroarea să fie cât mai ștearsă.

B. Argumentul (apelul) la ignoranță – ignoranța înseamnă aici lipsa dovezilor împotriva sau pentru o afirmație. De regulă, ia forma „Nu există dovezi că lucrul X are efectul Y. Deci trebuie să fie adevărat (sau fals, depinde de formularea argumentului”. De exemplu: „nu există dovezi că jocul pe calculator îi face pe copii mai puțin interesați de școală. DECI jocul pe calculator nu îi face mai puțin interesați de școală” (sau, în funcție de cel care susține acest lucru: „DECI îi face mai puțin interesați de școală”).

C. Argumentul la persoană (*argumentum ad hominem*, în latină) – face apel la o caracterizare a celui care spune un lucru pentru a pretinde adevărul sau falsul lucrurilor susținute de acesta. Un exemplu clasic din campania electorală: „Candidatul X vă promite că va face bine pentru voi, DAR candidatul X nu are copii, DECI este un om rău și mincinos”. Atenție: chiar și atunci când există o legătură mai clară între cele afirmate de o persoană și descrierea persoanei respective, argumentul *ad hominem* este tot greșit. De exemplu, „X spune că elevii ar trebui să primească mai puține teme, DAR X nu obișnuia să își facă temele atunci când era elev. DECI X nu are dreptate”. Greșeala constă în faptul că nu contează persoana care afirmă acele lucruri, ci doar conținutul afirmațiilor respective.

D. Apelul la autoritate – se aseamănă cu argumentul *ad hominem*, dar se situează la polul opus. De obicei, invocă autoritatea unei persoane care susține un anumit punct de vedere. „Domnul director susține că este normal să dai cadouri profesorilor tăi.

Domnul director este o autoritate. DECI domnul director are dreptate”. Acest tip de eroare se regăsește în multe aspecte ale vieții de zi cu zi, în special în moda citatelor inspiraționale (de multe ori sunt luate ca adevărate doar pentru că au fost spuse de către o persoană cunoscută) sau în strategii publicitare intenționate. De exemplu, „Nadia Comăneci face reclamă unei mărci de saltele. Nadia Comăneci este o autoritate. Deci acele saltele sunt bune” (chiar dacă, evident, Nadia Comăneci nu este o autoritate medicală sau în materie de saltele).

- E. **Confundarea cauzei** (*post hoc ergo propter hoc* – în latină, „după acesta deci din cauza aceasta”) este o eroare clasică prin care succesiunea a două lucruri este confundată drept relație de cauză–efect. Se întâmplă foarte des în formarea involuntară a superstițiilor „Am luat o anumită bluză pe mine și am avut noroc în acea zi. DECI am avut noroc din cauză că am luat acea bluză. DECI acea bluză este norocoasă”. La fel, se petrece foarte des în cazul cercetătorilor din științele sociale, mai puțin experimentați. De exemplu: „am dat copiilor câte un baton de ciocolată. Toți copiii au fost mai cuminiți după aceea. Deci batonul de ciocolată face copiii mai cuminiți”.
- F. **Eroarea heringului roșu** – am ales acest tip de eroare nu doar pentru numele ei ieșit din comun (care are o istorie aparte), ci și pentru că este una din cele mai des întâlnite erori întâlnite în relațiile de zi cu zi cu semenii noștri. De fapt, pentru fi consecvenți, trebuie să spunem că această strategie este mai degrabă o diversiune decât o eroare logică. În mod concret, ea constă în introducerea printre premise a cât mai multor subiecte paralele cu miezul problemei, astfel încât atenția celui care încearcă să urmărescă să fie pusă cât mai mult la încercare. Cu atât mai mult cu cât timpul este limitat, este folosită ca metodă de distragere de către cei care doresc să evite un anumit subiect sau să acopere o argumentație slabă. De exemplu, într-o dezbatere despre problema exploatarea gazelor de șist, cineva care dorește să manipuleze persoanele din fața lui va introduce în discuție teme de ordin istoric care nu au legătură cu subiectul propriu-zis, comparații cu domenii irelevante sau considerații de natură literară, să spunem, toate menite să distragă atenția de la subiectul propriu-zis și să îl facă mai confuz.

7. Metode adiacente activității curente

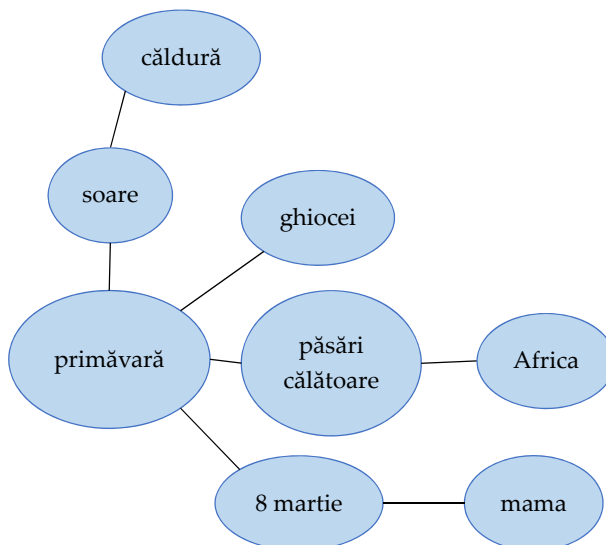
Capitolul următor propune câteva metode care pot fi folosite fie ca suport pentru activități clasice, fie ca momente de sine stătătoare în cadrul lecțiilor sau activităților. Un caracter aparte îl posedă al doilea subcapitol care face trimitere la conceptul (relativ nou pentru mediile educative din România) de alfabetizare media.

7.1. Metode

7.1.1. Brainstorming

Este o metodă foarte simplă și eficientă pentru a dezvolta idei noi (pornind de la principiul că un număr cât mai mare de idei noi crește șansele de a descoperi idei bune). Brainstormingul este o metodă care cere un nivel maxim de toleranță și eliminarea oricărui fel de critică la adresa celorlalți.

Modul de desfășurare: elevii sunt rugați (individual, în perechi sau grupuri) să noteze pe hârtie cât mai multe idei sau cuvinte legate de un anumit subiect. La final se centralizează toate aceste idei, fără a se permite criticarea relevanței lor. Acest exercițiu permite dezinhibarea intelectuală a elevilor și ajută la dezvoltarea imaginației, un prim pas necesar în dezvoltarea gândirii critice.



7.1.2. Ciorchinele

Metodă foarte asemănătoare cu metoda brainstorming, presupune scrierea unui cuvânt/idei în mijlocul tablei/hârtiei și, pornind de aici, radial, notarea conceptelor legate de ideea centrală (sinonime, antonime, urmări logice, cuvinte asemănătoare etc.).

7.1.3. Metoda SINELG (Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii)

Menține implicarea activă a gândirii elevilor în citirea unui text și monitorizează gradul de înțelegere a unui conținut de idei. Elevii sunt rugați să se gândească la subiectul propus și să noteze pe hârtie ceea ce știu deja despre acesta. Apoi vor fi rugați să citească noul text și să marcheze pe marginea lui următoarele semne: „√” dacă ceea ce au citit confirmă ceea ce deja știau; „-” dacă ceea ce au citit contrazice ceea ce știau; „+” dacă ceea ce au citit aduce informații noi, suplimentare celor pe care le aveau deja; „?” dacă informațiile sunt confuze sau dacă doresc să afle mai mult despre un anumit lucru din noul text.

7.1.4. Metoda „știu/vreau să știu/am învățat”

Metodă folosită pentru analiza textelor informative sau în momentele de prelegere sau explicare a lecției care se aplică individual sau în perechi. Inițial li se cere elevilor să scrie pe o foaie de hârtie ceea ce știu deja despre tema pusă în discuție. Pe tablă (sau flip-chart) cadrul didactic va realiza tabelul următor și va completa coloana „Știu” cu informațiile obținute de la elevi. Apoi, li se cere elevilor să completeze pe foile lor coloana „Vreau să știu” cu întrebări pe care ar dori să le adreseze pentru a afla lucruri despre subiectul discutat. În final, se completează coloana „Am învățat” cu informațiile obținute din text, iar cadrul didactic ajută elevii să analizeze în ce măsură aceste lucruri răspund întrebărilor din coloana din mijloc. Întrebărilor rămase fără răspuns, cadrul didactic le va oferi atenția lui și va încerca să aducă informații care să le elucideze. (Este foarte important să se răspundă tuturor întrebărilor din coloana din mijloc sau să fie indicată o sursă exactă pentru lămurirea lor)

Știu	Vreau să știu	Am învățat
------	---------------	------------

7.1.5. Predicții pe baza unor termeni cheie

O tehnică prin care elevii sunt solicitați să anticipeze derularea evenimentelor dintr-un text pornind de la câțiva termeni esențiali. La început, elevii sunt înștiințați că vor citi și discuta un text nou și li se oferă o listă cu aproximativ cinci termeni-cheie selectați din textul ce urmează să fie studiat și sunt solicitați să conceapă o scurtă povestioară care să

conțină acești termeni (se poate face în perechi sau grupuri de 4–5). După scrierea povestioarelor (după punerea de acord a perechilor sau grupurilor asupra povestioarelor), se citește textul nou propus de învățător, text care este în prealabil împărțit în trei părți. La finalul fiecăreia din primele două părți, lectura este oprită fiind solicitate (timp de aproximativ două minute) previziuni despre ceea ce urmează să se întâmple în text și insistându-se asupra motivelor pentru care elevul crede că se va întâmpla un anumit lucru („Ce dovezi ai?”, „De ce crezi că se va întâmpla ce spui?”). La finalul segmentelor 2 și 3 se revine la predicțiile făcute anterior și se verifică în ce măsură au fost corecte.

Partea I

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?
-----------------------------	---------------	-------------------

Partea II

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?
-----------------------------	---------------	-------------------

Partea III

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?
-----------------------------	---------------	-------------------

7.1.6. Jurnalul cu dublă intrare

Este o tehnică ce îi determină pe elevi să coreleze informațiile din experiența lor anterioară cu informațiile obținute dintr-un text nou și să reflecteze la semnificația personală pe care o poate avea pentru ei respectivul text nou. Elevii sunt rugați să împartă o foaie de hârtie în două părți egale (prin trasarea unei linii verticale prin mijloc) și sunt rugați să citească cu atenție textul nou, urmând să extragă și să transcrie un fragment care îi impresionează în mod deosebit în coloana din stânga, pentru ca în coloana din dreapta să noteze propriile comentarii față de respectivul text, răspunzând unor întrebări de genul „de ce ai ales tocmai acest fragment?”, „la ce te-a făcut să te gândești?”, „de ce ți-a adus aminte?”, „ce ai simțit când l-ai citit?” etc. După citire, este obligatoriu un moment de analiză a argumentelor aduse de elevi.

7.2. Alfabetizarea media

Dezvoltarea gândirii critice la preșcolari și școlarii mici nu este un simplu exercițiu didactic care poate să ajute la realizarea mai ușoară a obiectivelor școlare; dimpotrivă, este una din cele mai importante posibile achiziții în vederea pregătirii pentru viața adultă, cel puțin la fel de importantă ca alfabetizarea. Formată corect, deprinderea de a gândi critic face diferența la nivelul adulților între un individ autonom, independent și conștient de adevărurile și falsurile din jurul lui și, pe de altă parte, un individ inert, manipulat și cu orizonturi închise.

Una dintre aplicațiile cele mai folositoare ale gândirii critice în viața reală este așa numita „media literacy” sau – într-o traducere aproximativă – „alfabetizare media”. Alfabetizarea media nu se referă la alfabetizarea normală făcută cu ajutorul mijloacelor multimedia ci la achiziționarea unui set de competențe care să permită oamenilor să analizeze, recepționeze și interpreteze corect produsele mass-media. Un efect direct al stării de a fi media-alfabetizat este acela de a fi mult mai puțin susceptibil la manipulare prin mass-media, un fenomen din ce în ce mai extins în zilele noastre, odată cu creșterea exponențială a produselor media, atât sub forma presei tipărite, dar mai ales sub forma presei televizate și a internetului. Un capitol special al alfabetizării media se referă la educația pentru publicitate, respectiv la pregătirea indivizilor pentru a recepționa corect mesajele publicitare și a le oferi posibilitatea de a fi cât mai puțin influențați negativ în obiceiurile lor de consum de manipulare prin publicitate.

Cele mai noi perspective din educație (în special în țările foarte dezvoltate ca SUA, Canada, Japonia) pun un accent deosebit pe pregătirea copiilor pentru ca aceștia să facă față atacului publicitar la care sunt supuși prin mass media. În acest scop, elevii sunt obișnuiți de la cele mai mici vârste (încă din grădiniță) să înțeleagă că în spatele fiecărui produs publicitar (de la ambalajul unui produs la reclama în sine) există în realitate o persoană sau un grup de persoane care îl creează cu un scop precis, acela de a fi cumpărat, iar în vederea atingerii acestui scop sunt folosite o serie de strategii care își propun să abuzeze de naivitatea copiilor și să îi manipuleze pentru a putea fi seduși mult mai ușor de un anumit produs.

Rândurile de mai jos doresc să se constituie într-unul din primele (dacă nu chiar primul) ghiduri românești pentru alfabetizare media destinat profesorilor din învățământul primar și preșcolar. În acest scop, am alcătuit o listă cu câteva activități care pot fi inserate în mod extrem de ușor, util și plăcut în curriculum, fiecare din ele fiind destinate creșterii treptate a gradului de alfabetizare media al elevilor. Înainte de a parcurge aceste activități se cuvine să dăm câteva sfaturi:

- la fel ca în cazul oricărui fel de activitate destinată dezvoltării gândirii critice, este extrem de important să folosiți cât mai multe întrebări deschise pentru cei mici. Astfel, în loc să le adresați întrebări care au un singur sau câteva răspunsuri corecte

prestabilite, încercați să îi lăsați pe ei să concretizeze un flux de idei prin răspunsuri la întrebări de genul „ce crezi despre...?”, „de ce crezi că?”, „ce părere ai despre...?”, „cum ți se pare...?” etc. Nu uitați! La astfel de întrebări nu există răspunsuri corecte sau greșite. Mult mai important este ca ideile copiilor să fie îndrumate discret înspre a forma un argument complet și convingător. De aceea este important să interveniți doar atunci când vi se pare că există vicii majore de logică, dar și în aceste cazuri este vital să îi lăsați pe ei să înțeleagă unde anume greșesc în raționamentul lor, nu să le indicați dumneavoastră acest lucru

- atunci când folosiți materiale video, țineți minte că acestea sunt extrem de puternice (convingătoare, dar și capabile să distragă atenția) pentru vârstele mici. Din acest motiv ar fi indicat să vă limitați la materiale care să nu depășească sub nici o formă 5 minute (ideal ar fi între 1 și 2 minute).
- atunci când vreți să folosiți doar coloana sonoră a unui material video, opriți proiectarea imaginii (sau acoperiți ecranul televizorului/calculatorului) pentru a nu distra atenția.
- feriți-vă de la a afirma lucruri categorice și de la a da verdicte cu privire la un anumit produs. Nu uitați că scopul nostru final este acela de a trezi în copii puterea propriilor lor raționamente.
- cel mai important: nu criticați sub nici o formă copiii pentru răspunsurile pe care vi le dau. O astfel de atitudine nu va duce la nimic altceva decât la transformarea acestor activități în formalități în cadrul cărora copiii vor simula un comportament pe care îl consideră dezirabil și își vor masca răspunsurile sub aceeași mască a dezirabilității.

7.2.1. Jurnalul TV

Scopul acestei activități este acela de a declanșa un anumit spirit de auto-observație și de a trezi conștiința în direcția calității și cantității de materiale televizate urmărite de către elevi. Materialele necesare sunt „Jurnalul TV” și o scrisoare adresată părinților, scrisoare prin care îi rugați ca timp de o săptămână să îi ajute pe copiii lor să completeze jurnalul TV.

Jurnalul trebuie structurat pe zile, conținând pentru fiecare din acestea numele emisiunii urmărite, timpul petrecut pentru vizionarea fiecărei emisiuni și o notă acordată de către elev pentru calitatea emisiunii (o notă de la 1 la 5, după propria lui părere asupra calității respectivei emisiuni).

La finalul săptămânii experimentale, se centralizează rezultatele și se poartă o discuție deschisă pornind de la întrebări ca „Ce îți place cel mai mult la TV? Dar cel mai puțin?”, „Când te uiți cel mai des la televizor? Cât timp?”, „Faci și alte lucruri în timp ce te uiți la tv?”, „Te uiți la tv mutând de la un canal la altul?”, „televizorul merge în fundal în timp ce faci altceva?”, „Cum te simți după ce te uiți la televizor?” „Ce nu ți-a plăcut la emisiunile cărora le-ai dat notă mică?”

7.2.2. Prețul modei

În acest exercițiu elevii explorează modul în care producătorii folosesc ideea de „cool” (de „a fi la modă”) pentru a-și vinde produsele și devin conștienți de propriile lor atitudini și percepții față de ideea de „cool”. Principala resursă a acestei activități este un chestionar pe care copiii îl vor completa de la bun început, înainte de discuția propriu-zisă:

1. Ce anume face ca un stil de a te îmbrăca să fie „cool”?
 - a. felul în care arată
 - b. marca de pe haine
 - c. alți oameni care poartă acele haine
 - d. toate cele de mai sus
 - e. niciuna din variantele de mai sus
2. Cine influențează cel mai mult felul în care tu consideri un lucru „cool”?
 - a. celebritățile
 - b. prietenii
 - c. colegii mai mari
 - d. copiii populari
3. Cât de important e să fii îmbrăcat „cool”?
 - a. foarte important
 - b. puțin important
 - c. deloc important
4. Scrie primele trei mărci de îmbrăcăminte la care te gândești.

După completarea chestionarului, pe baza răspunsurilor date la acesta, puteți porni o discuție despre cum anume ajungem să considerăm un lucru „cool” și în ce măsură poate televizorul și internetul să stabilim ce este și ce nu este „cool”.

În final, este o idee bună să încercați un „joc al mărcilor”, un joc în care se compară produse din aceeași categorie (ceasuri, blue-jeans, accesorii pentru fete, pantofi sport), dar de mărci diferite. Scopul principal ar fi să aduceți în fața copiilor produse identice, dar aparținând unor mărci diferite (în principiu una ieftină și una scumpă) după ce ați încercat să mascați logourile firmelor producătoare și alte elemente de identificare. Astfel, elevii ar trebui să indice care dintre produsele din fața lor sunt cele scumpe și care ieftine și să își motiveze decizia (un prilej foarte bun ca ei să reflecteze asupra efectului unui nume asupra prețului).

7.2.3. Creează propria ta reclamă

Este o activitate foarte simplă prin care elevii ar trebui să fie inițiați în secretele construirii unei reclame, fie ea televizată, fie tipărită. După ce le explicați elevilor modul în care se realizează o reclamă (în cazul în care nu sunteți familiarizați cu acest lucru, există o abundență de materiale informative pe această temă, în special pe Internet), îi împărțiți în grupuri care primesc sarcina de a realiza o campanie advertorială pe tema „ce pot face să-mi ajut școala?” (de exemplu), campanie care să includă un slogan, un logo și o temă vizuală. Elevii vor trebui să schițeze concret ideea unui afiș cu această temă și să descrie modul în care ar desfășura o astfel de campanie, insistând asupra motivelor pentru care ar include un anumit concept sau stil în afișul lor. Această activitate, corect efectuată, ar trebui să deschidă ocazia unor discuții extrem de interesante despre modurile în care reclamele pot să fie convingătoare prin trucuri sau artificii de comunicare, făcându-i pe elevi mult mai atenți la modul în care ei înșiși pot să fie manipulați prin publicitate.

7.3. Alte activități independente

Pe lângă activitățile de alfabetizare media de mai sus, există o serie de multe alte activități independente posibile pentru a contribui la stimularea gândirii critice. Prin „independente” ne referim la faptul că ele nu pot fi neapărat integrate în cursul unei lecții normale, ci reclamă un timp special dedicat acestora. Avantajele lor sunt evidente pentru dezvoltarea gândirii critice, dar, în același timp, au darul de a relaxa copiii și de a le îmbunătăți abilități cognitive dezvoltate tradițional de școală. Pe lângă cele două exemple de mai jos, sunt posibile o serie de alte activități, la libera alegere sau depinzând de creativitatea cadrului didactic

7.3.1. Da sau nu

Este un joc foarte simplu care nu are nevoie de resurse materiale. Regulile se prezintă copiilor de la început, după cum urmează: cadrul didactic se gândește la un obiect sau la o ființă vie (animal, plantă, personaj din povești, personaj istoric, persoană reală, vie etc.), anunță din ce categorie face parte itemul ales și îl notează pe o hârtie pentru a avea dovada la sfârșitul activității. Copiii adresează întrebări în încercarea de a ghici itemul ales. Pentru stimularea competitivității, activitatea se poate desfășura în echipe, fiecare echipă adresând o întrebare în paralel. Regula esențială este aceea că întrebărilor nu li se răspunde de către cadrul didactic decât cu „Da” sau „Nu”. A doua regulă este că obiectul nu poate fi ghicit prin întrebări repetate (copiii nu pot întreba „este o roșie?” sau „este Albă ca Zăpada?” și să continue să pună întrebări ulterioare). După câteva runde de joc, se poate constata o îmbunătățire masivă a stilului de joc din partea elevilor. Scopul activității este acela de a exersa capacitatea de categorizare, de deducție și de

ierarhizare a criteriilor ce definesc obiectele. Obiectele pot fi alese cu trimitere la o lecție recent învățată și ca metodă de verificare a însușirii cunoștințelor.

Pentru primele încercări de joc, cadrul didactic se poate implica activ în a direcționa întrebările copiilor, de la criterii generale spre criterii cât mai specifice, sau prin a le explica de ce o anumită întrebare nu este cea mai potrivită, urmând ca după deprinderea abilităților necesare să se rezume la răspunsuri pozitive sau negative.

Spre exemplu, învățătoarea se poate gândi la personajul istoric „Ștefan cel Mare”, după o lecție pe această temă (evident, nu chiar la finalul acesteia, ci la un interval mai mare de timp). După ce află că este vorba despre un personaj istoric, întrebările elevilor ar trebui să vizeze genul acestuia („este bărbat?”, „este femeie?”), locul unde a trăit, aflat prin coborârea de la termeni generali spre particular („a trăit în Europa?”, „a trăit în Europa de Est?”, „a trăit în România” Și așa mai departe spre localizarea mai precisă, Moldova), timpul în care a trăit. Apoi, după reducerea posibilităților, elevii pot să încerce să verifice ipotezele pe care le au („a purtat multe războaie?”, „a construit multe mănăstiri?”, „a domnit mai mult de treizeci de ani?” etc.). Cadrul didactic îi poate ajuta, la început, prin a-i ruga să numească ipotezele pe care le au, în afara jocului, și ajutându-i să găsească întrebări specifice pentru fiecare dintre acestea.

Dacă, în timp, elevii dobândesc tot mai multă eficiență, se poate introduce și o limită de întrebări sau o limită de timp. De asemenea, se poate juca tot în echipe în felul în care una dintre echipe se gândește la un obiect, iar cealaltă încearcă să ghicească, pentru a schimba apoi rolurile (la sfârșit se poate contoriza numărul de întrebări folosit de fiecare echipă). Cadrul didactic joacă în acest caz rolul de arbitru.

7.3.2. Sudoku

Sudoku este un joc matematic în formă de grilă, inventat în 1979. Scopul jocului este acela de a umple fiecare pătrat al unei grile de 9×9 , cu cifre de la 1 la 9, pe baza deducțiilor generate de unele pătrate deja completate. Fiecare rând poate conține o singură dată cifrele de la 1 la 9. La fel, fiecare coloană. Mai mult, fiecare pătrat de 3×3 din cele 9 care compun tabla, poate conține doar o singură dată cifrele de la 1 la 9.

4	3	5	2	6	9	7	8	1
6	8	2	5	7	1	4	9	3
1	9	7	8	3	4	5	6	2
8	2	6	1	9	5	3	4	7
3	7	4	6	8	2	9	1	5
9	5	1	7	4	3	6	2	8
5	1	9	3	2	6	8	7	4
2	4	8	9	5	7	1	3	6
7	6	3	4	1	8	2	5	9

Pentru că este vital ca învățătoarea să aibă abilitățile necesare rezolvării acestui joc matematic (spre a-i putea coordona pe copii fără sincop), vă recomand să vă exersați modul de a rezolva astfel de puzzle-uri folosind numeroasele aplicații online dezvoltate în acest scop.

7.4. Maieutica

Am păstrat ca ultim capitol al acestei introduceri problema maieuticii deoarece aceasta este una din cele mai puternice „arme” pentru dezvoltarea gândirii critice, dar și una din cele mai greu de stăpânit sau de deprins dată fiind definiția ei vagă, filosofică. Pe scurt, după cum am afirmat într-unul din modulele anterioare, maieutica este, etimologic vorbind, „arta moșitului”, adică scoaterea la lumină a adevărului exact așa cum moașa ajută la nașterea unui copil. Un alt nume pentru maieutică este „metoda socratică” pentru că Socrate este cel care a oferit lumii acest stil de a purta o discuție revelatoare. Pe scurt, metoda socratică este o metodă de eliminare a ipotezelor prin testarea lor (cu ajutorul verificării opusului ipotezei sau a găsirii contradicțiilor dintr-o ipoteză), cu scopul de a găsi ipoteze mai bune, mai solide din punct de vedere logic. Forma de bază a maieuticii este conversația în care una dintre părți încearcă să aducă spre iluminare partenerul de dialog, punându-i întrebări referitoare la punctele de vedere pe care le susține (în cazul nostru particular, cadrul didactic îi adresează copilului întrebări privind modul în care a ajuns să enunțe o anumită ipoteză sau concluzie). Regula de fier a metodei socratice este aceea că cel care adresează întrebările nu o face confruntativ, încercând să convingă partenerul de dialog că se înșeală ci îi adresează simple întrebări, într-un mod cât mai neagresiv cu putință, pentru a-l conduce încet spre părțile slabe ale argumentului său.

Tip de întrebare socratică	Exemplu
Întrebări de clarificare	<ul style="list-style-type: none"> • Ce vrei să spui cu...? • Poți să formulezi și altfel? • Care crezi că e problema principală? • Poți să ne dai un exemplu? • Poți să dezvolti în continuare ideea asta?
Întrebări legate de o întrebare inițială sau problemă inițială	<ul style="list-style-type: none"> • De ce este importantă întrebarea asta? • E dificil sau ușor de răspuns la întrebarea asta? • De ce crezi lucrul ăsta? • Ce putem să presupunem pe baza acestei întrebări? • Întrebarea duce la alte întrebări sau probleme importante?
Întrebări legate de presupuneri	<ul style="list-style-type: none"> • De ce am presupune asta? • Ce presupune _____ prin asta? • Ce altceva am putea presupune în loc? • Se pare că presupui_____. • E corect ce am înțeles?

Tip de întrebare socratică	Exemplu
Întrebări legate de motive și dovezi	<ul style="list-style-type: none"> • Ce exemplu am putea da? • De ce crezi că e adevărat lucrul ăsta? • De ce alte informații avem nevoie? • Poți să ne explici motivele? • Cum ai ajuns la concluzia asta? • Există un motiv să ne îndoim de dovezile acestea? • Ce te-a făcut să crezi asta?
Întrebări legate de origine sau sursă	<ul style="list-style-type: none"> • De unde ai luat ideea asta? • Ce te-a făcut să crezi așa? • Este ideea ta sau ai auzit-o în altă parte? • Întotdeauna ai crezut asta? • Opinia ta a fost influențată de ceva sau de cineva?
Întrebări legate de implicații și consecințe	<ul style="list-style-type: none"> • Ce efect ar avea asta? • S-ar putea într-adevăr să se întâmple așa sau e probabil să se întâmple? • Care ar fi o alternativă? • Ce implică asta? • Dacă s-ar întâmpla așa, ce altceva s-ar mai întâmpla în consecință? De ce?
Întrebări legate de punctul de vedere	<ul style="list-style-type: none"> • Cum ar răspunde alte grupuri de persoane la această întrebare? De ce? • Cum ai putea răspunde la obiecția că _____? • Ce ar putea să creadă cineva care era de părere că _____? • Care ar fi o alternativă? • În ce fel sunt ideile lui _____ și _____ asemănătoare? Diferite?

8. Aplicații în activități didactice

Paginile următoare își propun să ofere câteva exemple de aplicare a unei metode de predare bazată pe promovarea gândirii critice în învățământul preșcolar sau primar. În acest scop, am ales aleator câteva planuri de lecție sau de activitate generice, fie din surse larg răspândite (portalul Didactic.ro), fie de la unele cadre didactice din învățământul preuniversitar cu care am intrat în contact. Cu alte cuvinte, ele nu își propun să fie planuri de lecție „model”. Scopul lor este, dimpotrivă, acela de a fi cât mai „normale”, cât mai generale cu putință. Față de structura obișnuită a unui plan de lecție sau de activitate, am introdus o rubrică suplimentară care detaliază ce fel de strategii de dezvoltare a gândirii critice pot fi folosite în anumite momente ale lecției.

De menționat este faptul că, de regulă, am eliminat anexele aferente planurilor deoarece scopul meu aici nu era acela de a reda în întregime posibile activități ci de a exemplifica asupra unui conținut dat anumite aplicații specifice dezvoltării gândirii critice. De asemenea, am eliminat și coloanele mai puțin relevante pentru scopul prezent (activitatea copiilor sau metodele folosite), lăsând doar conținutul esențial al lecției sau activității.

Nu uitați faptul că gândirea critică nu este o abilitate care să poată fi construită printr-un anumit program de training sau prin activități de scurtă durată. În schimb, gândirea critică se dezvoltă, în sistemul de învățământ prin intermediul fiecărei zile normale de activitate, pe întreaga durată a școlarizării. Prin urmare, nu priviți aceste planuri de lecție/activitate ca pe soluții miraculoase care pot să facă diferențe imediate în gândirea copiilor. Ele își propun, în schimb, să fie modele pur orientative pentru orice cadru didactic care își dorește să adauge activităților sale obișnuite o componentă de gândire critică.

Proiect de lecție

Propunător: Molnár Krisztina Eva

Clasa: a I A

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Obiectul: Comunicare în limba română/Limba și literatura română

Subiectul: Recapitularea literelor a–l

Tipul Lecției: Consolidare și sistematizare a cunoștințelor

Scopul: Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute, îmbogățirea vocabularului elevilor prin exerciții variate, utilizate pe niveluri de vârstă diferențiate;

Obiective operaționale:

- Să recunoască literele învățate colorându-le conform indicațiilor;
- Să identifice ordinea desfășurării acțiunilor în lectură;
- Să identifice aspecte negative/pozitive trăite de personajul principal;
- Să genereze idei noi în continuarea lecturii;
- Să extragă morala lecturii audiate;
- Să denumească obiectele din imagine, scriind denumirea acestora;
- Să deseneze anumite obiecte întâlnite în lectură;
- Să dramatizeze lectura audiată;

Strategii didactice:

Metode și procedee: Explicația, Metoda puzzle, Conversația, Metoda rebusului, Expunerea, Metoda Pălărilor gânditoare, Metoda cadrelor, Dramatizarea;

Mijloace didactice: fișe de lucru, creioane; figurine pentru teatru de păpuși; tablă, pălării,

Forma de organizare: Individual, în perechi, frontal;

Durata: 50 minute

Bibliografie:

Maria Eliza, Dulamă: „Metodologii didactice activizante, teorie și practică”, Clusium 2008
Programele școlare revizuite;

Desfășurarea lecției

Momentele lecției	Conținutul activității	Dezvoltarea gândirii critice
1. Moment organizatoric	Se pregătesc materialele necesare desfășurării lecției.	Atunci când copiilor li s-a anunțat în prealabil ce anume urmează să se întâmple în ora următoare, ei pot fi solicitați să contribuie cu idei despre materialele necesare (insistați asupra motului în care au ajuns la concluzia că au nevoie de anumite materiale)
2. Verificarea cunoștințelor dobândite anterior	Fiecare elev va colora literele învățate.	Copiii pot fi lăsați să aleagă singuri culorile cu care să coloreze literele și, în timpul executării sarcinii, pot fi chestionați aleator cu privire la motivul pentru care au ales o anumită culoare. Este important ca ei să fie conștienți de faptul că alegerea le aparține și că alegerea reprezintă propria lor personalitate.
3. Captarea atenției	Se prezintă personajul principal din lectură, acesta cerându-le ajutorul elevilor deoarece era flămând.	Pentru crearea legăturii empatiche copiii vor fi întrebați despre senzațiile lor atunci când le e foame. Se va pune accentul pe descrierea senzației și se va avea grijă spre a nu le induce răspunsuri prestabilite. Este important, din nou, ca răspunsurile să fie date individual și nu în grup pentru a evita formarea de răspunsuri reflexe, mecanice.

Momentele lecției	Conținutul activității	Dezvoltarea gândirii critice
4. Anunțarea temei	Lectura care este propusă se numește „Supa de piatră”, lectură din folclorul popular maghiar.	Se va verifica faptul că toți copiii înțeleg cuvintele din expresie și faptul că aceasta este, aparent, o temă aberantă. În acest scop, vor fi chestionați despre posibilitatea existenței unei supe de piatră („Crezi că există așa ceva?”, „cum poate să se facă o supă de piatră?” etc.)
5. Dirijarea învățării	<p>Se prezintă lectura sub forma unui teatru de păpuși, prezentat de cadrul didactic</p> <p>Cu ajutorul metodei Pălărilor Gânditoare, se poartă o discuție asupra momentelor subiectului, întâlnite în lectură. Se expun cele 6 pălării gânditoare, fiecare având o anumită culoare, care este asociată cu un mod de gândire tipic sau cu un aspect asupra problemei abordate.</p> <p>Pălăria albă – Informează – Analizează faptele, datele problemei. Întrebările la care se răspund sunt: Ce informații avem? Ce informații lipsesc? Ce știm despre...?</p> <p>Pălăria roșie – Spune ce simte – Ce vă place? Ce vă displace cel mai mult?</p> <p>Sentimentul meu este că...</p> <p>Pălăria neagră – Identifică aspectele negative – Care sunt însușirile negative ale bătrânei/feciorului?</p> <p>Pălăria galbenă – Identifică aspecte pozitive – Care sunt însușirile pozitive ale bătrânei/feciorului?</p> <p>Pălăria verde – Generează idei noi – Identificare alternative lor de rezolvare;</p> <p>Ce ar trebui făcut? Cum s-ar fi putut schimba această situație?</p> <p>Pălăria albastră – Clarifică – Care este ideea principală? Care este morala/ învățătura acestei lecturi?</p>	<p>În aplicarea acestei metode este important ca cei chestionați să răspundă individual și nu în grup. De asemenea, copiii vor fi rugați să formuleze în propriile lor cuvinte răspunsurile, învățătoare urmând să intervină de fiecare dată când simte că răspunsurile date nu sunt interiorizate de copil. De asemenea, pentru a facilita dezvoltarea raționamentelor, copiii pot fi rugați să explice de ce au ales un anumit răspuns (De ex.: pălăria neagră – care sunt însușirile negative ale personajului. De ce sunt negative cele pe care le spui? Ce înseamnă că sunt negative?)</p>

Momentele lecției	Conținutul activității	Dezvoltarea gândirii critice
6. Obținerea performanței	<p>Utilizând metoda cadranelor, fiecare elev va rezolva sarcina dată, apoi se va rezolva frontal. Recunoaște imaginea și scrie denumirea obiectului: oală, creioane, marinar, caramele. Desează ingredientele folosite de personajul principal, pentru a prepara renumita „supă de piatră”.</p>	<p>Se pot face analogii cu cuvinte asemănătoare (care să folosească aceleași litere pe care doriți să le recapitulați) sau variațiuni pe tema „cuvinte care rimează cu cele date” sau „cuvinte opuse”</p>
7. Asigurarea feed-back-ului	<p>Elevii au posibilitatea de a intra în pielea personajelor prin dramatizarea lecturii. Se va pregăti costumația necesară.</p>	<p>Exerciții de empatizare cu personajele. Se pot face descrieri ale modului în care un anumit personaj se simte, dincolo de datele oferite de text, prin creație liberă de către copii. Dacă povestea este ușor deturmată, nu vă faceți probleme: este un câștig faptul că ea a fost asumată de către elevi.</p>
8. Încheierea lecției	<p>Se fac aprecieri verbale asupra întregului demers educativ</p>	<p>Una din cele mai bune practici de dezvoltare a gândirii critice este translatarea evaluării și către copii (după sau înaintea evaluării de către cadrul didactic. Atenție: în situația în care copii sunt rugați să facă aprecieri după cele ale cadrului didactic există riscul ca aceștia să le repete pe cele auzite anterior).</p>

Proiect de activitate didactică

Propunător: Covaci-Gal (Dărăban) Cristina

Grupa: mare

Tema săptămânii: Când, cum și de ce se întâmplă?

Subtema: Primăvară de unde vii, cu legume timpurii?

Categoria de activitate: Științe-Cunoașterea mediului

Mijlocul de realizare: Observare

Subiectul activității: Legume de primăvară

Tipul de activitate: fixarea și consolidarea cunoștințelor

Obiectiv fundamental: Să recunoască legumele timpurii de primăvară (ceapă verde, ridiche, salata verde) ca aspect general, folosindu-și organele de simț, precum și rolul benefic al acestora asupra omului.

Obiective operaționale:

O1 Să denumească legumele timpurii de primăvară (ceapa verde, ridichea, salata verde);

O2 Să descrie părțile componente ale cepei verzi, ridichii și salatei (aspect general);

O3 Să deosebească însușirile legumelor timpurii de primăvară după pipăit, gust, miros;

O4 Să prezinte rolul benefic al legumelor asupra sănătății omului;

O5 Să manifeste interes pe tot parcursul activității;

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: conversația, explicația, observația, demonstrația.

Mijloace de învățământ: coșul cu legume, cartonașele cu legume, farfurile cu legume pentru degustare, fișele de lucru.

Mijloace organizatorice: frontal, individual, în grup

Resurse temporale: 30 minute

Bibliografie:

Curriculum pentru învățământul preșcolar (3–6/7 ani), 2008

Desfășurarea lecției

Etapele lecției	Activitatea cadrului didactic	Dezvoltarea gândirii critice
1. Moment organizatoric	Se are în vedere asigurarea condițiilor optime pentru o bună desfășurare a lecției: se aranjează sala de grupă, se aranjează mobilierul și materialele didactice necesare.	În cazul grupei mari, copiii pot fi consultați (chiar și simbolic) asupra valorii acțiunilor întreprinse: „de ce aranjăm mobilierul? Cum e mai bine să-l aranjăm? Voi cum ați face?”
2. Captarea atenției	„Înainte să vin la voi de dimineață, am trecut prin piață și am văzut mesele încărcate de legume proaspete și sănătoase. M-am gândit să-mi umplu coșul și să vă aduc și vouă din ele.” Educația prezintă copiilor un coș plin cu legume proaspete de primăvară.	În privința momentului captării atenției, trebuie să atragem atenția asupra faptului că acesta este de prea multe ori privit ca o formalitate. Nu uitați că de reușita acestuia depinde motivarea copiilor pe parcursul activității. Prin urmare, încercați să verificați modul în care copiii cred și sunt atrași de introducerea făcută (acest lucru se poate face extrem de ușor în ocazii ulterioare, chestionând direct aceste probleme)
3. Anunțarea temei și a obiectivelor	Se prezintă tema de zi: la această activitate vom observa câteva legume de primăvară, părțile lor componente, le vom pipăi, gusta și mirosi pentru a le putea deosebi unele de altele. Totodată, vom vedea de ce sunt ele sănătoase pentru noi oamenii.	Un obicei defectuos al cadrelor didactice este acela de nu înmăntași obiectivele lecției sau activității cu elevii. Dimpotrivă, din punctul de vedere al dezvoltării gândirii critice, este extrem de util să le comunicăm copiilor obiectivele noastre, într-un limbaj ușor accesibil, evident. Cu atât mai mult pot fi ei solicitați ulterior să evalueze modul în care obiectivele au fost atinse și moduri diferite în care s-ar fi putut desfășura activitățile pentru atingerea obiectivelor.
4. Prezentarea materialului stimul	Educația va scoate pe rând legumele (ceapa verde, ridichea roșie, salata verde) din coș, iar copiii le vor denumi.	
5. Fixarea și consolidarea cunoștințelor	Observare spontană: -Cine vrea să-mi spună ce formă are ceapa verde? Și ce culoare? -Dar ridichea, ce formă are? Dar culoarea? -Cine vrea să-mi spună cum arată salata? Si așa cum îi spune și numele, culoarea ei este...?	Este recomandabil să nu insistați asupra unor formalisme care se concretizează în lucruri memorate mecanic. Astfel, în cazul de față este mai puțin importantă forma legumelor (care este, de altfel, destul de imprecisă pentru ridiche sau ceapă verde). Dimpotrivă, este mai util să rugați copiii să numească ei înșiși

Etapale lecției	Activitatea cadrului didactic	Dezvoltarea gândirii critice
<p>Educația va lua fiecare legumă în parte. Observarea dirijată:</p>	<p>– Haideți să vedem părțile componente ale cepei verzi. Rădăcina ei o reprezintă firsoarele care au rolul de a fixa planta și de a absorbi sărurile minerale din pământ; Bulbul (se indică partea corespunzătoare); Cozile care sunt tubulare, cu formă alungită. -Ce consumăm noi din ceapa verde? (bulbul, și cozile, mai ales în salate).</p>	<p>elementele prin care recunosc legumele menționate, chiar dacă s-ar putea să vă contrazică așteptările. Este foarte important să verificați faptul că ei își formează un anumit raționament, din această cauză este mai bine să vă mulțumiți la a-i asculta (fără să le conduceți răspunsurile spre cele pe care le doriți), iar atunci când au loc raționamente care vi se par îndoielnice, încercați să indicați părțile slabe ale raționamentului (dar, din nou, mai degrabă prin întrebări decât prin afirmații).</p>
<p>Conține multă vitamina C și ajută la înlăturarea bacteriilor din organism. Este o legumă foarte des folosită în mâncăruri de către mămicile noastre.</p>	<p>-Haideți să observăm și ridichea! Rădăcina, firele care o fixează în pământ la fel ca și la ceapa verde; Bulbul, roz, pe care dacă îl curățăm de coajă...(se curăță ce găsim? Frunzele verzi și tinere, care sunt la suprafața pământului.</p>	<p>Atunci când folosim termeni care sunt greu de contextualizat la vârste mici, este foarte util să lăsăm copiii să facă analogii pentru a observa modul în care își construiesc raționamentele în privința lor. Un caz clasic este acela al „vitaminelor”, care sunt invocate încă de la grupa mică, fără ca preșcolarii să înțeleagă neapărat ce anume înseamnă acest termen. De asemenea, nu vă lăsați prea tentați de formulări academice, în condițiile în care scopul principal este ca preșcolarii să interiorizeze conceptele folosite. Cea mai bună modalitate de verificare a interiorizării conceptelor este rugămintea adresată copiilor de a repovesti ceea ce au auzit. Scopul dumneavoastră, în acest caz, trebuie să fie nu acela de a îi face să „spună răspunsuri corecte”, ci de a observa modul în care au ajuns să își formuleze anumite raționamente.</p>
<p>Salata verde seamănă cu varza, dar frunzele, după cum vedeți, sunt așezate altfel, ca într-un buchet. Acestea au culoarea verde, sunt mari și late. Frunzele de salată conțin săruri minerale printre care se numără magneziu, zinc și o gramadă de vitamine care ne fac voinici. Salata verde o mâncăm în salate sau în ciorbă. Sintează parțială:</p>	<p>-Cine îmi spune ce consumăm din ridiche? Este o legumă foarte hrănitivă și, la fel ca ceapa verde, conține multă vitamina C dar și fier, care ne face voinici. -Și ne-a mai rămas salata verde!</p>	<p>Întrebări posibile: „Cum credeți că ajung vitaminele în legume?” , „Cum ajung în noi?” (cu trimitere la conceptul de metabolism care poate fi explicat într-o manieră extrem de simplificată copiilor).</p>
		<p>Atunci când copiii li se oferă reguli generale de comportament (ca cea privind spălătul legumelor, în acest caz) este util să îi lăsăm să devină convinși de această regulă pe baza unor raționamente, pornind de cele mai multe ori de la analogii pe baza</p>

Etapele lecției	Activitatea cadrului didactic	Dezvoltarea gândirii critice
	<p>Deci, toate cele trei legume au rădăcină, fără de care nu s-ar putea dezvolta, iar ceapa și ridichea au bulb și frunze, pe cand salata are doar frunze. Din ridiche consumăm bulbul, pe când de la ceapă și bulbul și frunzele, iar de la salata consumăm doar frunzele. Toate sunt foarte sănatoase pentru sănătatea organismului nostru.</p> <p>Continuarea observării dirijate:</p> <p>-Noi toți știm că, înainte de a mânca orice legumă trebuie să o spălăm! Educatorea le curăță o ceapă verde și o taie pentru a le arăta copiilor că este formată din mai multe foițe, la fel procedează cu ridichea pentru a le arăta miezul care seamănă cu cel al mărunții și desprinde o frunză de salată pe care de asemenea le-o taie. Educatorea are pregătite trei farfurii cu legumele deja tăiate (ridiche, salată, ceapă verde). Îi servește pe copii cu câte o bucată din fiecare legumă. Întâi se va analiza ridichea. La fel se procedează și cu celelalte legume, cei din echipa Cepelor vor descrie ceapa verde, iar cei din echipa Salatelor, salata verde.</p>	<p>unor lucruri pe care le cunosc deja. „De ce trebuie să spălăm fructele și legumele?” „ce se întâmplă când le spălăm?” „ce se întâmplă cu noi când de spălăm?” etc.</p> <p>În cazul menționat în acest proiect de lecție, ar fi util și un moment când copiii li se permite să experimenteze gândurile pe care și le formează prin introducerea unui joc de ghicit (cu ochii închiși). Astfel, se pot chestiona nu doar cunoștințele pe care le dobândesc ci și modul în care acestea sunt fixate („de ce crezi că ai gustat o ceapă?”, de exemplu. Sau, în cazul în care copilul răspunde simplu „pentru că are gust de ceapă” poate fi chestionat mai departe „și cum e gustul cepei?” și lăsat să își creeze propriile formulări pe această temă.</p>
6. Evaluarea performanței	<p>Educatorea le imparte copiilor câte o fișă de lucru. Le citește sarcinile de lucru, iar copiii le rezolvă. Se verifică fișele, iar cine a rezolvat corect primește pe foaie câte o ștampiluță cu o florică de primăvară.</p>	<p>Încercați să implicați copiii în momentul de evaluarea, solicitându-le să verifice fișele colegilor (Activitatea se poate desfășura pe grupe, grupete verificându-și munca încrucișat) și rugându-i să accentueze părțile bune sau greșite din munca fiecăruia. De asemenea, în măsură în care ați lăsat copiii să întuiască obiectivele activității, puteți să îi chestionați într-o manieră simplistă cu privire la atingerea obiectivelor („Credeți că am făcut tot ce trebuia astăzi?”, „Oare mai avem ceva de învățat azi despre legumele noastre?” etc.)</p>
7. Încheierea lecției	<p>Vă mulțumesc pentru participarea voastră activă la lecție și pentru că ați avut un comportament adecvat.</p>	

Proiect de lecție

Propunător: Laura Sabău

Clasa: Pregătitoare

Aria curriculară: Consiliere și orientare

Disciplina: Dezvoltare personală

Subiectul: Trăire și manifestare emoțională/Emoții de bază: bucurie, tristețe, frică, furie

Tipul lecției: formare de abilități și atitudini

Timp: 45 minute

Competențe specifice:

1.1. Identificarea unor trăsături personale elementare

2.1. Recunoașterea emoțiilor de bază raportate la experiențele de viață trăite

2.2. Identificarea și aplicarea regulilor de comunicare specifice în activitatea școlară

Obiective operaționale:

OO1. să identifice emoțiile în funcție de indicii nonverbali;

OO2. să identifice propriile emoții în diverse situații;

OO3. să descrie diferite situații trăite ce conțin o anumită încălțătură emoțională;

OO4. să dezvoltarea atitudinii pozitive față de colegi și lecție pe toată durata orei.

Strategii didactice:

Metode și procedee: conversația, observația, explicația, jocul, exprimarea corporală;

Mijloace didactice: imagini cu persoane care exprimă diferite trăiri emoționale (bucurie, furie, tristețe, teamă), cutii personalizate, ba-loane, cartonașe cu stări emoționale, cartoci, foi, pășări (mulaje), cărți de povești.

Forme de organizare: frontală, individuală;

Bibliografie:

Breben, S. (2010). *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară și școlară mică*, Editura Reprograph: Craiova

Curriculum Național (2012). *Curriculum pentru învățământul primar*, M.E.C.T.S.

Desfășurarea activității

Momentele lecției	Activitatea învățătoarei	Dezvoltarea gândirii critice
1. Moment organizatoric (1 min.)	Aranjez mobilierul și materialele de lucru, aerisesc sala.	Copiii pot fi rugați să contribuie cu idei personale despre amenajarea sălii. Este foarte important să se pună accent, în acest caz, pe raționamentele pe care le dezvoltă. („De ce crezi că așa ar fi mai bine? Cum ne-ar ajuta?”)
2. Captarea atenției (3 min.)	Voi citi o scurtă povestioară, unde sunt redate mai multe trăiri și manifestări emoționale.	După fiecare moment de lectură este benefică o solicitare de repovestire sau de explicare din partea copiilor. Una din cele mai potrivite contextualizări pentru acest lucru este rugămintea de a explica unui frate sau unei sore (vezi, vecin, în funcție de contextul personal al fiecărui copil) mai mici despre ce e vorba în textul audiat. (Este important ca ei să simtă autenticitate în momentul în care li se solicită să explice termenii sau povestea; dacă sunteți de părere că elevii dumneavoastră ar reacționa pozitiv, puteți încerca să folosiți păpuși sau animale de pluș cărora copiii să le „predea”. Aduceți-vă aminte că jocul de-a învățătoarea este unul din jocurile preferate ale copiilor școlari de vârstă mică)
3. Anunțarea subiectului și a obiective lor urmărite (1 min.)	Astăzi vom discuta despre emoțiile de bază: bucurie, tristețe, frică și furie. Vom învăța să recunoaștem și să interpretăm emoțiile.	Atunci când se introduc termeni noi sau când se discută tema zilei, deși este vorba despre un moment limitat în timp, este foarte util să se constate nivelul de înțelegere al clasei (pentru a evita transformarea cuvintelor în simple etichete fără înțeles interiorizat)
4. Formarea de abilități și atitudini (26 min.)	Le voi cere copiilor să extragă câte un cartonaș din săculețul emoțiilor. Se cere copiilor să identifice emoția persoanei din imagine „Cum crezi că se simte?” Se încurajează copiii să găsească posibile explicații pentru modul în care se simte persoana respectivă „Ce crezi că s-a întâmplat?”, „De ce e bucurios /furios/trist/ți este teamă?”. Jocul „Mimează”	În situația dată, pentru dezvoltarea gândirii critice este foarte util ca elevii să fie rugați să descrie modul în care persoana se simte cu cât mai multe detalii. Nu întrerupeți copiii, chiar dacă vi se pare că se îndepărtează de subiect. Cu atât mai mult, dacă vi se pare că răspunsul nu este adecvat, încercați să determinați care este raționamentul din spatele afirmației făcute. Rețineți faptul că pentru fiecare afirmație făcută, avem în spatele ei un întreg proces de raționare. Dacă vi se pare că există vicii de logică în raționament (copilul deduce concluzii greșite din punct de vedere logic), încercați să îl conduceți

Momentele lecției	Activitatea învățătoarei	Dezvoltarea gândirii critice
	<p>Voi citi anumite situații, îndeamnând copiii să mimeze situațiile cum pot ei mai bine.</p> <p>Lista de situații:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ai prin cadou un tort de ciocolată. 2. Ai căzut și te doare foarte tare piciorul. 3. Ți-ai pierdut ochelarii. 4. Vă serbați ziua de naștere într-un loc de joacă 5. Doamna învățătoare îți dă multe fișe de lucru. 6. Măine mergeți în excursie la munte. 	<p>sistematic prin propriile sale cuvinte pe firul descoperirii greșelii în loc să îl corecți și să îi spunei dumneavoastră răspunsul corect.</p> <p>De asemenea, în cazurile menționate, încercați să îi aduceți pe copii la starea de empatie cu situațiile descrise. În acest scop, insistați asupra detaliilor suplimentare, după finalizarea sarcinii („Cum te simți când mănânci un tort de ciocolată?”, „Ce îți place cel mai mult?” etc.)</p>
5. Obținerea performanței (8 min.)	<p>Jocul „Balonașe vesele și triste”</p> <p>Se umflă câteva baloane cu ajutorul copiilor</p> <p>Se vor desena pe baloane stări și trăiri emoționale preferate: bucurie, tristețe, furie.</p> <p>Baloanele se vor arunca în aer. Copiii le vor prinde pe cele care ilustrează starea lor.</p>	<p>Nu uitați de factorul motivator (se poate organiza un concurs, de exemplu). În același timp, nu uitați să explorați gândurile dezvoltate în timpul activității, la finalizarea ei (descrierea modului în care s-au simțit unii dintre copii, gândurile pe care le-au avut în diferite momente ale activității etc.).</p>
6. Activități în completare (5 min.)	<p>Se încheie activitatea în voie bună prin dans.</p> <p>Melodiile alternează de la cea lentă, romantică, la cea veselă și ritmată.</p>	
7. Încheierea activității (1 min.)	<p>Voi face aprecieri globale și individuale cu caracter motivant privind participarea elevilor la lecție;</p>	<p>Amintiți-vă de importanța autoevaluării din partea copiilor. „Ce credeți că a fost bine?”, „Dacă am mai face o dată lecția de azi, ce ar trebui să facem ca să fie mai bine?... De ce?” – sunt exemple de întrebări care solicită abilitatea de raționare și autoevaluare.</p>

Proiect didactic

Clasa: II

Durata: 50 min

Propunător: Albu Raluca Florica

Aria curriculară: Om și societate

Disciplina: Științele naturii

Subiectul: Planetele sistemului solar

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe

Obiective cadru:

Înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni și concepte specifice științelor naturii

Obiective de referință:

1.1. Să identifice relații între părțile componente ale unui sistem studiat.

1.2. Să descrie relații între sisteme din mediul înconjurător.

Obiectiv Fundamental: însușirea de noi cunoștințe despre planetele sistemului solar

Obiective operaționale:

O₁ – Să răspundă corect la întrebări;

O₂ – Să denumească elementele componente ale Sistemului nostru solar;

O₃ – Să enumere planetele în ordinea distanței de la Soare;

O₄ – Să descrie planetele după criterii date;

O₅ – Să realizeze macheta/plansa Sistemului nostru solar;

O₆ – Să stabilească valoarea de adevăr a unor enunțuri;

O₇ – Să folosească termeni și concepte specifice științelor naturii

Metode și procedee didactice: Conversația, explicația, exercițiul

Mijloacele de învățământ: Fișe de lucru, program Encarta.

Bibliografie:

M.E.C. – *Programa școlară pentru clasele a II-a*, Ed, Didactica Press, București, 2009

Desfașurarea lecției

Etapetele lecției	Activitatea învățătoarei	Dezvoltarea gândirii critice
1. Moment organizatoric (1 min)	Asigur condițiile necesare desfășurării optime a orei: pregătesc materialele didactice, restabilesc liniștea.	Implicarea copiilor (vezi planurile anterioare)
2. Pregătirea psihologică (1 min)	Voi adresa copiilor două ghicitori dupa care vom discuta pe baza răspunsurilor date. „Becu-acesta uriaș Pare puțin mai poznaș Nu se arde niciodată Luminând în lumea toată (Soarele) „Noaptea de-i senină Dau multă lumină Dar când astrul mare Se ridică-n zare Ziua se pitește Și se odihnesc.” (Stelele)	În cazul ghicitorilor în versuri, încercați să alegeți acele texte care nu sacrifică spiritul ghicitorii de dragul versificației. În unele cazuri, este chiar mai util să se elimine ideea de ghicitoare-poezie pentru a o înlocui cu întrebări simple care să favorizeze dezvoltarea raționamentului.
3. Anunțarea subiectului și a obiectivelor	Astăzi, la ora de Științe ale naturii vom afla mai multe lucruri despre Soare și despre planetele din Sistemul nostru solar.	Nu uitați să explicați copiilor care vă sunt obiectivele, întreținându-i la început chiar pe ei („de ce credeți că învățăm asta?”, „la ce ne poate folosi?” etc.)
4. Dobândirea noilor cunoștințe	Le voi adresa elevilor mai întâi niște întrebări: – Ce este Pământul? – Ce este Soarele? – A câta planetă de la Soare este Pământul? – Cum se mai numește Pământul? De ce? – Cum se formează ziua și noaptea?	În măsura în care copiii vă oferă răspunsurile dorite, insistați asupra sursei informației lor. „De unde știi acest lucru?”, „Ai încredere în cine ți-a spus?”, „Ești sigur de asta?”. Nu uitați că scopul dumneavoastră nu este acela de a sădi nesiguranța în elevi, ci, dimpotrivă, acela de a-i face să discearnă între sursele credibile și cele îndoielnice.

Etapela lecției	Activitatea învățătoarei	Dezvoltarea gândirii critice
	<p>Voi prezenta o planșă cu Sistemul nostru solar. Voi preciza din ce este format Sistemul nostru solar (Soare, planete și sateliții acestora, precum și alte corpuri cerești) și se vor enumera planetele în ordinea distanței de la Soare: Mercur, Venus, Pământ (Terra), Marte, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptun, Pluto (Pluton).</p> <p>Poziția planetelor față de Soare, mărimea acestora, Universul, stelele și galaxia. Voi localiza împreună cu elevii cu ajutorul programului Encarta planetele pe harta electronică a Sistemului Solar.</p> <p>– Voi împărți elevii în 3 grupe</p> <p>Se prezintă în fața clasei munca fiecărei grupe.</p>	<p>În cazul în care răspunsurile sunt greșite, nu vă mulțumiți să îi corecți ci încercați să îi conduceți prin întrebări simple către răspunsurile dorite.</p> <p>De asemenea, încercați să vă faceți timp pentru a-i chestiona asupra lucrurilor care li se par greu de crezut sau de înțeles în cele pe care le comunicați. Atunci când apălați la informații orientate pe Internet, încercați să accentuați criteriile în funcție de care un anumit site este sau nu credibil (referințele științifice, notorietatea siteului, semnătura autorilor etc.)</p>
5. Fixarea cunoștințelor (20 min)	<p>Împart elevilor o fișă de lucru.</p>	<p>Chestionați copiii asupra calității fișelor de lucru, în opinia lor, și asupra scopurilor pe care fișa le poate îndeplini.</p>
6. Evaluare/Aprecieri – criterii (1min)	<p>Voi face aprecieri asupra desfășurării lecției, concluzii, observații, evidențierea elevilor care au participat activ la oră.</p>	<p>Atunci când evidențiați anumiți elevi, încercați să detaliați motivele pentru care îi scoateți în evidență (nu vă mulțumiți cu clișee profesionale de genul „tu ai răspuns foarte mult azi” sau „ai fost foarte activ azi”. Găsiți lucruri personalizate și pozitive de remarcat în cazul celor pe care îi nominalizați.</p>
7. Încheierea lecției (1 min)	<p>Le voi comunica elevilor tema de casă.</p>	<p>Aduceți-vă aminte că tema de casă este destinată nu umplerii timpului copiilor ci fixării unor cunoștințe sau abilități și, mai ales (în cazul nostru) pentru a spori capacitatea de reflecție asupra unei teme date. Din acest motiv, este extrem de util să formulați teme de creație care să scoată în evidență păreri personale ale copiilor.</p>

Proiect de lecție

Clasa: a II-a

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba română

Unitatea de învățare: Primăvara

Subiectul lecției: Persoana și numărul verbului

Tipul lecției: Transmitere a noilor cunoștințe

Obiective de referință:

OR 2.5 – sa utilizeze corect in exprimarea orala propriie elementele de construcție a comunicării;

OR 3.6 – sa recunoască în texte diferite elemente de construcție a comunicării studiate;

OR 4.4. – sa realizeze acordurile gramaticale în enunțurile redactate.

Obiectiv fundamental:

Consolidarea cunoștințelor cu privire la verb și transmiterea de noi cunoștințe despre persoana și numărul verbului.

Obiective operaționale:

O1: să identifice verbele la numărul singular/plural dintr-un text dat;

O2: să realizeze corespondența între verbele date și cuvintele corespunzătoare, în funcție de persoana și numărul acestora;

O3: să scrie corect verbele de la numărul singular la numărul plural;

O4: să completeze spațiile punctate cu verbele potrivite din paranteză;

O5: să manifeste interes pentru exprimarea scrisă.

Strategii didactice:

conversația, explicația, exercițiul, observarea

Bibliografie:

Dutu, Olga, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Constanța, Europolis, 2002.

Pitila, T., Mihailescu, C., *Limba și literatura română – manual pentru clasa a III-a*, București, Editura Aramis Print, 2005

Programa școlară. *Limba și literatura română, pentru clasa a III-a*. (2003). București

Desfășurarea activității

Etapele lecției	Activitatea învățătoarei	Dezvoltarea gândirii critice
1. Moment organizatoric	Asigur condițiile optime pentru buna desfășurare a lecției: pregătirea materialului didactic necesar și stabilirea liniștii.	Vezi informațiile de la momentele similare ale planurilor anterioare.
2. Pregătirea psihologică	Se va realiza printr-un rebus. Copiii vor completa rebusul	Accentuați asupra modului în care copiii ajung la rezultatele
(3')	la tablă cu verbele corespunzătoare substantivelor alăturate.	dorite (ce variante au eliminat, câte litere cunoșteau din cuvântul propus, de ce au ales o anumită variantă în locul alteia posibile etc.)
3. Verificarea temei și reactualizarea cunoștințelor	Verific corectitudinea temei. Să ne amintim: Ce este verbul? Dați exemple de verbe care denumesc: acțiunea, starea, existența.	Convingeți-vă de faptul că elevii dumneavoastră nu repetă mecanic lucrurile învățate anterior. Interiorizarea poate fi verificată prin rugămintea adresată copiilor de a explica exemplele pe care le dau.
4. Anunțarea subiectului și a obiectivelor	Astăzi vom învăța în continuare despre verb. Vom învăța despre: <i>Persoana și numărul verbului</i> . Se scrie titlul pe tablă și pe caiete.	În cadrul momentului de anunțare a subiectului și obiectivelor acordați-vă timp pentru a constata dacă elevii cunosc deja subiectele discutate (măcar parțial) și care sunt ideile și așteptările lor legate de acestea. Astfel, veți putea contracara anumite prejudecăți sau cunoștințe greșite pe care copiii le au în acest moment.

5. Transmiterea noilor cunoștințe	<p>Verbul are două numere (singular și plural) și trei persoane (I, a II-a, a III-a). Verbul este la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • persoana I, când acțiunea este făcută de persoana care vorbește; <p><i>Exemple:</i> singular: eu spun plural: noi spunem</p> <ul style="list-style-type: none"> • persoana a-II-a, când acțiunea este făcută de persoana cu care se vorbește; <p><i>Exemple:</i> singular: tu spui plural: voi spuneți</p> <ul style="list-style-type: none"> • persoana a-III-a, când acțiunea este făcută de persoana despre care se vorbește. <p><i>Exemple:</i> singular: el, ea spune plural: ei, ele spun</p>	<p>Dat fiind specificul învățării gramaticii limbii române, încercați să vă asigurați că elevii dumneavoastră au deprins principiile formării a unei anumite forme gramaticale. În acest scop, rugați-i să vă ofere posibile reguli de formare a pluralului (în cazul de față) sau posibile reguli de diferențiere dintre formele de plural și singular. De asemenea, insistați asupra modelului în care au dedus existența acelor reguli și testați-le împreună cu ei.</p>
6. Fixarea cunoștințelor	<p>Împart elevilor fișe de lucru individuale. Apoi le citesc indicațiile și le explic sarcinile necesare rezolvării acestei fișe. Le urez spor la treabă și le dau timp pentru completarea fișei. După ce au terminat de completat fișa, se citesc răspunsurile pe rând și se corectează acolo unde s-a greșit.</p>	<p>În cazul elevilor mai mari (clasele III, IV sau chiar și a IIa, în cazul în care media clasei permite), se poate apela la metoda formulării de subiecte pentru evaluare de către elevi. Astfel, copiii pot fi puși în fața unui scenariu care presupune ca ei să formuleze conținutul unui test pentru o clasă paralelă cu ei, precum și un barem de corectare pentru acest test.</p>
7. Evaluare/Aprecieri – criterii	<p>Felicitați elevii care au răspuns și atrag atenția elevilor care au greșit să fie mai atenți data viitoare. Mi-a plăcut de voi că ați fost foarte activi și atenți astăzi, vă felicit pe toți! Le împart recompensele pentru atenția și activarea lor la ora.</p>	<p>Insistați asupra criteriilor în funcție de care faceți evaluările. De asemenea, încercați să îi implicați pe copii în momentul de evaluare și aprecieri, solicitându-le să facă și ei aprecieri asupra activității clasei. Dacă aveți impresia că răspunsurile lor sunt formale, insistați asupra formulării folosite de copii până la momentul în care expresiile lor sunt suficiente de personalizate și exprimă un raționament propriu.</p>

8. Tema pentru acasă. Indicații pentru studiul individual (2')	Le dau indicațiile necesare pentru rezolvarea temei pen- tru acasă.
9. Încheierea lecției (1')	Ora s-a încheiat. Vă puteți pregăti pentru următoarea oră.

Proiect didactic

Grupa: mare „C”

Propunător: Bradea Florina Aurora

Tema de studiu anuală: Când, cum și de ce se întâmplă?

Tema săptămânală: Cum se pregătesc animalele de iernat?

Categoria de activitate: (A.L.A 2) – Jocuri și activități liber alese

Tema activității: „Poftiți la carnaval!”

Tipul de activitate: Consolidare de cunoștințe, consolidare de priceperi și deprinderi

Forma de realizare: Euritmie – dansuri

Scopul activității: Recrearea și destinderea copiilor; stimularea calităților artistice, crearea unei bune dispoziții

Obiective operaționale:

OO1 – Să răspundă corect la ghicitori

OO2 – Să respecte toate regulile jocului

OO3 – Să realizeze mișcări libere, fără constrângere, reguli și sancționare

OO4 – Să-și coordoneze mișcările specific ritmului muzical

Metode și procedee didactice: Conversația, expunerea, demonstrația, observația, exercițiul

Materiale didactice folosite: Cutie, imagini cu animale sălbatice (vulpe și urs), plicuri, imagini cu animale sălbatice decupate, bețe, ghicitori, audio-casetofon, cd-melodii, măști, ecusoane cu vulpe și urs (recompense)

Durata: 25 minute

Material bibliografic:

Popa, C., (2006), *Elemente de pedagogie preșcolară aplicată*, Editura Universității din Oradea, Oradea

Desfășurarea activității

Evenimentul didactic	Conținutul științific	Dezvoltarea gândirii critice
1. Momentul organizatoric	Voi asigura condițiile necesare unei bune desfășurări a activității: • Aerisirea sălii de grupă; • Aranjarea mobilierului; • Pregătirea și distribuirea materialului didactic necesar;	Vezi informațiile de la momentele similare ale planurilor anterioare.
2. Captarea atenției	Etapele „Captarea atenției” o voi realiza cu ajutorul unei cutii pe capacul căreia se află două imagini cu „Ursulețul Teddy”, și o altă imagine cu „Vulpea Roșcătă”. Sub fiecare imagine, se află câte un mesaj, din partea fiecăruia, pentru copiii din grupa mare „C”. În cutie se află un plic în care sunt ecusoane cu vulpi și urși. Voi preciza copiilor că în acel plic se găsesc niște recompense pe care le vor primi doar la finalul activității.	În situațiile în care apelezi la anumite povești pentru captarea atenției copiilor (în special scrisori din partea unor personaje), încercați să îi faceți pe copii să empatizeze cât mai mult cu personajele pe care le invocați cu scopul creării unei legături cât mai puternice care să asigure motivația necesară pe parcursul desfășurării activității.
3. Anunțarea titlului și a obiectivelor	„Dragii mei, astăzi ne vom transforma cu toții în ursuleți și vulpi (fiecare în funcție de masca pe care a confecționat-o la activitatea anterioară), ne vom distra executând câteva dansuri, iar titlul activității se numește: „Poftiți la carnaval!”. La sfârșit vom realiza un concurs, și anume, cine dansează cel mai frumos, „Echipa Vulpilor” sau cealaltă echipă, și anume, „Echipa Ursuleților”.	În momentul în care apelăm la personificări de acest gen (transformarea într-un personaj sau animal) este util să consolidăm și sistematizăm cunoștințele pe care copiii le posedă despre personajul în cauză. Atunci când este vorba despre două sau mai multe personaje sau animale, cele două pot fi comparate, iar copiii pot fi rugați să scoată în evidență asemănările și deosebirile dintre ele.
4. Explicarea și fixarea regulilor jocului	Pentru început voi adresa copiilor întrebarea: „Ce animale sălbatice reprezentați voi prin măștile confecționate la activitatea anterioară? Le voi comunica faptul că fiecare să își pună masca, după care voi deschide plicul trimis de „Ursulețul Teddy”, deoarece „Ursulețul Teddy” și „Vulpea Roșcătă” îi pun la cârma încercări înainte de desfășurarea carnavalului. În plic se află imagini cu animale sălbatice decupate și lipite fiecare pe un băț. Voi lua câte un animal, nearătând	Pentru a minimiza șansa formării de clișee verbale sau cognitive, copiilor li se poate explica, într-un mod adecvat vârstei lor, care este sursa numelui „Teddy” acordat ursulețului (povestea președintelui Roosevelt). În cazul ghicitorilor, după cum spuneam anterior, ideea ce mai profitabilă este aceea de a limita încercările aleatorii și de a le favoriza pe cele sistematice și raționale. În cazul în

Evenimentul didactic	Conținutul științific	Dezvoltarea gândirii critice
	<p>copiilor partea în care se află animalul (fața), ci doar cealaltă (spatele), unde se află scrisă o ghicitoare despre animalul respectiv. După ce le citesc ghicitoarea, „Echipa Ursulețului Teddy” trebuie să ghicească, iar după ce au dat răspunsul eu voi întoarce imaginea pentru a se convinge că răspunsul lor este unul corect sau mai puțin corect.</p> <p>Voi deschide apoi celălalt plic, trimis de „Vulpea Roșcătă”, unde voi proceda la fel ca în primul caz și unde, după citirea ghicitorilor va trebui ca „Echipa Vulpii Roșcătă”, să dea răspunsul. La fel voi proceda și cu restul ghicitorilor, după care comunic preșcolarilor că în momentele următoare vor dansa după câteva melodii, realizând un carnaval. Le voi preciza să păstreze pe cât posibil liniștea, deoarece să poată auzi melodiile. Le voi mai explica faptul că, la sfârșit vom realiza un concurs pentru a se desemna echipa câștigătoare a carnavalului, dar până atunci ei trebuie să se străduiască să danseze foarte frumos, pe toată suprafața liberă a sălii de grupă.</p>	<p>care copiii nu pot să se apropie din primele secunde de răspunsul corect, puteți să preluați conducerea prin întrebări simple care să conducă spre ideea ghicitorii. Dacă, dimpotrivă, răspunsul corect a fost oferit foarte repede, solicitați copiilor să vă explice care este modul în care au ajuns la acest răspuns (ce variante se pot elimina, care este procesul de eliminare, care sunt variantele care rămân etc.)</p>
5. Destășurarea jocului de probă	<p>Voi pune fiecare melodie, în parte, o copiilor pentru a dansa până la „începerea propriu-zisă a carnavalului”. În tot acest timp, voi antrena preșcolarii mai timizi, dansând cu ei, pentru ca apoi să poată participa cu toții la carnaval.</p>	<p>În cazul în care vă propuneți lucrul cu copii mai timizi, explorați gândurile din spatele emoțiilor lor, pentru a descoperi ce anume îi face să fie reținuți.</p>
6. Destășurarea jocului propriu-zis	<p>Fiecare dans se va executa de două (maxim trei) ori. Voi urmări cu grijă desfășurarea dansului, intervenind și corectând copii, oferindu-le îndrumările necesare unde este nevoie și în caz de solicitare.</p>	<p>În cazul în care îi corecți pe copii, lăsați-i să își dea seama singuri de greșelile pe care le fac prin întrebări pe care le adresați.</p>

Evenimentul didactic	Conținutul științific	Dezvoltarea gândirii critice
7. Evaluarea activității	<p>După ce au dansat de două ori (maxim trei) pe o melodie, voi invita pe cel mai cuminte „Ursuleț” și pe cea mai cuminte „Vulpe”, să vină în fața grupei. Voi împărți grupa în „Echipa Ursuleților” într-o parte și „Echipa Vulpilor”, în cealaltă parte a sălii, în funcție de masca fiecăruia.</p> <p>Voi pune din nou, una dintre melodii, echipele trebuind să danseze, iar cei doi copii, să cadă de comun acord pentru a stabili care dintre echipe a dansat cel mai frumos, care este echipa cea câștigătoare a carnavalului.</p> <p>Totodată voi comunica celor mici câteva aprecieri individuale și colective ținând cont de modul de desfășurare a activității, dar și de comportamentul de care au dat dovadă copiii la activitate.</p>	<p>Momentele de evaluare pot fi dublate de stabilirea unor criterii de către mai mulți dintre copii. În cazul de față, se poate purta o simplă discuție despre ce înseamnă un „dans frumos”, care este diferența dintre cineva care dansează frumos și cineva care nu etc.</p> <p>De asemenea, în cadrul evaluării finale, în special atunci când se acordă recompense (buline roșii sau simboluri asemănătoare), copiii pot fi rugați să aleagă un criteriu pe baza căruia să se acorde premiarea (atenție! Nu solicitați doar alegerea uneia sau mai multor persoane care „au fost mai buni” fără să stabiliți și un criteriu. În acest caz, copiii vor acorda recompensele mai degrabă în funcție de relațiile dintre ei).</p>
8. Încheierea activității	<p>În încheiere, voi anunța copiii că drept recompense pentru faptul că au dansat frumos, vor primi ecusoane cu un urs (băieții) și cu o vulpe (fetele).</p>	

Bibliografie generală

- Bieltz, P. (1990). *Manual de logică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Sălăvăstru, C. (2009). *Arta dezbaterilor publice*. București: Tritonic.
- Clitan, Gh. (2003). *Gândire critică*. Timișoara: Eurobit.
- Coman, M. (1999). *Introducere în sistemul mass-media*. Iași: Polirom.
- De Bono (2006). *Gândirea laterală*. București: Curtea Veche.
- Dispezio, M. (1996). *Critical thinking puzzles*.
- Fluieraș, V. (2003). *Paideia și gândirea critică*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Glaser, E.M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Kienpointer, M. (2012). „When Figurative Analogies Fail: Fallacious Uses of Arguments from Analogy”, in van Eemeren, Frans H., Garssen, Bart (Eds.), *Topical Themes in Argumentation Theory*, 111–126.
- Marga, A. (2010). *Argumentarea*. București: Editura Academiei Române.
- Meredith, K. și Klooster, D. (2001). *Critical Thinking for Faculty and University Students*.
- Moon, J. (2012). *Critical Thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge.
- Nicu, A. (2005). *Strategii de formare a gândirii critice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Paul, R. & Binker, A.J.A. (2012). *Critical Thinking Handbook*, Foundation for Critical Thinking Press.
- Areeda, P.E. (1996). *The Socratic Method*. 109(5) Harvard Law Review, pp. 911–922
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *A working definition of critical thinking*. A 8-a Conferință Internațională despre gândire critică și reforma educației, 1987.
- Whimbey, A. & Lochhead, J. (1999). *Problem Solving and Comprehension*. Routledge.



ISBN: 978-973-595-946-3