# LECTORAL PERFORMANCE-CONVERGENCE OF CONCEPTUAL-MENTAL MODELS IN SCHOOL PRAGMATICS

***Lucica Croitoru***

***PhD Student, State University of Moldova***

*Abstract: Talking about reading behavior from a pedagogical and psychological perspective acquires the status of an invocation of known models, but rarely examined from the perspective of their adequacy and application to learning by reading in formal and / or informal school settings. The development of the analyzes is very tempting pedagogically. We will limit ourselves only to a synthesis with application value to the theories suitable for learning through high-performance reading, which can be used in the creation of the digital textbook for students.*

*Keywords: theory, cognitive organizers, mastery learning, experential learning, Critical Thinking*

Atunci când vorbim de formarea sau dezvoltarea competenței lectorale, trebuie să cercetăm, să luăm în considerare teoriile deja existente. Sunt teorii care au generat metode, procedee de învățare și de dezvoltare a competenței lectorale, care și-au dovedit aplicabilitatea în timp. Cele mai importante pe care le-am identificat până în acest moment, sunt:

**Teoria organizatorilor cognitivi**

Este o teorie de natură cognitivistă, elaborată de americanul David P. Ausubel în colaborare cu canadianul Floyd G. Robinson. Teoria amintită se ocupă de „învăţarea în şcoală" - forma tipică, specifică şi cea mai complexă a învăţării umane. Teoria lui D.P. Ausubel este expusă în lucrarea „Psihologia educaţională: un punct de vedere cognitiv". Principalele idei ale teoriei sus-amintite sunt cunoscute publicului român din cartea „Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică", apărută la EDP, în 1981. Făcând referire la limitele teoriei lui Ausubel, Robinson menţionează două, pe care le consideră mai importante:

a) concentrarea ei preponderant asupra domeniului cognitiv, cu toate că se pretinde a fi o teorie comprehensiv - integratoare. Factorii afectivi, deşi invocaţi, sunt studiaţi „doar în măsura în care afectează rezultatele cognitive" ;

b) anumite aspecte ale teoriei „învăţării în şcoală" sunt doar postulate, urmând să fie validate de cercetări viitoare.

Învăţarea şcolară, arată Ausubel, poate fi descrisă, cercetată şi interpretată ţinând cont de anumite variabile şi anume:

- care ţin de mediul educaţional (variabile independente);
- care ţin de elev, de actele sale comportamentale (variabile dependente), diferenţiate pe domenii: cognitiv, afectiv şi motor.

Cunoştinţele şi capacităţile cognitive ale celui ce învaţă, notează Ausubel, îndeplinesc rolul de organizatori cognitivi ai materiei de studiu, asigurând progresul în învăţare.

Neacşu (1990) denumeşte teoria lui Ausubel, „teoria organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres". Receptivitatea emoţională şi motivaţia susţin energetic şi orientează activitatea de învăţare, iar capacitatea de asociaţie şi de transfer asigură durabilitatea şi trăinicia învăţării.

Ausubel postulează două dimensiuni importante, care reprezintă si criterii fundamentale de diferenţiere între varietatea tipurilor/proceselor de învăţare, şi anume:

a) dimensiunea „învăţare prin receptare - învăţare prin descoperire” (în funcţie de căile prin care cunoştinţele de învăţat sunt făcute accesibile intelectului);

b) dimensiunea „învăţare conştientă – învăţare mecanică” (în funcţie de modalităţile cu ajutorul cărora cel care învaţă poate să încorporeze, în structura sa de idei, aceste cunoştinţe).

Din combinarea acestora rezultă patru tipuri fundamentale de învăţare:

1) conştientă, prin receptare;

2) mecanică, prin receptare;

3) conştientă, prin descoperire;

4) mecanică, prin descoperire.

Din perspectivă psihosocială, învăţarea este percepută nu numai ca o activitate de cunoaştere, ci şi ca o manieră de a fi a omului în lume. Aceasta presupune interacţiune, confruntare, conflicte socio-cognitive, angajament şi negociere socială.

Paradigmele psihocognitivă, metacognitivă şi psihosocială integrează perspectiva ecosistemică de abordare a învăţării, potrivit căreia realizarea învăţării depinde de totalitatea condiţiilor de mediu în care se produc achiziţionarea de noi cunoştinţe şi comportamente, schimbarea şi restructurarea lor. Abordarea ecosistemică are la bază patru aserţiuni majore, evidenţiate de Molnar şi Lindquist în 1989 [31. p. 360-361]:

a) comportamentul este determinat de modul în care este interpretată orice situaţie (de învăţare) dată;

b) există, frecvent, mai multe modalităţi de interpretare a unei situaţii;

c) dacă interpretarea se schimbă, se schimbă şi comportamentul;

d) această schimbare de comportament va influenţa percepţia şi comportamentul celorlalţi.

**Modelul învăţării depline**

Modelul învăţării depline (mastery learning) a fost propus şi dezvoltat de John B. Caroll şi B. S. Bloom. În 1963, în studiul său „A model of school learning”, J.B. Caroll dezvoltă un model al învăţării menit să conducă la obţinerea succesului şcolar de către toţi elevii. Premisele condiţionale ale acestui model sunt:

- elevii învaţă în moduri şi în ritmuri diferite; diferenţele interindividuale de învăţare constituie un fenomen observabil, care poate fi anticipat şi explicat, într-o varietate de moduri;

- este posibilă modificarea, atât a caracteristicilor cognitive, afective şi volitive iniţiale ale elevilor, cât şi ale calităţii instruirii, astfel încât fiecare elev să poată ajunge la stadiul de dezvoltare aşteptat.

Conceptul fundamental al modelului învăţării depline sau „desăvârşite” aparţine lui Caroll şi este definit de sarcina de învăţare, ca o secvenţă a activităţii de instruire-învăţare, parcursă de elev cu scopul de a trece de la starea de ignorare a unor fapte sau a unor noţiuni date, la starea de cunoaştere şi înţelegere a acestora, ori de la incapacitatea realizării unei performanţe la capacitatea de a o executa.

Sarcinile de învăţare pot fi măsurabile în unităţi de timp. Nivelul învăţării, calitatea şi eficienţa acesteia sunt determinate de raportul dintre timpul efectiv folosit de elev şi timpul necesar pentru soluţionarea unei sarcini date. Modelul propus de Bloom are în vedere trei realităţi fundamentale, aflate în interdependenţă:

- caracteristicile psihocomportamentale ale elevului (determinate de achiziţiile cognitive, dobândite anterior abordării sarcinii de învăţare, de caracteristicile afective şi de predispoziţia motivaţională a acestuia);

- calitatea instruirii ;

- adaptabilitatea ei la particularităţile individuale, diferite, ale elevilor.

**Modelul învăţării experienţiale**

D. Kolb [41] a propus un model de realizare a învăţării bazat pe experienţă şi pe implicarea elevului în activitatea de învăţare, denumit „modelul învăţării experienţiale" (experential learning model). Modelul lui Kolb presupune patru ipostaze ale participării şi implicării active a elevilor în activitatea de învăţare, înţeleasă ca rezolvare de probleme. Acestea sunt:

a) experienţa concretă - implicarea elevilor în situaţii de învăţare concrete, „aici şi acum" (a învăţa = a face);

b) realizarea unor observaţii şi reflecţii asupra experienţelor concrete (a învăţa = a observa şi a reflecta);

c) conceptualizarea datelor experienţei şi realizarea unor generalizări, cu scop de a înţelege (a învăţa = a conceptualiza şi a generaliza pentru a înţelege);

d) aplicarea cunoştinţelor dobândite în rezolvarea unor probleme noi şi cât mai diverse (a învăţa = a aplica, a experimenta, a folosi cunoştinţele în rezolvarea de probleme).

Cele patru faze sunt dispuse ciclic.

**Modelul învăţării lecturii pentru dezvoltarea gândirii critice**

Un model de instruire - învăţare foarte influent şi larg utilizat în şcolile din S.U.A. este modelul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice" (Reading and Writing for Critical Thinking – R.W.C.T.). Filosofia, strategiile, metodele şi tehnicile modelului de învăţare pentru dezvoltarea gândirii critice prin intermediul lecturii şi scrierii se bazează pe următoarele elemente:

a) şcoala trebuie să-i înveţe pe elevi să gândească. Asimilarea procesului gândirii este mai importantă decât achiziţionarea de cunoştinţe (produse gata elaborate ale gândirii);

b) gândirea autentică este gândirea creativă, critică. Gândirea critică este o gândire de nivel superior ce implică procese şi operaţii mintale bazate pe conceptualizare, abstractizare şi generalizare, analiză şi reflecţie, evaluare şi aplicare. Ea asigură independenţa individului şi responsabilitatea actelor sale ;

c) gândirea critică este un mod de funcţionare a minţii care presupune activism, flexibilitate şi deschidere spre schimbare şi inovare, constructivism, asigurând adaptabilitatea optimă a posesorului ei la solicitările mediului, însoţită de satisfacţie personală şi sentimentul autorealizării individului;

d) gândirea critică se învaţă practicând-o. Aceasta presupune crearea unor situaţii de învăţare, a unor ocazii pentru ca elevii să-şi exerseze gândirea, încurajându-i să se implice activ în rezolvarea de probleme, să-şi exprime liber ideile şi opiniile, să gândească cu „propriul lor cap", fiind apreciaţi pozitiv pentru astfel de activităţi.

Învăţarea gândirii critice prin practicarea ei efectivă în clasă presupune utilizarea unor strategii, metode şi tehnici adecvate. Abordarea procesuală a gândirii critice în predarea-învăţarea efectivă promovează:

- învăţarea focalizată pe elev/ student;
- investigaţia şi explorarea activă;
- învăţarea prin colaborare şi cooperare;
- constructivismul şi reflecţia personală.

Învăţarea, având ca scop dezvoltarea gândirii critice, este un proces care presupune:

- asimilarea activă de cunoştinţe, operaţii şi procedee mintale de procesare a informaţiei, strategii cognitive;
- formarea de convingeri care fundamentează luarea de decizii, exprimarea unor opţiuni valorice;
- atitudini şi comportamente adecvate situaţional şi eficiente.

Este cunoscut faptul că gândirea se exprimă prin limbaj. Limbajul reprezintă învelişul material al gândurilor noastre. Învăţarea se realizează, principial vorbind, prin:

a) audierea/ascultarea unei prelegeri, conferinţe;

b) lectura/citirea unui text scris.

Dovada însuşirii unor cunoştinţe o reprezintă vorbirea (expunerea, prezentarea acestora) sau scrierea (exprimarea în scris a acestora). În învăţare, „intrările" sunt realizate prin audierea/ ascultarea prezentării unor conţinuturi şi/sau lectura/citirea unor texte cu un anumit conţinut de idei. „Ieşirile" sunt reprezentate de vorbirea (exprimarea orală) şi scrierea (exprimarea în scris) a unor idei.

Modelelul învățării lecturilor nonliterare în special implică valori asociate genezei structurilor conceptual-sintetice şi acestea sunt, poate, cel mai adecvate învăţământului profesional, deoarece textele pot fi alese în funcţie de profilul, specializarea elevilor.

Mind map / harta mentală [10] este un instrument care ne ajută să structurăm, organizăm, memorăm, aranjăm şi învăţăm cunoştinţe/informaţii într-un mod atent organizate. Hărţile mentale încurajează creativitatea şi flexibilitatea elevilor şi a profesorulor, îi ajută sa gândească nu numai orizontal, ci şi vertical şi chiar lateral câmpului definit de textul de citit.

Practic, vorbim de un model mental, de o hartă mentală, ca o diagramă, sau o schemă care conectează informaţiile din jurul unui subiect central. Din aceast motiv, ele mai sunt numite şi diagramele păianjen.

Hărţile mentale, ca modele de lucru, ne ajută să evităm gândirea lineară, care ne limitează cunoaşterea, ne deschid mintea către noi moduri de gândire. Cel mai adesea sintezele cognitive devin realiste, majoritatea rezultatelor sunt mai riguros ordonate.

## BIBLIOGRAPHY


1. Ausubel, D,P. (1981). *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*. Bucureşti: E. D. P.

2. Goraş-Postică, V., Cartaleanu, T. et alii. (2008). Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Editura Combinatul Poligrafic.

3. Kolb, D., A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (Second edition)*. N.Y: Pearson Education Inc.

4. Neacşu I.(2015). *Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes*. Iaşi Polirom.