

Douglas Fisher, William G. Brozo,
Nancy Frey, Gay Ivey

50 DE METODE DE INSTRUIRE PENTRU A FACILITA ÎNȚELEGEREA UNUI TEXT

Aplicabile în toate ariile curriculare

Traducere de Raluca Ungureanu, Dragoș Rusu,
Ovidiu-Gheorghe Ruța, Liliana Romaniuc (coord.)

Cuprins

<i>Mulțumiri</i>	11
Introducere	13
Capitolul 1. Activitatea dirijată de lectură-reflecție	17
Capitolul 2. Adnotarea	21
Capitolul 3. Analiza lingvistică	24
Capitolul 4. Biletele de ieșire	27
Capitolul 5. Chestionarele	29
Capitolul 6. Cititul cu voce tare	33
Capitolul 7. Citiți/scrieți/lucrați în perechi/comunicați	36
Capitolul 8. Conștientizarea propriului vocabular	39
Capitolul 9. Dezbaterea	42
Capitolul 10. Discuțiile dintre elevi	45
Capitolul 11. Discuțiile elevilor despre cărți	47
Capitolul 12. Fișele de vocabular	50
Capitolul 13. Găsește poemul	54
Capitolul 14. Gândirea cu voce tare	57
Capitolul 15. Ghidarea înțelegerii	60
Capitolul 16. Ghidurile de anticipație	64
Capitolul 17. Grilele de cuvinte/Analiza trăsăturilor semantice	68

Capitolul 18. Interpretarea textului	72
Capitolul 19. Intervievarea autorului	75
Capitolul 20. Întrebările elevilor pentru învățarea eficientă.....	79
Capitolul 21. Întrebările pe marginea textului	83
Capitolul 22. Lectura generativă	86
Capitolul 23. Lectura ghidată	90
Capitolul 24. Lectura independentă	96
Capitolul 25. Listele de termeni.....	100
Capitolul 26. Masa rotundă.....	105
Capitolul 27. Mnemotehnica	108
Capitolul 28. Mozaicul	110
Capitolul 29. Notițele pe o pagină împărțită în două.....	115
Capitolul 30. Nuanțele de sens	120
Capitolul 31. Predarea/învățarea reciprocă	123
Capitolul 32. „Răspunde, aruncă, interoghează!”	128
Capitolul 33. Recapitularea de tip „popcorn”.....	132
Capitolul 34. Relația întrebare-răspuns.....	135
Capitolul 35. Reprezentările vizuale suport.....	139
Capitolul 36. ReQuest	145
Capitolul 37. Rol-Audiență-Format-Temă.....	148
Capitolul 38. Schemele și modelele de scriere.....	152
Capitolul 39. Scrierea unui răspuns	156
Capitolul 40. Seminarul socratic	159
Capitolul 41. Sondajele, chestionarele și interviurile vizând interesele elevilor	162
Capitolul 42. Sortarea cuvintelor	166
Capitolul 43. Structurile textului	169
Capitolul 44. Supozițiile despre text	173

Capitolul 45. Șase puncte pe zar.....	177
Capitolul 46. Știu/vreau să știu/învăț.....	179
Capitolul 47. Teatrul cititorilor	183
Capitolul 48. Tehnica acvariului.....	186
Capitolul 49. Vânătoarea de cuvinte	189
Capitolul 50. Vorbitorii invitați.....	193

Obiectivele literației

☐ Înainte de citire	☐ Fluență
☒ În timpul citirii	☒ Înțelegere
☐ După citire	☐ Vocabular
	☐ Scriere
	☐ Exprimare orală

CAPITOLUL 21

Întrebările pe marginea textului

La unele întrebări se poate răspunde doar după o citire atentă a textului. Numite întrebări pe marginea textului, aceste tipuri de întrebări le cer elevilor să caute dovezi în text atunci când formulează răspunsurile. Nu sunt singurele întrebări care ar trebui puse elevilor (vezi, de exemplu, relația întrebare-răspuns, capitolul 34), dar ele sunt o parte importantă a citirii conținuturilor, deoarece elevii trebuie să caute în text dovezi pe care să le includă în răspunsurile lor.

O posibilă problemă în privința întrebărilor pe marginea textului are legătură chiar cu conținutul acestora. Există riscul ca întrebarea pusă să limiteze reacția elevilor la o readucere aminte foarte vagă. Dar nu e obligatoriu să fie așa. Când se formulează întrebări care le cer elevilor să găsească informații în text, se pot lua în considerare mai multe repere. Iată câteva dintre ele (Fisher și Frey, 2012):

- *Înțelegere generală.* Aceste întrebări se concentrează asupra conținutului general al textului. Care e ideea principală sau semnificația definitorie pe care elevii trebuie să o desprindă din text? Care e ideea cea mai importantă din text*?
- *Detalii esențiale.* Aceste întrebări sunt cele de tipul cine, ce, unde, când, de ce, cât de mult și cât de multe. Răspunsurile la aceste întrebări se găsesc adesea într-un anumit rând din text și presupun ca elevii să arate că au înțeles textul la un nivel de bază. Pentru a răspunde la aceste întrebări este necesară și combinarea detaliilor din diverse secțiuni ale textului*.
- *Vocabular și structuri ale textului.* Aceste întrebări se concentrează asupra cuvintelor-cheie și modului în care sunt folosite, asupra utilizării structurii cuvintelor și reperelor contextuale pentru a stabili sensurile cuvintelor și modul de structurare a textului (vezi capitolul 43). Este posibil ca elevii să trebuiască să recitească textul pentru a înțelege de ce este folosit un anumit cuvânt sau ca să identifice în ce fel o structură a textului face mai ușoară înțelegerea acestuia*.

* Copyright 2013 National Association of Secondary School Principals (NASPP). Pentru mai multe informații despre produsele și serviciile NASPP, menite să promoveze excelența în leadershipul gimnaziilor și liceelor, accesați www.naspp.org.

- *Scopul autorului.* Aceste întrebări se concentrează asupra genului textului și adecvării acestuia cu informațiile, punctul de vedere și naratorul, luând în calcul și posibilitatea prezenței altor perspective sau abordări subiective în respectivul text*.
- *Inferențe.* Aceste întrebări presupun ca elevii să analizeze anumite fragmente din text pentru a stabili maniera în care se combină în cadrul întregului text. Elevii pot fi întrebați despre un fragment al textului și despre legătura acestuia cu un alt fragment sau despre cum sunt combinate diferite fragmente din text*.
- *Argumente și conexiuni textuale.* Aceste întrebări le dau elevilor ocazia să aducă argumente susținute de text și să ofere dovezi în sprijinul lor. În plus, elevii pot compara conținutul mai multor texte*.

Etapă elaborării întrebărilor pe marginea textului necesită mult timp, dar rezultatul compensează pe deplin efortul depus.

Pas cu pas

1. Citiți chiar dumneavoastră textul de câteva ori.
2. Identificați ideea principală a textului. Întrebați-vă ce ați vrea să înțeleagă elevii din acest text. Exprimați-vă așteptarea într-o întrebare care poate fi folosită la un moment dat în cadrul discuției despre text. Nu e obligatoriu ca întrebarea referitoare la ideea principală să fie pusă la începutul discuției, însă ea trebuie adresată elevilor la un moment dat.
3. Folosiți reperele menționate mai sus pentru a formula întrebările referitoare la text. Este nevoie de un număr semnificativ de întrebări, iar formularea acestora va presupune probabil să recitiți textul de câteva ori.
4. Angajați-i pe elevi în lectură printr-o interpretare a textului (vezi capitolul 18), prin activitatea dirijată de lectură-reflecție (vezi capitolul 1) sau prin lectura ghidată (vezi capitolul 23).
5. Ascultați discuțiile elevilor. Dacă își pun reciproc întrebări despre conținutul unei întrebări, nu e nevoie să puneți dumneavoastră întrebări. Când conversația bate pasul pe loc, puneți una dintre întrebările pe care le-ați pregătit.
6. Întotdeauna cereți-le elevilor să includă în răspunsurile lor dovezi din text. Când puneți întrebări, amintiți-le că vor trebui să ofere dovezi găsite în text.
7. Învățați-i pe elevi tipurile de întrebări care solicită dovezi, astfel încât să înceapă să-și pună unii altora acest tip de întrebări în timpul discuțiilor dintre ei.

Aplicații și exemple

Elevii doamnei Thayre, profesoară de limba engleză, citesc *Romeo și Julieta*. Analizează personajele și modul în care acestea se transformă pe parcursul piesei. Întrebările pe marginea textului pregătite de profesoară sunt prezentate mai jos.

Înțelegere generală :

- Cum trăiau oameni în vremea în care a fost scrisă piesa ?
- Cum era căsnicia în acele timpuri ? Existau reguli privind relațiile amoroase și căsnicia ? Puteți face legătura între acestea și anumite culturi sau religii din prezent pe care le cunoașteți ?

Detalii esențiale :

- Cum afectează iubirea alegerile pe care le facem ? Ce motivează pe cineva să facă ceea ce face ? Cine sau ce hotărăște de cine se îndrăgostește cineva ?
- Cum sunt afectate deciziile cuiva de un conflict între familii ? Independența chiar există ?

Structură :

- Care e formatul unei piese de teatru ? Ce elemente grafice de organizare vă vor ajuta să urmăriți dezvoltarea personajelor și relațiile dintre personaje pe parcursul textului ?

Vocabular :

- Care cuvinte vă afectează capacitatea de înțelegere a textului ? Ce resurse aveți pentru a înțelege sensurile cuvintelor dificile ?

Obiectivul autorului :

- Cum evoluează personajele pe parcursul textului ?
- Ce spune Shakespeare despre consecințele iubirii la o vârstă fragedă ? Merită iubirea să ne asumăm aceste riscuri ?

Inferențe despre text :

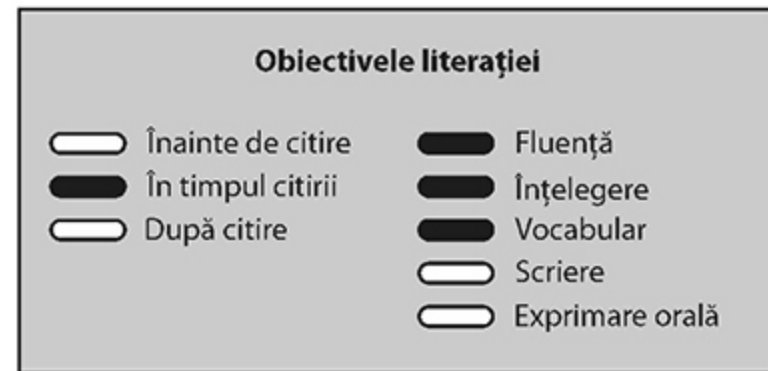
- Cum este descrisă iubirea ? Cum influențează iubirea evoluția personajelor pe parcursul textului ?
- Care e adevărata semnificație a prieteniei ? În ce fel, atât pozitiv, cât și negativ, e prezentată prietenia pe parcursul textului ?

Opinii, argumente și conexiuni intra- și intertextuale :

- Cum folosește Shakespeare anticiparea pentru a trezi interesul publicului ? Puteți da câteva exemple de anticipare găsite în text ?
- În ce fel descrierea din text se aseamănă cu sau diferă de cea din film ? De ce sunt diferite portretizările ? Care e semnificația din spatele acestor diferențe ?

Bibliografie

Fisher, D. și Frey, N. (2012). Text-dependent questions. *Principal Leadership*, 13(1), pp. 70-73.



CAPITOLUL 22

Lectura generativă

Deși știm că lectura și învățarea active, generative măresc gradul de implicare și facilitează memorarea pe termen lung a informațiilor și ideilor învățate (Caccamise și Snyder, 2005 ; Grabowski, 1996), practicile din clasele de liceu îi determină în mod constant pe elevi să-și asume rolul de receptor și respondent, opus celui de inițiator și generator (Mayer, 2002). Elevii devin atât de obișnuiți cu rolurile pasive, încât ajung să facă doar comentarii, să-și prezinte ideile sau să ofere răspunsuri atunci când li se cere să facă aceste lucruri. Ajutându-i pe elevi să formuleze propriile reflecții cu privire la lectură și învățare (Wittrock, 1990) schimbăm relația dintre elevi și profesori și pe cea dintre elevi și text. Profesorii trebuie să-i încurajeze pe elevi să aibă o atitudine proactivă în raport cu temele de studiu și să inițieze metode care să le faciliteze înțelegerea, în loc să aștepte să li se spună cum și ce să gândească (Johnson și Mrowka, 2010 ; Ritchie și Volkl, 2000).

Pas cu pas

Elevii pot fi învățați să abordeze lectura și învățarea într-o manieră independentă și generativă dacă această așteptare este formulată explicit și dacă primesc sprijin educațional adecvat în acest sens. Iată recomandarea noastră pentru facilitarea trecerii elevilor de la stadiul de receptori pasivi sau reactivi la statutul de generatori de mecanisme proprii de învățare.

1. Oferiți contexte structurate în care remarcile profesorului și fragmentele din text sunt convertite în remarci formulate de elevi. De remarcat în tabelul 22.1 modul în care fiecare indicație sau sprijin din partea profesorului sau din text poate fi generat de către elev.
2. Folosiți o abordare care să ghideze maniera în care remarci bazate pe un text sunt generate de profesor și apoi altele similare sunt formulate de elevi.

Tabelul 22.1. *Indicații ale profesorului și răspunsuri ale elevului*

Dacă textul sau profesorul oferă...	Atunci elevul trebuie învățat să:
Titluri și subtitluri ale secțiunilor	Compună titluri și subtitluri ale secțiunilor
Titluri ale textului	Compună titluri ale textului
Cuvinte sau expresii evidențiate	Evidențiază cuvinte și expresii importante
Întrebări	Dezvolte întrebări
Obiective	Scrie obiective
Rezumate	Producă rezumate oral sau în scris
Glosare pe marginea textului	Creeze glosare pe marginea textelor
Analogii	Ofere analogii
Descrieri și prezentări de experimente	Describe sau să prezinte experimente
Exemple	Ofere exemple
Grafice și tabele	Elaboreze grafice și tabele
Hărți	Deseneze hărți
Probleme de rezolvat	Creeze probleme de rezolvat
Descrieri grafice	Realizeze descrieri grafice

3. Lucrați cu una sau două remarci pentru a vă asigura că elevii au suficientă experiență cu procesul generativ pentru a-și consolida deprinderile în acest sens. De exemplu, întrucât titlurile și subtitlurile sunt probabil cele mai abundente elemente de sprijin pentru organizarea gândirii în raport cu informația din manuale, acestea pot fi elementul central ideal pentru inițierea în practica generativă. După ce se discută modul în care subtitlurile subsumează aspectele centrale din conținut, li se poate cere elevilor să-și creeze propriile subtitluri pentru un fragment. Apoi, poate fi concretizată maniera de extragere a frazelor și formulare a întrebărilor.
4. Permiteți-le elevilor să lucreze în perechi pentru a-și elabora propriile reflecții pe baza a ceea ce citesc și învață. Acestea pot fi împărtășite cu întreaga clasă și abordate critic în raport cu utilitatea lor în construirea și extragerea semnificației textului.
5. Scopul este de a-i dezvăța pe elevi de dependența față de profesor în procesul de formulare și extragere a remarcilor și elementelor de sprijin generative. La urma urmei, dacă elevii dau răspunsuri cu privire la ceea ce citesc și învață doar când le-o cere profesorul, atunci ei nu reușesc să iasă din rolurile pasive din propriul proces de învățare.
6. În cele din urmă, profitați de orice oportunitate de a transfera elevilor responsabilitatea de a face remarci în timp ce citesc și învață. De exemplu, dacă modelul utilizat pentru lectura unei povești sau a unui roman prevedea adresarea de întrebări întregii clase, atunci este bine să faceți pauze periodice, cerându-le elevilor să exerseze formularea propriilor întrebări și discuții în perechi. Elevii pot apoi să își adreseze unii altora întrebări.

Aplicații și exemple

Odată descoperite, abordările generative devin un element constant al metodelor de predare. Beneficiile au fost imediat evidente pentru o profesoară de științe care a observat cât de entuziaști au devenit elevii săi când le-a cerut să-și adauge propriile experimente cu privire la gravitație la cele prezentate în manual. Ea le-a explicat elevilor că nu trebuie să se limiteze la simpla lectură a ceea ce au făcut alții pentru a demonstra efectele câmpului gravitațional. Ea i-a provocat să-și elaboreze propriile demonstrații ale unor principii ale gravitației folosind doar materialele disponibile din laboratorul de științe. Elevii au lucrat în echipe de câte trei și li s-a cerut să își prezinte experimentul în fața clasei. Observatorii aveau sarcina de a se documenta cu privire la detaliile experimentului, fiind atenți în special la rezultate, urmând apoi să le explice. Explicația lor urma să fie comparată cu cea a elevilor care efectuaseră experimentul.

O echipă a realizat un experiment așezând prima dată un ziar pe podea. Ei au pus un scaun pe mijlocul ziarului și apoi doi elevi s-au întins pe burtă pe ziar, de o parte și de alta a scaunului, cu capul îndreptat spre partea din față a acestuia. În cele din urmă, un al treilea elev s-a așezat pe scaun cu brațele întinse, ținând câte o portocală în fiecare mână. Ceilalți elevi s-au adunat în jurul lor curioși să vadă ce se va întâmpla. Elevul de pe scaun a lăsat să cadă ambele portocale în același timp, astfel încât acestea să cadă exact în fața coechipierilor săi. Cei doi au strigat într-un glas „acum” pentru a semnaliza momentul în care portocala atinge ziarul. Apoi procedura a fost reluată, dar de această dată au fost lăsate să cadă simultan o portocală și un strugure. Din nou, cei doi elevi întinși pe jos au strigat „acum” în același timp. În cele din urmă, elevii care au observat experimentul au explicat fenomenul pe baza legii universale a gravitației conform căreia forța este egală pentru toate materiile indiferent de masa lor.

Elaborând experimente care aplică principiile gravitației în loc să citească pur și simplu despre experimente în manualele lor, elevii au fost mult mai implicați în procesul de construcție a cunoștințelor.

Bibliografie

- Caccamise, D. și Snyder, L. (2005). Theory and pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25, pp. 5-20.
- Grabowski, B.L. (1996). Generative learning: Past, present, and future. În D.H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, pp. 897-918. New York: Macmillan Library.
- Johnson, D. și Mrowka, K. (2010). Generative learning, quizzing and cognitive learning: An experimental study in the communication classroom. *Communication Education*, 59(2), pp. 107-123.