

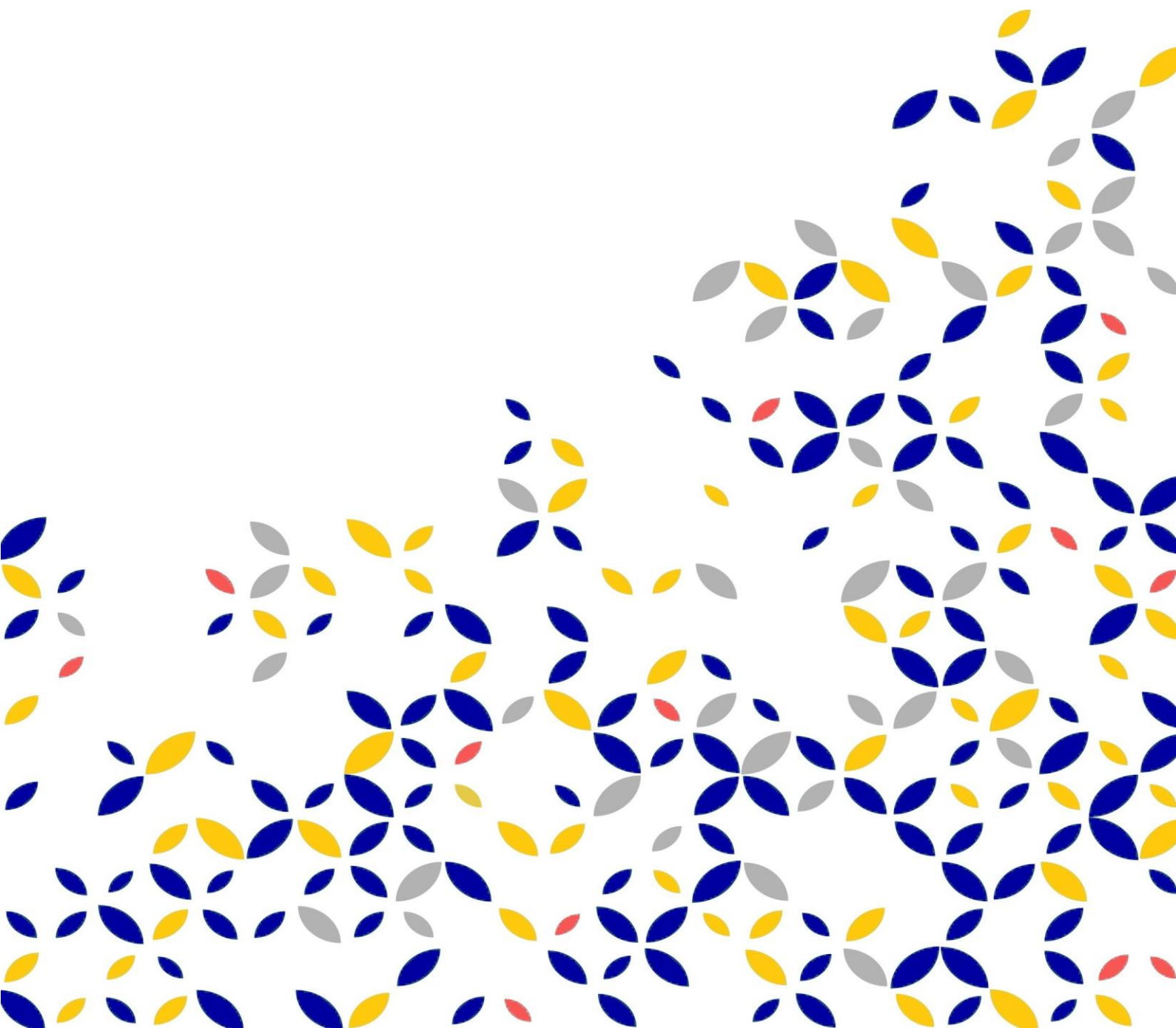


Think4Jobs

Critical Thinking for Successful Jobs

THINK4JOBS TOOLKIT

Zece scenarii de învățare la locul de muncă



THINK4JOBS TOOLKIT

Zece scenarii de învățare la locul de muncă

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Date tehnice și de catalogare

Macheta copertei: Proiectat de klyaksun / Freepik

Data publicării: 2021

Citarea recomandată: Dumitru, D., Georgiadou, T., Pnevmatikos, D., Drămnescu, A. M., Enachescu, V., Stăiculescu, C., Lăcătuș, M. L., Paduraru, M. E., Payan Carreira, R., Rebelo, H., Sebastião, L., Simões, M., Ferreira, D., Antunes, C., Arcimavičienė, L., Poštič, S., Ivancu, O., (...), Meinders, A. (2021). Think4Jobs Toolkit: Ten work-based learning scenarios. Greece: University of Western Macedonia. ISBN: 978-618-5613-01-3. URL: <https://think4jobs.uowm.gr/results/intellectualoutput1>

ISBN: 978-618-5613-01-3

Finanțarea: Această lucrare a fost susținută de proiectul "Gândire critică pentru locuri de muncă de succes - Think4Jobs", cu numărul de referință 2020-1-EL01-KA203- 078797, finanțat de Comisia Europeană/EACEA, prin Programul ERASMUS+.

Disclaimer: "Sprijinul acordat de Comisia Europeană pentru realizarea acestei publicații nu constituie o aprobare a conținutului, care reflectă doar opiniile autorilor, iar Comisia nu poate fi considerată responsabilă pentru orice utilizare care ar putea fi dată informațiilor conținute în această publicație."

[3]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Autori

1. Dumitru Daniela, Academia de Studii Economice din București (ASE)
2. Christodoulou Panagiota, Universitatea din Macedonia de Vest (UOWM)
3. Lithoxoidou Angeliki, Universitatea din Macedonia de Vest (UOWM)
4. Georgiadou Triantafyllia, Universitatea din Macedonia de Vest (UOWM)
5. Pnevmatikos Dimitrios, Universitatea din Macedonia de Vest (UOWM)
6. Drămnescu Aurel Marin, Universitatea de Studii Economice din București (ASE)
7. Enăchescu Vladimir, Academia de Studii Economice din București (ASE)
8. Stăiculescu Camelia, Academia de Studii Economice din București (ASE)
9. Lăcătuș Maria Liana, Academia de Studii Economice din București (ASE)
10. Paduraru Monica Elisabeta, Universitatea de Studii Economice din București (ASE)
11. Payan Carreira Rita, Universitatea din Évora (UÉvora)
12. Rebelo Hugo, Universitatea din Évora (UÉvora)
13. Sebastião Luis, Universitatea din Évora (UÉvora)
14. Simões Margarida, Universitatea din Évora (UÉvora)
15. Ferreira David, Universitatea din Évora (UÉvora)
16. Antunes Célia, Universitatea din Évora (UÉvora)
17. Arcimavičienė Liudmila, Universitatea din Vilnius (VU)
18. Poštič Svetozar, Universitatea din Vilnius (VU)
19. Ivancu Ovidiu, Universitatea din Vilnius (VU)
20. Kriaučiūnienė Roma, Universitatea din Vilnius (VU)
21. Vaidakavičiūtė Agnė, Universitatea din Vilnius (VU)
22. Mäkiö Juho, Universitatea de Științe Aplicate din Emden-Leer (HSEL)
23. Mäkiö Elena, Universitatea de Științe Aplicate din Emden-Leer (HSEL)
24. Maioru Monica, BRD Groupe Société Générale (BRD)

25. Paun Diana, BRD Groupe Société Générale (BRD)
26. Kappatou Anastasia, Școala Elementară Experimentală din Florina
27. Amarantidou Kiriaki, Școala Elementară Experimentală din Florina
28. Arvanitakis Ioannis, Școala Elementară Experimentală din Florina
29. Doukas Dimitrios, Școala Elementară Experimentală din Florina
30. Antonogianni Vasiliki, Școala Elementară Experimentală din Florina
31. Sechidis Kostantinos, Școala Elementară Experimentală din Florina
32. Auškelienė Audronė, Centrul de limbi străine pentru servicii publice (VIKC)
33. Rudienė Asterija, Centrul lingvistic al Serviciului public (VIKC)
34. Samukienė Rita, Centrul de limbi străine pentru servicii publice (VIKC)
35. Sarnickienė Ramunė, Centrul de limbi străine al Serviciului Public (VIKC)
36. Stasiulionienė Daiva, Centrul lingvistic al serviciului public (VIKC)
37. Silva Ruben, Spitalul veterinar din Atlantic (HVA)
38. Albano Carla, Spitalul veterinar din Atlantic (HVA)
39. Borges Paulo, Spitalul Veterinar Atlântico (HVA)
40. Miranda Sonia, Spitalul veterinar din Atlantic (HVA)
41. Busker Wolfgang, Orgadata AG (Orgadata)
42. Meinders Andreas, Orgadata AG (Orgadata)

Cuprins

| | |
|--|-----------|
| Rezumat executiv și constatări cheie | 9 |
| Introducere | 14 |
| Partea A. Analiza literaturii..... | 16 |
| Partea B. Cartografierea lacunelor | 22 |
| Metodologia cercetării | 22 |
| Instrumente de colectare a datelor | 27 |
| Participanți și procedură | 28 |
| Rezultate și discuții..... | 28 |
| Triangularea rezultatelor gândirii critice pentru domeniul Formării profesorilor din învățământul primar | 31 |
| Rezultatele triangulării rezultatelor gândirii critice pentru Limba engleza ca limbă străină (EFL)..... | 37 |
| Triangularea rezultatelor gândirii critice pentru Afaceri și economie | 46 |
| Rezultatele triangulării gândirii critice pentru domeniul Informatică de afaceri ¹ | 51 |
| Triangularea rezultatelor gândirii critice pentru disciplina Medicină veterinară | 55 |
| Partea B.1. Necesități educaționale pentru scenariile de predare și învățare | 64 |
| Nevoi educaționale pentru Formarea profesorilor | 64 |
| Nevoi educaționale pentru Limba engleză ca limbă străină | 70 |
| Nevoi educaționale pentru Afaceri și economie..... | 71 |
| Nevoi educaționale pentru Informatica de afaceri..... | 72 |
| Nevoi educaționale pentru Medicina veterinară | 73 |
| Partea B.2 Recomandări pentru viitoarele scenarii de învățare | 76 |
| Recomandări pentru Formarea profesorilor..... | 76 |
| Infuzie și instruire GC explicită | 76 |
| Instruirea explicită a problemelor prost structurate, incidente critice, studii de caz, | |

| | |
|---|------------|
| scenarii bazate pe muncă, probleme cu tendințe de rătăcire în Formarea profesorilor. | 77 |
| Metodologii contemporane de predare | 78 |
| Mentorat în timpul stagiilor de practică/ ucenicie | 78 |
| Metacogniția pentru transfer | 79 |
| Recomandări pentru Limba engleză ca limbă străină | 80 |
| Recomandări pentru Afaceri și economie | 81 |
| Recomandări pentru Informatica de afaceri | 82 |
| Strategie de predare mixtă | 82 |
| Abordări didactice pentru a transmite abilități și dispoziții de gândire critică | 83 |
| Recomandări pentru Medicina veterinară | 84 |
| Instruire GC hibridă | 85 |
| Utilizarea problemelor prost structurate, învățarea bazată pe cazuri și proiecte în medicina veterinară | 85 |
| Metode de predare | 86 |
| Partea C. Scenarii de învățare pentru ucenicia la locul de muncă | 89 |
| Scenarii de învățare pentru Formarea profesorilor | 92 |
| Scenariul 1: Conflictele elevilor | 93 |
| Scenariul 2: Cazul lui Mary, o profesoară în formare | 96 |
| Scenarii de învățare a Limbii engleze ca limbă străină (EFL) | 101 |
| Scenariul 1: Învățarea centrată pe elev în clasa la distanță | 101 |
| Scenariul 2: Al doilea scenariu de învățare pentru EFL în Didactica limbii engleze | 104 |
| Scenarii de învățare pentru Afaceri și economie | 110 |
| Scenariul 1. Studiul de caz: Înțelegerea conceptului de inflație | 110 |
| Scenariul 2: Cum să alegeți conținutul pentru o lecție de economie | 111 |
| Scenarii de învățare pentru Informatica de afaceri | 116 |
| Scenariul 1: (Științific) Scriere și creativitate | 116 |
| Scenariul 2: Aspecte economice ale digitalizării industriale | 119 |



| | |
|---|------------|
| Scenarii de învățare pentru Medicină veterinară | 123 |
| Scenariul 1– [Medicină veterinară] Cursuri clinice..... | 123 |
| Scenariul 2 – [Medicină veterinară] Cursuri legate de sănătate publică | 131 |
| Scenariul 3 – [Medicină veterinară] Cursuri legate de siguranța alimentelor | 138 |
| Partea D. Concluzii, limitări și măsuri viitoare | 143 |
| Referințe..... | 146 |
| Finanțare și mulțumiri | 153 |

Rezumat executiv și constatări cheie

Prezentul raport este primul rezultat intelectual (Output 1) al inițiativei THINK4JOBS, care vizează îmbunătățirea competențelor și a dispozițiilor studenților în domeniul gândirii critice (GC) prin promovarea colaborării dintre instituțiile de învățământ superior (IIS) și organizațiile de pe piața muncii (LMO). Acest lucru se întâmplă deoarece, conform rezultatelor cercetărilor relevante, LMO-urile par să se aștepte ca angajații să dobândească competențe de GC pentru ca aceștia să răspundă cu succes nevoilor posturilor lor de muncă. În temeiul acestui raționament, partenerii din cele două domenii menționate mai sus au decis să reprojeteze și să amelioreze programele de studii ale instituțiilor de învățământ superior prin îmbinarea experienței, a cunoștințelor și a recomandărilor atât ale instituțiilor de învățământ superior, cât și ale LMO, însuflând în același timp aceste dovezi în stagiile de ucenicie ale studenților. Stagiile de ucenicie care oferă practică în domeniul competențelor profesionale pot conduce în mod activ la înțelegerea de către studenți a mediului lor de lucru și, în același timp, pot susține dezvoltarea GC prin utilizarea mentoratului. Din acest motiv, inițiativa THINK4JOBS exploatează uceniile ca mijloc de explorare și învățare a GC prin care se poate realiza o punte de legătură între instituțiile de învățământ superior și LMO. Prin urmare, se consideră că, în acest mod, studenții se vor familiariza cu conceptul de GC și, de asemenea, vor fi în măsură să îl transfere în mediul lor de lucru, atunci când vor intra la locul de muncă. Trebuie remarcat faptul că partenerii proiectului THINK4JOBS sunt reprezentanți din cinci discipline (formarea cadrelor didactice, limba engleză ca limbă străină - EFL, economia afacerilor, informatica de afaceri și medicina veterinară), care au format echipe între IIS și LMO pentru fiecare dintre aceste discipline, pentru ca ideile să fie pluralizate, iar GC să fie explorat într-o varietate de domenii.

Prezentul raport are un dublu scop:

[9]

- să urmărească și să cartografieze metodele și/sau tehnicile pe care GC le utilizează în prezent în cadrul programelor de ucenicie și de formare profesională ale instituțiilor de învățământ superior și ale LMO, concentrându-se asupra oricăror posibile puncte convergente sau divergente;
- să descrie și să sugereze scenarii de învățare la locul de muncă, care ar putea reduce decalajul dintre programele de studii ale instituțiilor de învățământ superior și cele ale organizațiilor locale și, în același timp, să încerce să protejeze cerințele de dezvoltare și îmbunătățire a GC ale absolvenților.

Cartografierea decalajelor

În ceea ce privește primul obiectiv al raportului, au fost utilizate trei metode de cercetare (observație, focus grupuri și analiză documentară) în combinație cu trei instrumente (matrice de observație, rubrică de focus grupuri și rubrică de analiză documentară). Fiecare instrument de cercetare include un set de variabile, care sunt organizate în principal în trei categorii:

- Aspecte pedagogice ale dezvoltării GC (inclusiv obiectivele clasei, strategii/metode de predare, instrumente/materiale și evaluare privind GC)
- Aspecte legate de GC (inclusiv modalitățile în care GC este alimentată, declanșată și predată explicit în timpul instruirii)
- Implementarea GC (inclusiv elemente ale prezenței GC în aceste discipline)

Pentru fiecare variabilă, a fost elaborat și un set de indicatori, bazându-se pe teoria GC și pedagogică, pentru a permite construirea instrumentelor de cercetare menționate mai sus.

[10]

La procesul de cartografiere au participat părțile interesate (studenți și instructori din cadrul instituțiilor de învățământ superior, precum și tutori, angajatori și angajați ai LMO). Datele au fost colectate în timpul semestrului de iarnă 2020-2021 și un total de 134 de participanți din toate țările partenere au luat parte la discuțiile din grupurile de discuții. În ceea ce privește celelalte două metode de cercetare, observarea a fost realizată în cel puțin trei stagii de ucenicie sau cursuri, cu cel puțin patru sesiuni de observare pentru fiecare dintre acestea. În ceea ce privește analiza documentară, documentele de susținere a cursurilor/ucenicilor, care au fost observate, au fost analizate în conformitate cu rubrica relevantă. Constatările din fiecare instrument de cercetare au fost triangulate în funcție de fiecare disciplină și sunt descrise în detaliu în prezentul raport, în secțiuni separate.

Cu toate acestea, unele concluzii generale par să decurgă dintr-o abordare holistică a analizei datelor. Inițial, s-a sugerat că, deși nu pare să existe un "decalaj" definitiv între instituțiile de învățământ superior și LMO, există un context diferit în abordarea GC, deoarece universitățile utilizează de obicei activități de învățare diferite, concentrându-se mai mult pe pregătirea pentru carieră cu obiective pe termen lung, în timp ce LMO urmează strategii de învățare și predare compacte și pe termen scurt. În plus, constatările au sugerat că GC este o cerință nou adăugată la locul de muncă și că instituțiile de învățământ superior și LMO nu optează pentru aceeași terminologie atunci când se referă la acest concept -însemnând că instituțiile de învățământ superior selectează de obicei termeni științifici. Un alt element, care este evident, este faptul că GC în IIS este de obicei exprimat printr-o manieră declarativă, în timp ce în LMO aplicarea la cazuri specifice urmează maniera procedurală.

Scenarii de învățare

[11]

În ceea ce privește cel de-al doilea obiectiv al acestui raport, fiecare echipă de IIS și LMO a construit două scenarii de învățare în funcție de constatările, de seturile de recomandări și nevoile educaționale deja identificate. Din cele zece scenarii bazate pe muncă elaborate, câte unul din fiecare disciplină a fost organizat sub formă de programă, astfel încât să poată fi utilizat în continuare pentru programele de ucenicie mixtă din cadrul GC. Aceste informații evidențiază importanța scenariilor, deoarece acestea vor pregăti terenul pentru introducerea GC la nivel de program și de curs prin utilizarea activităților din cadrul Rezultatului intelectual 3 pentru a concepe programe de studii bazate pe muncă pentru fiecare țară și pentru a spori în mod dinamic colaborarea dintre instituțiile de învățământ superior și LMO. Conform acestui raționament, acest scenariu include informații descriptive cu privire la teme, concepte, obiective și rezultate ale învățării, durata, abordarea didactică, mediul de învățare și evaluarea în ceea ce privește atât elementele specifice domeniului, cât și cele legate de GC.

Primul impact al producției intelectuale

Prezentul raport este de o importanță majoră pentru continuarea proiectului THINK4JOBS, deoarece pregătește terenul pentru o secvență de activități desfășurate în timpul celui de-al doilea și al treilea rezultat intelectual, cu scopul de a aplica cu succes programele mixte de ucenicie. Pe lângă importanța raportului pentru continuarea proiectului, acesta poate fi, de asemenea, un set de instrumente utile pentru profesori, studenți și angajatori în ceea ce privește dezvoltarea GC la locul de muncă. În general, conform rezultatelor cercetării, instituțiile de învățământ superior și LMO sunt orientate în mod diferit către obiective în ceea ce privește GC, iar motivul acestei divergențe rezidă în însăși natura și contextul general al celor două organizații. Cu alte cuvinte, IIS intenționează să pregătească studenții pentru toate locurile de muncă legate



de un domeniu, în timp ce LMO urmăresc să pregătească un angajat pentru un anumit loc de muncă într-o anumită organizație. Această concluzie pare să indice un paradox: cele două organizații lucrează în paralel, dar nu împărtășesc o înțelegere comună. Acesta este motivul pentru care prima producție intelectuală poate fi un mijloc neprețuit în explorarea GC prin diferite perspective; sprijinirea activă a colaborării între instituțiile de învățământ superior și organizațiile locale de management în căutarea unui teren comun.

Introducere

Gândirea critică este o preocupare permanentă a instituțiilor de învățământ superior (IES). În cadrul inițiativei THINK4JOBS, partenerii au înființat un consorțiu format din IIS și organizații de pe piața muncii (LMO) în încercarea de a îmbunătăți învățarea și instruirea abilităților și dispozițiilor de gândire critică (GC) pentru studenți, respectiv pentru viitorii angajați. Zece parteneri din cinci țări (Grecia, Portugalia, Lituania, Germania și România) au acceptat provocarea de a crea și de a dezvolta programe de ucenicie combinate inovatoare bazate pe muncă, care să cultive competențele și dispozițiile GC.

Partenerii au pornit de la presupunerea că o modalitate - dincolo de stadiul actual al tehnologiei - de a îmbunătăți instruirea în domeniul GC în instituțiile de învățământ superior este de a crea noi programe de studii care să includă GC și să exploateze atât experiența și expertiza în predare și învățare a instituțiilor de învățământ superior, cât și a organizațiilor locale. Noile programe de studii vor produce un transfer de cunoștințe mai bun și reciproc între instituțiile de învățământ superior și organizațiile locale de management.

Prezentul raport prezintă primul rezultat intelectual, THINK4JOBS Toolkit, care cuprinde două părți. Prima parte este o cercetare empirică calitativă care vizează cartografierea diferențelor, precum și a decalajelor dintre instituțiile de învățământ superior și LMO în ceea ce privește tacticile de dezvoltare a gândirii critice. A doua parte este o colecție de zece scenarii de învățare la locul de muncă, câte două pentru fiecare domeniu acoperit de proiect (formarea profesorilor, limba engleză ca limbă străină - EFL, economia afacerilor, informatica de afaceri și medicina veterinară). Setul de instrumente își propune să ajute partenerii în următorii pași în proiectarea unei clase comune de învățare mixtă între instituțiile de învățământ superior și LMO.

Conceptul de "set de instrumente" este destul de vag în literatura de specialitate și, uneori, nu este clar definit. Căutând definiții, am constatat că un "set de instrumente include măsuri care descriu sălile de clasă în sens larg, care se concentrează pe diferite domenii de conținut, iar altele care examinează detaliile fine ale interacțiunii dintre profesor și copil. Diferite combinații de măsuri ar putea fi utilizate pentru responsabilitate și cercetare (Dickinson, 2006). Pentru alți cercetători, aceasta este văzută ca o "metodă simplă de evaluare a impactului, ușor de reprodus în diferite contexte geografice și aplicabilă în egală măsură [...] unor audiențe diverse" (Belfiore & Bennett, 2010; p. 122) sau ca "o colecție de caracteristici" (Smock et al., 2011).

În contextul proiectului Think4Jobs, setul de instrumente va fi împărțit în două părți; prima parte va oferi o hartă clară a "modului în care" GC este promovat în prezent în instituțiile de învățământ superior și pe piața muncii, cu "ce" înseamnă și "cum ar trebui" promovat în opinia instructorilor din instituțiile de învățământ superior și a tutorilor de pe piața muncii. A doua parte va include scenarii de învățare la locul de muncă, împreună cu câteva recomandări inițiale privind exploatarea acestora în cadrul programelor de ucenicie. Rezultatele cercetării calitative efectuate pentru prima parte a prezentei ieșiri intelectuale au relevat o cerință de învățare pentru includerea mai multor cazuri din viața reală și informații practice în timpul învățării și instruirii. Astfel, considerăm că setul de instrumente este "o colecție de "proto-componente" (gândiți-vă la o abordare fizică a unui set de instrumente). Aceasta se bazează pe conceptul de "subproiectare", în care utilizatorul trebuie să modifice produsul protoproiectat pentru a-l finaliza" (Sanders, 2006).

Scenariile de învățare vor fi "finalizate", în sensul lui Sanders (2006), în cadrul celui de-al treilea și al patrulea rezultat intelectual, unde vor fi

proiectate și evaluate programele de studii. Astfel, colecția de scenarii incluse în setul de instrumente se va dovedi utilă în proiectarea următoarelor rezultate.

Partea A. Analiza literaturii

Literatura de specialitate este generoasă dacă ne referim la parteneriatele dintre învățământul superior și piața muncii. Găsim o abundență de teme și sectoare în care au fost dezvoltate parteneriate pentru cercetare, dar în ceea ce privește parteneriatele pentru îmbunătățirea GC, exemplele sunt rare.

Unul dintre cele mai recente proiecte de cercetare a fost CRITHINKEDU - Critical thinking across European Higher Education Curricula (2016-1-PT01-KA203- 022808), care a cartografiat competențele necesare în secolul 21st pentru locuri de muncă de succes, adresându-se atât pieței muncii, cât și angajatorilor și întrebând cum și ce cred aceștia despre GC (Domingues et al., 2018). Proiectul a avut ca scop îmbunătățirea, printre altele, a calității învățării în universități și în diferite sectoare, care converg într-o nevoie comună cu privire la modul în care să sprijine mai bine dezvoltarea gândirii critice (GC) în conformitate cu nevoile pieței muncii și provocările sociale. Unele dintre rezultatele proiectului indică faptul că angajatorii pledează în favoarea dezvoltării unui bagaj conceptual solid pentru a învăța mai departe, a se perfecționa și a lua decizii critice. Cu toate acestea, ei se referă nu numai la cunoștințe profesionale, ci și la cunoștințe generale și la diferite tipuri de alfabetizare. GC este cultivată la nivel personal și în timpul interacțiunii sociale, cu scopul de a obține cele mai bune cunoștințe posibile, de a lua decizii în cunoștință de cauză care să ia în considerare beneficiul global, precum și de a întreprinde acțiuni raționale. Analizând punctul de vedere a 189 de angajatori europeni, GC este recunoscută în principal ca fiind: (1) capacitatea de a evita greșelile și de a lua deciziile corecte; (2) capacitatea de a se corecta și de a se autoregla și (3) responsabilitatea socială. Astfel, GC este apreciat nu doar în

[16]



măsura în care contribuie la succesul profesional, ci și la îmbunătățirea personală și la binele comun (Penkauskienė, Railienė, & Cruz, 2019).

Analiza literaturii de specialitate ne arată că:

- Există un interes pentru realizarea de studii și cercetări privind competențele solicitate tinerilor absolvenți pe piața muncii, precum și în direcția identificării modalităților de adaptare a programelor academice astfel încât să genereze aceste competențe pentru absolvenți (de exemplu, Clarke, 2018; Crossman & Clarke, 2010).
- Studiile se concentrează pe subiecte generale, cum ar fi: setul de competențe solicitate pe piața muncii pentru absolvenți (de exemplu, Clarke, 2018), clasificarea importanței acestor competențe, diferențierea așteptărilor angajatorilor în funcție de sectoarele de activitate (de exemplu, Domingues et al., 2018), sugestii pentru adaptarea programelor academice la cerințele angajatorilor etc..
- GC este menționată ca făcând parte din competențele necesare atât pentru absolvenți, cât și pentru tinerii angajați. Unii cercetători indică faptul că angajatorii se referă direct la GC, alții enumeră competențele asociate sau caracteristicile descriptive ale gândirii critice;

Cu toate acestea, nu am identificat programe academice dezvoltate în parteneriat cu LMO care să aibă ca scop dezvoltarea abilităților sau dispozițiilor de GC. Unele studii arată că practica de formare a competențelor profesionale ale studenților (de exemplu, ucenicia, stagiile, plasamentele, experiența profesională cu fracțiuni de normă) îmbunătățește competențele tehnice ale studenților, identitatea de angajat, luarea de decizii în cunoștință de cauză privind cariera și favorizează gestionarea de către studenți a tranziției de la studiu la muncă (Gracia, 2010; Hoeckel, 2014; Kinasch, Crane, Judd, & Knight, 2016; Stiwnne & Jungert, 2010). Clarke (2018) a evidențiat importanța ucenicii

și a experienței profesionale a studenților, în așteptările mai mari ale angajatorilor față de absolvenți în comparație cu alte categorii de angajați. În plus, ea subliniază faptul că aceștia din urmă beneficiază de ucenicie, deoarece aceștia demonstrează un nivel ridicat de înțelegere a mediului în care lucrează și își dezvoltă capacitatea de a aplica în mod practic informațiile dobândite în timpul studiilor universitare, ceea ce le oferă în schimb un avantaj competitiv pe piața muncii. Mai mult, ucenicia, ca formă de mentorat, a fost identificată ca fiind o strategie eficientă pentru promovarea GC la studenți (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade și Persson, 2015).

Unii autori arată că stagiile de practică sunt eficiente în ceea ce privește transferul de competențe și integrarea adecvată pe piața muncii (Van den Brink et al., 2019). Astfel, pentru a oferi absolvenți "angajați", studenții trebuie să fie bine pregătiți în ceea ce privește competențele secolului XXI, iar dezvoltarea acestora trebuie menținută și extinsă (Habets et al., 2020). Moore și Morton (2017) analizează legătura dintre programele academice și piața muncii. Aceștia evidențiază că stagiile de practică asigură o experiență profundă a realităților organizațiilor, mai ales în contextul în care este dificil de standardizat practicile instituțiilor implicate pe piața muncii, deoarece fiecare organizație are propria "cultură", cerințe și standarde pe care absolvenții le-ar putea învăța cel mai eficient prin interacțiunea și implicarea în cadrul companiei.

Studiile realizate în rândul angajatorilor din România arată că aceștia apreciază atunci când absolvenții prezintă competențe legate de atitudinile candidaților, care trebuie să fie proactivi față de muncă, abilitați de comunicare, de lucru în echipă, precum și competențe digitale. Printre aceste competențe se numără gândirea logică, capacitatea de a se adapta rapid la schimbare, capacitatea de a face conexiuni în înțelegerea unui context, un vocabular cultivat și o prezență fizică adecvată mediului de lucru (Stăiculescu

et al., 2019).



Concentrându-ne asupra angajatorilor, constatăm că un dezavantaj semnificativ în relația dintre mediul universitar și piața muncii este faptul că studenții nu dezvoltă în timpul studiilor un set de competențe transversale care să favorizeze o rată de angajabilitate ridicată. Pentru o integrare mai eficientă pe piața muncii, dar și pentru o mai ușoară mobilitate a persoanelor între angajatori, dezvoltarea anumitor competențe transversale devine elementară pentru absolvenți. Astfel de competențe sunt gândirea critică și analitică, sinteza informațiilor, rezolvarea problemelor, creativitatea și inovarea (Suarta et al., 2017).

Proiectul THINK4JOBS a recunoscut această necesitate, și anume dezvoltarea competențelor și a dispozițiilor de GC pentru îmbunătățirea capacității de angajare a absolvenților pe piața muncii. Pentru a răspunde acestei nevoi, THINK4JOBS exploatează uceniciile ca domeniu în care instituțiile de învățământ superior și LMO pot colabora pentru a le revizui și a le exploata în vederea dezvoltării GC a studenților. Uceniciile sunt considerate o formă esențială de mentorat și o interfață de învățare integrată în muncă care dezvoltă absolvenți care adaptează și aplică cunoștințele teoretice în contexte de învățare din lumea reală (Kinash et al., 2016). În plus, uceniciile pot fi văzute ca un spațiu în care, prin definiție, ES și LM colaborează, deși rolul fiecărei părți este, de obicei, definit destul de vag.

Pentru a atinge obiectivul proiectului de dezvoltare a programelor de ucenicie mixtă în domeniul GC, consorțiul Think4Jobs exploatează o abordare participativă de proiectare comună (PC-D) (Robertson & Simonsen, 2013), implicând părțile interesate într-un parteneriat multidisciplinar. În mod specific, parteneriatul a identificat nu numai utilizatorii finali ai programelor de studii, care vor beneficia la nivel micro (interes direct, cum ar fi studenții din învățământul superior), ci și părțile interesate care au un interes în proiect la

[20]



nivel mezo și macro (beneficii intermediare și indirecte), și anume instructorii din învățământul superior și angajatorii de pe piața muncii. PC-D este un proces de investigare, înțelegere, și de reflecție pentru a concepe un produs care să corespundă nevoilor utilizatorilor finali. Astfel, părțile interesate și experții sunt implicați într-o colaborare reciprocă pentru a stabili, dezvolta și sprijini învățarea reciprocă în vederea abordării proiectării produsului. Părțile interesate angajate în PC-D își asumă rolul utilizatorilor finali, articulând nevoile și cerințele dorite pentru proiectare, în timp ce experții garantează că proiectarea va corespunde nevoilor părților interesate și, în același timp, va reflecta stadiul actual al științei și al universității. Părțile interesate pot fi implicate în diferite etape ale abordării PC-D (a se vedea Pnevmatikos, Christodoulou și Fachantidis, 2020 pentru o analiză), cum ar fi (i) analiza nevoilor și a cerințelor, (ii) conceptul, (iii) prototiparea și (iv) rezultatul final, implicându-se în sarcini și activități mai specifice, cum ar fi proiectarea, evaluarea, testarea, pilotarea și perfecționarea.

Prezentul raport urmărește, pe de o parte, să cartografieze modul în care GC este promovat în prezent în cadrul instituțiilor de învățământ superior și în cadrul programelor de ucenicie, stagii sau plasamente din cadrul LMO, identificând punctele de neconcordanță (convergență și divergență) și, pe de altă parte, să sugereze scenarii bazate pe muncă care ar putea răspunde cerințelor privind dezvoltarea GC a absolvenților, așa cum sunt evidențiate în disciplinele respective abordate de parteneriat. Pentru a atinge acest obiectiv, am implicat părțile interesate (adică studenții și instructorii din învățământul superior, tutorii de pe piața muncii, angajatorii și angajații) în procedura de cartografiere, pentru a le obține părerea cu privire la modul în care GC este promovat în prezent în instituțiile de învățământ superior și în LMO și dorințele lor cu privire la modul în care se poate realiza acest lucru în timpul conceperii și dezvoltării programelor de studii de ucenicie mixtă GC.

[21]

Partea B. Cartografierea lacunelor

Metodologia cercetării

Pentru a cartografia decalajele dintre instituțiile de învățământ superior și LMO în ceea ce privește dezvoltarea GC, propunem o cercetare bazată pe ipoteze, testată prin trei metode de cercetare (observație, focus grup și analiză documentară), folosind trei instrumente corespunzătoare (matrice de observație, rubrică de focus grup și rubrică de analiză documentară). Ipoteza generală afirmă că există diferențe între instituțiile de învățământ superior și organizațiile pieței muncii în ceea ce privește dezvoltarea GC.

Cercetarea de față are o ipoteză, care nu va fi testată, conform căreia diferențele sunt specifice domeniului. Prin urmare, vom compara și vom evidenția presupusele diferențe în cinci domenii: medicină veterinară, formarea profesorilor, afaceri și economie, EFL și informatică de afaceri. Ipoteza provine din concluziile trase în cercetări anterioare dezvoltate în cadrul unui proiect anterior la care au participat doi parteneri - CRITHINEDU (Domingues 2018a, 2018b, 2018c, Elen et al. 2019). Domeniile selectate sunt situaționale, reprezentând disciplinele partenerilor implicați în proiectul THINK4JOBS.

Dezvoltarea (acțiunii privind) de GC este operaționalizată prin mai multe variabile, împărțite în trei categorii:

- I. Aspecte pedagogice ale dezvoltării GC
 1. *Obiectivele clasei/cursului privind GC*
 2. *Strategii de predare a gândirii critice*
 3. *Metode de predare a gândirii critice*
 4. *Abordări de evaluare a GC*

[22]

5. *Instrumente și materiale care reflectă GC*

II. Aspecte GC

6. *Gândirea critică referință explicită în timpul instruirii (inclusiv referințe parțiale)*

7. *Modelul unui bun gânditor critic*

8. *Declanșarea îmbunătățirii gândirii critice*

9. *Cultivarea GC prin trimiterea de cazuri reale pe piața muncii*

III. Punerea în aplicare a GC

10. *Prezența a GC*

Ne propunem să răspundem la următoarele întrebări de cercetare pentru o analiză completă și amănunțită a situației actuale a dezvoltării GC.

1. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește obiectivele orelor/cursurilor referitoare la GC între orele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și cele oferite de organizațiile locale de învățământ?*
2. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește referința explicită la GC în timpul instruirii (inclusiv referințe parțiale) între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și cele oferite de LMO?*
3. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește furnizarea unui model de bun gânditor critic între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și LMO?*
4. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește declanșarea unei îmbunătățiri a GC a studenților între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și cele oferite de LMO?*
5. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește cultivarea GC prin*

[23]

referire la cazuri reale de pe piața muncii între cursurile/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și cele oferite de LMO?

6. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește strategiile de predare a GC între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și LMO?*
7. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește metodele de predare a GC între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și LMO?*
8. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește instrumentele și materialele care reflectă GC între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și de organizațiile locale?*
9. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește abordările de evaluare a GC între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și LMO?*
10. *Există o diferență observabilă în ceea ce privește prezența GC (în funcție de disciplină) între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și LMO?*

Pentru fiecare variabilă, a fost elaborată o sumă de indicatori pentru a ajuta la construirea instrumentelor de cercetare (matricea de observare, rubrica pentru focus grupuri și pentru analiza documentară). Am utilizat teorii bine stabilite și autori bine cunoscuți atât din teoria GC, cât și din teoria și practica pedagogică. Indicatorii pentru fiecare variabilă sunt după cum urmează:

1. Pentru variabila *obiective ale clasei/cursului privind GC* am utilizat cele mai utilizate tipuri de obiective în practica pedagogică, toate putând include GC ca rezultat: obiective operaționale privind GC, rezultate ale învățării/rezultate privind GC, competențe privind GC, valori intelectuale privind GC, atitudini intelectuale privind GC.
2. *Referința explicită a gândirii critice în timpul instruirii (inclusiv referințele*

parțiale) a fost operaționalizată prin intermediul teoriei lui Facione (1990), utilizat și în cadrul proiectului CRITHINKEDU (2016-2019). Acesta constă în două entități duble, un set de dispoziții și un set de abilități. Setul de aptitudini sunt: Interpretare, Analiză, Inferență, Evaluare, Explicare, Autoevaluare, Autoevaluare - reglementare. Setul de dispoziții este format dintr-un set de atitudini, și anume: Căutarea adevărului, Deschiderea minții, Analiză, Sistematicitate, Încredere în sine, Curiozitate, Maturitate cognitivă.

3. *Modelul variabil al unui bun gânditor critic* este operaționalizat printr-o colecție de comportamente descrise în lucrările anterioare din cadrul proiectului CRITHINKEDU (Elen et al. 2019) și cuprinde: a) reflectarea la curs a unor perspective diferite (opuse); b) programul de predare care dezvăluie complexitatea disciplinei/domeniului pe care îl reprezintă; c) profesorul care oferă probleme nestructurate; d) profesorul care abordează mai multe locații ale unei probleme, care cântărește alternativele, care se angajează în discurs critic și valori de conversație; e) abordări diferite care promovează gândirea inovatoare (creativitatea).
4. *Declanșarea îmbunătățirii gândirii critice* se bazează pe lucrările lui Paul și Elder (2008; 2006) și se referă la standardele intelectuale create de cei doi autori: claritate, acuratețe, precizie, relevanță, profunzime, amploare, logică, semnificație, corectitudine.
5. *Variabila care alimentează GC prin raportare la cazuri reale de pe piața muncii din domenii specifice* se bazează pe analiza situațiilor autentice. Potrivit lui Abrami și colegilor (2015), analiza situațiilor autentice poate fi considerată o strategie de predare, prin urmare, a fost inclusă în variabilă ca indicator.
6. *Strategiile de predare a gândirii critice* sunt operaționalizate după cum urmează: infuzie, imersiune, abordare generală/stand-alone, abordare mixtă (Ennis, 1989), abordare comportamentală, cognitivă/rațională,

[25]

mentorat, studiu individual (Jinga & Diaconu, 2004), interacțiune socială (Schreiber & Valle, 2013), personală (Rogers, 2012).

7. *În ceea ce privește metodele de predare a gândirii critice/metodele legate de gândirea critică*, am ales o listă de metode, unele cunoscute, clasice, altele mai noi, dar toate sunt eficiente pentru cultivarea gândirii critice (Jinga & Diaconu, 2004; "Thinking as a Skill | de Bono" n.red.). În plus, am enumerat și alte metode cunoscute ca fiind complexe, dar care favorizează GC (de exemplu, predarea de la egal la egal, acvariul, Mozaic, Bulgărele de zăpadă, Explozia stelară).
8. *Instrumente și materiale care reflectă GC*: Pentru această variabilă, am operaționalizat prin intermediul următorilor indicatori: programele de curs, programele de formare, documentele de lucru, manualele recomandate, lecturile recomandate, instrumentele de evaluare, documentația de ucenicie, rubricile de evaluare, orientările privind politica de recrutare (pentru LMO).
9. *Abordări de evaluare*. În primul rând, am dorit să vedem dacă GC este o condiție pentru absolvirea clasei. În continuare, am enumerat metodele de evaluare (Jinga & Diaconu, 2004), cum ar fi: Oral, Scris, Bazat pe proiecte, Evaluare practică (adică evaluează pe cineva atunci când pune în practică ceea ce a învățat), Instrumente și teste (de exemplu, Lucrări/eseuri argumentative, Chestionare deschise, Chestionare închise Teste standardizate de GC, Evaluarea abilităților, Examene cu cărți deschise).
10. *Variabila Prezența GC (dependentă de disciplină)* a fost operaționalizată prin raportare la lucrările anterioare ale proiectului CRITHINKEDU (Elen et al., 2019) și a rezultat indicatorii:
 - nivel instituțional (în funcție de domeniu pentru LMO)
 - nivel de program (în funcție de domeniu pentru LMO)
 - nivelul cursului (în funcție de domeniu pentru LMO).

Indicatorii evidențiază importanța identificării și promovării GC prin

[26]



intermediul acestor trei niveluri pentru a fi dezvoltate.

Instrumente de colectare a datelor

Consortiul a fost de acord de la bun început, în momentul pregătirii cererii, pe baza experienței anterioare din cadrul proiectului CRITHINKEDU, că datele vor fi colectate prin trei metode calitative, și anume observarea, discuțiile în cadrul grupurilor de discuții și analiza documentelor. Astfel, am dezvoltat trei instrumente prin care am colectat și interpretat datele primare.

A fost elaborată o **matrice de observare**, care conține o rubrică în care sunt enumerate toate variabilele și indicatorii. Fiecare indicator a avut o scară de frecvență și un spațiu suplimentar, în care cercetătorul a oferit un exemplu concret de realizare a indicatorilor, așa cum se vede în practică. Au fost observate cel puțin trei stagii de ucenicie (sau cursuri), cu cel puțin 4 sesiuni de observare pentru fiecare; atât IIS, cât și LMO au avut același număr de observații. Partenerii își păstrau domeniile specifice. Au fost prezenți cel puțin doi observatori pentru a asigura fiabilitatea inter-rater. Doar comportamentele și acțiunile legate de GC au fost înregistrate în matrice. Au fost observate în principal cursuri în timp real, dar, în unele cazuri, au fost considerate eligibile și cursuri înregistrate. În toate cazurile, participanții, atât instructorii, cât și studenții, și-au dat consimțământul pentru ca datele colectate să fie analizate. O procedură diferită a fost urmată în cazul instituției de învățământ superior german, unde instructorii de învățământ superior au fost reticenți în a participa la sesiunile de observare și nu și-au dat în prealabil consimțământul pentru orice analiză a datelor care ar fi rezultat din observații. Pentru a atenua acest risc, matricea de observare a fost exploatată ca o rubrică pentru un interviu ghidat cu profesorii. Consimțământul pentru analiza datelor din interviuri a fost oferit în prealabil.



A doua metodă utilizată a fost focus grupul. Instrumentul a cuprins patru **fișe** cu patru întrebări pentru profesorii din instituțiile de învățământ superior, formatorii LMO, studenți și angajatori. Cercetătorii au trebuit să completeze o rubrică care conținea toate variabilele și indicatorii, oferind citate din partea participanților. Instituțiile de învățământ superior au implementat două grupuri de discuție, unul cu profesori și altul cu studenți, completând două rubrici. În unele cazuri, LMO nu erau familiarizați cu metodologia de colectare a datelor (de exemplu, discuțiile în cadrul focus-grupurilor). Prin urmare, s-a considerat oportun ca IIS să colaboreze cu LMO pentru a susține, sprijini sau implementa procedura de colectare a datelor. LMO au implementat două grupuri de discuție, unul cu formatorii și altul cu angajații.

Cea de-a treia metodă a fost **analiza documentară**. Instrumentul exploatat a fost din nou **o rubrică** care conține toate variabilele și indicatorii, așa cum au fost descriși în secțiunea anterioară. Cercetătorii au dat exemple concrete cu privire la dacă și când au identificat indicatorii în documentele respective exploatate în fiecare curs, atât la IIS, cât și la LMO.

Participanți și procedură

Colectarea datelor a avut loc în timpul semestrului de iarnă 2020-2021, în toate țările partenere. În total, 134 de participanți (profesori din IIS=35, studenți=36, formatori din cadrul LMO=28, angajați=35) au fost implicați în discuțiile de grup în cele cinci țări. Participanții au fost selectați și recrutați în mod intenționat.

Rezultate și discuții

Ansamblul de date culese și analizate în scopul primului rezultat intelectual a relevat o constatare interesantă, și anume că nu există un "decalaj" definitiv între instituțiile de învățământ superior și LMO-uri. Cu toate acestea, există un context diferit. Universitatea are un scop diferit, ceea ce înseamnă că

[28]



activitățile de învățare vizează o direcție diferită în comparație cu LMO-urile. Universitatea asigură educația inițială și pregătirea pentru carieră. Aceasta stabilește obiective pe termen lung și are nevoie de ani pentru a le atinge. LMO-urile au o strategie de predare și învățare pe termen scurt, care vizează restrângerea competențelor, necesare pentru sarcini de lucru specifice și pentru adaptarea organizațională. Tholen (2019) a dus la constatări similare, sugerând că este necesară precauție atunci când cererile de competențe pentru angajabilitatea absolvenților pe piața muncii sunt asociate cu competențele dezvoltate la universitate. În plus, Succi și Canovi (2020) subliniază că există un consens între învățământul superior și industrie în ceea ce privește importanța competențelor transversale pentru angajabilitatea absolvenților. Cu toate acestea, **acestea par să funcționeze în paralel, fără a împărtăși o înțelegere comună a așteptărilor sau a percepțiilor cu privire la această chestiune.**

O altă constatare interesantă a fost aceea că GC este considerată o cerință recentă în peisajul educațional. Astfel, se consideră că este nevoie de mai mult timp pentru ca GC să fie integrată cu succes în programele de studii ale instituțiilor de învățământ superior.

Nu este surprinzător faptul că a fost identificată o diferență în limbajul utilizat de către instituțiile de învățământ superior și de către organizațiile de management de lungă durată atunci când se referă la GC. În mod specific, a fost evident că, în contextul instituțiilor de învățământ superior, terminologia științifică legată de GC a fost exploatată mai frecvent în comparație cu contextul OTS. Cu toate acestea, este esențial să se sublinieze că această constatare nu implică faptul că GC este mai puțin prezent în mediul LMO. Dimpotrivă, se presupune că LMO-urile sunt mai puțin familiarizate cu cadrul științific al GC și că nu se numără printre prioritățile lor de a obține o înțelegere conceptuală a conceptului de GC, ci sunt mai degrabă interesate de

[29]



exploatarea și promovarea GC în acțiune în rândul ucenicilor sau angajaților lor. Mai mult, s-ar putea presupune că, în efortul lor de a-și instrui angajații în dezvoltarea diferitelor competențe transversale, GC nu se evidențiază în procesul de formare.

De asemenea, este evident că în instituțiile de învățământ superior, GC este mai vizibil într-o manieră declarativă, în timp ce în contextul LMO, GC este exploatat într-o manieră procedurală, fiind aplicat la cazuri concrete specifice. Acest lucru poate fi asociat cu nivelul de conștientizare pe care IIS și LMO îl atribuie conceptului de GC. Pe de o parte, se poate presupune că instituțiile de învățământ superior sunt conștiente de conceptul de GC și de modalitățile de promovare a acestuia în învățare și instruire. Astfel, acestea se angajează în astfel de practici mai des și, de obicei, mai explicit. Pe de altă parte, LMO-urile au o înțelegere mai puțin conceptuală a conceptului de GC, *in sine*, și, prin urmare, îl promovează mai mult în mod implicit.

În secțiunile următoare, vom prezenta modul în care este promovată GC în fiecare dintre cele cinci discipline abordate de partenerii din cadrul parteneriatului THINK4JOBS. Rezultatele sunt efectul triangulării celor trei metode utilizate și reprezintă "cum" este promovat GC în IIS și LMO și cu "ce" mijloace. A doua parte a setului de instrumente se va concentra pe prezentarea scenariilor de învățare ca efort comun al claselor IIS și LMO, prezentând astfel "cum ar trebui promovat GC".

Triangularea rezultatelor gândirii critice pentru domeniul Formării profesorilor din învățământul primar

Triangularea rezultatelor obținute în urma observației, a focus-grupurilor cu profesori, formatori, studenți și angajați și a analizei documentare a fost stabilită pentru a răspunde la întrebările cercetării (a se vedea secțiunea Metodologia cercetării). Analiza datelor prezintă diferențele dintre formarea cadrelor didactice la nivelul învățământului terțiar și cel primar pentru fiecare dintre variabile. Instituția de învățământ superior angajată în studiu a fost Universitatea din Macedonia de Vest, iar LMO a fost Școala primară experimentală din Florina, în Grecia.

Nu există **nicio diferență percepută** între IIS și LMO în ceea ce privește **obiectivele orelor de curs și referințele directe și indirecte la gândirea critică** în timpul orelor de curs. Cu toate acestea, IIS este mai interesată de promovarea dispozițiilor în comparație cu LMO. Acest lucru ar putea fi atribuit unei lipse de cunoștințe conceptuale anterioare cu privire la dispozițiile GC sau unei lipse de cunoștințe procedurale privind modul de promovare a dispozițiilor GC în timpul practicii zilnice.

"Este important să nu te bazezi pe cunoștințe academice, ci să ai abilitățile de a pune întrebări, de a te adapta în situații noi și de a găsi soluții pentru a rezolva problemele pe care le vei avea". (Profesor, IIS, Universitatea din Macedonia de Vest, Grecia)

"Atunci când ne confruntăm cu un incident în clasa noastră, cum ar fi o izbucnire violentă sau o ceartă, profesorii ar trebui să filtreze informațiile, să fie în contact cu copiii, cu părinții lor, precum și cu colegii." (Formator, LMO, Școala experimentală din Florina, Grecia)

În ceea ce privește oferirea unui **model de gânditor critic**, constatările arată că atât cursurile de învățământ superior, cât și cele de învățământ primar

oferă majoritatea elementelor unui model de bun gânditor critic (reflectarea diferitelor perspective; oferirea de probleme prost structurate; implicarea în discursuri critice; promovarea gândirii inovatoare; evaluarea alternativelor și valorizarea diferitelor abordări). Dar nu **există o diferență observabilă în ceea ce privește frecvența menționării sau frecvența observațiilor**, deoarece în cadrul cursurilor de învățământ superior sunt incluse și elementele de dezvăluire a complexității disciplinei și de abordare a mai multor locuri ale unei probleme.

În plus, s-ar putea argumenta că modelul unui bun gânditor critic, cu indicatorii săi, este mai frecvent observat în învățământul superior decât în LMO. Acest lucru este probabil așa, deoarece învățământul superior oferă cursuri care pot reprezenta un prag pentru cariera profesională a studenților.

“Atunci când o problemă este prost structurată, ar trebui să evaluați și să fiți creativi pentru a găsi o soluție, de exemplu în cazul problemelor de proiectare prost structurate”. (Profesor, IIS, Universitatea din Macedonia de Vest, Grecia)

“La clubul after-school, ne implicăm în alfabetizarea critică cu elevii mei și abordăm diferite tipuri de texte folosind abordarea analizei critice cu scopul de a crea un metalimbaj și de a identifica puterea socială și culturală a textelor”. (Profesor/angajat, LMO, Școala experimentală din Florina, Grecia)

Conform constatărilor, standardele intelectuale care demonstrează îmbunătățirea elementelor care declanșează GC, cum ar fi *precizia, claritatea, relevanța, amploarea și logica*, sunt **raportate prin observare în clasele oferite de IIS**. În ceea ce privește **LMO**, *claritatea, precizia, relevanța, profunzimea și semnificația* au fost, de asemenea, depistate **în timpul observării la clasă**. Astfel, există o diferență observabilă destul de mică, care poate fi atribuită concepției și orchestrării diferite a procesului de predare între clasele de învățământ universitar și cele de LMO. În detaliu, elevii din cadrul LMO se familiarizează în cea mai mare parte cu noile cunoștințe de conținut și tind să

realizeze semnificația acestora, în timp ce la nivel universitar sunt activate abordări diferite și mai meticuloase. **Cultivarea GC prin raportare la cazuri reale de pe piața muncii între clasele/cursurile** variabile aduce o constatare contraintuitivă, deși putem să răspundă afirmativ la întrebarea de cercetare care întreabă dacă există o diferență între IIS și LMO în ceea ce privește această variabilă. Aceasta a fost înregistrată mai frecvent în IIS, pe parcursul observației și al discuțiilor din cadrul FG. Pe de o parte, acest lucru relevă faptul că este mai aplicabil și mai util să se facă referire la cazuri reale de pe piața forței de muncă la nivelul învățământului terțiar, deoarece acesta este strâns legat de piața forței de muncă. Pe de altă parte, deși variabila a fost observată în învățământul superior, frecvența nu a fost destul de mare. Cu toate acestea, discuțiile din cadrul FG au arătat că instructorii din învățământul superior au considerat că exploatarea cazurilor de pe piața muncii este valoroasă pentru formarea și practica studenților.

"Încerc să le ofer elevilor afirmații raționale care duc la judecăți iraționale pentru ca ei să înțeleagă de ce uneori trebuie să fim atenți în timpul procesului de gândire". (Profesor, IIS, Universitatea din Macedonia de Vest, Grecia)

În ceea ce privește **strategiile de predare a gândirii critice, nu s-a observat nicio diferență**. În toate cazurile, atât la IIS, cât și la LMO, **imersiunea** a fost favorizată pentru promovarea GC. A fost înregistrată o singură mențiune a abordării prin infuzie, de către un instructor IIS. Această diferență, deși nu a fost constatată în mod sistematic, ar putea fi atribuită cunoștințelor și experienței anterioare ale instructorului cu privire la teoria GC. Situația este similară în ceea ce privește modelele de predare exploatate de instructorii din ambele niveluri de învățământ. Mai frecvent **au fost exploatate modelele comportamental și cognitiv/rațional**. Cu toate acestea, în învățământul primar (LMO), la un singur curs, profesorul a combinat frecvent modelul cognitiv-

[33]



rațional împreună cu componente ale modelului interacțiunii sociale. Această diferență ar putea fi atribuită faptului că cursurile din învățământul primar s-au desfășurat în persoană, în ciuda Covid-19, permițând colaborarea și cooperarea studenților în sarcini specifice, în comparație cu cursurile online oferite în învățământul superior.

Conform constatărilor, atât instructorii din învățământul superior, cât și cei din cursurile de pe piața muncii folosesc o varietate de metode de predare pentru a promova GC. Prelegerea activă, strategiile metacognitive, predarea bazată pe proiecte, predarea bazată pe probleme, predarea de la egal la egal, predarea studiilor de caz, învățarea practică, învățarea prin cooperare, jocurile de rol/dramatizare, dilemele, dezbaterile, analogiile și dialogul socratic sunt metodele de predare care au fost menționate atât pentru cursurile/clasele de învățământ superior, cât și pentru cursurile/clasele de pe piața muncii. Cu toate acestea, au existat, de asemenea, diferențe în ceea ce privește metodele de predare exploatate în IIS și în LMO. În ceea ce privește cursurile din IIS, au fost menționate, de asemenea, șase pălării de gândire și forumuri online. În ceea ce privește forumurile online, constatarea ar putea fi legată de circumstanțele excepționale din timpul pandemiei Covid-19 și de tranziția obligatorie a învățământului superior către învățarea și instruirea online sincronă. În ceea ce privește cele șase pălării de gândire, referirea la metoda specifică ar putea fi legată de expertiza profesorilor universitari în ceea ce privește metodologia de predare. În schimb, învățarea experiențială, brainstormingul, turul galeriei, cartografierea conceptuală, gamificarea și prelegerea cu un oponent au fost metode de predare legate de clasele/cursurile de pe piața muncii. **S-ar putea argumenta că diferența și varietatea metodelor care au fost menționate cu privire la clasele de pe piața muncii au legătură cu profesia de profesor, cu nevoile de învățare ale studenților mai tineri, precum și cu posibilitățile de exploatare a diferitelor abordări pentru învățare și instruire oferite în cadrul programului de studii.** Astfel, putem concluziona că diferențele sunt inițiate de

[34]



situația actuală creată de pandemie, dar, în rest, atât IIS cât și LMO, datorită domeniului lor (formarea cadrelor didactice) sunt motivate să utilizeze o serie de metode, bogate și diverse, conducând astfel la diferențe mici între ele.

În ceea ce privește **instrumentele și materialele care reflectă GC**, singura diferență observabilă este că în ES, programele de curs, manualele recomandate și unele instrumentele de evaluare (inclusiv instrumentele de evaluare a stagiului de practică) **reflectă GC**. Deși importanța GC este recunoscută pe scară largă și promovată de politicile de pe piața forței de muncă, este posibil ca cursurile oferite de LMO să nu se axeze în mod explicit pe GC, ci mai degrabă pe cunoștințe legate de conținut și, în același timp, să facă referire în mod implicit la unele competențe de GC. Astfel, **referirea la GC în programele de studiu, manualele sau instrumentele de evaluare este absentă în LMO.**

În cadrul cursurilor de învățământ superior, **abordările de evaluare se concentrează în principal pe metode scrise prin intermediul lucrărilor, al întrebărilor deschise în timpul examenelor, al examenelor scrise sau al foilor de răspuns deschise.** În plus, studenții sunt evaluați pentru GC în timpul stagiului de practică.

"Încerc să le ofer elevilor posibilitatea de a gândi critic. " (Profesor, IIS, Universitatea din Macedonia de Vest, Grecia)

"Dobândirea competențelor de GC poate fi evaluată doar în timpul stagiului de practică." (Profesor, IIS, Universitatea din Macedonia de Vest, Grecia)

În ceea ce privește cursurile LMO, evaluarea în învățământul primar utilizează observarea elementelor de GC în răspunsurile elevilor, fișe cu răspunsuri deschise și teste cu alegere multiplă care necesită GC pentru răspunsuri corecte. Astfel, se observă că se utilizează o combinație de abordări de evaluare orală, scrisă, bazată pe proiecte și practică. Diferențele observate în comparație cu IIS ar putea fi atribuite numărului de elevi din clasă, care este

[35]

semnificativ redus, prin urmare este promovată interacțiunea dintre profesori și elevi. Un alt motiv pentru diferențele apărute este diferența de vârstă dintre elevii și studenții din învățământul primar, ceea ce ar favoriza forme de evaluare mai puțin bazate pe scris.

În ceea ce privește ultima variabilă, **prezența GC** între clasele/cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și organizațiile de pe piața muncii, analizele au relevat **diferențe mici** între învățământul superior și organizațiile de pe piața muncii. În special, în ceea ce privește prezența GC la nivel instituțional, a reieșit că în LMO nu există nicio mențiune explicită la nivel instituțional cu privire la prezența GC. Deși în IIS a existat o referire, mențiunea nu este în concordanță cu modul în care "prezența GC la nivel instituțional" a fost conceptualizată în cadrul proiectului CRITHINKEDU (și anume, clarificare explicită, fără acreditare dacă GC nu este realizată de către studenți) (Elen et al., 2019).

În plus, putem menționa că unele aspecte pe care cadrul nu le-a surprins au fost cele referitoare la GC, la implementarea și promovarea acestora prin intermediul uceniciei. Analizele au arătat că, potrivit părților interesate din **cadrul LMO, GC nu poate fi promovat cu succes cu actualul format de ucenie în domeniul formării profesorilor.** În plus, trebuie menționat că părțile interesate din domeniul ES au recunoscut, de asemenea, că este necesar ca studenții să fie instruiți cu probleme nestructurate care ar apărea în momente aleatorii și bruște în timpul unui curs, așa cum s-ar întâmpla în realitate. Mai mult, LMO au subliniat necesitatea de a pregăti studenții-profesori în aspecte precum managementul clasei, comunicarea cu colegii și părinții, precum și în realitatea generală, cultura și rutinele administrative care se aplică într-o școală, pe lângă cunoștințele de conținut pedagogic.

Rezultatele triangulării rezultatelor gândirii critice pentru Limba engleza ca limbă străină (EFL)

Partenerii care au finalizat cercetarea, Universitatea din Vilnius (IIS) și Centrul de limbi străine din cadrul Serviciului Public (LMO), au colectat informații prin observare, grupuri de discuții și analiză documentară. Vom răspunde la întrebările cercetării, încercând să identificăm diferențele dintre IIS și LMO în ceea ce privește dezvoltarea GC în EFL.

Trebuie remarcat faptul că evaluarea de către cursanți a diferenței dintre ceea ce s-a predat și învățat la universitate și piața muncii este foarte specifică, deoarece o parte dintre ei și-au finalizat studiile înainte de destrămarea Uniunii Sovietice, când sistemul educațional și piața muncii se bazau pe ideologii și principii diferite. Prin urmare, educația și formarea pe care le-au primit nu puteau să corespundă pieței muncii în schimbare, bazată pe o economie de piață liberă, care a fost introdusă treptat, și în unele domenii nu atât de treptat, în anii 1990. Există, de asemenea, o diferență considerabilă între cei care au studiat la diferite universități din Lituania, deoarece metodele par să fi fost considerabil diferite. Universitatea Pedagogică din Vilnius, redenumită ulterior Universitatea Educațională Lituaniană și acum dispărută, se pare că nu a încurajat GC la fel de mult ca Universitatea din Vilnius, potrivit unor cursanți. Motivul pentru această concluzie ar putea consta în calitatea diferită a predării sau doar în anumite practici moștenite, dar ar putea fi, de asemenea, bazate pe impresii subiective. Totuși, schimbările au fost în mare parte graduale, iar profesorii au avut timp să se adapteze, să învețe noi tehnici și să realizeze importanța GC în învățământul superior.

În ceea ce privește **obiectivele claselor/cursurilor privind GC**, principala **diferență** observabilă constă în forma de **prezentare a cursurilor**: în **cazul IIS, cursurile sunt centrate pe student, în timp ce în cazul LMO sunt toate**

[37]



centrate pe profesor. Astfel, nivelul de implicare activă a participanților, care este crucial în dezvoltarea GC, și ce fel de obiective sunt oferite sunt complet diferite. În cazul IIS, studenții demonstrează imediat modul în care aplică abilitățile de GC și cum încearcă să atingă obiectivele, în timp ce în LMO toate acestea sunt tentative, deoarece ascultătorii sunt doar destinatari ai informațiilor furnizate, dar nu și executanți activi.

Din perspectiva profesorilor, competențele de GC fac parte din cursurile oferite, deși nu sunt menționate în mod explicit. Pe de altă parte, unii formatori spun că obiectivele GC trebuie cultivate prin ocolirea cadrului academic rigid. Astfel, ei critică paradigma tradiționalistă sub care funcționează încă instituțiile de învățământ superior. Se observă o discrepanță; în timp ce cadrele didactice identifică GC în programele de studii, unii formatori identifică un gol care trebuie umplut. Obiectivele cursurilor oferite de universitate și de instituția de formare a cadrelor didactice sunt compuse în multe feluri în mod similar, cu excepția faptului că obiectivele privind GC la universitate sunt de obicei formulate mai specific. Acestea menționează GC în mod mai explicit. Dacă acestea respectă obiectivele este o altă întrebare. Din perspectiva instituției de învățământ superior, abilitățile de GC vin ca o competență pe care studenții ar urma să o dezvolte în timpul cursului. Iar aceste competențe GC sunt menționate explicit în descrierile cursurilor, precum și altele care, de asemenea, pot fi asumate ca fiind componente ale competențelor GC.

În ceea ce privește variabila **Gândirea critică ca referință explicită în timpul instruirii**, în ambele cazuri (IIS și LMO), **referința explicită la GC nu este atât de evidentă, deși în IIS este mai frecventă.** În IIS au existat câteva cazuri în care profesorii au menționat explicit GC, în timp ce în LMO au existat niciunul în timpul instruirii. În general, atât profesorii, cât și formatorii vorbesc despre necesitatea unor referințe mai explicite la GC. Deoarece cursurile din cadrul UVT urmează o abordare bazată pe sarcini, implementând activități



precum dezbateri, conferințe, studii de caz, există momente și scenarii în care competențele de GC sunt menționate în mod explicit. Pe de altă parte, formatorii au mai puține ocazii de a menționa explicit GC. Aceștia încorporează sarcini de GC în activitățile lor. Nu există o diferență atât de mare între percepția GC între studenții universitari și cursanții de pe piața muncii. Atât studenții, cât și stagiarii consideră că gândirea critică este una dintre cele mai importante părți ale formării viitorilor profesioniști în majoritatea disciplinelor. În timp ce studenții consideră că este nevoie de subiectivitate pentru a evalua în mod formal GC, stagiarii, în calitate de profesori cu experiență, sunt familiarizați cu toate tehnicile care stimulează GC. Poate că unii dintre ei nu s-au gândit în mod explicit la unele tehnici ca fiind axate pe GC, dar sunt suficient de conștienți de importanța GC pentru a le putea identifica imediat și a descrie modul în care acestea contribuie la dezvoltarea GC.

În ceea ce privește variabila model al unui bun gânditor critic, am constatat că există o diferență observabilă în ceea ce privește furnizarea unui model al unui bun gânditor critic oferit de instituțiile de învățământ superior, deoarece majoritatea cursurilor se bazează pe implementarea practică a abilităților de gândire critică în timpul activităților lor. Elevii sunt implicați activ în GC printr-un set de activități bine organizate, care au o structură clară și un rezultat bine definit, de exemplu, propria linie de raționament prezentată în activitatea de dezbateri, propria soluție creată pentru problema presantă în studiul de caz, propria analiză a polarității de opinii în discuția despre dilema morală etc. În schimb, în LMO, ascultătorii nu sunt implicați în mod activ în ceea ce privește acțiunea, ei sunt mai mult în rolul de ascultători. Astfel, nu este clar dacă sunt capabili să aplice în mod practic acele recomandări oferite de instructor. De asemenea, în IIS se lucrează mult în echipă, ceea ce reprezintă un alt aspect esențial abilitate pentru dezvoltarea GC, în timp ce în LMO se pune mai mult accent pe învățarea individuală și autonomă.



Diferențele dintre cele două grupuri de discuție cu profesorii sunt subtile, aproape imperceptibile. Atât pentru profesori, cât și pentru formatori, **modelul unui bun gânditor critic se învâрте în jurul rezolvării de probleme**, a obiceiului de a analiza subiectele dintr-o perspectivă diferită și a flexibilității în abordarea problemelor. Cu toate acestea, profesorii sunt preocupați și de ceea ce Facione (1990) definește drept autoreglare, capacitatea de a identifica și de a-și corecta propriile greșeli pe baza rațiunii, deducției și logicii. Pentru formatori, un bun gânditor critic este orientat mai mult către ceilalți.

În cadrul grupului de discuții cu studenții, nimeni nu a menționat acest lucru, dar membrii ambelor grupuri de discuții (cu studenții și cu stagiarii) sugerează că exemplele sunt date de instructorii înșiși și exemplificate prin capacitatea lor de a stimula gândirea critică la studenți. Acest lucru este parțial observabil în analiza documentară. Se poate presupune că o instituție de învățământ superior consideră că studenții sunt buni gânditori critici dacă înțeleg și evaluează critic articolele de cercetare autentice și sursele de popularizare a presei științifice, transmit informații prin formularea de probleme, prezintă puncte de vedere și argumente diferite, care se pot reprezenta într-o dezbatere și care au, de asemenea, abilități de rezolvare a problemelor, în timp ce LMO acordă mai mult credit aspectului practic al cunoștințelor și utilizării acestora.

Există o diferență clară în ceea ce privește declanșarea unei îmbunătățiri a GC a studenților între instituțiile de învățământ superior și LMO. În IIS, studenții sunt încurajați să reflecteze imediat asupra progreselor lor la sfârșitul orei și, uneori, în timpul instruirii; de asemenea, studenții trebuie să prezinte un eseu bazat pe cercetare ca parte a cursului universitar. Prin comparație, în LMO instructorul doar încurajează pe fiecare dintre ei să utilizeze o varietate de instrumente de testare, însă modul în care această varietate poate fi combinată și pusă în practică rămâne neclar.

[40]



Din punctul de vedere al profesorilor, competențele de GC fac parte din cursurile oferite, deși nu sunt menționate în mod explicit. Pe de altă parte, unii formatori spun că obiectivele GC trebuie cultivate prin ocolirea cadrului academic rigid. Astfel, ei critică paradigma tradiționalistă sub care funcționează încă instituțiile de învățământ superior. **Prin urmare, se observă o discrepanță; în timp ce cadrele didactice identifică GC în programele de studii, unii formatori identifică un gol care trebuie umplut. Atât profesorii, cât și formatorii vorbesc despre importanța literaturii autentice în declanșarea îmbunătățirii gândirii critice a studenților.** În ciuda acestui fapt, grupul de discuții pentru profesori relevă o înțelegere mai largă a "literaturii autentice". Profesorii includ aici diverse texte, de la articole de cercetare la eseuri sau chiar ficțiune. Formatorii sunt mai înclinați să folosească texte mai puțin teoretice, potrivite pentru rezolvarea unor probleme practice care ar putea apărea în viața de zi cu zi. Diferența urmează tendința generală; piața muncii restrânge GC pentru a o face practică, în timp ce profesorii manifestă o înclinație pentru teorie.

Studenții cred că GC este încurajat la universitate, dar nu știu că este menționat în mod specific. Stagiarii, pe de altă parte, folosesc în mod conștient GC în activitatea lor zilnică, punând accentul pe autoevaluare, identificare, cercetare și evidențierea prejudecăților, de exemplu. De asemenea, ei caută materiale care să declanșeze discuții, exprimarea opiniilor personale și punerea sub semnul întrebării a diferitelor puncte de vedere.

Acest lucru este parțial observabil și în analiza documentelor. Se poate înțelege că în IIS, studenții sunt încurajați să reflecteze mai mult asupra progreselor lor în timpul orelor de curs, de asemenea, studenții sunt întotdeauna încurajați să participe la dezbateri, discuții, etc.. Astfel, pe parcursul activităților și a feedback-ului din partea profesorului se poate realiza



îmbunătățirea GC. Cu toate acestea, analiza documentară nu a indicat în mod clar modul în care se realizează îmbunătățirea GC în cadrul LMO.

Atât în învățământul superior, cât și în LMO, există o referire continuă la viitoarea sau actuala profesie de profesor. Cu toate acestea, s-ar putea argumenta **că este mai bine să se alimenteze GC prin referirea la cazuri reale de pe piața muncii în IIS** (a cincea variabilă), deoarece profesia de profesor este întotdeauna analizată într-un context social mai larg, ceea ce este mai benefic pentru studenți și pentru viziunea lor profesională pe termen lung. **În schimb, în LMO se pune accentul doar pe profesor și pe predarea în sala de clasă, nu există o aplicare mai largă a cazurilor reale de pe piața muncii și o extindere socială a domeniului profesional către alte domenii.**

Cercetătorii consideră că studenții nu au avut locuri de muncă suficient de relevante pentru a-și evalua nivelul necesar de competențe GC pentru un loc de muncă de succes. Iar cei mai mulți dintre ei nu au avut locuri de muncă pentru care GC este foarte important.

În ceea ce privește **strategiile de predare a gândirii critice**, există o diferență observabilă în ceea ce privește activitățile foarte specifice și bine structurate care sunt oferite de IIS, cum ar fi **dezbaterea, discutarea dilemelor morale, povestirea de povești, integrarea artelor vizuale, proiecte de echipă** etc.. Toate aceste activități au o structură și o secvență clar definite, bazate pe dezvoltarea abilităților de GC, cum ar fi construirea unui argument, utilizarea unei analogii, dezvoltarea unei linii de raționament, furnizarea de dovezi specifice, definirea status quo-ului, precum și prezentarea generală a conceptelor cheie prin utilizarea unei varietăți de surse. În cazul LMO, activitățile au un caracter mai generalizat, în care nu sunt prezentate structura specifică și linia de succesiune. **Piața forței de muncă preferă să utilizeze în principal diverse forme de dialog socratic și brainstorming pentru a declanșa îmbunătățiri la nivelul gândirii critice a elevilor.** Profesorii favorizează munca

[42]



în echipă și folosesc dialogul socratic ca element adiacent și nu ca element principal. Acest lucru ar fi greu de dedus cu studenții și stagiarii, deoarece GC este doar o parte a sarcinii pentru ambele instituții, deși una foarte importantă, dar nu face parte din nicio strategie superioară. Acest lucru ar necesita reorientarea întregului proces de predare exclusiv către GC. În plus, IIS **utilizează alte strategii, cum ar fi studiile de caz, abordarea bazată pe sarcini, debaterile, conferințele, autorefecția, evaluarea colegială, temele scrise, discuțiile, proiectele de echipă.** Acestea sunt activități foarte specifice care sunt menționate în descrierile cursurilor IIS, iar aceste activități contribuie la dezvoltarea abilităților de GC ale studenților. Privind programele de predare ale LMO se poate observa că metodele de predare a GC sunt încorporate în procesul de predare, deși nu sunt menționate în mod distinct.

Majoritatea **metodelor de predare a GC în instituțiile de învățământ superior se concentrează pe munca în echipă**, în timp ce în cazul LMO se pune accentul pe învățarea independentă și autonomă. **Metodele de predare** dezvoltate de IIS încurajează dezvoltarea **competențelor generale**, așa cum sunt definite în descrierile cursurilor și în programele de studii. Competențele receptive, productive, interactive și de mediere sunt acoperite în egală măsură. Pentru LMO, strategiile de predare sunt orientate spre competențe specifice. În urma analizei grupului de discuții cu formatorii, aceștia favorizează competențele interactive și de mediere, asociate în principal cu GC.

În cazul instrumentelor și **materialelor care reflectă GC** a fost identificată o diferență observabilă, și anume, în IIS, majoritatea instrumentelor și materialelor sunt create de profesorii înșiși, astfel încât nevoile elevilor să poată fi abordate dintr-o perspectivă personalizată, în timp ce în LMO se oferă un set de instrumente gata făcute. Deși atât IIS, cât și LMO subliniază importanța literaturii autentice în dezvoltarea competențelor de GC, abordarea pare diferită. Formatorii LMO preferă să utilizeze literatura



autentică ca instrument educațional pentru rezolvarea problemelor sarcini. Instituția de învățământ superior include articolele de cercetare științifică în categoria literaturii autentice, care devin parte a diferitelor activități, cum ar fi studiile de caz, dezbaterile, propunerile de cercetare etc..

Judecând după unele dintre răspunsuri, în instituția de formare a cadrelor didactice, instrumentele și materialele sunt mai ușor de predat și mai disponibile, deoarece se predă cum să predai, în timp ce acest lucru ar putea fi aplicat doar la cursurile de pedagogie din universitate. Unii instructori universitari folosesc în mod conștient instrumente și materiale care reflectă GC, dar, de obicei, aceștia se concentrează mai mult pe transmiterea materialului de curs și, uneori, instrumentele lor stimulează indirect gândirea critică a studenților. În instituția de pe piața muncii, acest obiectiv este foarte concret, iar la universitate, întregul proces ar trebui să ajute studenții să utilizeze GC, mai mult prin utilizarea unor metode indirecte.

Nu există instrumente și materiale care să reflecte în mod specific GC nici în documentele IIS, nici în documentele LMO. S-ar putea spune că în IIS abordarea evaluării este mai mult bazată pe conținut, adică se pune mai mult accent pe modul în care conținutul este creat de către studenții înșiși și pe modul în care aceștia sunt capabili să își folosească abilitățile de GC pentru a face acest conținut de înaltă calitate în ceea ce privește utilizarea contextului pentru analiză, interpretarea datelor, formularea de concluzii. În LMO, se pune mai mult accentul pe testarea întrebărilor prefabricate care au opțiuni de răspuns preselectate. Testarea ca atare ar submina factorul de creativitate, care a fost foarte bine pus în evidență de LMO.

Există un consens în ceea ce privește dificultățile de evaluare a GC. Pe piața muncii nu se discută posibilitatea de a evalua separat GC. Formatorii descriu instrumentele de evaluare a GC ca parte a evaluării generale. La nivelul instituțiilor de învățământ superior, există o dezbateră cu privire la necesitatea



de a evalua GC în mod independent. Ambele părți sunt conștiente de gradul important de subiectivitate implicate în evaluarea GC. **Nu există nicio mențiune specifică a abordărilor de evaluare a GC nici în descrierile cursurilor instituțiilor de învățământ superior, nici în programele LMO.**

În ceea ce privește ultima variabilă, referitoare la prezența GC, s-ar putea susține că în IIS există o prezență mai mare a GC legate de disciplină. Prin comparație, în LMO se pune mai mult accent pe modul generalizat de predare și pe eficiența acestuia. IIS oferă cursuri în care GC este menționat în mod explicit în descrierea cursului. Fiecare caz ar trebui studiat separat, dar, din răspunsurile la întrebări, s-ar putea concluziona că nu există o diferență marcantă între studenți și cursanți în ceea ce privește această întrebare. Mai mult sau mai puțin, toți membrii celor două grupuri de discuție sunt conștienți de importanța GC în educație. În timp ce stagiarii trebuie să utilizeze aceste competențe pentru a predă, studenții trebuie să le aplice într-o situație diferită, în funcție de viitoarea lor carieră, care nu este întotdeauna direct legată de ceea ce au studiat. Mecanismele GC trebuie aplicate în majoritatea locurilor de muncă, iar uneori acestea nu sunt prea explicite. GC implică, de asemenea, abilități sociale și de comunicare, care nu se predau nicăieri, dar elevii le dobândesc doar prin faptul că se află într-un colectiv și au o interacțiune constantă cu colegii lor.

Din punctul de vedere al observației documentare, se poate observa că IES este mai mult în prezența abilităților de gândire critică în cadrul cursurilor. Abilitățile de gândire critică sunt menționate în mod specific în descrierile cursurilor, mai mult, metodele și strategiile de predare care implică gândirea critică sunt descrise în mod distinct în descrierile cursurilor IIS.

În afară de întrebările de cercetare, cercetătorii au observat următoarele: unele diferențe notabile ar putea fi mai explicite dacă observarea instituțiilor de învățământ superior și a organizațiilor locale ar urma același

[45]



model de clasificare. În IIS, practica au fost observate tutoriale în care numărul de studenți nu depășea 16. În LMO, acestea au fost prelegeri care au fost ținute în fața unui grup de 30 de profesori, care se aflau mai degrabă în rolul de ascultători pasivi decât de participanți activi sau de așa-numiți executanți. De asemenea, grupul țintă de studenți în IIS este foarte specific și există obiective specifice care trebuie atinse, care sunt foarte legate de context și, de asemenea, mai personalizate și individualizate. În schimb, în cazul LMO, obiectivele sunt foarte generalizate, iar audiența este foarte variată și are obiective diferite care nu trebuie neapărat atinse în timpul cursurilor.

Triangularea rezultatelor cercetării gândirii critice pentru Afaceri și economie

Partenerii care au finalizat cercetarea, Academia de Studii Economice din București (IIS) și BRD - Groupe Societe Generale (LMO) au cules informațiile prin observare, focus grupuri și analiză documentară. Vom răspunde la întrebările cercetării, încercând să identificăm diferențele dintre IIS și LMO în ceea ce privește dezvoltarea GC în EFL.

La începutul cercetării, am presupus că există diferențe între instituțiile de învățământ superior și LMO în ceea ce privește GC și că se aștepta ca LMO să fie mai dinamică și mai flexibilă în abordarea misiunii dificile de a promova GC. Rezultatele au arătat, în acest caz, că așteptările au fost confirmate. IIS se concentrează pe aspectele interpretative și analitice ale GC, în timp ce LMO se concentrează, de asemenea, pe dispoziții, consolidând abilități precum responsabilitatea, conștientizarea, identificarea și analiza, interpretarea, autoînvățarea. Dar atât ASE, cât și BRD, abordează GC în mod indirect, printr-o abordare didactică implicită.

În ceea ce privește **obiectivele** cursurilor, analizând rezultatele între IIS și LMO observăm că există mențiuni directe și indirecte în clasele IIS, pe toate aspectele implicate de indicatorii variabilei (obiective operaționale privind GC, [46]



rezultate/rezultate ale învățării privind GC, competențe privind GC, valori intelectuale privind GC, atitudini intelectuale privind GC).

IIS presupune **abordări de predare** comportamentale și cognitive, strategii de predare de sus în jos, bazate pe concepte. LMO furnizează informațiile într-un mod detaliat și progresiv, strategie ascendentă, pentru a se asigura că persoanele în formare dobândesc know-how-ul și realizează transferul în practică. De exemplu, LMO utilizează tehnici de evaluare pentru a analiza nivelul de înțelegere, astfel încât să poată reorganiza tehnicile de predare pentru ca participanții să corecteze eventualele erori.

Diferența dintre IIS și LMO în ceea ce privește menționarea explicită a GC în timpul instruirii se referă la **dispoziții**. LMO are un avantaj categoric, deoarece au fost identificate mai multe mențiuni și acțiuni observate legate de dispozițiile GC.

“Capacitatea de a fi 100% sincer cu tine însuși, de a accepta posibilitatea de a greși, de a te valoriza, de a cere și oferi feedback pentru a genera valoare. Să te transferi de la gândirea subiectivă la cea obiectivă și să accepți percepții diferite, chiar dacă acestea sunt în opoziție cu ceea ce consideri tu”. (Formator, LMO, BRD - Groupe Societe Generale, România)

O altă diferență între IIS și LMO se referă la **modelul** variabil al unui **gânditor critic**. Atât discuțiile din cadrul focus-grupurilor, cât și sesiunile de observare au arătat că LMO s-a referit la toți indicatorii variabilei specifice. În timp **ce LMO înțelege mai bine să ofere un model al unui bun gânditor critic, IIS este mai modest în acest sens.**

“Folosesc metoda de a oferi grupului puține informații despre un caz de studiu, las fiecare participant să reflecteze și apoi el facilitează dezbateră în care participanții descoperă diferite contexte care pot apărea, importanța încercării de a găsi motivul și nevoia corectă a clientului dumneavoastră în spatele primei impresii, experimentați diferite tehnici de interogare, identificați motivele, luați notițe, reformulații - astfel încât să vă puteți asigura că înțelegeți cu adevărat de ce are nevoie clientul dumneavoastră. Apoi facem jocuri de rol și jocuri

[47]



pentru a înțelege cât de important este rolul nostru în relația cu clienții noștri". (Formator, LMO, BRD - Groupe Societe Generale, România)

În ceea ce privește **declanșarea îmbunătățirii folosind tehnicile de GC**, principalele diferențe observate se referă la diversitatea limitată a abordării didactice. Pentru a determina un participant să se implice în GC, este nevoie în primul rând de implicarea activă a acestuia, de crearea interesului și a curiozității față de subiectul pe care formatorul trebuie să îl prezinte. Pentru a îndeplini această nevoie, LMO merge dincolo de prezentări (de obicei, prezentările au imagini/video reprezentative, cu puțin sau deloc text). Formatorul începe cu informații generale și crește treptat nivelul de acuratețe, pentru a menține atenția activă și înțelegerea. În acest proces, sunt utilizate diverse metode (programe de aplicații de formare - experiență practică, cazuri de studiu, debateri, povestiri etc..). Participanții înțeleg "de ce" și "cum" în activitatea lor, astfel încât se pot concentra asupra imaginii de ansamblu și pot conecta punctele în diferite cazuri, în loc să se concentreze în primul rând pe "ce". IIS nu declanșează o îmbunătățire reală (standarde intelectuale), cu o singură mențiune în discuția de grup cu profesorii și nicio mențiune în discuția cu studenții.

Pentru variabila de **cultivare a GC prin referire la cazuri reale de pe piața muncii**, LMO utilizează diverse metode de furnizare a informațiilor - cum ar fi exerciții practice într-o platformă de formare, jocuri de e-learning, cazuri de studiu - care combină cunoștințele teoretice, soft și practice, jocuri de rol, povestiri. Prin urmare, participanții experimentează diferite moduri de învățare, iar formatorul are responsabilitatea de a ghida participantul în descoperirea rezultatelor, în loc de simpla prezentare a informațiilor. De asemenea, cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior declară că utilizează metode reale de cazuri de viață în cadrul orelor de curs, dar studenții spun că nu prea înțeleg situațiile din viața reală, de la locul de muncă, un argument confirmat de observarea orelor de curs.

[48]



"Cursul se adresează participanților într-o manieră experiențială, având numeroase studii de caz specifice domeniului (analiza situațiilor economico-financiare ale companiilor), pe diferite categorii de clienți, cu activități diferite, pentru a avea o înțelegere cât mai completă și a genera decizii diferite". (Observația clasei de formare Profit sau pierdere în contabilitatea firmei în BRD - Groupe Societe Generale, România)

În ceea ce privește **strategiile de predare**, principalele diferențe observate se referă la diversitatea limitată a abordării didactice. Pentru a determina în mod natural un participant să dezvolte implicarea în clasă, este nevoie în primul rând de implicarea activă a acestuia, de crearea interesului și curiozității față de subiectul pe care formatorul trebuie să îl livreze. De asemenea, LMO utilizează învățarea mixtă - informațiile teoretice sunt de obicei integrate în sesiuni de e-learning, tutoriale și ghiduri care pot fi accesate de participanți în timpul lor liber, astfel încât în clasă (față în față/virtual) participanții și formatorul se pot concentra pe dezvoltarea experienței practice. Pe scurt, scenariul de predare constă în exemple practice, urmate de experiența cursanților și de înțelegerea teoriilor implicate.

În IIS, datele sunt consecvente de-a lungul observațiilor și discuțiilor în cadrul focus-grupurilor, strategia preferată pentru GC este imersiunea, în timp ce profesorii nu fac GC în mod explicit, iar elevii nu identifică strategii de GC. Cu toate acestea, strategia rațional-cognitivă este următoarea, urmată de interacțiunea socială, ceea ce arată că GC poate fi cultivată cu o formare adecvată pentru personalul didactic și înseamnă, de asemenea, că LMO poate ajuta IES să își îmbunătățească strategiile de predare.

În ceea ce privește **metodele de predare**, principalele diferențe observate sunt similare strategiilor și metodelor de declanșare - în esență, în diversitatea limitată a abordării didactice pentru IIS. Pentru a determina în mod natural un participant să dezvolte implicarea în clasă, prima necesitate este de a-l implica activ, de a-i crea interes și curiozitate față de subiectul pe care formatorul trebuie să îl livreze.

[49]



Atât IIS, cât și LMO utilizează diferite **instrumente și materiale**. Diferența constă în instrumentele și tipurile de materiale. De exemplu, IIS utilizează manuale ample, manuale și bibliografie recomandată. LMO utilizează, de asemenea, manuale și manuale, plus platforme digitale prin care participanții pot accesa informațiile într-un mod dinamic (sesiuni/jocuri de e-learning, tutoriale, instrumente de evaluare online). În ultima vreme, din cauza pandemiei, IIS a mutat cursurile online, astfel că utilizează o platformă online pentru învățarea mixtă.

GC este un factor indirect în **abordările de evaluare** (a noua variabilă). La IIS există puține date de analizat. Se menționează eseurile argumentative și observația ca metodă de evaluare a GC. Observația este abordarea de evaluare preferată la IIS. Dimpotrivă, LMO utilizează abordări de evaluare diverse - de la recapitulări ca evaluare intermediară la evaluări orale (dezbateri, jocuri de rol) și online. Cu toate acestea, nici IIS, nici LMO nu au GC ca o condiție pentru absolvirea clasei.

“Avem evaluări online în mod practic (au acces la un program pe o platformă de training în care trebuie să caute informații pentru a răspunde corect)”. (Formator, LMO, BRD - Groupe Societe Generale, România)

În ceea ce **privește** ultima variabilă a cadrului de cercetare, **prezența** GC, am constatat că GC este o abilitate indirectă implicată în sesiunile de formare LMO. Pentru LMO, toate activitățile profesionale se bazează pe GC. În domeniul activității bancare, GC este un element important, fiind o competență enumerată pentru diferite sarcini, fiind utilizată zilnic atunci când interpretează, analizează și realizează decizii pentru clienții externi și interni. În cadrul instituțiilor de învățământ superior, rezultatele au arătat că GC este prezentă doar la nivel de curs.



Rezultatele triangulării cercetării gândirii critice pentru domeniul Informatică de afaceri¹

Parteneriatul pentru această disciplină a fost constituit de Hochschule Emden-Leer (IIS) și Orgadata (LMO). Clasele analizate au fost din domeniul Informaticii de afaceri, care este denumită și Managementul sistemelor de informații în SUA, Marea Britanie și Finlanda. Cu toate acestea, aceste două discipline au câteva diferențe minore: Informatica de afaceri se concentrează în mod tradițional asupra aspectelor tehnice ale sistemelor din cadrul unei organizații, în timp ce Managementul sistemelor informatice se concentrează asupra rolului și efectelor sistemelor pentru organizație.

Nu există nicio diferență percepută între IIS și LMO în ceea ce privește **obiectivele orelor de curs și referințele directe și indirecte la gândirea critică** în timpul orelor de curs. Datele colectate în urma observațiilor atât în IIS, cât și în LMO arată că predarea și metodele educaționale utilizate nu abordează în mod explicit dezvoltarea GC. Mai degrabă, dezvoltarea GC poate fi considerată ca un produs secundar al formării competențelor disciplinare, deoarece nu se menționează că aceasta ar fi explicit concentrată în clasele analizate. De asemenea, dezvoltarea GC nu este luată în considerare la planificarea lecțiilor/modulelor. Cu toate acestea, în timpul predării au fost utilizate unele dintre metodele adecvate pentru formarea competențelor de GC.

Unul dintre obiectivele principale ale predării în învățământul superior este de a pregăti studenții pentru a utiliza metodele și instrumentele disciplinei. Informatica de afaceri este o disciplină care utilizează în principal instrumente și metode abstracte pentru a se ocupa de construcții abstracte, cum ar fi software-ul. Munca "creierului", adică gândirea, este o abilitate indispensabilă de care elevii au nevoie.

¹ Analiza prezentată în această secțiune a fost obținută prin interviuarea participanților și nu prin respectarea protocolului de cercetare prezentat în partea B.

Gândirea critică, ca parte a procesului de gândire, este necesară, de exemplu, pentru a evalua fezabilitatea, rentabilitatea sau calitatea soluțiilor propuse. Materialele și metodele de predare a informaticii de afaceri includ și stimulează implicit GC.

În ceea ce privește **strategiile de predare a gândirii critice, nu s-a observat nicio diferență**. În toate cazurile, atât la IIS, cât și la LMO, **imersiunea a fost favorizată pentru promovarea GC**. Un aspect important al predării abilităților de gândire este încurajarea studenților să participe activ la discuții fără a se teme de eșec sau de a spune lucruri greșite. Acest lucru necesită o atmosferă de acceptare și toleranță. Acest lucru este valabil în special pentru subiectele în care analiza și proiectarea sunt în prim-plan și în care este necesară creativitatea, spre deosebire de subiectele în care, în mod evident, se caută doar câteva, chiar o singură soluție la o sarcină. Acestea din urmă necesită în primul rând cunoștințe factuale. Competențele de GC sunt, de asemenea, necesare și sunt predate indirect în sarcini precum analiza propriilor soluții sau a soluțiilor altora pentru corectitudinea lor.

Deși cadrele didactice înțeleg conceptul de GC, acestea nu predau în mod explicit sau nu consideră esențială dezvoltarea GC în clasele lor. Cu toate acestea, aspectele care alcătuiesc GC, cum ar fi reflecția critică asupra subiectului în discuție, sunt luate în considerare pe scară largă în predare. Cadrele didactice văd în mod clar beneficiile competențelor de GC pentru cariera profesională a elevilor. Niciunul dintre profesori nu predă în mod explicit competențele de GC sau nu le ia în considerare atunci când predau sau își pregătesc orele. Cu toate acestea, abilitățile de gândire sunt, în general, în prim-plan, de exemplu, capacitatea de a argumenta și de a utiliza corect vocabularul disciplinei. Un profesor a formulat această afirmație în felul următor:

[52]

“Eu nu predau GC în mod explicit. Cu toate acestea, preiau la curs evoluțiile economice și tehnice actuale, le pun la îndoială și, de asemenea, arăt că reflecția critică poate genera idei noi, poate realiza îmbunătățiri sau poate demasca afirmații false. Nu folosesc metode explicite pentru aceasta. În ceea ce privește timpul, este vorba de aproximativ 5-10min pe oră de curs.” (Profesor, IIS, HSEL, Germania)

Percepțiile elevilor cu privire la GC sunt derutante, deoarece puțini dintre ei au o înțelegere clară a ceea ce înseamnă GC. Elevii care au o înțelegere clară a conceptului de GC, raportează că profesorii folosesc materiale didactice care sprijină învățarea GC. Cu toate acestea, cadrele didactice raportează că nu predau explicit GC și nici nu țin cont de el atunci când pregătesc orele de curs. Acest lucru înseamnă că predarea GC este un fel de parte integrantă a predării în universitate, iar materialul și situațiile problematice care sunt oferite studenților creează situații de predare care includ elemente care promovează competențele de GC. Studenții identifică diverse metode care sunt utilizate în predare pentru a promova competențele de GC, de exemplu discuții, subiecte inițiale care trebuie dezvoltate ulterior și discutate critic afirmații care trebuie analizate, lucrări științifice și lecturi suplimentare despre anumite subiecte, studii de caz, afirmații ale unor oameni de știință care trebuie analizate dintr-un anumit punct de vedere.

Au existat multe opinii cu privire la decalajul dintre învățământul universitar și nevoile pieței muncii în ceea ce privește GC. A fost deosebit de interesantă înțelegerea clară de către studenți a propriei responsabilități în ceea ce privește competențele de GC. Un student a formulat-o în felul următor:

“Nu cred că există un decalaj prea mare, deoarece universitățile te pot învăța atât de multe, indiferent de modul în care ar putea, dar, până la urmă, totul depinde de fiecare persoană în parte. Modul în care individul își dezvoltă abilitățile în timp este ceea ce contează în gândirea critică. Și chiar dacă există lacune, individul își poate perfecționa abilitățile de gândire critică prin dobândirea de experiență, cum ar fi lucrul la diferite proiecte sub îndrumarea unor mentori diferiți, și poate contribui la evoluția acestora prin faptul că este mai logic și ia deciziile corecte.” (Student, IIS, HSEL - Germania)

[53]

Un alt elev a spus același lucru, dar mai scurt:

"Sigur că există un decalaj. Universitatea ne oferă o fundație pe care putem să ne construim o cale de ascensiune." (Student, IIS, HSEL - Germania)

Din analiza documentelor respective am constatat că materialele de învățare conțin slide-uri, cazuri de utilizare preluate din practică, create de profesor sau preluate din literatura de specialitate, cărți și diverse exerciții. În plus, diverse sarcini/teme sunt uneori propuse și create de către studenți pe baza experienței lor. De exemplu, un profesor raportează că nu creează prea multe materiale de unul singur. În schimb, ea folosește subiecte ad-hoc pentru discuții pe care studenții le aduc, de exemplu, de la locurile lor de muncă (dacă lucrează), din domeniile lor de interes, din cărți sau articole pe care le-au citit. Subiectul este discutat și sunt create aspecte noi prin luarea în considerare a subiectului din mai multe perspective.

Materialele de învățare, cum ar fi exercițiile individuale sau de grup care sunt utilizate pentru a implica elevii în situații de învățare activă pot contribui - în funcție de sarcină - la dezvoltarea competențelor de GC. Videoclipurile, deși sunt rar utilizate, stimulează motivația elevilor pentru un subiect și încurajează gândirea critică. Dimpotrivă, cărțile recomandate și slide-urile utilizate în timpul cursurilor servesc la transmiterea cunoștințelor legate de conținut în cadrul disciplinei. Programele modulelor individuale descriu conținutul subiectelor și literatura recomandată, dar nu se referă la dezvoltarea GC.

Triangularea rezultatelor cercetării gândirii critice pentru disciplina Medicină veterinară

În această disciplină, Universitatea din Évora a încheiat un parteneriat cu un spital veterinar (HVA), ca reprezentant al unuia dintre domeniile profesionale de exercitare a profesiei de medic veterinar.

În ceea ce privește prima variabilă a **obiectivelor clasei/cursului referitoare la GC**, a fost evident că, în timpul stagiilor de practică în organizațiile de pe piața muncii, studenții sunt imersați în rutina zilnică a profesiei și sunt implicați în activități profesionale de încredere (de exemplu, colectarea istoricului clinic, examenul fizic, procedurile de laborator și imagistice, colectarea de probe biologice). Aceștia sunt instruiți în proceduri profesionale pentru a dobândi autonomie și încredere. La început, ei lucrează sub îndrumarea practicianului (formator), iar apoi li se solicită să efectueze activitățile și să descrie constatările și interpretarea lor; de asemenea, sunt implicați în discuția privind importanța datelor colectate pentru a discrimina între diagnosticile diferențiale ridicate. Practicienii folosesc adesea întrebări pentru a ghida raționamentul și discuțiile, și anume "De ce, Cum, Care, Ce se întâmplă dacă, Ce se întâmplă acum, La ce vă așteptați, Cum explicați sau Care este decizia dumneavoastră". Unele întrebări pot reprezenta verificări ale cunoștințelor, în timp ce altele fac apel, de asemenea, la transpunerea cunoștințelor dobândite anterior în situații noi care solicită o abordare mai specifică. Ulterior, în timpul stagiului, cursanților li se solicită să ia o decizie clinică și sunt antrenați să interacționeze cu tutorele de animale (de obicei prin intermediul unui joc de rol cu un coleg sau cu practicianul), explicând abordarea terapeutică sau prezentând recomandări la externare. În general, în timpul stagiilor de practică, studenții lucrează în condiții extrem de în grupuri mici sau într-un grup

[55]



individual cu formatorul. De asemenea, li se solicită periodic să se angajeze în activități de tip "journal clubbing" sau să facă o prezentare cu privire la o anumită boală sau la orientările recente în abordarea terapeutică a unei anumite afecțiuni. Pe scurt, în cadrul stagiilor externe, la finalul programului de medicină veterinară, stagiarii sunt încurajați să aplice cunoștințele teoretice într-o situație practică, să transpună cunoștințele în situații noi, să aibă experiență în observare, să interpreteze date complexe, să propună o soluție la o problemă, să țină o evidență adecvată și să comunice. De asemenea, li se permite să facă greșeli (într-un cadru controlat), fiind în același timp stimulați să se angajeze într-o gândire reflexivă.

"Îi încurajăm foarte mult să se aventureze și să facă presupuneri. (...)

Accept și înțeleg greșelile ca pe o modalitate utilă de învățare pentru ei." (Formator, LMO, PT_Pro_3)

În academie, în general, cursurile teoretice sunt de tip expositiv sau magistral. Deși pot avea loc unele discuții, întrebările sunt adesea lipsite de importanță, deoarece se apelează predominant la memorie (verificarea cunoștințelor). Atunci când profesorii încearcă să stimuleze o gândire mai profundă, rareori declanșează un răspuns din partea studenților. Cursurile practice sunt adesea concepute pentru a prezenta și a antrena proceduri. În unele cursuri teoretico-practice și practice din domeniul clinic, care se învârt adesea în jurul unui caz clinic, unii profesori încearcă să promoveze reflecția și dezbateră și să dezvolte raționamentul logic și deductiv. Cu toate acestea, studenții par să fie străini de astfel de practici și, atunci când nu reușesc să răspundă la întrebări, profesorul dă de obicei răspunsul. La nivel global, putem concluziona că GC nu a fost adesea stimulată în mod formal. Utilizarea cazurilor clinice și a resurselor, cum ar fi videoclipurile și examenele computerizate, au un mare potențial, dar lipsa de intenționalitate expresă a profesorilor, precum și neliniștea și hipo-reactivitatea studenților față de stimuli, să blocheze acest potențial. Cu toate acestea, motive multiple și nedeterminate ar putea explica [56]



această problemă. Este evident că ar trebui să se ofere cadrelor didactice cursuri de formare cu privire la modul în care să promoveze mai bine GC și că va fi, de asemenea, important să se formeze elevii pentru a înțelege conceptele implicate și pentru a accepta diferite strategii.

Rezultatele privind cea de-a doua variabilă, și anume dacă GC este menționat în mod explicit în timpul instruirii, arată că GC nu este adesea menționat în mod explicit în timpul instruirii în cadrul programelor de studii ale programului sau de ucenicie, fie în mediul academic, fie pe piața muncii. Pe piața forței de muncă, încurajarea GC a evoluat frecvent din dezvoltarea raționamentului clinic în jurul unui caz medical și susținerea procesului de luare a deciziilor. De obicei, studenților li se cere să își schimbe modul de gândire de la o boală (modul în care sunt antrenați să rețină și să înțeleagă cunoștințele furnizate) la o abordare centrată pe pacient (să traducă cunoștințele în termeni medicali și să raționeze în jurul posibilelor cauze pentru o afecțiune clinică). În IIS, o referire implicită la GC este rareori observată în cursuri, iar uceniciile interne/intramuros se bazează adesea pe activități de învățare mai puțin active, chiar dacă în descrierile cursului/subiectului s-a găsit o mențiune explicită la dezvoltarea raționamentului clinic. Este posibil ca această mențiune să respecte o concepție mai generalistă sau mai puțin structurată a "raționamentului clinic". În timpul orelor de curs se folosesc întrebări, dar studenții nu reușesc adesea să răspundă, ceea ce determină profesorul să ofere răspunsul. Această observație este mai notorie pentru disciplinele/cursurile care preced disciplinele clinice (ultimul an al programului integrat de masterat veterinar). Cu toate acestea, eșecul studenților de a se implica și de a oferi feedback la încercările profesorului de a stimula dialogul prin intermediul întrebărilor sugerează că aceștia nu sunt obișnuiți să se gândească la un anumit caz/situație/problemă în timpul orelor de curs.

Așa cum s-a spus anterior, interacțiunea dintre cursant și formator în

timpul uceniciei externe este mai strânsă și evoluează în jurul rutinelor zilnice (medic veterinar activități în clinicile de animale de companie). Pe lângă procedurile de formare, studenții sunt stimulați să se angajeze în raționamente medicale și să ia decizii în mediul spitalicesc, ghidați de întrebările formatorilor.

"trebuie să stimulăm studenții să nu fie simpli receptori și elemente de repetiție a informațiilor care le sunt furnizate (...) să folosim metodologii care să permită această stimulare, discuții de caz, discuții pe imagini, discuții pe legislație" (Formator, LMO, PT_Pro_1)

În ceea ce privește modelul unui **bun gânditor critic**, rezultatele au identificat unele diferențe. În LMO, raționamentul în contextul profesional este explorat mai intens decât în contextele academice. În cadrul programului de medicină veterinară, uceniciile, deși concepute ca materii de bază, reprezintă o cantitate foarte mică de muncă pentru studenți, spre deosebire de cursurile/subiectele obligatorii mai mari. În plus, acestea evoluează într-un mod mai pasiv, bazându-se mai ales pe observarea interacțiunii practicianului cu pacientul/animalul și cu tutorele acestuia, în comparație cu cele de pe piața muncii. De remarcat, abordarea "gândiți cu voce tare" - în care formatorii încearcă să demonstreze modul lor de gândire - o metodologie care ar putea stimula gândirea clinică și critică, nu este utilizată în prezent în cadrul stagiilor de ucenicie. Totuși, în niciunul dintre cazuri nu sunt furnizate modele sau cadre de referință studenților/ cursanților pentru a sprijini dezvoltarea GC. Din observarea interacțiunilor de la IIS și LMO, s-ar putea deduce că academia rămâne mai mult concentrată pe dimensiunile inferioare și intermediare ale taxonomiei Bloom (de exemplu, cunoaștere, înțelegere și aplicare) și pe cunoștințele procedurale, în timp ce uceniciile de pe piața muncii sunt atente la dimensiunile superioare (de exemplu, aplicare, analiză, sinteză și evaluare) și vizează dezvoltarea cunoștințelor conceptuale. Trebuie să remarcăm, totuși, că uceniciile evaluate au loc la sfârșitul programului academic, când studenții sunt deja înzestrați cu toate cunoștințele de bază necesare profesiei, precum și

[58]

cu o înțelegere mai largă a disciplinei.

Analiza referitoare la următoarea variabilă, și anume dacă **este declanșată o îmbunătățire a GC a studenților**, a evidențiat o diferență între IIS și LMO. O astfel de diferență a fost menționată frecvent în cadrul focus-grupurilor de profesioniști din cadrul disciplinei, în special la nivel de conducere.

Unul dintre participanții la grupul de formatori seniori a declarat:

"Întrebarea mea se referă mai mult la predarea în sine și la modul în care studentul părăsește facultatea, mai ales în ceea ce privește stagiile de practică, asta cred că ar trebui să se schimbe foarte mult, pentru mine este de multe ori de neconceput ca în prima zi de stagiu să îi spun unui student "bine, poți să începi consultația" și el să îmi spună "încă nu pot pentru că încă nu am experiență" (Formator, LMO, PT_Pro_2).

Există un oarecare acord în rândul profesioniștilor din domeniul veterinar cu privire la faptul că instituțiile de învățământ superior ar trebui să stimuleze o mai bună GC a studenților:

"Senzația pe care o am este că atunci când vin la mine vin cu o atitudine de "yes man", tot ce spun este un adevăr absolut, nu vin cu simțul critic. " (Formator, LMO, PT_prof_11)

Cu toate acestea, GC nu este o competență evaluată în mod direct sau explicit în cadrul parcursului academic sau în timpul stagiilor de practică. De exemplu, în timpul grupului de discuții al cadrelor didactice, unii profesori și un formator au declarat:

"Cred că nu evaluez asta; voi fi sincer. Nu cred că o evaluez în mod obiectiv [referindu-se la GC]." Mai târziu, adaugă ""Poate că este în programul disciplinelor, dar nu cred că este un criteriu de evaluare obiectiv" (profesor, IIS, Universitatea din Evora-Portugalia).

"Este dificil să evaluezi GC în sine, nu este ușor" (profesor, IIS, Universitatea din Evora-Portugalia).

"Cred că nu contează atât de mult la ce concluzii ajung, ci mai ales cum ajung acolo" (formator, LMO, Hospital Veterinário do Atlântico-Portugal).

În ciuda faptului că formatorii LMO au preocuparea de a evalua GC-ul cursanților în timpul stagiilor de ucenicie, ei o fac folosind metodologii non-formale și, prin urmare, evaluarea este în principal subiectivă. Această problemă ar trebui explorată și abordată în viitor.

În ceea ce privește referirile referitoare la **cultivarea GC prin raportare la cazuri reale de pe piața muncii**, a fost evident că, pentru disciplina Medicină veterinară, piața muncii oferă "încorporarea" în cazuri reale, în care studenții acționează ca actori activi, chiar dacă majoritatea discuțiilor au loc în afara cabinetului medical sau în timpul transferurilor. Studenții sunt împinși să raționeze, iar luarea deciziilor este susținută de raționamentul medical pe care îl dezvoltă în mod continuu. Cu toate acestea, s-a observat o variație individuală între formatori în ceea ce privește capacitatea de a stimula un raționament profund la cursanți, la fel cum s-a observat și la profesori în timpul cursurilor. În cadrul cursurilor din cadrul instituțiilor de învățământ superior, de obicei, activitățile erau centrate pe dobândirea de cunoștințe și pe înțelegerea unui subiect precum și pe proceduri de formare care abordează diferite intervenții tehnice practice specifice acestei discipline. Studenții învață metodele de bază ale actoriei (aplicarea cunoștințelor tehnice). Această disparitate în cultivarea GC este uneori menționată în discuțiile din cadrul focus-grupurilor de către



părțile interesate profesionale, care menționează că universitățile ar trebui să "ofere mai multă practică" studenților lor.

"Încercăm, de multe ori, să luăm situații reale din fermele pe care le însoțim și furnizăm aceste date și încercăm ca studenții să se descurce prin aceste date să încerce să înțeleagă care sunt principalele defecte sau probleme ale acestei ferme și de multe ori abordarea trebuie să fie multifactorială, va implica mai multe domenii, încercăm ca studenții să elaboreze un mic raport" (Formator, LMO, PT_Pro_4).

Următoarele două variabile, și anume **strategiile și metodele de predare care promovează GC**, au fost luate în considerare împreună. În cadrul disciplinei Medicină veterinară, organizațiile de pe piața forței de muncă nu oferă cursuri în timpul uceniciei. Stagiile de practică de pe piața muncii urmăresc mai frecvent capacitatea de raționament a studenților, utilizând chestionarea pentru a le structura modul de gândire. Întrebarea se concentrează de obicei pe cazurile zilnice prezentate în clinici, astfel încât dimensiunile de evaluare și analiză sunt prezente. De asemenea, atunci când se iau în considerare particularitățile unui animal, obiectivele proprietarului sau aspectele economice legate de o anumită situație, sunt stimulate sinteza și gândirea sau acțiunea divergentă. Cu toate acestea, în interacțiunile observate, capacitatea de a stimula GC, și nu doar de a cere studentului să rezume cunoștințele dobândite pentru a discrimina diagnosticul diferențial, depinde în mare măsură de formator. Acest lucru este valabil și în mediile academice. De fapt, este în general acceptat faptul că abilitățile profesorilor și ale formatorilor (chiar și într-o dimensiune personală) determină succesul raționamentului clinic sau al abilităților de GC la studenți/stagiari. În cadrul academie, elevii sunt implicați într-un context de învățare mai pasiv. Cu toate acestea, în unele clase sunt prezente încercări similare de a stimula raționamentul clinic, în special în ultimii ani ai programului. În general, învățarea tinde să aibă loc într-un mod mai pasiv în mediul academic, în contrast cu o abordare mai imersivă și mai

[61]

activă pe piața muncii. În ambele contexte, academia și organizațiile de pe piața muncii dezvoltă o cunoaștere cognitivă similară, urmărind dezvoltarea raționamentului clinic. Cu toate acestea, în niciunul dintre cele două contexte nu este recunoscută natura și nici importanța necesității explicite de promovare a GC. Cu toate acestea, ar trebui să reflectăm cu atenție asupra acestei probleme. Trebuie subliniat faptul că o comparație între formarea oferită în academie și cea de pe piața muncii poate fi oarecum eronată. De fapt, ucenicia pe piața muncii se realizează atunci când studentul și-a finalizat întregul parcurs academic și reține o cantitate mai mare de cunoștințe cognitive. Până la cel mult am putea compara doar între ultimul an academic și stagiul curricular.

În ceea ce privește variabila de **instrumente și materiale care reflectă** GC în IIS și LMO, o cantitate limitată de materiale care menționează explicit GC, în ceea ce privește conținutul programelor de studii, rezumatele sau alte materiale, sunt prezentate studenților. Cu toate acestea, în caracterizarea unităților curriculare disponibile pe site-ul programului, există referiri explicite la dezvoltarea GC sau a raționamentului clinic și a unor abilități metacognitive. Dar, de obicei, nu se găsește nicio mențiune privind strategiile care trebuie implementate. Acest lucru este valabil și pentru modul în care vor fi evaluate dimensiunile GC sau dobândirea de abilități și atitudini de GC sau chiar modul în care acestea ar putea contribui la nota finală la fiecare curs/subiect.

Analiza privind **abordările de evaluare** a GC a relevat în mod surprinzător faptul că aceasta nu este abordată nici de către instituțiile de învățământ superior, nici de către LMO.

În cele din urmă, în ceea ce privește **prezența GC** în fiecare organizație, se pare că există mici diferențe în ceea ce privește profunzimea GC solicitată și formată în LMO în comparație cu instituțiile de învățământ superior, în special în ceea ce privește modul în care lucrează dimensiunile conceptuale și



procedurale ale GC.

[63]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Partea B.1. Necesități educaționale pentru scenarii de predare și învățare

În urma procesului de cercetare, partenerii au întocmit o listă de nevoi educaționale pe care viitoarele programe de ucenicie ar trebui să le abordeze. Le vom prezenta pe domenii:

Nevoi educaționale pentru Formarea profesorilor

Organizația de ocupare a forței de muncă aleasă în cazul UOWM nu este o organizație care oferă cursuri sau orice altă formă de formare pentru personalul nou angajat. Astfel, analizele de date, în ceea ce privește LMO, s-au axat pe procesele de predare implementate în contextul învățământului primar, precum și pe stagiile de ucenicie organizate de către ES pentru a forma viitoarele cadre didactice în condiții reale de viață. Conform analizei actuale a datelor, diferențele cu privire la LMO și la IIS au rezultat în principal din discuțiile din cadrul focus-grupurilor și în special în ceea ce privește formatul stagiilor de ucenicie.

Prima nevoie majoră evidențiată de către reprezentanții pieței muncii este necesitatea ca profesorii să își dezvolte abilități și dispoziții de GC pentru a face față incidentelor critice în timpul învățării și instruirii. Potrivit părților interesate din cadrul LMO, profesorii cu experiență limitată (adică noii angajați) au un repertoriu de strategii de predare și capacitatea de a concepe planuri de lecție detaliate. Cu toate acestea, părțile interesate din cadrul LMO consideră că, de obicei, noilor angajați le lipsesc abilitățile de a recunoaște când ar trebui să își diferențieze abordarea didactică sau să dea dovadă de flexibilitate în funcție de circumstanțe. În plus, de obicei, aceștia nu se simt încrezători în a reorganiza activitățile pentru a se adapta la incidentele critice din clasă. Potrivit lui Tripp (1994), incidentele critice sunt percepute ca evenimente obișnuite [64]

care pot avea loc în clasă și care prezintă o dilemă pentru profesorului, care trebuie să aleagă între cel puțin două căi de acțiune diferite pentru a rezolva situația problematică. Astfel de incidente critice ar putea fi reprezentate de comportamente problematice ale elevilor sau de conflicte care necesită luarea de decizii și acțiuni imediate. Studiile anterioare au evidențiat diverse clasificări ale vocii profesorilor în formare sau în formare continuă cu privire la incidentele critice (de exemplu, Badia, Becerril & Gómez, 2021; Leijen & Kullasepp, 2013; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Trebuie remarcat faptul că aceste incidente consumă în mod obișnuit timp prețios din procesul de predare în ceea ce privește gestionarea lor. Luând în considerare faptul că studenții-profesori sau cadrele didactice în formare au tendința de a-și modela experiențele educaționale K-12 în timpul practicii, exploatarea incidentelor critice în formarea cadrelor didactice s-a dovedit a fi un instrument puternic de abordare a acestei tendințe. În detaliu, activitățile care utilizează incidentele critice favorizează dezvoltarea abilităților de gândire critică și a schemelor de luare a deciziilor la studenții-profesori, oferindu-le acestora oportunități de a reflecta și de a acționa asupra unor experiențe didactice autentice (Griffin, 2003). Gestionarea eficientă a incidentelor critice este legată de termenul de "tact pedagogic", care se inspiră în mod specific din noțiunea de tact pedagogic a lui van Manen (van Manen, 1991), potrivit căreia predarea cu tact este manifestată atunci când un profesor recunoaște și înțelege importanța anumitor situații și acționează în cunoștință de cauză. Tactul pedagogic le permite studenților-profesori să ajusteze o anumită teorie educațională pentru a răspunde cerințelor elevilor individuali sau ale claselor (Gastager, Nebel, Präauer, Patry & Fageth, 2017), în timp ce aceștia se află, de asemenea, în poziția de a îndeplini dubla misiune a școlii (Tapola & Fritzen, 2010), și anume de a preda cunoștințele disciplinare și, în același timp, de a urmări crearea unui cadru de valori în mediile de clasă prin aplicarea abilităților și dispozițiilor GC obținute. Pe baza acestui raționament, cadrele didactice fiind

[65]



dotate cu competențe și dispoziții de GC dispoziții le pot insufla în procesul de predare; încurajând astfel și elevii în această direcție (Dimitriadou, Vratsi, Lithoxoidou & Seira, 2019).

A doua nevoie pe care părțile interesate au identificat-o în ceea ce privește Gândirea critică și stagiile de formare a cadrelor didactice se referă la interacțiunea și comunicarea profesorilor cu părinții elevilor. Părțile interesate de pe piața forței de muncă au identificat faptul că această formă de interacțiune și comunicare poate fi considerată de obicei ca fiind esențială, dar în același timp dificilă în ceea ce privește implicarea în contextul școlar. Literatura de specialitate a identificat multe bariere potențiale care ar putea aborda implicarea și comunicarea eficientă a părinților cu profesorii din școli (de exemplu, Hornby & Lafaele, 2011). Cu toate acestea, cercetările anterioare au identificat faptul că includerea formării privind comunicarea cu părinții poate crește încrederea percepută de profesori, eficacitatea și utilitatea percepută a unui astfel de curs (de exemplu, Hoover--Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012). Deși nu există dovezi anterioare care să indice importanța Gândirii critice pentru o comunicare și interacțiune eficientă cu părinții, recunoaștem că astfel de tipuri de comunicare s-ar putea dovedi solicitante pentru profesori în declanșarea gândirii analitice și critice în timp ce le fac față.

O altă problemă care a fost evidențiată ca o deficiență a uceniciei în ceea ce privește gândirea critică a fost necesitatea ca elevii-profesori să se adapteze la rutina administrativă zilnică a școlilor (de exemplu, în timpul discuțiilor din consiliul profesorilor etc.) și să se ocupe în mod eficient de colaborarea și interacțiunea colegială. Această problemă se referă, de asemenea, la competențele de comunicare; astfel, există implicații suplimentare pentru competențele și dispozițiile de gândire critică. Părțile interesate de pe piața forței de muncă au identificat faptul că profesorii aflați

[66]



la început de activitate nu au fost familiarizați cu problemele administrative pe care profesorii le întreprind la nivelul macro al funcționării școlilor, subliniind necesitatea pentru capacitatea cadrelor didactice aflate la început de carieră de a forma relații bune sau de a comunica eficient cu colegii sau cu administrația. Potrivit părților interesate din cadrul LMO, cadrele didactice debutante nu interacționează de obicei cu cadre didactice mai experimentate care ar putea să le ofere sugestii utile și să le servească drept mentori. Aceștia susțin că o astfel de interacțiune ar putea oferi sugestii noilor profesori sau cunoștințe despre probleme administrative pe care nu le-ar putea obține cu ușurință în alt mod. În plus, părțile interesate din cadrul LMO au sugerat că profesorii aflați la început de activitate evită de obicei să se implice în activități precum punerea la îndoială a deciziilor consiliului profesoral cu care ar putea să nu fie de acord sau oferirea de soluții alternative la o problemă. Cu toate acestea, ar trebui menționat faptul că părțile interesate din cadrul LMO au recunoscut că această problemă se referă, cel puțin în parte, la cultura școlii și la eforturile lor limitate de a include noul personal în astfel de activități. Cu toate acestea, ei au susținut că implicarea în astfel de activități necesită abilități de gândire critică.

În plus, o nevoie care a rezultat din discuțiile din cadrul grupurilor de discuții și care a fost subliniată în principal de partenerii de pe piața muncii a fost aceea că studenții-profesori nu au încredere în sine în ceea ce privește rolul și identitatea lor. În plus, LMO au susținut că încrederea în sine este esențială nu numai în învățare și instruire, ci și în comunicarea părinte-profesor. Prin urmare, aceștia au sugerat că încrederea în sine în ceea ce privește rolul și identitatea cadrelor didactice ar trebui cultivată în timpul uceniciei. În plus, încrederea în raționament este o dispoziție esențială a Gândirii critice care permite persoanei să aibă încredere în soliditatea propriilor judecăți raționale. Mai mult, un nivel adecvat de încredere în sine în GC în raport cu maturitatea și stăpânirea abilităților de GC" s-ar putea dovedi a fi o traiectorie de dezvoltare

[67]

dorită pentru toți elevii (Facione, Sanchez, Facione, & Gainen, 1995). Constatările cercetărilor anterioare au indicat că profesorii aflați la începutul carierei în activitate dezvăluie, de obicei, o lipsă de încredere în abilitățile lor educaționale și un sentiment de eșec în a acționa corect în dileme etice și incidente critice (Shapira-Lishchinsky, 2011). Mai mult, Kim și Klassen (2018) au arătat că profesorii experți, începători și cei aflați la început de carieră prezintă diferențe în ceea ce privește strategiile, domeniul de aplicare, conținutul și raționamentul proceselor cognitive, precum și ratingurile de încredere privind acuratețea răspunsurilor lor atunci când abordează scenarii complexe din școală. Cu toate acestea, constatările sunt încurajatoare, sugerând că încrederea în sine la profesorii în formare poate fi îmbunătățită prin exploatarea abordărilor instrucționale care promovează Gândirea critică, cum ar fi învățarea bazată pe probleme (de exemplu, Saputro, Atun, Wilujeng, Ariyanto, & Arifin, 2020).

O problemă majoră identificată în timpul discuțiilor din cadrul focus-grupurilor cu IIS și LMO a fost aceea că studenții-profesori nu sunt informați cu privire la problemele prost structurate care pot apărea atât în timpul uceniciei, cât și în viitorul lor rol profesional. Se pare că apare o discrepanță, deoarece, în timp ce GC este abordat implicit în timpul cursurilor și, de asemenea, tratat în programa școlară, IIS se concentrează pe familiarizarea studenților cu metodologia de predare și cu planurile detaliate ale lecțiilor, mai degrabă decât pe familiarizarea cu întregul spectru de responsabilități legate de profesia lor. În consecință, studenții-profesori nu par să se familiarizeze în mod adecvat cu competențele și dispozițiile de GC, care sunt de o importanță capitală pentru rolul lor. Din acest punct de vedere, atât reprezentanții instituțiilor de învățământ superior, cât și cei de pe piața muncii par să fie de acord că studenții-profesori ar trebui să exerseze în mod activ pe probleme prost structurate, precum și pe studii de caz care îi vor conduce cu succes la obținerea de competențe și dispoziții de GC, care pot fi aplicate în timpul

[68]



stagiului de ucenicie. Exploatarea incidentelor critice, a problemelor nestructurate, a studiilor de caz, a problemelor cu tendințe de rătăcire sau a scenariilor bazate pe muncă le va permite studenților să dezvolte scheme de luare a deciziilor pentru a face față complexității rolului de profesor, care presupune jonglarea cu procesul de predare, cu alte aspecte referitoare la organizarea și gestionarea clasei, cu relațiile interpersonale, precum și cu interacțiunea în cadrul și în afara clasei. Deși nivelul de eficacitate al cadrelor didactice crește odată cu anii de experiență (Atteberry, Loeb, & Wyckoff, 2015), a fost evident faptul că LMO (adică profesorii și directorii de școli) așteaptă de la studenții-profesori să aibă performanțe la un nivel de competență profesională aproape egal cu cel al colegilor lor cu experiență (Tait, 2008). Deși această așteptare nu a fost aprobată de instructorii de ES, a fost recunoscută importanța formării pentru a crește nivelul de eficacitate al profesorilor-studenți și a reflecției asupra acțiunii (Schön, 1983).

Nevoi educaționale pentru Limba engleză ca limbă străină

Participanții la discuțiile de grup au sugerat că, în Lituania, predarea EFL este încă profund înrădăcinată într-o paradigmă conservatoare. Se acordă prea multă atenție formelor, regulilor și cadrelor rigide și prea puțină atenție conținutului și ideilor. Aceștia au subliniat diferența de abordare a predării și învățării între două epoci diferite și universități diferite. Datorită faptului că un număr de profesori și-au finalizat studiile înainte de destrămarea Uniunii Sovietice, când sistemul educațional și piața muncii se bazau pe ideologii și principii diferite, unele diferențe au fost notabile.

Astfel, nevoile educaționale identificate de prezenta cercetare sunt:

1. Necesitatea de a instrui personalul instituțiilor de învățământ superior în materie de GC din cauza contextului politic și istoric diferit al zonei;
2. Necesitatea de a include GC în educația EFL, atât în instituțiile de învățământ superior, cât și în LMO.

Nevoi educaționale pentru Afaceri și economie

Principalele diferențe constituie o abordare de sus în jos în universitate, în timp ce pe piața muncii se pune accentul pe încorporarea teoriei în activitate și integrarea elementelor teoretice în cele mai aplicate comportamente, prin metode experiențiale. Abordarea LMO este de tip bottom up, deoarece participanții sunt creatori de conținut.

LMO se concentrează pe diverse metode de predare, aprofundând înțelegerea și descoperirea prin intermediul propriilor experiențe din viața reală, interpretând teorii și informații în loc de simpla memorare a informațiilor.

Astfel, nevoile educaționale sunt legate de o abordare didactică mai dinamică, diversificată, axată în primul rând pe nevoile elevilor:

1. Este necesar să se schimbe abordările de instruire pentru o abordare mai centrată pe student;
2. Trebuie să se pună mai mult accent pe învățarea prin experiență.

Nevoi educaționale pentru Informatica de afaceri

Un aspect extrem de important în predarea abilităților de gândire este încurajarea elevilor să participe activ la conversații fără teama de eșec sau de a spune ceva greșit. Pentru aceasta este nevoie de o atmosferă de acceptare și toleranță. Formarea GC se întâmplă indirect, deoarece GC ca atare nu este în prim-plan, ci analiza cazului care trebuie luat în considerare, astfel încât este nevoie de promovarea explicită a GC în clasă. Atât IIS, cât și LMO nu utilizează metode explicite pentru GC. Cu toate acestea, este esențial să se ia în considerare faptul că nu toate "lacunele" trebuie să fie abordate. Universitatea are un scop diferit, predă cunoștințe și competențe necesare pe care LMO nu poate și nu ar trebui să le ia în considerare.

În concluzie, nevoile educaționale sunt:

1. Trebuie să se concentreze mai puțin pe furnizarea de cunoștințe factuale;
2. Necesitatea promovării explicite a GC, atât în cadrul instituțiilor de învățământ superior, cât și în cadrul LMO.

Nevoi educaționale pentru Medicina veterinară

În domeniul medicinei veterinare, GC este adesea un concept care se suprapune peste raționamentul clinic. Raționamentul clinic împărtășește unele trăsături cu gândirea critică, și anume cu privire la angajamentul intenționat de a ridica întrebări bine formulate și clare; de a aduna și evalua informațiile relevante; de a reflecta cu mintea deschisă asupra alternativelor disponibile; de a recunoaște și evalua presupunerile și implicațiile și de a le asocia cu consecințele practice; de a comunica eficient cu ceilalți, în timp ce se angajează și găsește soluții la situații complexe. Este esențial să se angajeze în monitorizarea constantă a gândirii și a autorefecției pentru a menține un nivel ridicat de raționament clinic, precum și pentru a exersa continuu metacogniția și autocorecția (Kuiper, Pesut, Kautz, 2009). În general, raționamentul clinic urmărește să ofere încredere și capacitatea de a interacționa eficient cu alte persoane și sarcini, punând în practică abilități eficiente de luare a deciziilor și acțiunile asociate. Potrivit lui Christensen și colegilor (2008), abilitățile de raționament clinic "...implică integrarea și aplicarea eficientă a abilităților de gândire și de învățare pentru a da sens, a învăța în mod colaborativ și a genera cunoștințe în cadrul experiențelor clinice familiare și necunoscute". Au fost identificate patru dimensiuni în raționamentul clinic: gândirea reflexivă, gândirea critică, gândirea dialectică și gândirea complexă.

În cadrul stagiilor de ucenicie pe piața muncii, stagiarii li se încredințează activități bine definite care le cer să mobilizeze cunoștințe și să efectueze proceduri de rutină în domeniul medicinei veterinare. Activitățile profesionale încredințate au fost propuse pentru disciplina medicină veterinară în ultimul deceniu în cadrul unui învățământ bazat pe competențe (Salisbury et al., 2020). Activitățile profesionale încredințabile (EPA), adică sarcinile care reprezintă unități/fragmente de practică profesională care pot fi încredințate unui student sub un anumit nivel de supraveghere, cer studentului să demonstreze

[73]



competența în aceste sarcini. EPA necesită mai multe competențe integrate (Favier, ten Cate, Duijn și Bok, 2020) și ar trebui să fie concepute cu atenție. Ele trebuie să fie dezvoltate într-un anumit interval de timp, să fie observabile și măsurabile, precum și să contribuie la decizii de încredințare focalizate (Duijn, Ten Cate, Kremer, & Bok, 2019). În plus, trebuie să fie evaluate următoarele, și anume momentele de evaluare aliniate la locul de muncă clinic al studenților sau la rezultatele stabilite anterior, precum și feedback-ul oferit pentru corectare, dacă este necesar. Mai mult decât dezvoltarea competențelor procedurale, EPA-urile permit stimularea raționamentului clinic al studenților. În timpul formării veterinare (academice și de ucenicie), scopul este de a dezvolta raționamentul medical/clinic. Atunci când sunt dezvoltate în academie, EPA ar putea permite studenților să ajungă treptat la autonomie în procesele antrenate anterior, precum și să își îmbunătățească capacitatea de a comunica cu tutorii de animale și cu alți profesioniști. Sarcinile pot varia ca mărime, tip și complexitate și, astfel, pot fi adaptate la gradul studenților, în mod progresiv, pe parcursul programului de absolvire. Prin intermediul EPA, cursanții pot dobândi competențe, inclusiv cunoștințe, abilități și atitudini (Ten Cate & Taylor, 2020), pregătindu-se pentru activitatea profesională.

Utilizând abordări diferite, atât asociațiile academice, cât și cele de pe piața muncii urmăresc să stimuleze raționamentul clinic și, indirect, gândirea critică a studenților, cu rezultate diferite. De obicei, se acceptă că există un potențial decalaj între sarcinile pe care absolvenții sunt pregătiți să le îndeplinească fără supraveghere și ceea ce așteaptă piața muncii (Favier et al., 2020). Acest lucru reflectă, de fapt, unele dintre comentariile furnizate de părțile interesate în timpul interviurilor FG. Având în vedere condițiile în care se desfășoară cursurile în unele IIS, cu un raport ridicat între studenți și profesori, activitățile de avansare explicită sau formală a raționamentului clinic sunt adesea slab explorate și lăsate pentru a fi detaliate în stagiul academic, în ultimul an al programului de absolvire. Cu toate acestea, ar putea fi fezabil să fie inclusă pe



tot parcursul programului, utilizând stagii de ucenicie intramurală (cu grupuri mai mici de studenți îndrumați de un practician calificat) și să se îndeplinească unele dintre aceste activități cu programa și activitățile din cadrul disciplinelor/cursurilor principale (de exemplu, prin scenarii sau învățare bazată pe cazuri), în paralel cu înscrierea practicienilor și a profesorilor din diferite discipline pentru a lucra împreună, oferind feedback-ul necesar. În unele programe de studii, această abordare poate solicita modificarea structurii programului. Însă beneficiile sunt enorme, deoarece EPA operaționalizează dezvoltarea competențelor clinice, inclusiv a gândirii critice, printr-o implicare etapizată și sigură a cursanților.

[75]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Partea B.2 Recomandări pentru viitoarele scenarii de învățare

Recomandări pentru Formarea profesorilor

Pe baza analizei datelor și a discrepanței identificate între cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și nevoile LMO, au fost organizate următoarele principii recomandate în combinație cu literatura contemporană. Se poate afirma că aceste principii pot facilita instruirea în GC în IIS și, în același timp, pot reduce decalajul existent în ceea ce privește nevoile LMO. Principiile se bazează, de asemenea, pe elemente care sunt furnizate prin intermediul rezultatelor CRITHINKEDU și se referă la procesul de predare, metodologia și practicile de predare. În continuare, prezentăm un set de principii de bază care ar trebui să fie utilizate pentru predarea GC în cadrul Uceniciilor din învățământul superior, luând în considerare, de asemenea, specificitățile legate de formarea profesorilor.

A) Infuzie și instruire GC explicită

În ceea ce privește abordarea recomandată pentru predarea GC, se consideră că infuzia sprijină instruirea explicită, deoarece principiile generale ale GC sunt explicite, iar procesul este încorporat în materia specifică. Potrivit lui Tiruneh, Verburch și Elen (2014), care au realizat o analiză privind eficacitatea predării GC în învățământul superior, majoritatea studiilor de intervenție incluse în analiză au urmat fie imersiunea, fie infuzia, ceea ce poate indica faptul că aceste două abordări conduc la rezultate optime. În plus, conform analizei datelor, GC este în prezent predat implicit în IIS, ceea ce poate să nu fie considerat favorabil, deoarece studenții nu par să se echipeze cu aceste competențe și, astfel, să le transfere în timpul uceniciei sau să le insuflă în timpul experienței lor în serviciu. Prin urmare, potrivit lui Marin și Halpern (2010), instruirea explicită în GC pare a fi mai eficientă și mai fructuoasă în

[76]

direcția transferului acestor competențe și dispoziții către alte probleme cotidiene similare, condiții prost structurate sau incidente critice. În plus, după cum subliniază Protocolul educațional pentru promovarea GC în învățământul superior elaborat de proiectul CRITHINKEDU, este esențială instruirea explicită și implicarea studenților cu GC (Elen et al., 2019). În mod specific pentru formarea cadrelor didactice, instruirea explicită a GC este, de asemenea, determinată ca un factor de îmbunătățire, conform lui Lorencová, Jarošová, Avgitidou și Dimitriadou (2019), care au realizat o analiză sistematică a practicilor de GC în programele de formare a cadrelor didactice.

B) Instruirea explicită a problemelor prost structurate, incidente critice, studii de caz, scenarii bazate pe muncă, probleme cu tendințe de rătăcire în Formarea profesorilor.

Exploatarea problemelor nestructurate, a incidentelor critice sau a problemelor cu tendințe de rătăcire permite implicarea diverselor abilități și dispoziții de GC și îi implică pe elevi în procese decizionale care le oferă posibilitatea de a reflecta și de a activa strategii metacognitive în timpul analizei unei probleme. Etocmai fiecare problemă, incident sau studiu de caz inclus în instruirea pentru GC nu ar trebui să se concentreze pe un răspuns clarificat corect sau greșit, ci să ofere mai degrabă oportunitatea unor dezbateri prin care participanții vor fi familiarizați cu reflectarea asupra propriilor judecăți (Snyder & Snyder, 2008). Din acest punct de vedere, participanții vor fi în poziția de a realiza că aceste probleme au adesea tendințe răutăcioase, ceea ce duce la decizii bune sau rele, mai degrabă decât la răspunsuri corecte sau greșite (Peters, 2017). În plus, aceste probleme pot fi dificil de rezolvat sau pot fi urmate de o serie de explicații și soluții posibile care nu sunt evidente, ușor de abordat sau unice (Peters, 2017). Pe baza raționamentului de mai sus, instruirea explicită a situațiilor-problemă îi poate determina pe elevi să își expună atât cunoștințele declarative, cât și cele procedurale, ceea ce poate fi o mijloc de încurajare și evaluare a GC-ului



acestora (Belecina & Ocampo, 2018: 115; Elen, et al., 2019).

C) Metodologii contemporane de predare

Ar trebui să se pună accentul pe metodologia de predare contemporană, care poate include abordări de instruire autentică și strategii de predare, cum ar fi jocurile de rol, dilemele și problemele din lumea reală. Pe baza acestui raționament, pot fi utilizate, de asemenea, simulări, care presupun studii de caz (Abrami, et al., 2015). O altă metodologie de predare contemporană propusă este educația bazată pe valori și cunoaștere (VaKE), care ar putea fi aplicată ca o abordare de predare în instituțiile de învățământ superior prin care competențele și dispozițiile GC ale studenților ar putea fi încurajate și promovate prin introducerea dilemelor morale în cadrul clasei (Pnevmatikos, Christodoulou și Georgiadou, 2019).

D) Mentorat în timpul stagiilor de practică/ ucenicie

Reprezentanții LMO au menționat în mod explicit importanța ca studenții-profesori să fie îndrumați de un profesor experimentat în activitate. Se consideră că procesul prin care un profesor cu experiență îndrumă/însoțește un coleg mai tânăr sau un student (Abrami, et al., 2015) îmbunătățește instruirea GC. Trebuie remarcat faptul că acest lucru se întâmplă atunci când mentoratul este organizat și conceput în lumina dialogului constructiv și a proceselor democratice, în timp ce presupune, de obicei, o colaborare strânsă și fructuoasă cu IIS prin care fiecare participant beneficiază. Mentoratul urmează să fie realizat de un grup de cadre didactice, administratori școlari și directori care vor fi implicați într-o rețea de relații sociale și de "grijă" orientate spre învățare pentru elevii-profesori și noii veniți (Moonie Simmie & Moles, 2011). De asemenea, ar putea fi percepută ca o încercare de a reduce decalajul

dintre teorie și practică, care va încuraja studenții să transpună teoriile învățate

[78]



în învățământul superior în acțiuni practice prin o varietate de situații educaționale. În acest sens, mentorii din cadrul uceniciei sunt văzuți ca experți pentru o acțiune reflexivă care va susține dezvoltarea competențelor profesionale de predare ale profesorilor stagiați (Gastager et al., 2017). Prin urmare, mentoratul nu numai că poate promova tactul pedagogic al profesorilor prezervatori, care se numără printre nevoile raportate de LMO în constatările menționate mai sus, dar este, de asemenea, în analogie cu învățarea experiențială (Kolb & Kolb, 2008), care este însoțită de reflecție și conduce treptat la autonomia cursanților, implicând în același timp diverse aspecte ale GC (Harrison, Lawson & Wortley, 2005).

E) Metacogniția pentru transfer

Problema transferului de GC rămâne o situație destul de spinoasă și o provocare continuă pentru educatorii care se ocupă de acest domeniu. Potrivit lui Halpern (1998), este posibil să se predea pentru transfer cu ajutorul metacogniției. Acest lucru se întâmplă atunci când instruirea este organizată și concepută în această direcție, astfel încât elevii să se familiarizeze cu transferul abilităților lor către o varietate de situații prin diferite domenii. Acest lucru se poate realiza atunci când elevii abordează probleme sau situații și elaborează structura acestora în încercarea de a urmări și evidenția elementele care tind să fie proeminente în loc să fie doar specifice unui domeniu. Pe baza acestui raționament, metacogniția pare să fie de o importanță majoră în timpul angajării în GC, deoarece elevilor li se oferă posibilitatea de a discuta și de a înțelege în profunzime modul lor de gândire, precum și de a fi responsabili pentru propriile strategii și de a lua decizii cu privire la timpul sau efortul pe care îl vor investi într-o sarcină (Halpern, 2014). În cele din urmă, conștientizarea elevilor cu privire la transferabilitatea abilităților și dispozițiilor de GC între probleme, cazuri sau diverse contexte se poate dovedi benefică pentru procesul de transfer al GC, în sine (Elen, et al., 2019).

[79]



Recomandări pentru Limba engleză ca limbă străină

Dezvoltarea competențelor mediatice și informaționale ale cadrelor didactice, precum și a strategiilor, abilităților, metodelor și abordărilor de predare a GC necesită o înțelegere clară a posibilităților tehnologiei și a modului în care aceasta poate fi asociată cu învățarea limbilor străine în clasele la distanță. În plus, TIC le oferă cursanților posibilitatea de a lucra simultan și de a primi și oferi feedback, încurajează învățarea independentă și cercetarea autonomă, personalizează învățarea la domiciliu, oferă o multitudine de idei pentru predarea la distanță, practica de recuperare și modul de îmbinare a învățării sincrone și asincrone prin învățarea utilizării și creării de conținut audio, video și imagini pentru a declanșa creativitatea și gândirea critică a elevilor și pentru a le dezvolta abilitățile individuale de vorbire, ascultare, citire și scriere.

Recomandări pentru Afaceri și economie

Cercetarea de față a arătat că viitoarele activități educaționale care să încurajeze GC ar trebui să implice:

- învățarea prin experiență pentru studenți;
- educație explicită în GC prin intermediul unei abordări de infuzie, atât pentru instituțiile de învățământ superior, cât și pentru LMO, și o utilizare mai largă a abordării pedagogice social-constructiviste pentru instituțiile de învățământ superior;
- utilizarea unor abordări didactice care îi ajută pe elevi să depășească memorarea și reproducerea fără a filtra informația, analizând, punând întrebări, argumentând;
- utilizarea studiilor de caz din mediul de afaceri și invitarea unor invitați din mediul de afaceri pentru a le prezenta în cadrul orelor de curs va aduce realitatea în universitate, precum și o deschidere și o chestionare de primăvară;
- formarea de formatori pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior; angajarea activă a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior în învățarea unor abordări și metode pedagogice care favorizează GC.

Recomandări pentru Informatica de afaceri

A) Strategie de predare mixtă

Informatica de afaceri este un domeniu de studiu care integrează mai multe discipline, cum ar fi informatica, economia, dreptul, știința datelor și matematica. Acesta se ocupă de aplicarea tehnologiei informației și de impactul acesteia în și pentru organizații. Metodele și instrumentele Informaticii de afaceri ca disciplină necesită gândirea abstractă și conceptuală a studenților, în timp ce cunoștințele de conținut ale disciplinei și, în special, aplicarea acesteia necesită un nivel ridicat în dezvoltarea abilităților și competențelor intelectuale. Curriculumul de Informatică de afaceri și modulele unice descriu în rezultatele lor dezvoltarea abilităților cognitive de nivel superior ale studenților. Competențele de nivel superior din domeniul cognitiv sunt abilitățile de a analiza, evalua și crea (Anderson & Krathwohl, 2001). "Analiza" este definită ca o abilitate de a descompune materialul în părți constitutive și de a determina modul în care părțile se raportează unele la altele și la o structură sau un scop general, "evaluarea" ca o abilitate de a emite judecăți bazate pe criterii și standarde, iar "crearea" ca o abilitate de a pune elemente pentru a forma un întreg coerent sau funcțional și de a reorganiza elementele într-un nou model sau structură. Cele două niveluri "Analizează" și "Evaluează" reflectă două abilități "Analiza" și "Evaluarea" din definiția GC făcută de Facione 1990. Abilitatea cognitivă de la nivelul inferior - "Înțelegerea" (Construirea semnificației din mesaje educaționale - Anderson & Krathwohl, 2001) - reflectă abilitățile de interpretare și deducție ale GC. Se recomandă o abordare mixtă pentru predarea abilităților de GC studenților de la Business Informatics. Conținutul este important și rămâne obiectivul principal al unui modul, în timp ce ar trebui practică o combinație de transmitere atât

[82]

implicită, cât și explicită a principiilor GC.

B) Abordări didactice pentru a transmite abilități și dispoziții de gândire critică

Ar trebui utilizate abordări, metode și tehnici de predare activatoare pentru a dezvolta abilitățile de GC ale studenților. Prelegerile trebuie să devină interactive prin integrarea discuțiilor studenților în prezentarea conținutului materiei. Ar trebui să se utilizeze învățarea bazată pe probleme și proiecte. Un punct important în acest sens este definirea problemelor care trebuie rezolvate în timpul sesiunilor de rezolvare a problemelor și a sarcinilor de lucru în cadrul proiectelor studenților. Problemele și sarcinile nestructurate și munca în grup oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta nu numai competențele de GC, cum ar fi analiza, evaluarea, explicația, ci și dispozițiile de GC (a se vedea cadrul lui Facione). În aceste abordări didactice, rolul profesorului ca mentor și facilitator al învățării elevilor este o componentă crucială pentru succesul învățării.

Recomandări pentru Medicina veterinară

În urma analizei datelor au fost identificate unele neconcordanțe între cursurile oferite de instituțiile de învățământ superior și nevoile și stagiile de ucenicie oferite de LMO, care stau la baza prezentelor recomandări. Recomandările propuse s-au bazat pe o analiză a literaturii de specialitate cu privire la modalitățile de încurajare a GC în disciplinele legate de sănătate și vizează atenuarea neconcordanțelor identificate în această lucrare empirică menționată anterior. În plus, principiile propuse în prezentul document se îmbină, de asemenea, cu rezultatele proiectului anterior - CRITHINKEDU.

Raționamentul clinic și luarea deciziilor sunt competențe căutate în domeniul medicinei veterinare, care se așteaptă să fie stăpânite de absolvenții timpurii. Raționamentul clinic și gândirea critică au în comun unele trăsături, și anume angajamentul intenționat de a pune întrebări bine formulate și clare; de a aduna și evalua informațiile relevante; de a reflecta cu mintea deschisă asupra alternativelor disponibile; de a recunoaște și evalua ipotezele și implicațiile și de a le asocia cu consecințele practice; de a comunica eficient cu ceilalți, în timp ce se angajează cu tutorii animalelor pentru a garanta conformitatea acestora și pentru a găsi soluții la situații complexe. Este esențial să se angajeze în monitorizarea constantă a gândirii și a auto-reflecției pentru a menține un nivel ridicat de raționament clinic, precum și pentru a exersa continuu metacogniția și autocorecția.

Dezvoltarea gândirii critice/aptitudinilor de raționament clinic a fost asociată cu o reducere a erorilor medicale, cu o autonomie și o încredere în sine sporite și cu o scădere a sarcinii la intrarea pe piața muncii. Practicienii lucrează adesea cu situații nedefinite, imersați într-un ritm rapid și într-un mediu intensiv.

A) Instruire GC hibridă

Activitatea va urma o abordare social-constructivistă. În cadrul disciplinelor medicale, imersiunea în medii de lucru reale este adesea utilizată în timpul formării studenților și al uceniciei. Se consideră că, prin experiența în rutina unui stagiu medical, studenții dobândesc "abilități practice" (Marckmann, 2001; Payan-Carreira, Cruz, Papathanasiou, Fradelos, & Jiang, 2019). Pentru a spori eficacitatea strategiilor propuse pentru dezvoltarea GC la această disciplină, și întrucât predarea explicită a GC (abordarea prin infuzie) s-a dovedit a fi mai eficientă (Tiruneth et al., 2014; Payan-Carreira et al., 2019), propunem o abordare hibridă. În timp ce folosim unele activități emise din rutina zilnică a unui medic veterinar practician, vom folosi instrucțiuni explicite de GC și activități pedagogice care să susțină dezvoltarea GC.

B) Utilizarea problemelor prost structurate, învățarea bazată pe cazuri și proiecte în medicina veterinară

În practica veterinară de zi cu zi, activitatea profesională implică atât situații bine structurate, cât și situații provocatoare prost structurate. Utilizând o situație prost structurată ca punct de plecare în activitățile propuse, variind nivelurile de dificultate, astfel încât acestea să poată fi adaptate la nivelul studentului și, de asemenea, la subiectul abordat în cadrul unui anumit curs sau stagiu de ucenicie, ne propunem să îmbunătățim abilitățile și dispozițiile GC ale studenților. Prin intermediul activităților structurate, urmărim în continuare să stimulăm abilitățile de raționament ale studenților, astfel încât acestea să poată oferi suport pentru luarea deciziilor în contexte veterinare, de la cadrul clinicilor până la Sănătatea Publică și Inspekția Sanitară (doar pentru a menționa doar câteva dintre domeniile de expertiză abordate de către profesionistul veterinar).

Încadrând activitățile cu dezbateri sau întrebări, elevii vor interacționa cu profesorul pentru a discuta despre procesul de gândire, prezentarea unei soluții la problemă (deși sunt posibile mai multe soluții, elevul trebuie să o selecteze pe cea pe care o consideră cea mai potrivită pentru cazul respectiv), să își argumenteze decizia și să o susțină în fața a treird persoane. În plus, în timpul antrenării procesului decizional în cadrul activităților propuse și al stagiilor de practică intramurală, studentul poate învăța din greșeli și erori, într-un cadru controlat.

C) Metode de predare

În organizațiile de pe piața muncii (în cadrul spitalelor), raționamentul este explorat pe baza activităților încredințate, solicitate de către cursanți și prin discuții cu formatorul. Imitând activitățile dezvoltate de LMO în cadrul stagiilor de ucenicie, am propus ca, în cadrul unor cursuri practice și în timpul stagiilor de practică intramurală, să li se încredințeze studenților proceduri sau activități scurte care să le permită autonomia, încrederea și să le antreneze competența în responsabilitățile profesionale zilnice. Aceste sarcini au căutat să fie împletite cu scenarii de caz sau activități de învățare bazate pe probleme care să fie dezvoltate în diferite cursuri, pentru a avansa raționamentul clinic și abilitățile și dispozițiile de gândire critică ale studenților (Barrows & Tamblyn, 1980; Gomes, Brito, & Varela, 2016).

Activitățile profesionale de încredere au fost propuse pentru profesiile medicale și sunt adesea utilizate în școlile de medicină datorită eficienței lor puternice în dezvoltarea abilităților de raționament medical. Cercetarea noastră a arătat că utilizarea strategiilor de învățare activă sau a strategiilor care promovează gândirea critică în cadrul programului de medicină veterinară (nici în cadrul unei instituții de învățământ superior, nici între instituțiile de învățământ superior naționale) nu este omogenă între profesori. Acest lucru ar

putea fi explicat prin cantitatea uriașă de informații pe care trebuie să le transmită în rezultatele învățării, pe de o parte, și faptul că profesorilor de medicină veterinară nu li se cere să aibă pregătire pedagogică pentru predare. Prin urmare, ar fi benefică propunerea unor sesiuni de calificare a cadrelor didactice, în special în domeniul metodologiilor și strategiilor pedagogice, în cadrul unui efort instituțional de susținere a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Prin utilizarea unor scenarii emise din contexte profesionale cotidiene, adaptate la fiecare program de curs, studentul va naviga prin problemă: de la identificarea cauzelor care ar putea sta la baza acesteia, la găsirea unei explicații și la reflectarea diferitelor soluții până la filtrarea celei pe care o consideră cea mai bună, precum și la evaluarea și previzualizarea rezultatului soluției aplicate pentru a programa noi intervenții. Prin urmare, abordarea de învățare bazată pe probleme sau pe cazuri le va permite elevilor să stăpânească cunoștințele conceptuale și să însușească cunoștințele procedurale în cadrul domeniului veterinar. Cele mai multe activități care vor fi propuse aici vor aborda abilitățile GC care susțin, de asemenea, raționamentul clinic și luarea deciziilor, care vor fi completate în cazuri particulare cu abilități procedurale (în mediul clinic, în principal), așa cum cer orientările europene pentru absolvenții de Medicină Veterinară la ziua 0.

A) *Mentorat*

Mentoratul este în mod constant necesar, fie în cadrul activităților care urmează să fie implementate pe parcursul uceniciei, fie în timpul cursurilor. Se consideră că un proces similar de mentorat poate fi disponibil atât pentru profesori, cât și pentru formatori în ceea ce privește modalitățile de dezvoltare a GC. De asemenea, este de dorit să se mențină o interacțiune strânsă între LMO și instituțiile de învățământ superior pentru a menține eforturile de reducere a neconcordanțelor care au fost (și ar putea fi) constatate între cele două sectoare și pentru a muta accentul de la o cunoaștere mai conceptuală la



construirea unei cunoașteri procedurale în cadrul învățământului superior.

[88]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Partea C. Scenarii de învățare pentru ucenicia la locul de muncă

Fiecare echipă IIS - LMO a creat două scenarii de învățare luând în considerare constatările, seturile de recomandări și nevoile educaționale identificate. Astfel, au fost elaborate zece scenarii de învățare la locul de muncă care vor fi îmbunătățite în cadrul activităților viitoare ale proiectului. Am recomandat ca cel puțin unul dintre scenarii să fie în formatul unui program de studiu pentru a ușura munca pentru Intellectual Output, unde 3 profesorii și formatorii vor colabora pentru dezvoltarea programelor de ucenicie mixtă GC.

Am propus o listă de verificare pentru a-i ajuta pe parteneri să creeze programul de studiu, care este prezentată în tabelul Ulterior1., vom prezenta, pe domenii, scenariile de învățare. We proposed a check-list to help partners to create the syllabus, which is presented in Table 1. Later, we shall present, by domain, the learning scenarios.

Tabelul 1: Lista de verificare pentru crearea scenariilor de învățare

| Pași | Numele pașilor | Plus | Realizat |
|------|---|--|----------|
| 1 | Scriveți titlul clasei | Îl puteți schimba mai târziu dacă nu mai corespunde | |
| 2 | Descrieți pe scurt temele, conceptele și obiectivele. | Asigurați-vă că există o descriere explicită a dezvoltării GC | |
| 3 | Gândiți-vă la o perioadă de timp. | Stabiliți un număr total de ore pentru clasă | |
| 4 | Ce abordare didactică preferați? | Un behaviorist: centrat pe profesor, activități și etape precise pentru atingerea performanței, criterii de evaluare precise și măsurabile, învățare dirijată. | |
| | | Un social-constructivist: cel mai important este să fii implicat în activitate, învățarea prin cooperare, interacțiunea socială este cheia învățării. | |
| | | Rațional/cognitiv: formarea conceptelor, clarificarea conceptelor, transferul de concepte. | |

[89]

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | Abordare personală: totul devine personal. Învățare, obiective, metode de studiu, lucrări la problemele personale ale elevilor. | |
| 5 | Ce abordare de predare a GC preferați? | Imersiune (GC neexplicită) | |
| | | Infuzie (GC explicit) | |
| | | Hibrid (ambele variante de mai sus) | |
| | | Rețineți cu plăcere că GC neexplicită este mai puțin eficientă. | |
| 6 | Gândiți-vă la mediul de învățare. | Unde? Descrieți | |
| | | Ce materiale veți folosi? | |
| 7 | Scrieți în detaliu rezultatele învățării (rezultatele clasei. | Puneți în mod explicit rezultatele legate de GC, făcând referire la cadrul lui Facione (1990). Mai exact, ce abilități și ce dispoziții va încerca clasa dumneavoastră să dezvolte sau să îmbunătățească? | |
| 8 | Pentru rezultatele de mai sus, ce conținut este cel mai potrivit? | Asigurați-vă că conținutul este atât academic, cât și legat de piața muncii (probleme reale, cazuri reale, nevoi reale etc..). | |
| 9 | Ce metode sunt cele mai potrivite pentru rezultatele învățării? | Metode de activare a selecției | |
| | | Alegeți metode care îi provoacă pe elevi | |
| | | Sau inventează ceva complet original! | |
| 10 | Descrieți, ca și cum ați fi un regizor, treptat, întreaga clasă. | În acest moment, puteți descrie activitățile de învățare în formatul pe care îl considerați potrivit: un format clasic, de tabel; un format grafic: diagramă, diagramă interactivă, hartă (ca o hartă a comorii), hartă interactivă; narațiune (jurnalul) etc.. | |
| 11 | Organizați cronologia în modul în care considerați că este potrivit, nu sunteți obligați să urmați un orar (de exemplu, 2h pentru o oră). Cu toate acestea, va trebui să stabiliți un număr total de ore pentru curs. | | |
| 12 | Corelați fiecare sesiune de învățare cu rezultatul învățării. | | |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 13 | Corelați fiecare sesiune de învățare cu conținutul său (specific domeniului și legat de GC). | | |
| 14 | Corelarea fiecărei sesiuni de învățare cu metodele utilizate (specifice domeniului și legate de GC) | | |
| 15 | Corelați fiecare sesiune de învățare cu metoda de evaluare sau metoda de feedback (specifică domeniului și legată de GC) | | |
| 16 | Examen final | Asigurați-vă că examenul final conține itemi sau sarcini pentru care GC este esențial. Prin urmare, GC este o cerință pentru absolvirea clasei. | |
| 17 | Deoarece este o inițiativă comună cu organizația pieței muncii, luați în considerare eliberarea de certificate. | | |
| 18 | Foarte bine! Ați creat un scenariu de învățare! | Acum, fii critic cu munca ta și creează altul. | |
| 19 | Pe de altă parte, poate că ați avut multe idei. | Atunci ar trebui să lucrați la ambele scenarii în același timp. | |

Scenarii de învățare pentru Formarea profesorilor

Luând în considerare importanța acordată de LMO și de instructorii din învățământul superior exploatării problemelor prost structurate, a studiilor de caz și a incidentelor critice pentru îmbunătățirea uceniciei în ceea ce privește gândirea critică, precum și importanța dezvoltării tactului pedagogic al profesorilor în abordarea incidentelor critice, sunt elaborate două scenarii bazate pe muncă. Scenariile au fost organizate în lumina unei colaborări strânse cu LMO, abordând probleme obișnuite care ar putea avea loc în contextul școlar. S-a considerat că experiența reprezentanților LMO și opinia lor clarificată cu privire la problemele cotidiene din mediul școlar ar facilita în mare măsură elaborarea scenariilor. Mai important, așa cum a reieșit din grupurile de discuții, reprezentanții LMO erau pregătiți să prezinte o serie de probleme prost structurate, care extind rolul pedagogic al viitorilor profesori și au implicații suplimentare pentru alte aspecte ale vieții lor profesionale (de exemplu, probleme administrative). Cu toate acestea, ei au subliniat în mod special aspectele privind volumul de activitate, împreună cu gestionarea timpului și conflictele elevilor, ca fiind probleme recurente care nu sunt abordate în mod adecvat de către studenții-profesori. Scenariile incluse în această secțiune reprezintă sugestii inițiale care pot fi adaptate în funcție de nevoile specifice ale unui program de învățământ superior. Cu toate acestea, ele încearcă să încorporeze principiile de proiectare sugerate în secțiunea precedentă cu privire la implementarea GC în formarea cadrelor didactice. Trebuie remarcat, totuși, că principiul care se referă la mentorat trebuie conceput în strânsă colaborare între IIS și LMO și nu este neapărat abordat de scenariile următoare.

Activitate introductivă pentru instruirea explicită a GC:

Pentru ca studenții să se familiarizeze cu abilitățile și dispozițiile GC, ar trebui să se garanteze că acestea sunt descrise și predate în mod explicit în timpul cursurilor. În acest scop, o activitate de tip puzzle cu o analiză aprofundată a definiției GC, precum și a competențelor și dispozițiilor trebuie organizată și aplicată ulterior ca o etapă inițială care precede scenariile următoare. Cu o astfel de activitate, studenții vor trebui să lucreze în grupuri în timp ce descoperă și construiesc noi cunoștințe și vor putea, de asemenea, să își discute ideile și percepțiile cu privire la acest concept, în general. Un alt avantaj al jocului Jigsaw este faptul că constructivismul va fi aplicat în mod activ, astfel încât este de așteptat să fie promovată implicarea și creșterea motivației elevilor.

Scenariul 1: Conflictele elevilor

Teme, concepte și obiective: Conceptul principal al acestui scenariu de învățare este acela de a implica activ studenții-profesori în direcția utilizării abilităților și dispozițiilor de GC în cazul unor evenimente neașteptate în timpul stagiului de practică în învățământul primar. Conceptul pune accentul pe o constatare care a apărut în urma discuției de grup cu directorii de școli. În detaliu, aceștia au afirmat că studenții-profesori își organizează meticuloasă procesul de predare luând în considerare metodologia de predare, deși par să ignore faptul că în timpul lecțiilor pot apărea evenimente neașteptate care vor devia procesul de predare sau îl vor obstrucționa total. Conflictele dintre elevi pot fi, cu titlu indicativ, un eveniment neașteptat.

Scop: Pe baza raționamentului de mai sus, acest scenariu de învățare urmărește să predea profesorilor-studenți abilități și dispoziții de gândire critică care le pot facilita abordarea problemelor din clasă, care pot obstrucționa grav procesul de predare.

Perioada de timp: 2 sesiuni

Abordarea didactică: Social – constructivist

Abordarea didactică GC: Infuzie

Rezultatele învățării: Competențe și dispoziții specifice GC

În timpul pauzei de la orele de curs la școala primară, are loc un conflict major între doi elevi din clasa de care sunteți responsabil. Elevii nu s-au mai certat până acum, dar a existat o neînțelegere serioasă, deoarece unul dintre ei a încercat să organizeze o petrecere surpriză, iar celălalt a dezvăluit secretul părții interesate. Nu sunteți la curent cu evenimentul conflictual, precum și pentru motivele care i-au condus pe elevi la un conflict de o asemenea amploare. După pauză, elevii se întorc în clasă. V-ați conceput temeinic planul de predare, ați organizat materialul și sunteți gata să începeți. Elevii intră în clasă, dar cele două părți aflate în conflict sunt încă foarte supărate și nu se pot opri din ceartă. Încercați să îi întrebați ce se întâmplă și care sunt motivele certei lor, dar nu vi se oferă niciun răspuns satisfăcător. Conflictul pare să escaladeze și restul elevilor se implică, exprimându-și opinia, certându-se între ei și exprimându-și punctul de vedere. Clasa este separată în două grupuri care se luptă între ele. Nu reușiți să vă începeți lecția și elevii par să nu vă asculte.

Ce vei face?

Sesiunea 1

| Activitate | Competențe GC | Dispoziții GC |
|--|-----------------------|-----------------|
| A) Desenați o diagramă sau orice alt tip de prezentare care să organizeze informațiile oferite de scenariul menționat mai sus. | Interpretare, Analiză | Sistematicitate |

| | | |
|---|-------------------------------|-----------------|
| B) Care dintre informațiile prezentate în scenariu nu sunt relevante sau nu influențează problema dumneavoastră? | Evaluare | |
| C) Lucrați în grupuri. Organizați un tabel pe două coloane cu acțiunile potențiale pe care le puteți întreprinde pentru a gestiona conflictele elevilor și continuați lecția. Descrieți acțiunile dvs. în coloana A și rezultatele așteptate în coloana B. Expuneți în mod clar motivul pentru care vă așteptați la aceste rezultate specifice. | Explicație, evaluare, analiză | Sistematicitate |
| D) Prezentați în clasă informațiile din tabel. Ceilalți membri ai grupului trebuie să găsească 2 motive care susțin rezultatele așteptate și motive 2 care nu susțin rezultatele așteptate. | Explicație, inferență | Open-mindedness |
| E) Urmăriți videoclipul: https://www.youtube.com/watch?v=DazLm-VB-lk Care sunt avantajele și dezavantajele abordării profesorului din acest videoclip? (specific domeniului pedagogiei) | Evaluare | Curiozitate |

Sesiunea 2

Metacogniția (Halpern, 1998)

Lucrați în grupuri:

1. Ce abilități și dispoziții de GC pot fi utile în rezolvarea acestei probleme?
2. Cât de dificilă credeți că este rezolvarea acestei probleme?
3. Cât de mult efort și timp merită această problemă?
4. Care este motivul/ scopul pentru care vă angajați într-o reflecție extinsă și atentă asupra acestei probleme?

Scenariul 2: Cazul lui Mary, o profesoară în formare

Curs de învățare superior: Scenariul ar putea fi utilizat pentru ucenicii în domeniul științei. Educație, însă, cu ajustări adecvate, scenariul ar putea fi exploatat în aproape orice curs care necesită cunoștințe de conținut pedagogic (tehnologic).

Rezultatele învățării:

- Studenții vor experimenta și se vor implica în abilități de GC, cum ar fi interpretare, analiză, inferență, evaluare, explicație, autoreglare
- Studenții vor experimenta dispoziții de GC, cum ar fi adevărul-căutare, deschidere, spirit deschis, analiticitate, sistematicitate, încredere în sine, curiozitate, maturitate cognitive
- Studenții se vor familiariza cu planificarea lecțiilor de științe educație
- Studenții se vor implica în luarea deciziilor în incidente critice declanșând cunoștințe pedagogice
- Studenții se vor implica în luarea deciziilor în mod critic incidentul care declanșează cunoașterea materiei (conținut)
- Studenții se vor implica în luarea deciziilor în incidente critice declanșând cunoștințe contextuale

Durata: 2 sesiuni

Abordarea didactică: Social – constructivist

Abordarea didactică GC: Infuzie

Mediu de învățare: Hibrid în cadrul clasei și modul online (învățarea mixtă va fi susținute)
Materiale suplimentare exploatate ar putea fi literatura de specialitate pe teme respective aflate în discuție
Fișă de reflecție
O problemă care să declanșeze procesul de învățare (urmarea)

Metode de predare
Învățarea bazată pe probleme
Învățarea colaborativă
Dezbateri-argumentare

Mary a vizitat școala unde urma să predea în săptămâna următoare un modul de educație științifică. Ea a vorbit cu profesorul clasei pentru a fi informată cu privire la tema modulului pe care va trebui să o pregătească și să primească un catalog cu numele elevilor. Învățătorul clasei i-a spus lui Mary că va trebui să își pregătească lecția despre conceptul de propagare a luminii. În plus, profesorul clasei a menționat că elevii sunt bine crescuți și motivați să participe activ la toate cursurile.

Mary și-a pregătit planul de predare și a crezut că se va descurca de minune în timpul orelor de ucenicie. Ea a pregătit materialele de manipulare fizică pentru experimentele pe care elevii urmau să le efectueze în timpul instruirii, precum și o fișă de lucru. Ea a decis ca elevii ei să formeze grupuri de patru în timpul experimentelor, pe baza poziției lor inițiale de ședere în clasă.

Maria și-a început instruirea și a întâmpinat multe dificultăți. În timpul primei activități de brainstorming, ea și-a dat seama că un elev era foarte entuziast, întrerupând în mod constant și răspunzând la întrebările ei, fără a le permite celorlalți elevi să își dezvolte ideile. Mary i-a cerut elevului să nu mai întrerupă și să le permită colegilor săi să participe la activitate. În plus, Mary și-a dat seama că doi elevi discutau și nu participau la activitate. Mary i-a abordat pe elevii John și Bill și le-a cerut să fie atenți. Cu toate acestea, elevii au ignorat-o și au continuat să vorbească între ei.

Mary le-a cerut elevilor să formeze grupuri și le-a dat o fișă de lucru pentru a începe să lucreze la prima activitate de experimentare. Curând, ea și-a dat seama că în clasă nu era suficient de întuneric și că experimentul nu s-a desfășurat cu succes. Elevii au întâmpinat dificultăți în realizarea experimentului, deoarece etapele experimentului nu erau descrise clar în fișa de lucru și, ca urmare, au avut dificultăți în înțelegerea conceptului în discuție. Frustrarea elevilor a fost evidentă. În același timp, John și Bill au continuat să întrerupă instruirea și acum se jucau cu manipulatoarele fizice exploatate pentru experiment. Mary s-a oprit pentru un moment să se gândească. Ea nu putea continua cu planul ei inițial de predare. Trebuia să fie flexibilă și să facă unele ajustări în ceea ce privește instruirea ei.

Sunteți în aceeași poziție ca și Maria, ce ajustări ați face pentru a vă atinge rezultatele învățării?

Ce ați fi făcut diferit pentru a evita să vă confrunțați cu dificultățile Mariei în timpul instruirii?

| Sesiunea | Faza de instruire | Acțiune | Formarea clasei | Competențe GC | Dispoziții GC |
|---------------|--|--|-----------------|---|---|
| 0 | Clarificare | Instrucțiune explicită privind rezolvarea problemelor Instruire explicită privind abilitățile și dispozițiile GC | Plenară | Toate competențele GC | Toate dispozițiile GC |
| Prima sesiune | Introduceți problema | Înțelegerea variabilelor problemei | Plenară | Interpretare | |
| | Reflecție | Cum sunt eu asociat cu această problemă? Ce părere am eu? De ce am această părere? Ce aș face în acest caz? De ce abilități de GC aș putea avea nevoie pentru a aborda problema? De ce dispoziții GC aș putea avea nevoie pentru a aborda problema? Cât de dificil credeți că este să rezolvați această problemă? Cât de mult efort și timp merită această problemă? Care este motivul/ scopul pentru care vă angajați într-o reflecție extinsă și atentă asupra acestei probleme? | Individual | Analiza autoreglementării Explicație | |
| | Indicați o posibilă soluție/sugestie & argumentare | Indicați în mod explicit sugestia/soluția ta intuitivă. Argumentați pentru a sprijini această sugestie/soluție. | Plenară | Analiză Explicație Evaluare Auto-reglare | Căutarea adevărului Open-mindedness Analiză |

| | | | | | |
|----------------|---------------------------------|---|------------------|---|--|
| | Reflecție | De ce sunteți în favoarea/în defavoarea soluția/sugestia? Suntem de acord unii cu alții? Credeți că argumentele au fost suficiente? Ce ipoteze ar putea fi legate de fiecare argument? Ce dificultăți ar putea fi legate de fiecare argument? Ce abilități de GC ați declanșat până acum? Ce dispoziții GC ați declanșat până acum? | Individual | Interpretare Analiză Explicație Auto-reglare | Căutarea adevărului Analiză Maturitate cognitive Încredere în sine |
| | Identificați informațiile lipsă | Ce trebuie să știu mai mult, pentru o argumentare suficientă? Ce trebuie să știu mai mult pentru a oferi sugestii/soluții alternative? | Grup/ Plenară | Explicație Inferență Evaluare | Căutarea adevărului Curiozitatea Open-mindedness |
| | Căutați dovezi | Colectează informații, utilizând orice sursă disponibilă | Grup | Inferență Evaluare | Căutarea adevărului Curiozitatea Sistematicitate Open-mindedness |
| A doua sesiune | Sinteza de informații | Present your results from Prezentați rezultatele obținute în urma anchetei | Plenară | Analiză Inferență Explicație Auto-reglare | Maturitate cognitive Încredere în sine Analiticitate Deschidere de spirit |

| | | | | | |
|--|--|---|---------------------------------|--|---|
| | Decideți o soluție la problemă și/sau cea mai bună soluție sugestie posibilă în cazul în care problema nu poate fi rezolvată | Luăți în considerare informațiile furnizate în plen Decideți care este cea mai bună cale de acțiune Evaluăți cursul acțiunii | Grup/ Plenară | Explicație Evaluare Auto-reglare | Maturitate cognitive Încredere în sine Analiticitate Open-mindedness |
| | Reflecție | Cum mă gândesc acum la această problemă? Ce părere am acum? Ce întrebări am? Dispun de toate informațiile necesare pentru a furniza o soluție/sugestie alternativă? Ismy soluția/sugestia actuală în conformitate cu mea soluția/sugestia intuitivă? Ce s-a schimbat pe parcursul acestui proces decizional? Ce abilități de GC ați declanșat până acum în procesul de rezolvare a problemelor? Ce dispoziții GC ați declanșat până acum în procesul de rezolvare a problemelor? | Individual | Analiză Explicație Auto-reglare | Căutarea adevărului Analiză Maturitate cognitive Încredere în sine |
| | Transfer prin analogie (ar putea fi o temă de evaluare) | Discuții despre alte probleme, dar legate de acestea Providea soluție/sugestie la o nouă problemă Descrieți pașii pe care îi veți urma pentru a rezolva problema | Grup/ Plenară/ Individual | Toate competențele GC | Toate dispozițiile GC |

Scenarii de învățare a Limbii engleze ca limbă străină (EFL)

Scenariul 1: Învățarea centrată pe elev în clasa la distanță

Scop: Prin dezvoltarea competențelor mediatice și informaționale ale profesorilor, precum și a strategiilor, abilităților, metodelor și abordărilor de predare a GC, se urmărește o înțelegere clară a posibilităților oferite de tehnologie și a modului în care aceasta se poate conecta la învățarea limbilor străine în clasele de la distanță.

Obiective: Cursul va indica modul în care tehnologia poate promova colaborarea și permite cursanților să lucreze simultan și să primească și să dea feedback, să încurajeze învățarea independentă și cercetarea autonomă, să personalizeze învățarea la domiciliu, să ofere o mulțime de idei pentru predarea la distanță, practica de recuperare și cum să îmbine învățarea sincronă și asincronă învățând să utilizeze și să creeze conținut audio, video și imagini pentru a declanșa creativitatea și gândirea critică a elevilor și pentru a dezvolta abilitățile individuale de vorbire, ascultare, citire și scriere.

Activitățile programului:

| Titlu | Durata (în ore academice) | | | | Resurse |
|---|---------------------------|----------|-------------------|---------------|--|
| | Teorie | Practică | Studiu individual | Durata totală | |
| <u>Sesiunea 1:</u> Predarea online: De unde să începi? | 1 | 2 | 1 | 4 | Edmodo, lyricstraining.com, Edmodo sondaje |
| <u>Sesiunea 2:</u> Promovarea gândirii critice, a colaborării, a creativității și a evaluării formative folosind orice dispozitiv în clasă și în afara ei (Partea 1) | 1 | 2 | 1 | 4 | Office Lens, Seesaw, Wheelofnames, Padlet, Flipgrid, Jamboard, |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <u>Sesiunea 3:</u> Promovarea gândirii critice, a colaborării și a creativității și a evaluării formative prin utilizarea oricărui dispozitiv, înăuntru și afară | 1 | 2 | 1 | 4 | Yoteachapp.com, Socrative, Google Forms |
| <u>Sesiunea 4:</u> Crearea de teste de autoevaluare cu ajutorul unor instrumente web gratuite, reducând volumul de muncă al profesorilor, facilitarea oportunităților de evaluare formativă și oferirea de feedback eficient pentru cursanți | 1 | 2 | 1 | 4 | Mentimeter, Quizlet, Quizziz, QR codes, Screencastify, Mote, Edpuzzle |
| <u>Sesiunea 5:</u> Promovarea abilităților de ascultare și vorbire prin creativitate și gândire critică | 1 | 2 | 1 | 4 | SpeakPipe, Recordmp3online.com Utilizați tastarea vocală în Google Docs, Flipboard, Google Keep, Wakelet. |
| <u>Sesiunea 6:</u> BYOD Educational podcasting for promoting oracy with Anchor | 1 | 2 | 1 | 4 | Podcast |
| <u>Sesiunea 7:</u> Utilizați Book Creator pentru a produce și partaja cărți electronice multimedia personalizate pentru tablete iPad, Android și Windows 8/10 sau laptopuri, care promovează creativitatea, gândirea critică, colaborarea și facilitează feedback-ul, oferind | 1 | 2 | 1 | 4 | Creator de cărți, Adobe Spark video, Remove.bg, Storyboard That |
| <u>Sesiunea 8:</u> Promovarea creativității și a gândirii critice cu ajutorul avatarurilor vorbitoare, a filmării și a utilizării animației | 1 | 2 | 1 | 4 | IMGPlay și PicsArt Animator, TextingStory, Pic Collage |
| <u>Sesiunea 9:</u> Idei de predare la distanță pur asincronă pentru dezvoltarea vorbirii, ascultării, citirii și scrierii | 1 | 2 | 1 | 4 | English Revealed https://www.englishrevealed.co.uk/ Benedict Arnold Reading comprehension native material https://mrnussbaum.com/games/language-arts-games Gramma of Doom https://www.english-online.org.uk/games/gamemezone2.htm ESL |

| | | | | | |
|---|----|----|----|----|--|
| | | | | | <p>Games https://www.eslgamesp lus.com/fun-games/ English Club - Games https://www.englishclub.com/esl-games/grammar/adjectives.htm Native Activities CLIL https://www.arcademic.com/ Proficiency native English word quiz https://www.merriam-webster.com/word-games Children - Vocabulary and Grammar activities https://www.gamestolearnenglish.com/</p> |
| Sesiune10 : Prezentarea planurilor de lecții | 1 | 2 | 1 | 4 | Planurile de lecții ale profesorilor Feedback al cursului |
| Sesiunea 11: Conferința practică finală de schimb de bune practici între participanți "Learning by Doing". | 0 | 10 | 0 | 10 | Prezentările participanților |
| Total | 10 | 30 | 10 | 50 | |

8. Dispozitive

Computer, difuzoare, microfon, dispozitiv inteligent, tabletă, internet, ecr

9. Lista literaturii de specialitate și a altor surse de informare utilizate pentru elaborarea programului

[103]

| | |
|--|---|
| English Revealed https://www.englishrevealed.co.uk/ | Benedict Arnold Reading comprehension native material https://mrnussbaum.com/games/language-arts-games |
| Gramma of Doom https://www.english-online.org.uk/games/gamezone2.htm | ESL Games https://www.eslgamesplus.com/fun-games/ |
| English Club - Games https://www.englishclub.com/esl-games/grammar/adjectives.htm | Native Activities CLIL https://www.arcademics.com/ |
| Proficiency native English word quiz https://www.merriam-webster.com/word-games | Children - Vocabulary and Grammar activities https://www.gamestolearnenglish.com/ |
| www.zoho.com ; | www.padlet.com ; |
| www.edmodo.com ; | www.adobespark.com |

Scenariul 2: Al doilea scenariu de învățare pentru EFL în Didactica limbii engleze

| Titlul unității de curs | Codul |
|--------------------------|-------|
| Didactica limbii engleze | |

| Ciclul de studii | Nivelul unității de curs | Tipul unității de curs |
|------------------|--------------------------|------------------------|
| Ciclul 1 | 1/1 | Obligativ |

| |
|--|
| <p>Scopul unității decurs: Competențele programului care trebuie dezvoltate</p> <p>Scopul unității de curs este de a dezvolta competențele generale și specifice ale studenților în cadrul programului de studii:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competențe generale: competența de gândire critică pentru analiza și reflectarea cunoștințelor dobândite și corelarea acestora cu realizarea sarcinilor practice; competența de învățare autonomă. Competențe specifice disciplinei: capacitatea de a aplica și dezvolta metode, strategii și tehnici de predare EFL tradiționale și orientate spre acțiune; capacitatea de a adapta metodele, conținutul și materialele didactice în funcție de nevoile publicului. <p>Scenariul general: studenții sunt membri ai unei echipe de cercetare universitară de cercetători în domeniul educației. Scopul lor este de a pregăti orientări teoretice și practice pentru predarea</p> |
|--|

[104]

gândirii critice de ordin superior a elevilor din clasele de limba engleză la nivelul învățământului secundar.

| Rezultatele învățării în cadrul unității de curs | Metode de predare și învățare | Metode de evaluare |
|---|---|--|
| <p>Rezultatele învățării care rezultă din competențele generale, după cum urmează:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studenții vor fi capabili să facă legătura între cunoștințele teoretice și abilitățile practice. - Aceștia își vor dezvolta capacitatea de a-și organiza munca în mod autonom și de a ține evidența termenelor limită și a timpului. - Ei vor să dobândească capacitatea de a-și autoevalua în mod corespunzător realizările personale. - Aceștia vor fi capabili să își demonstreze și să își dezvolte abilitățile de gândire critică, să comunice și să coopereze cu toți participanții la procesul de studiu, să lucreze în perechi și în echipe. <p>Rezultatele învățării care rezultă din competențele specifice disciplinei, după cum urmează:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studenții vor dobândi cunoștințe teoretice și practice privind metodele, strategiile și tehnicile de predare EFL tradiționale și orientate spre acțiune. - Aceștia vor dobândi abilitatea de a alege, ajusta și aplica metodele în funcție de nevoile audienței, de diferitele tipuri și stiluri de cursanți. - Aceștia vor reuși să ofere feedback și să își auto-reflecteze performanța. | <p><i>Metode active de învățare:</i> prelegere interactivă, inclusiv brainstorming, discuții în grup, prezentări de proiecte în echipă, discuții, dezbateri.</p> <p>Reflecția studentului care evaluează mediul de învățare, analiza propriilor realizări academice și îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților academice.</p> | <p>Evaluare cumulativă:</p> <p>Sarcină/activitate demonstrative de predare.</p> <p>O scriere de eseu de reflecție</p> <p>Pregătirea proiectului final sub forma unei prezentări de grup.</p> |

Planificator lunar de cursuri

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | Ora 1. De la teorie la practică | Ora 2. Aplicație practică: proiect de cercetare Scenariu: studenții sunt membri ai unei echipe de cercetare universitară. Scopul lor este de a propune metodologii privind predarea discursurilor de dezinformare la clasă, prin cercetarea naturii dezinformării și dezbateră despre nivelurile de expunere a copiilor la dezinformare în social media. | Competențe GC |
| Săptămâna 1 | Tema 1: "Implementarea abordării orientate spre acțiune: în sala de clasă pentru a dezvolta gândirea critică a elevilor". Pregătirea sarcinilor/activităților pentru practica didactică, discuții și reflecție. | Activitatea de proiect/etapa 1: Titlul proiectului "Predarea discursurilor de dezinformare la clasă" (Activități de grup: brainstorming pentru colectarea datelor, analiza exemplelor de dezinformare, definirea conceptelor cheie de <i>dezinformare</i> și <i>discursuri</i>). Moțiunea 1 de dezbateră: "THB că social media expune strategiile de informare greșite." | Competențe de cercetare Analiză Sinteză Interpretare Evaluare Argumentare Dezbateră Reflecție |
| Săptămâna 2 | Tema 2: "Gândirea critică și dezvoltarea ei: structura argumentelor. Cum să-i facem pe elevi să devină mai buni cititori critici și scriitori critici. " Pregătirea sarcinilor/activităților de pregătire pentru lectura critică și scrierea critică practică, discuții și reflecție. | Activitate de proiect/ Etapa 2: "Predarea discursurilor de dezinformare la clasă" (Activități de grup : discutarea metodologiilor, utilizarea unei metodologii în practică, codificarea unui eșantion de date) Moțiunea 2 de dezbateră : "THB că social media dăunează copiilor atât fizic, cât și mental." | Competențe de cercetare Analiză Sinteză Interpretare Evaluare Argumentare Dezbateră Reflecție |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| Săptămâna 3 | <p>Subiectul 3: "Discuția în clasă în clasa de limbi străine: Cum să structurați și să monitorizați discuțiile și conversațiile din clasă".</p> <p>Discuție și reflecție asupra dilemei morale.</p> | <p>Activitate de proiect/ Etapa 3: "Predarea discursurilor de dezinformare la clasă" (Activități de grup: discutarea constatărilor, compararea rezultatelor, formularea de concluzii, discutarea implicațiilor viitoare)</p> <p>Moțiunea de dezbateri 3: "THB că predarea despre discursurile de dezinformare poate dezvolta abilitățile de gândire critică."</p> | <p>Competențe de cercetare</p> <p>Analiză</p> <p>Sinteză</p> <p>Interpretare</p> <p>Evaluare</p> <p>Argumentare</p> <p>Dezbateri</p> <p>Reflecție</p> |
| Săptămâna 4 | <p>Tema 4: "Predarea limbilor străine și creativitatea: Predarea limbii engleze prin intermediul artelor vizuale, al teatrului și al poeziei pentru a stimula gândirea critică a elevilor".</p> <p>Pregătirea sarcinilor/activităților pentru practica didactică pentru a stimula creativitatea și gândirea critică a elevilor, discuțiile și reflecția.</p> | <p>Activitate de proiect/ Etapa 4: "Predarea discursurilor de dezinformare la clasă" (Prezentări în grup ale proiectelor elevilor "Ca profesor, cum voi predă despre discursurile de dezinformare")</p> <p>Sesiune de reflecție: Ce am învățat despre discursurile de dezinformare? Cum va contribui predarea lor la dezvoltarea abilităților de GC? Care sunt beneficiile dezbaterii?</p> | <p>Competențe de cercetare</p> <p>Analiză</p> <p>Sinteză I</p> <p>Interpretare</p> <p>Evaluare</p> <p>Argumentare</p> <p>Dezbateri</p> <p>Reflecție</p> |

| Strategia de evaluare | Greutate % | Termen limită | Criterii de evaluare |
|--|------------|--------------------|---|
| Un minut de demonstrație didactică a unei sarcini/activități pentru dezvoltarea gândirii critice | 100% | La sfârșitul lunii | <p><i>Sarcina demonstrativă de predare trebuie să se bazeze pe unul dintre cele patru subiecte, să conțină următoarele 5 părți și să aibă o durată de aproximativ câteva minute:30</i></p> <p>1. <i>Introducere: descrierea scopului principal al sarcinii/activității și a obiectivelor generale ale acesteia. În această parte, obiectivele: dezvoltarea gândirii critice a elevilor și a competențelor specifice unei sarcini didactice alese/activitatea ar trebui să fie</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>descrișă: ce competențe specifice ale elevilor în funcție de disciplină trebuie să fie dezvoltate în paralel cu dezvoltarea abilităților de gândire critică:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ nivelul de clasă/nivelul de competență lingvistică al sarcinii/activității ➤ obiectivul principal: dezvoltarea abilităților de gândire critică: <p><i>tema principală a sarcinilor/activității și legătura acesteia cu abilitățile de gândire critică</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ dezvoltarea competențelor specifice unei discipline în contextul temei alese: competențele specifice ale elevilor implicați: vorbire, scriere, ascultare, citire, mediere <p>un <i>element (elemente) gramatical(e) care urmează să fie prezentat(e)</i></p> <p><i>elemente de vocabular planificate pentru a fi predate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ metodele de predare utilizate (de exemplu: lucrul în grup/echipa, lucrul în perechi, studii de caz etc..) ➤ rezultatele așteptate ale învățării ➤ criterii de evaluare/rubrică <p>2. <i>Baza metodologică a lecției.</i> Relația dintre performanța sarcinii/activității și o abordare orientată spre acțiune pentru dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Efectuarea de referiri la (de preferință la articolele a doi autori) lucrări de cercetare care descriu o abordare orientată spre acțiune și dezvoltarea gândirii critice.</p> <p>3. <i>Descrierea procedurii sarcinii/activității.</i> În această parte se așteaptă ca elevii să prezinte</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>următoarele: ➤ materiale didactice care urmează să fie utilizate (texte autentice de ascultare și/sau de lectură, manuale etc..)</p> <p>➤ etapele de implementare a sarcinii/activității</p> <p>➤ rolul profesorului și al elevilor în cadrul sarcinii/activității</p> <p>4. <i>Predarea sarcinii/activității.</i> După explicarea contextului teoretic și a procedurii sarcinii/activității, demonstrația de predare ar trebui să fie făcută cu colegii de grup în calitate de studenți. Toate materialele didactice necesare trebuie pregătite pentru demonstrația de predare.</p> <p>5. <i>Concluzie și feedback de la colegii de clasă.</i> Un scurt sondaj pentru a obține feedback din partea colegilor de clasă cu privire la demonstrația de predare.</p> |
|--|--|--|--|

Scenarii de învățare pentru Afaceri și economie

Scenariul 1. Studiul de caz: Înțelegerea conceptului de inflație

Perioada de timp: 2 seminarii (4 h)

Abordarea didactică: Social – constructivist

Abordarea didactică GC: Hibrid (Infuzie și imersiune)

Mediul de învățare: Întâlnire F2F/Virtual. Vom folosi materiale didactice precum prezentări dinamice, prezentări de studii de caz, handout-uri cu toate detaliile teoretice (accentul fiind pus pe partea practică), platforme specifice dedicate produselor bancare (economisire și investiții) - unde participanții sunt provocați să găsească informațiile corecte și relevante, sesiuni de e-learning pre-sesiune cu caracteristicile teoretice și tehnice ale produselor noastre bancare.

Rezultatele învățării: Înțelegerea conceptului de inflație prin consolidarea competențelor de GC cu scopul de a înțelege logica și impactul acesteia (pentru a realiza amenințarea pe care o reprezintă, dar și pentru a descoperi modalități de a o minimiza și de a oferi soluții adecvate clienților noștri).

Formatorul începe cu Studiul de caz de pe o foaie de hârtie - fără a dezvălui scopurile/tema acestuia. Abordarea formatorului este de a se angaja ca un ghid pentru participanți, în descoperirea informațiilor și soluțiilor, astfel încât aceștia să poată asimila detaliile într-un mod mai ușor.

Conținutul handout al studiului de caz:



“James este foarte fericit pentru că a primit 100 lei de la bunică sa în Noaptea de Revelion 2019. La 1 ianuarie 2020, decide să pună această bancnotă în cartea sa preferată și să o lase acolo, în bibliotecă, ca metodă de economisire.

- *Un an mai târziu, când se întoarce la raftul său și găsește aceeași bancnotă în cartea sa preferată. Dar, chiar dacă are și astăzi o bancnotă românească de 100, nu poate cumpăra aceeași cantitate de produse ca anul trecut. De ce se întâmplă asta?"*

Aceștia deduc că problema în cauză este scăderea puterii de cumpărare și, prin urmare, creșterea inflației. În lumina acestei descoperiri, formatorul îi provoacă pe participanți să caute pe internet - *care a fost rata medie a inflației anul trecut?* (consolidarea curiozității și a abilităților de căutare a adevărului). Apoi, formatorul îi provoacă pe participanți să calculeze matematic modul în care a scăzut efectiv puterea de cumpărare a bancnotei de 100 de lei românești (calcul și abilități analitice). Apoi, aceștia dezbate rezultatul și impactul - profit/pierdere.

După ce a decis cantitatea de pierdere, antrenorul provoacă o dezbatere pentru a genera soluții - *Ce ar fi putut face diferit anul trecut, la 1 ianuarie, pentru a avea un rezultat diferit?*

În urma acestei întrebări, participanții încep să propună diferite produse/servicii bancare în domeniul economiilor și investițiilor - fiecare produs fiind analizat în detaliu în raport cu situația lui James (calcul, analiză, cercetare, comparație între produse, înțelegerea relativității financiare, modul de preamplificare a volatilității etc..) folosind aceeași abordare didactică ca mai sus.

Scenariul 2: Cum să alegeți conținutul pentru o lecție de economie

Perioada de timp: 1 seminar (2 h)

Abordarea didactică: Social – constructivist and cognitivist

Abordarea didactică GC: Infuzie

Mediul de învățare: Față în față

Rezultatele învățării: **Studentii vor fi capabili să construiască clase bune. Pentru a face acest lucru, ei trebuie să fie capabili să facă următoarele:**

1. să aleagă metodele de învățare în funcție de componența clasei (contexte psihologice și culturale de cercetare), de nivelul / contextul cultural și social-economic, de statutul social / nivelul de cunoștințe și de așteptările elevilor choose content according to all the above
2. alegeți conținutul în funcție de toate cele de mai sus

[111]

3. toate părțile lecției trebuie să fie coerente

4. să evalueze și să stabilească criterii (să elaboreze criterii, nu doar să le ia din documentele academice)

5. aplicarea pe o secvență de lecție, pe diferite tipuri de lecții, până la un întreg plan de lecție.

6. dacă este necesar, să decidă să îmbunătățească activitatea didactică (având în vedere că anul viitor nu vor avea aceiași elevi)

Evaluare și transparență:

La începutul activității, profesorul le va da elevilor 3 scale de clasificare privind abilitatea GC implicată în activitate, iar la finalul activității profesorul le va arăta cum s-au descurcat.

Subaptitudinile sau subdispozițiile clasificate sunt afișate în ordinea importanței acordate de profesor.

Competențe/ dispoziții GC implicate:

- **interpretarea și analiza** curriculumului prescris, a conținutului și a metodelor propuse.
- **Evaluarea** situației actuale (cine sunt elevii din clasa lor, ce doresc și ce sunt capabili să facă?).
- **Autoevaluarea și open mindedness**

Competențele și dispozițiile **evoluează treptat** de la citirea și emiterea de opinii despre conținutul orelor de curs.

Nevoia educațională:

Elevii au probleme la toate nivelurile, dar mai ales legate de faptul că nu pun întrebări și nu au tendința de a contesta teoriile dominante și status quo-ul.

Alegerea conținutului - un factor cheie pentru o lecție bună

Este dificil pentru că elevii cred că totul este important și nu pot evalua, nu pot alege în cunoștință de cauză ceea ce trebuie neapărat să știe elevii și ceea ce pot învăța singuri.

Este dificil pentru că se află în programă și în manual. Și că au învățat aceleași lucruri când au fost elevi, și învață același personal în facultate. Ei nu-și pun acum problema conținutului, de ce învață exact astfel de teorii și nu altele. Există și alte teorii / perspective, oricum?

[112]

Abordarea GC: Infuzie

Etapa 1. Citirea și selectarea conținutului

- luați manualul de Economie de clasa a X – a și alegeți o lecție
- citirea, analiza și interpretarea conținutului unei lecții din manual
- alegeți o lecție pe care să o predăți în 50'. Luarea deciziei și justificarea alegerii;
- prezentați-o colegilor dvs.

Competențe GC implicate: interpretare & analiză & explicație

Etapa 2. Reevaluarea conținutului selectat

- feed-back și noi intrări: conținutul este prea bogat (de obicei); nu va fi suficient timp pentru a predă și consolida în 50'.
- reevaluați conținutul: esențial, punctele-cheie, informațiile necesare pentru ca elevii să devină cititori independenți.
- luarea deciziilor și justificarea alegerii - sarcină recurentă.

Competența GC implicată: evaluare

Activitate de evaluare, validare de către colegi (muncă în colaborare și realizarea consensului). Harta conceptuală a conținutului selectat. Întreaga clasă participă la proiectarea hărții conceptuale a lecției. Această hartă ar trebui să demonstreze acuratețea logică în ceea ce privește reprezentarea conceptului principal al lecției, legăturile logice între conceptul principal și conceptele-cheie susținute.

Etapa 3. Metode și conținut

- selectarea și argumentarea motivelor pentru care o metodă este bună - luarea deciziilor și argumentarea - recurență

Competența GC implicată: rezolvarea problemelor

Etapa 4. Stabilirea scenariului posibil de furnizare conținutului (open-mindedness)

- ce așteaptă elevii de la elevi să învețe?

- ce ar putea fi un succes?
- ce ar putea merge prost?
- ce înseamnă "greșit" pentru conținutul selectat?

Competența GC implicată: Open-mindedness

Evaluare:

Evaluarea întregii activități: evaluare calitativă, realizată de profesor, și nu o temă pentru elevi. Profesorul va verifica următoarele criterii:

| Abilitate: Analiză | | |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| Clasament (importanță) | Descriere și criterii | Verificare |
| 1 | Identificați relațiile inferențiale intenționate și reale între declarații | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Faceți judecăți | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Scriveți întrebări, concepte, descrieri sau alte forme de reprezentare menită să exprime o convingere, | <input type="checkbox"/> |
| 4 | să facă observații cu privire la ideea generală sau la scopul general al lecției | <input type="checkbox"/> |

| Abilitate: Interpretare | | |
|--------------------------------|---|--------------------------|
| Clasament (importanță) | Descriere și criterii | Verificare |
| 1 | Descifrarea semnificației Să înțeleagă și să exprime sensul sau semnificația unei mari varietăți de experiențe, situații, date, evenimente, judecăți, convenții, credințe, reguli, proceduri sau criterii. | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Clarificați sensul | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Clasificați | <input type="checkbox"/> |

Dispunere: Open-mindedness

| Clasament (importanță) | Descriere și criterii | Verificare |
|------------------------|---|--------------------------|
| 1 | Sensibilitatea la prejudecățile personale | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Tolerant față de opiniile divergente | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Valorificarea toleranței | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Înțelegerea convingerilor celorlalți | <input type="checkbox"/> |

Scenarii de învățare pentru Informatica de afaceri

Scenariul 1: (Științific) Scriere și creativitate

Teme, concept și obiective

Studentii au presupus metode de creativitate și de scriere academică și tehnică și învață cum să aplice abilitățile de creativitate în scris.

După curs, studenții înțeleg că creativitatea este ceva ce se poate învăța și că creativitatea profesională necesită cunoștințe și abilități de GC. În plus, ei vor învăța cum să structureze textul, cum să scrie eficient.

Cursul este pe credite 2,5, adică 13*1,5 ore de curs + teme pentru acasă + examen.

Abordări didactice: În acest curs se vor aplica abordări multiple (o abordare behavioristă, o abordare constructivistă socială, rațională/cognitivă, personală). Pentru formarea competențelor de GC, se va aplica abordarea hibridă (imersiune + infuzie). Cursul se poate desfășura online sau în mod mixt.

Suporturi de curs: prezentări, lucrări științifice care urmează să fie analizate, alte materiale care introduc scrierea tehnică și științifică și diverse metode de creativitate.

Rezultatele învățării: Învățarea metodelor de creativitate și aplicarea lor în scrierea științifică.

Cel mai potrivit conținut: Aspectul central: Atât creativitatea, cât și scrierea pot fi învățate în mod eficient.

Metode adecvate: auto-reflecție, lucru în perechi și în grup, analiza structurilor, revizuirea lucrărilor, discuții.

Descrierea clasei: Introducere: ceva care să motiveze subiectul curent, să îl coreleze cu subiectele cursului (Advanced Organizer), un exercițiu scurt, o introducere în subiect, un exemplu, un exercițiu, o discuție despre rezultate, un rezumat, următorul subiect. Sunt potrivite diverse formate.

Cronologie: O dată pe săptămână, 1,5 ore de curs, 14 săptămâni. 4-5 săptămâni sunt planificate pentru predarea metodelor de creativitate; restul săptămânilor sunt destinate scrierii științifice și tehnice. Temele pentru acasă durează aproximativ 3-4,5 ore pe săptămână.

| iuni | rezultate | Conținut | Metode | Evaluare / feedback |
|------|--------------|--|---|--|
| 1 | Creativitate | Ce este creativitatea și de ce este nevoie pentru ea | Prezentare, discuții, sarcini diverse + lucru în perechi, reflectarea sentimentelor | Auto-reflecție (autoreglare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, curiozitate) |
| 2 | Creativitate | Metode de creativitate | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor | Auto-reflecție (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, curiozitate) |
| 3 | Creativitate | Metode de creativitate | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor | Auto-reflecție (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, autocontrol, autocontrol, autocontrol, autocontrol). încredere, interpretare, sistematicitate, curiozitate) |
| 4 | Creativitate | Metode de creativitate | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor | Auto-reflecție (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, autocontrol, autocontrol, autocontrol, autocontrol). încredere, interpretare, sistematicitate, |

[117]

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | | | curiozitate) |
| 5 | Scrierea (înțelegerea a ceea ce este procesul de scriere + cercetare) | Ce este scrisul, funcția scrisului, rolul scrisului în procesul cercetare | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuție (experiențe proprii) | Auto-reflecție (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere de spirit, încredere în sine, interpretare, analiticitate, Sistematicitate) |
| 6 | Scrierea (planificarea procesului de scriere, aspecte mentale ale scrierii) | Fazele de la de producere a textului | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii) | Crearea unui plan pentru o sarcină de scris (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, cognitivă maturitate) |
| 7 | Redactare (structura documentelor, tipuri de documente) | Secțiunile unei publicații științifice + funcțiile lor | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Analizați structura publicațiilor și verificați dacă textul își îndeplinește funcția. (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere de spirit, autocontrol, autocontrolul încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, curiozitate) |
| 8 | Redactare (Elementele unui document Abstract + Introducere) | Secțiunile unei publicații științifice + funcțiile lor | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Analiza diferitelor abordări pentru a scrie un rezumat și o introducere cu exemple (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, curiozitate) |
| 9 | Blocaje de scriere | Strategii de evitare sau de depășire a blocajelor de scriere | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Auto-reflecție (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, analiticitate, Sistematicitate, curiozitate) |

| | | | | |
|----|-----------------|---|---|---|
| 10 | Scriere tehnică | Comunicarea tehnică și publicul | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Diverse sarcini (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, curiozitate) |
| 11 | Scriere tehnică | Aplicații ale comunicării tehnice | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Diverse sarcini (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere de spirit, încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, curiozitate) |
| 12 | Scriere tehnică | Aplicații ale comunicării tehnice și ale comunicării profesionale | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii), exemple. | Diverse sarcini (autoreglementare, căutarea adevărului, deschidere, încredere în sine, interpretare, analiticitate, sistematicitate, curiozitate) |
| 13 | Rezumat | | | |

Examinarea finală: Prezentare, recenzie științifică a unei publicații, analiza structurii unui rezumat, reflecție despre curs - ce am învățat, cum mi-a schimbat gândirea acest curs.

Scenariul 2: Aspecte economice ale digitalizării industriale

Theme, concept și obiective

Din cauza digitalizării societății, granițele dintre țări și culturi își pierd din ce în ce mai mult din importanță. Această schimbare poate fi observată atât la nivel organizațional, cât și la nivel individual. În consecință, organizațiile, întreprinderile, guvernele și indivizii se confruntă cu noi oportunități și provocări cauzate de digitalizarea produselor și proceselor. Procesul de digitalizare reprezintă o schimbare provocatoare pentru toate părțile [119]



interesate. Această schimbare trebuie să fie gestionată pentru a avea succes. Acest curs se ocupă, pe de o parte, de gestionarea schimbării în cadrul digitalizării în organizații și întreprinderi și, pe de altă parte, de legăturile și dependențele dintre tehnologia digitală și digitalizarea organizațională, precum și de efectele acestora asupra economiei, societății, organizațiilor și indivizilor.

Cursul este pe credite 2,5, adică 13*1,5 ore de curs + teme pentru acasă + examen.

Abordări didactice: Se vor aplica diverse abordări (behavioristă, social constructivistă, rațională/cognitivă, personală). Pentru a forma GC în acest curs, se va aplica abordarea hibridă (imersiune + infuzie). Cursul se poate desfășura online sau în mod mixt.

Suporturi de curs: prezentări, lucrări științifice de analizat, cărți, articole online de actualitate și alte materiale care tratează schimbarea societății și a economiei ca urmare a digitalizării.

Rezultatele învățării: În urma acestui curs studenții trebuie să înțeleagă procesele care sunt legate de digitalizarea societății și a economiei, să înțeleagă motivația digitalizării și efectele acesteia pe mai multe niveluri, să creeze un model de afaceri pentru o companie start-up care să se bazeze pe digitalizare. Conținutul cel mai potrivit: înțelegeți schimbarea și puterile motrice ale digitalizării și consecințele acesteia, structura și funcția unui model de afaceri.

Metode adecvate: auto-reflecție, lucru în perechi și în grup, analiza structurilor, revizuirea lucrărilor, discuții.

Descrierea clasei: Introducere: ceva care să motiveze subiectul curent, să îl coreleze cu subiectele cursului (Advanced Organizer), un exercițiu scurt, o introducere în subiect, un exemplu, un exercițiu, o discuție despre rezultate, un rezumat, următorul subiect. Sunt potrivite diverse formate.

Cronologie: O dată pe săptămână, 1,5 ore de curs, 13 săptămâni. 4-5 săptămâni sunt planificate pentru predarea metodelor de creativitate; restul

[120]

săptămânilor sunt destinate scrierii științifice și tehnice. Temele pentru acasă durează aproximativ 3-4,5 ore pe săptămână.

| Sesiune | Rezultate | Continut | Metode | Evaluare/feedback |
|---------|-----------------------|---|--|--|
| 1 | Revoluția industrială | Prezentare generală a revoluțiilor industriale declanșarea și impactul acestora | Prezentare, discuție, reflectare a sentimentelor | Discuție |
| 2 | Revoluția industrială | Impactul revoluțiilor industriale în societate | Texte, discuții | discuție |
| 3 | Organizația ca sistem | Luarea în considerare a unei organizații de afaceri ca un sistem de componente | Texte, prezentare | discuție |
| 4 | Organizația ca sistem | Luarea în considerare a componentelor sistemului în ceea ce privește posibilitățile de digitalizare | Texte, prezentare | discuție |
| 5 | Modelul de afaceri | Înțelegerea funcției și a structurii unui model de afaceri | Texte, prezentare, discuție | Raport + prezentare a modelului propriu de afaceri (autoreglare, interpretare, căutarea adevărului, sistematicitate, curiozitate) |
| 6 | Afaceri electronice | Introducere în E-Business | Prezentare, texte, lucru în perechi | Discuții, raport (autoreglare, interpretare, căutarea adevărului, sistematicitate, curiozitate) |

| | | | | |
|----|--|--|---|--|
| 7 | Afaceri electronice | Introducere în e-Business | Prezentare, texte, lucru în perechi, reflectarea sentimentelor, discuții în grup (experiențe proprii) | Raport (autoreglare, interpretare, căutarea adevărului, sistematicitate, curiozitate) |
| 8 | Procese de afaceri | Introducere în procesele de afaceri | Prezentare, texte, lucru în perechi, exemple pentru elevi | Discuții, generarea de exemple proprii (autoreglare, căutarea adevărului, interpretare, curiozitate) |
| 9 | Digitalizarea proceselor de producție și MES | MESFuncții , Automatizare, Digital pereche, Organizarea procesului de producție | Prezentare, texte, lucru în perechi | Auto-reflecție (autoreglare, căutarea adevărului, interpretare, curiozitate) |
| 10 | Digitalizarea lanțului de aprovizionare și ERP | ERP, Supply Chain, Marketing, Achiziții, Componente organizaționale de interoperabilitate | Prezentare, texte | Discuție (autoreglare, căutarea adevărului, interpretare, curiozitate) |
| 11 | Digitalizarea și societatea | Schimbările de pe piața muncii, potențial și riscuri , Nevoi educaționale, Cerințe pentru cetățeni | Discuție, prezentare, texte | Discuție (autoreglare, căutarea adevărului, interpretare, curiozitate) |
| 12 | Digitalizarea și societatea | Schimbările de pe piața muncii, potențial și riscuri , Nevoi educaționale, Cerințe pentru cetățeni | Discuție, prezentare, texte | Discuție (autoreglare, căutarea adevărului, interpretare, curiozitate) |
| 13 | Rezumat | | | |

Examenul final: Prezentarea unui model propriu de afaceri + documentația modelului de afaceri, examen scurt.

Scenarii de învățare pentru Medicină veterinară

Scenariul 1– [Medicină veterinară] Cursuri clinice

[activitatea va fi concepută pentru a fi utilizată în diferite cursuri care abordează diferite specii și diferite specialități din cadrul Programului de Studii Veterinare]

Învățarea pe bază de caz în cursurile clinice

Teme și concepte:

Conceptul principal al acestui scenariu de învățare este că, prin implicarea studenților în analiza unor scenarii clinice preluate din practica zilnică din spitalele veterinare și rezolvarea problemelor de sănătate ale unui animal, folosind raționamente de nivel înalt și întrebări ghidate, va contribui la dezvoltarea abilităților de gândire critică.

Scenariul de caz care urmează să fie utilizat este lăsat în mod intenționat gol pentru a permite profesorului să selecteze cazuri specifice pentru a se potrivi cu programa cursurilor sale, în clinici de diferite specii sau în diferite domenii/specialități clinice (de exemplu, Ginecologie și obstetrică, Boli infecțioase, Clinica rumegătoarelor, Clinica animalelor mici, Clinica animalelor de companie, Chirurgie la animalele de companie). Elementele care trebuie incluse în scenariul de caz și etapele activității vor urma modelul de medicină (ten Cate O, van Loon M. Writing CBCR Cases. 2017 nov 7. În: ten Cate O, Custers EJFM, Durning SJ, editori. Principles and Practice of Case-based Clinical Reasoning Education: O metodă pentru studenții preclinici [Internet]. Cham (CH): Springer; Capitolul 2018. 8. PMID: 31314459).

Aceste activități vor fi completate cu rotații clinice [care vor fi detaliate în altă parte] care vor permite explorarea autonomiei în procedurile medicale (de exemplu, colectarea istoricului clinic, efectuarea și analiza tehnicilor de examinare complementare, cum ar fi testele de sânge și examenele imagistice, discutarea abordărilor terapeutice cu proprietarii de animale și alte activități profesionale mai mici care imită cele efectuate în timpul stagiilor externe). În

[123]



cadrul activităților mai mici/bazice încredințate care urmează să fie desfășurate în mediul clinic, studenții vor lucra la comunicare, empatie, curiozitate, sistematicitate, autonomie și încredere în sine, precum și la autoevaluare.

Obiective:

Aceste scenarii de învățare vor fi concepute pentru a sprijini dezvoltarea abilităților și/sau a dispozițiilor CrT care să sprijine schimbarea raționamentului studenților de la o gândire bazată pe boală sau pe sistem la o gândire bazată pe pacient și să antreneze luarea deciziilor medicale pentru rezolvarea problemelor.

Cazurile vor fi analizate împreună cu partenerii de pe piața muncii. Un cadru comun de analiză și procesare a tuturor cazurilor va fi utilizat în cadrul diferitelor cursuri implicate în această activitate. Cazurile care vor fi utilizate vor fi adaptate la programa specifică a fiecărui curs. Acest lucru ar încorpora dezvoltarea gândirii critice în cunoștințele specifice domeniului.

Analiza și rezolvarea situației vor fi ghidate de un chestionar comun bazat pe liniile directoare Frisco (Ennis, 1996).

Prin crearea unui cadru comun care să poată fi adaptat la scenarii de caz de zi cu zi (medii spitalicești - precum cele din stagiile de practică) sau la scenarii de caz legate de un subiect (cazuri clinice) care să fie utilizate în cadrul cursurilor clinice din cadrul programului de studii, fiecare profesor ar putea prezenta cazul care se potrivește cel mai bine subiectului într-o anumită săptămână.

Perioda de timp:

Activitatea este limitată la o perioadă scurtă de timp (o lecție de 3h sau 2x2h) și se va repeta de două sau trei ori pe parcursul unui semestru.

Scenariile bazate pe cazuri vor fi concepute în special pentru anii 4 și 5 ai programului de masterat.

Abordări didactice:

Activitatea va urma o abordare social-constructivistă.

Metodologia care trebuie utilizată este învățarea pe bază de caz. Cursul se desfășoară în principal (pe bază de învățământ prezidențial)/față în față, deși

[124]



se poate oferi un anumit sprijin într-o abordare mixtă (de exemplu, pentru a consolida mențiunea de a dezvolta gândirea critică).

Activitatea de față a fost concepută pentru a fi utilizată în cadrul orelor de curs din cadrul Cursurilor din domeniul clinic și pentru a fi completată cu mici activități de încredințare (hands-on în proceduri clinice) care să fie realizate în cadrul stagiilor de practică internă/intramurală, în concordanță cu abordarea actuală utilizată în cadrul stagiilor curriculare în mediul clinic (partener de muncă). Acestea din urmă vor fi detaliate în dosarele de lucru OT2. Aici, câteva exemple vor fi oferite în tabelul care descrie etapele activității (text în gri).

Studentii vor lucra în grupuri (în jur de 5 studenți în clasă; în perechi în mediul spitalicesc) - învățare colaborativă.

Abordarea didactică CrT:

Dezvoltarea CrT va urma o abordare hibridă (sunt posibile atât imersiunea, cât și infuzia).

Conținutul specific:

Cazurile care vor fi utilizate vor fi adaptate la programa specifică a fiecărui curs. Prin urmare, cadrele didactice vor fi capabile să îndeplinească cunoștințele identificate în programa cursului, promovând în același timp abilitățile sau dispozițiile studenților în materie de CrT.

Competențe și dispoziții CrT:

Activitățile de învățare pe bază de caz vor permite dezvoltarea diferitelor abilități și dispoziții CrT, și anume: Interpretarea, analiza, inferența, evaluarea, explicația și claritatea și autoreglarea.

Competențele pot fi combinate în mod diferit în diferite cursuri, în funcție de programul de studii/anul în care sunt înscriși studenții.

Materiale de curs:

Sunt planificate următoarele materiale de curs:

1. Publicații științifice sau academice recomandate (pentru cunoștințe de bază și cunoștințe specifice de specialitate)
2. Activitate- propriu-zisă:
 - Document de reglementare pentru fiecare activitate (delimitarea temei, definirea rezultatelor învățării și a cerințelor, estimarea calendarului de pregătire/dezvoltare a activității, ce rezultate trebuie prezentate pentru evaluare, prezentarea rubricilor de evaluare a

[125]

raționamentului critic/reflecției critice asupra activității)

- Descrierea unui caz - scenariu sau a unei probleme (parțială și care va fi prezentată pas cu pas după discuția cu tutorele activității, conform chestionarului orientativ)
- Chestionarul orientativ
- Informații suplimentare relevante pentru analiza cazului și pentru a urmări situația până la rezolvarea/soluția propusă.

| Activitate pas cu pas | | | Competențe GC | Dispoziții GC |
|-----------------------|--|--|---------------------------|---|
| Pasul 1 | Prezentarea problemei pacientului | Reprezentarea poveștii inițiale a pacientului, întrebarea, plângerea sau evidența pacientului simptome înainte de a face istoricul. | Interpretare Inferență | Sistematicitate Maturitate cognitivă |
| | | Identificați punctul central al problemei | | |
| | | Furnizați toate ipotezele care pot fi asociate cu problema [I: probabil, II: mai puțin probabil, III: puțin probabil]. | | |
| Pasul 2 | Ce întrebări ar trebui puse pentru a discrimina între cele mai relevante ipoteze | În cadrul stagiului de practică în clinici, această etapă poate fi lucrată ca o activitate încredințată [antrenarea comunicării; adaptarea tipului și cantității de informații de colectat la un caz particular; evaluarea calitatea informațiilor obținute] Consultați diagnosticele diferențiale Evaluarea calității informațiilor colectate | Evaluarea inferențelor | Comunicare Autonomie Autonomie Evaluare Curiozitate Deschidere de spirit |

| | | | | |
|---------|---|---|-------------------------------------|---|
| Pasul 3 | [Profesorul furnizează informațiile privind istoricul clinic] | Cum influențează aceste informații diferențialul diagnostic? | Analiză Interpretare Evaluare | Maturitate cognitivă Analiticitate Sistematicitate |
| | | Clasificați cele mai importante informații în funcție de valoarea pentru a ridica lista de diagnosticare diferențială | | |
| | | Contrastați abordările de diagnosticare | | |
| Pasul 4 | Furnizarea de informații suplimentare la cerere | Ce părți ale examinării fizice sunt necesare pentru a exclude unele aspecte improbabile, dar importante ipoteze? | Analiză Interpretare | Sistematicitate Analiticitate Comunicare Căutarea adevărului |
| | | [efecuați examenul fizic la animal] | | |
| | | Cum au fost analizate constatările contribuie la redefinirea listei de diagnosticare | Interpretare Evaluare | |
| | | Ce examene suplimentare sunt necesare pentru a confirma ipoteza cea mai probabilă și pentru a discrimina între alții? | Analiză Interpretare Evaluare | |
| | | Interpretarea rezultatelor testelor de diagnosticare | Evaluare Inferență | |
| Pasul 5 | Opțiuni terapeutice | Ce ipoteze au fost eliminate din informațiile suplimentare adunate? Care este diagnosticul dumneavoastră? | Interpretare Inferență | Analiticitate Maturitate cognitivă Maturitate cognitivă |
| | | Având în vedere acest diagnostic și circumstanțele pacientului, ce terapie este acum indicat? | Analiză Evaluare Interpretare | |

| | | | | |
|---------|------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|
| | | Selectați tratamentul cel mai potrivit pentru situația respectivă (luați în considerare antecedentele animalului, antecedentele animalului problemă, probleme de sănătate corelate etc..) | | |
| | | Identificați argumentele care să susțină argumentele selectate opțiuni terapeutice folosind o matrice SWOT | Analiză Evaluare Explicație | |
| | | În clinicile de practică/stagiile de practică, această etapă poate fi lucrată ca o activitate de încredințare [se poate antrena comunicarea cu tutorele (se poate folosi jocul de rol); explicați raționamentul din spatele selecției terapiei și asigurați-vă că tutorele se conformează; explicați rezultatele așteptate și modul în care va fi pusă în aplicare urmărirea]. | Explicație | Comunicare |
| Pasul 6 | Schedule the follow-up | Care este prognosticul dumneavoastră? Discutați cu profesorul/formatorul | | |
| | | Când vă așteptați să vedeți rezultatele tratamentului | Inferență Explicație | Sistematicitate Analiticitate |
| | | Care vor fi schimbările așteptate și care va fi calendarul pentru aceste modificări | | |
| | | Când ar trebui ca animalul să fie observate pentru | | |

| | | | | |
|---------|--------------|--|---|---|
| | | îmbunătățirea stării | | |
| Pasul 7 | Metacogniție | <p>Revizuiți-vă raționamentul: verificați-vă diagnosticul</p> <p>[verificați registrele de animale - sunt ele clare și complete - sprijină transferul cauzei între colegi? Are susține diagnosticul final?]</p> <p>Să presupunem că animalul nu prezintă îmbunătățiri în ceea ce privește sănătatea. Ce ar fi putut fi greșit</p> <p>Care este punctul critic anticipat în ceea ce privește respectarea de către tutorele animalului [timpul de tratament; efortul; costurile tratamentului; așteptările eșuate pentru valoarea animalului]. Puteți atenua ei?</p> | <p>Inferență</p> <p>Autoreglare</p> <p>Metacogniție</p> | <p>Analiticitate</p> <p>Open-Mindedness</p> |



Evaluare:

În etapa finală a activității, elevii trebuie să prezinte un document care să detalieze raționamentul, care trebuie să includă, de asemenea, justificarea informațiilor suplimentare solicitate și interpretarea examenelor complementare. La final, se va solicita o reflecție critică asupra activității.

Acest document ar trebui să fie prezentat într-un interval de 48 de ore. Acesta va fi evaluat cu ajutorul unei rubrici de evaluare a calității raționamentului.

Note:

Această activitate va fi completată cu sarcini și activități medicale de încredere orientate spre dezvoltarea competențelor procedurale și a dispozițiilor CrT. Aceste activități vor fi incluse în pregătirea intramurală în care studenții vor însoți rutina zilnică a unui spital veterinar. Unele dintre aceste activități sunt prezentate (fără a se limita la acestea) în tabelul de activități și pot fi evaluate cu ajutorul jurnalelor de bord, al portofoliilor și al evaluării performanței (OSCE sau similar).

[130]



Scenariul 2 – [Medicină veterinară] Cursuri legate de sănătate publică

[activitatea a fost concepută pentru a fi utilizată în special în cadrul cursului de medicină preventivă din cadrul programului de medicină veterinară]

Învățarea pe bază de proiect

Theme și concepte:

Învățarea bazată pe probleme (PBL) este o pedagogie centrată pe student care oferă studenților mai multe oportunități de aplicare a cunoștințelor dobândite în cadrul programelor de studii în situații de lucru decât învățarea tradițională bazată pe cursuri. Aceasta este o abordare deosebit de atractivă în cadrul cursurilor care abordează o gamă largă de situații care se scurg din domenii distincte, așa cum este cazul medicinei preventive.

În acest scenariu de învățare, studenții sunt implicați în analiza unui set de date oficiale/autentice care conține informații despre rezultatele programelor de eradicare/control al bolilor infecțioase (într-un interval de aproximativ 4 ani) la diferite specii de ferme. Setul de date conține informații codificate pentru animale (specie, grupă de vârstă, stare reproductivă, boli de depistare și rezultatele analizei) și ferme (ferma, locația geografică și date de georeferențiere, printre altele) obținute ca parte a unui proces de diagnosticare (evaluare post-mortem).

Pregătirea profesioniștilor veterinari în domeniul promovării sănătății animalelor și al prevenirii bolilor este un pas esențial atât pentru sănătatea și bunăstarea animalelor, cât și pentru sănătatea umană, prin producția de alimente mai sănătoase și prin prevenirea zoonozelor. De asemenea, în promovarea unui sistem de producție integrat și durabil, cu un impact minim asupra mediului și în conformitate cu standardele naționale și internaționale (bunăstarea animalelor și utilizarea prudentă a antimicrobienelelor).

Obiective:

Scenariul-problemă este conceput pentru a sprijini dezvoltarea abilităților de gândire critică și/sau a dispozițiilor studenților în domeniul prevenirii bolilor infecțioase. Proiectul urmărește să introducă studenții în practica sănătății publice și a medicinei preventive și dezvoltă căutarea de literatură de către studenți, scris, abilități de prezentare și lucru în echipă. Acest lucru ar permite dezvoltarea gândirii critice în cadrul cunoștințelor specifice domeniului.

[131]



Activitatea include examinarea datelor privind bolile diagnosticate (cu și fără confirmare de laborator) în diferite regiuni naționale și analiza tendințelor bolilor la nivel de specie-populație; depistarea unui presupus focar/centru epidemic și identificarea riscurilor asociate; și cunoașterea strategiilor și programelor de eradicare sau de control (atât naționale, cât și internaționale), precum și a rolului medicului veterinar în cadrul acestor sisteme și programe.

Perioada de timp:

Activitatea se va desfășura pe parcursul întregului semestru (14 săptămâni), în cadrul programului de studii 5th Medicină Veterinară, la cursul de Medicină Preventivă. Prin intermediul proiectului, studenții trebuie să își dezvolte înțelegerea teoriei și practicii Medicinii Preventive, precum și a altor cursuri aflate anterior în cadrul programului (cum ar fi: Sănătate Publică, Boli Infecțioase, Boli Parazitare, Clinică, Epidemiologie și Producție Animală).

Activitatea se va desfășura în cadrul orelor practice.

Abordarea didactică:

Activitatea va urma o abordare social-constructivistă, așa cum a fost propusă de Wilson (1996).

Metodologia care trebuie utilizată este învățarea bazată pe probleme. Cursul se desfășoară într-o abordare mixtă, cu toate că unele sesiuni de contact se desfășoară în avans (de exemplu, pentru a urmări dificultățile studenților și pentru a evita dispersia sau soluțiile nepotrivite/deviate).

Elevii vor lucra în grupuri de 5-6 elemente - învățare colaborativă/cooperativă, așa cum a descris Morton Deutsch în anii 1940: "fiecare elev este responsabil pentru a contribui la cunoștințele grupului". Grupul definește strategia generală, dar fiecare elev este stimulat să fie creativ și să folosească abilitățile de gândire critică, construind un portofoliu individual care va fi prezentat în fiecare săptămână pentru a fi analizat și pentru a primi feedback din partea profesorilor. Explorarea autodirijată va fi integrată pentru a construi activitatea grupurilor (sesiuni de grup desfășurate săptămânal, la sesiunile practice). The activity will follow a social-constructivist approach as proposed by Wilson (1996).

Conținutul specific:

Studenții vor avea la dispoziție un set de date originale, din viața reală, cu sute

[132]

de intrări. Datele cuprind informații complete despre diferite specii de animale și cauza presupusă a morții (cu sau fără diagnostic de laborator confirmat). Aliniate la programa cursului, orele teoretice vor oferi studenților posibilitatea de a afla mai multe despre intervențiile preventive și promovarea sănătății (abordare holistică), planurile de control și de a continua curiozitatea studenților cu privire la informațiile care lipsesc din setul de date, stimulând în același timp abilitățile CrT pentru a decide asupra pașilor următori ca mijloc de a asigura formularea unei soluții adecvate. Analiza de georeferențiere, ținând cont de diviziunea administrativă a regiunii, de particularitățile climatice și peisagistice permise de software-ul© ArcGIS.

Competențe și dispoziții GC:

Activitățile de învățare bazate pe probleme vor permite dezvoltarea diferitelor abilități și dispoziții CrT, și anume: Interpretarea, analiza, inferența, evaluarea, explicația și autoreglarea, precum și deschiderea, curiozitatea, încrederea în sine, sistematicitatea și analiticitatea.

Materiale de curs:

Sunt planificate următoarele materiale de curs:

1. Publicații științifice, academice recomandate și reglementări naționale și europene (pentru cunoștințe de bază și specifice specialității)
2. Activitatea propriu-zisă:
 - Documentul de reglementare a activității [definirea rezultatelor învățării și a cerințelor, definirea etapelor activității, a produselor activității care vor fi prezentate pentru evaluare și a designului care trebuie urmat în prezentarea soluției pentru problema definită anterior în activitate, precum și prezentarea rubricilor de evaluare].
 - Studenților li se pune la dispoziție o bază de date cu analize de laborator post-mortem care confirmă (sau nu) un diagnostic preliminar pe teren. Baza de date conține informații despre porcine, rumegătoare, ecvidee și georeferențierea cazurilor.
 - Hărți și date din surse deschise pentru a permite georeferențierea și analiza epidemiologică.
 - Informații suplimentare relevante pentru portofoliul individual și analiza de caz a fiecărui grup, aprofundarea situației până la prezentarea intervențiilor preventive și a planurilor de atenuare propuse (articol și prezentare publică).

| Activitate pas cu pas | | | Competențe GC | Dispoziții GC |
|-----------------------|------------------------------------|--|---------------------------|---|
| Pasul 1 | Presentarea cazului | Asamblarea și organizarea intrărilor din setul de date în funcție de boala/procesul fatal presupus, cauzalitatea confirmată a decesului, grupele de vârstă, frecvența agenților implicat în boală/mortem | Interpretare Inferență | Open-mindedness Sistematicitate |
| | | Identificarea problemelor epidemiologice pe specii, grupe de vârstă, gravitatea procesului, numărul de animale/producător de animale, anotimp, boli legate de manipulare, posibile boli care pot fi prevenite, locație tendințe (georeferențiere) | | |
| | | Furnizați toate ipotezele legate de decesele neconfirmate de laborator analiză [I: probabil, II: mai puțin probabil, III: puțin probabil]. | | |
| Pasul 2 | Stabilirea temei și a obiectivelor | Studentii analizează baza de date (agregând victimele/agenți infecțioși/regiuni/vârste ale grupurilor de animale) pentru a defini în cele din urmă problemele relevante pe care ei (în calitate de profesioniști în domeniul sănătății animalelor) le-ar dorească aborda | Evaluarea inferențelor | Comunicare Autonomie Autonomie Evaluare Curiozitate |

| | | | | |
|---------|-----------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------|
| Pasul 3 | Lucrul în problema definită | Elevii sunt rugați să caute individual și să actualizeze săptămânal un portofoliu, împărtășind ulterior cu grupul lor procesul creativ și raționamentul critic asupra informațiilor colectate. (consolidarea dinamicii grupului). | Analiză Interpretare Evaluare | Maturitatea cognitivă |
| | | Se așteaptă ca studenții să ofere un context epidemiologic, un istoric al sistemului actual de producție animală, planuri sanitare de sănătate animală și să propună abordări preventive, implementarea practicilor traduse din alte sisteme și instrumente pentru îmbunătățirea supravegherii sănătății/bolilor. Se așteaptă ca aceste contribuții să aibă două populații țintă, pregătindu-le pentru o comunicare adecvată: colegii și comunitatea (de exemplu, fermierii, profesioniști de laborator). | | Sistematicitate |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| | | <p>Fiecare grup va avea posibilitatea de a participa la sesiuni săptămânale de brainstorming și de feedback cu lectorii pentru a-i ajuta să țină evidența (ce, unde, de ce, pentru ce) și, de asemenea, pentru a permite o analiză critică a stadiului actual al tehnologiei în vederea realizării unui proiect sustenabil, îmbunătățit și durabil. sănătate animală/sănătate publică.</p> | Explicație | <p>Comunicare Analiză</p> |
| | | <p>Elevii sunt stimulați să fie creativi și să folosească abilitățile de gândire critică, construind un portofoliu individual care va fi prezentat în fiecare săptămână pentru a fi analizat și pentru a primi feedback din partea profesorilor. Explorarea autodirijată va fi integrată pentru a construi munca de grup (sesiuni de grup organizate săptămânal, la sesiuni practice).</p> | <p>Analiză Autoreglementare</p> | <p>Curiozitate Încredere în sine</p> |

| | | | | |
|---------|----------------------------------|--|-------------------------|------------|
| Pasul 4 | Prezentarea soluției la problemă | Grupurile sunt rugate să trimită un articol-tip cu prezentarea generală a activității și să prezinte tema în fața colegilor și a profesorilor. | Inferență Explicație | Comunicare |
| | | În această etapă, elevii ar trebui să evalueze performanțele propriilor grupuri, evaluând în același timp și celelalte teme prezentate. Aceasta constituie un feedback suplimentar care permite reflecția și consolidarea celor învățate. procese | | |

Evaluare:

Evaluarea activității se va axa pe portofoliul de reflecție, pe rezultatul final scris și pe prezentarea de grup. Acest document trebuie să fie prezentat într-un interval de 48 de ore de la încheierea activității. Acesta va fi evaluat cu ajutorul unei rubrici de evaluare a calității raționamentului și a intervențiilor profilactice propuse ca parte a soluțiilor ce urmează a fi implementate. Evaluarea activității are în vedere, de asemenea, feedback-ul și aprecierea colegilor, combinate cu nota de autoevaluare (progresul individual și performanța generală a grupului).

Scenariul 3 – [Medicină veterinară] Cursuri legate de siguranța alimentelor

[activitatea a fost concepută pentru a fi utilizată în special în cadrul cursului de inspecție sanitară din cadrul programului de medicină veterinară]

Luarea deciziilor în funcție de situație

Teme și concepte:

Pentru a asigura asigurarea calității și siguranței alimentelor, este necesar un sistem integrat de asigurare a calității alimentelor. De-a lungul întregului lanț alimentar, de la fermă până la masă, operatorii economici ar trebui să respecte standarde care să garanteze producția de alimente sigure de înaltă calitate, care să sprijine sănătatea clienților.

Baza sistemului nostru modern de asigurare a siguranței alimentelor este o abordare nouă, concepută pentru a aborda potențialele probleme de siguranță alimentară înainte ca acestea să apară (proactiv; preventiv) și în punctele din lanțul alimentar în care se așteaptă să apară. Pericolele care pot intra în lanțul alimentar trebuie să fie controlate în puncte relevante, multiple, într-un mod coordonat (integrat). Cele care nu pot fi eliminate complet, pot fi reduse. Un "efect de însumare" al reducerilor de risc poate fi obținut în cadrul sistemelor longitudinale și integrate și prin depistarea de rutină în puncte specifice ale lanțului. Inspecția animalelor sacrificate poate aduce o contribuție valoroasă la supravegherea bolilor zoonotice cu importanță majoră în cadrul conceptului "O singură sănătate". În acest context, inspecția ante-mortem și post-mortem poate fi un instrument santinelă important pentru aceste și alte boli importante ale animalelor, în ciuda faptului că se pot aplica teste de diagnosticare suplimentare în cazurile suspecte. Inspecția veterinară oficială trebuie să fie conștientă de riscurile și de cauzele presupuse de compromitere a cărnii sau a carcaselor pentru a decide cu privire la aprobarea sau respingerea unei carcase pentru consumul uman, precum și cu privire la destinația finală a subproduselor din carne, având în vedere riscul potențial pentru sănătatea umană, animală și de mediu.

În cadrul acestei activități, elevii sunt invitați să analizeze un scenariu preluat din situații reale de lucru și, printr-o abordare etapizată, să raționeze cea mai bună

[138]



decizie privind calitatea și siguranța cărnii și a subproduselor din carne, așa cum o face medicul veterinar oficial în abatoare.

Obiective:

Scenariul este conceput pentru a sprijini dezvoltarea abilităților și/sau a dispozițiilor de gândire critică la elevi și a procesului de luare a deciziilor eficiente și raționale, tipice inspectorilor sanitari care lucrează în domeniul inspecției sanitare. Scenariul este conceput pentru a-i antrena pe elevi în procesul decizional care culminează cu concluzia dacă o carcasă îndeplinește criteriile pentru un consum sigur și pentru un produs de calitate. Acest tip de decizie finală se ia printr-un lanț de abordări de raționament în etape, bazate pe evaluarea riscului pentru sănătatea umană. Decizia luată reflectă, de asemenea, destinația subproduselor din carne, astfel încât să se evite contaminarea oamenilor, a animalelor și a mediului.

Activitatea include analiza unei situații reale din cadrul unui abator, în care elevul este solicitat să se comporte ca un inspector sanitar, acționând prin diferite etape ale procesului de inspecție sanitară. Situația este concepută pentru a reprezenta o situație de risc potențial pentru sănătatea publică. Pentru a ajunge la decizia finală - dacă carnea poate fi consumată sau nu - studentul trebuie să treacă prin etapa de evaluare ante-mortem a animalului, să completeze dosarele de documentare și alte materiale relevante și să decidă dacă animalul poate fi sacrificat sau trebuie să fie scos din lanțul alimentar; să treacă prin evaluarea post-mortem, să determine calitatea produsului și să identifice riscul pentru consumul uman, precum și rezultatul final pentru subprodusele din carne.

Perioada de timp:

Activitatea se va desfășura în ultimele săptămâni ale cursului de Inspecție Sanitară, în 5th cadrul programului integrat de masterat Medicină Veterinară. Prin intermediul activităților, studenții trebuie să-și dezvolte abilități CrT care să le susțină procesul decizional. Activitatea se va desfășura în cadrul orarului orelor practice, în două sesiuni a câte 2h fiecare.

Abordarea didactică:

Activitatea va urma o abordare social-constructivistă.

Metodologia care trebuie utilizată este învățarea pe bază de caz. Cursul are o abordare de tip prezential. Studenții vor lucra în grupuri de 5-6 elemente - învățare colaborativă.

[139]

Conținutul specific:

Aplicarea reglementărilor privind siguranța și igiena alimentelor (fie ele naționale sau europene) în context profesional (inspecție sanitară)

Competențe și dispoziții CrT:

Activitățile de învățare pe bază de caz vor permite dezvoltarea diferitelor abilități și dispoziții CrT, și anume: Interpretarea, analiza, inferența, evaluarea și autoreglarea, precum și deschiderea, curiozitatea, maturitatea cognitivă, sistematicitatea și analiticitatea și căutarea adevărului.

Materiale de curs:

Sunt planificate următoarele materiale de curs:

1. Publicații științifice, academice recomandate și reglementări naționale și europene (pentru cunoștințe de bază și specifice specialității)
2. Activitate propriu-zisă:
 - Documentul de reglementare a activității [care definește rezultatele învățării și cerințele, definește produsele activității care vor fi prezentate pentru evaluare, precum și timpul stabilit pentru activitate și prezintă rubricile de evaluare].
 - O copie a documentelor care trebuie să însoțească animalul la sacrificare (conținând identificarea fermei, statutul sanitar al acesteia, date referitoare la animale)
 - O bază de date de imagini și videoclipuri care ilustrează starea animalului și aspectul carcaselor și organelor animalului, precum și baza de date corespunzătoare a testelor suplimentare care trebuie solicitate pentru a sprijini procesul decizional
 - Informații suplimentare relevante pentru analiza cazului și pentru a urmări situația până la rezolvarea/soluția propusă.

| | | |
|-----------------------|---------------|---------------|
| Activitate pas cu pas | Competențe GC | Dispoziții GC |
|-----------------------|---------------|---------------|

| | | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|---|
| Pasul 1 | Prezentarea cazului | Reprezentarea situației inițiale în instalațiile abatoarelor | Analiză Interpretare Inferență | Sistematicitate Maturitate cognitivă |
| | | Identificați punctul central al problemei | | |
| | | Furnizați toate ipotezele care pot fi asociate cu problema [I: probabil, II: mai puțin probabil, III: puțin probabil] | | |
| | | Analizați animalul și efectuați examinarea fizică necesară | | |
| Pasul 2 | Decizia1st de examinare ante-mortem | Revizuirea ipotezei și prioritizează cauza cea mai probabilă a situației | Analiză Inferență Evaluare Interpretare | Sistematicitate Analiticitate |
| | | Să ia o decizie cu privire la sacrificarea animalului și la condițiile în care acesta va fi sacrificat | | |
| | | Identificați principalele aspecte clinice semne care să vă susțină decizia | | |
| | | | | |
| Sfârșitul primei sesiuni de 2 ore [discuție cu profesorul] - profesorul poate să îl așeze pe elev pe pista corectă, dacă este necesar [Explicație; comunicare] | | | | |
| Pasul 3 | Examinarea post-mortem | Determinați existența leziunilor (leziuni specifice sau nespecifice) care să vă susțină sau să vă contrazică decizie sanitară- se discută cu profesorul | Inferență Evaluare Interpretare | Comunicare Maturitate cognitive Căutarea adevărului |
| | | Determinați necesitatea unor teste suplimentare pentru a vă susține decizia sanitară [de a fi întrebat și discutat cu profesorul] | | |

| | | | | |
|---------|--|--|---|---|
| | | Să analizeze și să descrie rezultatele testelor și Discutați demonstrează-ți că ești de susținere (sau nu) a diagnosticului inițial | | Sistematicitate |
| Pasul 4 | Ajungeți la decizia finală în domeniul sanitar | <p>Asigurați un diagnostic sanitar al problemei</p> <p>Identificați riscul pentru sănătatea publică/calitatea și siguranța populației de carne</p> <p>Care este site-ul tău decizia sanitară?</p> <p>Pe baza deciziei dumneavoastră sanitare, clasificați animalul'. subproduse</p> | <p>Analiză</p> <p>Inferență</p> <p>Evaluare</p> <p>Interpretare</p> | <p>Sistematicitate</p> <p>Analiticitate</p> |
| Pasul 5 | Prezentarea situației și a deciziei sanitare colegilor | <p>Grupurile sunt rugate să prezinte o analiză critică a procesului de raționament care a dus la luarea primei decizii (instep 2 - decizie provizorie) și a deciziei sanitare finale, argumentându-și decizia pe baza reglementărilor naționale și europene</p> <p>Includerea raportului de decizie sanitară</p> <p>Elevii trebuie să prezinte decizia lor sanitară colegilor și profesorilor înainte de prezentarea raportului final pentru a colecta feedback-ul.</p> | <p>Auto-reglare</p> <p>Metacogniție</p> | Încredere în sine |

Evaluare:

Evaluarea activității se va axa pe analiza critică a procesului de raționament și pe prezentarea publică a deciziei luate.

Raportul critic final trebuie să fie prezentat într-un interval de 48 de ore. Acesta va fi evaluat cu ajutorul unei rubrici de evaluare a calității raționamentului.

Partea D. Concluzii, limitări și măsuri viitoare

După analizarea tuturor aspectelor legate de GC în învățământul superior și în organizarea pieței muncii, putem declara că nu există un "decalaj" definitiv între instituțiile de învățământ superior și organizațiile de ocupare a forței de muncă. Diferențele observate rezultă din contexte diferite și din scopurile și obiectivele diferite pe care le au cele două organizații. Instituțiile de învățământ superior încearcă să pregătească studenții pentru toate locurile de muncă pe care le poate oferi un domeniu, iar LMO încearcă să pregătească o persoană pentru un loc de muncă și o organizație specifice.

Astfel, instituțiile de învățământ superior se concentrează pe pregătirea pentru carieră și pe formarea inițială. LMO sunt competențe restrânse, necesare pentru sarcini de lucru specifice și pentru adaptarea organizațională. Instituțiile de învățământ superior își stabilesc obiective pe termen lung și au nevoie de ani de zile pentru a le atinge, în timp ce LMO au rezultate de predare și învățare pe termen scurt. Este nevoie de precauție atunci când cererile de competențe pentru angajabilitatea absolvenților pe piața forței de muncă sunt asociate cu competențele dezvoltate în cadrul universității (de exemplu, Tholen, 2019).

Una dintre cele mai importante constatări ale acestei cercetări este aceea că instituțiile de învățământ superior și LMO lucrează în paralel, dar nu împărtășesc o înțelegere comună a așteptărilor sau percepțiilor. Acest lucru se poate întâmpla deoarece GC este o cerință recentă în peisajul educațional

[143]



(Lipman 1982), astfel că este nevoie de mai mult timp pentru a obține un limbaj comun și, mai important, un obiectiv comun între IIS și LMO cu privire la ce este și cum ar trebui să fie educat GC.

Este nevoie de multă determinare pentru a pune împreună agenții educaționale, instituțiile de învățământ superior și organizațiile locale, pentru a lucra la integrarea gândirii critice la nivel instituțional, de program și de curs.

Putem doar spera că în următoarele etape ale proiectului THINK4JOBS vom reuși să introducem GC la nivel de program și de curs, folosind activități de realizare intelectuală 3 pentru a concepe și implementa trei programe de studiu bazate pe muncă pentru fiecare județ participant și pentru a profita de oportunitatea activităților de realizare intelectuală 4 pentru a dezvolta programe de ucenicie mixte utilizând platforma Moodle și pentru a consolida în continuare colaborarea dintre instituțiile de învățământ superior și organizațiile locale.

În ceea ce privește limitările studiului de față, se poate menționa faptul că studiul a fost o cercetare calitativă, foarte sensibilă la variabilele situaționale și contextuale. Astfel, rezultatele nu pot fi ușor generalizate, dar pot oferi o perspectivă nouă asupra unui domeniu puțin analizat - gândirea critică între învățământul superior și organizațiile de pe piața muncii.

La citirea prezentului raport trebuie să se țină seama de specificul disciplinei. Nu există o uniformitate în ceea ce este diferit și ceea ce este similar în toate disciplinele referitoare la educația în GC, cu excepția observației că atât IIS, cât și LMO abordează GC într-un mod implicit, iar acestea se referă adesea la aceleași probleme folosind concepte de referință diferite. De asemenea, specificitățile culturale ar fi putut influența rezultatele și sugestiile furnizate în secțiunile Recomandare și Scenarii de învățare.

Prezentul raport și-a propus să ofere un set de instrumente care să fie utilizate în următoarele etape ale proiectului de dezvoltare a programelor de ucenicie, dar și să ofere câteva idei pentru profesori, formatori, studenți și



pentru alți cititori interesați despre cum să abordeze situația educațională problematică a dezvoltării gândirii critice pentru locuri de muncă de succes.

[145]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Referințe

- Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade, and Tonje Persson. 2015. "Strategies for Teaching Students to Think Critically." *Review of Educational Research* 85 (2): 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, New York.
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1-23.
- Badia, A., Becerril, L., & Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 1-16.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning*. New York: Springer Pub. Co.
- Belecina, R. R., & Ocampo Jr, J. M. (2018). Effecting change on students' critical thinking in problem solving. *Educare*, 10(2), 109-118.
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2010). Beyond the "Toolkit Approach": arts impact evaluation research and the realities of cultural policy-making. *Journal for cultural research*, 14(2), 121-142.
- Brink, Nydia Van den, Birgit Holbrechts, Paul L.P. Brand, Erik C.F. Stolper, and Paul Van Royen. 2019. "Role of Intuitive Knowledge in the Diagnostic Reasoning of Hospital Specialists: A Focus Group Study." *BMJ Open* 9 (1): 1–8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022724>.
- Christensen, N., Jones, M. A., Higgs, J., & Edwards, I. (2008). Dimensions of clinical reasoning capability. In *Clinical reasoning in the health professions* (3rd ed. / 9 ed., pp. 101-110). Butterworth-Heinemann.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher education*, 59 (5), 599-613.
- Clarke, Marilyn. 2018. "Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context." *Studies in Higher Education* 43 (11): 1923–37. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>.
- Dickinson, D. K.. (2006). Toward a Toolkit Approach to Describing Classroom

Quality, *Early Education and Development*, 17:1, 177-202, DOI: 10.1207/s15566935eed1701_8.

- Dimitriadou, C., Vrantzi, A., Lithoxoidou, A., & Seira, E. (2019). Teachers' critical thinking dispositions through their engagement in action research projects: An example of best practice. In M. Tsitouridou, J. Diniz, A., Mikropoulos, & S. Chadjileontiadou (Eds.), *Tech-EDU-2018, Communications in Computer and Information Science Series (CCIS)*, Vol 993. Springer, Cham, Part of Springer Nature, pp. 166–180.
- Domingues, Caroline, Daniela Dumitru, Dragos Bigu, Jan Elen, and Lai Jiang. 2018. *A European Collection Critical Thinking Skills and Dispositions Needed in Different Professional Fields for the 21st Century*. Vila Real: Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. ISBN: 978-989-704-256-0. <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/8319/1/CRITHINKEDU%20O1%20%28ebook%29.pdf>
- Duijn, C., ten Cate, O., Kremer, W., & Bok, H. (2019). The Development of Entrustable Professional Activities for Competency-Based Veterinary Education in Farm Animal Health. *Journal Of Veterinary Medical Education*, 46(2), 218-224. doi: 10.3138/jvme.0617-073r
- Elder, Linda, and Richard Paul. 2008. *"The Thinker's Guide to Intellectual Standard."* www.criticalthinking.org.
- Elen, Jan, L. Jiang, S. Huyghe, M. Evers, A. Verburch, and G Palaigeorgiou. 2019. *Promoting Critical Thinking in European Higher Education Institutions: Towards an Educational Protocol*. Edited by Caroline Dominguez. Vila Real: Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/9227/1/CRITHINKEDU_O4%28ebook%29_FINAL.pdf.
- Ennis, Robert H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Favier, R., ten Cate, O., Duijn, C., & Bok, H. (2021). Bridging the Gap between Undergraduate Veterinary Training and Veterinary Practice with Entrustable Professional Activities. *Journal Of Veterinary Medical*

[147]

Education, 48(2), 136-138. doi: 10.3138/jvme.2019-0051

Gastager, A., Nebel, A., Präauer, V., Patry, J. L., & Fageth, B. (2017). Pedagogical Tact in mentoring of professional school internships. *Global Education Review*, 4(4), 20-38.

Gomes, R., Brito, E., & Varela, A. (2016). Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interacções*, 12(42), 44-57. doi: 10.25755/int.11812

Gracia, L. (2010). Accounting students' expectations and transition experiences of supervised work experience. *Accounting Education*, 19(1/2), 51–64. doi:10.1080/09639280902886033

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. doi: [10.1080/14623940308274](https://doi.org/10.1080/14623940308274)

Habets, Omar, Jol Stoffers, Beatrice Van der Heijden, and Pascale Peters. 2020. "Am I Fit for Tomorrow's Labour Market? The Effect of Graduates' Skills Development during Higher Education for the 21st Century's Labour Market." *Sustainability* 12 (18): 7746. <https://doi.org/10.3390/su12187746>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449. doi: [10.1037//0003-066x.53.4.449](https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.4.449)

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th Edition). New York: Psychology Press.

Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441. doi: [10.1080/14623940500220277](https://doi.org/10.1080/14623940500220277)

Hoeckel, K. (2014). Youth labour markets in the early twenty-first century. In A. Mann, J. Stanley, & L. Archer (Eds.), *Understanding employer engagement in education: Theories and evidence* (pp. 66–76). Abingdon, Oxon: Routledge.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00047-](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-)

1

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: [10.1080/00131911.2010.488049](https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049)
- Jinga, Ioan, and Mihai Diaconu. 2004. *Pedagogie*. Bucharest: ASE Publising House.
- Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2018). Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 73, 215-226. doi: [10.1016/j.tate.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006)
- Kinash, S., Crane, L., Judd, M. M., & Knight, C. (2016). Discrepant stakeholder perspectives on graduate employability strategies. *Higher education research & development*, 35(5), 951-967.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*, (pp. 42-68). London: SAGE Publications.
- Kuiper, R., Pesut, D., & Kautz, D. (2009). Promoting the Self-Regulation of Clinical Reasoning Skills in Nursing Students. *The Open Nursing Journal*, 3, 76-85. doi: [10.2174/1874434600903010076](https://doi.org/10.2174/1874434600903010076)
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114. doi: [10.1080/10720537.2013.759023](https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759023)
- Lorencová,H., Jarošová, E., Avgitidou, S. & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review, *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859, DOI: [10.1080/03075079.2019.1586331](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331)
- Marckmann, G. (2001). Teaching science vs. the apprentice model—do we really have the choice?. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 4(1), 85-89.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2010). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *ThinkingSkills and Creativity*, 6(1), 1-13. doi: [10.1016/j.tsc.2010.08.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002)
- Mooney Simmie, G., & Moles, J. (2011). Critical thinking, caring and professional agency: An emerging framework for productive mentoring.

[149]

Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19(4), 465-482. doi: [10.1080/13611267.2011.622081](https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622081)

Moore, Tim, and Janne Morton. 2017. "The Myth of Job Readiness? Written Communication, Employability, and the 'Skills Gap' in Higher Education." *Studies in Higher Education* 42 (3): 591–609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>.

Payan-Carreira, R., Cruz, G., Papathanasiou, I., Fradelos, E., & Jiang, L. (2019). The effectiveness of critical thinking instructional strategies in health professions education: a systematic review. *Studies In Higher Education*, 44(5), 829-843. doi: 10.1080/03075079.2019.1586330

Penkauskienė, Daiva, Asta Railienė, and Gonçalo Cruz. 2019. "How Is Critical Thinking Valued by the Labour Market? Employer Perspectives from Different European Countries." *Studies in Higher Education* 44 (5): 804–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586323>.

Robertson, T., & Simonsen, J. (2013). Participatory Design: an Introduction. In T. Robertson, & J. Simonsen, (eds.) *Routledge International Handbook of Participatory Design*, (pp. 1–18). New York: Routledge.

Richard, Paul, and Linda Elder. 2006. "Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought." *Journal of Developmental Education; Winter* 30 (2).

Peters, B. G. (2017). What is so wicked about wicked problems? A conceptual analysis and a research program. *Policy and Society*, 36(3), 385-396. [10.1080/14494035.2017.1361633](https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1361633)

Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., & Fachantidis, N. (2020). Stakeholders' Involvement in Participatory Design Approaches of Learning Environments: A Systematic Review of the Literature, *EDULEARN20 Proceedings*, pp. 5543-5552. doi: 10.21125/edulearn.2020.1454

Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., & Georgiadou, T. (2019). Promoting critical thinking in higher education through the values and knowledge education (VaKE) method. *Studies in Higher Education*, 44(5), 892-901. [10.1080/03075079.2019.1586340](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586340)

Rogers, Carl. 2012. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Salisbury, S., Rush, B., Ilkiw, J., Matthew, S., Chaney, K., & Molgaard, L. et al. (2020). Collaborative Development of Core Entrustable Professional

- Activities for Veterinary Education. *Journal Of Veterinary Medical Education*, 47(5), 607-618. doi: 10.3138/jvme.2019-0090
- Saputro, A. D., Atun, S., Wilujeng, I., Ariyanto, A., & Arifin, S. (2020). Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking Using Problem-Based Learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 765-773. doi: 10.12973/eu-jer.9.2.765
- Sanders, E. (2006) Scaffolds for Building Everyday Creativity. In *Design for Effective Communications: Creating Contexts for Clarity and Meaning*. Jorge Frascara (Ed.) Allworth Press, New York, New York.
- Schreiber, L. M., & Valle, B. E. (2013). Social constructivist teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research*, 44(4), 395-411.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smock, A. D., Ellison, N. B., Lampe, C., & Wohn, D. Y. (2011). Facebook as a toolkit: A uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in human behavior*, 27(6), 2322-2329.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. doi: [10.1016/j.tate.2010.11.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003)
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Stăiculescu, Camelia, Dorel Mihai Paraschiv, Irina Petrescu, Raluca Livinți, and Andreea Gheba. 2019. *Insertia Absolvenților Academiei de Studii Economice Din București Pe Piața Forței de Muncă, Raport de Cercetare Proiect - Creșterea Echității Sociale Pentru Studenții Academiei de Studii Economice Din București - CESA*. Edited by Camelia Stăiculescu and Dorel Mihai Paraschiv. Bucharest: ASE Publishing House.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. doi: [10.1080/02619768.2014.882309](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309)
- Stiwne, E.E., & Jungert, T. (2010). Engineering students' experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23(5), 417-437. doi:10.1080/13639080.2010.515967
- Suarta, I Made, I Ketut Suwintana, IGP Fajar Pranadi Sudhana, and Ni Kadek

- Dessy Hariyanti. 2017. "Employability Skills Required by the 21st Century Workplace: A Literature Review of Labour Market Demand." In *Proceedings of the International Conference on Technology and Vocational Teachers (IGCVT 2017)*. Paris, France: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.58>.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1).
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf>
- Tapola, A. & Fritzen, L.(2010). On the integration of moral and democratic education and subject matter instruction. In C.Klaassen & N. Maslovaty, N. (Eds.) *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers*, pp. 149–174. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ten Cate, O., & Taylor, D. (2020). The recommended description of an entrustable professional activity: AMEE Guide No. 140. *Medical Teacher*, 1-9. doi: 10.1080/0142159x.2020.1838465
- Tholen, G. (2019). The limits of higher education institutions as sites of work skill development, the cases of software engineers, laboratory scientists, financial analysts and press officers. *Studies in Higher Education*, 44(11), 2041-2052.
- Tiruneh, D. T., Verburch, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17. doi: 10.5539/hes.v4n1p1
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65-76. doi: [10.1080/0951839940070105](https://doi.org/10.1080/0951839940070105)
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- "Thinking as a Skill | de Bono." n.d. Accessed April 17, 2021. <https://www.debono.com/>.



Finanțare și mulțumiri

Această lucrare a fost susținută de proiectul "Gândire critică pentru locuri de muncă de succes - Think4Jobs", cu numărul de referință 2020-1-EL01-KA203-078797, finanțat de Comisia Europeană/EACEA, prin Programul ERASMUS+. Dorim să mulțumim diferiților instructori din învățământul superior, studenților din învățământul superior, tutorilor de pe piața muncii și angajaților din cele cinci țări europene implicate în proiect, care au participat la procesele de colectare a datelor.

© THINK4JOBS 2021

[153]

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

