

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

Teză de doctorat

- Rezumat -

Coordonator științific: Prof.univ.dr. Mariana Momanu

Autor: Pânzaru Gabriela Monica căs. Assante

Iași
2023

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

Teză de doctorat

**ROLUL GÂNDIRII CRITICE ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI SOCIAL
AL ADOLESCENȚILOR**

- Rezumat -

Coordonator științific: Prof.univ.dr. Mariana Momanu

Autor: Pânzaru Gabriela Monica căs. Assante

**Iași
2022**

1. Introducere

Evoluțiile globale generate de schimbările rapide și profunde pe care le traversează omenirea, îndeosebi datorită progresului amețitor al tehnologiei, au un impact major asupra producerii cunoașterii, precum și asupra difuzării informațiilor printr-o varietate de surse și de rețele de comunicare. Instituțiile educaționale sunt obligate să-și revizuiască prioritățile și să adopte o nouă paradigmă, în care accentul nu mai cade pe acumularea informațiilor, ci, mai ales, pe formarea de abilități și competențe de învățare, valabile în contexte de viață cât mai diverse, precum: gândirea critică, adaptabilitatea, creativitatea, capacitatea de a rezolva probleme complexe și de a lua decizii, cooperarea, lucrul în echipă etc. (Sabău, 2020; Longmore et al., 2018; Harrari, 2018; Jensen & Krogh, 2017; Iversen & Pedersen, 2017). În acest context, capacitatea de a conștientiza ceea ce e corect, adevărat, bun, valoros și de a evita riscurile majore legate de manipulare, dezinformare și utilizarea malignă a informațiilor devine un obiectiv major pentru educație. Din acest motiv, tot mai mulți cercetători consideră că dezvoltarea abilităților de gândire critică trebuie să devină o constantă a educației pentru secolul al XXI-lea. Dincolo de faptul că îi ajută pe elevi să interiorizeze mai rapid conținutul specific al unei discipline, abilitățile ce țin de gândirea critică le oferă scheme de gândire și de acțiune pentru rezolvarea problemelor mai puțin definite (Tsui, 2000). Astfel, aceștia devin mai pregătiți pentru a face față diversității provocărilor academice, socio-emoționale, profesionale și personale. Aceste abilități ar putea fi considerate un mijloc de dezvoltare a controlului asupra universului exterior al elevilor, ajutând la o mai bună înțelegere a realității sociale (Grigg, Gunn și Pomahac, 2007).

Sistematizarea cercetărilor care vizează gândirea critică ne-a permis să identificăm trei direcții majore sau perspective de analiză: logico-filosofică, psihologică și educațională. O definiție general acceptată a gândirii critice este cea dată de Ennis, care asimilează acest concept cu „gândirea reflectivă rezonabilă care se concentrează pe a decide ce să creadă și ce să facă” (Ennis, 1985, p. 45). Perspectiva filosofică asupra gândirii critice are o istorie îndelungată, pornind din Grecia antică, de la Socrate, Platon și Aristotel, până la teoreticienii ai secolului al XX-lea, precum John Dewey, sau cercetători contemporani (Ennis și Paul, Scriven, Steinberg ș.a.). Teoreticienii acestei abordări și-au îndreptat atenția asupra naturii gândirii critice, analizând-o din perspectiva cerințelor logicii formale, în detrimentul cerințelor gândirii critice în mediul educațional (Steinberg, 1986). În contrast cu abordarea filozofică, cea psihologică este preocupată

în principal de procesele și abilitățile gândirii critice în context practic (Moon, 2008). Centrată pe dezvoltarea proceselor și abilităților gândirii critice, abordarea psihologică urmărește să facă ideea mai inteligibilă, mai utilizabilă și mai relevantă în practică. Perspectiva educațională asupra gândirii critice este o combinație între abordarea filosofică și cea psihologică (Sternberg, 1986). Educatorii sunt preocupați mai degrabă de modul în care gândirea critică poate fi dezvoltată în cazul elevilor, decât de abilitățile în sine (Moon, 2008).

Cercetările din sfera educației care au ca obiect gândirea critică se referă, în principal, la modul în care aceasta poate fi dezvoltată la elevi. Procesele și abilitățile necesare în clasă pentru rezolvarea problemelor, luarea deciziilor și învățarea conceptelor pot fi considerate componente esențiale în dezvoltarea gândirii critice. Din perspectiva educației, gândirea critică urmărește implicarea activă a indivizilor în procesul luării deciziilor care conduc către o societate mai dreaptă și mai echitabilă; altfel spus, gândirea critică depășește stadiul de raționament corect și implică o dimensiune acțională, vizând, îndeosebi, dezvoltarea spiritului civic. Așadar, din această perspectivă, gândirea critică devine un instrument de autodeterminare și implicare civică (Freire, 1970). Cercetătorii din domeniul educației au anticipat rolul activ pe care l-ar putea avea gândirea critică în formarea spiritului civic și a indivizilor ca cetățeni responsabili. Menționăm aici cercetarea lui Ten Dam și Volman (2004), lucrare ce vizează îmbunătățirea gândirii critice ca aspect crucial al dezvoltării competențelor sociale ale indivizilor, astfel încât aceștia să devină membri activi ai societății.

În conformitate cu standardele europene și în continuarea reformei ultimilor ani din domeniul educației și al formării, România a inclus un nou obiectiv major în programa de învățământ gimnazial: dezvoltarea gândirii critice a elevilor cu scopul creșterii implicării civice a acestora. În vederea asigurării unui învățământ adaptat cerințelor pieței muncii și centrat pe dezvoltare personală și socială, Ministerul Educației Naționale și Cercetării a adus modificări la planurile cadru pentru învățământul gimnazial. Astfel, în anul 2016 a inclus disciplina *Educație socială*, de care beneficiază elevii din clasele de gimnaziu. Educația socială, conform programei școlare, vizează dezvoltarea mai multor competențe cu accent pe dezvoltarea gândirii critice și a implicării civice, cum ar fi: raportarea critică la diferite fapte sau evenimente din spațiul social și comunitar, cooperarea și implicarea socială, participarea responsabilă la procesul de luare a deciziilor, prin atitudini și comportamente sociale și civice.

În pofida eforturilor constante, într-un raport recent (Raportul Competitivității Globale din 2019, realizat de Forumul Economic Mondial¹), România se clasează pe locul 125 din 141 de state la capitolul ce vizează predarea bazată pe strategiile gândirii critice. De asemenea, raportul Forumului Economic Mondial², identifică gândirea critică și analitică drept două dintre principalele abilități care vor fi solicitate până în anul 2022. Gândirea critică este una dintre cele mai căutate competențe pe piața muncii, potrivit celor mai recente studii citate de același raport. Experții din domeniul educației susțin tot mai des că dezvoltarea gândirii critice ar trebui urmărită la toate materiile predate și în toate contextele și nu doar la o disciplină, cum se face în prezent. Astfel, gândirea critică nu reprezintă o disciplină singulară de studiu, ci se dezvoltă prin metode specifice în cadrul mai multor discipline, de-a lungul anilor de școală.

1.1.O abordare educațională a gândirii critice: conștientizarea critică

Asocierea dezvoltării abilităților de gândire critică cu diferite comportamente de implicare socială sau civică constituie o abordare mai puțin cunoscută în spațiul cultural autohton referitor la conceptul investigat. În cercetările internaționale dedicate gândirii critice, aceasta este aproape totdeauna raportată la conștientizarea critică. Mai precis, conștientizarea critică desemnează gândirea critică aplicată în spațiul social. Conștientizarea critică reprezintă un proces pedagogic emancipator ce are ca scop central formarea indivizilor în sensul dezvoltării abilităților necesare pentru a identifica și a acționa în direcția schimbării limitărilor sociale. Obiectivul educațional este cel al dezvoltării unei capacități constante de reflecție și de analiză critică. Termenul original utilizat pentru desemnarea acestui concept este *conscientização* (Freire, 1970; tradus din portugheză, *conștientizare critică*).

Ipostazele conceptului de conștientizare critică au la bază gândirea freireană (Freire, 1970) și presupun trei elemente esențiale: reflecție critică, motivație critică și acțiune critică. Procesul de dezvoltare a reflecției și a acțiunii reprezintă elementul de bază în teoria conștientizării critice, deoarece implică un proces de învățare ce înlesnește identificarea facilă a limitărilor sociale, politice și economice și angajarea în acțiuni pentru schimbarea acestora.

¹ http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

² <https://www.weforum.org/agenda/2019/10/critical-thinking-key-skills-future-work/>

Reflecția critică presupune un proces de învățare ce implică investigarea și analiza condițiilor și a structurilor sociale generatoare de inechități în cadrul grupurilor sociale. Capacitatea percepută cu privire la eficiența acțiunii individuale și angajamentul de a aborda aceste structuri se numește motivație critică. Motivația critică se referă la capacitatea percepută de a influența schimbările sociale și politice prin acțiune individuală sau colectivă. Așadar, este mai probabil ca oamenii să se angajeze într-un astfel de proces dacă au sentimentul că pot determina schimbarea (Diemer, Rapa, Voight & McWhirter, 2016). Revenind la reflecția critică, aceasta se referă la o analiză socială și la respingerea morală a inechităților societale, cum ar fi cele economice, etnice și de gen, care constrâng acțiunile și bunăstarea individuale. Oamenii care reflectează critic se raportează la un cadru sistemic prin care privesc problemele sociale și inegalitățile. Acțiunea critică se referă la angajarea indivizilor sau a grupurilor de indivizi în acțiuni care au ca scop prevenirea/corijarea nedreptăților percepute, respectiv la acțiunile individuale sau colective întreprinse pentru a schimba aspectele socio-politice și practicile instituționale, care sunt percepute ca fiind nedrepte.

Relația dintre reflecția critică și acțiunea critică este reciprocă, prima precedând-o, în general, pe cea din urmă. Cu alte cuvinte, oamenii nu acționează fără conștientizarea faptului că structurile vieții sociale sunt inechitabile. Freire (1970) a subliniat că atunci când indivizii se angajează într-o analiză a condițiilor lor sociale, ei se simt obligați să acționeze pentru a le schimba. Astfel, conștientizarea critică a fost de la început legată de implicarea activă și acțiunea în comunitate. În consecință, pe măsură ce oamenii acționează asupra schimbării condițiilor de viață ajung la o înțelegere mai profundă a factorilor sociali restrictivi. Vorbim aici despre un proces circular de dezvoltare a conștientizării critice, ce implică dezvoltarea simultană a reflecției și a acțiunii critice. Cu toate acestea, pot exista și momente în care acțiunea critică nu își îndeplinește scopul, ceea ce poate duce la frustrare, mai degrabă decât la o conștientizare sporită a inechităților sociale (Watts, Diemer & Voight, 2011).

O componentă importantă în dezvoltarea comportamentelor sociale, dar sub-reprezentată în sfera cercetării gândirii critice, aparține domeniului afectiv. Astfel, un aspect care a dat naștere unor interogații importante pentru tema pe care o discutăm în această lucrare ține de influența emoțiilor în dezvoltarea gândirii critice (Moon, 2007, 2004; Damasio, 2000) și a conștientizării critice (Shermann, 1980; Roberts, 2008). În ceea ce privește dezvoltarea gândirii critice, se consideră că importanța emoțiilor este cel puțin sub-reprezentată (Brookfield, 1987; Blom, Kemdal

și Montgomery, 1997). Emoțiile sau subiectele cu valențe emoționale sunt implicate în gândirea critică atunci când acestea fac obiectul gândirii critice sau în situațiile în care influențează natura cunoașterii. Emoțiile pot influența procesul gândirii critice, precum și modul în care indivizii procesează ideile și materialul de învățare. Acestea pot fi și un declanșator al gândirii, o sursă de energie care poate produce schimbări în modul în care percepem lumea, influențând cunoștințele, sinele și gradul de control în acțiunile sociale (Moon, 2004). Pe de altă parte, în domeniul conștientizării critice, deși importanța emoțiilor a fost subliniată fără echivoc (Freire, 1970), această componentă a fost considerată inițial ca departe de a fi clarificată (Sherman, 1980). Freire (1970, 2005) subliniază importanța anumitor emoții și sentimente (precum: dragoste, încredere reciprocă) pentru ca dialogul și educația pentru conștientizare critică să producă rezultate. Aceste emoții sunt descrise ca fiind esențiale pentru procesul critic și rațional în educația pentru conștientizare critică.

2. Demersul de cercetare: obiective și metodologie

În acord cu ideile prezentate mai sus, ne-am propus să abordăm, în această lucrare, problematica gândirii critice din perspectiva relației acesteia cu atitudini sociale ce țin de implicarea civică a elevilor. Prin analiza și cercetările întreprinse, am încercat să aducem o contribuție la extinderea investigațiilor științifice din sfera gândirii și a conștientizării critice, plecând de la experiențele cadrelor didactice, de la identificarea nevoilor sau a curenților elevilor, prin conturarea unor strategii educaționale centrate pe dezvoltarea gândirii critice și a comportamentului social. De asemenea, această cercetare subliniază importanța includerii sferei afective în actul educațional, în general, și, îndeosebi, atunci când finalitatea acestuia este de a forma abilități sociale și civice.

Cercetarea este organizată în cinci studii care vizează explorarea amănunțită a procesului de dezvoltare a gândirii critice în relație cu valori și atitudini sociale. Planul de cercetare propus este mixt, triangulare de tip cercetare pe mai multe niveluri. Acest lucru a fost realizat prin colectarea datelor de la mulți actori educaționali (spre exemplu, profesori, elevi și documente școlare) și îmbinarea rezultatelor într-o concluzie unitară.

Primul studiu reprezintă o analiză sistematică a literaturii cu privire la rolul dezvoltării conștientizării critice la tineri. Concluziile acestuia subliniază rolul conștientizării critice îndeosebi

în procesul de analiză critică a realității. Analiza acesteia ca participant activ și nu ca simplu observator implică un sentiment de conexiune cu realitatea. Mai mult, prin intermediul procesului dialogic colectiv în cursul interacțiunii sociale dinamice, aceasta contribuie la formarea indivizilor în spiritul educației intelectuale, civice și morale.

Cel de-al doilea studiu inclus în această lucrare reprezintă o analiză a manualelor școlare dedicate disciplinei *Educație socială* din clasa a V-a, *Gândire critică și drepturile copilului*. În cadrul acestui studiu am analizat principalele mecanisme și strategii recomandate de autorii manualelor pentru dezvoltarea gândirii critice. În ansamblu, lucrarea urmărește explorarea modalităților prin care gândirea critică și conștientizarea critică sunt dezvoltate la elevi (atât în ceea ce privește comportamentul cadrelor didactice, cât și în privința materialelor normative de care dispun) și rolul lor în dezvoltarea comportamentelor sociale.

În cel de-al treilea studiu, prin măsurători implicite, am dorit să arătăm care sunt strategiile și metodele utilizate de cadrele didactice prin care acestea dezvoltă gândirea critică a elevilor. De asemenea, am analizat modul în care se implică în formarea comportamentului social și a indivizilor ca cetățeni responsabili.

În cel de-al patrulea studiu, am verificat validitatea instrumentului de măsurare a conceptului de conștientizare critică. Fiind un instrument recent elaborat, această analiză a fost una necesară înainte de utilizarea sa în studiul cantitativ.

În cel de-al cincilea studiu, am investigat rolul conștientizării critice în dezvoltarea comportamentului social al tinerilor, rezultatele subliniind influența acesteia în ceea ce privește comportamentele pro-sociale și altruiste, precum și rolul semnificativ al empatiei în acest context.

3. Demersul de cercetare: prezentarea studiilor

3.1. Conștientizare critică la tineri: O analiză sistematică a literaturii (Studiul 1)

Luând în considerare numărul de cercetări produse de-a lungul anilor aflat în continuă creștere, vizibilitatea redusă a conceptului și beneficiile în sfera calității vieții oferite de dezvoltarea conștientizării critice, primul studiu are în vedere analiza sistematică a studiilor empirice produse până în anul 2018. Acest studiu a urmărit realizarea unei analize sistematice,

cuprinzătoare, a studiilor empirice publicate în jurnale de specialitate, cu privire la rolul dezvoltării conștientizării critice. Prin urmare, am dorit să subliniem motivele pentru care profesorii și specialiștii din domeniul educației ar trebui să utilizeze diverse practici educaționale care contribuie la dezvoltarea conștientizării critice. De exemplu, o analiză recentă a identificat ca elemente cheie pentru dezvoltarea conștientizării critice promovarea practicilor specifice și alinierea teoriei cu practica (Watts și Hipolito-Delgado, 2015). Dincolo de acestea, în studiul de față ne propunem să evaluăm rolul dezvoltării conștientizării critice la tineri, așa cum se reflectă în rezultatele studiilor empirice.

Pentru această analiză au fost selectate studiile empirice care s-au preocupat de investigarea utilității sau a rolului conștientizării critice (în accepțiune freireană) la tineri și adolescenți. Un total de 8 studii, însumând 5 273 de participanți, au fost incluse în această analiză sistematică a literaturii. În cele opt investigații analizate, setul de instrumente utilizate în colectarea datelor a inclus scale, ghiduri de interviu și chestionare. Patru studii au investigat individual importanța fiecărui element al conștientizării critice (reflecție critică, motivație critică și acțiune critică). Un singur studiu a folosit un instrument integrat pentru conștiința critică. Două studii au investigat modul în care ar putea fi promovată conștientizarea critică și impactul acesteia și alte șase studii au evaluat doar modul în care conștientizarea critică influențează aspectele sociale ale vieții.

Rezultatelor studiilor analizate anterior subliniază importanța identificării și a integrării în practicile educaționale curente pe cele care contribuie la dezvoltarea conștientizării critice. Educația pentru conștientizarea critică are la bază metoda dialogică și implică grupuri de indivizi care reflectă asupra diferitelor aspecte ale realității lor, analizând cauzele profunde ale realității lor imediate, examinând implicațiile și consecințele acestor probleme și, în cele din urmă, elaborând strategii pentru a rezolva probleme identificate colectiv (Minkler și Cox, 1980). Învățarea critică poate fi facilitată printr-un proces dialogic, ghidat de scopul de a încuraja curiozitatea epistemologică a elevului. Mai mult, își propune să clarifice realitatea prin interacțiuni de grup și să promoveze înțelegerea punctelor de vedere distincte. Acest tip de interacțiune este preferat unei interacțiuni nedialogice care reproduce structurile deja existente, neagă dialogul și distorsionează comunicarea (Freire, 1970). Pe lângă acestea, un climat deschis în sala de clasă poate facilita dezvoltarea conștientizării critice împreună cu discuții care implică o evaluare critică a situației sociale și producerea de soluții. Trebuie luat în considerare faptul că diferitele aspecte ale contextului școlar joacă un rol semnificativ în influențarea percepțiilor tinerilor asupra capacității

lor de acțiune (Diemer, 2011). În timp ce formulările inițiale ale teoriei și rezultatele cercetărilor au identificat dialogul deschis între colegi, familie și membri ai comunității ca fiind componentele cheie pentru stimularea conștiinței critice în rândul tinerilor (Diemer și colab., 2006; Diemer și Li, 2011; Freire, 1970), cercetările din acest domeniu nu au examinat suficient dacă dialogul deschis în sala de clasă este benefic și pentru dezvoltarea conștientizării critice. În concluzie, utilizarea conștientizării critice rezidă în faptul că este un mod de cunoaștere care implică o analiză critică a realității. Analiza ca participant și nu ca observator implică un sentiment de conectivitate cu realitatea. Mai mult, este un proces dialogic colectiv, de construcție în cursul interacțiunii sociale dinamice. Majoritatea indivizilor care manifestă atitudini legate de conștientizarea critică arată că aceasta poate fi urmarea unei educații intelectuale, civice și morale, deopotrivă.

3.2. Conceptul de gândire critică în documentele școlare ce reglementează activitatea didactică în școala românească (Studiul 2)

În acest studiu am dorit să prezentăm o analiză a aspectelor identitare ale gândirii critice și modul lor de reflectare în documentele școlare. Analiza documentelor cuprinde programa școlară și manualele școlare ce reglementează activitatea didactică în cadrul disciplinei *Educație Socială, Gândire critică și drepturile copilului* din planul de învățământ al elevilor clasei a V-a. Potrivit programei școlare, parcurgerea acestei discipline urmărește dezvoltarea unor competențe generale extrem de relevante pentru studiul de față. Menționăm aici dezvoltarea capacității de raportare critică la diverse evenimente prin dezvoltarea abilităților sociale necesare, dezvoltarea spiritului de cooperare și participare la viața comunității prin dezvoltarea spiritului de inițiativă și prin participarea la procesul de luare a deciziilor.

Programa școlară pentru disciplina *Educație socială*, clasa a V-a a fost realizată prin intermediul analizei lexicale a discursului, facilitată de software-ul Tropes. În cadrul acestui demers am urmărit următoarele aspecte: dacă există referiri directe la conceptul de gândire critică în documentele școlare care reglementează activitatea didactică în ceea ce privește disciplina *Educație Socială*; mecanismele indicate pentru dezvoltarea gândirii critice; modul de reflectare în programa școlară a valorilor și atitudinilor asociate gândirii critice. Analiza lexicală evidențiază categorii semantice ancorate în jurul unor termeni-cheie, cea mai relevantă referință fiind către termenul *acțiune*. Accentul pus pe acțiune și demersuri acționale în cadrul acestui discurs indică ideea de dinamism, ce trebuie să se reflecte în activitatea cadrului didactic în sala de clasă. Cu

acestea, nu avem indicii despre direcția sau ciclicitatea dinamismului în sala de clasă. Astfel, rezultatele sugerează mai degrabă că informația este transmisă unidirecțional și nu avem dovezi despre existența unui dialog autentic în sala de clasă. Așezarea ierarhică a domeniilor de referință și relaționarea universurilor semantice poziționează pe primele trei locuri clasele *acțiune*, *intelect*, *ordine și măsură*. Ocurențele referitoare la *afectivitate* și *probleme sociale* sunt extrem de reduse. În contrast, rezultatele studiului calitativ prezentat într-un capitol ulterior evidențiau credința puternică a cadrelor didactice referitoare la importanța afectivității și a ancorării informațiilor din viața reală în construirea oricărui proiect de lecție.

Pentru analiza de conținut au fost selectate cele 6 manuale aprobate de Ministerul educației pentru disciplina Educație socială din clasa a V-a, *Gândire critică și drepturile copilului*. Într-o primă etapă a fost analizat cuprinsul manualelor pentru a delimita mai bine aria tematică a lucrărilor. Ulterior, cele șase manuale au fost examinate din perspectiva situațiilor prezentate și a modalității de organizare a activității didactice. Odată ce ilustrațiile și secțiunile de text au fost identificate, acestea au fost codificate și grupate în modele conexe, care au fost apoi grupate în categorii descriptive conexe utilizând analiza tematică (Spradley, 1980) și comparația constantă (LeCompte & Schensul, 1999). Ne-am propus identificarea unor categorii tematice descriptive care să reprezinte situațiile ce stau la baza dezvoltării gândirii critice. În demersul nostru am urmărit analizarea tuturor pasajelor corespunzătoare procesului de predare-învățare, excluzând componenta de evaluare. Analiza de conținut a generat următoarele categorii tematice: activități de grup și individuale, discrepanța dintre directive și realitate, expunerea la problematice emoționale din artă, rolul afectivității, cu precădere al empatiei în contextul situațiilor prezentate.

Rezultatele analizei de conținut a manualelor, precum și analiza lexicală a programei școlare au arătat o subreprezentare a experiențelor personale ale elevilor ca resursă pentru învățare în cadrul documentelor școlare. Utilizarea acestor experiențe determină implicarea autentică a elevilor, atât în plan cognitiv cât și în cel emoțional/afectiv, în analiza situației și în identificarea soluțiilor. Această subreprezentare se reflectă în modul superficial de raportare la situații cu puternic impact emoțional și la modul de formulare a sarcinilor ce însoțesc exemplele prezentate. În cadrul manualelor, am identificat numeroase situații cu încărcătură emoțională puternică care totuși ignoră impactul emoțional pe care acestea l-ar putea avea asupra copiilor. Astfel, apare firesc întrebarea: în ce măsură tratarea subiectelor cu potențial declanșator în această manieră cauzează distress emoțional elevilor? Concluziile acestui studiu subliniază că modul de abordare a

disciplinei *Educație socială* din clasa a V-a contribuie la dezvoltarea abilităților de socializare ale elevilor și mai puțin la dezvoltarea abilităților de gândire critică în raport cu situațiile sociale prezentate. Definiția socializării subliniază că aceasta se dezvoltă prin internalizarea în structura personalității indivizilor a normelor sociale. Efectul procesului de internalizare de către indivizi a setului de norme și valori în cadrul unui grup social îl constituie ordinea socială. Interiorizarea normelor sociale în lipsa reflecției critice și în lipsa procesării emoțiilor ce le însoțesc poate determina angajarea indivizilor în diverse pattern-uri comportamentale și decizionale reproduse automat, fără angajare într-un proces de analiză și reflecție, atât de necesar gândirii critice. Internalizarea normelor sociale în spațiul educațional are un indiscutabil rol benefic, dar natura situațiilor prezentate în manuale și, în general, situațiile ce presupun rezolvarea de probleme necesită, în abordarea lor, o gândire critică în detrimentul uneia normative. Prin situațiile prezentate în manuale nu se urmărește constant și coerent dezvoltarea gândirii critice, ci are loc mai degrabă un proces de internalizare a unor norme sociale, unde elevului i se spune ce este bine să facă.

3.3. Demers calitativ pentru investigarea practicilor educaționale utilizate în dezvoltarea gândirii și a angajamentului comunitar (Studiul 3a și 3b)

Prezentul studiu își propune să dezvolte o mai bună înțelegere a atitudinilor profesorilor de gimnaziu față de strategiile de predare a gândirii critice (Studiul 3a), dar și față de dezvoltarea angajamentului comunitar (Studiul 3b). Întrebările de cercetare care ghidează acest studiu se referă în principal la identificarea abordărilor utilizate de către profesori pentru a dezvolta gândirea critică a elevilor. Prin urmare, acest studiu explorator își propune să răspundă la următoarele întrebări: măsură în care profesorii sunt conștienți de importanța predării acestor abilități și de impactul lor; de maniera în care este încorporată predarea acestor abilități în programa școlară; strategiile folosite de către profesori pentru a dezvolta gândirea critică a elevilor; tipurile de strategii utilizate de către profesori pentru a dezvolta angajamentul comunitar. Metoda principală utilizată pentru investigarea realităților socio-educaționale a fost Teoria fundamentată pe date (Glaser & Strauss, 1967), care reprezintă o metodă de cercetare calitativă orientată spre promovarea colectării și analizei sistematice a datelor, precum și formularea unei explicații teoretice pentru fenomenul investigat. În cadrul cercetării au participat 30 de profesori de gimnaziu și liceu, reprezentând un

spectru larg de discipline. Principalul criteriu de selecție a constat în nivelul educațional în cadrul căruia cadrele didactice activau: gimnazial sau liceal. Eșantionul a inclus 25 de femei cu vârste cuprinse între 25 și 65 de ani și 5 bărbați cu vârste între 38 și 55 de ani. Profesorii au fost selectați din șase școli urbane situate în regiunea de Nord-Est a României. Interviuurile au fost înregistrate audio, iar înregistrările au fost ulterior transcrise. Durata interviului a variat de la 20 la 52 de minute. Datele reprezentate de interviurile transcrise au fost organizate și importate în programul MAXQDA. Utilitatea sa rezidă în facilitarea procesului de organizare a datelor în ceea ce privește atribuirea codificării, a temelor și scrierea notițelor, ce ajută la analiza datelor.

În urma analizei calitative a datelor a rezultat o explicație a modurilor actuale de dezvoltare a gândirii critice în clasa de elevi. Primul model arată că pentru dezvoltarea gândirii critice sunt necesare anumite premise sau condiții prealabile care conduc la dezvoltarea gândirii critice în trei direcții: ca rutină, ca proces de asumare a unei decizii și ca proces de încurajare și dezvoltare de perspective multiple asupra diferitelor situații. Procesul de dezvoltare a gândirii critice este influențat de condițiile prealabile (spre exemplu, variabile individuale, mediu familial sau relația profesor-elev) dar și de alte bariere (precum, trăsături individual, mediu educațional, mediul familial sau digitalizarea), care la rândul influențează practicile educaționale utilizate. Utilizarea unei anumite metode ar putea duce la o altă barieră, care va necesita utilizarea unei alte metode și așa mai departe. Când acest proces este rezolvat, apar și consecințele pozitive ale gândirii critice, cum ar fi socializarea, împuternicirea, adaptarea la realitatea socială și dezvoltarea autenticității. O concluzie importantă a acestui studiu este că rezultatele obținute atrag atenția asupra nevoii acute în rândul elevilor, de dezvoltare personală și de stabilire a unei relații afective cu profesorul de la clasă. Un al doilea obiectiv al acestuia a urmărit clarificarea procesului de formare a spiritului critic și a angajamentului comunitar la elevi. Dezvoltarea angajamentului comunitar se realizează sub două aspecte principale: practici ecologice și ajutorarea celor nevoiași. Rezultatele studiului arată că în acest context, o condiție esențială pentru promovarea acestor valori este puterea exemplului. Astfel, elevii au nevoie de exemple de bune practici, au nevoie de o influență pozitivă a grupului de colegi și trebuie să-și dezvolte sensibilitatea la context.

Rezultatele prezentate în acest studiu încurajează examinarea atentă a practicilor actuale de predare în dezvoltarea unor noi politici educaționale. În plus, rezultatele cercetării sugerează viitoare linii de investigație, în primul rând în direcția explorării dimensiunii morale a gândirii critice și în examinarea impactului digitalizării în contextul educațional actual, în direcția

dezvoltării unei accepțiuni mai largi a conceptului de angajament comunitar și examinarea posibilității de a promova angajamentul comunității și cetățenia activă.

3.4. Validarea formei scurte a scalei pentru evaluarea Conștientizării Critice (Studiul 4)

Când vine vorba depre metodologia de evaluare a conștientizării critice, un instrument care s-a remarcat prin unicitate este scala Conștientizării Critice (Rapa și colab., 2020), validată ulterior în câteva rânduri (Diemer și colab., 2015; Diemer, Rapa, Park, & Perry, 2017; Rapa și colab., 2020; Diemer și colab., 2020). Astfel, pentru demersul nostru de cercetare, o etapă importantă a constituit studierea caracteristicilor sale psihometrice la nivelul populației de tineri din spațiul cultural autohton. Luând în considerare gradul de unicitate și noutate al acestui instrument, se impune studierea caracteristicilor sale psihometrice la nivelul populației de tineri din spațiul cultural autohton.

Această cercetare are la bază un lot de conveniență ($N = 234$ de participanți). Participanții la cercetare, studenți ai Universității Alexandru Ioan Cuza din Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației și Facultatea de Filosofie și Științe Politice. În ceea ce privește genul participanților, 192 de participanți sunt de gen feminin și 42, de gen masculin, cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani ($M = 19.18$ ani, $SD = 1.11$).

Scala conștientizării critice - forma scurtă (CCS-S) (Rapa, Bolding și Jamil, 2020) a fost utilizată pentru a evalua conștientizarea critică. Scala cuprinde patru sub-scale care evaluează componentele conștientizării critice astfel: reflecție critică/inegalitatea percepută (trei itemi), reflecție critică/egalitarism (trei itemi), motivație critică (patru itemi) și acțiune critică (patru itemi). Respondenții au fost rugați să își evalueze răspunsurile pe o scală de tip Likert în șase puncte, variind de la 1 = foarte dezacord la 6 = foarte de acord. În privința itemilor corespunzători sub-scalei acțiune critică, aceștia au fost evaluați pe o scală în patru trepte care evaluează frecvența comportamentelor participative în spațiul social și politic din ultimul an (de la 0 = niciodată la 3 = mai mult de 3 ori pe an). Coeficientul de consistență internă Alpha Cronbach a indicat bune calități psihometrice ale instrumentului (reflecție critică/inegalitate percepută Alfa Cronbach = 0,65, reflecție critică/egalitarism Alfa Cronbach = 0,63, motivație critică Alfa Cronbach = 0.73, acțiune critică Alfa Cronbach = 0.66). În continuare, am testat structura factorilor instrumentului prin intermediul analizei factoriale confirmatorii (CFA) efectuată în SPSS AMOS. Rezultatele

noastre au susținut soluția cu patru factori, indicată în literatura de specialitate (Rapa și colab., 2020; Diemer și colab., 2020). Astfel, modelul final prezintă următorii indicatori ($\chi^2(71) = 92,52$, $p = 0,059 > 0,05$, GFI = 0,948, AGFI = 0,924, CFI = 0,962, RMSEA = 0,034,). Valorile obținute sunt similare cu cele raportate în studiile de validare a instrumentului: CFI = 0.970, TLI = 0.961, RMSEA = 0.042 (Rapa, Bolding & Jamil, 2020).

3.5. Studiu privind rolul conștientizării critice în dezvoltarea comportamentului social la adolescenți (Studiul 5)

Obiectivul acestui studiu a fost să exploreze și să clarifice natura relației dintre componentele conștientizării critice și comportamentul prosocial, comportamentul altruist, empatie, corectitudine (ca fundament al dezvoltării morale) și genul participanților, în cazul grupurilor de tineri care nu sunt definite ca marginalizate. Cercetările anterioare care au investigat procesul de dezvoltare a conștientizării critice la tineri s-au concentrat în primul rând pe indivizii din categorii marginalizate, dar și studiul acestor aspecte în rândul grupurilor privilegiate este deosebit de valoros, deoarece poate oferi informații suplimentare cu privire la modul în care indivizii privilegiați recunosc inegalitățile sociale, ingredient crucial pentru obținerea schimbărilor din sfera socială (Jemal, 2017). Corectitudinea și motivația critică au fost considerați a fi buni mediatori ai relației dintre empatie, comportamentul prosocial și cel altruist. Obiectivul secundar al acestui studiu este de a verifica dacă există diferențe de gen în ceea ce privește empatia, corectitudinea, conștientizarea critică, comportamentul prosocial și cel altruist. În acest scop ne-am propus să investigăm: dacă relația dintre empatie și comportamentul prosocial este mediată de conștientizare critică și corectitudine morală; dacă relația dintre empatie și comportamentul altruist este mediată de conștientizare critică și corectitudine morală; dacă există diferențe de gen cu privire la empatie, corectitudine, conștientizare critică, comportamentul prosocial și cel altruist.

Acest studiu a fost realizat pe un lotul de conveniență format din 308 de participanți (M vârstă = 19.20, $SD = 1.08$). Participanții la cercetare sunt elevi și studenți, înscriși fie în ultimul an al ciclului liceal (19.81%), 48 de participanți de sex feminin și 13 participanți de sex masculin, fie în primul an la facultate (80.19%), 200 de participanți de sex feminin și 47 de participanți de sex masculin. Criteriul pentru selectarea elevilor de liceu a fost cel de vârstă, aceștia trebuind să

aibă cel puțin 18 ani împliniți. În ceea ce îi privește pe participanții studenți, aceștia trebuiau să fie înscriși în primul an al ciclului de licență.

Conform ipotezei, motivația critică și corectitudinea mediază efectul empatiei asupra comportamentului prosocial. De asemenea, motivația critică și corectitudinea mediază efectul empatiei asupra comportamentului altruist. Cum era de așteptat, datele arată prezența unor diferențe semnificative de gen în ceea ce privește variabila *empatie*. Fetele au raportat niveluri mai ridicate de empatie în comparație cu băieții. Cu toate acestea, nu au rezultat diferențe semnificative în funcție de gen în ceea ce privește motivația critică, comportamentul prosocial și cel altruist.

4. Concluzii generale

Această teză și-a propus să investigheze rolul gândirii critice în dezvoltarea comportamentului social la adolescenți și la tineri prin intermediul unui design metodologic mixt. În cadrul cercetării noastre am folosit triangulația pe mai multe niveluri (Tashakkori și Teddlie, 1998). Această abordare ne-a permis să folosim diferite metode de cercetare (cantitative și calitative) pentru a aborda diferite niveluri din cadrul sistemului (spre exemplu, profesori, elevi și studenți, documente școlare). Astfel, constatările de la fiecare nivel sunt îmbinate într-o interpretare generală. De-a lungul celor cinci studii, a fost evaluat și rolul altor variabile (precum empatia sau valorile morale). Cu toate acestea, obiectivul central a fost investigarea practicilor utilizate în dezvoltarea conștientizării critice și rolul acestora în dezvoltarea comportamentelor sociale și a implicării active în comunitate a elevilor și tinerilor. În timp ce literatura anterioară prezintă dovezi clare ce susțin legătura dintre conștientizarea critică și implicarea civică, puține studii au verificat legătura dintre componentele conștientizării critice și comportamentele prosociale sau altruiste.

4.1. Contribuții teoretice, conceptuale și metodologice

Prezenta cercetare îmbogățește literatura de specialitate, aducând importante progrese conceptuale și metodologice în studiul conștientizării critice. Rezultatele noastre arată fără echivoc că un element esențial în dezvoltarea adolescenților ca cetățeni implicați este conștientizarea critică. De asemenea, chiar dacă profesorii nu sunt familiarizați cu aceste delimitări conceptuale, aceștia pot identifica o nevoie accentuată de dezvoltare a conștientizării critice în rândul elevilor.

Slaba dezvoltarea a conștientizării critice este percepută ca o barieră în dezvoltarea individuală și, implicit, în demersul instructiv-educativ. Mai mult, în ciuda nevoilor de dezvoltare identificate atât de către profesori, dar semnalate și la nivelul rapoartelor internaționale putem afirma că documentele școlare ar beneficia substanțial de pe urma unor acțiuni de restructurare

4.2. Implicații empirice și practice

Rezultatele cercetării au implicații importante atât pentru politicile educaționale, cât și pentru cercetarea și practicile educaționale. Astfel, rezultatele cercetării indică faptul că o abordare unificatoare a conștientizării critice și a educației morale ar putea contribui la dezvoltarea tinerilor ca cetățeni implicați. Prin unificarea eforturilor în această direcție, educația morală și conștiința critică ar putea contracara efectele negative ale inechităților și disparităților între diverse categorii de educabili, contribuind la dezvoltarea cetățeniei active și la promovarea comportamentului social al tinerilor și al adolescenților. Considerăm că ar fi util ca practica educațională să integreze dezvoltarea conștientizării critice drept parte componentă a educației morale.

Remarcăm, de asemenea, o nevoie de restructurare a documentelor școlare astfel încât să fie în acord cu valorile și competențele asumate în planul politicilor educaționale. Totodată, atunci când se aduce în discuție dezvoltarea gândirii critice în scopul modelării comportamentului social, ar fi de dorit ca un loc central în tot acest demers să fie acordat componenteii afective. Pe baza acestor considerente, credem că ar fi de bun augur ca politicile educaționale să urmărească includerea, între prioritățile formării profesionale a personalului didactic, a unor programe de formare specializate pe tehnici de predare specifice gândirii critice. Dacă rezultatele demersului de cercetare cantitativ ilustrează legătura strânsă dintre afectivitate, componenta morală, conștientizare critică și comportamentele sociale, cele ale demersului calitativ aduc în prim plan nivelul redus de familiarizare a profesorilor cu tehnicile de predare bazate pe dezvoltarea gândirii critice. Așa se justifică faptul că multe dintre obiectivele asumate de către profesori în activitățile educaționale realizate cu elevii nu ating un nivel ridicat de concretizare în planul dezvoltării lor individuale și sociale.

4.3. Concluzii finale

În concordanță cu design-ul metodologic asumat, primul obiectiv al acestei cercetări a fost de a explora și clarifica mijloacele utilizate de cadrele didactice în dezvoltarea gândirii critice și a spiritului comunitar. Al doilea obiectiv s-a centrat pe examinarea mecanismelor explicative ce susțin relația dintre conștientizarea critică și comportamentele sociale. Am considerat că empatia și valorile morale ar putea fi potrivite pentru aceasta dinamică. Ultimul obiectiv a vizat investigarea cadrelor legislative care reglementează formarea abilităților de gândire critică în spațiul educațional românesc. Prezenta cercetare evidențiază câteva dintre efectele pozitive ale dezvoltării conștientizării critice, cum ar fi formarea identității vocaționale, a angajamentului puternic față de viitoarea lor carieră și acțiune împotriva inechităților socio-politice (Diemer și Blustein, 2006; Diemer, Rapa, Voight & McWhirter, 2016).

Primul studiu calitativ subliniază că modalitatea de abordare a disciplinei Educație socială din clasa a V-a, așa cum reiese din documentele școlare, contribuie mai degrabă la dezvoltarea abilităților de socializare ale elevilor și se concentrează mai puțin pe cele de gândire critică în raport cu situațiile sociale prezentate. Cea de-a doua abordare calitativă, de tip Teorie fundamentată pe date (Grounded Theory) (ce se împarte în două sub-studii) a determinat elaborarea celor două modele ce descriu procesele prin care profesorii dezvoltă gândirea critică și spiritul comunitar la elevi. Ultimul studiu reprezintă un demers cantitativ pentru explorarea mecanismelor ce țin de asocierea dintre conștientizare critică și comportamentul prosocial și altruist ca parte a angajamentului civic. În cadrul acestui studiu am testat un model de mediere serială a relațiilor dintre empatie, corectitudine, motivație critică și comportamentul prosocial, respectiv altruist. Mai exact, am investigat rolul de mediator al corectitudinii și motivației critice în relația dintre empatie și comportamentul prosocial. Studiul nostru oferă dovezi care susțin ideea unui model complex de influențe, cu motivația critică și corectitudinea ca mediatori ai relației dintre empatie și comportamentul prosocial și cel altruist. Acest lucru sugerează că, în evaluarea unei situații, tinerii manifestă empatie, fac apel la valorile morale, iar acest lucru influențează motivația critică; la rândul său, aceasta are o influență pozitivă asupra comportamentului prosocial și asupra celui altruist.

Bibliografie selectivă

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
<https://doi.org/10.1037/10903-000>.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: Heath and Co.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New York: Heath and Co.
- Dewey, J. (1939). Creative Democracy— The Task Before Us. In Boydston, J.A. (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, Vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press, pag. 224–230.
- Diemer, M. A. (2009). Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 6-35.
<https://doi.org/10.1177/0011000007309858>.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 220-232.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.07.001>.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 220-232.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.07.001>.
- Diemer, M. A., & Hsieh, C. A. (2008). Sociopolitical development and vocational expectations among lower socioeconomic status adolescents of color. *The Career Development Quarterly*, 56(3), 257-267. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00040.x>.
- Diemer, M. A., & Li, C. H. (2011). Critical consciousness development and political participation among marginalized youth. *Child development*, 82(6), 1815-1833.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01650.x>.
- Diemer, M. A., & Ortega, L. (2010). Social inclusion and critical consciousness in Australia. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 13-17.
- Diemer, M. A., & Rapa, L. J. (2016). Unraveling the complexity of critical consciousness, political efficacy, and political action among marginalized adolescents. *Child development*, 87(1), 221-238. <https://doi.org/10.1111/cdev.12446>.

- Diemer, M. A., Frisby, M. B., Pinedo, A., Bardelli, E., Elliot, E., Harris, E., ... & Voight, A. M. (2020). Development of the short critical consciousness scale (ShoCCS). *Applied Developmental Science*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1834394>.
- Diemer, M. A., Kauffman, A., Koenig, N., Trahan, E., & Hsieh, C. A. (2006). Challenging racism, sexism, and social injustice: Support for urban adolescents' critical consciousness development. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(3), 444.
- Diemer, M. A., McWhirter, E. H., Ozer, E. J., & Rapa, L. J., (2015). Advances in the conceptualization and measurement of critical consciousness. *The Urban Review*, 47(5), 809-823. <https://doi.org/10.1007/s11256-015-0336-7>.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2017). Development and validation of the critical consciousness scale. *Youth & Society*, 49(4), 461-483. <https://doi.org/10.1177/0044118X14538289>.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2016). Critical consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), pp. 216-221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12193>.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., McWhirter, E. H. (2016). Critical consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In Baron, J., Sternberg, B. (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26), New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, (43), 44-48.
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R.H. (1962). A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research on the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability/ *Harvard Educational Review*, 32(1): 81-111.
- Ennis, R.H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1): 4-18.
- Ennis, R.H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. In Bondy, P. , Benacquista, L. (Eds.), *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of*

the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation, 18–21 May 2016, Windsor, ON: OSSA, pp. 1–19.

- Facione, P. (1990). Consensus statement regarding critical thinking and the ideal critical thinker. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skills. *Informal Logic*, 20, 61-84.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio* (Vol. 4). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York, Continuum.
- Fuchs, C. (2015). Critical Theory. In Mazzoleni, G. (Ed.). *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1st Edition. New York, United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group, Connecticut.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. <https://doi.org/10.1177/1532708605282810>
- Giroux, H. A., Flecha, R., Freire, P., Macedo, D., Castells, M. (1999). *Critical education in the new information age*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. London: Penguin Random House.
- Iversen, A. M., & Pedersen, A. S. (2017). Co-creating knowledge: Students and Teachers together in a Field of Emergence. In Chemi, T., & Krogh, L.. (Eds.) (2017). *Co-Creation in Higher*

Education. Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future. Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers.

Jensen, A. A., Krogh, L. (2017). Re-Thinking Curriculum for 21st-Century Learners. Examining the Advantages and Disadvantages of Adding Co-Creative Aspects to Problem-Based Learning. In Chemi, T., & Krogh, L.. (Eds.) (2017). *Co-Creation in Higher Education. Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future.* Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers.

Moon, B., Hoffman, R. R., Novak, J., & Canas, A. (Eds.). (2011). *Applied concept mapping: Capturing, analyzing, and organizing knowledge.* CRC Press.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning.* London: Routledge Falmer.

Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice.* Routledge.

Sabău, G. (2020). After 30 year of educational reforms [După 30 de ani de reforme ale educației]. *Revista de Studii Media*, (9), 83-91.

Sternberg, R. (1987). Teaching intelligence: the application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In Baron, J. and Sternberg, R. (Eds.) *Teaching Thinking Skills*, New York, F. W. Freeman, pag. 182–201.

Sternberg, R. J. (1985). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. In F. R. Link (Ed.), *Essays on the intellect* (pag. 45-65). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tsui, L. (2000). Effects of campus culture on students' critical thinking. *The Review of Higher Education*, 23(4), 421-441. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0020>.