



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 113 / IANUARIE 2021

113

Se poate și în pandemie. Credința mereu există!

| **IONUȚ BOLOG**

Noi modalități de utilizare a resurselor educaționale deschise pentru educație fizică și sport

| **MARINELA PANTEA**

Metodele de învățământ – mijloace de dezvoltare a competențelor. Aplicație la Istorie

| **AURELIA ȚINTEA**

Modelarea utilizată în învățarea conceptului de legătură covalentă

| **MARIA TUDORACHE**

Lectura – mod de utilizare și efecte produse la preșcolari

| **LILIANA PRICOPI**

Pictura murală – o variantă de lucru în școală

| **RALUCA-MAGDALENA DUMITRAȘCU**

Hărțile conceptuale

| **OLTEA NISTOR**

Studiu privind atitudinile față de învățarea limbii engleze în cadrul școlii online

| **CRISTINA BUDEANU**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" își propune să promoveze aspectele practice ale predării, învățării și evaluării școlare prin aducerea în prim plan a experiențelor concrete ale cadrelor didactice. Constituie un canal de comunicare și de informare în cadrul comunității cadrelor didactice înscrise pe platforma iTeach.

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:

iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X

ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54

București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

Doru ȘTEFĂNESCU (fundația Institutul pentru Educație)

dr. Olimpiu ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru Formarea
Profesorilor)

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra ARAMĂ (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru Pregătirea
Personalului Didactic)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

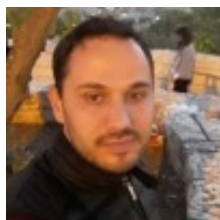
PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experientedidactice

Se poate și în pandemie. Credința mereu există!

De **Ionuț Bolog**

Casa Corpului Didactic, Teleorman (Teleorman)



Acest articol este realizat în urma lansării Platformei Naționale „Resurse educaționale deschise – Religie”. Scopul realizării platformei a fost de a sprijini pe profesorii care predau disciplina Religie. Platforma conține lecții pentru fiecare clasă de la clasa pregătitoare până la clasa a 12-a, exerciții de consolidare realizate în diferite aplicații, resurse suplimentare (versete sau citate) fișe de evaluare la fiecare unitate de învățare, manuale digitale, suporturi didactice și ghiduri metodice pentru fiecare clasă.

Da, credința mereu există! Am trăit cu toți acest lucru, mai ales la începutul lunii martie, atunci când pandemia a cuprins întreaga Europă. Însă Dumnezeu a adunat laolaltă un grup de oameni care au pus bazele Proiectului Național.

Totul a început la debutul pandemiei, atunci când pe un grup de WhatsApp Național, din care fac parte, doamna profesor doctor, Ionița Timiș, a prezentat modele de Fișe în care erau exerciții concepute în Google forms, pe care dânsa le-a utilizat în cadrul concursului cu participare internațională, pe care îl coordonează de 4 ani, „*Alături de Hristos în Europa secolului XXI*”. Tot atunci, doamna Timiș a venit cu o idee minunată: demararea unui Proiect Național pentru materia Religie. Scopul era realizarea bazei materiale didactice online și offline pentru toate clasele, materiale de care să se folosească toți elevii și profesorii de Religie din întreaga țară.

Idea a prins repede rădăcini. Am avut parte de mobilizare exemplară și s-a dat starul proiectului. La început am fost aproximativ 80 de cadre didactice, cu experiență dar și rezultate de-a lungul vremii. Însă, repede am ajuns la cifra de 200.

În foarte scurt timp au realizat tutoriale, fișe și șabloane pentru crearea materialelor în Google forms, dar și variante Word. Pentru noi, toți, a fost o adevărată provocare pentru a lucra la ceva nou, pentru a fi de ajutor elevilor dar și colegilor din țară într-o etapă grea, într-un moment greu încercat pentru învățământul românesc, care a fost nevoit să se adapteze rapid, în așa fel încât nimeni să nu stea pe loc.

Nu s-a stat degeaba, lecțiile și unitățile de evaluare au fost împărțite colegilor mei, profesori. S-a propus și au fost create exerciții în diferite aplicații pentru fiecare lecție în parte. Au fost realizate o serie de întâlniri pe Google Meet, realizate de mine și de colega Simona Căprescu, Școala Gimnazială Miron Radu Paraschivescu din Zimnicea, ce au fost coordonate de doamnele Ionița Timiș și Daniela Buzatu. La toate întâlnirile realizate în mediul virtual a fost prezent și domnul Inspector General, Vasile Timiș, care ne-a susținut pe tot parcursul derulării proiectului. De

asemenea, au fost prezenți și diverși specialiști în didactică, pedagogie, TIC, avocați specializați în drepturi de autor în mediul online.

Au fost desemnați responsabili pe fiecare clasă, astfel că mie mi-a revenit clasa a XII-a, iar colega Simona Căprescu, clasa a IV-a. Pentru că avea nevoie de fotografii și imagini video, am cerut acordul unor persoane și site-uri pentru drepturi de autor, pentru ca imaginile foto și video să poată fi utilizate la realizarea materialelor noastre. O colaborare bună a fost cu Doxologia.ro, iar în urma acesteia a fost realizat un Meet de instruire la capitolul drepturi de autor. La această întâlnire au luat parte domnul Bogdan Zamfirescu (directorul media), Oana Nechifor, Silviu Cluci, precum și alți fotografi ai Doxologia.ro, la încheierea căreia a fost încheiat contractual de colaborare, iar noi am primit o imensă bază de date de la aceștia.

Pentru proiectul de religie online red-religie.ro, un alt pas important a fost realizarea lecțiilor pentru liceu, acolo unde disciplina noastră are un deficit enorm. Toți colegii implicați în acest proiect au depus și depun eforturi enorme ca acesta să fie dus la bun sfârșit. Urmează să fie trimise spre avizare la CNEE, atât materialele de tip Auxiliar; Ghid metodic, Fișe de lucru, cât și platforma proiectului. Suntem la faza de evaluare a lucrărilor. Pentru toți este destul de dificil în acest an atipic, însă nu ne-am oprit și lucrăm la evaluare, iar în scurt timp vom ajunge la final. Colegii mei ce sunt repartizați pentru crearea lecțiilor de liceu realizează material original, asta pentru a fi de mare ajutor în timpul desfășurării actului didactic, nemaicontând modul în care au loc orele – la școală, online sau hibrid.

Ambiția noastră nu s-a lăsat fără urmări. În vacanța de vară din acest an, am înscris proiectul în cadrul competiției „Creatori de educație”, iar munca noastră a fost răsplătită cu un premiu.

Mulțumesc lui Dumnezeu pentru că mi-a dat șansa să cunosc oameni minunați și să fiu de folos disciplinei Religie, într-o perioadă grea, atât pentru învățământul românesc, cât și pentru Biserica.

Noi modalități de utilizare a resurselor educaționale deschise pentru educație fizică și sport

De **Marinela Pantea**

Liceul Teoretic Jean Monnet (București)



Plecând de la necesitatea susținerii orelor de educație fizică în formă online, cu materiale pregătite prin intermediul digitalizării voi prezenta mai pe larg dacă există o conștientizare a unei realități în privința susținerii lecțiilor de educație fizică în format

hibrid sau în format complet online, în care să se păstreze lucrul practic, fără a cădea în extrema lucrului online. Se pune accent pe utilizarea unor modele, metode și tipuri de învățare moderne, unde, cu interacțiune profesor-elev, materialele pot fi realizate și prezentate exclusiv online, dar aplicabilitatea lor este pe parte practică, cu demonstrații și discuții (avem Flipped Room, Hyflex, aplicații Google, eficiența și impactul în predare-învățare). Digitalizarea lecțiilor și predarea online nu defavorizează și nu anulează complet lucrul practic (cu toată recunoașterea sinceră că nu poate fi exact ca lucrul natural, în spațiul corespunzător, cu siguranța materialelor utilizate și cu prezența fizică a profesorului), pentru că putem organiza lecțiile astfel încât să combinăm lucrul practic individual și colectiv, cu realizarea unor teme, indiferent dacă implică sau nu utilizarea calculatorului, iar temele pot fi cu realizare în lecția respectivă, dar și cu realizare tardivă, implicând căutarea de resurse informaționale cu aplicabilitate tematică practică și/sau teoretică.

Totul a pornit de la o întrebare pentru un sondaj, postată de către mine pe o platformă educațională: „*Considerați că predarea educației fizice jumătate online, jumătate cu participare fizică poate fi cu același impact pentru cei care lucrează de acasă, ținând cont că ei nu beneficiază de același spațiu de lucru, iar profesorul nu le poate acorda aceeași atenție ca celor pe care îi are în față?*”. Atunci am fost hotărâtă să vorbesc și să prezint mai pe larg dacă există o conștientizare a unei realități în privința susținerii lecțiilor de educație fizică în format hibrid sau în format complet online.

Au fost multe negări din partea noastră, a profesorilor de specialitate, suntem mulți care încă mai contestăm realizarea unor lecții complexe, cu respectarea programelor, cu posibilitatea de demonstrație practică (lipsa reală a spațiului de lucru din casele elevilor), cu atingerea obiectivelor operaționale și cu urmărirea competențelor specifice sau generale. S-a observat, după zile de predare, că ceea ce se întâmpla nu făcea decât să încurce predarea propriu-zisă. Acei copii online nu beneficiază decât de 20-30% din ceea ce ar trebui să le fie transmis în mod normal. Hibridul nu se poate realiza pocnind din degete, ci trebuie să asiguri totul, înainte de a porni la drum: tablete, camere în clase, ecrane mari care să permită audio-vizual performant, sonorizare bună, indiferent că lecția se efectuează în sala de clasă, sau pe teren, sau în sala de sport. Iar la educație fizică, unii copii să lucreze pe teren, în timp ce cei de acasă nu pot beneficia de aceeași atenție și aceleași mijloace de lucru... sunt lucruri de care doar cei care se confruntă direct le pot înțelege concret.

Atenția noastră, a profesorilor, este pusă greu la încercare prin urmărirea, corectarea, atribuirea de exerciții de lucru diferite și discuția permanentă cu ambele grupuri, pentru a răspunde și la eventuale întrebări, dar și pentru încurajări.

Un lucru important, de care nu trebuie să uităm, este necesitatea supravegherii elevilor de la ciclul primar, pe tot parcursul activității motrice, de către părinți. În cadrul orelor de educație fizică se asigură permanent corectarea, sprijinul fizic și moral, încurajarea nu doar verbală, ci și prin îndreptarea segmentelor corporale, atingerea fizică propriu-zisă, pentru evitarea diferitelor accidentări, ținând cont și de faptul că dezvoltarea simțului corporal și coordonarea tempo-spațială nu este bine dezvoltată până la vârsta de 8-9 ani, perceperea propriului corp orientarea și organizarea spațială fiind încă în formare, la elevii din grupa pregătitoare. Însă... părinții sunt acasă? Pot acorda atenție propriilor copii în acel moment, toți?

Pentru predarea online, ceea ce se ușurează este controlul grupei, acum apare echitabilitatea tratării colectivului, însă au apărut întrebări și în acest context, ca de exemplu: cum pot lucra și efectua lecția de educație fizică cu respectarea verigilor lecției, cu interactivitate, păstrând creativitatea de la utilizarea ludicului în orice tip de temă și să ating și obiectivele finale, respectând competențele specifice și generale?

CUM ALTEFL S-AR PUTEA FACE? Răspunsul ține de flexibilitatea și adaptarea profesorului, cu găsire de soluții optime, oportune pentru toată grupa de elevi. Echitabilitatea este greu de atins, dar plecând de la îndrumările „gândiți-vă, aveți grijă, nu riscați, descoperiți și găsiți soluții” am descoperit că putem să ne atingem finalitatea obiectivelor propuse. Pentru predarea în scenariu hibrid, optim este să se lucreze practic, fără restricții, asta este eficiența disciplinei. Secundar, să se lucreze online cu toată grupa, existând, astfel, acea echitabilitate a lucrului cu grupa.

O variantă de adaptare, pentru partea de lucru în scenariu hibrid, bazată pe înțelegere din partea părinților și a elevilor este ca partea de început a lecției să se realizeze la comun, partea fundamentală diferit (cei prezenți care beneficiază de spațiu și materiale netransmisibile să profite de acest lucru, iar cei de acasă, cu spațiu restrâns și imposibilitate de a executa toate exercițiile, să primească un link cu exerciții mai mult statice, adaptate spațiului lor de lucru), iar revenirea după efort, partea de încheiere să regroupeze colectivul de elevi. Pe moment, fără a mă opri din căutare, mi-am dat seama că aceasta este o relativă soluție. Umblatul cu laptopul/ tableta prin curtea școlii, reglarea monitorului pentru a putea fi vizualizat totul de către cei de acasă, mutarea laptopului/ tabletei dintr-un loc în altul, în funcție de spațiul în care execut un alt exercițiu, toate acestea sunt lucruri care pot da de furcă și necesită exercițiu și experiență. În urma multiplelor webinare naționale la care am participat, am conștientizat că se poate realiza lecția de educație fizică cu predare online. Am dat peste multe aplicații (precizez că folosesc și materiale create de mine în Canva, Quizizz, chestionare Google forms, puzzle în JIGSAW PLANET, PADLET-uri, LEARNING APPS, GOOGLE SLIDE, WORD WALL, alte aplicații Google), am descoperit tipuri de învățare pe care le putem integra eficient pe tot parcursul susținerii lecțiilor, putem apela la metode diferite de lucru, cum ar fi FLIPPED ROOM sau modelul de lecție UCL (University College London). Bineînțeles, nu uităm de jocurile interactive utilizate atât la începutul lecției, pentru crearea unei atmosfere destinate și pentru contactul prim cu clasa, dar și pe parcursul lecției, pentru a se evita monotonia posibilă, însă și la finalul lecției, pentru a încheia cu o stare optimă și veselă și pentru a înlătura o eventuală oboseală fizică instalată de la exercițiile utilizate pe parcursul lecției (metode interactive de joc și joacă).

Referirea de acum încolo se va face pe diversitatea lecției de educație fizică în contextul actual, cu o digitalizare intensă a activităților de predare, dar și de învățare și va trece dincolo de lucrul practic al profesorului în fața camerei, iar elevii să lucreze în paralel cu el, sau dincolo de trimiterea de link-uri cu filmulețe după care elevii să lucreze, iar profesorul să corecteze și să îndrum de „dincolo” de camera video a telefonului, tabletei sau calculatorului personal. Vom urmări anumite tipuri de lecții de educație fizică în care se combină practicul cu teoria, lucrul individual cu cel de grup, spiritul de echipă, colectivul cu personalul fiecăruia, creativitatea și reacțiile spontane cu cele bine gândite cu ceva timp înainte de prezentare „flipped room” este o abordare pedagogică în care instruirea directă se mută din spațiul

de învățare de grup în spațiul de lucru individual, iar spațiul de grup se transformă într-un mediu de învățare dinamic, interactiv, în care profesorul devine îndrumător pentru elevii angajați creativ în diferite subiecte.

Față de învățarea tradițională, aici este vorba de o învățare răsturnată, în care atenția este pe elev, iar partea cognitivă este asimilată înaintea părții practice. Elevul va ști cu ce se va confrunta și va veni direct pe rezolvare, pe aplicație practică.

“Clasa inversată”, clasa orientată spre discuții, clasa orientată spre demonstrații, metoda grupului, înlocuirea profesorului sunt metode FLIPPED CLASSROOM, cu diferite avantaje, printre care și acela că, dacă un elev a absentat din diferite motive, această absență nu va diminua bagajul informațional, fiecare învățând în ritm propriu.

Totodată, un alt avantaj este acela că au mai mult timp de colaborare în echipă, vor veni cu informații din surse suplimentare, cu întrebări, opinii, păreri, adică nu vor avea doar subiectul și informațiile predate de către profesor, ci vor descoperi prin căutare individuală sau prin intermediul lucrului în echipă, prin colaborare și comunicare. Toate acestea le vor spori înțelegerea, simțul responsabilității și aprofundarea subiectului nu numai teoretic, ci și practic”. Să vedem aplicabilitatea modelului de “clasă inversată” unde pornim de la etapele de implementare a acestui model: plan, înregistrare, distribuie, grupare, regrupare. Am folosit și metoda standard, dar și metodele demonstrației și cea orientată spre discuții.

De exemplu, pentru **opționalul de Baschet**, ca joc sportiv, optim ca lucru suplimentar, de consolidare a unor elemente, noțiuni și procedee tehnico-tactice, care nu pot fi realizate în doar cele 10 minute acordate baschetului ca temă, în lecția clasică de educație fizică. Împreună cu elevii vom descoperi beneficiile asupra organismului a practicării baschetului, vom vedea în Google Slides informații de regulament de care avem nevoie în a le aplica și unde am pus accentul pe principalele elemente tehnice (pasa, driblingul și aruncarea la coș), dar și pe principalele 3 greșeli (pași, dublu dribling, fault) și vom vedea anumite sfaturi utile în individualizarea antrenamentului. Pentru a înțelege mai bine anumite lucruri, am atașat informații suplimentare (în link-uri atașate avem informații despre regulament și ce reprezintă baschetul în sine, în Canva prezentăm regulile clasice din baschet, ce a fost și ce s-a mai păstrat, în Jamboard avem spiritul de echipă necesar atât la antrenamente, cât și în joc/meci și vom lucra pe baza activităților practice de la antrenamentele noastre săptămânale – offline sau online, actual). Există, bineînțeles și exerciții de autoevaluare, prin care putem întări cunoștințele asimilate anterior.

Cum am decis în a lua fiecare etapă din cele menționate în legătură cu opționalul de baschet?

Pasul 1 – parcurgerea individuală, cu încredere, a prezentării din Google Slides, unde elevii vor găsi multe lucruri utile, simple și la îndemână, atât în slides, cât și în link-urile inserate, interactivitatea și gif-urile inserate nefăcându-l să se simtă singur în studiul său individual (planul). În acel slide realizat de către profesor vor fi prezentate informații legate de subiectul tematic.

Pasul 2 – urmărirea individuală a sfaturilor, filmelor explicative, a înregistrărilor atașate sau realizate de către profesor, în care

acesta poate explica copiilor ce trebuie să facă, ce cuprinde activitatea și la ce pași să recurgă și ei.

Pasul 3 – întâlnirea în Meet pentru a face un scurt rezumat, a puncta lucrurile esențiale, a discuta despre ce s-a înțeles și ce nelămuriri sunt, găsirea de informații suplimentare pentru a completa prezentarea (aici este distribuie).

Pasul 4 – realizarea echipelor pentru lucrul pe grupe, unde elevii se pot îndruma reciproc, își pot acorda suport, sfaturi și ajutor interpersonal (gruparea).

Pasul 5 – evaluare individuală prin intermediul testului de tip chestionar. După această evaluare va avea loc regruparea, unde se vor discuta toate concluziile și se va urmări atingerea obiectivului final sau operațional.

Un alt exemplu de grupare a informațiilor și de predare a lor este după modelul UCL, pentru „clasa inversată”, în care se pleacă de la șase tipuri de învățare precizate în imaginea nr.1, cu folosirea formei descriptive de legare a elementelor în funcție de ceea ce vrei să cuprinzi în predare și de ceea ce vrei să puncteze elevul în învățare, marcând în căsuțe verigile, acțiunea și durata fiecăreia.

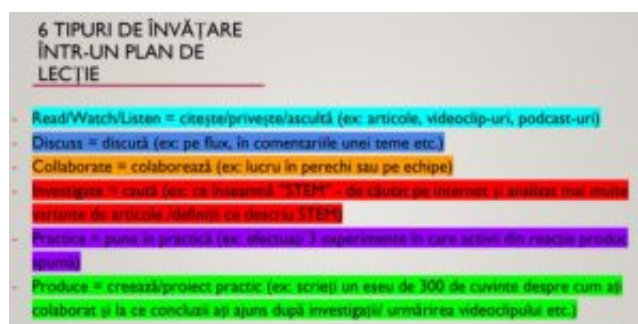


Fig. 1 – Șase tipuri de învățare (Citește/Privește/Ascultă, Discută, Colaborează, Caută, Pune în practică, Creează)



Fig. 2 – Exemplu de distribuie a temelor utilizând 3 tipuri de învățare din cele 6 existente (Citește/Privește/Ascultă, Discută, Pune în practică)

Cu aplicațiile Google și cu extensiile Chrome, lecția poate fi diversificată: poți folosi JAMBOARD în care să inserezi notițe pentru elevi elevi, teme individuale în care fiecare va avea pagina lui de scris, teme pe colective mici de elevi, le poți poți da link-uri informaționale și apoi ei să creioneze, să atașeze imagini sau să insereze alte resurse pe tema respectivă sau chiar mini filmulețe cu ei în timp ce exersează sau realizează exercițiile tematice. (vezi imaginile nr. 3 și 4)



Fig. 3 – Conectare, Cooperare – Jamboard



Fig. 4 – Schimbare, Colaborare, Rezolvare – Jamboard

Totodată poți folosi inversarea de rol profesor-elev, elev-profesor, în care elevul va arăta implicarea sa în realizarea unor teme sau exerciții prin distribuirea către profesor a unor sarcini de testare e lecției concepute de către el, elevul, sau de predare a unor exerciții din orice verigă în timp ce profesorul și restul colegilor devin executanți. S-a testat foarte bine capacitatea de înțelegere a beneficiilor exercițiilor alese, de impactul lor asupra întregului organism, de alegerea corectă sau nu în conformitatea cu tema respectivă, regulile de aplicare în lecția de educație fizică și sport, iar totul se bazează pe Cooperare, Comunicare, Conectare, Corelare (principii ale învățării moderne, dar și centrate pe persoană) în conformitate cu obiectivele operaționale - aplicându-se astfel învățarea modernă și centrată pe persoană, dar și pe Contribuție, Schimbare și Combinare intrând, astfel, în sfera învățării centrate pe mediul social.

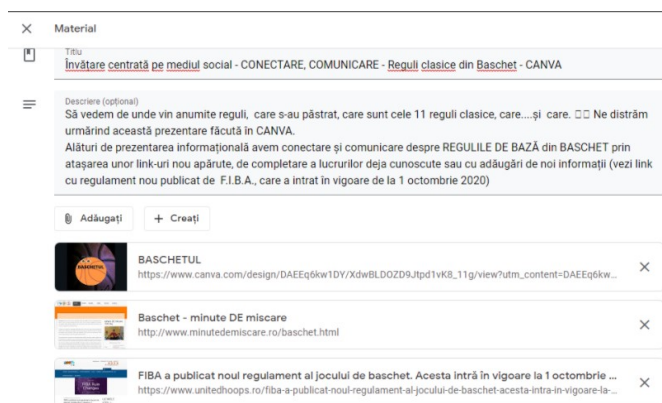


Fig. 5 – Material Classroom bazat pe Conectare și Comunicare, din învățarea centrată pe mediul social

Un alt model de curs pe care l-am aplicat la ore se bazează pe modelul HYFLEX, care este extrem de flexibil și permite elevilor opțiunea de a participa online sau față în față la cursuri, ceea ce a semănat cu scenariul hibrid al școlii și unde elevii participau pe rând la ambele variante de susținere a lecției. Pentru a realiza acest model, se abordează diferite noțiuni tematice, care pot fi asimilate și în varianta online, dar și din varianta față în față și se discută, apoi, despre modul în care se poate realiza de către ambele părți, dar și cui îi este mai ușor de realizat și, de asemenea unde au fost întâmpinate dificultăți de realizare. Informațiile și discuțiile pot avea loc pe Padlet și pe pagini create special pentru comentariile tematice. Exemplul a fost doar pentru baschet, dar aplicabilitatea există în toate lecțiile de educație fizică, pe tema corespunzătoare planificării anuale. Lucrând în Google Classroom se pot crea teme simple, teme notate, teme cu chestionar, întrebări legate de aspectele practice ale unor exerciții utilizate în cadrul unor lecții sau asupra unor exerciții ce urmează să fie utilizate practic în lecții viitoare. Copiii pot avea de construit, dar și de arătat și de condus diferite structuri de exerciții, complexe de dezvoltare fizică generală, exerciții pentru tonifierea diferitelor grupe musculare, exerciții pentru dezvoltarea diferitelor calități motrice, exerciții de relaxare, de gimnastică cerebrală, exerciții de tip *stretching* etc. Gama este extrem de largă, după cum se vede și se bazează mult și pe competențele digitale ale profesorului, nu numai pe aptitudinile sale motrice. Abilitățile fizice, în situația actuală, trebuie combinate cu cele digitale, cu aptitudinile, deprinderile, capacitățile de comunicare, creare, colaborare, gestiune a informațiilor, de îndeplinire a sarcinilor, dar și de împărtășire a conținutului în mod eficient.

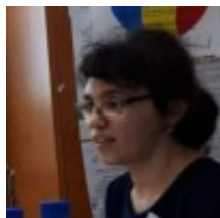
În concluzie, se constată că digitalizarea lecțiilor și predarea online nu defavorizează și nu anulează complet lucrul practic (cu toată recunoașterea sinceră că nu poate fi exact ca lucrul natural, în spațiul corespunzător, cu siguranța materialelor utilizate și cu prezența profesorului îndrumător lângă elev), pentru că se pot organiza lecțiile de așa natură încât să existe combinarea lucrului practic, atât individual, cât și colectiv, cu partea de realizare a unor teme, indiferent dacă implică sau nu utilizarea calculatorului pe moment sau pe o perioadă lungă, temele putând fi cu realizarea în lecția respectivă, dar și cu realizare tardivă, implicând căutarea de resurse informaționale cu aplicabilitate tematică practică și/sau teoretică.

O pregătire suplimentară, o parcurgere a unor cursuri de digitalizare, plus abilitățile practice ale cadrului didactic, alături de aptitudinile acestuia de a gestiona grupurile de lucru vor mai ușura un pic din impactul trecerii sistemului educațional complet la predarea online.

Metodele de învățământ – mijloace de dezvoltare a competențelor. Aplicație la Istorie

De **Aurelia Țintea**

Școala Gimnazială Nr. 1, Adunații-Copăcenii (Giurgiu)



Metodele de învățământ sunt un element de bază al strategiilor didactice, în strânsă relație cu mijloacele de învățământ și cu modalitățile de grupare a elevilor. De aceea, opțiunea pentru o anumită strategie didactică condiționează utilizarea unor metode de învățământ specifice. Totodată, metodele de învățământ fac parte din condițiile externe ale învățării, care determină eficiența acesteia. De aici decurge importanța alegerii judicioase a metodelor corespunzătoare fiecărei activități didactice. Propunem utilizarea unor metode de învățare precum cubul, jocul de rol, cvintetul, care sunt mijloace de dezvoltare a competențelor școlare. Activitățile vizează dezvoltarea utilizării critice și reflexive a limbajului de specialitate. Demersul didactic a urmărit să dezvolte atât competențele de specifice precizate, cât și deprinderi de muncă intelectuală.

„Școala să nu fie nimic altceva, decât ateliere pline de activitate. Numai astfel vor putea să probeze toți, în propria lor practică, adevărul că: învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine.” – Comenius

Sistemul metodelor de învățământ include:

- metode tradiționale, cu un lung istoric în instituția școlară și care pot fi păstrate cu condiția reconsiderării și adaptării lor la exigențele învățământului modern;
- metode moderne, determinate de progresele înregistrate în științele educației și în domeniul noilor tehnologii – unele dintre acestea, se apropie de metodele de cercetare științifică, punându-l pe elev în situația de a dobândi cunoștințele printr-un efort propriu de investigație.

La orele istorie, elevul nu citește pentru a ști să citească, ci pentru a descoperi informațiile necesare unei bune comunicări, unei culturi generale, dar mai ales pentru a opera cu valori și norme de conduită. Observarea sistematică a activității elevilor oferă cadrului didactic posibilitatea de a culege informații relevante asupra performanțelor elevilor din perspectiva capacității lor de acțiune și relaționare, a competențelor și abilităților de care dispun aceștia.

Un exemplu de bune practici poate fi considerată secvența următoare, la unitatea de învățare Piramidele, la clasa a V-a.

Activitățile propuse urmăresc să dezvolte utilizarea critică și

reflexivă a limbajului de specialitate și a surselor istorice obținând astfel dezvoltarea personală a individului, dezvoltare ce îi va permite să aibă un parcurs social și intelectual pozitiv.

Activitățile au presupus descoperirea graduală a informațiilor, astfel încât au fost realizate în strânsă legătură și au condus elevul către descoperirea informației științifice. Elementele centrale vizate au fost, piramidele, rolul acesteia, importanța. Cerințele au avut un conținut complex care a permis elevului „să călătorească” în timp și spațiu, prin intermediul sursei istorice, pentru a înțelege rolul piramidelor. Aceste cerințe au solicitat atenția elevilor și au presupus răspunsuri ample ce au necesitat gândire și filtrare personală. Pentru a varia tipurile de răspunsuri pe care elevii au fost puși în situația de a le oferi, unele activități au îmbinat lucrul cu sursele istorice, cu redactarea unui text sau au fost însoțite de reprezentări grafice. Activitățile rezultate au fost de tipul itemilor subiectivi sau au vizat rezolvarea de probleme pentru a dezvolta creativitatea, gândirea critică și capacitatea de lucru cu sursele istorice (scrise și vizuale).

Pentru secvența de lecție „Piramidele”, am urmărit să formez competențe specifice din programa școlară:

2.1. Folosirea termenilor de specialitate în descrierea unui eveniment/proces istoric

Am utilizat resurse, fișe de lucru și documentare de pe descopera.ro și historia.ro privind secretul construcției piramidelor din Egipt. După ce elevii au lecturat fișa de lucru și au vizionat documentarul, am explicat ce sunt piramidele. Am solicitat elevilor să aplice explozia stelară și să răspundă la întrebările:

Ce spune tradiția?

Când au fost construite?

Cine a construit?

Unde au fost construite?

De ce au fost construite?

Elevii trebuie să rezolve cerințele de pe fișă prin intermediul metodei exploziei stelare. Cerințele au fost organizate astfel încât elevii să poată completa răspunsul pe fișele primite și au fost organizate gradual, astfel încât să îi ajute în descoperirea informației istorice, pe baza surselor istorice și a informației transmise de profesor și, bineînțeles, au fost concepute în legătură cu nivelul intelectual al elevilor și particularitățile de vârstă.

Pentru competențele **2.2 Relatarea unui eveniment /proces informații din surse istorie** și **2.3 Stabilirea de asemănări și deosebiri referitoare la evenimente/procese pe baza unor surse diferite**, am utilizat aceleași resurse, dar am făcut apel la metoda cubului.

Grupa I *Describe*: Descrie modul de ridicare al piramidei lui Kheops, pe baza sursei.

Elevii au putut pe baza surselor istorice să explice modul de construire al piramidelor, au identificat spațiul în care au fost ridicate. Au putut să descrie modul în care lucrătorii au ridicat piramidele. Eu putut să selecteze și să opereze cu informația istorică.

Grupa II *Compară*: Compară piramidele lui Kheops, Kfere, Mikerinos.

Elevii au putut să stabilească asemănări și deosebiri între cele piramide în ceea ce privește înălțimea construcției, cât suprafața ocupată. Au emis păreri referitoare la fiecare piramidă pe baza

informațiilor din surse utilizând gândirea critică

Grupa III Analizează: Pornind de la sursele istorice, precizează care dintre construcții este socotită una din 7 minunile ale lumii antice.

Elevii au identificat fără nicio dificultate piramida.

Grupa IV Aplică: Imaginează-ți că ești un arheolog. Tocmai ai intrat în interiorul piramidei lui Kheops. Descrie ce vezi acolo. Elevii și-au imaginat că au pătruns în piramidă și au descris ceea ce au văzut, utilizând informațiile istorice.

Grupa V Asociază: Modul în care s-a realizat piramidele, specificând modul de lucru al muncitorilor, materialele de construcție, forma construcției și valoarea lor. Elevii au descris modul în care lucrau muncitorii și au realizat chiar piramide din lut, încercând să reda forma construcției în mod cât mai fidel.

Grupa VI Argumentează: Argumentează pro sau contra afirmația poporului egiptean „Omul se teme de timp, iar timpul se teme de piramide”. Elevii au încercat să argumenteze cât mai corect și mai complet afirmația.

Fixarea cunoștințelor am realizat-o prin intermediul unui joc de rol.

Jocul de rol: Imaginează-ți că ești un călător/ghid pe Valea Nilului și descrie monumentele pe care le-ai văzut.

Pentru a stimula participarea elevilor la activitatea de predare-învățare, am propus jocuri didactice menite să trezească interesul elevilor pentru lecție. Jocul didactic este o metodă de predare-învățare-evaluare bazată pe acțiune și simulare. Jocul este o activitate umană urmărită prin ea însăși, fără un scop material sau util vizibil, desfășurată după reguli benevol acceptate, activitate care generează emoții pozitive și satisface nevoia de plăcere și destindere a individului.

Evaluarea am realizat-o prin metoda cvintetului.

1. Un monument din Egiptul antic
2. Enumerați două adjective care descriu monumentul
3. Enumerați trei verbe care exprimă acțiuni întreprinse pentru monument
4. Scrieți o fraza cu patru cuvinte despre monument
5. Notează un cuvânt care exprimă esența monumentului

Prin demersul didactic proiectat, am intenționat să formez și dezvoltat alături de competențele specifice precizate și deprinderi de muncă intelectuală și organizată. Am reușit să trezesc interesul elevilor pentru studiul istoriei, în mod deosebit pentru secvența proiectată.

Elevii au fost captivați de ideea de a călători prin timp și spațiu și au intrat foarte bine în pielea arheologului, călătorului, ghidului. Au putut opera cu noțiunile istorice, au lucrat cu sursele oferite de profesor, au căpătat deprinderi de muncă organizată. Au putut chiar să ofere argumente pertinente pentru proverbul egiptean, având în vedere nivelul de vârstă. Au fost încântați de ideea de a construi ei o piramidă.

Bibliografie

- Căpiță, Laura, Căpiță, Carol - “Tendințe în didactica istoriei”, București, 2005, Editura Paralela 45
- Cerghit, Ioan, - “Metode de învățământ”, Editura Polirom, Iași,

2006

- Pânișoară, Ion-Ovidiu - “Comunicarea Eficientă”, Editura Polirom, Iași 2006
- Manea, Mihai, Palade, Eugen, Sasu, Nicoleta - “Predarea istoriei și educației pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative”, Editura Educația 2000+, București, 2006
- Doru Dumitrescu, Mihai Manea, Mirela Popescu, “Culegere de surse istorice”, Editura Nomina, București, 2011,
- Programă școlară pentru disciplina Istorie clasele a V-a - a VIII-a, București, 2017
- Țintea, Aurelia, Istorie pentru clasa a Va . Auxiliar didactic, Editura Revers, Craiova, 2020

Modelarea utilizată în învățarea conceptului de legătură covalentă

De **Maria Tudorache**

Școala Gimnazială Nr. 7, Buzău (Buzău)



Lucrarea de față prezintă rezultatele unei cercetări educaționale desfășurate la clasa mea. În cadrul acestei investigații, am dat elevilor de clasa a VII-a, împărțiți în două grupe, o probă de evaluare inițială și una finală, pentru diagnosticarea învățării privind conținuturi specifice: structura atomului, sistemul periodic, legătura dintre structura atomului și locul ocupat de un element în sistemul periodic, elemente cu caracter electropozitiv, elemente cu caracter electronegativ. Cele două grupe au fost supuse testărilor inițiale și finale pentru a verifica progresul elevilor, în scopul ameliorării activităților instructiv-educative.

În cadrul investigației, s-a făcut comparație între două grupe de elevi:

- grupa martor A, care studiază legătura chimică prin metode tradiționale;
- grupa experimentală B, care studiază legătura chimică prin metode moderne.

Elevii din cele două grupe se aseamănă din punct de vedere al capacității intelectuale. Ambele grupe sunt de același nivel.

Proba de evaluare inițială s-a dat cu scopul de a determina nivelul de cunoștințe al elevilor, lacunele existente în cunoștințele generale ale acestora și de a stabili modul în care elevii operează cu noțiuni privind simbolurile chimice, structura electronică, caracterul chimic și electrochimic al elementelor, valență și electrovalență.

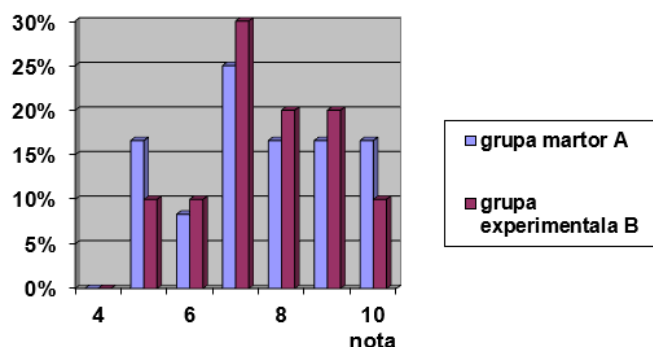


Diagrama nr. 1 - Testarea inițială

Scopul probelor finale a constat în stabilirea evoluției nivelului educațional al elevilor din grupa experimentală comparativ cu al celor din grupa martor.

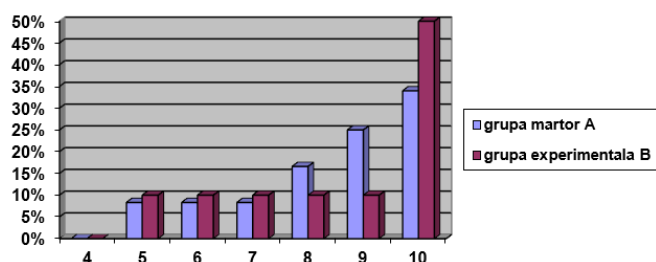


Diagrama nr. 2 - Testarea finală

Dacă se face o comparație a elevilor în funcție de notele obținute la proba de evaluare inițială și proba de evaluare finală, se constată:

- scăderea numărului de elevi slabi;
- creșterea numărului de elevi buni și foarte buni;
- obținerea notei maxime de către 9 elevi, spre deosebire de proba inițială, unde numai 3 elevi au obținut nota 10.

Aceste constatări evidențiază progresul în asimilarea și înțelegerea noilor concepte. Mediile generale obținute la cele două probe de evaluare sunt redată în tabelul următor:

Grupa	Mediile generale	
	Proba de evaluare inițială	Proba de evaluare finală
A - martor	7,58	8,41
B - experimentală	7,60	8,50

Variațiile mediilor generale obținute la cele două probe de evaluare sunt concludente în ceea ce privește eficiența metodei modelării ca metodă didactică folosită. Interpretarea statistică a rezultatelor probelor de evaluare pune în evidență faptul că metodele folosite au fost eficiente.

Motivația învățării legăturilor chimice s-a făcut prin atragerea atenției asupra faptului că aceasta nu este un scop în sine, ci învățarea este o necesitate determinată de scopuri practice aplicative.

Progresul înregistrat de elevii grupei experimentale, se datorează metodei didactice formativ-participative, utilizată în cadrul lecțiilor, care permite o angajare activă și conștientă a elevilor în activitatea de învățare.

Metodele de predare-învățare sunt și pot fi diversificate. Eficiența

maximă a predării este dată de îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne. Indiferent de metoda de predare folosită, aceasta trebuie să aibă un caracter stimulator. Ea nu trebuie să-i inhibe pe elevi, să-i demotiveze, ci dimpotrivă, să-i încurajeze și să-i stimuleze să învețe mai bine.

Ca să îndeplinească această cerință, predarea trebuie concepută și prezentată elevilor ca o sarcină comună, firească și nu ca un act impus, formal.

Totul depinde însă de personalitatea și de măiestria omului de la catedră.

În activitatea mea la clasă, am căutat să respect principiul pedagogic al lui Soren Kierkegard, potrivit căruia: „Procesul de învățământ începe când tu, profesor, înțelegi de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înțelegi ce a înțeles și el, precum și felul în care a înțeles”.

Lectura – mod de utilizare și efecte produse la preșcolari

De **Liliana Pricopi**

Grădinița Balinți — Havârna (Botoșani)



Lectura este un proces cognitiv, complex de decodare a simbolurilor cu scopul de a construi sau de a deriva sens și înțelegere. Procesul de lectură, necesită preocupare continuă, care se dezvoltă și se reformează în timp. De aceea dorim să insuflăm dragul de lectură și carte încă de la cele mai fragede vârste, să conștientizăm în sufletele mici și fragile importanța cărții, a textului și a dorinței de a citi.

Știm că, la vârsta preșcolarității, copilul face cunoștință cu cartea, este pus în situația de a o răsfoi, de a citi după imagini, de a face cunoștință cu coperta, cu filele cărții, cu imaginile sugestive contextului, cu autorii și ilustratorii, pe care-i descoperă mereu, sub o înșiruire de litere, numite numele și prenumele celor care-au scris și ilustrat cartea.

Lectura este un proces cognitiv complex de decodare a simbolurilor cu scopul de a construi sau de a deriva sens și înțelegere. Procesul de lectură, necesită preocupare continuă, care se dezvoltă și se reformează în timp. De aceea dorim să insuflăm dragul de lectură și carte încă de la cele mai fragede vârste, să conștientizăm în sufletele mici și fragile importanța cărții, a textului și a dorinței de a citi.

La vârsta preșcolarității, știm că, copilul face cunoștință cu cartea, este pus în situația de a o răsfoi, de a citi după imagini, de a face cunoștință cu coperta, cu filele cărții, cu imaginile sugestive contextului, cu autorii și ilustratorii, pe care-i descoperă mereu, sub o înșiruire de litere, numite numele și prenumele celor care-au scris și ilustrat cartea. De aceea, atunci când ne propunem să prezentăm o carte copiilor preșcolari, trebuie să știm cum să facem

prezentarea, ce urmărim să transmitem odată cu cartea și cu ce vor rămâne cei mici după lucrul cu cartea respectivă.

La vârsta preșcolară, copiii iau contact cu cartea prin intermediul activităților de la sectorul Bibliotecă, Științe dar mai ales în cadrul domeniul limbă și comunicare. Prin activitățile propuse a fi desfășurate la aceste domenii sau sectoare, educatoarea conduce copiii spre dezvoltarea comunicării orale și mai ales spre dezvoltarea limbajului, în toate formele lui.

Este foarte important ca atunci când lucrăm cu o carte să facem mai întâi o prezentare a acesteia, plecând de la ilustrația de pe copertă, familiarizăm copiii cu titlul cărții, cu autorul, cu cel care-a lucrat la ilustrarea cărții, copiii să poată astfel să facă diferența între grafica titlului cărții, a numelor de autori și alte înscrisuri ce se găsesc pe copertă.

Odată stabilite aceste lucruri copiii vor fi dirijați să identifice elementele ilustrate pe copertă, care vor identifica legături logice între elementele ilustrate și conținutul poveștii, între imagini și personajele cărții. Toate acestea se vor realiza, recurgând la întrebări, la stărnirea interesului pentru cunoaștere și descoperire a copiilor.

Pentru ca o poveste sau o carte să fie cât mai plăcută copiilor, ar fi bine să fie frumos ilustrată, cu imagini mari, îmbietoare, frumos colorate, astfel copilului îi vor fi trezite curiozitatea și imaginația, iar dorința de a asculta cât mai repede conținutul este tot mai sporită.

Dacă altă dată, poveștile erau pitite sub un text mic și îngrădit, în interiorul unor culegeri de texte literare, acum putem descoperi poveștile scrise în cărți mari, cu pagini cartonate, plastificate, cu imagini mari, vii colorate, foarte antrenante. Și aici pot aminti: *Ursule Brun, Ursule Brun, tu ce vezi?, Ursule Panda, Ursule Panda, tu ce vezi?, Ce surpriză!* Mai nou, au apărut și cărțile în format mare, numite gigant, pe care educatoarele le folosesc mai ales la lectura după imagini, la lectura explicativă pentru a forma un contact vizual adecvat între copil și carte și care facilitează înțelegerea textului și accentuează atenția și memoria vizuală a copiilor.

Dacă ne planificăm să citim copiilor o poveste, mai întâi ne punem trei mari întrebări:

- Ce facem în timpul citirii?
- Cum citim?
- Cum ținem povestea vie?

Atunci când citim o poveste, vom avea mereu contact vizual cu cei mici, privirea noastră să fie mereu intersectată de privirea și mai ales mimica și gestică lor. Copiii va trebui să aibă mereu contact cu paginile de pe care se face lectura, de aceea lectura va trebui făcută într-un mediu bine gândit, educatoarea se va așeza pe un scaun sau pernuță, la nivelul copiilor, cu cartea expusă spre aceștia, astfel încât copiii să aibă contact vizual direct cu imaginea și mai ales cu degetul care urmează cursul scrisului pe pagină, astfel încât acestora să li se imprime citirea de la stânga la dreapta și să-și formeze capacitatea de a urmări cursul scrisului.

Cum citim? Citim rar, expresiv, punem accent mereu pe cuvintele cheie, pe cuvintele noi și pe care dorim să și le însușească în vorbirea curentă.

La prima lectură, este indicat ca să facem lectura fără explicarea cuvintelor necunoscute, ca apoi la următoarea întâlnire cu povestea, să punem accent pe explicația cuvintelor necunoscute, a expresiilor noi, astfel ca înțelegerea textului să fie completă.

Putem face citirea pe roluri, pentru a face lectura mai atractivă, mimica și gestică vor fi cele care vor completa tabloul unei lecturi de calitate. Dar cum să faci citirea pe roluri, când tu, educatoarea ești sigură în fața piticilor? Prin modelarea vocii, devii alt personaj. foarte simplu și de impact.

Dacă observăm o plictiseală din partea copiilor, vom încheia lectura și vom reveni pe ea a doua zi, pentru ca să nu intervină acea reacție de refuz de a mai citi sau de a lucra cu cartea, din partea copiilor.

Vom fi mereu atenți la legăturile făcute în timpul citirii între context și imagini; copilul, când va auzi vorbindu-se de câine, va duce mâna la imaginea cu câinele sau eventual va folosi onomatopeea „Ham, ham!”. Cu această ocazie, vom analiza cogniția copilului din punct de vedere al logicii, vom observa comportamentele acestora în timpul citirii, interesul lor pentru cunoaștere și ascultare, perioada de timp în care copilul se concentrează asupra textului lecturat.

Nu trebuie uitate acele întrebări premergătoare lecturii, care cu siguranță la vârsta preșcolară pornesc de la imagini: *Ce este aceasta? De ce este îmbrăcată așa? Unde crezi că merge? De ce crezi asta?*, prin intermediul cărora copiii dau frâu liber exprimării, comunicării, imaginației creatoare, curiozității și chiar își doresc să afle care este de fapt conținutul poveștii sau cărții etc.

Pentru a avea un impact mai pregnant, finalul cărții sau poveștii mereu va fi citit mai rar, mai sacadat, pentru un plus de valoare adus poveștii. Iar la final, odată parcurs textul, este foarte important să ținem povestea vie în inima copiilor, poate ne punem întrebarea cum putem să facem acest lucru? Nu este așa de greu, pentru că noi, ca modelatori de suflete, avem acest har de a fi aproape de copii și de a ne face înțeleși de ei, de aceea când avem în plan să revenim pe poveste, găsim mereu porțița de a-i întreba „Oare ce mai face Pete Motanul?” sau „Cu cine s-o mai fi întâlnit Ursul Brun?” – astfel de abordări dau frâu liber imaginației copiilor și vom descoperi foarte multe variante de răspuns.

Prin lectura poveștile cu voce tare, vizăm de cele mai multe ori reacțiile lor, capacitatea de ascultare, susținerea atenției, capacitatea de a realiza asocieri logice, de receptare și de comunicare de mesaje, de implicare emoțională, cognitivă, senzorială etc.

Prin lectură, facilităm explozia vocabularului la copii, pentru că în cărți copiii descoperă de trei ori mai multe cuvinte decât într-o conversație ordinară. Odată expuși lecturii, poveștii își dezvoltă imaginația, capacitatea de a vedea cu ochii minții și gândirii.

Dar pentru ca o lectură să fie făcută cu succes, să nu uităm de **factori perturbatori** care pot diminua atenția copilului pe timpul lecturii:

- locul unde se desfășoară activitatea (în sala de grupă, unde nu aude decât povestea și vede doar cartea sau în parc, pe unde trec diverse persoane, animale, care le distrag atenția copiilor);
- climatul care este atunci când facem lectura (altfel va fi

percepută într-un spațiu calm, liniștit și alta este când se face într-o gălăgie eternă, într-un spațiu perturbat de alți factori);

- numărul de copii participanți la activitate (lectura făcută unui copil sau unei grupe de copii);
- categoria de grupă căreia i se adresează cititorul (lectura făcută la grupă mică sau la grupa mare);
- calitatea materialului supus lecturii.

Trebuie să planificăm activitățile de lectură, ținând cont de toți acești factori care ar putea știrbi succesul lecturii, cu cât climatul este mai adecvat, maniera de lecturare mai corectă, cu atât înțelegerea este mai profundă, mai corectă și mai de durată.

La fel ca și celelalte activități planificate și desfășurate în sala de grupă și nu numai, lectura ca tip de activitate, nu doar ca metodă didactică are „pretențiile” ei, iar de la aceste principii duse la nivel de standarde se ajunge la calitatea activității, la durabilitatea informației și mai cu seamă la dragul de carte, ce-i va fi insuflat preșcolarului. De aceea noi, profesorii vom căuta să desfășurăm aceste activități cât mai original, cât mai apropiate de sufletul copilului, să selectăm materialul de lecturare, pentru a fi cât mai adecvat vârstei și capacității de percepere a copilului și iar modul de lecturare va fi unul expresiv, transmitător de mesaje și reacții și doar așa vom avea acel succes la care ținim atunci când ne propunem lectura, ca mod de abordare.

Lectura pune mintea în mișcare, oferă oportunități pentru dezvoltarea emoțională a copiilor, imaginația creatoare a acestora, gândirea prin analize simple, de moment ale imaginilor, ale acțiunilor, iar Maurice Blachat spunea că „literatura este mai pozitivă decât creația, mai creatoare, deși ea nu produce nimic”, dar noi știm că ascultătorul face schimbări în comportament, atitudine și acțiune, în urma lecturii, iar vocabularul și limbajul copiilor se dezvoltă mult mai repede prin comunicare și activități cu caracter literar.

Bibliografie

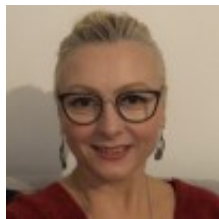
Dumitrana, M. - Educarea limbajului în învățământul preșcolar, col I, Editura Compania, București, 1999.

Mitu, F. - Metodica activităților de educare a limbajului, Editura Pro Humanitas, București, 2000.

Pictura murală – o variantă de lucru în școală

De **Raluca-Magdalena Dumitrașcu**

Școala Gimnazială Nr. 49 (București)



În societatea noastră sufocată de prea multă superficialitate și compromis, se simte acut nevoia unui respiro. Arta poate face asta. În procesul de legare continuă a școlii de viață, se poate spune că pictura este una din metodele de a aduce „viața” în

școală, întrucât este un limbaj al liniilor, petelor, culorilor. Cât este de frumos când ai în jurul tău numai forme vii, colorate, armonioase, mai mult, atunci când pleci cu un gând înălțător după ce descifrezi un mesaj? În ce măsură mintea este ocupată să găsească soluții pentru a expune idei constructive? Acest articol prezintă proiectul interdisciplinar „Gardul vorbitor”, pe care l-am desfășurat pe parcursul câtorva ani în Școala gimnazială Nr. 49 din București, proiect cu un mare impact asupra copiilor din școala cat și al vizitatorilor, părinți și oaspeți, cu toții admirând creațiile murale cu impact estetic-educativ.

De-a lungul vremii, au proliferat și anumite metode mai puțin dezirabile de lucru cu elevii, ajungând să le sufocă simțul critic și gândirea creativă. În zona artistică, elevii învață cel mai mult prin ucenicie. Odată cu deschiderea unor uși noi cum ar fi estetica, istoria artei, semiotica, critica, comunicarea, modul tradițional de dobândire a cunoștințelor evoluează prin alte metode, cum ar fi eseuri, prelegeri, sinteze, de exemplu istoria artei putând fi predată prin observație și demonstrație. La clasele mici, educația artistică este dată de învățător, care îndrumă elevii în activități ca pictura, modelajul, desenul, colajul, cântatul, recitativul, dansul, accentul căzând pe producție. Pe măsura ce copiii cresc, educația artistică scade în frecvență. În câteva sisteme școlare s-au făcut eforturi de a instrui copiii în activități precum istoria artei sau critica, existând o cerere pentru pregătirea artistică în afara „sferei de producție”. În ultimele decenii, între specialiștii din domeniu capătă valoare ideea că o educație artistică completă cuprinde și o discuție și o analiză a lucrărilor, o apreciere a contextelor în care acestea sunt create.

Cu o experiență de lucru la clase de gimnaziu de 19 ani, pot afirma că potențialul copiilor la această vârstă este foarte mare, el meritând tot efortul de a fi exploatat pentru a le dezvolta aptitudinile, pentru a continua munca predecesorilor mei de a le stimula creativitatea și de a forma gustul pentru frumos. Ca grupă de vârstă, între 11 și 14 ani acești copii manifestă o serie de transformări care fac trecerea de la copilărie spre adolescență, iar acest lucru se face simțit în muncă la clasă. Voi începe prin a prezenta câteva din caracteristicile vârstei, pentru a înțelege mai clar necesitatea unor activități cât mai variate și mai speciale pentru ei, care să le țină trează conștiința de sine, bine conturată, foarte importantă în formarea caracterului ca viitori adulți responsabili. La această vârstă apar schimbările de personalitate, fiind o perioadă dificilă pentru toată lumea: pentru ei înșiși, pentru părinți și pentru profesori. Acum ei încep să se maturizeze biologic. În această perioadă încep să își ia rămas bun de la copilărie. Dacă până acum copiii se jucau împreună, fete cu băieți, în această perioadă prietenii se formează mai mult între copii de același sex. Băieții devin acum neascultători, dificili și obraznici, iar metodele tradiționale de educație nu mai au nici un efect. Fetele se grupează pe prietenii, devenind cochete, dornice de admirație și apreciere. Toți vor să aibă propriile lor experimente, cu greu găsind căi de a se înțelege cu cei din jur. Modul lor de organizare a priorităților se schimbă, la fel și percepția asupra vieții și asupra relațiilor cu cei din jur. Tot acum apare solicitarea pentru elevi de a se adapta cerințelor fiecărui profesor, lărgirii paletei de discipline, care este mai mare de la un an la altul, ei trăind o reală provocare.

Astfel, proiectul nostru mural era destinat să ajute elevii să creeze conexiuni între ei și să observe cum imaginile, mesajele scrise, cât și relațiile dintre ele pot înfrumuseța spațiul din jurul lor, dar și

modul de a gândi atât al celui care lucra, cât și al celui care privea. Astfel, copiilor li s-a oferit ocazia de a lua decizii în ceea ce privește ilustrarea unor proverbe, atât din punct de vedere cromatic cât și compozițional, pentru a atinge efectul scontat.

Proiectul inițiat în Școala 49 din București reprezintă o colaborare între Catedrele de Limba și Literatura Română, Educație Muzicală și Educație Plastică, pornind de la teoria inteligențelor multiple. După interpretarea cea mai răspândită, vizăm opt tipuri de inteligențe, și anume: muzicală, vizual-spațială, corporal-chinezească, logico-matematică, verbal-lingvistică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Copiii au fost împărțiți pe grupe de lucru în funcție de tipul de inteligență predominant – aceasta fiind identificată în urma unei testări, și distribuiți către cele trei discipline participante la proiect. Acesta s-a desfășurat pe parcursul a mai multor săptămâni, partea finală, de execuție realizându-se în timpul Săptămânii Altfel. La proiect au lucrat elevi de gimnaziu, însă mesajul se adresează unei grupe de vârstă mai largi, școala noastră având elevi de la clasa I la clasa a VIII-a, dar și părinților și vizitatorilor școlii.

Scopul acestui proiect este de a trezi în copii sensul cuvintelor cu ajutorul desenului, creațiilor literare și al muzicii. El reprezintă un proiect mural, pictat pe partea de interior a gardului școlii, pornind de la proverbe, gânduri sau vorbe de duh celebre cu mare rezonanță în grupa de vârstă a școlii noastre.

Desigur că s-a dorit și o înfrumusețare a spațiului din curtea școlii, văzut ca un cadru în care copiii cresc și se dezvoltă, glumesc, socializează, analizează și concluzionează, deci gândesc. Doresc să precizez încă de la început că am căutat ca nivelul de reprezentare al lucrărilor să fie foarte pe înțelesul grupe de vârstă a elevilor dintr-o școală generală, respectiv de la 6-7 ani până la 14 ani, deci am evitat o exprimare sofisticată și prea subtilă, negăsindu-și rostul în contextul nevoii de înțelegere a semnificațiilor textelor.

Când le-am spus copiilor despre acest proiect, unii au fost încântați încă de la început de ideea de a desena pe gardul școlii, năștiind prea multe lucruri despre asta, iar primul lor gând a fost că vor face graffiti. Ideea era ca acele imagini pictate să nu se degradeze din cauza intemperiilor, așa că până la urmă am ales să pictăm cu o vopsea superlavabilă de exterior în amestec cu pigmenți de diferite culori. Problema era că gardul nu era perfect neted, el fiind tencuit cu stropi, așa că în paralel cu partea de concepere a lucrărilor la clasă am demarat și pregătirea suprafeței de lucru, care a trebuit tencuită neted și „zugrăvită” în trei straturi cu vopsea superlavabilă de exterior albă. Am pregătit șase suprafețe de dimensiune 155/185 cm., fiecare dintre ele pentru câte o cugetare.



Între timp, am început căutarea de cugetări, care nu a fost tocmai simplă. Acest lucru l-am făcut împreună cu profesoara de Limba și Literatură Română și profesoara de Educație Muzicală, ca și părți implicate în proiect. Aceste cugetări nu trebuiau să fie sofisticate, ci pe înțelesul copiilor din școală, gândindu-mă și la cei din ciclul primar, care erau doar în calitate de public, nu ca și cei din gimnaziu care erau direct implicați ca și creatori și ca executanți. În final, am ales cele șase cugetări:

1. Pomul se cunoaște după roade iar omul după fapte.
2. Prietenia este o egalitate armonioasă.
3. Înțeleptul își duce averea cu sine.
4. Rădăcinile învățăturii sunt amare dar roadele ei sunt dulci.
5. Invidia are fața lividă și vorba bârfitoare.
6. Speranța este un vis cu ochii deschiși.



În prima ședință, am discutat cu copiii despre semnificația proverbelor alese și despre cum ar vedea ei lumea fără ca acele idei, susținute de morala textelor – să se întâmple. Concluziile erau sumbre. Elevii își notau părți ale conversațiilor pe hârtie, în același timp ei lucrau la schițe mici ce ilustrau stări de moment ce reieșeau din discuțiile noastre.

Toată această furtună de interpretări trezea în copii sentimentul de nesiguranță – un sentiment care ar fi prezent într-o lume fără bunătațe, înțelepciune, adevăr, învățătură, frumos, speranță. Și cum ar fi viața noastră dominată de invidie și alte sentimente apropiate ei? Copiii au găsit acest exercițiu foarte interesant, punându-le imaginația la treabă.



Următoarele două ședințe au fost cele de documentare atât din viața lor de zi cu zi cât și din lucrări celebre ale marilor artiști, din care să reiasă sentimente, calități, relații între oameni, vise. Această parte de documentare le-a lăsat elevilor spațiu de a alege dintr-o paletă largă de trăiri și relații, fapt care i-a pus față în față cu ei înșiși, cu propriile preferințe spre anumite direcții, lucru pe care l-am urmărit ulterior în discuțiile de grup asupra schițelor finale.



Cele trei ședințe rămase le-am rezervat lucrului pe grupe unde fiecare a avut posibilitatea să se exprime și să își afirme punctul de vedere în fața celorlalți, desigur, într-un mod în care se lasă deschis dialogul și critica constructivă. Instrumentele de cercetare pe care le-am considerat oportune și utile pentru mine, profesor evaluator în cadrul acestui proiect, au fost chestionarul și fișele de observație. Pasul următor a fost acela de a trece la partea de final și anume pictatul pe gardul școlii, cea mai spectaculoasă dintre toate. Această etapă s-a desfășurat în timpul Săptămânii Altfel, deci am avut timp la dispoziție pentru a ne organiza. Întâi am împărțit suprafețele, pe care le-am echilibrat din punct de vedere compozițional, una în raport cu alta dar și cu spațiul din curtea școlii în ansamblul său. Aceste criterii de organizare le aveam datorită schițelor lucrate de copii anterior. Am lucrat cu copiii pe parcursul întregii săptămâni, în paralel, la toate cele șase reprezentări în același timp, eu având rolul de coordonator.

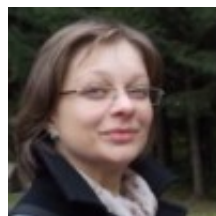
La final, rezultatele au fost extraordinare, impactul asupra privitorilor fiind maxim. De la mic la mare, toți cei care treceau

prin curtea școlii se opreau ca să privească picturile. Pentru copii, scopul a fost atins, și anume acela de a le întipări în minte mesaje care să le coordoneze deciziile pe care le vor lua pe tot parcursul vieții.

Hărțile conceptuale

De **Oltea Nistor**

Școala Gimnazială George Voevidca, Câmpulung Moldovenesc (Suceava)



Hărțile conceptuale (conceptual maps) sau hărțile cognitive (cognitive maps) sunt definite ca fiind oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui care le elaborează. Articolul vorbește despre utilitatea hărților conceptuale în activitatea de predare-învățare-evaluare.

Hărțile conceptuale oglindesc rețelele cognitive și emoționale formate în cursul vieții cu privire la anumite noțiuni, (Siebert, 2001, p. 92), indicând nu doar cunoașterea, ci și non-cunoașterea, (Siebert, 2001, p. 172).

Hărțile conceptuale (introduse și descrise de J. Novak în 1977) reprezintă instrumente care permit cadrului didactic să evalueze relațiile stabilite între diverse concepte, informațiile internalizate în procesul învățării, modul construirii structurilor cognitive, asociind și integrând cunoștințe noi în experiențele cognitive anterioare. Integrată atât în activitățile de grup, cât și în cele individuale, harta cognitivă ia forma unei reprezentări grafice care permite „vizualizarea proceselor mentale a informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept”, (Joița, 2007, p.22).

Există mai multe tipuri de hărți conceptuale, diferențiate prin modul de reprezentare a informațiilor:

- Harta conceptuală lineară presupune prezentarea lineară a informațiilor;
- Harta conceptuală „pânză de păianjen” plasează în centru conceptul sau tema centrală și de la acesta pleacă noțiunile secundare, marcate prin săgeți;
- Harta conceptuală ierarhică implică relații de coordonare și subordonare între informații, în funcție de importanța și de relația dintre acestea;
- Sistemul de artă conceptuală adaugă celorlalte tipuri de hărți *inputs* și *outputs* (intrări și ieșiri).

Indiferent de tipul hărții conceptuale, realizarea presupune o serie de **pași care trebuie urmați**. Primul pas este reprezentat de *brainstorming*, când sunt notate pe hârtie, într-o ordine aleatorie, fără ierarhizare, ideile, cuvintele, propozițiile ce au legătură cu subiectul care constituie nucleul hărții. Urmează faza de *organizare*, care presupune gruparea informațiilor notate în funcție de anumite criterii: relevanță, importanță, utilitate, grad de realizare etc. *Așezarea în pagină*, al treilea pas, este foarte important, deoarece atât persoana care a creat harta conceptuală,

cât și o altă persoană care nu știe despre ce e vorba trebuie să înțeleagă ierarhizarea și legăturile dintre concepte.

Faza de legătură continuă faza anterioară prin *fixarea relațiilor* de legătură dintre elemente. Trebuie scos în evidență conceptul cheie și relațiile pe care le are în interiorul hărții conceptuale. Se folosesc săgețile unidirecționale sau bidirecționale, arce între concepte (în cazul în care unul dintre componentele finale se leagă direct de cuvântul cheie din susul paginii), după caz. Faza finală a hărții conceptuale constă în a oferi o *imagine de ansamblu* și de a detalia aspectul acesteia. Se alege un titlu, folosindu-se caractere italic sau bold prin care să se evidențieze anumite lucruri, se corectează eventualele greșeli.

Hărțile conceptuale sunt foarte importante pentru că antrenează o serie de funcții ale creierului și îl ajută pe copil să-și formeze o gândire logică, în orice disciplină sau domeniu. Ea presupune și operații de analiză, identificare a semnificației conceptelor (prin procedura de ierarhizare), comparații, clasificări și raționamente.

Folosită ca metodă de evaluare, harta cognitivă implică o serie de avantaje, printre care se numără: facilitarea evaluării structurilor cognitive, cu accent pe relațiile stabilite între concepte, idei etc., emiterea de aprecieri referitoare la eficiența stilului de învățare, evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor cognitive propuse, evidențierea unor elemente de ordin afectiv, facilitarea memorării mai rapide și mai eficiente a informației, dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de învățare, dezvoltarea unui mod de lucru ordonat și construit cu imaginație și simț artistic. Dezavantajul major al metodei îl reprezintă riscul crescut de subiectivitate în apreciere, în absența unor criterii de evaluare clare.

Hărțile conceptuale pot fi folosite pentru:

- a stimula generarea de idei, într-o fază de brainstorming;
- a proiecta o structură complexă;
- a comunica sau prezenta idei complexe;
- a explica modul în care cunoștințele noi se integrează în sistemul celor dobândite anterior;
- a analiza și evalua rezultatele;
- a ușura înțelegerea și a accesibiliza cunoașterea.

Cum se aplică aceste hărți conceptuale efectiv la clase? Se prezintă, pentru început, modul de realizare a hărților, apoi se realizează dirijat astfel de hărți, astfel încât elevii să vadă concret cum trebuie urmați pașii de realizare și cum se stabilesc relațiile dintre informații. Metoda este bine primită de către elevi, mai ales atunci când este folosită în grup. Ca avantaje, se pot remarca: concentrarea grupului asupra sarcinii de lucru, formarea spiritului de echipă și a coeziunii între membrii acesteia, iar rezultatele finale se obțin relativ repede, deoarece este o metodă sintetică, care nu este cronofagă.

Astfel de hărți cognitive se pot realiza și apelând la diferite aplicații online, dintre care amintesc Bubble.us sau Coggle, ușor de utilizat de către elevi, deoarece sunt extrem de intuitive. Bubble.us este un instrument digital care permite realizarea de hărți conceptuale colaborative online. Coggle este o aplicație de hărți *free-mind mapping*, care ca și alte programe de cartografiere a minții, produce documente structurate ierarhic, ca un copac ramificat.

La disciplina limba și literatura română, hărțile conceptuale a un

impact foarte mare în lecțiile recapitulative, fie că este vorba de aspecte care țin de limbă și comunicare, fie că se află în discuție literatura. Cu ajutorul acestei metode, se poate verifica, de exemplu, în ce măsură elevii: cunosc etapele acțiunii, identifică indicii spațio-temporali, stabilesc relațiile dintre personaje, identifică planurile narrative, cunosc tema și problematica operei, identifică semnificațiile textului literar.

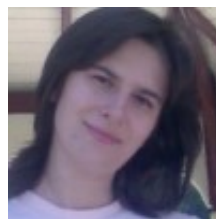
Bibliografie

Siebert, H., (2001). Pedagogie constructivă. Bilanț al dezbaterii constructive asupra practicii educative. Institutul european, Iași; Joița, E. (coordonator) (2007) Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București, E.D.P., R.A
Revista Școala, Anul VII, nr.3-4/2004, I.S.J. Suceava
bubbl.us/
coggle.it/

Studiu privind atitudinile față de învățarea limbii engleze în cadrul școlii online

De **Cristina Budeanu**

Școala Gimnazială Mihail Sadoveanu, Bacău (Bacău)



Începând cu 11 martie 2020 Ministerul Educației și Cercetării decide suspendarea cursurilor față-în-față pe întreg teritoriul României. Consecința directă a acestei decizii este mutarea școlii exclusiv în spațiul online. Studiul nostru urmărește modul în care, odată cu mutarea activității didactice în spațiul virtual, s-a schimbat atitudinea elevilor față de învățarea limbii engleze (și, prin extrapolare, față de învățarea limbilor străine). Instrumentele folosite au fost fișa de observație și chestionarul. Concluziile studiului au fost formulate pe baza analizei datelor și interpretării rezultatelor chestionarelor aplicate.

Introducere

Toți actorii implicați (elevi, profesori, manageri ai instituțiilor școlare, părinți) sunt puși în fața unei provocări cu care nu s-au mai confruntat anterior și la care nu se gândea nimeni cu doar câteva luni înainte. Ei trebuie să descopere noi modalități de conectare socială și de continuare a activităților profesionale. În ciuda numeroaselor impedimente de natură logistică (absența dispozitivelor de lucru), pedagogică (nivelul scăzut al competențelor digitale în cazul unor profesori sau elevi) și tehnică (lipsa de racordare la internet sau chiar lipsa electricității în unele cazuri), școala online prinde contur și o înlocuiește pe cea tradițională pentru luni întregi.

Trăim astăzi într-o societate în care limba engleză este prezentă în numeroase domenii ale vieții noastre (tehnologii, mass-media, afaceri, turism etc.). Unii angajatori solicită la interviuri cunoștințe

de limba engleză, obținerea unei burse implică în unele cazuri o scrisoare de intenție în limba engleză, tutorialele care ne ghidează în folosirea platformelor de e-learning utilizează tot limba engleză. Prin urmare, capacitatea de a comunica în această limbă constituie un avantaj major într-o societate în care engleza a devenit limba zilelor noastre.

În timp ce în cele 28 de state ale Uniunii Europene, există 24 de limbi oficiale și de lucru, engleza este fără discuție principală limbă străină studiată. În cele mai multe țări europene peste 90% dintre elevii studiază limba engleză cel puțin pe durata unui ciclu educațional.

Pe considerentul că achizițiile lingvistice au loc la vârste fragede, încă de la clasa pregătitoare, la vârsta de 6 ani, elevii au ca materie obligatorie o limbă străină, iar părinții optează de cele mai multe ori pentru engleză. Conform raportului Eurydice, publicat în 2017, "Date cheie privind educația lingvistică în școlile din Europa", învățământul românesc înseamnă 11 ani de studiu obligatoriu a primei limbi străine, timpul minim alocat predării fiind de 520 de ore. Conform aceluiași studiu ponderea timpului alocat predării limbilor străine este semnificativ mai mare în învățământul secundar decât în cel primar. Timpul de studiu este asemănător cu cel din alte state precum Grecia, Suedia, Slovenia, Belgia. Cu toate acestea, un alt raport publicat de Eurostat, pe 24 septembrie 2010, cu ocazia "Zilei europene a limbilor" arată că doar 10 % din adulții din România declară că știu o limbă străină foarte bine (nivel C2, conform Cadrului european comun de referință pentru limbi străine), în comparație cu media europeană de 30%. În general la sfârșitul ciclului liceal nivelurile B1 și B2 sunt cele mai înalte niveluri testate.

O posibilă explicație este faptul că un anumit număr de ore, similar mediei europene, alocat predării și învățării unei limbi străine nu este suficient pentru a produce buni vorbitori de limbi străine. Învățarea unei limbi străine este un proces mult mai complex, dinamic și continuu care implică mai multe variabile. Olivares-Cuhat (2010) consideră că există următoarele categorii de factori care influențează modul de învățare a limbilor străine: factori cognitivi precum inteligența, memoria, aptitudinea lingvistică; factori afectivi precum anxietatea, motivația, stima de sine; factori metacognitivi și factori sociali precum mediul de trai, veniturile familiei. Alte lucrări de specialitate clasifică factorii care influențează învățarea limbilor străine în factori interni (inteligența, memoria, gândirea) și externi (numărul de elevi dintr-o clasă, carisma și tactul profesorului, frecvența cu care elevii sunt expuși la limba străină, timpul pe care îl acordă învățării limbii străine, mediul din care provin). Toți acești factori conlucrează la succesul sau, dimpotrivă, la eșecul învățării.

"Learning of a language is an emotional experience, and the feelings that the learning process evokes will have a crucial bearing on the success or failure of the learning" (Învățarea unei limbi este o experiență emoțională și sentimentele pe care le provoacă această experiență vor avea o influență covârșitoare asupra succesului sau eșecului învățării.)

Învățarea limbii engleze presupune nu doar însușirea unui sistem lingvistic străin, ci și accesul la o nouă cultură. Un studiu complex publicat în 1979 de către Gardner, Lambart și Smythe arată că există o strânsă legătură între motivație și atitudine față de limba străină și performanțele lingvistice la care ajung elevii. Pentru a atinge un nivel bun al limbii engleze, elevii trebuie să fie pregătiți

psihic să se familiarizeze cu o cultură diferită de a lor. Trebuie avut în vedere că înainte de a începe să studieze limba engleză, elevii au avut contact cu aceasta prin intermediul internetului, a desenelor animate, a reclamelor etc. Chiar dacă nu au conștientizat acest lucru. Foarte rar se întâmplă ca un elev să nu fi fost expus niciodată la engleză. De asemenea ei au și o anumită atitudine față de această limbă, influențată de părinți, de experiențele lor didactice anterioare, de comunitatea în care trăiesc în general. O atitudine pozitivă din partea elevilor față de limba și cultura engleză constituie un bun punct de pornire pentru profesor. Dimpotrivă, dacă elevii nu prezintă interes pentru această cultură sau chiar o resping, demersul pedagogic este mult îngreunat. Pe parcursul învățării se formează alte atitudini care influențează de asemenea demersul pedagogic.

Un alt aspect important este faptul că atitudinea față de limba engleză nu trebuie analizat ca ceva izolat. Ea trebuie observată în legătură cu atitudinea elevilor față de cultura engleză în ansamblu, față de persoanele publice care vorbesc această limbă și față de școală în general.

Definirea conceptelor

Termenul „atitudine” este unul complex, definit în numeroase moduri de-a lungul timpului. Dicționarul explicativ al limbii române definește termenul „atitudine” drept „ținută sau poziție a corpului”, „fel de a fi sau de a se comporta, reprezentând adesea o anumită concepție”. Această definiție poate fi un punct de plecare în cercetarea de față, însă trebuie completată cu alte elemente din literatura de specialitate. Din mulțimea de definiții existente, am selectat doar câteva relevante pentru studiul de față.

Cea mai des citată definiție aparține lui Thurstone și a fost preluată și de Gardner. *"The concept attitude (denotes) "the sum total of a man's inclinations and feelings, prejudice or bias, preconceived notions, fears, threats and convictions about any specified topic."* (Conceptul de atitudine definește totalul înclinațiilor și sentimentelor, prejudecăților și intereselor, ideilor preconcepute, temerilor, amenințărilor și convingerilor față de un anumit subiect.)

O definiție mai recentă este cea dată de Harpin (1979): *"attitudes can be defined as learned predispositions to respond to objects or situations in particular ways. They are resistant to change, but not immutable, and are not amenable to direct observation."* (Atitudinea poate fi definită ca predispoziția învățată de a răspunde într-un mod specific la anumite situații. Ele sunt rezistente la schimbări, dar totuși nu de neclintit și nu pot fi analizate prin observație directă.)

Oricare ar fi definiția termenului, de reținut este faptul că acesta este unul extrem de complex însumând sentimente, credințe, convingeri, prejudecăți, interese etc. Câteva din caracteristicile fundamentale ale conceptului de "atitudine" au fost anticipate de definițiile menționate anterior. Ele nu pot fi supuse observației directe, având în vedere că vorbim de un concept psihologic. Ele se formează în timp și sunt influențate de mediul și comunitate în care o persoană își desfășoară activitatea și se pot schimba.

Literatura de specialitate

Primele studii privind importanța atitudinii elevilor față de limba engleză în procesul învățării au fost făcute în 1959, deși se publicaseră câteva studii în acest sens în Marea Britanie și înainte de această dată (David Jordan - 1941 și W.R. Jones 1951). Gardner

și Lambart, autorii menționați anterior au efectuat primele cercetări în acest sens, având un succes major. Ei au continuat cercetările ani de-a rândul. Studiile încercau să evidențieze efectele pe care le au atitudinile elevilor față de învățarea limbilor străine. Alți autori au analizat aceste efecte pentru alte limbi precum Neidt și Hedlund (1967) pentru limba germană, iar T.H. Mueller și R.I. Miller (1970) pentru limba franceză. Cel mai important însă studiu pe care l-au realizat Gardner și Lambart a fost publicat în 1972. Ei au observat elevi care studiau franceza în Maine, Connecticut și Louisiana. Studiul este centrat asupra atitudinilor, valorilor și motivației elevilor în relație cu alți factori ai învățării. El este inspirat de studiile postbelice referitoare la atitudinile față de diferite grupuri etnice și religioase. Concluzia generală la care au ajuns este că atitudinea este o caracteristică personală care influențează și determină progresul în învățarea unei limbi străine. Ei menționează de asemenea că atitudinea este un factor independent de inteligență și aptitudinea lingvistică, dezvoltându-se acasă, înainte de începerea studiului propriu-zis într-un cadru organizat. Ulterior, numeroase alte studii au fost realizate pentru a evidenția legătura dintre atitudini și învățare.

Metodologia de cercetare

Studiul își propune identificarea atitudinilor elevilor din mediul urban față de învățarea limbii engleze în cadrul școlii online. Studiul urmărește de asemenea identificarea problemelor principale cu care se confruntă elevii atunci când studiază o limbă străină. Rezultatele studiului constituie un instrument util pentru profesor care îi oferă informații despre modul în care se raportează comunitatea la limba engleză și îl dirijează spre alegerea unor metode de lucru adecvate la clasă.

Metodele folosite au fost investigația prin chestionar și observația. Primul chestionar vizează atitudinea elevilor față de învățarea în mediul online în general, iar al doilea se referă la punctualitatea experienței de învățare a limbii engleze în cadrul școlii online.

Cele două chestionare au fost completate de 30 de elevi (băieți), înscriși în clasa a X a, la Liceul cu Program Sportiv Bacău. Chestionarele au fost aplicate la sfârșitul lunii decembrie 2020. Ele au fost aplicate prin intermediul platformei Google Classroom. Răspunsurile elevilor au fost contabilizate, iar ponderea răspunsurilor a fost exprimată procentual în studiul de față.

Fișele de observație au fost completate săptămânal de către profesorul de engleză, pe perioada școlii online (octombrie-decembrie 2020).

Elevii au vârste cuprinse între 16 și 17 ani. Ei au studiat limba engleză timp de 10 ani. Au domiciliul în municipiul Bacău, dar și în diverse comune din județele Bacău și Neamț.

Rezultatele obținute

Chestionar pentru elevi (1)

- În perioada de suspendare a cursurilor, ați participat la orele online?
 - Da (la toate) 81%
 - Da, parțial (nu am avut mereu acces la Internet/dispozitiv) 19%
 - Nu (nu am avut acces la Internet/dispozitiv)
 - Nu (alte motive)
- Considerați că activitatea de învățare online poate înlocui activitatea face-to-face?
 - Da

- Nu 82%
- Poate completa activitatea face-to-face 18%
- Nu mă interesează

3. Ce platforme s-au folosit în comunicarea online?

- Teams
- Google Meet
- Zoom
- Google Classroom 100%
- WhatsApp
- Messenger
- Skype

4. Cum ați descrie experiența de învățare online?

- Prefer discuțiile din clasă 64%
- Este utilă, însă doar pe perioadă scurtă 32%
- Ar putea înlocui școala tradițională 4%

5. Ce v-a plăcut în învățarea online?

- Disponibilitatea profesorului 16%
- Varietatea instrumentelor de lucru 34%
- Ușurința în utilizare 20%
- Utilitatea 5%
- Inovarea 5%
- Accesibilitatea (platforme, materiale, resurse) 17%
- Autonomia în învățare 3%
- Nimic

Care au fost principalele obstacole în calea tranziției la învățarea online/la distanță?

- Accesul profesorului la tehnologie
- Accesul elevilor la tehnologie 52%
- Nivelul scăzut de competență digitală în rândul profesorilor 3%
- Nivelul scăzut de competență digitală în rândul elevilor 5%
- Nu am întâmpinat dificultăți 40%

Chestionar pentru elevi (2)

	sunt total de acord	sunt de acord	am altă părere	nu sunt de acord
Engleza este un obiect de studiu important	44%	35%	14%	7%
Engleza este utilă în activitățile zilnice	50%	20%	18%	12%
Engleza îți mărește șansele de a găsi un loc de muncă	47%	31%	19%	3%
Engleza este foarte dificilă	53%	18%	16%	13%
Îmi place engleza pentru că îmi place profesorul	32%	36%	17%	15%
Știu clar motivul pentru care învăț engleza	10%	14%	10%	66%
Nu îmi place engleza, dar trebuie să o studiez pentru că este o materie obligatorie	18%	19%	33%	30%
Îmi este teamă să nu fac greșeli atunci când vorbesc în engleză	46%	25%	27%	2%
Temele la limba engleză sunt utile	15%	17%	42%	26%
Vizionez filme, desene animate în engleză	45%	29%	19%	7%
Mi-ar plăcea să cunosc tineri din Marea Britanie	49%	36%	8%	7%
E mai important să vorbești și să înțelegi engleza decât să știi să scrii în engleză	24%	25%	29%	22%
Îmi place manualul de limba engleză	12%	14%	35%	39%

Fișa de observație

- Este prezent la ora de limba engleză. Toți elevii sunt prezenți la ora de engleză. 81 % din totalul de ore
- Și-a făcut tema la engleză. Toți elevii și-au făcut tema. 59 % din totalul de ore
- Este atent pe parcursul orei de limba engleză și manifestă entuziasm. Toți elevii prezenți au răspuns cel puțin o dată 95%
- Ține camera deschisă

Toți elevii își deschid camerele 1% din totalul de ore.

Concluzii

Din interpretarea chestionarelor reiese faptul că elevii preferă învățământul face-to-face în detrimentul celui online. Nivelul scăzut de competențe digitale, atât a elevilor cât și a profesorilor sau lipsa echipamentului necesar îi determină pe elevi să considere învățarea online doar o componentă a procesului complex al învățării în general. Cei mai mulți dintre ei preferă să revină la școală, deoarece s-au adaptat greu la școala online, dat fiind faptul că acasă există mulți factori care să le distragă atenția. Acesta este și motivul pentru care toți elevii țin camerele deschise la un număr foarte mic de ore.

Cu toate acestea impedimente, atitudinea lor față de învățarea limbii engleze în mediul online este una favorabilă, așa cum reiese din chestionare. Prezență la orele de limba engleză este una ridicată, însă frecvența cu care elevii își fac temele nu este cea dorită. Procente ridicate de respondenți consideră limba engleză o materie importantă, a cărei studiere le poate oferi un avantaj la angajare. De asemenea engleza este considerată de mulți respondenți mai importantă decât alte limbi străine. Elevii s-au arătat mulțumiți de modul în care profesorul lucrează la clasă, dar nu sunt încântați de manuale. Din lipsa posibilităților financiare, ei nu își pot cumpăra manualul după care și-ar dori profesorul să lucreze și sunt obligați să folosească manuale foarte vechi și uzate, care au mai fost folosite de câteva generații.

Deși au o atitudine favorabilă învățării limbii engleze, totuși elevii nu știu cu exactitate motivul pentru care învață această limbă. Un scop clar pentru care studiază această materie (în afara faptului că este obiect de studiu obligatoriu, cuprins în planul cadru și probă de examen la bacalaureat) ar determina și o motivație mai puternică din partea elevilor pentru studiu.

O altă problemă cu care se confruntă profesorul este aceea că atât elevii cât și părinții consideră limba engleză dificilă. Sistemul fonetic și gramatical, precum și vocabularul diferit de cel al limbilor latine pot fi primele cauze ale faptului că limba este considerată dificil de învățat.

Teama constantă de a face greșeli și de a fi corectat de profesor sau ironizat de colegi, precum și presiunea notelor poate duce la inhibiții care sunt greu de depășit în cazul învățării unei limbi străine. Teama de a vorbi în engleză îi face pe elevi să fie lipsiți de inițiativă și să nu se implice în activitățile desfășurate în clasă.

Datele obținute în urma aplicării acestor chestionare pot sugera pentru profesor direcții în predarea viitoare a limbii engleze. Teama de a vorbi în limba engleză este una dintre principalele probleme. O atitudine încurajatoare din partea profesorului, o atmosferă relaxată în clasă, corectarea greșelilor cu tact fără a ofensa elevul, aprecierea fiecărui progres pot elimina sau cel puțin diminua aceste inhibiții.

Un alt aspect îngrijorător este acela că elevii nu știu clar pentru ce învață engleza. Aplicarea unor chestionare prin care să se analizeze nevoile elevilor ar putea constitui un prim pas pentru rezolvarea acestei probleme. Analiza nevoilor elevilor este însă uneori problematică, deoarece elevii pot să nu fie sinceri sau efectiv să nu își cunoască nevoile. În acest caz profesorul trebuie să predea limba străină ca pe un vehicul de comunicare folosit zilnic în comunitățile vorbitoare de engleză. Elevii trebuie să înțeleagă și să învețe engleză în context, nu ca pe o limbă moartă.

Vocabularul și gramatica, precum și cititul sau scrisul în engleză sunt cu siguranță importante, dar ele nu trebuie prezentate ca ceva izolat care poate fi memorat acasă și reprodus în clasă.

Familiarizarea elevilor cu situații concrete de comunicare (filmulețe cu elevi britanici, fragmente din presa engleză specifică copiilor sau adolescenților, exemple de personalități care vorbesc engleza, desene animate, cântece actuale difuzate la radio, analiza meniului calculatorului etc.) le poate trezi interesul pentru această limbă străină. Implicarea elevilor în programe de mobilitate pentru tineret precum Erasmus constituie o altă oportunitate care trebuie valorificată.

Ca o concluzie generală a studiului, trebuie menționat faptul că profesorul de engleză pleacă în demersul său pedagogic de la premisa că atât elevii, cât și părinții lor au o atitudine pozitivă față de limba engleză și față de școală în general. Această atitudine favorabilă învățării este un punct forte extrem de important în a-i face pe elevi să înțeleagă că educația este șansa pe care o au în a-și depăși condiția. Tactul pedagogic, precum și metodele și mijloacele moderne de predare sunt cele care pot ajuta elevii să învețe cu plăcere această limbă străină și să devină buni vorbitori, în ciuda mediului defavorizat în care trăiesc.

Bibliografie

Agentia executivă pentru educație, audiovizual și cultură (EACEA, Eurydice și Sprijin pentru politici), Date cheie privind predarea limbilor străine în școlile din Europa în 2017, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143RO.pdf
Gardner, R. C ,W. E. Lambert.(1972), Attitudes and Motivation in Second Language Learning.Massachusetts; Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
Gardner, R. C. (1982), "Language Attitudes and Language Learning." Attitudes Towards Language Variation. Ed. Ellen Bouchard Ryan and Howard Giles. London: Edward Arnold, 1982. Print
Harpin, W. (1979), "Attitudes to language and language teaching", in English in Education, 13, no. 2.
Olivares-Cuhat(2010), Gabriela, Relative Importance of Learning Variables on L2
Performance, www.linguistik-online.de/43_10/olivarescuhat.html
Thurstone, L.L, Chave ,E.J,(1964), The Measurement of Attitude . Seventh Impression, Chicago University Press.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice