



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 123 / NOIEMBRIE 2021

123

Despre literatură, ancore și așteptările nativilor digitali

| **IRINA CĂPĂȚÎNĂ**

Predarea limbii engleze: Dezvoltarea conștiinței elevilor privind limba și cultura | **IRINA OLTICA CREȚU**

Rolul convorbirilor la clasa pregătitoare și clasa I

| **GABRIELA CRACAN**

Art-terapia în consilierea educațională

| **RALUCA MARIA CHIRȚAN**

Ce este de făcut în privința rezultatelor slabe ale elevilor români la testele PISA? | **CLAUDIA SMARANDACHE**

Eficientizarea procesului de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale

| **KATALIN-ANDREA FEJES**

Proiectul eTwinning TwinSite

| **CARMEN-MIRELA BUTACIU**

Bullyingul în grădinițe

| **DANIELA TEODORESCU**

Cyberbullyingul – un fenomen nou într-un mediu nou

| **DIANA AGHIORGHIESEI**



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” aduce în prim plan experiența și expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

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 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru
Formarea Profesorilor)
Doru ȘTEFĂNESCU (fundația
Institutul pentru Educație)
lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Națională de Arte București, Departamentul
pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru
Pregătirea Personalului Didactic)
drd. Alexandra ARAMĂ (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație)

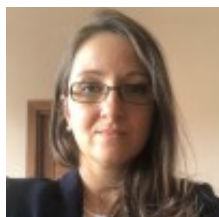
PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Despre literatură, ancore și așteptările nativilor digitali

De **Irina Căpățînă**

Colegiul Național Frații Buzești, Craiova (Dolj)



Infuzarea curriculumului la Limba și literatura română, pentru clasele de liceu, cu un set de concepte specifice educației media are ca rezultat formarea competențelor de analiză și gândire critică, de comunicare în spațiul democratic, precum și aducerea în prezentul elevilor a unor conținuturi care sunt, de cele mai multe ori, etichetate ca nefiind atrăgătoare sau irelevante pentru dezvoltarea lor personală. Competențele pe care le prevăd programele disciplinei pentru fiecare an de studiu și conținuturile asociate se regăsesc, într-o formă sau alta, în principiile de bază ale educației media, respectiv în temele pe care acestea le presupune. Discuțiile despre textele literare pot începe de la texte media (imprimare sau audio-video), se pot dezvolta cerându-li-se elevilor să caute în media informații despre un anumit subiect, sarcinile de lucru se pot proiecta astfel încât să solicite elevilor utilizarea diferitelor tipuri de media.

Ce este educația media?

„Media” se referă la mesajele de comunicare în masă, produse pentru o audiență aflată la distanță și transmise prin intermediul imaginilor, al limbajului și/sau sunetului și cu ajutorul unui mijloc tehnologic. Acestea includ medii tradiționale tipărite – ziare, reviste, corespondență, precum și medii audiovizuale – jocuri pe calculator, internet, bloguri, vloguri, muzica înregistrată, panouri publicitare.

În mod obișnuit, educația media este definită ca dobândirea de abilități necesare pentru a accesa, analiza, evalua și produce comunicarea într-o varietate de forme. Asemănător educației tradiționale, educația media implică gândirea critică, abilitățile analitice și de exprimare în moduri diferite. A fi educat media presupune utilizarea produselor media cu discernământ și eficacitate, precum și judecarea credibilității informațiilor din diferite surse. În același mod în care educația tradițională include scrierea și citirea, educația media insistă pe receptarea și producerea de mesaje într-o varietate de forme. Educația media nu poate fi nici înțeleasă și nici făcută în afara unei serii de concepte fundamentale: drepturile omului (drepturi individuale/colective, libertatea de exprimare, de conștiință), buna guvernare (democrație, dreptul de a fi ales/ a alege, accesul la informații, controlul individului asupra statului, Constituția), anti-discriminare (minoritate/ majoritate, stereotipuri, grupuri vulnerabile, hate speech), mass-media (tipuri de media, social media, fapte/opinii, interes public/al publicului/ privat, știrea, contextul, propaganda, manipularea).

Generația Z (iGeneration, Post-Milenialii, Generația Tech,

Nativii Digitali) și educația media

Cele mai multe sondaje de dată foarte recentă indică faptul că peste 79 % dintre tinerii cu vârste între 16 și 19 ani din România accesează zilnic internetul. Denumirile generice ale acestei generații născute între 1995-2010 spun totul când vine vorba despre a explica relația pe care acești copii și tineri o au cu mediul digital. Strategiile tradiționale care recurg la limitarea sau cenzurarea accesului copiilor la informația furnizată de media sunt, în momentul de față, inefficiente și utopice, așa că singura soluție viabilă și responsabilă pe care adulții o pot oferi este aceea de a-i educa în sensul auto-protejării de efectele nedorite ale expunerii la media. În acest bombardament, absența instrumentelor care să îi ajute să disocieze între fals și adevărat, între manipulare și informare, între propagandă și opinie este fatală. Într-o societate în care libertatea de exprimare trebuie să fie fundamentul democratic, instrumentele care îi ajută să selecteze responsabil informațiile sunt mijloacele de reglare și de evitare a derapajelor.

Scopul educației media este, prin urmare, acela de a le forma obiceiul de a investiga și de a produce conținut care să demonstreze că gândesc critic, comunică eficient și sunt cetățeni activi ai lumii de azi. Reproșându-le cu nedreptate izolarea într-o lume virtuală, adulții-educatori au datoria de stimula interesul elevilor pentru știri și evenimente curente, ca dimensiune a cetățeniei active, făcându-i să-și conștientizeze drepturile și libertățile. Educația media va crea, prin urmare, cetățeni sceptici, nu cinici, responsabili, care resping partizanatele de orice fel în subiecte delicate precum violența, problematica de gen, rasismul, stereotipurile, reprezentarea. În țările europene, există programe guvernamentale, prin care jurnaliștii și specialiștii în comunicare țin cursuri în școli (Franța) sau programe neguvernamentale, corporatiste, prin care companii de internet, precum Google susțin financiar educația media (Suedia, Italia, Marea Britanie).

Soluția infuzării

În spațiul autohton, există în ultimul an, inițiative parlamentare de introducere în școală a unor cursuri de educația media, așa încât elevii să învețe să filtreze știrile false și să reziste mai bine campaniilor de dezinformare. Ar apărea, astfel, o materie nouă *Educație media*, care ar urma să fie obligatorie la clasele a VI-a și a IX-a, timp de 1 oră pe săptămână, deci nu un obiect opțional sau un curs ocazional. Ceea ce, în contextul curriculumului actual nu ar însemna decât o supraaglomerare nedorită a conținuturilor învățării. Reacția evidentă la o asemenea situație nu poate fi decât previzibilă și anume, respingerea.

Există, însă, o viziune articulată și cu mult mai eficientă pe termen lung și în context interdisciplinar de a face educație media fără a încărca, fără a pune presiune suplimentară și cu efecte imediate. Aceea de a infuza curriculumul anumitor discipline – cu precădere, pe aria de Limbă și comunicare, respectiv Om și societate – cu elemente de educație media. Câștigul este dublu: formarea competențelor de a analiza, de a gândi critic, de a comunica în contextul societății democratice, pe de o parte, revitalizarea unor conținuturi deloc atrăgătoare ale disciplinei prin proiectarea lor într-un context nou al înțelegerii. Copiii vor dobândi competențe transversale, vor fi stimulați să facă conexiuni între discipline, să își explice lumea în care trăiesc, să devină flexibili în înțelegerea conținuturilor formale livrate de școală, pe care le vor vedea în directă legătură cu prezentul experiențelor lor de viață.

Mai concret...

Ce poate face profesorul de Literatură română, dacă își propune să aducă educația media în clasă? Mai întâi, să își organizeze demersul didactic pornind de la ideea că literatura pe care o predă are ancore în realitatea elevilor cu care lucrează. Apoi, să-i învețe pe elevi nu ce să gândească, ci cum pot ajunge la alegeri informate, în concordanță cu propriile lor valori. Nu în ultimul rând, să fie dispus să accepte co-învățarea, adică să învețe el însuși de la elevii săi. Competențele pe care le prevăd programele disciplinei pentru fiecare an de studiu și conținuturile asociate se regăsesc, într-o formă sau alta, în principiile de bază ale educației media, respectiv în temele pe care aceasta le presupune. Discuțiile despre textele literare pot începe de la texte sau documente media (imprimate sau audio-video), se pot dezvolta cerându-li-se elevilor să caute în media informații despre un anumit subiect, sarcinile de lucru se pot proiecta astfel încât să solicite elevilor utilizarea diferitelor tipuri de media.

De exemplu...

1. The Melodians, „Rivers of Babylon” (1970) – „Psalmul 136”, Dosoftei – libertatea de exprimare/context/deconstrucția de mesaj media
2. Discursul Gretei Thunberg, ONU, 2019 – Situația de comunicare – tipuri de comunicare/coduri/discriminare/stereotipuri/hate speech
3. „Der Untergang” (film artistic, 2004) – „Alexandru Lăpușneanul”, C.Negruzzi – propaganda/manipulare/bias
4. Reclama pentru sacii de gunoi OTI (2016) – „Ion”, Liviu Rebreanu – stereotipuri de gen/discriminare/probleme de reprezentare/context
5. „Mona Lisa Smile” (film artistic, 2003) – „Enigma Otiliei”, G. Călinescu – bias, stereotipuri/context
6. Discursul lui Donald Tusk, Ateneul Român, 2019 – „Dacia literară” – deconstrucție de mesaj/surse/credibilitate
7. „Joker” (film artistic, 2019) – „Flori de mucigai”, Tudor Arghezi – libertatea de exprimare/drept legitim limitat
8. Paraziții, „Mesaj pentru Europa” – Titu Maiorescu – stereotipuri, bias, propagandă
9. „Pe de rost” (Vama, 2019) – Școala/Familia/Scene de ieri și de azi/Situația de comunicare
10. „Maleficent 2” (2019) – Lumi fantastice/manipulare/fake news/stereotipuri/limbajul cinematografic

Prin urmare...

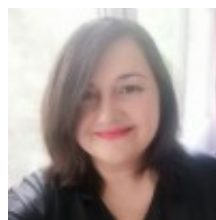
Problema pe care o avem cu toții în fața noastră, în contextul conținuturilor programelor actuale nu e atât cum predăm, ci ce anume predăm pentru a fi relevant și util elevilor Generației Z. Iar educația media nu înseamnă a aduce în clasă materiale media, căci simpla lor utilizare nu generează, automat, și înțelegerea modului în care au fost create, a scopului pentru care au fost create și a valorilor pe care le promovează. Curriculumul pentru Limba și literatura română infuzat cu educație media exersează gândirea critică, adică modul în care elevii analizează, sintetizează și evaluează informații. Dezvoltă abilitatea de a face legături logice, de a fi în stare să identifice pe ce se bazează o informație sau alta, din ce surse vine acea informație, cât de credibile sunt acele surse de informare. Îi face să dobândească abilitatea de a pune întrebări atunci când se întâlnesc cu afirmații în care se fac niște presupuneri foarte simple, în termeni foarte simpliști, de tip alb și negru. Adică să chestioneze prejudecățile și concluziile altora. Și

toate acestea sunt competențe fără de care iGeneration are fi o altă „Lost Generation”.

Predarea limbii engleze: Dezvoltarea conștiinței elevilor privind limba și cultura

De **Irina Oltica Crețu**

Școala Gimnazială Nr. 13, Botoșani (Botoșani)



Articolul își propune să analizeze un profesor conștient din punct de vedere lingvistic. Profesorul va fi capabil să îndeplinească diverse sarcini: pregătirea lecțiilor, evaluarea, adaptarea și scrierea materialelor, înțelegerea, interpretarea și proiectarea unei programe sau a unui curriculum, testarea, evaluarea performanței, contribuția la activități în limba engleză.

„Cursanții ar putea fi instruiți să folosească strategii specifice sarcinii pentru a-și îmbunătăți performanța. Profesorii au rolul important de a-i încuraja pe copii să reflecteze asupra procesului de învățare pe care îl fac, în detrimentul să se concentreze numai pe produsul învățării. Acesta este realizat în trei etape: pregătire, planificare și reflectare.” (Kennedy și Jarvis, 1991, Ideas and Issues in Primary ELT, p. 127)

În prima etapă, profesorii pot explica care sunt scopurile exercițiului și cum se leagă acestea cu munca anterioară. Profesorii își pot sprijini cursanții în etapa de planificare prin predarea strategiilor adecvate și a limbajului necesar pentru diferite tipuri de sarcini. După finalizarea sarcinii, eficiența diferitelor tipuri de strategii poate fi discutată și modelată. Modelarea este mai mult decât o demonstrație și o simplă „arătare și copiere”. Ar trebui să reprezinte o încercare de a favoriza o tranziție pentru copil de la control și direcție la autoreglare. Profesorii de succes au folosit și au demonstrat elevilor strategii de învățare în demersul lor.

Dezvoltarea acestui tip de conștientizare metacognitivă necesită timp. Este important ca profesorii să se asigure că elevii lor înțeleg specificațiile sarcinii și încep să exploreze strategiile necesare pentru a negocia sensul în limba engleză, prin:

- oferirea de feedback pentru a arăta că au înțeles ceva;
- arătând că nu înțeleg ceva;
- adresarea de întrebări pentru a clarifica neînțelegerile;
- verificarea detaliilor atunci când un mesaj este inadecvat.

Profesorii își pot instrui elevii mai avansați să lucreze independent atunci când urmează instrucțiunile scrise. Elevii vor fi apoi sprijiniți să înțeleagă instrucțiuni care le cer să sorteze (clasifică,

pun lucrurile în ordine, potrivesc, spun care este important). În etapa finală, elevii ar putea fi încurajați să reflecteze asupra învățării pe care le-au făcut în grupul lor. Acest lucru ar putea fi realizat prin înregistrarea pe bandă, jurnale pentru elevi, chestionare de grup sau individuale.

Dacă acceptăm necesitatea dezvoltării conștientizării lingvistice a elevilor în sala de clasă de limbi străine, trebuie evitate unele capcane comune, cum ar fi:

- „lipsa unui obiectiv clar, definit anterior, pentru activitățile de conștientizare;
- inducerea activităților de conștientizare a limbajului la sarcini care vizează creșterea cunoașterii proprietăților formale ale limbajului;
- gradul scăzut de inițiativă la nivelul elevilor și gradul ridicat de control pe care profesorul îl exercită prin preluarea rolului central (explicarea, exemplificarea, descrierea proprietăților limbajului sau punând întrebări);
- evitarea limbii materne, ducând adesea fie la simplificarea excesivă a procedurilor din partea profesorului, fie la probleme de înțelegere din partea elevilor;
- tendința de a accentua munca individuală și interacțiunea dirijată de profesor.” (Vieira, Language awareness and language learning, 1991, p. 15)

Procesul de conștientizare este văzut ca fiind unul gradual. Atitudinile și convingerile se schimbă încet. Prin urmare, conștientizarea limbii și a culturii se preocupă de schimbările comportamentale ale atitudinilor, de o perspectivă mai mare, acestea fiind bazele viitoarelor cursuri de acțiune. (Wright și Bolitho, 1993, p. 298) Rezultatele pot fi reformulate ca obiective largi de atins pas cu pas pe o perioadă de timp. Activitățile de conștientizare a limbii și a culturii sunt concepute pentru a contribui la acest proces – „*Încercăm să realizăm aceste procese prin sarcini și activități care sunt caracterizate de următoarele caracteristici cheie*” (Wright și Bolitho, 1993, p. 298):

1. A vorbi despre limbaj este important. Poate crește încrederea.
2. Conștientizarea limbii are:
 - o dimensiune cognitivă (încurajează gândirea la diferite niveluri de diferite tipuri)
 - o dimensiune afectivă (angajează și dezvoltă atitudini și valori)
3. Conștientizarea limbii implică:
 - creierul stâng (este logic și rațional);
 - creierul drept (implică intuiția și neașteptatul).
4. Munca de conștientizare a limbii este un demers:
 - educațional/de dezvoltare;
 - funcțional/utilitar (are relevanță practică evidentă).
5. Prin implicarea în activitatea de conștientizare a limbii, le permitem profesorilor/viitorilor profesori să devină exploratori autonomi și robusti ai limbii, capabili să mențină un spirit de cercetător onest și deschis mult timp după încheierea cursului. Creșterea gradului de conștientizare îi ajută pe participanții la cursuri să pună întrebări despre limbă, cele care le permit să fie profesori eficienți și să-și dezvolte puterile analitice.

Competențe ale profesorului conștient lingvistic

„Un profesor conștient din punct de vedere lingvistic va fi capabil să îndeplinească diverse sarcini: pregătirea lecțiilor, evaluarea, adaptarea și scrierea materialelor, înțelegerea, interpretarea și proiectarea unei programe sau a unui curriculum, testarea,

evaluarea performanței cursanților, contribuția la munca în limba engleză în întreaga lume. curriculum.” (Wright și Bolitho, 1993, p. 297) Predarea comunicativă depinde de un nivel mai înalt de conștientizare a limbii la profesor, datorită bogăției și complexității unei viziuni comunicative. Lipsa de conștientizare a limbii se manifestă la nivel de clasă atunci când un profesor nu este în măsură să identifice și să compenseze deficiențele dintr-un manual sau este surprins de întrebările elevilor cu privire la limbă. În aceste situații, profesorul trebuie să se bazeze pe cunoștințele lingvistice ale cursanților și să ofere expertiza necesară pentru a ajuta cursanții să depășească dificultățile. În viziunea lui Edge (Edge, J., Applying linguistics in English language teacher training, 1988 – Wright și Bolitho, 1993, p. 297), cele trei competențe de care are nevoie un profesor de engleză sunt:

- utilizatorul limbii
- analistul de limbă
- profesorul de limbă.

Niciuna dintre competențe nu este văzută ca fiind predominantă.

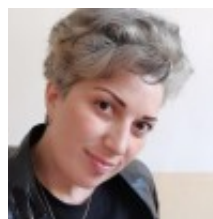
Bibliografie

1. Allwright D & Bailey KM, Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
2. Bolitho, Rod and Tomlinson, Brian, Discover English, Macmillan ELT, 2002
3. Doff, Adrian, Teach English. A Training Course for Teachers, Cambridge University Press, 1988.
4. Duranti, Alessandro, Linguistic Anthropology, Cambridge University Press, 1997.
5. Ellis, Rod, The Study of the Second Language Acquisition, Oxford University Press, 1994.
6. Hatch, Evelyn, Discourse and Language Education, Cambridge University Press, 1992.
7. Nunan, David, Collaborative Language Learning and Teaching, Cambridge University Press, 1992.
8. Prodromou L, English as cultural action, EFT Journal, 1988, vol 42, no 2, pp 73-83.
9. Wright, Tony and Rod Bolitho, Language Awareness: a Missing Link in Language Teacher Education?, ELT Journal, 4 (1993). 292 – 302.

Rolul convorbirilor la clasa pregătitoare și clasa I

De **Gabriela Cracan**

Școala Gimnazială Nr. 1, Roata de Jos (Giurgiu)



Convorbirea este o metodă cu pondere mare în realizarea unei lecții de Limba română, iar la clasa pregătitoare și la clasa I putem spune că stă la baza formării deprinderilor de pronunție clară a cuvintelor, a dezvoltării vocabularului activ, a formării unei limbi

literare române corecte. Însă rolul convorbirii este mult mai important, contribuind într-o mare măsură la dezvoltarea gândirii și creativității, imaginației, memoriei, atenției, motivației, încrederii în sine.

Convorbirea este o formă de comunicare orală, o discuție între două persoane. Părțile componente ale acesteia sunt: emițătorul, receptorul și mesajul transmis. Este necesar ca acel mesaj să folosească un cod accesibil ambelor părți, deoarece rolurile se schimbă (a doua persoană devine emițător și prima receptor). De asemenea, comunicarea presupune și o îmbinare a limbajului verbal, cu limbajul paraverbal și nonverbal.

La elevii claselor primare, comunicarea este mult mai fructuoasă atunci când procentul limbajului nonverbal și paraverbal este ridicat. Privind cu obiectivitate scopul domeniului „Limbă și comunicare”, se constată că misiunea noastră este aceea de a-l forma pe copil atât ca receptor de mesaje, cât și ca emițător al mesajelor. Comunicarea este formată, de cele mai multe ori, din întrebări și răspunsuri. Întrebările pot fi împărțite în două categorii mai mari: întrebări ce presupun un răspuns unic și întrebări ce solicită o diversitate de răspunsuri. Prima categorie stimulează memoria, iar cealaltă categorie stimulează creativitatea, imaginația. Se dorește un echilibru între cele două tipuri de întrebări la începutul lecțiilor de Limbă și comunicare, ulterior având o pondere mai mare categoria întrebărilor ce solicită o varietate de răspunsuri.

Convorbirea are ca scop, în primul rând, formarea limbii literare corecte, apoi îmbogățirea vocabularului, prin însușirea treptată a cuvintelor noi, cuvinte ce fac parte din vocabularul de bază al limbii române. Se are în vedere apoi formarea deprinderii de exprimare corectă, de utilizare corectă a limbii literare române. Așadar, drumul parcurs în realizarea obiectivelor de comunicare sunt:

1. receptarea conștientă a cuvintelor;
2. realizarea de propoziții simple și dezvoltate, folosind cuvintele însușite;
3. îmbinarea propozițiilor într-un enunț dezvoltat.

La început, se impune utilizarea materialelor intuitive în desfășurarea lecțiilor de Limbă și comunicare, dar pe măsura ce nivelul dezvoltării copiilor crește se permite o scădere a acestora. Amintim aici: desene, ilustrații, scurte filmulețe pe pânza videoprojectorului, obiecte etc. Pentru a conduce la realizarea scopului propus, acele materiale didactice de sprijin trebuie să respecte anumite criterii: să fie realizate într-o formă accesibilă vârstei școlarului mic, să corespundă din punct de vedere al educației estetice, să înfățișeze aspecte bine cunoscute copiilor, să includă acțiuni cu logice legături între ele, iar enunțurile formulate să poată fi ordonate de copii, realizându-se astfel un scurt text, și, nu în ultimul rând, materialul de sprijin trebuie să aibă un conținut care să permită realizarea obiectivelor propuse.

Convorbirile au la bază seturi de întrebări și răspunsuri, iar dezvoltarea deprinderii de comunicare la școlarul mic depinde și de calitatea acestor întrebări. Ele trebuie să respecte niște cerințe: să se refere la materialul didactic de sprijin, să fie clar formulate, să aibă valențe educative, să fie concise, să pretindă răspunsuri în propoziții, să stimuleze imaginația, creativitatea și gândirea micilor elevi.

În desfășurarea lecțiilor de Limbă și comunicare este necesar să acordăm o atenție sporită și răspunsurilor, deoarece ele exprimă

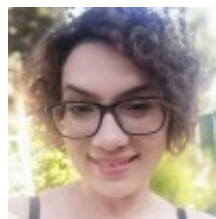
nivelul de înțelegere a informației transmise, nivelul creativității, nivelul imaginației și nivelul gândirii. Prin urmare, este reală strânsa legătură dintre obiectivele propuse în cadrul lecțiilor de Limbă și comunicare și calitatea întrebărilor alese de profesor, dar și de calitatea răspunsurilor oferite de elevi. Totodată, este necesară schimbarea rolurilor în cadrul activităților de limba română: elevul să devină emițător, adică să poată pune și el întrebări, iar ceilalți elevi să răspundă. Astfel, se poate urmări modul în care copilul a utilizat informațiile receptate, ne putem da seama de nivelul gândirii sale.

Iată de ce nimic nu se realizează întâmplător și orice activitate care folosește această metodă – convorbirea – are un scop precis pentru noi; doar așa se pot obține rezultate. Convorbirea pune bazele unei încrederi a copiilor în propriile forțe, stimulează curajul pentru argumentarea unei idei, iar în rolul de emițător copilul se dezvoltă prin evaluarea corectă și în spirit civic responsabil a răspunsurilor la întrebările formulate de el. Se știe că la vârsta aceasta, 6-7 ani, copiii rețin mult mai repede și mai ușor informațiile unii de la alții, decât de la adulți. Acest lucru este explicabil prin prisma gradului de accesibilitate a informației, faptului că, pentru a înțelege informația unui adult, de multe ori este necesar un efort din partea copilului.

Art-terapia în consilierea educațională

De **Raluca Maria Chirțan**

Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională (Timiș)



Viața în școală înseamnă provocare. În fiecare zi, descoperi lucruri noi și te confrunți cu diverse conflicte, mai mult sau mai puțin care depind de tine. Elevii vin cu problemele și vulnerabilitățile lor, părinții, de cele mai multe ori, apelează la tine ca la un specialist care are cheia rezolvării tuturor problemelor, iar cadrele didactice se raportează la profesorul consilier ca la un specialist care „ia apărarea” elevilor deși comportamentul lor nu este unul dezirabil. De fapt, încă nu am scăpat complet de concepția că elevul trebuie să fie obedient. Sunt un profesor care le cere colegilor cadre didactice să fie creativi în predare, indiferent de materie. Prin acest articol doresc să contribui la dezvoltarea domeniilor profesionale în care lucrez, asistența socială și învățământ, în care integrez, zic eu cu succes, art-terapia.

„Să te alegi cu ceva din artă nu înseamnă doar să înveți ceva despre ea, înseamnă și să înveți ceva despre tine însuși.” – Alain de Botton

Arta înseamnă exprimarea frumosului, din perspectiva unui artist, dar art-terapia este vindecarea cu ajutorul artei. Când ne gândim la artă, ne gândim la cei care exprimă arta, artiștii. Dar în art-terapie, nu este nevoie să fii artist pentru a-ți exprima emoțiile și a trece printr-un proces de reziliență, în care culorile, muzica,

poveștile, jocul vor face parte din tine și te vor ajuta să devii ceea ce ești sau chiar mai bun.

Pentru că mai sus l-am citat pe Alain de Botton, în continuare doresc să expun ceea ce el spunea despre artă și adică funcțiile artei (Botton, Armstrong, pp.8-56):

Reamintirea: „Arta reprezintă un mod de a conserva experiențele, pentru care există o mulțime de exemple deopotrivă efemere și frumoase, și avem nevoie de ajutor pentru a le putea stăpâni.” (Botton, Armstrong, p.11).

Speranța: „Buna dispoziție este o realizare, iar speranța ceva ce merită sărbătorit. Dacă optimismul este important, acest lucru se datorează faptului că multe dintre consecințele lui sunt determinate de gradul în care îl adoptăm în îndeplinirea unei sarcini. Este un ingredient esențial al succesului” (Botton, Armstrong, p.13).

Suferința: „Unul din lucrurile neașteptat de importante pe care arta le poate oferi este cum să suferim cu succes” (Botton, Armstrong, p.24).

Reechilibrare: „Ideea că arta are un rol de reechilibrare emoțională promite să răspundă întrebării iritante referitoare la motivul pentru care oamenii diferă atât de mult în privința gustului estetic” (Botton, Armstrong, p.30).

Înțelegerea de sine: „Arta consolidează cunoașterea de sine și este un mod excelent de a comunica și celorlalți rezultatele acestei autoexplorări” (Botton, Armstrong, p.40).

Creșterea: „Maturitatea înseamnă capacitatea de a folosi mecanismele psihologice de apărare pe care le posedăm pentru a face față lucrurilor care anterior né-au scos de pe drumul pe care mergeam în față” (Botton, Armstrong, p.52).

Aprecierea: „Arta este una dintre resursele care né pot ajuta să reevaluăm ceea ce este valoros, invitându-ne să rezistăm obișnuinței și să recalibrăm ceea ce admirăm sau iubim” (Botton, Armstrong, p.53).

Odată descoperite aceste funcții, né va fi foarte ușor să integrăm art-terapia în procesul de consiliere. Îi oferi elevului/profesorului/părintelui șansa de ști cine este el și îl ajută în procesul de reziliență. Copii sunt cei mai receptivi la artă și cei mai creativi, atât în viața de zi cu zi, cât și în rezolvarea problemelor.

Creativitatea

Creativitate este un fenomen uman, iar profesioniștii zilelor noastre din diferite domenii sunt interesați de acest fenomen. Este important să evidențiem potențialul creativ al fiecărei persoane, iar prin tratarea diferențiată a fiecărei persoane, în funcție de potențialul său creativ, contribuim la reziliența asistată a educabililor vulnerabili.

„Să fii creativ înseamnă să unești punctele în moduri în care nu au mai fost conectate înainte. Sunt posibilități noi, infinite, un număr incalculabil de potențiale combinații. Unele dintre ele sunt deschizătoare de drumuri” (Wahl, p.173).

În copilărie, creativitatea este mult mai evidențiată, iar prin introducerea art-terapiei în școală și a artei în general, susține elevul în procesul creativ. Materiile predate într-un mod cât mai creativ și cât mai plăcut elevilor, îi ajută să înțeleagă utilitatea ei de zi cu zi. În anii '80, Gardner lansează teoria inteligențelor multiple, inteligențe care oferă premise pentru educație centrată pe elev. Odată cu descoperirea lor, începe procesul de educație centrat pe elev, proces ce-l ajută pe elev să-și dezvolte

creativitatea și să-și descopere arile de interes și să evolueze conștient.

Procesul creator, după cum bine știm, se întâmplă în trei etape: incubația, iluminarea și produsul finit. Oamenii, în general când aud de creativitate, se gândesc doar la artiști și arte, de aceea doresc să prezint câteva **idei preconcepute privind creativitatea** (Băban, pp. 194-195):

„Ideile creative sunt în exclusivitate produsele inspirației iluminatorii – ideile creatoare sunt rezultatul unui efort susținut”.

„Creativitatea solicită un nivel ridicat al inteligenței – inteligența și creativitatea sunt fenomene independente”.

„Randamentul școlar reprezintă principalul indicator al creativității la elevi – imagine șablon a elevului care redă fidel manualul, având note maxime la toate materiile; în consecință, este puțin probabil ca elevii cu note foarte mari să fie și creativi”.

„Creativitatea este o capacitate psihică emogenă și unitară – creativitatea există doar în forme specifice: creativitatea științifică, creativitatea tehnică, creativitatea socială etc”.

„Creativitatea cunoaște o evoluție continuă – există în viața unui individ perioade de creativitate maximă, după cum există și perioade de eficiență creativă mai modestă”.

„Creativitatea, similar inteligenței, este o trăsătură nemodificabilă în timp, consistentă de la o situație la alta – cercetările né semnalează, însă, faptul că experiențele, precum și evenimentele survenite în mediul de viață al persoanei îi afectează comportamentul creativ”.

A asista elevul/profesorul/părintele în procesul de reziliență, propunând mecanisme de *coping*, îl ajută să-și dezvolte potențialul creativ din viața de zi cu zi. Potențialul creativ este în toți, doar că trebuie să-l descoperim și să profităm de el la maxim.

Culorile

Culorile fac parte din viața noastră. Emoțiile noastre sunt de cele mai multe ori pătate, desenate, colorate, pictate de culoare. În viața de zi cu zi, problemele, trăirile, vulnerabilitățile né duc înspre stări anxioase sau poate chiar depresive, nevoia de a reda emoția trăită prin culoare este un act creator eliberator.

Cromoterapia face parte din acele terapii de medicină alternativă, dar ea poate fi folosită cu succes și în sala de clasă și în viața de zi cu zi. Voi enumera semnificația și beneficiile culorilor asupra noastră, din punct de vedere holistic – fizic, psihic și social.

- Roșu: culoarea sângelui, roșu este o culoare vibrantă, excitantă care poate scoate o persoană din carapacea sa prin energiile care le emană; roșul este asociat cu furia; „roșul întărește energia fizică și voința individului” (Andrews, p.24); roșul simbolizează „puterea acțiunii, victoria și viața” (Pan, p. 19); roșul este asociat și cu furia, violența.
- Portocaliu/oranj: culoarea optimismului și a bucuriei, ea né dezvoltă echilibrul interior și acel „*joy de vivre*” al unei persoane; portocaliul este și culoarea optimismului, dar în sens opus este asociat și cu enervarea și tulburarea.
- Galben: culoarea sentimentului reușitei și a stării de bine este un excelent antidepresiv; influențează calitățile mentale, în „fuga” noastră prin viață; când spuneam la ore elevilor „galben”, ei îmi spuneau gelozie – în popor, culoarea galbenă este asociată geloziei, invidiei.
- Verde: armonie și echilibru; natura este verde și renașterea ei, an de an, né dă posibilitatea de a evolua sustenabil; în sens

opus, verdele poate fi asociat cu jena, stânjenala, confuzia.

- Albastru: de cele mai multe ori când ne gândim la albastru, mintea noastră se gândește la infinit; calmul este reprezentat de această culoare, dar opusul acestora este tristețea; albastrul închis este asociat cu tristețea, tulburarea.
- Indigo/violet sunt culori magice care ne oferă puterea de a trece peste problemele vieții de zi cu zi; la polul opus, indigo/violet este asociat cu frica.

După cum vedem, fiecare culoare reprezintă o emoție, atât pozitivă, cât și negativă. De obicei, evit sistemele duale – bun/ rău, frumos/ urât, fericit/ trist, pozitiv/ negativ – dar, elevii trebuie să distingă și să recunoască când sentimentele, emoțiile lor îi ajută sau nu. Emoțiile și trăirile noastre, influențează temperamentul și comportamentul, fiind conștient de toate acestea de la o vârstă fragedă, determinăm copii să gestioneze aceste emoții în beneficiul lor.

În practica de zi cu zi, instrumentele mele de lucru, de asociere a emoțiilor și culoare sunt cărți cu și despre povești: *Ziua în care creioanele au plecat creioanele colorate* – Drew Daywalt, Oliver Jeffers; *De ce este omătul alb* – Heinz Janisch, Silke Leffler; *Minunata roată a culorilor* – Charles Ghigna, Ag Jatwoska; *Cartea emoțiilor mele* – Stephanie Couturier, Maureen Poignonec; *Monstrul culorilor* – Anna Llenas; *Cutia mea cu emoții* – Stephanie Couturier, Melanie Combes; *The Unworry Book* – Alice James.

Toate aceste instrumente mi-au fost de foarte mare ajutor, atât în școala față în față, dar și în școala online. În practica mea, nu doar elevii sunt beneficiarii muncii mele, ci și cadrele didactice. Desigur, fiind adulți, le-am propus mai mult un joc de imaginație și identificare a emoțiilor, fiind reticenți la a colora ceea ce simțim.

Muzica

În practica mea pedagogică, de mai bine de un an de zile folosesc muzica clasică în sala de clasă. Fac apel cel mai des la Mozart (sau efectul Mozart), iar efectul este că elevii au o stare de calm (chiar somnolență), dar în acest mod eu reușesc să-i liniștesc și să le captez atenția fără ca ei să fie distrași de elemente perturbatorii exterioare.

Augusto Cury, în cartea *Părinți străluciți, profesori fascinanți*, vorbește despre SGA sau Sindromul Gândirii Accelerate – succesiunea de imagini și sunete ce se derulează cu repeziciune în jurul nostru. Ca o metodă de „revenire”, el propune Școala Visurilor Noastre – Proiectul Școala Vieții, o suită de tehnici menite să conștientizeze cadrele didactice de importanța educației, iar parte din proiect este introducerea muzicii ambientale în sala de clasă. „Obiectivele aceste tehnici: decelerarea gândirii, calmarea neliniștii, îmbunătățirea concentrării, dezvoltarea plăcerii de a învăța, educarea emoției” (Cury, p.133).

Lumea, încă de la creația ei – “La început era cuvântul” (Ioan 1:1) – a fost dominată de sunet. Prin sunet, descoperim lumea înconjurătoare, dar ne poate și dăuna. “Jumătate dintre noi suntem conectați la iPoduri (telefoane mobile), adânciți în concerte alese de noi care durează toată ziua și acoperă practic mediul înconjurător – iar pentru cei care au muzică non-stop, inevitabilă și de multe ori la un volum asurzitor, în restaurante, baruri, magazine și săli de fitness. Barajul acesta muzical ne solicită într-o oarecare măsură sistemele auditive extrem de sensibile, iar

supraîncărcarea lor duce la consecințe grave. Una dintre consecințe este frecvența tot mai mare a scăderii acuității auditive chiar și printre tineri și mai ales printre muzicieni. O altă omniprezență a melodiilor enervante care prind, a obsesiilor auditive care sosesc nechemate și pleacă doar când vor – melodii obsesive care, de fapt, pot fi simple reclame pentru pastă de dinți, dar care din punct de vedere neurologic sunt de-a dreptul irezistibile” (Sacks, p.62).

„E clar că ritmurile melodiile și frecvențele înalte și luminoase ale muzicii lui Mozart stimulează și încarcă circuitele creative și motivaționale ale creierului. Dar poate că cheia succesului creierului stă tocmai în faptul că în muzica mozartiană i se pare pur și, în același timp, simplu. Mozart nu practică în muzica lui o țesătură greoaie și fulminantă așa cum face marele geniu matematic Bach. Nu provoacă emoții epice ca învolburatul Beethoven. Creația lui Mozart nu are simplitatea bagatelizantă a unei melodii tibetane, sau a unui cânt gregorian, sau cea a imnurilor lui Shaker. Mozart nu mângâie corpul așa cum o face un bun folclorist și nu-l aruncă în mișcări violente ca muzica rock. Este profund misterioasă și accesibilă și, în același timp, este lipsită de artificii și elemente banale” (Campbell, p.27).

Poveștile

Cine nu a spus vreodată o poveste în viața lui? Sau cine nu a ascultat? La orice întrunire, oamenii povestesc: viața lor, pățaniile lor, despre copii, carieră, etc. Astfel oamenii devin *biblioteci vii*. Dar cum introducem în consiliere? Oare cum devin ele un instrument în reziliența copilului?

„Este esențial pentru orice persoană care lucrează sau locuiește împreună cu copii să devină conștientă de valoarea pe care o au poveștile. Copii au nevoie de lucruri care să îi ajute să înțeleagă ce se întâmplă în viața lor: noțiuni de bază cum ar fi fericirea și tristețea, dificultățile legate de implicarea în relația cu părinții și profesorii, frații și prietenii” (Medlicott, p.12).

Poveștile le folosesc cel mai bine în consilierea grupului sau pe clasă. Atât la grădiniță, învățământ primar, gimnaziu, dar și liceu, poveștile prind și sunt un bun instrument de introducere al copilului/elevului, în subiectul pe care dorești să-l discuți.

Arta de a spune povești le poate schimba copiilor/ elevilor viziunea despre ceea ce înseamnă o problemă, ceea ce înseamnă viața, cu suferințe și coborâșuri. Majoritatea elevilor provin din medii și familii vulnerabile, defavorizate, iar o poveste potrivită îi poate face să crească stima de sine, să danseze pe ritmurile vieții și să nu mai fie în bătaia vântului. Bineînțeles, dintr-o poveste nu se va face primăvară, dar constant, ei, vor învăța să asocieze o poveste cu trăirile lor.

Poveștile sunt scrise în momente de cumpănă ale unui om. Creatorul de povești traversează o perioadă mai fericită sau nefericită din viața sa, dar scrierea este un mod de reziliență naturală, care ne detașează de problemă sau chiar ne vindecă de ea.

Mandala este un simbol religios hindus, reprezintă o succesiune de cercuri concentrice. Cercurile folosesc motive împărțite egal. Europeanii o folosesc ca terapie de liniștire, ca un *antistresor* la viața de zi cu zi. Tehnica de *mindfulness* (meditație conștientă) folosește foarte mult mandala. Desigur este o tehnică destul de răspândită aceea de a colora mandale, pe care copii/elevii, mari sau mici o știu și încă foarte bine.

Când am folosit pentru prima dată mandala la o clasă, le-am explicat copiilor și semnificația ei: cum că mijlocul îi reprezintă pe ei, mai apoi familia, prietenii, școala etc. Mi-am dorit să devină conștienți de ceea ce fac. Unul dintre obiective a fost creșterea stimei de sine, iar la gimnaziu elevii se află în faza de tranziție de la copilărie la adolescență și au nevoie în spațiul școlar și de autocunoaștere și dezvoltare personală. Astfel spațiul școlar devine un „educator” în adevăratul sens al cuvântului: pregătind copii să devin responsabil și asumați, în viața de viitor adult.

Jocul

Copii învață cel mai bine prin joc. Jocul, dar nu numai la vârsta copilăriei ci și în adolescență, perioada adultă este un mijloc și o metodă de învățare. În școala online, le-am propus elevilor de învățământ primar, un joc despre emoții și culoare. Un joc pe care ei au fost invitați să-l deseneze, coloreze, scrie folosind materiale foarte simple.

„Copii și adulții obțin cunoștințe prin jocul practic. Jocul în sine este un cadru organizatoric pentru integrarea experiențelor educaționale specifice artelor, matematicii, științei, științelor comunicării și a studiilor sociale. Ca atare, el oferă un mijloc natural de cercetare a lumii și oferă o cunoaștere plină de sens prin experiența directă. Ca și cale de învățare integrată, jocul deschide porțile spre proiecte creative și care inspiră, precum și spre învățarea prin rezolvare de probleme pentru întregul ciclu educațional” (Nell, Drew, p.29).

Educația centrată pe elev și noile metode de predare integrativ-participative oferă posibilitatea introducerii jocului în procesul de predare evaluare.

Jocul l-am folosit și în interacțiunea cu părinții, la ședințele cu părinții. La începutul ședinței, atmosfera să fie mai relaxantă, am introdus jocul. Le-am oferit părinților câte o bucată de hârtie, să scrie într-un cuvânt, problema care îi frământa în ziua respectivă, după care o arunca la coșul de gunoi. Imediat după aceea le-am oferit carduri cu diferite desene care de mai de care mai colorate (cardurile fac parte din jocul de imaginație *O mie și una de povești*, de Giulia Orrechia), iar ei au fost nevoiți să coreleze emoțiile trăite în acel moment cu imaginea de pe cardul primit. Unii au fost receptivi, alții nu. Unii părinți au privit-o ca pe o detașare, alții nu.

Depinde foarte de personalitatea fiecăruia și de deschiderea față de nou.

Bibliografie

Badstuber, Gudrun, 2007, Autodezvoltare prin art-terapie, în Muntean, Ana, (coord.), Supervizarea: aspecte practice și tendințe actuale, pp. 55-69, Polirom, Iași.

Băban, Adriana, 2009, Consilierea educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere, ASCR, Cluj-Napoca.

Benestroff, Corinne, 2013, Scrisul și reziliența, în Ionescu, Șerban, (coord), Tratat de reziliență asistată, pp.148-160, Trei, București.

Burns, George W., 2011, 101 Povești vindecătoare pentru copii și adolescenți: folosirea metaforelor în terapie, Trei, București.

Campbell, Don, 2012, Meloterapia sau Efectul Mozart, Sapienția, Iași.

Cojocar, Ștefan, 2005, Vulnerabilitatea și tipuri de populații vulnerabile, în Cojocar, Ștefan, Metode apreciative în asistența socială: ancheta, supervizarea și managementul de caz, pp. 19-41, Polirom, Iași.

Corneanu, Sorina, 2017, Ghid de dezvoltare emoțională: culegere

de jocuri pentru educarea copilului prin exerciții de artă teatrală, Rovimed Publishers, Bacău.

Corneanu, Sorina, 2019, Ghid practic de înțelegere a emoțiilor prin art-terapie, Rovimed Publishers, Bacău.

Curry, Augusto, 2005, Părinți străluciți, profesori fascinanți, For You, București.

Freeman, Jennifer, Epston, David, Lobovits, Dean, 2019, Terapia narativă pentru copii și familie: abordări ludice pentru probleme serioase, Editura Litera, București.

Geldard, Kathryn, Geldard, David, Foo, Yin Rebecca, 2013, Consilierea copiilor, Polirom, Iași.

Ilie, Gina, 2017, Art-terapie și dezvoltarea personală la adolescenți, S.P.E.R, București.

Medlicott, Mary, 2019, Importanța poveștilor în primii ani de viață: cum să le spui și să le citești povești copiilor, Didactica Publishing House, București.

Oaklander, Virginia, 2015, Ferestre către copii noștri:

Gestalt-terapie pentru copii și adolescenți, Herald, București.

Rubin, Aron Judith, (coord.) 2009, Art-terapie: teorie și tehnică, Trei, București.

Sacks, Oliver, 2017, Muzicofilia: povestiri despre muzică și creier, Humanitas, București.

Simu, Horia, 2013, Mandala: simbol și semnificație, Herald, București.

Wahl, Erik, 2017, Nu gândi!: Redescoperă-ți geniul creator, ACT și Politon, București.

Ce este de făcut în privința rezultatelor slabe ale elevilor români la testele PISA?

De **Claudia Smarandache**

Școala Gimnazială Terraveda, Craiova (Dolj)



Evaluarea PISA este o evaluare standardizată internațională care este întreprinsă cu scopul de a măsura cât de bine sunt pregătiți elevii de 15 ani să facă față provocărilor societății cunoașterii, vieții active sau vieții educaționale, fie că se vor confrunta curând cu piața muncii, fie că își vor continua studiile. Rezultatele slabe înregistrate în mod repetat de elevii români reprezintă o realitate îngrijorătoare și este necesară demararea unui proces de diagnoză, urmat ulterior de formularea unor linii de acțiune ce trebuie să vizeze întregul sistem de învățământ românesc. Împrumutul de idei și practici educaționale din trecut și de la alte sisteme de educație contemporane reprezintă o parte semnificativă în evoluția istorică pentru multe sisteme de învățământ actuale.

Participarea României la PISA este importantă, deoarece rezultatele evaluării pot fi folosite pentru atingerea unor obiective precum: evidențierea cu obiectivitate a gradului de pregătire a

elevilor români pentru educația permanentă, pentru continuarea studiilor și pentru viață în general la finele învățământului obligatoriu; analiza comparativă a performanțelor elevilor români (și condițiile de studiu și de mediu socio-economic ale acestora) și a performanțelor celorlalți elevi, de aceeași vârstă din țările OECD și țările partenere; respectiv, identificarea aspectelor care necesită îmbunătățiri suplimentare.

Programul pentru evaluarea internațională a elevilor (Programme for International Student Assessment – PISA) este un program inițiat de OECD datorită necesității de a obține informații sistematice și demne de încredere privind rezultatele educaționale ale elevilor din diferite țări, în special privind performanța sistemelor de educație ale acestor țări. El se bazează pe o evaluare standardizată internațională, inițiată și proiectată împreună de către toate țările membre OECD la care s-au adăugat ulterior un număr de țări partenere, non-membre, cu scopul de a măsura cât de bine sunt pregătiți elevii de 15 ani să facă față provocărilor societății cunoașterii, vieții active sau vieții educaționale, fie că se vor confrunta curând cu piața muncii, fie că își vor continua studiile.

Deoarece este parte a unui program continuu de raportare, unul dintre scopurile PISA este de a monitoriza tendințele performanței de-a lungul timpului. OECD a început lucrul la PISA la mijlocul anului 1990, l-a lansat în 1997 și a început evaluările în 2000, când au participat 43 de țări (32 în 2000 și 11 în 2002). În 2003, la a doua administrare, au participat 41 de țări, în 2006, la cea de-a treia administrare, au participat 57 de țări. În anul 2009 au participat 75 de țări (65 în 2009 și 10 în 2010), în 2012 au participat 65 de țări, în 2015, la a șasea administrare au participat 72 de țări, iar testarea din 2018 a fost administrată în 79 de țări. Fiecare administrare PISA are loc din trei în trei ani și are în vedere trei domenii investigate, pe rând devenind fiecare, "domeniu principal" (2+3) și, respectiv, "domeniu secundar". Astfel, în anii 2000, 2009 și 2018 domeniul principal a fost citirea/lectura, în 2003 și 2012 domeniul principal a fost matematica, iar în 2006 și în 2015 științele au reprezentat domeniul principal.

PISA combină evaluarea unor arii cognitive specifice domeniului, precum citirea/lectura, matematica și științele, cu informații despre mediul de proveniență al elevilor, despre modul în care aceștia abordează procesul de învățare, despre percepțiile lor cu privire la mediul în care învață și despre familiarizarea lor cu computerul. În toate ciclurile de evaluare cele trei domenii de bază sunt acoperite nu doar în termenii stăpânirii curriculumului școlar, ci în special în termenii cunoștințelor și deprinderilor necesare în viața adultă.

Complementar domeniului cunoașterii testat cu precădere în fiecare ciclu de evaluare, au fost culese și informații privind atitudinile și abordarea, de către elevi, a învățării ca proces (alfabetizarea matematică, rezolvarea de problemă, alfabetizarea la citire/lectură, alfabetizarea științifică). De asemenea, PISA țintește să examineze strategiile de învățare ale elevilor, și interesul lor față de diferite subiecte. Această evaluare mai largă a început cu PISA 2000, care le puneă întrebări elevilor cu privire la motivație și alte aspecte ale atitudinii față de învățare, familiarizarea cu computerul și, sub titlul „învățarea autoreglată”, puneă întrebări cu privire la strategii de gestionare și monitorizare a propriei educații.

Rezultatele slabe înregistrate în mod repetat de elevii români

trebuie să constituie un semnal de alarmă pentru beneficiarii direcți și indirecti ai studiului comparativ internațional PISA din România, în special pentru factorii de decizie, care sunt principalele persoane fizice sau juridice ce au puterea să inițieze și să producă schimbări în sistemul de învățământ actual. Importantă nu este doar asumarea rezultatelor mai puțin bune înregistrate de elevii noștri, ci folosirea acestor rezultate în procesul de efectuare a unei diagnoze fundamentale a activității de predare-învățare-evaluare din sistemul de învățământ românesc.

O astfel de analiză la nivel de sistem poate reprezenta punctul de la care factorii de decizie pot pleca în vederea elaborării unei strategii de intervenție ameliorative, pe termen mediu și lung. Pe baza analizelor diagnostice, pot fi elaborate atât recomandări privind curriculumul școlar, cât și seturi de instrumente suport pentru profesori și elevi, destinate îmbunătățirii performanțelor elevilor români la matematică, științe și lectură. Printre acțiunile care pot fi întreprinse de factorii de decizie în vederea creșterii calității sistemului educațional românesc se pot număra:

- -actualizarea bazelor de date naționale PISA (administrarea testelor, colectarea datelor, analiza preliminară a datelor naționale colectate);
- finanțarea unui program de formare destinat experților români în educație care să îi ajute în procesul efectuării unei analize statistice secundare;
- identificarea și analiza greșelilor tipice;
- realizarea unor diagnoze referitoare la învățarea matematicii științelor și citirii pornind de la rezultate.

Deși par foarte simple la prima vedere, testele PISA se bazează însă pe o altă filosofie de învățare a elevilor, care atunci când le abordează trebuie să apeleze la logică și corelații între noțiunile învățate. De aici vine permanentul eșec al învățământului nostru. În școala românească, după cum spun unanim experții în educație, elevii au fost obișnuiți să învețe pe dinafară ce li se predă sau citească din manuale, lipsind corelațiile cu noțiunile de la celelalte discipline.

Bibliografie

- Ioan Neacșu- Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes, Editura Polirom, București, 2015;
- Centrul Național de Evaluare și Examinare, Centrul Național PISA, OECD/PISA Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor - Programme for International Student Assessment - PISA; RAPORTUL CENTRULUI NAȚIONAL, Ciclu de testare 2008-2009 București, decembrie 2010;
- The OECD's contribution on education to the post-2015 framework: PISA for development; - administrare.site.edu.ro/index.php/articles/c882 - www.oecd.org/

Eficientizarea procesului de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale

De **Katalin-Andrea Fejes**

Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară, Satu Mare (Satu-Mare)



Utilizarea instrumentelor digitale în activitate de predare vine realmente în sprijinul cadrului didactic, ca instrumente în explicarea fenomenelor științifice, oferind astfel posibilitate de exemplificare cu cazuri concrete. Creștem astfel șansa ca situațiile, fenomenele și procesele să fie înțelese de către mai mulți elevi. „Educația trebuie să fie dirijată în sensul dezvoltării personalității și talentelor copilului pregătindu-l pentru viața activă ca adult.” (Convenția cu privire la Drepturile copilului, art. 29)

Activitatea de învățare este un proces complex care presupune deschiderea către nou din partea elevilor (începând din copilărie până la adolescență) și a profesorilor, deschidere către tehnologii inovatoare, către descoperiri noi în știință, care implicit trebuie să ne dirijeze, pe noi cadrele didactice, spre metode și tehnici noi de predare.

Avansarea în utilizarea tehnicilor noi de predare vine în sprijinul cadrelor didactice și în sprijinul elevilor care sunt dornici în a utiliza tehnologiei moderne. Profesorul trebuie să găsească un echilibru în ceea ce privește utilizarea instrumentelor digitale și utilizarea metodelor tradiționale de predare. Eficientizarea procesului de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale presupune ca profesorul să știe ce aplicație trebuie să folosească și când, iar nu în ultimul rând cât timp să aloce din oră pentru a nu deveni monotonă pentru elevi.

Eficientizarea procesului de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale vizează mai multe aspecte: de a stârni în elevi dorința de a descoperi mereu ceva nou, să observe că tehnologia avansează, că pot învăța jucându-se în timpul orei, fără a mai sta ore în șir pentru a memora sau a toci un aliniat sau un paragraf.

Învățarea în domeniul tuturor disciplinelor nu se poate realiza prin memorarea mecanică a unui alineat, ci prin gândire logică, prin observare și prin sentimentul de dorință de descoperire. În acest proces vin în ajutorul cadrelor didactice instrumentele digitale. Înregistrările multimedia, simulatoare de orice fel, desene-grafice colorate, jocuri educative variate la care creativitatea nu cunoaște limite – toate sunt menite pentru a cultiva gândirea critică-logică-coerentă. Lucru care, după părere personală, nu se formează de pe o zi pe alta și nu se formează la fel la fiecare elev, menirea noastră, a cadrelor didactice, este de a ajuta, de a optimiza și de a adapta conținutul lecției astfel încât să fie atractiv pentru fiecare elev.

Folosirea internetului în educație devine un instrument la care utilizatorii au acces permanent, în toate colțurile lumii. Scopul rămână neschimbat, fie că vorbim despre educație clasică sau modernă – formarea individului pentru societate, dezvoltarea creativității, partajarea informațiilor. Transpunerea, adaptarea aplicațiilor Web 2.0 în orele de tehnologie deschide o latură nouă către învățare.

La finalul activității de cercetare propriu zise, care a început cu mulți ani înainte de începerii pandemiei, am ajuns la următoarele concluzii:

- Prin diversificarea exercițiilor, prin folosirea mai multor platforme educaționale, conținutul lecției se poate adapta la nevoile speciale ale elevilor, numai dacă nu se folosesc în exces în timpul orei. Folosirea în exces a acestei platforme, oricât de atractivă, duce la pierderea atenției și la instalarea monotoniei în procesul de predare;
- Fixarea cât mai solidă a conținutului se realizează dacă exercițiile sunt setate astfel încât să permitem elevilor rezolvarea repetată după corectare;
- Învățarea se realizează mult mai ușor prin descoperire, folosind exercițiile de tip puzzle-grupe, joc-perechi, cuvinte încrucișate;
- În opinia mea, dezavantajul utilizării Web 2.0, create pentru sondaje este că acestea nu permit libera exprimare a elevilor, utilizarea lor în exces duce la formarea relațiilor reci, între individ și calculator, ei nu mai operează cu noțiuni, cuvinte, pierd capacitatea de comunicare și exprimare și liberă gândire.
- Dintre avantajele utilizării instrumentelor Web 2.0, create special în scop didactic, Kahoot.it și LearnanigApps.org, pentru orele de curs, se numără formarea creativității, descoperirea dirijată, stimularea etuziasmului într-o atmosferă de colaborare;
- Implementarea metodelor alternative de predare are ca rezultat învățarea și predarea personalizată.

Bibliografie

1. Ceobanu M.C. (2012–2013) – Instruire asistată de calculator , Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași
2. Iuhos C.I., Bal C. (2017) – Consecințele pedagogice ale instruirii asistate pe calculator din punct de vedere al stimulării imaginației, dezvoltării gândirii logice și a creativității, A XVII-a Conferință internațională-multidisciplinară, Sebeș
3. Dobrițoiu M., Corbu C., Guta A., Urdea G., Bogdanffy L (2019) – Instruirea asistată de calculator și platforme on-line, Editura Universitas, Petroșani
4. Dobre I. (2010) – Studiul critic al actualelor sisteme de e-learning – Referat Academiei Române, Institutul de Cercetări pentru Inteligenței Artificiale

Proiectul eTwinning TwinSite

De **Carmen-Mirela Butaciu**

Liceul Atanasie Marienescu, Lipova (Arad)



Cunoscând o limbă, construim unități de semnificație pe care credem că receptorul nostru le interpretează într-un mod specific, suntem conștienți că ambii împărtășim același cadru de referință sau contextul în care este transmis mesajul. Există multe modalități de a comunica, limbajul fiind cel mai utilizat. Cunoașterea unui limbii înseamnă să citești, să asculți, să scrii și să vorbești. Astăzi, de exemplu, limba engleză este cea mai comună și limba tehnologiei. Orice am face, trebuie să o învățăm și să o folosim. Comunicarea orală, de exemplu, este vitală în zilele noastre. Elevii studiază diferite subiecte în orele de limbă engleză, fiind important ca ei să o folosească, de asemenea, în afara clasei. În proiectul eTwinning „TwinSite”, elevii au posibilitatea de a colabora cu parteneri pentru a-și îmbunătăți abilitățile. Prin introducerea aspectelor de viață relevante pentru adolescenți, ei folosesc limba străină ca un instrument natural.

Îndeplinind mai multe sarcini, văd păreriile colegilor-parteneri, colaborează creând produse comune atrăgătoare. Elevii își împărtășesc puncte de vedere, își extind orizonturile, se ajută reciproc ca să atingă obiectivele comune, adică să-și îmbunătățească abilitățile, cunoscând diferite culturi, făcând schimb de experiențe de muncă și reacționând la postări.

Proiectul se adresează mai multor discipline academice, cum ar fi limbi străine (engleză și turcă) și poate fi, de asemenea, inclus în cursuri precum Artă, Cross Curricular, Design și tehnologie, Studii europene, Informatică / TIC, Muzică, Tehnologie. Banda de vârstă a grupului țintă de elevi se întinde de la 16 la 19 ani. Scopul principal al proiectului nostru este de a încuraja elevii care participă la procesul de învățare la cursul de engleză. De asemenea, scopul nostru este să le îmbunătățim abilitățile în limba engleză și să oferim interes pentru învățarea limbii engleze. Aceste activități sunt emise online prin intermediul instrumentelor web 2.0. Înregistrăm videoclipuri, facem fotografii, creăm materiale de învățare, sigle, bloguri, avem conferințe video, împărtășim materiale pe Twinspace, difuzăm și evaluăm proiectul lucrând în colaborare. Apoi, le colectăm într-un Web Twinsite. Alte obiective sunt ca elevii să se exprime liber, să achiziționeze cunoștințe din diferite discipline la cursul de engleză, să își producă propriile idei, să se întâlnească cu tehnologia, să poată folosi engleza în practică, să folosească diferite metode, materiale, metode și modalități de a-și produce propriile activități, să fie creativi și distractivi, folosind instrumente Web 2.0 în cursurile de engleză, folosind Internetul în siguranță și eficient, astfel producând propriul lor site cu materiale de învățare a limbii engleze.

Învățarea bazată pe jocuri, învățarea bazată pe web, învățarea bazată pe internet, învățarea Task Based / Project Based au loc datorită sarcinilor de a crea resurse și jocuri digitale pe diferite

subiecte. Codificarea este reprezentată de eseuri digitale pandemice transformate în coduri QR, colaborarea în grupuri mici este realizată cu dicționarul pentru abilitatea orală iar învățarea individuală se face prin cercetarea jocurilor digitale. Sunt formate echipele mixte din diferite țări pentru sarcinile alocate nivelurilor A1-C2 și învățării cooperative și centrate pe elev, inteligențelor multiple, constructivismului, învățării prin acțiune etc. Colaboratorii vorbesc în forum, lucrările echipelor, produsele comune și colaborative se realizează în prin cultura pandemică, povești creative și calendarul pandemic. Acordăm atenție siguranței electronice obținând permisiunea părinților. Elevii derulează cercetări, analize, citire pentru detalii sau ideile principale etc., înainte de activități și în timpul proiectului. Abilitățile de rezolvare a problemelor sunt îmbunătățite în conceperea activităților de vorbire pentru dicționarul de expresii și în forum prin negocierea poveștilor creative; abilitățile de gândire algoritmică sunt dezvoltate în toate sarcinile, în special în conceperea sarcinilor mari, cum ar fi nivelurile, în resurse subiect; abilitățile de gândire critică sunt dezvoltate prin crearea de eseuri digitale despre pandemie; alfabetizarea media și dezinformarea sunt toate aprofundate în materialele de alfabetizare media. Participarea democratică este asigurată prin apelarea la o gamă largă de elevi de categorii și capacități diferite incluzând elevi din casele de plasament.

Competențele în domeniul TIC, conștientizarea și exprimarea culturală, comunicarea în limbile străine, competența digitală, învățarea de a învăța, competențele sociale și civice sunt, de asemenea, toate stimulate în atelierele de lucru, cum ar fi prezentarea profilului, eseurile pandemice, activități specifice, comunicarea pe forum care rezultă, de asemenea, în producerea de resurse excelente pentru diferitele niveluri și conținuturi care necesită astfel de abilități, prin învățare mixtă în clasa Edmodo codul 53ehmt, atât în școala online cât și cea fizică, pentru a asigura șanse egale și a dezvolta creativitatea elevilor.

Scopul activităților oferite elevului se referă la rezultat, există o relație clară între obiectivele și activitățile generale prin furnizarea de „litere” pentru logo-ul comun, negocierea unor povești creative în forum cu partenerii etc. Activitățile, rezultatele și conținuturile sunt pe deplin integrate în curriculum-ul liceal, obiectivele proiectului atingând funcțiile manualelor noastre de liceu. Realizăm aceasta explicând elevilor pedagogia bazată pe proiect, clarificându-le activitățile, explicând elevilor munca depusă, introducem sarcina și aceștia propun sugestii.

Aplicăm, de asemenea, abordarea interdisciplinară și conținuturile integrate cum ar fi CLIL. Astfel, sunt îmbunătățite abilități și competențe de bază. Pregătim codurile QR ale eseurilor în lecțiile de TIC, psihologie și română. Creăm resurse, jucăm jocuri ale partenerilor în învățare online și în cea față în față. Creăm o prezentare a lecției eSafety pentru TIC. În calitate de examinator Cambridge Speaking, Ambasador Edmodo și Wakelet, expert MIIE, autor verificat Edmodo, îmi pot împărtăși expertiza cu partenerii pentru rezolvarea sarcinilor. Abilități de rezolvare a problemelor, abilități de codare, abilități de gândire algoritmică, abilități de gândire critică, abilități secolului XXI, întrebări, analize, gândiri de discuții, toleranță la empatie, creativitate, cercetare, alfabetizare media, dezinformare, participare democratică, abilități TIC, conștientizare și exprimare culturală, comunicare în limba străină, competență digitală, învățarea de a învăța, competență socială și civică sunt dezvoltate pe tot parcursul

proiectului, prin pregătirea, crearea și discutarea temelor lunare, descompunându-le în sarcini mai mici, negociind pe Forum, transformând eseurile digitale despre pandemie în coduri QR.

Proiectul cuprinde sute de resurse și aproximativ 8000 de postări pe Forum. Eu și elevii mei suntem sprijiniți empatic printr-o strânsă cooperare din partea Etwinerilor și a cadrelor didactice din școala noastră. Ne implicăm activităților cu un angajament serios și exaltat, pregătind cu nerăbdare sarcini serioase cu ajutorul instrumentelor web 2.0 în lecții.

În fiecare lună definim un nivel cu subiecte corelate disciplinelor școlare, producem resurse de lectură captivante pentru subiectul studiat de elevii noștri, le discutăm în întâlniri Google sau Zoom cu colegii, aceste activități producătoare depinzând de conținutul abordat. În acest fel, încercăm să îmbunătățim comunicarea în limbă engleză, având ocazia să vorbim cu partenerii în siguranță online. Se fac activități de prezentare și se creează echipe. În mod regulat, există sarcini de colaborare pe teme legate de viața lor de zi cu zi, cum ar fi familia, hobby-urile, interesele, locul de viață, școală, mâncare etc. Elevii au șansa de a-și adăuga interesele personale în subiectele tratate, sub îndrumarea mentorului, pregătesc resurse sau jocuri digitale pe care le împărtășesc pe Twinspace (documente, videoclipuri, linkuri), furnizăm feedback pentru rezultatele partenerilor și le exersăm. Prezentăm elevilor planul proiectului, decidem regulile de Netiquette, creăm profiluri personale, inclusiv numele, vârsta, hobby-urile, familia și prietenii, animalele preferate, pregătim prezentările școlilor, apoi se formează echipe transnaționale. Următoarea sarcină este crearea și editarea literelor pentru a crea design-uri de logo-uri. După aceea, sunt create resursele și jocurile digitale în funcție de niveluri: de la A1 la C2. Elevii creează litere vorbitoare pentru calendarul Pandemic, produc compoziții despre pandemie, folosind instrumente web care sunt grupate sub formă de coduri QR. Forumul este utilizat intens pentru postarea materialelor de alfabetizare media adunate într-o carte electronică. Pregătim un dicționar pentru abilitatea de comunicare orală cu echipe mixte în care fiecare partener introduce o varietate de sarcini de vorbire în conformitate cu literalele alocate. Între timp, organizăm 3 conferințe (discuție liberă sau structurată pentru elevi) în care raportăm despre ceea ce am făcut, sunt explicate următoarele sarcini, jucăm jocurile partenerilor în format colaborativ. Fiecare școală gestionează și implementează activitățile conform programelor. Participanții folosesc spațiul eTwinning pentru a împărtăși rezultatele proiectului, folosim firele din forum să discutăm sarcinile și să postăm sugestii. Elevii și profesorii sunt extrem de activi pe Twinspace, unde postăm rezultatele sarcinilor.

Distribuirea sarcinilor este echitabilă prin participare democratică, fiecare partener aducându-și contribuția.
embed.wakelet.com/wakes/XEeyvqWTN8PuNvyYzEMtV/list
twinspace.etwinning.net/113217/forum

Introducerea instrumentelor Web 2.0 se face de la început, astfel încât toți elevii și profesorii să se obișnuiască și să le învețe în timp util. Pentru prezentări folosim Voki, Big Huhe Lab, cărți colective, colecția Wakelet, adaptăm activitățile pentru a fi cele mai potrivite resurselor și jocurilor digitale. Pentru prezentare folosim documente publicate pe platforme digitale precum Jomag, Hypersay, Calameo Isuu etc. Pentru activități interactive folosim firele forumului, pentru jocuri și resurse digitale apelăm la o gamă largă de instrumente precum Quizziz, Kahoot, EdPuzzle, Liveworksheets, Learningapps, Wizer, Ahaslides, Cram, Wordwall

etc. Pentru colectarea lucrărilor, folosim cărți electronice cu Bookcreator, Storyjumper etc, nivelele de referință lingvistică și conținuturile sunt colectate folosind Symbaloo, iar toate activitățile sunt asamblate într-un site web cu aplicația Weebly. Aplicația Proiectului se realizează cu appgeyser.com. Pentru prezentările sarcinilor, sunt folosite Genially și Prezi. Proiectul nostru are, de asemenea, un e-mail Google utilizat pe scară largă. Dicționarul pentru abilitatea de exprimare orală este realizat cu Livebinder. Fotografii, colajele și videoclipurile sunt realizate cu o serie de instrumente cum ar fi: Video Show, Photofunia, Phtototree, editori foto etc. Toate instrumentele sunt utilizate atât de profesori, dar mai ales de elevi, care le consideră cele mai exaltante. Pentru videoconferințe folosim Zoom cu camere de breakout. În acest fel, sunt dezvoltate abilități vitale, cum ar fi cetățenia digitală, abilitățile TIC, abilitățile secolului XXI etc. Avem Facebook, Whatsapp și Blog pentru comunicare promptă, rezolvarea problemelor, schimbul de bune practici, diseminare și evaluare, dar și rezultate comune și colective precum Website, Symbaloos, Expoziția virtuală, aplicație mobilă pentru colectarea produselor și diseminare facilă și Coduri QR prin Pandemic Culture Essays. Organizăm o pagină de tutoriale pentru a prezenta sarcinile profesorilor și elevilor noștri. Pagina Twinspace este bine organizată, acordăm atenție protecției datelor și drepturilor de autor, dedicând o pagină siguranței electronice și obținând acordul scris al părinților.

Prezentarea produselor și a materialelor, diseminarea precum și documentarea sunt prezente pe Twinspace. Evaluarea se face prin sondaje Pre, Post, Mid, evaluare pe forum, toate aceste rezultate fiind interpretate și adunate într-o analiză. Profesorii, elevii și părinții creează videoclipuri de evaluare. Resursele numeroase, precum activitățile educaționale pentru învățarea culturală și digitală, sunt folosite de către colegii din școală ca active didactice valoroase în domenii precum limba engleză, TIC, psihologie, consiliere etc. Pentru a împărtăși produsele concrete ale proiectului, elevii diseminează lucrările colective pe Pagina Edmodo a școlii, pe conturile de social media ale proiectului dar și cele personale de Facebook, Twitter, Instagram, prin întâlniri la școală, întâlniri cu părinții, știri locale, ziare, expoziții sau aviziere. Străduindu-se să vorbească mai bine, întâlnind parteneri din diferite părți ale Europei este o activitate interesantă pentru elevi. În fiecare lună învățăm informații interesante, folosind toate abilitățile pentru a le discuta. Avem un Twinspace public ca produs final în care toate activitățile de colaborare sunt afișate și partajate cu toți membrii portalului. Prin exersare, de exemplu într-un mod diferit, se dezvoltă în mod autonom, sunt mai siguri de sine atunci când vine vorba de utilizarea instrumentelor online și a limbii engleze, își largesc orizonturile și își dezvoltă abilități socio-psihologice lucrând în echipă. Acest proiect aduce un suflu nou predării limbii străine în școala mea, împărtășindu-mi experiența colegilor, astfel îmbunătățind practica lingvistică a școlii, incluzând proiectul eTwinning în agenda elevilor de gimnaziu și de liceu. Rezultatele, cum ar fi postere, jocuri, prezentări, înregistrări, videoclipuri sau creații scrise sunt partajate pe TwinSpace.

Participanții folosesc diverse instrumente TIC pentru a finaliza sarcinile, pentru a crea principalul rezultat extern – site-ul web dar și aplicația lingvistică mobilă, dezvoltând-și competența digitală, noi metode de predare (scenarii de lecție, ghiduri utilizate de personal), conducând la îmbunătățirea înțelegerii și a sensibilizării față de diversitatea lingvistică și culturală precum și la

îmbunătățirea cooperării internaționale. Elevii beneficiază de proiect prin expunerea la noi instrumente și metode de predare, în special cele legate de informațiile lingvistice și tehnologice, având mai multe oportunități de a învăța limba străină și de a participa la evenimente internaționale, fiind parte a unui mediu școlar modern, deschis, dinamic, dedicat dezvoltării și creativității.

Școala beneficiază de o ofertă educațională îmbogățită prin implicare mai mare a cadrelor didactice în proiecte internaționale, motivația sporită pentru dezvoltarea profesională și învățarea limbilor străine. Obiectivul nostru este ca sarcinile obișnuite de practică să își găsească o audiență mai numeroasă și mai potrivită, adaptate vârstei acestora. Colaborarea cu parteneri străini reaprinde motivația intrinsecă a elevilor și trezește la viață experiența lor de învățare a limbilor străine. De asemenea, folosim metoda VARK adaptată diferitelor stiluri de învățare și cea BYOD, deoarece elevii își folosesc propriul dispozitiv atât la școală, cât și acasă, din cauza lipsei dispozitivelor necesare școlii. Suntem printre primii care terminăm fiecare sarcină nouă cu emoție și promptitudine. Comunicăm ușor și calduros cu partenerii noștri, răspundem și clarificăm ori de câte ori apare ocazia și participăm la toate activitățile. Învățarea este, de asemenea, îmbunătățită prin învățarea neprețuită de la egal la egal, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, învățând unii de la alții pentru a ne realiza obiectivele comune.

Pentru o mai largă vizibilitate și un impact mai intens, am publicat materiale din proiect ca Open Educational Resources/ Resurse Educationale Deschise pe site-uri profesionale precum didactic.ro, OER Commons, iTeach și am făcut o prezentare pe site-ul educațional Livresq. Mai mult, datorită colaborării fructuoase și a relațiilor strânse pe care le-am format pe parcursul proiectului, Birsan Saritoprak (Fondator) și NIDA DEMİR (Fondator) sunt implicate în proiecte sponsorizate de Ministerul Educației din Turcia pentru a ne vizita școala anul viitor. De asemenea, pregătim un proiect Erasmus+ cu Ayca Turkan de la Kadri Shaman MTSO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi din Toroslar, Mersin, Turcia, KA210-SCH-3C2AB628 - LET'S PLAY OUTSIDE! Pentru un impact mai mare am creat Resurse Educationale Deschise:

www.oercommons.org/courses/a-collection-of-digital-games-for-english-subject-carmen-mirela-butaciu-liceul-atanasie-marienescu-lipova-romania

library.livresq.com/details/6100268b96fdb00092b47eb

www.didactic.ro/lectii-online/activitate/a-collection-of-digital-games-for-english-subject-carmen-mirela-butaciu-liceul-atanasie-marienescu-lipova-romania

www.didactic.ro/lectii-online/activitate/twinsite-website

www.didactic.ro/lectii-online/activitate/twinsite-testbook

www.didactic.ro/lectii-online/activitate/twinsite-mobile-application

Proiectul nostru a fost răsplătit cu Eticheta de Calitate Națională și European Language Label (Certificatul Lingvistic European) pentru anul 2020-2021.

Bullyingul în grădinițe

De **Daniela Teodorescu**

Grădinița cu Program Normal Nr. 18, Buzău (Buzău)



Copiii au dreptul să învețe și să se dezvolte în medii preșcolare sigure și sănătoase. Protejarea copiilor de hărțuire și munca pentru prevenirea acesteia, în grădinițele de copii, face parte din crearea unor medii sigure care îi ajută pe copii să crească, să se dezvolte în ritm propriu și în siguranță. Poate fi surprinzător să știm că bullyingul poate începe de la o vârstă fragedă. Chiar și copiii de trei și patru ani pot fi răutăcioși și rănitivi – oricât de inocenți credem adesea că sunt. Comportamentul de agresiune nu este întotdeauna ușor de recunoscut sau definit de către adulți sau copii. Îți poți imagina să fii un copil mic, să te aventurezi în lume fără părinții tăi, apoi să fii agresat și să nu înțelegi de ce?

Bullying-ul este atunci când copiii fac și spun lucruri neplăcute în mod deliberat și repetat. În învățământul preșcolar, acesta lucru poate include tachinarea, excluderea din joc, agresiunea fizică, a spune lucruri răutăcioase etc. Bullying-ul poate fi devastator pentru preșcolari, deoarece în acești ani, ai copilăriei, petrec mai mult timp cu ceilalți copii de vârste apropiate și învață cum să-și facă prieteni.

Dacă constatăm că un copil este agresat la grădiniță, trebuie să intervenim imediat, deoarece, acesta are nevoie de multă dragoste și sprijin, atât acasă, cât și la grădiniță. Copilul trebuie să știe, de asemenea, că vor fi luate măsuri pentru a preveni orice alte agresiuni.

Atunci când, educatoarea constată că un copil este agresat, la grădiniță, este esențial ca aceasta să asculte și să vorbească atât cu copilul agresat cât și cu agresorul pentru a afla ce se întâmplă, astfel încât să poată lua măsuri.

Astfel, educatoarea va trebui să asculte, să-i acorde copilului agresat toată atenția. Această discuție trebuie să se desfășoare într-un loc liniștit, unde nu vor fi întrerupți de ceilalți copii din grupă. Astfel, puneți copilului întrebări simple, apoi ascultați răspunsurile. Încercați să spuneți lucruri precum: „Deci, ce s-a întâmplat mai departe?” și „Ce ai făcut atunci?”

Rezumați problema. Ai putea spune ceva de genul: „Deci, de câteva zile, atunci când tu te juci cu păpușa, Maria vine la tine și ți-o ia cu forța din mână, o aruncă pe jos apoi începe să rădă, câteodată te și lovește și le spune celorlalți copii să nu se joace cu tine.”

Spuneți copilului că este în normal să se simtă supărat. De exemplu, „Nu e de mirare că te simți atât de tristă din cauza aceasta. Nu este în regulă ca cineva să te trateze așa. Vom vorbi împreună cu Maria și vom vedea de ce se comportă așa etc”. Lăudați copilul că v-a spus, s-ar putea să nu-i fi fost ușor să vă spună despre hărțuire, iar laudele îl vor încuraja să continue să-vă

împărtășească problemele. De exemplu, „Sunt foarte mulțumită că mi-ai spus despre asta. Hai să ne gândim împreună la câteva lucruri pe care le-am putea face pentru a rezolva această problemă cu Maria”.

Este foarte important cum gestionăm bullying-ul, atunci, când ai de-a face cu un bătaș preșcolar. Amintiți-vă, că aceste comportamente negative pe care le manifestă copilul agresor provin din undeva. Și, în timp ce victima agresiunii ar trebui să fie protejată îndelung, mai trebuie luată în considerare și cealaltă parte: cum a ajuns bătașul să fie așa? Cum putem lucra cu părinții copilului agresor pentru a rezolva această situație, în interesul tuturor copiilor din grupă? De obicei, există întotdeauna o poveste în spatele acestor situații violente, mai ales la o vârstă atât de fragedă. Și, aceste probleme nu se vor rezolva peste noapte.

Pentru a preveni aceste comportamente violente este foarte important să desfășurăm cu preșcolarii activități prin care să le dezvoltăm abilitățile sociale și abilitățile de reglare a comportamentului și al emoțiilor. Astfel, pe măsură ce copiii își dezvoltă abilități sociale și de reglementare, comportamentele provocatoare și hărțuirea tind să scadă.

Copiii care agresează adesea nu sunt conștienți de ceea ce simt ceilalți. Încercați să ajutați și să faceți copilul agresor să înțeleagă cum se pot simți ceilalți copiii atunci când sunt hărțuiți. Explicați-i copilului agresor că toată lumea are sentimente și că sentimentele sunt importante. Citirea cărților despre emoții și jocurile de rol pot fi deosebit de utile pentru a-l ajuta pe copilul agresor să înțeleagă cum este să fii în locul celeilalte persoane.

În primul rând, adulții și colegii neimplicați trebuie să identifice bullying-ul încă din stadiul incipient pentru a putea interveni atunci când un copil este atacat. Punerea în practică a programelor anti-bullying pot avea mai mult succes cu copiii mici.

Când apar situații de agresiune în grădinițe, intervențiile și desfășurarea unor activități adecvate, le pot oferi copiilor abilități sociale și emoționale care îi pot ajuta să evite comportamentele de agresiune și să le formează baza pentru a cultiva relații sociale solide.

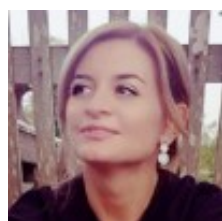
Bibliografie

Fenomenul bullying 8 strategii pentru a-i pune capăt, SIGNE WHITSON, Editura: Herald, 2017
www.prevnnet.ca/bullying/kids/help-i-m-being-bullied

Cyberbullyingul – un fenomen nou într-un mediu nou

De **Diana Aghiorghiesei**

Liceul Pedagogic Nicolae Iorga, Botoșani (Botoșani)



În ultimii ani, mass-media, educatorii și părinții, dar și comunitatea de cercetare au fost preocupați de o formă relativ nouă de agresiune printre elevi și tineri, denumită generic cyberbullying. Cyberbullyingul este un fenomen care ia amploare în toată lumea, direct proporțional cu accesul la noile canale de comunicare. În linii mari, cyberbullyingul este definit ca hărțuirea efectuată prin mijloace electronice, cum ar fi telefoanele mobile sau pe internet. Tabloul general creat în mass-media și adesea de către cercetătorii fenomenului este că cyberbullyingul este foarte frecvent, că a crescut dramatic de-a lungul timpului și că această nouă formă de agresiune a creat multe victime și agresori noi, pe lângă agresorii și victimele implicați în „tradiționala” intimidare – bullying. În plus, adesea se argumentează sau se lasă de înțeles că cyberbullyingul este dificil de descoperit și contracarat printre adolescenți, creând un sentiment de neputință care afectează dramatic imaginea de sine a adolescenților. Un nou fenomen, ce poartă denumirea de „răzbunarea tocilarilor” aduce în atenție inversarea de roluri: victimele din offline (cei cu competențe digitale avansate – „tech savvy victims”) devin agresori în mediul online.

Există deja studii despre hărțuirea cibernetică (de ex, Mora-Merchan&Jäger, 2010; Smith&Slonje, 2010; Tokunaga, 2010), însă și zona online se dezvoltă foarte rapid, odată cu noile tehnologii și descoperiri în domeniu, dar și cu extinderea rețelelor sociale. Studiile din ultimii ani fac referire mai ales la cyberbullyingul în rândul tinerilor.

De asemenea, o mare parte din literatura de specialitate (deși nu toată) provine dintr-o perspectivă psihologică și s-a construit pe o tradiție de 30 de ani de cercetare a ceea ce se numește hărțuire tradițională (bullying) sau hărțuire offline și include atât definiții timpurii ale hărțuirii cibernetice (cyberbullying), dar și tipurile de subiecte urmărite (cum ar fi caracteristicile agresorilor și ale victimelor). Cu toate acestea, zona aceasta de cercetare (a cyberbullyingului) prezintă câteva provocări și, de asemenea, oportunități pentru cercetare.

Bullying-ul este, în general, văzut ca un comportament intenționat de a răni pe celălalt, în mod repetat, în cazul în care este dificil pentru victimă să se apere singură (Olweus, 1999); se bazează pe un dezechilibru de putere și poate fi definit ca un abuz sistematic de putere (Rigby, 2002; Smith&Sharp, 1994). Bullyingul tradițional este, prin urmare un act de violență intenționată și repetată de un tânăr de-a lungul timpului, asupra unei persoane mai mici sau de aceeași vârstă. Violența manifestată este de trei feluri: fizică (palme, pumni, șuturi, bătăi etc), violența verbală (insulte, atribuirea de porecle ofensatoare) și violență relațională (caracterizată prin excluderea din grupuri sau prin răspândirea de bârfe și zvonuri). Prin extinderea definiției bullyingului tradițional, cyberbullyingul este definit ca „un act de agresiune sau comportament care este efectuat prin mijloace electronice de către un individ sau un grup, în mod repetat și în timp, asupra unei victime care nu se poate apăra cu ușurință.” (Smith et al., 2008). Multe dintre caracteristicile clasice ale bullyingului se regăsesc și la cyberbullying, dar există anumite diferențe clare.

Deși definiția menționată mai sus este destul de frecvent folosită pentru cyberbullying, unele aspecte definitorii fac încă obiectul dezbaterilor. Două criterii separă în mod special bullyingul de agresiunea generală (adică intenția de provoca dauna). Acestea sunt aspectele repetiției și ale dezechilibrului de putere. Ambele pot fi considerate relativ clare pentru hărțuirea tradițională, dar

având mai multe dificultăți în aplicarea la cyberbullying. În primul rând, repetiția în cadrul cyberbullyingului nu este atât de semnificativă; un simplu act de hărțuire cibernetică, considerat un act de control inițial al agresorului, datorită tehnologiei utilizate, este ca un „bulgăre ușor de zăpadă”, care, ulterior, se transformă într-o „avalanșă”. Un exemplu este o imagine (fotografie) trimisă sau încărcată pe o rețea socială, care, într-o etapă ulterioară, este distribuită de către alte persoane (altele decât agresorul inițial). Astfel, un singur act al unui singur făptuitor poate fi repetat de multe ori de către alții și experimentat de multe ori de către victimă.

Întrebarea firească este dacă poate fi considerat agresor cel care a inițiat fapta, chiar dacă nu a repetat-o. Slonje și colab. (2012), intervievând terții (elevii cărora li s-au trimis sau li s-au arătat informații) cu privire la ce au făcut cu materialul (imaginea) primit, au concluzionat că, deși majoritatea (72%) dintre aceștia nu a făcut nimic mai departe pentru a distribui materialul, un procent de 9% au trimis totuși materialul către alți prieteni, în timp de 6% au trimis materialul direct victimei cu scopul de a intimida. Într-o notă pozitivă, 13% au declarat că au trimis materialul victimei pentru a o ajuta.

A doua problemă de definiție este cea a dezechilibrului de putere. Olweus (1993), făcând referire la conceptul de „dezechilibru de putere”, a descris victima ca fiind „slabă”, această „slăbiciune” fiind înțeleasă nu doar ca slăbiciune fizică, ci și ca slăbiciune psihologică. În plus ar putea fi vorba și de un dezechilibru de putere datorat minorității numerice, ori popularității sau respingerii într-un grup de egali. Astfel de forme de dezechilibru de putere în contextul hărțuirii cibernetice nu sunt atât de clare.

Forța fizică nu este necesară pentru săvârșirea unui act de hărțuire cibernetică.

În cyberbullying, ca forme ale dezechilibrului de putere, sunt demne de luat în considerare: anonimatul și abilitățile tehnice/competențele digitale ale celor implicați. Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008) au susținut că o cunoaștere bună a TIC poate contribui la un dezechilibru de putere; ei au constatat că elevii cu abilități avansate în utilizarea internetului sunt mai expuși la experiențe deviate în mediul online. Agresorii din mediul online sunt, cel mai probabil, experți în internet. În timp ce unele acte de agresiune în online (cum ar fi trimiterea unui mesaj text cu conținut jignitor) sunt la îndemâna oricui, alte tipuri de agresiune cibernetică (cum ar fi, de exemplu, furtul de identitate pe un site web sau uzurparea identității) necesită ceva mai multe competențe digitale.

Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008) au susținut, de asemenea, că anonimatul poate contribui la dezechilibrul de putere. Studiile (Slonje, R., & Smith, P. K., 2008) au arătat că adesea, în online, victima nu știe cine o agrează, nu cunoaște identitatea reală a celui care înfăptuiește actul de hărțuire. E dificil să răspunzi eficient dacă nu știi cine te agrează, dacă nu știi identitatea făptuitorului. Atunci când au fost rugați să spună primele trei cuvinte care le vin în minte când aud de „cyberbullying”, participanții la studiu au indicat în mod clar „anonimatul”. În schimb, dacă victima îl cunoaște pe făptuitor, revin în joc criteriile convenționale (forța fizică/psihică, popularitatea). Adică o victimă s-ar putea să aibă rețineri în a reacționa în fața unui elev mai puternic sau mai popular care ar putea oricând să se răzbune și offline.

Un alt aspect diferit în ceea ce privește dezechilibrul de putere în cyberbullying a fost sugerat de Dooley, Pyzalski și Cross (2009). Aceștia au arătat că, din moment ce materialul există în spațiul online și este mai greu de eliminat sau de evitat, acest lucru poate face victima să se simtă mai neputincioasă.

Știrile despre tineri care au folosit internetul și rețelele sociale pentru a hărțui sau insulta colegii de clasă au fost destul de frecvente în ultimii ani. Atât mediul academic cât și autoritățile statului responsabile cu protecția copilului și protecția datelor cu caracter personal au încercat să dezvolte programe și strategii de prevenție a fenomenului cyberbullying. Cu toate acestea, cercetările rămân în mare măsură fragmentare cu privire la profilurile agresorilor și victimelor.

Studiile existente nu oferă o imagine clară asupra diferențelor de gen în rândul agresorilor. Deși Aricak și colab (2008), Li (2006) și Slonje&Smith (2007) au identificat mai mulți băieți printre agresorii cibernetici, alții (Patchi&Hinduja, 2006; Smith și colab., 2008) nu au găsit diferența de gen ca fiind semnificativă în cyberbullying. Într-un studiu al lui Kowalski și Limber (2007), fetele care hărțuiau online erau mai multe decât băieții. Faptul că fetele, care sunt mai rar identificate ca agresoare în cazul bullyingului tradițional, sunt mai multe ca băieții în cyberbullying, ar putea fi explicat prin caracterul ascuns și indirect al hărțuirii cibernetice (anonimatul) (Griffin și Gross, 2004; Stassen Berger, 2007).

În ceea ce privește vârsta agresorilor, nu există un consens. Pe de o parte, unii autori au descoperit că tinerii prezintă un risc crescut de cyberbullying în comparație cu adolescenții mai tineri. (Raskauskas și Stoltz, 2007; Smith și colab., 2008). Pe de altă parte, Patchin și Hindua (2006) nu au găsit vreo diferență semnificativă de vârstă pentru agresorii cibernetici. Totuși, într-un studiu realizat de Williams și Guerra (2007) printre elevii de clasa a V-a, a VIII-a și a XI-a, s-a demonstrat că hărțuirea pe internet a atins apogeul în clasa a VIII-a (14 ani) și a scăzut spre clasa a XI-a (17 ani). Slonje și Smith (2007) au constatat, de asemenea, un nivel mai scăzut de hărțuire cibernetică printre adolescenții de 15-18 ani decât printre cei de 12-15 ani.

Caracteristicile psihosociale care au fost asociate cu profilul agresorilor cibernetici sunt: aprobarea morală a agresiunii, interesul scăzut pentru școală, lipsa suportului emoțional din partea apropiaților (William și Guerra, 2007), dar și rezultate școlare sub medie (Li, 2007).

În ceea ce privește timpul de utilizare a internetului, s-a crezut inițial că agresorii cibernetici sunt, în general, tinerii care își petrec foarte mult timp pe internet (Li, 2007; Smith et al., 2008, Ybarra, 2004) și folosesc chat-ul (programele de mesagerie instant) în special. Cu toate acestea, Aricak et al (2008) au dovedit că există o slabă corelație între timpul petrecut pe internet și comportamentele de agresiune cibernetică. În studiul lui Ybarra și Mitchell (2004), agresorii cibernetici se auto-evaluează ca fiind „experți” în utilizarea tehnologiei digitale și raportează niveluri mai scăzute de monitorizare parentală.

În cele din urmă, pare să existe o suprapunere puternică între agresori și victime (Li, 2007) și între implicarea în cyberbullying și bullyingul tradițional. Astfel, în mediul online, agresorii sunt, uneori, victimele din offline, victimele bullyingului tradițional. Fenomenul poartă denumirea de „răzbunarea tociarilor” și aduce în atenție exact această inversare de roluri: victimele din offline

(cei cu competențe digitale avansate – „tech savvy victims”) devin agresori în mediul online.

Bibliografie

Aricak, T., S. Siyahhan, A. Uzunhasanoglu, S. Saribeyoglu, S. Ciplak, N. Yilmaz and C. Memmedov (2008) 'Cyberbullying among Turkish Adolescents', *Cyberpsychology and Behavior* 11(3): 253-61

Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 182-188

Li, Q. (2006) 'Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences', *School Psychology International* 27(2): 157-70.

Kowalski, R.M. and S.P. Limber (2007) 'Electronic Bullying among Middle School Students', *Journal of Adolescent Health* 41(6): S22-30.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK and Cambridge, MA: Blackwell.

Patchin, J.W. and S. Hinduja (2006) 'Bullies Move Beyond the Schoolyard. A Preliminary Look at Cyberbullying', *Youth Violence and Juvenile Justice* 4(2): 148-69.

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244-259

Smith, P. K., & Slonje, R. (2010). Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying in and out of school. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 249-262). New York: Routledge

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 499-503



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice