



iTeach: Experiențe didactice

ISSN 2247 – 966X

Nr. 67 / martie 2017

67

Toate poveștile încep cu A fost odată...

| de Nicoleta-Georgiana-Candice Marc

Tehnici de lucru pentru eficientizarea comunicării copiilor cu TSA și/ sau
ADHD integrați în școala de masă | de Camelia Timofte

Intervenția cadrelor didactice în situații de criză: Studiu de caz

| de Elena-Simona Marin

Folosirea activităților centrate pe elev în predarea vocabularului. Sugestii
pentru orele de limba engleză | de Elisabeta Maxim

Metode alternative moderne utilizate în lecția de matematică

| de Delia Mustaca

TIC și chimia – clarificări și exemplificări

| de Marinela Hudișteanu

Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor: exemplu de activitate
extracurriculară | de Paula Stina

Depășirea blocajelor în comunicarea didactică. Un parcurs de învățare din
experiență | de Ionela-Rodica Gherman

Investigarea distanțelor sociale în clasa de elevi prin metoda sociometrică
| de Manuela Magdalena Mîrzan

Mentorat: Studiu privind percepțiile cadrelor didactice din învățământul
preșcolar | de Maria Trăistaru



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:

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

ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație**

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54

București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

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

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra BUNICA (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

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

dr. Ema FÂCIU (Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Școala doctorală; Casa Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Toate poveștile încep cu A fost odată...



Nicoleta-Georgiana-Candice Marc

Scoala cu clasele I-VIII Nicolae
Balcescu Arad

Pentru că poveștile nu trebuie să fie ceva foarte complicat, iar copiii, la vârsta școlară mică, nu manifestă disponibilitate și suficientă motivație pentru lectură, m-am simțit determinată să creez o poveste simplă, scurtă, personalizată. O carte care să conțină numele copilului, care să înceapă cu *A fost odată...*, care să redea ipostaze din copilăria lor, care invită copilul să realizeze desene cu personaje alese, voioase și multicolore, după plăcere și imaginația fiecăruia. Prin felul acesta, inițiem un alt limbaj de a le vorbi copiilor, de a le spune povești, de a le stârni visele și imaginația. Plăsmuirea unui altfel de model de abordare este menită să ne înfățișeze mai ușor, modul în care copilul simte sau percepe evenimentele cotidiene, disponibilitatea de a-și manifesta emoțiile prin intermediul artei și imaginației.

“Copiii sunt mâinile cu ajutorul cărora atingem cerurile.” (Henry Ward Beecher)

Cum copilăria se trăiește simplu, prin dragoste, prin joc, povești și multă culoare, e necesar ca noi, educatorii, părinți și profesori, să învățăm să creștem copii fericiți, veseli și autonomi.

Poveștile, prin substratul metaforic pe care îl exprimă, pot dezvolta abilități de identificare și rezolvare a unor probleme emoționale și nu numai. Să nu uităm că învățătorul și propovăduitorul creștinismului, Iisus Hristos, a ales întotdeauna parabolele, deci povești și pilde, ca modalitate de exprimare, de învățare, de remediere a unor conduite morale.

Așadar, povestea terapeutică, cu limbajul său metaforic, poate fi premisa care conectează cititorul/ascultătorul cu un nivel bogat în sensuri, imagini sau senzații, facilitând descoperirea unor noi moduri de a percepe și de a simți o situație.

În studiul meu de caz, m-am oprit asupra copilului de 7-8 ani, care nu iubește să citească, lectura nefiind un domeniu plăcut acestuia. În situația dată, un prim pas în rezolvarea acestei probleme ar fi identificarea cauzelor și situațiilor care au creat această stare de fapt. A fost simplu, ne-am așezat, cu tihnă și răbdare și

am întocmit o listă cu motive clare, care generează această atitudine. Iată câteva motive:

- poveștile sunt lungi, cu scris mult și multe litere mici și înghesuite;
- cititul/ lectura îl costă timp și multă oboseală;
- nu-i place să fie corectat atunci când se străduiește să citească vreun cuvânt mai lung;
- nu-i place când este obligat să citească și să repete textul de mai multe ori;
- imaginile sunt puține, personajele sunt necunoscute și neinteresante.

Apoi, ne-am străduit, să găsim și soluții potrivite, să încercăm să facem cititul după voia și plăcerea copilului. Iată cheile problemei:

- să scriem împreună cărți;
- să fie cu text scurt, litere mari și imagini colorate;
- personajele să fie cunoscute;
- povestea să vorbească despre lucruri care se pot întâmpla.

Toate detaliile fiind deja expuse, ne-am pus serios pe treabă, am dat frâu liber imaginației și am scris o cârtică, respectând toate dorințele micului nostru cititor:

- am scris-o împreună;
- a putut fi personalizată;
- personajul principal a fost dintr-un desen animat îndrăgit;
- personajul principal i-a purtat numele;
- textul a fost scurt și cuprinzător, iar literele mari.

Cu mai mult sau mai puțin talent, oricine poate compune o carte pentru copilul său. Cel mai important este ca gândurile tale să devină mesaj grăitor pentru învățăcelul necunoscător. Povestea trebuie să fie simplă, scurtă, cu trăiri pozitive. Dacă personajul principal îi poartă numele, școlarul mic se arată deosebit de încântat, se identifică în scurt timp cu acesta, acest lucru ajutându-l să înțeleagă și să pătrundă în minunata lume a întâmplărilor din poveste.

De asemenea, e necesar ca poveștile imaginate să exprime nuanțe și metafore fine în legătură cu o anumită problemă, pe care dorim s-o evidențiem pe această cale. Nu sunt recomandate poveștile cu intrigi și mesaje clare. De exemplu, dacă avem de-a face cu un copil cu un comportament puțin mai agresiv și-i compunem o carte în care inserăm propoziții explicite despre acest lucru, cu siguranță problema nu se va rezolva. Copilul se va recunoaște și va riposta.

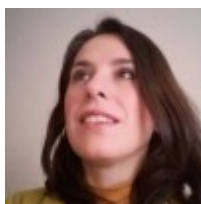
În urma studiului de caz realizat, am înregistrat următoarele :

- copilul s-a simțit motivat și încântat;
- a citit cu plăcere și entuziasm;
- a imaginat și a împodobit desenele în culori și detalii interesante;
- nu a mai considerat că textul e lung, iar povestea neinteresantă.

Am adăugat un [model de cărticică astfel compusă](http://iteach.ro/action/file/download?file_guid=68186): http://iteach.ro/action/file/download?file_guid=68186

Așadar, povestea să înceapă cu *A fost odată...*, să fie veselă și colorată!

Tehnici de lucru pentru eficientizarea comunicării copiilor cu TSA și/ sau ADHD integrați în școala de masă



Camelia Timofte

Scoala cu clasele I-VIII George Emil Palade Buzau

Articolul de față își dorește să furnizeze câteva tehnici, care nu

pot fi clasificate drept secrete didactice, ci doar artificii care pot schimba radical relaționarea cu elevii diagnosticați TSA și/ sau cu ADHD.

Sunt lucruri la îndemâna tuturor, care se pot pune în practică imediat, fără nicio dificultate, doar dacă există bunăvoință și empatie față de situația acestor copii speciali.

Pentru început, trebuie să clarificăm câteva aspecte ce țin de diagnostic, care împiedică comunicarea optimă, dacă nu le cunoaștem.

1. Hipersensibilitatea

Acești copii percep stimulii externi mult mai acut, decât noi ceilalți.

O sală de clasă amenajată de noi, primitiv, cu tot felul de materiale didactice, pentru a o face atractivă copiilor tipici, este pentru ei obositoare. Multitudinea culorilor, a formelor, suprapuse peste alți factori specifici climatului școlar – discuțiile dintre colegi, tonalitatea cadrului, scârțâitul băncilor, zgomotul ploii care se aude pe fereastra deschisă etc. – îl copleșesc pe copilul cu autism. El nu poate decodifica și filtra toată această informație care îl invadează.

De aceea, el trebuie plasat de așa natură încât să aibe în câmpul său vizual cât mai puțini din acești stimuli, nu lângă fereastra deschisă sau ușa care se deschide frecvent. Trebuie să aibe spre tablă unde se explică noțiunile, canalul liber, fără alte obstacole, care îi pot distra atenția foarte ușor. Astfel, el poate focaliza mai lesne noțiunea pe care profesorul o explică.

2. Paralimbajul și nonverbalul

Pornind de la sensibilitatea auditivă explicată mai sus, tonalitatea vocii, modul de articulare a cuvintelor și ritmul sunt, de asemenea, aspecte importante. De evitat să ridicăm vocea când ne adresăm copiilor în general. Dacă pe copiii tipici îi poți domoli prin autoritatea vocii, la copiii cu TSA nu funcționează acest lucru. Riști să declanșezi o stare de iritabilitate care poate degenera rapid într-o ieșire comportamentală nedorită. Se folosește un ton ferm, fără modulații excesive, fără onomatopee sau alte dezaprobări verbale. Limbajul este simplu, neutru și enunță comportamentul așteptat. Eventual, se sugerează o activitate care să-i deturneze atenția de la ceea ce face nepotrivit în acel moment. Concret: unui copil care produce sunete nedorite nu o să te adresezi spunându-i “*Nu mai face așa!*”, ci “*Te rog să faci liniște*” sau “*Spune-mi alfabetul/ Colorează copacul/ Rezolvă exercițiul 2/ Citește problema.*” etc.

Folosirea excesivă a lui NU întărește comportamentul negativ și nu îl stopează. Cât despre mimică și gestică, acestea ajută prea puțin, știut fiind faptul că elevii cu TSA nu decodifică sau decodifică greșit mesajul nonverbal.

3. Comunicarea directă

Atunci când dialogăm cu ei, în scopul de a obține un

răspuns în cadrul lecției, este esențial să venim în dreptul lor. Dacă există un decalaj major de înălțime, e bine să ne aplecăm în dreptul feței copilului, fără să exagerăm, ca să îi dăm posibilitatea să se concentreze pe mesajul pe care i-l transmitem. Îl formulăm clar, succint și fără să includem mai mult de două sarcini în cerință.

Exemplu: “*Citește lecția*”./ “*Arată semnul plus*”, însoțite, dacă se impune, de indicarea cu degetul pe pagină a exercitiului ce se așteaptă a fi citit/ rezolvat. De evitat mesaje de genul: *Marin, ridică-te, te rog, și citește lecția tare și clar!* Aceste mesaje sunt greu de decodificat și nu vor fi realizate. Se va enunța o altă cerință, imediat ce precedentă a fost realizată. Însoțiți orice sarcină îndeplinită de un feedback pozitiv.

4. Anticiparea situațiilor tensionate

Efortul pe care îl depun în concentrare îi fac să obosească mai repede decât ceilalți copii. De aceea, pot refuza în ieșiri comportamentale nedorite. Încep să vorbească pe alte teme, își caută de lucru pe sub bancă, bat cu picioarele în podea etc. Ideal este să anticipați aceste momente și să fiți cu un pas înaintea lor. Dacă vedeți că a început să se agite, este un semn prevestitor că a obosit, că s-a plictisit, pentru că și-a pierdut interesul pentru sarcina pe care o desfășura. Fie îl mobilizați cu ajutorul unui recompensă imediată (este de preferat să existe un sistem de recompensă), fie îi dați sarcini de îndeplinit care să le ofere posibilitatea de a refuza în ceva pozitiv. Îl trimiteți să ude buretele, să vă aducă o carte din spate, să vă ajute la ceva minor ce îl poate îndeplini pe loc, pentru a detensiona situația.

5. Integrarea în colectiv

Acesta este aspectul unde puteți să faceți minuni. Acceptarea dumneavoastră va fi un model pentru clasă. Iritabilitatea dumneavoastră generată de comportamentul lui va fi amplificată de colectiv. Greșeala cea mai mare este să îl dați ca un exemplu negativ celorlalți, de genul. “*Scriti urât ca Marin*”. Stigmatizarea nu este un procedeu folosit în învățământ. Cadrul didactic trebuie să găsească acea variantă credibilă pentru colectiv, prin care îi mai sunt acceptate mici derapaje, dar nu pentru că are alt statut, ci pentru că ne acceptăm fiecare așa cum suntem, cu bune și rele. S-a remarcat faptul că un copil cu CES este acceptat mai bine în colectivul în care a existat de la început. Copiii îl vor tolera și ajuta de-a lungul anilor, știindu-i sesibilitățile de când sunt

mici.

De altfel, cadrul didactic poate fi zâna cea bună care poate tempera și rezolva situațiile delicate sau, din contră, vrăjitoarea cea rea care debarcă copilul la prima stație, pentru că nu se aliniază standardelor.

Concluzii

Statisticile internaționale arată de la an la an că incidența acestor boli este din ce în ce mai mare. Excluderea lor din școala de masă nu va fi o soluție. Se încălcă dreptul acestor copii de a beneficia de dreptul la educație și la ameliorarea sau poate recuperarea totală a problemelor generate de diagnostic.

Rămâne ca noi, cadrele didactice, să ne adaptăm stilul de predare, de maniera să putem lucra eficient și cu acești copii speciali. Ce satisfacție mai mare vei avea, gândindu-te la faptul că ai contribuit la integrarea lui socială, la statutul lui de persoană independentă, la perspectiva unei vieți normale pe care o pot avea în viitor, chiar și ei.

Intervenția cadrelor didactice în situații de criză: Studiu de caz



[Elena-Simona Marin](#)

Scoala Gimnazială Anton Pann, Ploiesti

Fiecare dintre noi, cadrele didactice, și-a pus toată priceperea, tot arsenalul de cunoștințe formale și informale acumulate în slujba micilor învățacei. Ne dorim cu toții să ajungem să deschidem inimile și mințile copiilor, să ni-i facem prieteni și să devenim surse de inspirație pentru ei. Realitatea se încăpățânează să ne pună de foarte multe ori în mijlocul unor situații de criză în care trebuie să devenim mediatori. În rândurile de mai jos, prezint una dintre situațiile problematice care m-au impresionat. Părți implicate: cadru didactic – elev-elevi

Cauze

Insuficienta intercunoaștere cadru didactic – elevi, testarea limitelor cadrului didactic de către elevi la începutul activității împreună, relativa lipsă de experiență a cadrului didactic în gestionarea unor situații problematice cu potențial disfuncțional întâlnite la clasă/ tinerețea cadrului didactic, absența

învățătorului clasei din școală în momentul conflictului, presiunea grupului (conformarea la normele acestuia).

Manifestare

C. T., relativ tânăr profesor de franceză, intră la ora sa de la o clasă a IV-a. Deschizând ușa clasei, constată că elevul A.N. țipa și îi amenința pe ceilalți colegi care se grupaseră cu toții într-un colț al clasei. Înfierbântat fiind, elevul A.N. nu sesizează intrarea profesorului în clasă și începe să răstoarne băncile și scaunele celorlalți colegi.

Profesorul se apropie de copil pe la spate, fără să spună un cuvânt, și îi pune o mână pe umăr. În acel moment, elevul se întoarce și, crezând că are de-a face cu un coleg, ridică scaunul cu scopul de a-l lovi pe profesor în cap. Copilul realizează gravitatea faptei sale, amuțește pentru moment și apoi se refugiază sub catedră. Ceilalți elevi se amuză copios de întâmplare.

Profesorul se duce brusc în fața clasei și, renunțând la lecția sa, ține în picioare elevii toată ora, încercând să ancheteze în stil polițienesc ce a determinat enervarea și pierderea cumpătului elevului A.N. Nu obține nici o informație, nu reușește să îl scoată pe A.N. de sub catedră și amenință clasa cu o lucrare de control, pe care o va nota pentru toți elevii. Atunci, „vinovații” se predau și profesorul se duce cu elevii respectivi la învățătoare, cerând pedepsirea acestora și scăderea notei la purtare a elevului A.N.

Soluții

Învățătoarea a intervenit imediat ce i s-a adus acest conflict la cunoștință: a încercat să îl scoată pe elevul A.N. de sub catedra unde se refugiase. Văzând că băiatul a realizat gravitatea faptei sale și a refuzat să iasă de sub catedra, a intrat în refugiul improvizat de elev și a început să comunice cu el. Într-un final, a reușit să afle cauza conflictului: un grup de elevi îl necăjeau permanent aducându-i injurii și murdărindu-i rechizitele. Ultimul incident din pauză fusese picătura care umpluse paharul și îl determinase pe A.N. să se răzbune. Profesorul de limba franceză fusese o victimă colaterală a incidentului.

În acest caz, s-a procedat de către director și învățător la medierea conflictului dintre cele două părți. Dând posibilitatea celor două părți să expună fiecare situația conflictuală din propria perspectivă, a reieșit faptul că băieții din clasa a IV a i-au jucat o festă colegului A.N. schimbându-i scaunul de la bancă cu unul cu probleme. A.N. s-a dezechilibrat, a cazut cu scaunul

și a trecut la amenințarea întregului colectiv de elevi. Gestul copilului a fost unul care nu l-a vizat în mod direct pe acest profesor. În momentul respectiv doar că nu a mai putut gestiona emoțional situația și, crezând că este ”atacat” pe la spate de un elev mai mare, a luat un scaun și a lovit cu rapiditate adversarul, nerealizând că este un cadru didactic. Conflictul degenerase cu rapiditate, dar, din fericire, cadrul didactic a reacționat prompt și a luat scaunul din mâna elevului într-o fracțiune de secundă.

Cadrul didactic acuza, jenat, atacul resimțit la prestigiul și autoritatea sa în fața elevilor, scăderea stimei acestora pentru el, a încrederii clasei în calitățile sale de profesor, iar elevii au recunoscut că erau de-a dreptul speriați de ceea ce s-a întâmplat de la un simplu act necugetat, pentru că au vrut doar să facă o farsă unui coleg; elevii acceptau să fie pedepsiți, dar nu-și doreau exmatricularea, iar profesorul dorea recăștigarea autorității și a prestigiului său în fața întregii clase.

Modalitățile de soluționare a conflictului, venite atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului, au fost:

- Cererea de scuze publice profesorului de către elevii vinovați;
- Munca elevilor în folosul școlii pe timp limitat;
- Scăderea notei la purtare a elevului A.N.;
- Aducerea la cunoștința părinților elevilor a faptelor propriilor copii și îndrumarea către ședințe de consiliere;
- Implicarea elevilor în activități suplimentare la nivelul școlii, la solicitările cadrelor didactice de la clasa respectivă.

În urma analizei (vezi avantaje/ dezavantaje) fiecărei soluții propusă anterior, s-a încercat găsirea acelei soluții care poate să mulțumească cele trei părți implicate și să împingem părțile la aplicarea ei, prin semnarea unui acord scris, ce a fost păstrat de către director: s-a ajuns la concluzia că scuzele publice ale elevilor într-un consiliu profesoral și stabilirea unui set de reguli/ sancțiuni pentru încălcarea lor cu ajutorul clasei pentru buna desfășurare a orelor de limba franceză este o soluție mulțumitoare pentru toate părțile.

Monitorizare

Monitorizarea s-a realizat din partea directorului și a învățătorului, care au avut în această situație rolul de mediatori. A fost cooptat și profesorul de franceză

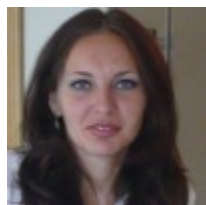
pentru afișarea regulilor respective, în permanență, la clasă și transformarea lor în reguli ale clasei. Chiar dacă nu făcuse parte din acordul de mediere, respectivii elevi au fost cei care de-a lungul anului școlar s-au oferit singuri să-l sprijine pe colegul lor ori era necesar sau să fie „asistenții” domnului profesor în toate activitățile organizate de acesta.

Concluzii

Până la sfârșitul clasei a IV-a, ca urmare a acestui conflict, relația dintre elevii clasei și profesorul de franceză adevinit foarte apropiată, profesorul spunându-mi că a învățat astfel cât de prețios este feed-back-ul oferit de elevi pentru reglarea comportamentului său de predare, iar elevii au învățat să fie mai toleranți cu ceilalți colegi. Elevul A.N. avea o situație materială precară și lua fiecare farsă ca o jignire îndreptată către el și familia sa. De obicei nu reacționa violent, era retras și încerca să se izoleze de restul clasei. Farsa de la ora de limba franceză a reprezentat pentru el picătura care a umplut paharul și l-a metamorfozat într-un justițiar violent.

Fiecare parte și-a învățat lecția: profesorul verbalizează intrarea sa în clasă, elevii au renunțat să îl mai deranjeze pe A.N. pentru că și-au dat seama că este un copil sensibil, ușor de rănit, iar A.N. s-a apropiat foarte tare de profesorul de franceză pentru că a realizat că, datorită lui, a fost acceptat de grupul de elevi al clasei.

Folosirea activităților centrate pe elev în predarea vocabularului. Sugestii pentru orele de limba engleză



Elisabeta Maxim

Scoala Stefan cel Mare, Botosani

În ultima perioadă se remarcă tendința de a proiecta materiale pe care elevii să le poată accesa de

unii singuri, legitimată de cerința de a muta accentul de pe profesor și predare (magistrocentrică) pe activități centrate mai mult pe elev, pe nevoile, capacitățile și așteptările lui. Încercăm din ce în ce mai mult, ca profesori, să găsim modalități prin care elevii să fie învățați să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea pentru ce și cum învață. Organizarea

învățării vocabularului unei limbi străine constituie un domeniu productiv de încurajare a autonomiei în învățare.

Această tendință este foarte relevantă pentru predarea vocabularului. După ciclul gimnazial, devine foarte dificil pentru profesor să selecteze vocabular ce va fi la fel de folositor pentru toți elevii. Astfel, timpul petrecut cu predarea elementelor noi de vocabular poate fi considerat timp pierdut pentru unii din grup (care cunosc deja acele cuvinte), chiar dacă deseori ne motivăm alegerea numind-o recapitulare. Într-un curs de engleză generală, compromisul este inevitabil; profesorul își asumă responsabilitatea pentru selecția vocabularului, nu doar datorită cunoștințelor de limbă mai vaste pe care le are acesta, dar și datorită faptului că el deține un rol central în aprecierea și integrarea diferitelor nevoi pe care le au membrii clasei. Cu toate acestea, elevul poate continua procesul de selecție chiar mai riguros în funcție de propriile sale cunoștințe și nevoi.

Pe parcursul unei lecții de limbă străină, cu siguranță își vor face apariția și cuvinte pe care nu le-am luat în calcul. Datorită nevoii constante de a defini și a da explicații, e foarte ușor ca accentul să se mute aproape în totalitate pe profesor, având în vedere că el oferă răspunsuri la toate aceste întrebări. Acest lucru îl face pe profesor foarte vulnerabil la critica de a domina lecția. Asemenea intervenții din partea profesorului sunt atât necesare, cât și utile și fac cu siguranță uz de abordări tradiționale în predarea vocabularului; tocmai de aceea se subliniază tot mai mult nevoia de a proiecta activități mai centrate pe elev în vederea însușirii vocabularului necesar.

În învățarea vocabularului, echiparea elevilor cu strategiile necesare implică: întrebarea celorlalți elevi, folosirea dicționarului, folosirea contextului pentru a deduce înțelesul cuvântului sau ghicirea efectivă a cuvântului.

1. Întrebă-i pe ceilalți

Un elev îi poate cere profesorului sau elevilor celorlalți să explice înțelesul unui element de vocabular pe care tocmai l-a întâlnit. Există situații când elevii doresc să folosească un anumit cuvânt, dar nu știu cum să-l spună în limba engleză. Cea mai bună strategie este ca elevul să facă suficient de clar contextul astfel încât cel care ascultă să-i poată oferi cuvântul pe care îl caută. Este foarte util să-i înarmăm pe elevi cu câteva expresii care să-i ajute să obțină cuvintele sau expresiile

dorite: *"E locul unde... (ex: speli vasele)", "E lucrul pe care... (ex: îl folosești să cureți podeaua)", "Care este opusul lui... (ex: gras)?"*.

'It's where you (e.g. wash dishes)', 'It's the thing you (e.g. use for cleaning the floor)', 'What's the opposite of (e.g. fat)'?

În continuare, vom da un exemplu de activitate ce intenționează să ajute elevii în folosirea acestei strategii. Profesorul distribuie un set de imagini cu diferite unelte, cerând elevilor să scrie numele obiectelor pe care le cunosc deja. Această etapă va fi realizată individual. Profesorul va introduce apoi structura *"Care este obiectul folosit pentru..."*, structură ce îi va ajuta pe elevi să-i întrebe pe ceilalți referitor la cuvintele pe care nu le cunosc.

Profesorul va trebui să fie foarte atent pentru a clarifica înțelesul, corecta pronunția și scrierea și pentru a oferi răspunsul necesar acolo unde este nevoie, dar altfel activitatea poate fi în totalitate centrată pe elev. Cantitatea intervențiilor profesorului, în timp ce monitorizează, depinde de profesor, de capacitatea grupului de a lucra împreună și de acuratețea schimbului de informații.

2. Folosirea dicționarului

Dicționarul este una dintre cele mai bune resurse pentru elevii care doresc să mărească numărul de cuvinte pe care le înțeleg, sau cel puțin pentru elevii care doresc să înțeleagă ce înseamnă un cuvânt când îl întâlnesc într-un text sau într-o conversație. Majoritatea elevilor în aceste circumstanțe consultă un dicționar bilingv pentru a găsi echivalentul în limba maternă. Dicționarele bilingve au fost serios combătute, în special în anii 60 și la începutul anilor 70, când metodologia a început să nu mai vadă în traducere o abordare potrivită pentru predarea limbilor străine. Folosirea dicționarelor bilingve nu este o greșală, doar că acestea nu oferă de obicei suficiente informații pe care elevul să le poată folosi. Deseori descoperim că un cuvânt în limba engleză are cinci sau șase echivalente în limba română, dar elevul nu știe la care din aceste înțelesuri se face referire. De multe ori nu găsim referiri la nivelul de formalitate al cuvântului sau nu este precizat dacă acel cuvânt apare în expresii etc. Lipsa unor astfel de informații pot duce la serioase greșeli de traducere.

Criticile de mai sus sunt justificate, dar este important în același timp să apreciem câteva avantaje ale folosirii dicționarelor. Un elev care folosește corespunzător

dicționarul va fi capabil să continue să învețe și în afara clasei, iar acest lucru îi va oferi o autonomie considerabilă asupra deciziilor pe care le ia în legătură cu propriul său proces de învățare. În stadiile de început ale învățării, într-o țară străină, chiar și un dicționar bilingv necorespunzător este mai bun decât nimic. El poate oferi sprijin și poate fi o cale rapidă de a afla informații. Pentru începători dicționarele care folosesc imagini sau dicționarele special concepute pentru copii reprezintă un avantaj real și îi orientează către învățarea centrată pe elev și autonomie în învățare.

Dicționarul constituie un sprijin de preț și prin faptul că este un ajutor la ghicitul în context. Un cuvânt poate părea ambiguu în anumite contexte, iar dicționarul permite elevilor să rezolve incertitudinea. Există de asemenea situații când ghicitul în context este imposibil, dicționarul fiind singurul ajutor la îndemână.

Felul în care elevii folosesc informațiile din dicționar depinde de cum au fost instruiți în folosirea acestora. Dicționarele pot fi folosite ca sursă, dar de asemenea și ca ajutor în învățare (informația poate fi utilizată pentru a promova dezvoltarea vocabularului).

Exemplu:

Some words can be more than one part of speech. For example:

cook: A cook (noun) is someone who cooks (verb) food.

orange: An orange (noun) is an orange (fruit) fruit.

Use your dictionary to find out what parts of speech these words can be.

talk head drink flat start rent slice heat

Write sentences showing their different parts of speech.

He talks all the time.

There's a talk on insects tonight.

În cadrul acestei activități, elevii își folosesc dicționarele pentru a lua cel puțin două decizii în ceea ce privește cuvintele în cauză: identifică categoria din care fac parte aceste cuvinte și disting între diferitele înțelesuri ale acestuia, ambele acțiuni fiind necesare având în vedere că elevii vor dori să alcătuiască propoziții coerente. Cu cât elevul ia mai multe decizii legate de un cuvânt, cu atât mai mare este gradul de procesare cognitivă și implicit probabilitatea de a fi memorat. De fiecare dată când elevul consultă un dicționar, ei inițiază un proces de luare de decizii.

Activitățile bazate pe folosirea dicționarului pot fi concepute astfel încât să ceară elevilor să ia anumite decizii în ceea ce privește scrierea cuvintelor, pronunția, înțelesul acelor cuvinte, gramatica, derivările, stilul și conotațiile cuvântului și frecvența acestuia.

Următoarea cerință poate fi folosită pentru a-i conștientiza pe elevi asupra conotațiilor pe care le poate avea un cuvânt:

Exemplu:

Use dictionary information to group words according to whether they have neutral or negative connotations:

notorious famous

publicity propaganda

skinny slim

chat gossip

childish childlike

queer gay

officious official

collaborator ally

bachelor spinster

Antrenarea elevilor în folosirea eficientă a dicționarului este importantă, mai ales pentru că mulți dintre aceștia e posibil să nu fie familiarizați cu convențiile de folosire a dicționarului nici chiar în limba maternă. O astfel de practică îi înzestrează cu abilități care le permit să continue însușirea vocabularului și după ce studierea formală a limbii a luat sfârșit.

Folosirea eficientă a dicționarului implică următoarele abilități cheie: recunoașterea trăsăturilor specifice dicționarului (ex. ordine alfabetică, cuvinte titlu, informații legate de gramatica și pronunția cuvântului, definiții etc.), înțelegerea modului în care intrările din dicționar sunt codate (ex. folosirea anumitor abrevieri), capacitatea de a distinge între sensuri diferite ale aceluiași cuvânt, abilitatea (atunci când se folosește un dicționar bilingv) de a verifica dacă echivalentul oferit este cea mai bună variantă pentru sensul care se cere, intuirea scrierii unui cuvânt necunoscut cu ajutorul doar a ceea ce se aude, cu scopul de a-i verifica înțelesul în dicționar.

Pentru o perioadă îndelungată de timp folosirea dicționarelor în clasă era descurajată, în general pe motiv că dependența de dicționar ar putea să inhibe dezvoltarea unor abilități mai utile, cum ar fi ghicirea înțelesului din context. De asemenea, se argumenta că în cazul folosirii unui dicționar bilingv, elevii s-ar putea baza mult prea mult pe traducere, în loc să-ți dezvolte

în paralel vocabularul limbii străine. Deci prima direcție de urmat atunci când întâlnim cuvinte necunoscute într-un text e folosirea “ghicitului în context”, iar dicționarele ar trebui consultate doar ca ultimă soluție. Dacă elevii trec peste etapa ghicitului în context, o modalitate de a diminua dependența de dicționare e următoarea:

Exercițiu:

Elevilor li se distribuie un text ce conține un număr de cuvinte necunoscute. Cereți-le să aleagă individual doar cinci cuvinte pe care au voie să le caute în dicționar. Înainte de a le înmâna dicționarele, cereți-le să compare și să revizuiască lista în perechi. Dacă un elev crede că știe un cuvânt din lista partenerului (i-a ghicit înțelesul din context, de exemplu) acesta poate explica și elimina acel cuvânt din listă. Se continuă în același mod cu grupe mărite succesiv înainte de a supune votului clasei cuvintele. Doar atunci când clasa este de acord cu o listă definitivă de cinci cuvinte, se poate consulta dicționarul. În acest fel, elevii pot negocia care cuvinte sunt mai importante pentru înțelegerea unui text și care nu pot fi deduse din context. Activitatea cere totodată elevilor să ia decizii repetate legate de cuvinte, ceea ce constituie un ajutor în memorarea lor.

Cea mai bună resursă pe care le-o putem da elevilor noștri este un dicționar monolingv bun. Acestea conțin mult mai multe cuvinte decât vor auzi elevii în clasă. Există în acestea informații legate de gramatica aceluși cuvânt, informații despre pronunție, scriere, derivare, folosire cu sens figurat sau apartenența la vreo expresie – un întreg profil al cuvântului. Există de asemenea exemple ale cuvintelor în propoziții și expresii. Marea problemă e că începătorii nu au acces la aceste informații. Dar pe măsură ce engleza lor începe să se îmbunătățească, putem începe să introducem un dicționar monolingv. Datorită faptului că vocabularul lor se îmbunătățește, ei vor putea înțelege definițiile și sorta informația pe care o găsesc.

Un nou mod de a accesa dicționarul e de a vizita site-uri web. Acolo unde sunt disponibile calculatoare profesorii ar trebui să instaleze programe pentru căutarea cuvintelor sau jocuri de cuvinte, oferind astfel o alternativă viabilă și motivantă învățării în clasă.

3. Ghicitul în context

Atunci când vorbitorii nativi întâlnesc un cuvânt nou când citesc, de obicei sar peste el sau îi ghicesc înțelesul din context. Din moment ce acest lucru

funcționează în cazul unui cititor fluent în limba maternă, s-a concluzionat că cel ce învață o limbă străină ar trebui să-și dezvolte abilități similare de a trata cuvintele noi. Elevii ar trebui să se axeze pe înțeles și nu pe dezvoltarea vocabularului atunci când citesc într-o limbă străină. Din moment ce citirea rapidă este considerată cea mai bună metodă de descifrare a ideilor principale dintr-un text, accentul se mută pe ghicitul înțelesului noului vocabular din context. Cititorul ar trebui să fie un generator de sensuri care se sprijină pe indiciile oferite de context. Dacă elevul se oprește pentru a se uita în dicționar, acest lucru îi va încetini viteza de citire și îngreuna astfel înțelegerea. Dacă obișnuim elevii să mai treacă peste un cuvânt nou și încurajăm ghicitul în context, citirea integrativă va avea în continuare loc.

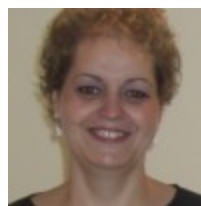
Mulți profesori concep activități pentru a dezvolta abilitatea de a ghici în context, una dintre cele mai cunoscute fiind înlocuirea cuvântului nou cu un cuvânt fără sens cu scopul de a-i determina pe elevi să se concentreze pe context pentru a decide exact ce este înlocuit: ex. *"Can you turn the zong on? It's cold in here."* După ce elevii au ghicit că "zong" este un fel de încălzitor, exercițiul poate fi continuat subliniind faptul că gramatica unui cuvânt și prefixele/ sufixele constituie un indiciu pentru înțelegerea sensului: *"This particular dish can be rezonged."*

Capacitatea de a ghici din context este în mod clar o abilitate importantă și care ar trebui să facă parte din exploatarea unui text în clasă. Trebuie menționat totuși că există numeroși elevi pentru care ghicitul în context este o strategie și, mai mult decât atât, una care nu necesită foarte mult timp. Alți elevi, însă, pot avea dificultăți considerabile cu acest tip de cerință și e nevoie ca această abilitate să fie dezvoltată gradual. Acest lucru îl pune pe profesor din nou în situația de a trebui să se descurce cu abilități și nevoi diferite, și subliniază nevoia de activități centrate pe elev permițând flexibilitate în formularea cerințelor.

Bibliografie

Harmer, J., 1991, The Practice of English Language Teaching, Longman Publishing
Huckin, Th., Haynes, M., Coady, J., 1993, Second Language Reading and Vocabulary Learning, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
McCarthy, M., 1990, Vocabulary, Oxford: Oxford University Press
Thornbury, S., 2002, How to Teach Vocabulary, Pearson Education Ltd

Metode alternative moderne utilizate în lecția de matematică



Delia Mustaca

Scoala cu clasele I-VIII Ion Minulescu
Constanta

Decizia asupra metodelor de învățare utilizate pentru atingerea obiectivelor propuse este

influențată de tipul de abordare didactică pe care fundamentăm proiectarea lecției. Noua paradigmă curriculară impune o reevaluare a rolului profesorului de matematică la clasă și reaşezarea raporturilor profesor-elev.

Profesorul devine moderator al unei dezbateri de idei din clasă, motivează și stimulează elevii, îi încurajează să își formuleze opiniile, devine un ghid al elevilor pentru punerea în valoare a abilităților lor.

În termeni practici, în desfășurarea procesului instructiv-educativ având ca temă "Patrulater" am proiectat o succesiune de activități de învățare care să permită elevului:

- să-și poată valorifica cunoștințele și deprinderile dobândite anterior;
- să ajungă să descopere și să înțeleagă fapte și evenimente istorice independente de profesor;
- să-și poată forma în mod independent un punct de vedere asupra evoluției societății, pe care să-l poată exprima argumentat;
- să-și dezvolte capacitatea de a lucra în grup, de a-și asuma riscuri și responsabilități, de a comunica, pe de-o parte în interiorul grupului, iar pe de altă parte cu profesorul.

Astfel, întreaga strategie didactică este pusă sub semnul conceptului de învățare interactivă, centrată pe elev. Acesta are șansa de a se implica nemijlocit în activitatea de dobândire de noi cunoștințe și deprinderi, de a gândi liber, independent. Metodele interactive sunt consumatoare de timp, dar, în final, achizițiile elevilor contează cel mai mult și merită efortul.

În organizarea succesiunii de situații educative prin intermediul cărora elevii să ajungă individual sau în grup la noi achiziții, precum și la exersarea și

dezvoltarea competențelor, am proiectat activități de învățare prin folosirea următoarelor metode:

1. Copacul ideilor

Metoda Copacul ideilor este una dintre formele de evocare prin brainstorming a cunoștințelor despre un anumit conținut. Se va cere elevilor ca printr-o asociere spontană de idei să consemneze, timp de un minut, toate ideile pe care le au despre patrulater. Lucrând în perechi, elevii completează fișa cu organizatorul grafic „copacul ideilor” pe ramurile căruia scriu ceea ce știu despre tema pusă în discuție. Timp de două minute discută ideile cu partenerul. Prin activitate frontală profesorul selectează ideile cele mai valoroase care vor fi înscrise pe tablă și ordonate după anumite criterii, servind drept suport ideatic în desfășurarea noii activități de predare-învățare. Elevii sunt încurajați să se manifeste liber, să emită judecăți, să compare, să argumenteze, ceea ce stimulează motivația învățării și încrederea în sine a fiecărui elev .

2. Știu/ Vreau să știu/ Am învățat

Este utilizată cu precădere în faza de evocare, dar și în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conștientizare de către elevi a ceea ce știu sau cred că știu referitor la un subiect, o problemă și, totodată, ceea ce nu știu și ar dori să știe, să învețe. Procedul este simplu:

- elevilor li se cere să inventarieze – procedând individual, prin discuții în perechi sau în grup – ideile pe care consideră că le dețin cu privire la tema investigației ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica „Știu”;
- totodată, ei notează ideile despre care au întrebări sau ceea ce ar dori să știe în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt grupate în rubrica „Vreau să știu”.
- urmează apoi studierea unui text, realizarea unei investigații sau dobândirea unor cunoștințe referitoare la acel subiect, cunoștințe selectate de profesor. Apoi, elevii inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica „Am învățat” .

Știu – *Ce credem că știm?*

Vreau să știu – *Ce vrem să știm?*

Am învățat – *Ce am învățat?*

Metoda va fi utilizată ca procedeu în cadrul *Cubului* de către elevii din grupul de studiu pentru realizarea sarcinii de lucru: *Ce știți despre patrulater?*

3. Cubul

Cubul este o strategie de predare care ne ajută să studiem o temă din perspective diferite. Aplicarea implică parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea unui cub pe ale cărui fețe se notează: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează;
2. Anunțarea subiectului pus în discuție: Patrulater;
3. Constituirea grupurilor: patru grupe a câte cinci membri și două a câte patru membri;
4. Examinarea, de către fiecare grup a temei din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului:
 - a) Descrie! – Patrulaterul.
 - b) Compară! – Tipuri de patrulater.
 - c) Asociază! – asemănări și deosebiri ale patrulaterelor cunoscute.
 - d) Analizează! – Paralelogramul”.
 - e) Aplică! – cunoștințele dobândite prin studierea paralelogramului în raport cu alte patrulater cunoscute.
 - f) Argumentează! – Pe baza proprietăților paralelogramului argumentați de ce dreptunghiul este un paralelogram.

4. Diagrama Venn

Este o metodă grafică folosită pentru a compara procese, evenimente, personalități. Poate fi utilizată în activitățile de învățare sau la fixarea cunoștințelor, ca temă pentru acasă. Este eficientă în formarea capacităților elevilor de a compara două evenimente, procese, figuri geometrice și de a selecta asemănările dintre acestea.

Reprezintă două cercuri care se suprapun parțial. Elevii pot lucra individual, în perechi sau, în cazul de față, în echipă, învățând prin colaborare. Elevii vor completa cercurile cu informații referitoare la problemele de comparat; în zona suprapusă vor fi notate asemănările.

Elevii care formează grupul de studiu vor folosi diagrama Venn în cadrul tehnicii *Cubului* pentru rezolvarea sarcinii de lucru: Compară patrulaterelor cunoscute.

5. SINELG – Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii

Este o metodă de monotORIZARE a înțelegerii și de menținere a implicării elevilor în procesul de predare. Aceasta se bazează pe activitatea de lectură și presupune identificarea în conținutul unui material, prin marcarea cu semne specifice:

- ✓ – informație deja cunoscută
- – informația citită contrazice sau este diferită de ceea ce știau
- + – informația este nouă pentru elev
- ? – ideile par confuze, neclare, insuficiente, necesitând lămuriri suplimentare.

Categorizarea informațiilor se poate realiza cu ajutorul tabelului SINELG, utilizând coloanele: ✓ + — ?

Informațiile obținute se discută în cadrul grupului, apoi se comunică profesorului care le centralizează într-un tabel la tablă. Cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Metoda va fi utilizată ca procedeu în cadrul *Cubului*, de către elevii dintr-un grup de studiu în studierea proprietăților patrulaterelor pentru îndeplinirea sarcinii de lucru. Aplică cunoștințele dobândite în realizarea unei scheme logice privind patrulaterelor – asemănări și deosebiri.

6. Motivează-ți opinia

Metoda dezvoltă capacitatea elevilor de a analiza structura, proprietățile, stilul grafic al unor figuri geometrice pornind de la analiza unor figuri oferite de către profesor. Elevii vor realiza sarcina pe grupuri de lucru de maxim 3-4. Ei vor primi, de exemplu, spre studiu, figuri geometrice în spațiu și profesorul va cere fiecărui grup să se pronunțe asupra unor elemente precum : numărul de laturi și unghiuri, patrulaterelor întâlnite, desfășurarea în plan, legătura cu alte figuri studiate. Elevii vor analiza figurile și vor realiza un scurt eseu în care vor argumenta răspunsurile. Acesta va fi rezultatul colaborării membrilor grupului.

7. Metoda ciorchinului structurat

Este o metodă de brainstorming neliniară care îi stimulează pe elevi să gândească liber, deschis, critic. Poate fi utilizat atât în evocare, cât și în etapă de reflecție. Mai poate fi folosit ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi sau de a reprezenta noi sensuri.

Etape:

1. Se scrie un cuvânt/ figură geometrică (care urmează a fi cercetate) în mijlocul tablei sau a foi de

hârtie;

2. Se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
3. Pe măsură ce scrieți cuvinte, idei noi, trageți linii între toate ideile care par a fi conectate;
4. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată;

Etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca.

În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor. Elevii vor completa un ciorchine structurat despre patrulater pe baza modelului din fișa de lucru.

8. Jurnalul cu dublă intrare

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care elevii au de rezolvat probleme mai dificile, în afara clasei. Pentru a face un asemenea jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă li se va cere să noteze o proprietate mai importantă din problema citită, pe care o consideră cea mai importantă. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acea proprietate: De ce au notat-o? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acea proprietate? La ce i-a făcut să se gândească, de ce i-a interesat?

Metoda se va aplica în cadrul temei pentru acasă, pe baza studierii fișelor create de către profesor, care cuprind pasaje din proprietățile patrulaterelor.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006
2. Cerghit, Ioan, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București, 2002
3. Ceghit Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, Pânișoară, Ion-Ovidiu, Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iași, 2001
4. Stoica, Adrian, Evaluarea progresului școlar. De la

teorie la practică, Editura Humanitas, București, 2007
5. Stoica, Adrian, Mihail, Roxana, Evaluarea educațională: Inovații și perspective, Editura Humanitas Educațional, București, 2006.

TIC și chimia – clarificări și exemplificări



Marinela Hudisteanu

Liceul Tehnologic Bucecea

Articolul încearcă realizarea unei radiografii a resurselor software disponibile pentru studiul disciplinei

chimie în învățământul preuniversitar. În prima parte, s-a realizat o clarificare a termenilor și stabilirea tipologiilor, iar în partea a doua, s-a încercat elaborarea unui algoritm de proiectare pedagogică a unui soft educațional de concepție proprie pentru studiul unei teme de sinteză din chimia organică.

Educația și sistemul de învățământ românesc trebuie să satisfacă cerințele și necesitățile “generației digitale”. Utilizarea noilor tehnologii informaționale contribuie la realizarea acestui rol prin: autenticitatea contextului învățării, interactivitate, individualizare, percepția diferită timpului de lucru și a efortului depus, dezvoltarea strategiilor metacognitive la elevi, evaluarea autentică și autoevaluare.

Chimia este o disciplină pentru a cărei învățare este mare nevoie de noile tehnologii. Ca știință experimentală, uneori experimentele practice sunt periculoase pentru elevi sau costisitoare și pot fi înlocuite cu experimente virtuale. Disciplina utilizează și un “limbaj specific” cel al simbolurilor și formulelor chimice, multe dintre ele (mai ales cele din chimia organică) fiind imposibil de editat cu programe uzuale ci doar cu “editoare chimice” -software-uri specializate. O serie de concepte întâlnite în studiul disciplinei sunt abstracte și operarea cu ele greu de ilustrat fără modelarea dinamică și colorată posibilă cu tehnologiile informaționale. Un profesor de chimie poate transforma o oră monotona în una atractivă pentru elevi folosind softuri educaționale cu lecții interactive bazate pe experimente virtuale, simulări, modelări 2D/ 3D, programe de tip multimedia, jocuri didactice prin care elevii au asigurată înțelegerea logică și de profunzime a conceptelor chimice și o învățare eficientă și temeinică.

Prin tehnologia informației și comunicației (TIC) se înțelege ansamblul resurselor tehnologice utilizate pentru a elabora, distribui, stoca, gestiona și comunica informația destinată procesului de învățământ.

Softul educațional este un produs special proiectat și realizat pentru a fi utilizat în procesul de învățare. Poate fi program sau lecție în format electronic, realizată cu respectarea unor coordonate pedagogice (conținut științific, obiective, caracteristici ale elevilor, metode, feedback, evaluare). În funcție de sarcinile asumate, softurile cunosc o mare diversitate. Se poate face o distincție între softul folosit ca resursă (sau suport) pentru activitățile didactice și softul educațional care vizează direct învățarea (O. Istrate, 2003).

Softuri suport:

- aplicații online pentru educație la distanță – soluții/ sisteme e-learning (Platforma AeL, edu.moodle.ro);
- materiale (educaționale) în format electronic: enciclopedii, dicționare, cărți electronice, baze de date, editoare chimice (Editorul ChemMedia integrat în platforma AeL, surse ca <http://mslp.ac-dijon.fr/spip.php?article93> de unde pot fi descărcate gratuit softuri de prezentarea unor procese chimice și pot fi încorporate în pagini web sau prezentări).

Softuri educaționale ce vizează învățarea prin:

- înțelegere – softuri cu dialog tutorial sau de investigare (portalul eScoala un laborator virtual disponibil la adresa <http://escoala.edu.ro/labs/index.php#chimie>);
- exersare (întărirea retenției) – softuri de exersare, de simulare;
- învățare (produsă ca rezultat al interacțiunii utilizator-program) – softuri care înglobează o strategie didactică (soft educațional INTUITEXT);
- evaluare și ameliorarea învățării (platforma INSAM, alicatii de tip Hot Potatoes) -aplicații capabile să cuantifice gradul de atingere a obiectivelor prin aprecierea răspunsurilor la seturi de itemi.

Se pot adăuga:

- softurile concepute sub formă de jocuri didactice sau instrumente ludice permit atingerea unor obiective prin aplicarea creativă a unor reguli și stabilirea unui climat favorabil printr-o serie de elemente caracteristice ca: surpriza, întrecerea, bucuria.
- softul de administrare și management educațional poate include: cataloage electronice, baze de date, documente de planificare și administrare a activităților educaționale cum ar fi programul pentru realizarea orarului școlar spre exemplu.

Pentru adaptarea lecțiilor la clasă, ideal ar fi ca fiecare profesor să-și realizeze softul educațional propriu. Spre exemplificare, se propune un soft educațional pentru învățarea nomenclaturii la hidrocarburi.



Fig.1 Meniul aplicației

Algoritmul proiectării a urmat pașii:

- stabilirea competențelor vizate;
- elaborarea modalităților de evaluare a competențelor;
- organizarea și structurarea conținutului;
- elaborarea aplicației sub forma textului, a schemelor grafice, simbolice, materialelor audio/ video.

Din punct de vedere a mecanismelor de învățare, sunt vizate strategii cognitive care favorizează învățarea de concepte și reguli. Comportamentele așteptate sunt atât din domeniu cognitiv (înțelegere, aplicare, analiză, evaluare, creare, apreciere critică, sinteză, rezolvare de probleme) cât și din domeniul afectiv (receptare/ participare, răspuns/ reacție, valorizare/ apreciere, conceptualizare, caracterizare/ interiorizare).

Pentru asigurare eficacității softului educațional s-au avut în vedere:

- definirea clară a obiectivelor pedagogice;
- alegerea activităților de învățare care să determine schimbările de comportament așteptate;
- asigurarea individualizării învățării atât prin parcurgerea conținuturilor în ritmul propriu al

elevului, dar și prin adecvarea activităților la stilul propriu de învățare.

Aplicația a fost concepută pentru a fi utilizată în cadrul orei de chimie, de către elevi de liceu (15-18 ani). Informația este structurată de o manieră logică, dar care corespunde strategiei de învățare proiectată. Limbajul folosit corespunde nivelului de pregătire a elevului și este adecvat conținutului. Elementele multimedia au rolul să susțină și să sporească înțelegerea temei. Cele șase pagini sunt proiectate după același șablon simplu pe principiul că ecranul trebuie să fie un suport al învățării, nu un element de distragere a atenției.

Tipul hidrocarburii	Caracteristica structurală	Sufixul/terminația
Alcani	doar legături simple H_2C-CH_2	-an
Alchene	o legătură dublă $H_2C=CH_2$	-enă
Alcadiene	două legături duble $H_2C=CH-CH=CH_2$	-dienă
Alchine	o legătură triplă $HC\equiv CH$	-ină
Arene	nucleu benzenic	-en

Denumirea hidrocarburilor poate fi precedată de prefixe:

n. (normale)
 pentru hidrocarburi cu catenă liniară
 izo. (izomer)
 pentru hidrocarburi cu catenă ramificată
 ciclo. (ciclo)
 pentru hidrocarburi cu catenă închisă
 neo.
 pentru a defini trei radicali meți, CH₃- la sfârșitul unei catene

La hidrocarburi nesaturate
 poziția legăturilor duble se indică cu cifre (indici de poziție), plasate în fața denumirii, care indică numărul atomului de carbon după care urmează legătura dublă.

La arene
 pozițiile substituenților se precizează cu cifre sau, pentru derivați disubstituiți cu prefixele:
 orto- (o), (1,2)
 meta- (m), (1,3)
 para- (p), (1,4)
 Unele arene au denumiri consacrate locale (toluen, xileni, stiren).
 altele se denumesc ca derivați ai benzenului.

Fig.2 Pagina Hidrocarburi

Softul mizează pe valențele educative și atractivitatea jocului didactic integrat în pagina de aplicații.

“Hidrocarburi” este un joc didactic de tip *Spânzurătoarea*, ce presupune găsirea denumirii unui compus chimic întâlnit în studiul hidrocarburilor pe baza unor indicații.

Evaluarea se face prin intermediul unor itemi cu alegere multiplă.

TEST
 Timp de lucru 10 minute.

1. Denumirea corectă pentru $CH_3-CH(CH_3)-CH_2-CH_3$ este:

☐ a) 1,2-dimetilpropan;
☐ b) 2-metilbutan;
☐ c) izopentan;

2. Hidrocarbura $H_3C-C(CH_3)_2-CH_2-CH_3$ se poate întâlni sub numele de:

☐ a) neopentan;
☐ b) 2,2-dimetilpropan;
☐ c) 2-metilbutan;

Fig. 3 Fragment din pagina Evaluare

Aplicația se remarcă prin concizia prezentării informațiilor, motivantă prin joc și posibilitățile de evaluare formative, și oferă oportunități de învățare și elevilor cu un ritm mai lent prin intermediul materialelor video. Prin combinarea mai multor obiecte media (text, video, imagini, audio) se poate asigura un

grad sporit de învățare conștientă.

Se pare că instruirea asistată de calculator poate înlocui cu succes didactica clasică. Profesorul va renunța treptat să mai definească concepte, să realizeze scheme pe tablă cu creta, dar sarcinile sale se modifică. Va fi nevoit să realizeze aplicații sau măcar proiecte adaptate la necesitățile elevilor săi dar, oricât de bine realizate ar fi softurile, profesorul rămâne cea mai bună "mașină educațională".

Bibliografie

- [1] Noveanu, G.N., Nenciulescu S.C. (2005). Chimie. Didactica chimiei 1. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural.
- [2] Noveanu, G.N., Noveanu, D. (2007). Chimie. Didactica chimiei 2. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural.
- [3] Vlădescu, L., Docin, L.I., Tăbărușanu-Mihăilă, C. Chimie pentru clasa a X-a. Culegere de teste, probleme teoretice, probleme practice, Grup Editorial Art, București, 2009.
- [4] Vlada, M., Jugureanu, R., Istrate, O, E-learning and educational software. Educational projects and experience of implementation in Romania, Proceedings of ICVL, 2009.
- [5] *** https://www.moodle.ro/preparandia/index.php/lic_eal7/item/469-softul-educational

Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor: exemplu de activitate extracurriculară



Paula Stina

Grădinița Casuta fermecată, Ludus

Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor are implicații semnificative pentru dezvoltarea

globală a copilului, marcând viitorului adult viața socială și profesională, relațiile și sănătatea fizică și mentală. În perioada preșcolară, copilul învață, dănumește și recunoaște emoțiile proprii și ale persoanelor din jur, acest lucru permițându-i să răspundă adecvat la propriile trăiri emoționale, cât și la ale celorlalți. Activitățile desfășurate în grădiniță, îndeosebi activitățile extracurriculare, asigură copiilor dezvoltarea abilităților emoționale și sociale prin lărgirea experienței personale, dar mai ales condițiile unei activități sociale bogate, variate. În activitatea

extracurriculară propusă am abordat atât elemente ale dezvoltării socio-emoționale, cât și sarcini didactice din diferite domenii experiențiale, deoarece vârsta preșcolară se caracterizează prin dezvoltare accelerată în toate planurile: fizic, cognitiv, dar și socio-emoțional, încurajând astfel dezvoltarea globală a copiilor.

Activitatea extracurriculară este gândită ca o activitate de tip out-door amplă, dinamică, pentru un grup mare de copii (sau mai multe grupuri mici), și are ca punct de pornire filmul artistic "Veronica", disponibil și pe Youtube.

Veronica, o fetiță drăgălașă din grupa mare, dorește să își sărbătorească ziua de naștere împreună cu colegii ei în curtea grădiniței. În timp ce copiii și doamnele educatoare îi cântă "La mulți ani" Veronicăi, își face apariția Zâna cea bună, care îi dăruiește o trăistuță fermecată, ce-i poate îndeplini orice dorință, cu o condiție: să fie cuminte, darnică, respectuoasă și prietenoasă cu cei din jurul ei.

Încântată de darul primit, Veronica uită promisiunea făcută Zânei și refuză să împartă darul cu ceilalți copii, hotărând să păstreze trăistuța doar pentru ea. Supărată de egoismul fetei, trăistuța o părăsește. Cu sufletul încărcat de regrete și lacrimi, Veronica își roagă colegii să o ajute să găsească trăistuța, pornind astfel în căutarea ei prin pădurea fermecată. La intrarea în pădurea fermecată, Veronica și copiii vor fi întâmpinați de iepurașii veseli.

Iepurașul: "Ia te uită o fetiță

Dar ce are, de ce plânge?

Ce-a pățit?

A pornit-o în pădure

După fragi și după mure

Și pe semne că s-a rătăcit?"

Veronica: Iepurașilor drăguți,

Spuneți dacă n-ați văzut

Trăistișoara fermecată

De povețe încărcată?

Iepurașul: N-am văzut-o, draga mea

Te rugăm, nu lăcrima!

Lacrimile nu sunt bune,

Întristează-ntreaga lume

Tu fii veselă mereu

C-ai în noi niște prieteni

Să te-ajute când ti-e greu.

Puteți merge mai departe

Prin dumbrava fermecată
 Să-ntrebați și pe Danilă
 De trăistuța căutată !
 Poate a-ntâlnit-o-n drum
 Și vă spune chiar acum
 Zâna : Mulțumim iepurașule drag ! Dar, stați mi-a venit
 o idee! Ca să fim siguri că vom găsi trăistuța
 fermecată, mă gândeam să ne împărțim pe echipe, așa
 ne va fi mai ușor să o găsim. Ce-ar fi să rămână câțiva
 copii aici, în căsuța iepurașilor, iar dacă
 poposește trăistuța fermecată pe aici să ne dea de
 veste tuturor. Sunteți de acord?
 Copii: -Da, suntem de acord!
 Astfel, un grup de copii vor rămâne în compania
 iepurașilor, împreună cu care vor desfășura activități
 artistico-plastice: vor picta căsuțele
 iepurașilor. Veronica alături de prietenii ei
 pornesc spre coliba motanului Dănilă în căutarea
 trăistuței fermecate.
 Veronica: Domnule motan nu ați văzut cumva
 Trăistișoara mea?
 Dănilă: Ce trăistuță? N-am văzut!
 Câtă treabă-am de făcut
 Uite și tu ce-i aici?
 Șoriceii cei mai mici
 Au intrat în curtea mea
 Și-au lăsat-o uite-așa !
 Eu te sfătuiesc acum
 Să pornesti din nou la drum
 Pe cărarea asta mică
 La prietena furnică.
 Poate ea, te-o ajuta
 Și trăistuța vei afla!
 Zâna:- Mulțumim dragă motan, de îndată vom pleca!
 Și-ți lăsăm ca ajutor zece copiii și-educatoarea lor!
 Un grup de copii vor rămâne alături de motanul Dănilă
 și vor realiza activități psiho-motrice: elemente de
 gimnastică și câteva jocuri de mișcare și distractive.
 Veronica: Dragă furnicuță
 N-ai văzut a mea traistuță?
 Furnica: Eu nu am timp, din păcate
 De trăistuțe fermecate
 C-a-nceput să bată vântul
 Și mă tem că vine-omățul.
 În cămară eu adun
 Provizii pentru iarnă pun
 Dacă vrei să mă ajuți
 Trage frunza cu grăunți
 Zâna: Stai furnică, n-alerga,
 Fiindcă noi te-om ajuta!
 Câțiva copii o vor ajuta pe furnică cu proviziile pentru

iarnă, în timp ce Veronica și ceilalți copii pornesc mai
 departe în căutarea trăistuței.
 În drumul lor se întâlnesc cu un fluturaș.
 Veronica: Fluturașule ce zbori
 Ziua-ntreagă printre flori
 N-ai putea să-mi spui și mie
 Traista unde poate să fie?
 Fluturașul: Veronica, draga mea
 N-am văzut trăistuța ta
 Am căutat printre flori
 Am ajuns până la nori
 Nu-i trăistuța, nu-i și pace
 Mai caut-o, n-ai ce-i face!
 Zâna: – Fluturașule zglobiu îți las câteva ajutoare,
 poate împreună reușiți să găsiți trăistuța
 fermecată!
 Fluturașul:- Dragii mei, cât de mult mă bucur că
 rămâneți alături de mine! Vă invit în atelierul meu
 unde am pregătit câteva surprize.
 Câțiva copii vor rămâne în atelierul fluturașului unde
 vor confecționa cadouri pentru Veronica , iar ceilalți
 vor continua călătoria prin pădurea fermecată,
 îndreptându-se spre vizuina vulpii. Vulpea îi întâmpină ,
 întrebând-o pe Veronica ce caută prin pădure.
 Veronica: Am pornit să caut traista fermecată! Nu ai
 văzut-o cumva?
 Vulpea: O trăistuță fermecată ?!
 Eu de ce nu știu de ea ??
 Dacă-o văd ți-o dau îndată!
 Ha, ha, ha...s-o creadă ea !
 Zâna: Vulpe, hai nu fi șireată
 Toată lumea te cunoaște!
 Dacă ne ajuți cu traista,
 O să îți aducem pește !
 Vulpea: Bine, fie, mă-nvoiesc!
 Zâna: Cumătră vulpe, ca să fim siguri că te vei ține de
 cuvânt câțiva dintre prietenii noștri vor rămâne cu tine
 și vor încerca să te dezvețe de proastele tale obiceiuri!
 Copiii o vor însoți pe cumătră vulpe la piața unde se
 vor juca un joc de rol prin intermediul căruia copiii o
 vor învăța pe vulpe bunele maniere. Veronica și
 prietenii ei se îndreaptă apoi spre poienița unde se află
 corbul, iar pe drum Zâna cea bună le
 povestește pățania corbului cu vulpea.
 Zâna: Haideți să vedem dacă și-a învățat corbul lecția!
 Haideți să îl laudăm și să ne lingușim pe
 lângă el!
 Copiii: Ești atât de frumos!
 Da, ești superb, dar ce păcat că nu ai voce!
 Nu, sigur nu știe să cânte!
 Corbul: Te-nșeli amarnic pușor! Știu să cânt chiar

foarte bine, însă nu mă mai las eu păcălit așa ușor!
Uite, dacă insistăți, voi lăsa bucata de cașcaval din
cioc, o pun deoparte și abia apoi vă cânt.
Zâna: Bravo, corbule! Ne bucurăm că ai învățat lecția și
nu te mai lași păcălit!
Corbul : "Prin viclenie nimeni n-o să reușească
Pe cineva să păcălească
Chiar dacă la început va reuși,
Mai târziu, totul, se va descoperi!
Chiar el, se va împotmoli !
E adevărat, sa știți copii !"
Zâna: Corbule, noi de fapt căutăm trăistuța fermecată!
Nu ai văzut-o cumva?
Corbul: Nu, din păcate nu am vazut-o! Dar nu fiți triști,
haideți să ne jucăm împreună șotron!
Copiii și doamnele educatoare hotărăsc să rămână
alături de corb să se joace șotron.
Zâna: Veronica, nu mai fii tristă! Amintește-ți vorbele
trăistuței: "Când vei merita mă vei afla".
Când vei demonstra că știi ce înseamnă prietenia
adeverată, bunătatea, munca
și devotamentul, trăistuța fermecată se va întoarce la
tine. Până atunci însă, haide să vedem ce fac prietenii
noștri, cum se descurcă!
Zâna cea bună și Veronica vor merge pe la toate
centrele unde îi vor ajuta pe copii să realizeze sarcinile.
Dupa ce toți copiii au finalizat munca la centre se vor
strânge într-un cerc și vor cânta cântecul "Bate
vântul frunzele". Drept recompensă pentru munca pe
care Veronica a depus-o și pentru faptul că a dovedit
că poate fi un prieten de nădejde, trăistuța fermecată
se întoarce și Zâna cea bună i-o dăruiește din nou.
Astfel, Veronica, ajutată de prietenii ei, se întoarce
acasă, mai înțeleaptă și mai generoasă!

Prin intermediul acestei activități, copiii vor învăța să coopereze, să se conformeze regulilor de grup, să-și armonizeze cerințele sale cu cele ale grupului și invers, și să acționeze în conformitate cu acestea. Astfel de conduite de interrelaționare au semnificația socializării copilului și a valorificării potențialului său din planul personalității, care se află într-o continuă dezvoltare și expansiune.

Bibliografie:

Bocoș, M.; Someșan, E., Kereki, M.; Cioată, P. (coord.) (2007). Creativitate și inovație în învățământul preșcolar și primar. Editura Edu, Târgu-Mureș.
 Goleman, D. (2008). Inteligența emoțională. Editura Curtea veche, București.
 Kallay, E., Ștefan, C.A. (2007). Dezvoltarea Competențelor Emoționale și Sociale la Preșcolari,

Cluj-Napoca.

Filmul Veronica – disponibil

online: https://www.youtube.com/watch?v=W7VJiz_mk-I

Depășirea blocajelor în comunicarea didactică. Un parcurs de învățare din experiență



Ionela-Rodica Gherman

Liceul Tehnologic Giurgiu

Articolul are ca scop prezentarea anumitor factori perturbatori ai comunicării didactice, dar și metode de a evita blocajele în

comunicarea didactică dintre profesor și elev. Având o importanță majoră, este un subiect abordat frecvent în public, pe media, și de cele mai multe ori profesorii sunt cei criticați.

Am încercat să descriu anumite metode pentru ameliorarea unei situații de blocaj, prin apelul la propria experiență de profesor și manager școlar.

Articolul este centrat pe nevoia de descoperire a noilor tehnici de comunicare și de stopare a factorilor declanșatori ai blocajului în comunicare, și aici m-aș referi la un liceu din mediu urban, un liceu pe profil tehnic, cu elevi proveniți din mediul urban, rural, dar și din centre de plasament. În cazul acestor elevi, se întâlnesc o multitudine de factori perturbatori ai comunicării didactice, procesul fiind îngreunat atât de lipsa unui cabinet psihologic, dar și din cauza mediului din care provin elevii. Cei mai mulți dintre elevi au părinții plecați în străinătate și au probleme de comportament datorat consumului de alcool. Cu toate că cei care provin din centrele de plasament au acces la consiliere psihologică, de cele mai multe ori caută sprijinul cadrelor didactice.

Ca fost manager al unui astfel de liceu, mi-aș dori ca această temă să fie în viitorul apropiat o temă destinată trecutului și să nu mai fie o temă atât de importantă. Cadrele didactice duc continuu în suflet poverile acestor suflete nimicite de probleme serioase care tind să le afecteze întreaga viață. Activitățile extrașcolare ajută cadrele didactice să cunoască personalitatea elevului și se crează o undă mai rapidă de comunicare îndepărtând unele bariere.

Arta comunicării didactice este aceea pe care un cadru didactic trebuie să o stăpânească cel mai bine, iar prin deprinderea acestei arte, dascălul va fi respectat, apreciat și iubit. De multe ori ne amintim de cei care ne-au fost dascăli, iar de unii ne amintim cu drag, de alții încercăm să uităm. Unii ne-au fost mentori, alții ne-au îngădit orizonturile și speranța. Spre exemplu, eu sunt elevul numit "copilul cu cheia de gât", iar această afirmație a fost făcută chiar de un cadru didactic pe care mi-l amintesc, dar nu într-un mod plăcut. De multe ori m-am simțit stânjenită și n-am putut intra în dialog cu acest cadru didactic, care predă o materie prin care ar fi avut posibilitatea de a scoate din noi tot ce era mai frumos, bun și pur. Mult timp chiar am crezut că nu sunt un om bun pentru societate și nu voi reuși să realizez nimic bun în viață. Astfel, cred că aceste bariere trebuie să fie îndepărtate și actualii dascăli să fie deschiși cu aceste generații care au zilnic contact cu non-modele. Să le fie apropiați, înțelegători și deschizători de drumuri pentru a nu se pierde puritatea sufletelor lor. Atitudinea unor profesori pe care i-am considerat modele m-au făcut să urmez această profesie, chiar dacă în vremurile actuale nu mai este apreciată.

Prima zi ca și cadru didactic a început frumos, dar, imediat după preluarea claselor, am descoperit că nu-i atât de simplu. Elevii clasei pe care o preluasem intrau cu scaunele de afară, în clasă, pe geam. Mă credeam pregătită până în acel moment să devin dascăl, dar când am descoperit cei 28 de gălăgioși, mi-am dat seama că eram total neadaptată și mult prea departe de ceea ce credeam că înseamnă a fi profesor. Au urmat perioade lungi de mers la domiciliul elevilor pentru a le cunoaște mediul din care provin, dar și pentru a le cunoaște părinții. Părinți care nu erau interesați dacă copiii lor sunt dispuși să învețe pentru a avea un viitor. Cei mai mulți locuiau în condiții insalubre, nu aveau cu ce să se încălzească pentru a veni la școală. După ce am reușit să le cunosc situația, am început comunicare periodică cu părinții, mergând foarte des la domiciliu, până au înțeles că ajutorul lor este unul binevenit în educația și dezvoltarea copiilor.

Când primul părinte a reușit să vină din propria inițiativă la școală, am știut că am putut să salvez un suflet.

Colegii mei de cancelarie de la acel moment mă ajutau la evoluția mea ca și cadru didactic, fără ca eu să realizez. În momentul în care am devenit manager de școală, am realizat că aceștia au fost OAMENI înainte de a fi colegi sau cadre didactice. Au fost mentori de o

mare calitate și care nu au dorit să facă simțit acest lucru, lăsându-mă să descopăr singură. Căutând metode de a comunica mai ușor cu elevii, am studiat în permanență, iar literatura de specialitate abundă în dovezi care arată că a fi un bun comunicator este un avantaj al unui profesor eficient.

Luminița Iacob are o definiție a comunicării, și anume: *"O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare"*. În acest înțeles, sunt eliminate restricțiile de conținut (pentru că învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), de cadrul instituțional (comunicare didactică poate exista și informal), sau cele privitoare la parteneri. Într-adevăr, precizează autoarea, *"nu prezența personajelor profesor-elev/ elevi îi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legității proprii unui act sistematic de învățare"*.

Edouard Limbos identifică patru tipuri de bariere personale care blochează comunicarea:

- conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință,
- condiționarea și manipularea prin mass-media,
- prejudecățile sau ideile gata confecționate,
- diferențele culturale.

Leonard Saules consideră că în procesul de comunicare pot interveni:

- bariere de limbaj
- bariere de mediu,
- bariere de concepție.

Sidney Shore identifică și el trei tipuri de blocaje ce constituie reale probleme în realizarea procesului de comunicare:

- blocaje de ordin emoțional,
- blocaje de ordin cultural,
- blocaje de ordin perceptiv.

Pentru o comunicare eficientă, trebuie să se respecte o serie de reguli cum ar fi:

- Să se utilizeze mesaje adresate la persoana I focalizate pe ceea ce simte emițătorul și pe

comportamentul interlocutorului, prevenind relațiile defensive în comunicare. Procesul de comunicare este mai complet, se pot comunica emoțiile și descrie comportamentele fără a face evaluări și atacuri la persoană;

- Să fim spontani în exprimarea opiniilor personale, să nu ne impunem punctul de vedere. Manipularea este și ea o formă de comunicare însă transmite un mesaj de nonacceptare și neîncredere în deciziile luate.

- Să ascultăm cu atenție, căci ascultatul activ este o modalitate de a asculta și a răspunde, care duce la îmbunătățirea înțelegerii reciproce și la depășirea obstacolelor în comunicare. Comunicarea empatică conține mesaje de înțelegere, compasiune și afecțiune față de interlocutor.

- Să evităm stereotipurile și prejudecățile deoarece duc la opinii negative despre ceilalți, sunt cauze ce duc la discriminare și chiar la violență.

- Să utilizăm mesaje care să ajute interlocutorul în găsirea de alternative, posibilități noi de rezolvare a unei situații. Uneori sfatul este perceput de cealaltă persoană ca o insultă la inteligența sa, ca o lipsă de încredere în capacitatea sa de a-și rezolva singură problema.

- Să nu criticăm interlocutorul. Critica nu duce neapărat la schimbarea celeilalte persoane.

- Să evităm amenințările și pedepsele. Insistând în aplicarea unei pedepse pentru rezolvarea unei probleme ori situații, se vor genera sentimente negative;

- Să nu fim moralizatori deoarece aceasta cauzează sentimente de neliniște, stimulează resentimentele și blochează exprimarea sinceră a celeilalte persoane;

- Să ținem cont de factorii sentimentali, să încercăm să convingem prin argumentare logică, fără a duce la frustrare, pentru a nu bloca comunicarea;

- Să nu dăm dovadă de superioritate pentru că aceasta determină formarea unei relații defectuoase de comunicare. Egalitatea înseamnă acceptarea necondiționată și respectarea fiecărei persoane, indiferent de nivelul său de cultură sau pregătire profesională;

- Să utilizăm parafrizarea dar nu foarte des, aceasta fiind o metodă care are rolul de a clarifica mesajul, de a comunica mai eficient.

- Să dăm posibilitatea explorării soluțiilor alternative prin folosirea brainstorming-ului, a ascultării reflexive, a discutării posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative etc.

- Să folosim tactica devierii când dorim să schimbăm cursul conversației de la preocupările celeilalte

persoane la propriile preocupări;

- Să citim limbajul corpului, concentrându-ne atenția pe factorii cheie: expresia feței, tonul, ținuta corpului sau gesturile.

Adele Faber și Elain Mazlish descriu "șapte metode de a-i atrage pe copii să coopereze". Iată cele 7 metode, care consider că ar fi importante în a fi aplicate :

1. Descrie problema;
2. Oferă informații;
3. Oferă variantă;
4. Exprimă-te printr-un cuvânt sau gest;
5. Descrie ceea ce simți tu;
6. Așterne pe hârtie;
7. Încearcă să folosești altă voce sau alt ton.

Ceea ce trebuie înțeles este redat prin următoarele exemple:

"Să îi facem să coopereze – acasă și la școală"

Adultul: Cine a făcut mizeria asta pe jos ?

În loc de chestionări și critică, aplică următoarea formulă:

1. Descrie problema.
"Văd vopsea pe tot parchetul."
2. Oferă informații.
"E mai ușor să ștergi vopseaua înainte să se usuce."
3. Oferă o variantă.
"Poți s-o cureți cu o cârpă udă sau cu un burete înmuiat în apă."
4. Exprimă-te printr-un cuvânt sau gest.
"Vopseaua!"
5. Descrie ceea ce simți tu.
"Nu-mi place să văd parchetul împrăscat cu vopsea."
6. Așterne pe hârtie.
*"ATENȚIE CĂTRE TOȚI ARTIȘTII:
Vă rugăm să aveți amabilitatea ca la plecarea din cameră să lăsați parchetul așa cum l-ați găsit.
Cu mulțumiri,
Conducerea"*
7. Fii glumeț (folosește altă voce sau alt accent).
Cântă în stil country-western:
*"Ah, uite pe podea vopseaua,
Ce păcat că s-a-ntâmpat!
Adu cârpa și găleata
Să m-ajută să facem curat!"*

Sfatul meu, la final, este ca profesorii să identifice barierele și să găsească soluții adecvate fiecărei situații în parte.

Bibliografie:

1. Abric, J., Psihologia comunicării, Editura Polirom,

Iasi,2002;

2. Adele F./Elaine M., „Comunicarea eficientă cu copiii”, Ed. Curtea Veche, București 2013;

3. Brent D. Ruben, „Communication and Human Behavior”, Fifth Edition, 2005;

4. Daniel Hameline, „Profesori și elevi”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978;

5. Elena Truța, Sorina Mardar, „Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje”, Editura Aramis, București, 2005;

6. Emil Stan, „Profesorul între autoritate și putere”, Editura Teora, București, 1999;

7. Ezechil, Liliana, „Comunicarea educațională în context școlar”, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2002;

8. Leroy, G., „Dialogul în educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974;

9. Pânișoară, Ion – Ovidiu, „Comunicarea eficientă”, Editura Polirom, Iași, 2004;

10. Săucan- D. Șt., „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării

interumane, în Competența didactică”, Editura ALL Educațional, București 1999.

Investigarea distanțelor sociale în clasa de elevi prin metoda sociometrică



Manuela Magdalena Mirzan

Grădinița cu program prelungit nr. 4
Pinocchio Falticeni

Articolul pe care l-am propus
abordează descrierea unei metode
de investigație a relațiilor dintre

copiii din cadrul unui colectiv. Am ales metoda sociometrică, pe care am aplicat-o în cadrul grupei pe care o coordonez. Am descris pe scurt metoda, apoi am explicat modul de aplicare. Cu rezultatele obținute, am realizat sociograme. În final am formulat concluzii și am ales măsuri ameliorative în vederea dezvoltării coeziunii grupului.

Metoda sociometrică face parte, alături de alte metode precum observația, chestionarul, experimentul, din categoria metodelor de cunoaștere a colectivului de elevi. Metoda (tehnica) sociometrică, aplicată unui grup școlar, ne aduce date care ne arată:

- „configurația relațiilor de respingere, atracție, indiferență;

- poziția ocupată de fiecare elev în grupul școlar în raport cu ceilalți;
- rețelele de comunicare din grup;
- tensiuni sau conflicte latente;
- identificarea clanurilor sau subgrupurilor formate din elevii care se atrag între ei.” (Colomeischi, A., 2012, pg.64).

Tehnica sociometrică presupune aplicarea unui **test sociometric** în care elevii sunt întrebați despre preferințele lor în cadrul grupului sau despre colegii pe care îi resping. Ei trebuie să răspundă la toate întrebările și sunt informați cu privire la confidențialitatea răspunsurilor.

După aplicarea testului sociometric, se trece la codificarea formularelor de răspuns și la introducerea datelor în **matricea sociometrică**. Aceasta se prezintă ca un „tabel cu dublă intrare, unde introducem informațiile rezultate în urma aplicării testului” (*ibid.*).

Pentru a interpreta rezultatele, este necesar să se calculeze apoi unii indici sociometrici. Aceștia oferă informații despre fiecare elev în parte și despre grup. „Indicii permit o mai bună înțelegere a dinamicii grupului și o intervenție educativă pertinentă.” (*ibid.*)

Astfel, se vor calcula:

- indicele de statut sociometric, care ne arată poziția ocupată de o persoană în cadrul grupului;

$I_{ss} = \frac{\text{nr. de alegeri primite}}{N - 1}$; N- numărul total al participanților la test;

- indicele de statut preferențial, care ne indică gradul de integrare al individului în grup;

$I_{sp} = \frac{\text{nr. alegeri} - \text{nr. respingeri}}{N - 1}$;

- indicele de coeziune al grupului, care ne arată cât de coeziv este grupul;

$I = \frac{R_q}{U_p}$; R- număr relații reciproce; U- nr. relații unilaterale;

$P = \frac{k}{N - 1}$; q= 1 - p; k- nr. alegeri permise.

Se realizează apoi sociograma, pe baza datelor din matricea sociometrică. Sociograma este o reprezentare grafică ce arată locul fiecărui elev în cadrul grupului, dar și diverse tipuri de rețele interpersonale.

Testul sociometric ajută la identificarea unui lider din grup, la identificarea persoanelor populare, dar și la identificarea persoanelor excluse, ignorate. Aceste informații, împreună cu unele obținute prin alte tehnici,

pot ajuta apoi la identificarea celor mai potrivite metode și mijloace de sporire a coeziunii de grup.

Pentru a observa care sunt preferințele copiilor din grupa mea în ce privește alegerea partenerilor de joacă în cadrul activităților liber-alese de dimineață, am aplicat un test sociometric, pe care îl voi prezenta în cele ce urmează:

Test sociometric

Unitatea: GPP „Pinocchio”, Fălticeni, jud. Suceava

Grupa: mijlocie „Prichindeii”

Efectiv: 20 de copii

Educatoare: Mîrzan Manuela-Magdalena

CRITERIU: Alegerea partenerilor de joacă la Jocurile liber-alese de dimineață.

NUMĂR DE ALEGERI: 2

ÎNTREBĂRI:

1. Cu cine ai vrea să te joci dimineața, la activitățile pe centre?

2. Cu cine nu ai vrea să te joci dimineața, la activitățile pe centre?

Pentru a asigura confidențialitatea răspunsurilor, am codificat numele copiilor cu numere de la 1 la 20, ordinea fiind aleatorie și nu alfabetică. Am obținut următoarele răspunsuri:

1 alege 6,7 și respinge 11,12; 2 alege 3,4 și respinge 6,7; 3 alege 2,4 și respinge 6,7; 4 alege 2,3 și respinge 11,15; 5 alege 9,18 și respinge 7,12; 6 alege 1,8 și respinge 17,20; 7 alege 8,20 și respinge 11,12; 8 alege 7,17 și respinge 6,15; 9 alege 5,6 și respinge 1,7; 10 alege 2,3 și respinge 16,19; 11 alege 12,19 și respinge 1,6; 12 alege 8,15 și respinge 1,6; 13 alege 14,16 și respinge 8,12; 14 alege 13,16 și respinge 12,20; 15 alege 8,20 și respinge 1,6; 16 alege 13,14 și respinge 17,18; 17 alege 1,8 și respinge 11,20; 18 alege 2,5 și respinge 10,19; 19 alege 7,11 și respinge 1,8; 20 alege 1,6 și respinge 7,11.

Aceste răspunsuri vor fi înregistrate în matricea sociometrică și interpretate cu ajutorul indicilor sociometrici.

$I_c = 2,16$

Pe orizontală sunt trecute atracțiile, respingerile acordate de fiecare copil colegilor de grupă.

LEGENDĂ:

ΣA = SUMA ALEGERILOR

I_{ss} = INDICELE DE STATUS SOCIOMETRIC

ΣR = SUMA RESPINGERILOR

I_{sp} = INDICELE DE STATUS PREFERENȚIAL

I_c = INDICELE DE COEZIUNE AL GRUPULUI

$U = 51$ - NUMĂRUL DE RELAȚII UNILATERALE

$R = 13$ - NUMĂRUL DE RELAȚII RECIPROCE

p = coeficient de calcul $2/19$

$q = 17/19$ - coeficient de calcul

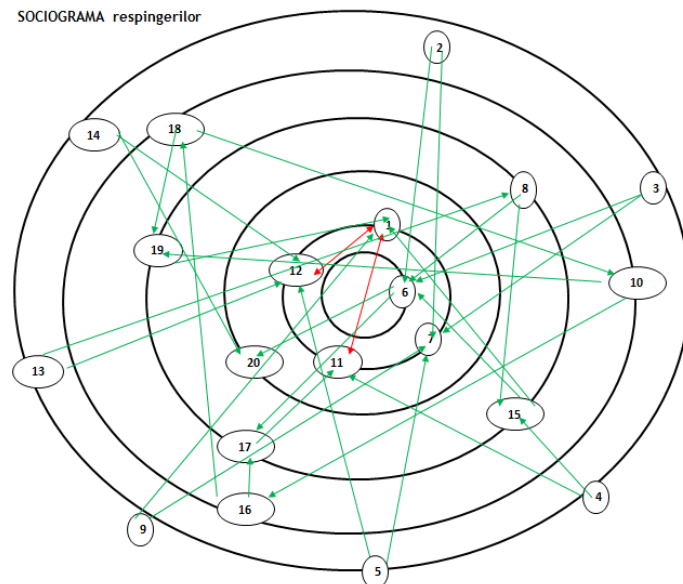
k = numărul de alegeri permise

$N = 19$ - NUMĂRUL MAXIM DE ALEGERI POSIBILE

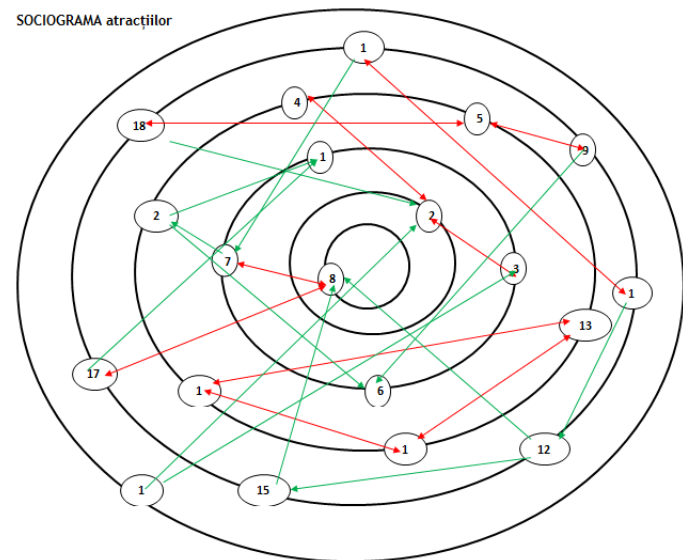
↔ Relații reciproce

→ Relații unilaterale

SOCIOGRAMA respingerilor



SOCIOGRAMA atracțiilor



Matricea sociometrică

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	😊					+	+				-	-								
2		😊	+	+		-	-													
3			😊	+		-	-													
4		+	+	😊							-				-					
5					😊		-		+		-							+		
6	+					😊		+									-			-
7							😊	+			-	-								+
8						-	+	😊							-		+			
9	-				+	+	-		😊											
10		+	+							😊						-			-	
11	-					-					😊	+								+
12	-					-		+				😊				+				
13							-						😊	+		+				
14											-	+	😊			+				-
15	-					-	+							😊						+
16											+	+			😊		-	-		
17	+						+			-							😊			-
18		+		+					-									😊	-	
19	-						+	-		+									😊	
20	+					+	-				-									😊
ΣA/Σa	3/5	4/0	3/0	2/0	2/0	3/6	3/5	5/2	1/0	0/1	1/5	1/5	2/0	2/0	1/2	2/1	1/2	1/1	1/2	2/3
Iss	3/19	4/19	3/19	2/19	2/19	3/19	3/19	5/19	1/19	0/19	1/19	1/19	2/19	2/19	1/19	2/19	1/19	1/19	1/19	2/19
Isp	-2/19	4/19	3/19	2/19	2/19	-3/19	-2/19	3/19	1/19	-1/19	-4/19	-4/19	2/19	2/19	-1/19	1/19	-1/19	0/19	-1/19	-1/19

Concluzii

Pe baza sociogramelor și a indicilor sociometrici realizați, am observat că în cadrul grupei există o oarecare omogenitate, nedistingându-se încă nici un lider, probabil și din cauza vârstei mici a copiilor. Cele mai multe alegeri au fost în număr de 5 din 19 posibile. În general, majoritatea alegerilor au fost determinate de genul copilului, acest lucru fiind valabil și la respingeri.

La alegeri am avut foarte multe relații reciproce. Copiii împărtășesc așadar preferințele, și-au format grupuri de joacă, însă în cazul respingerilor am avut doar 2 relații reciproce. Majoritatea copiilor au respins copii care nu i-au respins la rândul lor, deoarece, cred eu, la această vârstă respingerile sunt destul de flexibile.

Un singur copil nu are nici o atracție, dar nu are decât o respingere, ceea ce arată că el este mai degrabă ignorat decât respins, poate și datorită faptului că a lipsit foarte mult de la grădiniță, fiind un copil care se îmbolnăvește ușor.

În cadrul grupei este format și un grup de 3 copii care se preferă reciproc, deci un grup care s-a desprins de restul copiilor.

S-a observat că sunt preferați copiii care sunt prietenoși, veseli și mai puțin cei mofturoși.

Copiii mai retrași, deși sunt copii isteți, sunt ignorați sau chiar respinși.

De asemenea, respinși sunt și copiii care sunt alintați și nu respectă regulile grupei.

În acest an, în grupa noastră au venit 2 copii noi și am observat, în urma aplicării acestui test, că sunt preferați de copiii din grupă, ceea ce denotă că s-au integrat foarte bine în grupul școlar.

Indicele de coeziune al grupului este 2,16, ceea ce ne arată că este un grup destul de legat, dar în care există grupulețe de joacă delimitate.

Indicele de coeziune, precum și numărul de relații reciproce în atrageri destul de mare ne arată o coeziune destul de mare a grupului.

Măsuri ameliorative

Doresc să valorizez mai bine copiii care sunt mai timizi și retrași pentru a fi integrați mai bine în colectiv prin responsabilizarea lor și prin creșterea stimei de sine.

De asemenea, voi organiza activități, jocuri în care să integrez copii de genuri diferite deoarece am observat că, cu o singură excepție, alegerile au fost făcute în funcție și de genul copiilor.

În cadrul activităților pe echipe, voi roti cât mai des copiii pentru a le da posibilitatea să interacționeze mai des.

Voi încerca și prin colaborarea cu părinții să facilitez legături între copiii care se resping sau se ignoră la nivelul grupei.

Bibliografie:

Olsen, J.; Nielsen, Th.- „Noi metode și strategii pentru managementul clasei”- Edit. DPH, București, 2009.
Colomeischi, A.- „Psihologia Educației- Suport de curs pentru anul I, FSE”- 2011.
Iucu, R.- „Managementul clasei de elevi”- Edit. Polirom, București-2006.
Cosmovici, A.; Iacob, L. – „Psihologie școlară”- Edit. Polirom- 1999.

Mentorat: Studiu privind percepțiile cadrelor didactice din învățământul preșcolar



Maria Traistaru

Liceul Tehnologic Petre Ionescu
Muscel, Domnesti

Profesorii mentori de practica pedagogică menționează, în problematica utilă cadrelor

didactice în formare, temele orientate spre practicile didactice centrate spre elev, spre practici care sporesc eficiența procesului de predare-învățare și cresc nivelul de motivație al studenților Observarea directă și dialogul profesional sunt prilejuri de autoevaluare și evaluare autentică a capacității de gestionare, de monitorizare a activității interactive, dobândite de profesori, ca rezultat al exersării, determinată de asistență și ca rezultat al utilizării repetate.

Obiectivul general al cercetării noastre a vizat formularea unor concluzii-reper pentru optimizarea modelului mentorat actual funcțional în stagiile de pregătire practică a viitorilor profesori din unitățile preșcolare din Cercul Pedagogic nr. 11 Pitești. Recomandările generale și sugestiile pentru construirea unor instrumente noi pentru profesorii-mentori provin din analiza percepțiilor și reprezentărilor a 40 de cadre didactice, profesori din învățământul preșcolar, cu privire la statutul, rolurile, atribuțiile și competențele actuale ale profesorilor mentori de practica pedagogică.

Ipoteza de lucru a fost formulată astfel: Dacă profesorii din învățământul preșcolar vor parcurge un program de mentorat structurat și vor realiza o schimbare benefică, din punct de vedere conceptual și practic-aplicativ, a modalităților de predare-învățare-evaluare, la nivelul studenților/debutanților se va produce o schimbare a atitudinilor față de profesia de dascăl, a motivației, a modului de comunicare și relaționare.

Cercetarea a însoțit activitățile de practică pedagogică din semestrul II.

Am apelat la tehnica eșantionului bazat pe utilizarea unui singur grup (grupul unic de profesori mentori), căruia i s-a aplicat variabila independentă parcurgerea programului de mentorat, în etape diferite. Acestei tehnici îi corespunde un design experimental intra-

subiecți, care presupune urmărirea grupului în toate etapele experimentului și analiza evoluției sale.

În cercetarea propusă, eșantionul este constituit din profesorii din învățământul preșcolar din Cercul Pedagogic nr. 11 Pitești, din județul Argeș. Pentru verificarea ipotezei, am optat pentru o cercetare cantitativă, în combinație cu metode calitative. Frecvent, cele două tipuri de cercetare, calitativă și cantitativă, s-au întrepătruns, s-au sprijinit și potențat reciproc, devenind complementare.

În condițiile în care ipoteza se confirmă, obiectivul post-studiu va fi elaborarea unui instrument pedagogic de lucru, util profesorilor mentori în consilierea educațională a studenților viitori profesori.

Cercetarea se desfășoară folosind o gamă de metode precum: studiul bibliografic, observația sistematică, cercetarea documentelor specifice mentoratului și chestionarul.

Chestionarul de identificare a percepțiilor profesorilor mentori asupra activităților de mentorat educațional

cuprinde 16 itemi și a fost aplicat pe un eșantion de 40 de cadre didactice, profesori din învățământul preșcolar, din Cercul Pedagogic nr. 11 Pitești.

Chestionarul pentru profesori-mentori (disponibil la adresa iteach.ro/pg/file/maria.traistaru/read/68950/) investighează și ne dă informații despre:

- modalitatea de identificare a mentorului a studenților stagiului practic
- concepția profesorilor cu referire la practicile didactice eficiente;
- corelarea competențelor profesionale inițiale ale studenților din timpul facultății cu setul de competențe vizate prin stagiul practic;
- corelare de către mentorul de practica pedagogică a conținuturilor instruirii cu scopurile și obiectivele lecției.

Rezultatele obținute în etapa experimentală, în care am realizat evaluare de proces, sunt în concordanță cu rezultatele obținute în studiul național al programului de mentorat și ne îndreptătesc să apreciem validitatea ipotezei cercetării: dacă profesorii din învățământul preșcolar beneficiază de un program structurat de mentorat care cuprinde formare directă, dialoguri profesionale, aplicare la grupă a celor învățate sub îndrumarea mentorului, crește gradul de probabilitate

că ei vor realiza o schimbare benefică din punct de vedere conceptual și practic-aplicativ.

Datele obținute prin observare directă în etapa experimentală și cele obținute prin analiza și interpretarea itemilor arată că, dacă profesorii din învățământul preșcolar vor parcurge un program de mentorat structurat și vor realiza o schimbare benefică, din punct de vedere conceptual și practic-aplicativ, a modalităților de predare-învățare-evaluare, la nivelul studenților/debutanților se va produce o schimbare a atitudinilor față de profesia de dascăl, a motivației, a modului de comunicare și relaționare.

Bibliografie:

1. Allport, G.W., Structura și dezvoltarea personalității, EDP, București, 1991.
 2. Ausubel, D., Robinson, F., Învățarea în școală, O introducere în psihologia pedagogică, București, E.D.P., 1981.
 3. BARNA, A. coord. (2004)-Îndrumar metodic pentru practica pedagogică, Ed.Fundației, Universitare Dunărea de Jos, Galați.
 4. Regulament privind practica pedagogică a studiilor, 2008/2009, D.P.P.D., Universitatea de Vest, Timișoara.
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice