



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

NR. 115 / MARTIE 2021

115

Resurse educaționale deschise: o posibilă grilă de evaluare

| **OLIMPIUS ISTRATE & DORU ȘTEFĂNESCU**

Cum ne-am format ca profesori lideri în pandemie

| **CARMEN DUȘE**

Metode moderne în educația online?

| **LIDIA APOSTOL**

Mesajele media și influența lor asupra comportamentului receptorilor

| **ANA-MARIA BAHAT**

Școlaritatea mică – o etapă dificilă în dezvoltarea umană

| **SILVIA-ALINA RISTEA**

Necesitatea utilizării experimentelor și lucrărilor practice la biologie

| **ADELIN STANCIU**

Strategii ale postlecturii. Abordare practică a basmului popular Prâslea cel
Voinic și merele de aur

| **GINA-EMANUELA BÂRZOI**

Cum a devenit metodă interactivă de învățământ teatrul japonez de hârtie –
Kamishibai

| **ADRIANA-NOXI ROTARU**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:

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

ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54

București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

Doru ȘTEFĂNESCU (fundația Institutul pentru Educație)

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

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra ARAMĂ (Institutul de Științe ale Educației)

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

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experientedidactice

Resurse educaționale deschise: o posibilă grilă de evaluare

De **Olimpiu Istrate**

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Dep. Formarea Profesorilor (București)



Două perspective complementare susțin construcția acestui demers de analiză a resurselor educaționale deschise în format digital. În primul rând, vizăm reperele pentru elaborarea unei resurse educaționale deschise (RED), ancorate în teoria pedagogică. Al doilea aspect important se referă la relevanța și valoarea resurselor digitale pentru susținerea eforturilor de ameliorare a sistemului și procesului de educație. Ne punem problema măsurii în care putem favoriza și promova acele resurse educaționale de calitate, a criteriilor pe baza cărora putem valida sau invalida o resursă educațională deschisă. Astăzi, sistematizarea modului în care privim resursele a devenit o necesitate, în condițiile în care asistăm la un aflux de resurse educaționale în format digital.

Resursele educaționale deschise au o contribuție majoră pentru transformarea procesului de educație. Realizarea de resurse digitale de către profesori, analiza și selectarea celor mai potrivite pentru includerea într-o activitate de învățare, experiența directă de utilizare la clasă a propriilor resurse sau a unora create de alte cadre didactice sunt demersuri care (a) stimulează reflecția pedagogică și dezvoltarea profesională continuă, (b) transformă și susțin demersul didactic, © contribuie la dezvoltarea de competențe, susțin procesul de învățare.

Teoriile pedagogice, mai mult sau mai puțin noi, ne ajută să creăm o „foaie de parcurs” fundamentată – o serie de jaloane orientative pentru inițiative, proiecte și programe care vizează dezvoltarea educației cu suport digital, precum și pentru prioritizarea caracteristicilor și funcțiilor resurselor digitale în curs de dezvoltare. Spre exemplu, am putea răspunde la întrebarea: Ce ar trebui să vizeze predominant un standard de proiectare și de evaluare a resurselor digitale pentru a sprijini educația (pe termen lung)?

Cele mai importante atribute ale unei resurse educaționale deschise în format digital au la bază caracteristici generice ale unui material suport pentru activități de învățare, îmbogățite prin posibilitățile oferite de noile tehnologii:

- Integrare multimedia
- Interacțiune cu conținutul
- Integrare de jocuri educative (serious games)
- Interacțiune cu colegi și cu cadrul didactic

- Legături între resurse
- Instrumente și resurse suplimentare accesibile
- Portofoliu de rezultate și de produse ale activității
- Posibilitatea de adaptare, corectare, actualizare, completare, versionare facilă (Istrate, 2021).

Dintre acestea, desprinderea criteriilor relevante pentru aprecierea unei resurse educaționale deschise în format digital constituie o provocare, din mai multe perspective. În primul rând, resursele existente acoperă un avantaj foarte divers de posibilități pedagogice, tehnice, funcționale, dificil de surprins în grile funcționale, suficient de suple, utilizabile într-un proces eficient de analiză/ de validare. În al doilea rând, natura variată a suportului resurselor (text, imagine, audio, video, mixt) le face greu de încadrat într-o grilă unificată. În al treilea rând, în majoritatea cazurilor, multitudinea tipurilor de situații educative în care se poate valorifica o resursă îi conferă acesteia deschideri pedagogice vaste, intrinseci (resursa nu poate fi privită disociat de rolul său educațional), însă potențiale (resursa nu poate fi încadrată definitiv pe un anumit nivel de utilizabilitate sau valoare). Nu în ultimul rând, practica demonstrează că interpretarea evaluatorului, experiența lui educațională și nivelul lui de pregătire pedagogică joacă un rol important, apărând variații semnificative între punctajele acordate de evaluatori diferiți pentru aceleași resurse educaționale deschise.

Utilizând experiența de validare a resurselor educaționale deschise pentru portalul național digitaledu.ro, propunem în cele ce urmează o grilă criterială de evaluare a RED, exemplificând, în fiecare etapă, cu maniera de punctare pe scala 0-5, respectiv 0-10 la secțiunea A- Conținut al învățării.

Grila are patru secțiuni, dintre care prima vizează câteva condiții preliminare, cu un standard minimal de 10 puncte (din 20 alocate), urmată de secțiuni privind conținutul învățării (30 de puncte posibile), demersul didactic (30 de puncte posibile) și elemente de funcționalitate, interfață, aspect vizual (20 de puncte posibile).

Evaluare RED/ grila digitalEdu

ID resursă: 28
Link la resursă: <https://digitaledu.ro/grupuri-de-sunete-joc-didactic/>
Evaluator: O.I. & O.S.
Data evaluării: 23.02.2021
Punctaj: 84

Punctajul maxim este de 100 de puncte. Pentru fiecare criteriu, este descrisă modalitatea de interpretare pentru capetele scalei – pentru 0 puncte și pentru 5/10 puncte – ca reper orientativ pentru aprecierea punctuală.

Condiții preliminare

a) Este corect încadrată și suficient descrisă

- 0 puncte: Încadrarea și descrierile lipsesc sau induc în eroare. Pe resursa publică nu este indicat autorul. Nu este indicată data publicării.
- 5 puncte: Indică clar competența specifică și măsura în care contribuie la dezvoltarea acesteia. Este încadrată corect (an de studiu, disciplina etc.). Are date de identificare.

b) Este nediscriminatorie

- 0 puncte: Include aspecte care pot leza persoane, grupuri, valori sociale. Promovează ideologii

extremiste/rasiste/xenofobe. Nu respectă principiile echității, diversității, incluziunii și nondiscriminării.

- 5 puncte: Nu conține niciun element potențial discriminatoriu (rasă, religie, grupuri minoritare, sex, convingeri religioase etc.).

c) Este accesibilă

- 0 puncte: Accesul este restricționat (necesită cont și/sau licență/plată)
- 5 puncte: Este publică/Poate fi vizualizată de oricine fără a necesita autentificare.

d) Indică sursele folosite

- 0 puncte: Include text/imagini/sunet/video însă nu precizează (corect) sursele.
- 5 puncte: Indică toate sursele/Nu este cazul (nu include/nu face apel la alte resurse).

Condiții preliminare (minim 10 puncte)		18					
		0	1	2	3	4	5
a Este corect încadrată și suficient descrisă	Încadrarea și descrierea lipsesc sau induc în eroare. Resursa publică nu este indicată autorial. Nu este indicată data publicării.				x		
b Este nediscriminatorie	Include aspecte care pot leza persoane, grupuri, valori sociale. Promovează ideologii extremiste/rasiste/xenofobe. Nu respectă principiile echității, diversității, incluziunii și nondiscriminării.						x
c Este accesibilă	Accesul este restricționat (necesită cont și/sau licență/plată).						x
d Indică sursele folosite	Include text/imagini/sunet/video însă nu precizează (corect) sursele.						x
		0	0	0	1	0	3

A. Conținut al învățării/conținut științific

1) Corectitudinea științifică

- 0 puncte: Conține cel puțin un element/aspect invalid științific.
- 10 puncte: Toate conținuturile științifice (informații/concepte/fenomene/relații etc.) sunt corecte/valide/pertinente.

2) Relevanța pentru învățare

- 0 puncte: Nu respectă particularitățile de vârstă (limbaj, nivel de dezvoltare psihică, cunoștințe anterioare). Este irelevantă, prin raportare la programa școlară. Conținuturile științifice nu sunt transpuse didactic (dacă este cazul).
- 10 puncte: Respectă recomandările din curriculum (programă). Respectă principiile didactice (ex.: particularități de vârstă, sistematizare, progresie). Face legătura cu cunoștințele anterioare. Face legătura cu practica/viața reală. Este realizată transpoziția pentru scopul educațional. Favorizează retenția.

3) Organizare

- 0 puncte: Prezentarea conținuturilor nu are coerență logică. Conținutul nu este sistematizat. Resursa nu include niciun element care să susțină construcția/structurarea cunoașterii (informații/concepte/fenomene/relații) sau dezvoltarea de capacități/atitudini.
- 10 puncte: Include ancore cognitive, scheme de organizare, hărți conceptuale. Oferă o privire de ansamblu asupra conținuturilor incluse (la debut sau/și la final). Realizează

conexiuni inter- și transdisciplinare.

Conținut al învățării/ științific 26 (minim 10 puncte)		0 2 4 6 8 10									
1 Corectitudinea științifică	Conține cel puțin un element/ aspect invalid științific.									x	
2 Relevanța pentru învățare	Nu respectă particularitățile de vârstă (limbaj, nivel de dezvoltare psihică, cunoștințe anterioare). Este irelevantă, prin raportare la programa școlară. Conținuturile științifice nu sunt transpuse didactic (dacă este cazul).									x	
3 Organizare	Prezentarea conținuturilor nu are coerență logică. Conținutul nu este sistematizat. Resursa nu include niciun element care să susțină construcția/ structurarea cunoașterii (informații/ concepte/ fenomene/ relații) sau dezvoltarea de capacități/ atitudini.									x	
		0	0	0	0	0	2	1			

B. Demers didactic

1) Rezultate așteptate ale învățării

- 0 puncte: Este vizată doar dimensiunea cunoștințelor. Dedicată predominant informării și prea puțin formării.
- 5 puncte: Sunt vizate explicit/evidente elemente precum: înțelegerea, aplicarea, analizarea, evaluarea/analiza critică, crearea. Vizează explicit formarea de capacități și/sau atitudini.

2) Strategie didactică

- 0 puncte: Nu denotă o strategie didactică pentru parcursul de învățare propus. (În cazul în care resursa susține o situație educativă complexă/de durată/cu mai multe etape.)
- 5 puncte: Strategia didactică este evidentă – parcursul de învățare este explicit condus, în etape succesive și logice, către atingerea rezultatelor așteptate./ Nu este cazul (nu este suficient de complexă pentru strategie did.). Dacă este o resursă de evaluare, aceasta are un parcurs în progresie.

3) Motivare/Atractivitate/Inovație didactică

- 0 puncte: Nu conține niciun element de motivare pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării.
- 5 puncte: Este atractivă, dinamică. Susține motivația învățării și favorizează un parcurs participativ și antrenant (inclusiv prin elemente de gamification).

4) Interactivitate/Colaborare

- 0 puncte: Nu include elemente interactive (din punct de vedere funcțional și pedagogic/cognitiv) pentru sprijin în învățare.
- 5 puncte: Oferă suficient de frecvent exemple, teme de reflecție (formulate explicit), exerciții, indicații pentru a susține învățarea (conștientă și activă). Include secvențe care permit interacțiunea cu conținutul (pentru exersare, evaluare) și/sau cu colegii. Solicită input și oferă feedback.

5) Indicatori de progres

- 0 puncte: Nu oferă niciun element de orientare în material și în parcursul de învățare.
- 5 puncte: Include indicatori de progres în material. Confirmă progresul în parcursul de învățare.

6) Parcurhuri alternative/complementare

- 0 puncte: Face apel exclusiv la un singur canal de comunicare

(text/audio și video/grafică) sau la o singură metodă didactică. Resursa este inflexibilă/nu se poate adapta pentru diverse niveluri de înțelegere/particularități (de receptare sau integrare) ale audienței.

- 5 puncte: Informația verbală (audio sau text) este susținută de elemente vizuale/de alternative-suport. Face apel la mai multe metode și procedee didactice. Permite parcurhuri diferențiate/mai multe chei de lectură, pentru diverse grupuri de nivel.

Demers didactic		23				
(minim 10 puncte)		0	1	2	3	4 5
1	Rezultate așteptate ale învățării	Este vizată doar dimensiunea conștientelor. Dedicată predominant informării și prea puțin formării.			x	
2	Strategie didactică	Nu denotă o strategie didactică pentru parcursul de învățare propus. (În cazul în care resursa susține o situație educativă complexă/ de durată/ cu mai multe etape.)			x	
3	Motivare/ Atractivitate/ inovație didactică	Nu conține niciun element de motivare pentru îndrumărilor rezultatelor învățării.			x	
4	Interactivitate/ Colaborare	Nu include elemente interactive (dovădă funcțională și pedagogică/ cognitivă) pentru sprijin în învățare.				x
5	Indicatori de progres	Nu oferă niciun element de orientare în material și în parcursul de învățare.				x
6	Parcurhuri alternative/ complementare	Face apel exclusiv la un singur canal de comunicare (text/ audio și video/ grafică) sau la o singură metodă didactică. Resursa este inflexibilă/ nu se poate adapta pentru diverse niveluri de înțelegere/ particularități (de receptare sau integrare) ale audienței.				x
		0	0	1	1	2 2

C. Funcționalități, interfață, aspect

1) Utilizare

- 0 puncte: Elementele funcționale (care asigură interactivitatea) sunt ascunse/neclare sau cu rol echivoc/impredictibile.
- 5 puncte: Fiecare element funcțional este accesibil ușor și poate fi identificat rapid.

2) Reutilizare și integrare

- 0 puncte: Nu se poate edita și nici descărca. Vizualizarea (accesul la resursă) este condiționată (parolă/furnizarea de date/creare de cont).
- 5 puncte: Poate fi preluată și editată ușor, fără autentificare/fără limitări de acces/fără să fie nevoie de instalare de software suplimentar. Poate fi integrată facil în alte platforme.

3) Aspecte de design vizual

- 0 puncte: Ilizibil (mărime, contrast, calitate/font), aranjament inestetic, folosire excesivă a culorilor. Include distractori (elemente superflue, fără rol funcțional/didactic).
- 5 puncte: Aspect estetic, clar (spațiere, predictibilitate/orientare facilă). Elementele grafice susțin corect mesajul prin culori, poziționare, asociere/relație, simboluri indiciale.

4) Calitate audio/video/grafică

- 0 puncte: Imagini neclare. Video/animații de calitate tehnică scăzută. Sunet de slabă calitate/neinteligibil. Text cu greșeli de redactare, fără diacritice, exclusiv cu majuscule.
- 5 puncte: Toate elementele multimedia sunt de calitate bună sau foarte bună.

Funcționalități, interfață, aspect 17		0 1 2 3 4 5				
(minim 10 puncte)		0	1	2	3	4 5
1	Utilizare	Elementele funcționale (care asigură interactivitatea) sunt ascunse/neclare sau cu rol echivoc/impredictibile.				x
2	Reutilizare și integrare	Nu se poate edita și nici descărca. Vizualizarea (accesul la resursă) este condiționată (parolă/furnizarea de date/creare de cont).			x	
3	Aspecte de design vizual	Ilizibil (mărime, contrast, calitate/font), aranjament inestetic, folosire excesivă a culorilor. Include distractori (elemente superflue, fără rol funcțional/didactic).			x	
4	Calitate audio/video/grafică	Imagini neclare. Video/ animații de calitate tehnică scăzută. Sunet de slabă calitate/ neinteligibil. Text cu greșeli de redactare, fără diacritice, exclusiv cu majuscule.				x
		0	0	0	1	2

Această propunere de grilă de evaluare a resurselor educaționale deschise în format digital încearcă să ofere câteva repere introductive pentru un demers mai amplu de organizare, de ierarhizare, de validare și, nu în ultimul rând, de valorificare a acestor instrumente noi, demers complicat, contestabil și parțial steril. O ipoteză plauzibilă este aceea că orice resursă poate fi utilă, în momentul și la locul potrivit – iar de aceea, o ierarhizare pe criterii axiologice obiective nu este posibilă. În fond, valențele pedagogice ale RED trebuie să fie analizate mai degrabă normativ, contextual, în situații concrete de utilizare, unde valoarea sa variază în funcție de orizontul de posibilități și de așteptări al elevilor, de răspunsul de moment al grupului, de scopurile stabilite ale învățării, de perspectiva profesorului asupra (organizării) conținutului educației etc. Însă reflecția privind semnificația resurselor educaționale deschise și încercarea de a le face mai bune trebuie să né însoțească mereu.

Referințe

Cum né-am format ca profesori lideri în pandemie

De **Carmen Dușe**

Universitatea Lucian Blaga din Sibiu, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (Sibiu)



Despre readaptarea profesorului la noile roluri cerute de societatea actuală s-au scris destule. Experiența ultimului an aduce în lumină necesitatea ca școala și profesorii ei să fie pregătiți să facă față tuturor cerințelor, uneori de azi pe mâine, și în acest context sunt esențiale competențele de lider ale profesorului. Materialul își propune să descrie modul în care au fost reproiectate și reactualizate rezultatele care trebuiau atinse prin proiectul Erasmus+ intitulat “Teachers –Leaders.Teachers as Leaders and Trendsetters of Changing” ca urmare a piedicilor apărute datorită pandemiei. Cu alte cuvinte, cum am format competențele profesorilor lideri, obligați fiind de adaptarea la noile condiții. Dacă inițial proiectul prevedea formarea profesorilor lideri într-un cadru organizat, coordonat, cerințele actuale au impus ca cei implicați să capete aceste competențe prin self-learning și astfel să-și ia formarea în propriile mâini.

Când am început proiectul Erasmus+ cu nr.

2018-1-PL01-KA201-050605 intitulat "Teachers -Leaders. Teachers as Leaders and Trendsetters of Changing", în octombrie 2018, aveam în față imaginea idilică a unui demers pe cât de provocator, pe atât de important pentru formarea cadrelor didactice. Singura dificultate văzută atunci era să construiești profilul unui cadru didactic care să îmbine, într-o notă măiastră, calitatea de manager al clasei cu cea de lider al unei comunități, indiferent că este ea o clasă, o școală sau o comunitate educațională.

Proiectul care ar fi trebuit să se întindă pe durata a doi ani (2018–2020), a adunat parteneri educaționali din 6 țări, specialiști din școli din învățământul preuniversitar: 107 Primary School "Khan Krum" Sofia, Bulgaria și inspectorate școlare: Grecia Directorate of Secondary Education of Fthiotida Prefecture, Lamia, Grecia și Elmadag Ilce Milli Egitim Mudurgulu, Ankara, Turcia, agenții pentru formarea continuă a personalului didactic EUROPASS Centro Studi Europeo SAS Florence, Italia și Krakowskie Centrum Zarzadzania Administracji Sp.z o.o., Cracovia, Polonia – coordonatorul de proiect și o instituție de învățământ superior românească – Universitatea Lucian Blaga, prin DPPD, locul unde se formează actualmente viitorii profesori.

Poate vă întrebați de ce avem nevoie și de această abordare a rolurilor profesorilor, pe lângă multiplele fațete la care ei trebuie să facă față. Dar una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă, la ora actuală, sistemele de învățământ este legată de implementarea schimbărilor care fac ca școlile și, prin urmare, națiunile, să devină competitive la nivel internațional. Acest lucru nu poate fi făcut izolat, fără participarea profesorilor. Nicio schimbare în educație nu este posibilă, dacă profesorul, dirijorul acestei orchestre a educației, nu este implicat. Prin urmare, cunoștințele, abilitățile și atitudinile fiecărui participant, din cele 6 milioane de profesori din Europa, de la ora actuală, sunt foarte importante. Calitatea predării lor se răsfrânge direct asupra performanțelor elevilor lor.

De aceea, provocările care stau în fața profesorilor, conducătorilor de școli și instituțiilor de formare a profesorilor sunt în creștere și într-o continuă dinamică. Profesorii sunt chemați să joace un rol cheie în modernizarea educației, dar pentru a face acest lucru, ei înșiși trebuie să își dezvolte propriile competențe. Astăzi mai mult ca oricând, o serie de factori interconectați susțin și arată necesitatea de a avea profesori lideri în școli. Vorbim despre două tipuri de lideri: formali și informali. Conducătorii formali ai școlilor îi cunoaștem, știm cum se formează și cine este responsabil de această formare. Dar acest lucru nu este suficient, pentru că liderii formali – adică directorii, de unii singuri, nu pot transforma școala și educația. Și atunci, un rol foarte important îl joacă liderii informali ai profesorilor. Ei nu au o autoritate care rezultă din poziția pe care o dețin, dar influența lor provine din competența și respectul pe care îl aduc prin expertiza și practica lor. În plus, profesorii lideri trebuie să devină „agenți ai schimbărilor”.

Cercetătorii sugerează că profesorii ar trebui să se vadă pe ei înșiși mai degrabă ca și creatori ai schimbării, decât ca rezultate ale acesteia. Acești creatori de schimbare (liderii – agenți ai schimbării) trebuie să manifeste spirit antreprenorial, trebuie să se concentreze pe dezvoltarea colaborativă a cunoștințelor în comunitățile de învățare și trebuie să stăpânească gândirea sistemică de natură să transfere noile cunoștințe, prin alegerea celor mai performante și provocatoare strategii de predare, pentru a le implementa în programa școlară.

În acest fel, am considerat că putem ajunge la construcția profilului liderilor, de natură să-și asume schimbarea în direcția prezentată și pentru aceasta ne-am propus să realizăm ca obiecte ale proiectului:

- dezvoltarea conceptului/modelului de profesori – lideri ca „agenți ai schimbării”;
- modelarea instruirii profesionale de natură să conducă la formarea unor cadre didactice pasionate și eficiente;
- asigurarea împărtășirii cunoștințelor despre modelul profesorilor-lideri prin activitățile proiectului cu cei interesați și implicați.

Pentru a putea să ne atingem obiectivele, am realizat modelul de profesor lider, pe care l-am fundamentat teoretic în Manualul profesorului lider, iar pentru a putea ajunge la formarea profilului acestui profesor am proiectat un program de formare a unor astfel de profesori lideri.

Din nefericire, pandemia ne-a surprins la jumătatea drumului, atunci când trebuia să pornim partea de formare față-n față cu cei peste 180 de profesori (din cele 6 țări) care au răspuns inițiativei noastre de formare.

Deoarece n-a mai fost posibilă deplasarea și realizarea unor activități frontale, ne-am întâlnit cu o nouă provocare : să reproiectăm programul de formare, pentru varianta online. Practic toate instrumentele de lucru și materialele pregătite au fost regândite într-o formulă compatibilă cu o platformă de elearning, încercând în acest fel să asigurăm formarea celor doritori în regim self-learning.

Dar toate aceste modificări au necesitat timp, ceea ce a făcut ca proiectul nostru să se prelungească cu o jumătate de an, pentru a putea rezolva obiectivul imperativ al formării.

În luna ianuarie 2021, un număr de peste 60 de profesori din România și omologii lor din țările participante au luat contact cu materialele, le-au analizat, au aplicat gândirea critică și au venit cu sugestii pentru îmbunătățirea lor.

Putem spune acum că rezultatele finale sunt rodul celor 6 echipe participante, dar și al celor peste 350 de cadre didactice din cele șase țări, care ne-au însoțit în faza de testare a instrumentelor de elearning.

Putem spune că pandemia a avut multiple fațete negative, că ne-a îmbolnăvit, ne-a izolat, ne-a încurcat, dar fără îndoială a avut și o parte foarte importantă, pe care, cu siguranță, am resimțit-o noi toți dascălii: ne-a făcut mai agili, mai competitivi, mai performanți și chiar ne-a dat competențe noi. Fiindcă, trebuie să o recunoaștem: cum altfel am fi făcut atâția pași în predarea online, dacă nu eram obligați de circumstanțe?

Așa se face ca acum, la finalul proiectului putem spune că obiectivele proiectului au fost atinse în totalitate și că fiecare dintre participanți, precum și profesorii implicați în proiect, au dobândit competențele necesare unui profesor lider, capabil să-și asume schimbarea cerută de societate.

Dacă doriți să cunoașteți mai multe despre rezultatele proiectului, vă invităm pe pagina acestuia: teachers-leaders.eu, iar impresiile și comentariile le puteți lăsa pe pagina lui de Facebook : www.facebook.com/Teachers-leaders-40956680958406

Metode moderne în educația online?

De **Lidia Apostol**

Școala Gimnazială Nr. 7, Giurgiu (Giurgiu)



Obiectivul primordial urmărit de fiecare cadru didactic, începând de la grădiniță și până la absolventul de studii superioare, îl constituie formarea de competențe în conformitate cu profilul de formare european.

Nu de puține ori ne-am plâns de lipsa sincronizării între programa școlară, resursele materiale disponibile în școli, percepția diferită a cadrelor didactice și a părinților cu privire la rezultatele muncii de la catedră, lipsa de interes a elevilor, criticile societății și nevoia reală de formare, caracteristică unei societăți în schimbare.

Ce cred eu că a funcționat în educația online și voi folosi și la activitatea mea în clasă?

Cu siguranță voi folosi în continuare manualele și caietele digitale, voi apela la resursele utile precum: a) prezentări electronice: PowerPoint, Google Prezentări, Prezi, Canva; b) aviziere virtuale: Padlet, Symbaloo, Webjets; c) crearea unor povești: Storyjumper, Little Bird Tales, Storybird, Mystorybook, Storyboard That; d) crearea de materiale video, desene animate, benzi desenate: Edpuzzle, Voki, WeVideo, MakeBeliefsComics, Pixton; e) crearea documentelor colaborative (Documente Google); f) crearea unor hărți conceptuale: MindMeister, Coggle, LucidChart, Bubbl.us; g) crearea unor nori de cuvinte: WordArt, Wordle; h) crearea de jocuri educaționale și exerciții interactive: ClassTools, Kubbu; i) realizarea instrumentelor de evaluare: Mentimeter, Kahoot, Google forms, Socrative, SurveyMonkey.

Cadrele didactice se află într-un continuu proces de instruire și autoinstruire, fiecare a înțeles că schimbarea vine din clasă, unele chiar au trecut dincolo de "imaginea" pe care o aveau părinții despre menirea cadrului didactic și au preluat și rolul de animator, de psiholog, de antrenor, de prieten...

Eforturile susținute au făcut ca elevii și părinții să capete încredere în aceste modele, să nu mai pună la îndoială deciziile luate. Cele mai multe schimbări s-au făcut la clasele primare, aici profesorii s-au dovedit foarte receptivi la metodele de stimulare a gândirii critice, la lucrul pe centre de interes, au încercat să descopere ce tip de inteligență îi este specifică fiecărui elev și să îl valorifice din această perspectivă. Materialele didactice, cele mai multe confecționate de cadrele didactice, au ajutat elevii să înțeleagă mai bine noțiunile predate, să îndrăznească să se deschidă, aceștia au început să colaboreze și să lucreze mai bine și mai mult în echipele lor.

Începând cu martie 2020, lucrurile nu au mai fost asemănătoare, toți ne-am trezit în fața pericolului pe care îl reprezenta activitatea

în echipe/grupă/perechi, am stat acasă pentru a ne proteja și am fost puși în fața necesității de a apela la diferite platforme pentru a putea comunica și organiza cursuri pentru elevii noștri.

Majoritatea cadrelor didactice s-au adaptat rapid, au participat la webinare de instruire și au accesat singure aplicații care să le permită transmiterea de cunoștințe în timp real și eficient pentru elevi.

Pot fi aceste aplicații considerate metode moderne de instruire online?

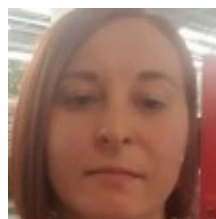
Majoritatea dintre noi vom răspunde probabil că le considerăm moderne, le-am văzut eficacitatea mai mare sau mai mică asupra elevilor și probabil că mulți dintre noi nu vom renunța la aplicarea lor deoarece unele dintre ele ne ușurează foarte mult munca, așa cum sunt chestionarele online ce ne oferă statistici și interpretări, jocurile educaționale digitale care îi captivează pe elevii noștri și noi reușim să le formăm competențele dorite într-un mod atractiv și plăcut, transmiterea lecțiilor online, pentru cei care din motive medicale nu pot participa fizic la ore, constituind un real ajutor în favoarea acestora.

Consider că aplicațiile fac lecțiile mai creative și practice, conceptele abstracte, complexe devin mai ușor de înțeles, învățarea mixtă, apărută la începutul acestui an școlar fiind o umbrelă pentru diferite moduri de învățare în care cadrul didactic îmbină în mod armonios educația tradițională cu metode didactice diverse, un mix între învățarea bazată pe web/online cu învățarea față în față.

Mesajele media și influența lor asupra comportamentului receptorilor

De **Ana-Maria Bahat**

Școala Gimnazială, Aghireș (Cluj)



Mass-media este o prezență constantă în viața de zi cu zi, iar efectele ei se resimt în diferite zone ale societății. După Denis McQuail (1987), mass-media poate acționa asupra: indivizilor, grupurilor, instituțiilor, întregii societăți, iar efectele ei pot afecta societatea umană în mai multe dimensiuni: dimensiunea cognitivă (schimbarea imaginii despre lume), dimensiunea afectivă (crearea sau modificarea unor atitudini sau sentimente) și dimensiunea comportamentală (schimbări ale modului de acțiune a indivizilor și fenomene de mobilizare socială).

Conținuturile mesajelor media difuzate influențează atât modul de-a gândi și simți cât și modul de-a se purta și acționa al individului. Sub impactul mesajelor media, sentimentele și atitudinile se transformă în gesturi și comportamente. Personajele din filme, reportaje, buletine de știri, anchete pot reprezenta

modele de comportament pe care de cele mai multe ori indivizii au tendința să le imite. Aceste modele au o putere mare de sugestie care stimulează emoțiile, sentimentele, dispozițiile, voința, dorința determinând atitudini de respingere sau acceptare. Imitarea acestor modele de către receptorii mesajelor media se poate realiza pe deplin și are drept consecință o transformare semnificativă comportamentului lor.

Imitarea modelelor oferite de televiziune a fost intens cercetată de către A. Bandura și colaboratorii săi (1963–1966) iar în urma acestor cercetări a reieșit că expunerea la modelele oferite de televiziune conduce la trei tipuri de efecte comportamentale asupra receptorului: efectele modelării (comportamentul modelului într-o anumită situație este însușit de către receptor care ulterior într-o situație similară va manifesta același tip de comportament), efectele inhibitorii și dezinhinatorii (consecințele comportamentului modelului pot stopa sau declanșa reacții asemănătoare din partea receptorului), efecte de facilitare (când comportamentul modelului îl stimulează pe receptor să realizeze comportamente similare care fac parte deja din repertoriul receptorului și sunt comportamente acceptate social).

Teoria modelării formulată de către Albert Bandura are ca scop observarea modalității prin care oamenii dobândesc noi forme de comportament în cadrul social. Procesul de învățare presupune observarea modelului comportamental înainte de a-l adopta și apoi, prin imitare, însușirea lui. Identificându-se cu respectivul model sau aspirând la el, individul poate considera, conștientiza sau nu că acel model este funcțional, iar în momentul în care se confruntă cu o situație similară, el își amintește modelul și îl imită. Dacă, în momentul aplicării, modelul a dus la rezolvarea unei probleme sau la obținerea unei satisfacții se ajunge la consolidarea relației dintre stimul și răspuns prin obținerea unor gratificații sau recompense. Drept urmare, șansele ca respectivul model de comportament să fie adoptat în mod repetat sunt în creștere datorită efectelor pozitive obținute.

În 1970, DeFleur a elaborat o teorie referitoare la normele culturale potrivit căreia mijloacele mass-media pot influența conduita umană datorită prioritizării unor anumite subiecte care dau de înțeles oamenilor că structurarea a fost făcută în mod special pentru a oferi spre învățare anumite norme culturale.

Unele cercetări au arătat că efectele mass-media contribuie la întărirea și confirmarea unor comportamente preexistente - indivizii selectează din conținutul transmis doar elementele care le sunt familiare și relevante pentru ei, adică le confirmă valorile și normele lor de conduită și le resping pe celelalte.

În ceea ce privește influențele mass-media asupra comportamentului copiilor, părerile sunt diverse și contradictorii. În acest caz, este de menționat accesul copiilor la televiziune și internet și implicit la mesajele media transmise de acestea (filme, filmulețe, videoclipuri, anchete, reportaje, știri, articole). Toate aceste tipuri de mesaje transmise prin canalele amintite mai sus ajung la copii și au un impact semnificativ asupra comportamentului lor. Prin modelele pe care le oferă acestea, îi îndeamnă pe copii să imite comportamentul personajelor sale. În acest fel, copiii pot învăța atitudini și deprinderi prosociale (acordarea de ajutor persoanelor care au nevoie de el, respectarea persoanelor vârstnice, protecția mediului), precum și adoptarea unui model de viață sănătos (practicarea unui sport, alimentație corespunzătoare, respectarea unui program), dar poate conduce și

la formarea unui comportament violent (copilul se va comporta violent din cauză că se închipuie jucând rolul unui personaj din film sau din desene animate) sau la folosirea violenței ca modalitate de rezolvare a unor probleme (scenele de violență din diferitele programe pe care le vizionează îi induc copilului ideea că de fiecare dată când cineva nu este de acord cu el sau apare vreo problemă va putea folosi violența considerând acest lucru ca un mod normal de abordare a situației).

Vizionarea în mod repetat a unor scene care conțin violență duce în timp la desensibilizarea copilului, care va deveni mai indiferent la acestea, mai insensibil, învățând să le ignore sau să le accepte ca atare.

În acest fel, copiii își pierd capacitatea de-a înțelege suferința altora. De cele mai multe ori conținuturile media prezintă personajele violente într-o lumină favorabilă iar copiii, care nu au încă capacitatea mentală de-a filtra mesajul transmis, ajung astfel să se identifice cu acel personaj considerând că trebuie să se comporte la fel de violent. În concluzie violența prezentă în conținuturile redade de televiziune sau accesate pe internet duce inevitabil la reflectarea acesteia și în comportamentul copiilor (verbal și nonverbal). Un efect important asupra comportamentului la copii dar și la adulți îl au spoturile publicitare transmise pe diferite căi (televiziune, internet, presă scrisă, flyere) care duc la crearea unor „nevoi” necunoscute până atunci iar dacă aceste false nevoi nu sunt îndeplinite creează frustrări și nemulțumiri. Unele programe de televiziune promovează pasivitatea, încurajând ideea de-a renunța la activitățile cotidiene pentru a viziona în schimb programele oferite.

Mijloacele de comunicare în masă au rolul de agenți ai socializării. Mass-media sugerează publicului ce comportament să adopte, cum să acționeze și ce anume să înțeleagă dintr-un conținut mediatic. Ca agenți ai socializării, mijloacele mass-media contribuie la furnizarea de informații despre modelele sociale de comportament. Ceea ce îi preocupă pe cercetători este dacă aceste modele prezentate sunt sau nu sunt în concordanță cu regulile morale ale societății și dacă ele sunt apropiate de realitate. Expunerea zilnică și continuă la astfel de imagini a indivizilor poate determina efecte puternice asupra comportamentului lor. Așadar, oamenii învață din conținuturile oferite de mass-media, dar informațiile deprinse pot dezvolta sau modifica modalitățile de interacțiune socială.

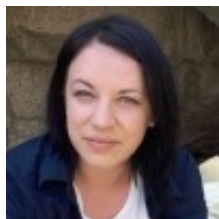
Bibliografie

Albulescu, Ion, Educație și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.
Dolean, Ioan, Dolean, Dacian, Dorin, Meseria de părinte, Editura Aramis, București, 2009.
Albulescu, Ion (coord.), Educație și mass-media, Curs (PLR 3104).

Școlaritatea mică – o etapă dificilă în dezvoltarea umană

De **Silvia-Alina Ristea**

Școala Gimnazială Nr. 18, Galați (Galați)



Școlaritatea mică, o etapă considerată a fi dificilă în cadrul dezvoltării umane, este cuprinsă între 6 sau 7 ani și 10/11, corespunzând ciclului primar (clasa pregătitoare – clasa a IV-a). Corespunzând debutului unei perioade de studii, școlaritatea mică vine cu o serie de dificultăți de adaptare, datorate schimbării regimului de viață al copilului, adaptării acestuia cu o nouă formă de autoritate – învățătorul, relaționării acestuia cu alți elevi etc. Toate acestea aduc modificări considerabile în structura umană, la nivel biofizilogic, psihic, intelectual, social, la nivelul structurilor de personalitate.

În ceea ce privește dezvoltarea biofizilogică se remarcă, printre altele, înlocuirea dentiției provizorii cu cea permanentă, fenomen ce presupune dureri, stare de neliniște, agitație, uneori dificultăți în vorbire sau transformări la nivel alimentar. Cresc în greutate cu aproximativ 3 kg/an și în înălțime cu aproximativ 6 cm/an, osatura se schimbă, articulațiile se întăresc, musculatura mâinii capătă noi deprinderi, inclusiv creierul își schimbă perimetrul și deși neuronii sunt complet formați în perioada intrauterină, celulele gliale își continuă multiplicarea (aceste celule sunt cele care oferă suport nutritiv neuronilor, întreținându-i). În această perioadă sunt mai agitați, capătă deprinderi și îndemânări noi, sistemul nervos fiind în permanentă maturizare. De aceea, această perioadă este însoțită de procese importante de maturizare, la care se adaugă, conform Grației Sion, „dezvoltarea motivelor și intereselor de cunoaștere, posibilitatea de acțiuni diversificate nu numai în plan material, ci și mental, crește ponderea momentelor verbale în analiza reprezentărilor sub impactul descrierilor și povestirilor celor din jur, care devine o premisă a dezvoltării memoriei logice și a gândirii abstracte, crește indicele independenței proceselor intelectuale care iau forma raționamentelor și care mediază demersurile cognitive solicitate de învățare.”

În ceea ce privește maturizarea proceselor cognitive, se poate aminti stricta legătură a acestora cu dezvoltarea sistemului nervos. În jurul vârstei de 7 ani câmpul vizual al copilului se lărgeste, sunetele încep să fie percepute cu și o mai mare acuratețe, crește de asemenea gradul de stăpânire al limbajului, percepția căpătând dimensiuni noi și diferite. Crește interesul pentru detalii scăzând cel pentru întreg, spațiul începe să fie perceput ca deformat (stânga, dreapta, față, spate, lateral) și se formează simțul orientării. Acestea sunt, bineînțeles, formate prin actul învățării.

Structura anului școlar și a învățământului începe să îi creeze școlarului din ce în ce mai mult noțiunea timpului, astfel el va percepe zilele săptămânii, lunile anului, momente ale zilei,

legându-le de momente și activități din viața sa. Procesele imaginației și ale gândirii se dezvoltă, el este mai interesat să realizeze povestiri și desene, deci reprezentări. Sunt realizate noi combinații de cuvinte și de imagini, copilul evoluând de la simple reprezentări la grupuri.

Până la 7 ani, copilul are o gândire intuitivă, în imagini. După această vârstă, gândirea devine operatorie, mobilă și reversibilă. După 7 ani, gândirea trece în stadiul operațiilor concrete (Piaget). Astfel, se dezvoltă logica matematică și operațiile logice, copilul fiind capabil să clasifice, să numere și să însereze. De asemenea, ideea de spațiu, timp și obiect se definitivează. Grația Sion realizează în cartea sa o schemă recapitulativă a tuturor achizițiilor concrete ale școlarului mic, schemă pe care o vom reda pe scurt aici:

- Structura operatorie concretă;
- Reversibilitatea;
- Îmbogățirea limbajului;
- Asimilarea unor structuri gramaticale ce conduc la dezvoltarea capacităților intelectuale;
- Serierea;
- Clasificarea;
- Numerația în plan conceptual;
- Organizarea noțiunilor în ansambluri flexibile;
- Structuri operatorii de clase;
- Structuri operatorii de relații;
- Copilul încă se desprinde greu de experiența imediată.
- Generalizări limitate.
- Raționalizările nu depășesc concretul.

În ceea ce privește achiziția scris-cititului și dezvoltarea limbajului, psihologii remarcă apariția și consolidarea construcțiilor logice, imediate, ce îmbracă forma unor judecăți și raționamente ce fac ca acesta să vadă dincolo de datele senzoriale, el întrezărind date precum cantitatea de materie, greutatea, volumul, timpul, viteza, spațiul. Astfel, gândirea începe să surprindă fenomene noi, ridicându-se în planul abstract. Oamenii de știință afirmă că la 7 ani copilul cunoaște aproximativ 2500 de cuvinte, pe care le poate lega în propoziții corecte. Progresul limbajului este împins de deprinderile de a scrie și de a citi, copilul ajungând astfel să stăpânească aproximativ 5000 de cuvinte din vocabularul fundamental al limbii. „Învățarea limbii constă în însușirea de formule corecte de exprimare. Activitatea orală și vizuală trebuie să fie într-un echilibru prin citit și scris. Ordinea prezentă în procesul instructiv-educativ a celor patru deprinderi fundamentale este ascultarea (înțelegerea), exprimarea, citirea și scrierea. Pentru copilul în primul an de școală, textul scris se asociază cu exersarea orală. Exersarea extensivă a citirii este premisa însușirii reale a cititului.”

Comunicarea este însoțită, bineînțeles, de elemente paraverbale și nonverbale, elementele motorii fiind des prezente în procesul de comunicare al școlarului mic. „Mecanismele neurofuncționale care stau la baza celor două forme de limbaj arată că vorbirea cere o maturitate anume a sistemului nervos central, iar scrisul cere în plus maturizarea unor capacități de percepție și organizare-structurare și psihomotricitate care intervin mai târziu în dezvoltare. Gândirea, motivația, afectivitate și voința sunt

implicate în ambele forme de limbaj” (E. Vrășmaș). Astfel, printre principalele momente ale actului comunicării, autoarea enumeră:

- Motivul și ideea generală a enunțului.
- Limbajul intern cu notația semantică specifică.
- Structura semantică de profunzime.
- Structura semantică de suprafață a limbii particulare.
- Enunțul verbal exterior.
- Se merge de la idee la cuvânt și de la cuvânt la idee.

Scrișul necesită un alt grad de maturitate. „Achiziția scris-cititului necesită pe lângă dezvoltarea normală a aparatului verbo-motor și dezvoltarea motricității large și fine. La un alt nivel, pentru deprinderea scrisului este necesară, de asemenea, maturitatea structurilor vorbirii, aceasta punând în evidență legătura între vorbire și scriere. Observațiile arată că dacă sunt afectate structurile vorbirii se manifestă și o anumită incapacitate de achiziție a limbajului scris” (op.cit.). Pentru ca un copil să învețe să citească el trebuie să aibă vederea și auzul dezvoltat, limbajul de asemenea trebuie să fie bogat și tehnica vorbirii bine stăpânită. El trebuie să articuleze corect, să pronunțe corect pentru a dezvolta mecanismele simple ale lecturii. Mai apoi acesta trebuie să dovedească competența de înțelegere și interiorizare a textului, tehnici de lectură expresivă, de interogare a textului, etc.

Pentru ca un elev să învețe să citească, parcurge o serie de etape. Întâi, învață sunetele limbii și diferența dintre sunet și literă. Cuvântul este delimitat de vorbirea curentă, iar în cadrul acestuia se delimitează sunetele – vocale, consoane. Copiii învață că în limba română cuvintele se citesc așa cum se scriu, deci principiul predării este unul fonetic. „Etapile pe care copilul le parcurge în deprinderea cititului sunt: descifrarea, citirea textelor simple, automatizarea citirii, creșterea vitezei de citire cu voce tare sau în gând care depinde de ritmul fiecărui copil și înțelegerea celor citite. O altă treaptă a deprinderii cititului este citirea curentă și corectă. Aceasta este citirea copilului care știe să transpună în limbajul articulat semnele grafice. În ultima fază, citirea devine expresivă și ar putea fi numită citirea afectivă. Aceasta depinde de gradul de deprindere al citirii corecte și curente. Ea devine un instrument de lucru pentru dobândirea de noi informații” (E. Vrășmaș).

Pentru a învăța să citească școlarul mic parcurge o etapă în grădiniță, apoi o etapă denumită abecedară și una postabecedară. În cea de-a doua se capătă deprinderea scrierii literelor, apoi a cuvintelor și mai târziu a propozițiilor. În următoarea etapă această competență presupune însușirea unor modele, a regulilor de ortografie și punctuație, remarcându-se o viteză a scrierii și o mai bună stăpânire a organizării spațiului. Crește controlul motric, raportul vizual dintre ochi-mână, intenția de a scrie și a exprima prin scris devenind mult mai clară.

Bibliografie

Vrășmaș, Ecaterina (1999). Educația copilului preșcolar. Editura Pro Humanitate.

Necesitatea utilizării experimentelor și lucrărilor practice la biologie

De **Adelin Stanciu**

Școala Profesională, Gropnița (Iași)



Predarea biologiei nu reprezintă doar transmiterea de cunoștințe, informații, de dezvoltarea intelectului, ci și valorificarea aptitudinilor, dezvoltarea deprinderilor și abilităților, formarea de atitudini. Prin metodele didactice aplicate la clasă, profesorul de biologie poate stimula simțul practic al elevilor în mod direct: experimentul didactic asociat cu observația, lucrarea practică de laborator și demonstrarea cu ajutorul modelelor biologice vii sau conservate. Toate aceste metode didactice asigură realizarea în practică a unei activități proiectate mintal, conform unei strategii didactice, un instrument de lucru prin care se formează abilități de mânăuirea a aparaturii de laborator, a ustensilelor de observare și analizare a materialului biologic etc.

Experimentul este o metodă de bază în studiul disciplinei viului, caracterizată de realizarea de către elevi, în mod independent, în laboratorul de biologie sau pe teren, în investigare, a unor activități de cunoaștere a realității înconjurătoare prin efectuarea unor experimente, în special, de fiziologie animală sau vegetală, sub îndrumarea profesorului. Se aplică în activități de producere, reconstruire și modificare a unor fenomene și procese în scopul studierii lor.

Învățarea prin experiment oferă elevilor un nivel corespunzător de îndrumare și orientare când încep, analizează, observă, investighează singuri, dar continuăm să-i sprijinim pe măsură ce-și desfășoară sarcina de lucru. În învățarea prin experiment accentul se pune pe a-l face pe elev responsabil pentru propriul proces de învățare; practic le dezvoltăm latura independentă prin care pot analiza singuri un material didactic, pot formula ipoteze: de ce s-a întâmplat așa? și pot dezvolta și concluzii, pe baza cărora cercetarea ulterioară progresează.

Ca persoane care învață, elevii pot avea stiluri de învățare diferite și prefera să fie activi în diferite feluri: fie activi, kinestezici și entuziaști în noile experiențe, fie să adune informații și să reflecteze asupra lor înainte de a ajunge la o concluzie, ori să fie analitici și să integreze observațiile noastre în teorii raționale sau să fie foarte pragmatici, încercând lucrurile fără discuții lungi.

Un exemplu de experiment ar fi evidențierea respirației aerobe după oxigenul degajat, ce trebuie realizat într-un laborator de biologie. Pentru aceasta, se introduc semințe încolțite de grâu sau porumb în două pahare Erlenmeyer. Un pahar se închide cu dop, iar celălalt este lăsat descoperit. Vasele se șasează la întuneric câteva ore pentru a împiedica fotosinteza. Se scoate dopul de pe

paharul 1 și se introduce o lumânare aprinsă. La fel se procedează și în vasul martor 2. Se constată că lumânarea se va stinge în primul caz, deoarece semințele încolțite în procesul de respirație a consumat oxigenul, gaz care întreține arderea, pe când în vasul martor, lumânarea nu se stinge. Cum putem dezvolta abilități și atitudini elevilor? După transmiterea informațiilor teoretice legate de respirație, elevii vor constata singuri că acest proces fiziologic este unul cât se poate de evident în realitate, întâlnit la toate organismele. Prin utilizarea unui organism-model, ajungem de la particular la general, putând enunța că respirația celulară este un proces fiziologic universal, realizat de la microorganisme la macroorganisme. Prin observație, elevii pot analiza și cum s-a realizat germinarea semințelor (un experiment separat), dar și cum a fost consumat oxigenul din vasul Erlenmeyer.

Așadar, prin studierea fenomenelor în procesualitatea lor, prin familiarizarea cu demersul și metodologia investigației științifice, prin formarea abilităților motrice, practice, de lucru cu aparatură specifică științelor biologice și dezvoltarea spiritului de investigație și de observație, experimentul didactic ocupă un loc extrem de util în dezvoltarea metacognitivă a elevilor de gimnaziu și liceu.

În momentul în care activitatea didactică de observație trece din modalitate independentă în modalitate dependentă, experimentul se transpune în altă metodă didactică: demonstrare cu ajutorul mijloacelor didactice. Elevul nu mai are contact direct cu metoda de lucru a experimentului, ci analizează ceea ce realizează profesorul în laborator sau la catedră. Investigarea și constatarea individuală a unor fenomene se diminuează. Această modalitate ar putea fi utilizată în cazul elevilor care nu au încă deprinderile necesare de lucru cu aparatura sau cu ustensile ce necesită un protocol special de securitate.

Așadar, am putea menționa că metoda demonstrației este mai mult una intuitivă, în care obiectele sau fenomenele sunt prezentate de către profesor în fața elevilor pentru a confirma sau a dovedi adevăruri, acțiuni, comportamente. Poate îmbrăca diferite forme: cu obiecte în stare naturală, cu acțiuni, cu substitute (fotografii, planșe, materiale tridimensionale), de tip combinat sau cu mijloace tehnice. Bineînțeles, cea mai convingătoare este demonstrarea cu obiecte în stare naturală, mai ales dacă în fața elevilor, profesorul aduce un șoarece de laborator sau vreo broască, stârnind sunete de disperare pe de o parte sau de fericire pentru alții, de altă parte. Învățarea capătă o notă deosebit de convingătoare. Prin utilizarea obiectelor conservate (vase cu animale sau organe animale în formol), se dezvoltă spiritul de observație, însă elevul nu participă la procesul efectiv de realizare a preparatului, ci îl primește gata realizat, ca un bun gata de analizat. Dacă am lua exemplul anterior, cel cu evidențierea respirației aerobe la semințele încolțite, am putea menționa că demonstrația devine ca metodă de bază a activității, în momentul în care profesorul realizează activitatea și le expune elevilor metoda de lucru și rezultatul. Elevii pot trage doar concluziile, dar nu ajung singuri la acestea, printr-o metodă deductivă. Bineînțeles că este de preferat, în cazul claselor cu efective mari de elevi, în lipsa unui spațiu adecvat, a unor elevi nemotivați și dornici de activitate, lipsei de timp sau în condițiile actuale pandemice, imposibilitatea aglomerării elevilor în apropierea imediată a profesorului, necesitând păstrarea unei distanțe de siguranță.

De asemenea, experimentul nu-l putem confunda cu lucrările de laborator unde se fac: disecții, studiul morfologiei externe și

interne a unor organisme vegetale și animale, analiza unor preparate, etc. Combinând experiența cu acțiunea, metodele experimentale accentuează caracterul aplicativ al predării, favorizează realizarea unei mai strânse legături a teorii cu practica. A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situația de a concepe și de a practica ei însăși un anumit gen de operații cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele. În schimb, lucrările practice au un caracter tranzitiv fiind orientate spre aplicarea cunoștințelor. Se deosebesc de experimente, acestea din urmă fiind orientate spre transformarea, într-un fel oarecare, a realității, a stării de existență a lucrurilor și fenomenelor. Gama lucrărilor practice este extrem de largă, începând cu obișnuitele aplicații practice, continuând cu cele de proiectare și încheind cu cele de execuție, de construcție ori de creație; de analiză, comparare, de cercetare, de disecție, de microscopie, bazate pe experiențe etc.

Biologia fiind încadrată în aceeași arie curriculară cu matematică, am putea defini următoarea inecuație:

DEMONSTRAȚIE

Dacă demonstrația, în diferite sale forme este realizată preponderent de către profesor (metoda de lucru), experimentul implică cel puțin un elev ce realizează sub supravegherea profesorului, procesul experimental, iar lucrarea practică implică aproape toată clasa de elevi, organizați pe grupe sau chiar individual în limita materialelor disponibile, fiind și cea mai complexă metodă didactică. Toate acestea dezvoltă spiritul de observație și investigare, a unor deprinderi și tehnici de lucru specific biologiei, stârnind motivația și interesul pentru studiul acestei frumoase discipline.

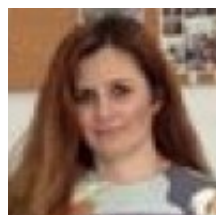
Bibliografie

1. Ianovici N., Frenț A. O., Metode didactice în predare, învățare și evaluare la biologie, Editura Mirton, 2009, Timișoara, pag. 44-45;
2. Șăitan, T., Grosu, M., Popescu, A.S., Gurzu, C., Lucrări practice de biologie, gimnaziu și liceu, Editura Didactica Publishing House, 2010, București, pag. 126
3. Șăirtan, T., Olteanu, S., Afrim, C., Tanur, I., Miricel, F., Manea, C., Neagu, A., Divoiu, M., Mihai, A., - Ghid de pregătire pentru profesorii de biologie pentru definitiv și titularizare, Editura Didactica Publishing House, 2017, pag. 350-353;

Strategii ale postlecturii. Abordare practică a basmului popular Prâslea cel Voinic și merele de aur

De **Gina-Emanuela Bârzo**

Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Botoșani (Botoșani)



Postlectura poate constitui un moment important în receptarea

literaturii datorită faptului că, odată încheiată lectura unui text literar, dialogul cu opera nu se încheie. Dialogul cu opera se „extinde” prin așezarea ei în contexte sau în vecinătăți artistice sau non-artistice largi. Se poate asocia creația literară interpretată deja cu alte modalități de reprezentare artistică (spectacol de teatru, ilustrare grafică, text multimodal) sau cu alte opere literare și non-literare având o temă comună. De asemenea, poate fi și un punct de pornire pentru exerciții de scriere creativă, de rescriere parțială sau integrală a operei, prin modificarea formulei estetice sau a registrului, prin schimbarea timpului și spațiului în care se petrece acțiunea. Postlectura apare astfel ca un moment al revelării adevărurilor cărții, al descifrării codurilor din carte, un moment care poate închide lectura sau o poate deschide spre alte noi experiențe de cunoaștere.

Articolul de față propune o modalitate de ieșire din textul literar, o abordare practică a basmului popular **Prâslea cel Voinic și merele de aur**, foarte aproape de așteptările noii generații. Am construit momentul postlecturii pe baza unui joc, creat pe baza unui ghid al angajatorului. În urma discuțiilor ulterioare interpretării textului, am observat că elevii nu numai că identifică elementele de subtilitate ale basmului, ci se și identifică cu eroul în ceea ce privește experiența unui traseu inițiativ.

Jocul presupune o prelectură retard a basmului și include o discuție pe marginea elementelor de subtilitate din text sub forma unui ghid al angajatorului. Elevii sunt antrenați prin acest exercițiu pentru a înțelege esența personajelor, situațiile limită prin care trec, evoluția lor, experiența de viață acumulată, încadrarea într-o tipologie. Ceea ce mi-a atras atenția a fost modul în care elevii au identificat situațiile problematice din text și au găsit variante de rezolvări la aceste situații. Reticența la lectura basmului a fost astfel înlocuită cu plăcerea jocului didactic, prin care elevii au fost puși să identifice calități ale personajului principal, personaj tânăr, care, pentru a ocupa un „job” tentant, trebuie să-și folosească abilitățile și să-și demonstreze competențele practice. De aici, mi-a venit ideea să dau cuvântul elevilor de gimnaziu pentru a vedea dacă răspund unui asemenea experiment, numai că l-am propus ca o evaluare pentru ieșirea din text. Intenția mea a fost să verific dacă, după studiul basmului popular **Prâslea cel Voinic și merele de aur**, elevii de gimnaziu au suficientă experiență de viață acumulată și și-au format o competență analitică pentru a-și crea oportunități de dezvoltare personală. S-a dovedit că și cititorii de gimnaziu sunt pregătiți pentru a avea reacții, atitudini sau întrebări în legătură cu alegerea unui loc de muncă, practicarea pe viitor a unei meserii potrivite sau problema reconversiei profesionale în cazul în care acest lucru ar fi necesar.

Dacă până acum am discutat cu elevii textul ca formă literară specifică, am pregătit ieșirea din text cu o întrebare: „Credeți că regăsiți în viața reală situații asemănătoare care solicită, pentru a avea succes, exploatarea unor calități asemănătoare cu ale eroului?”. Întrebarea a oferit elevilor de clasa a V-a prilejul de a explora la maximum procesul prelecturii și pe cel al lecturii, deoarece au avut de imaginat rezolvări posibile ale situațiilor dificile din basm, evidențiindu-se astfel abilitățile, competențele practice, motivațiile personajelor din basm în lupta lor pentru cucerirea victoriei. În același timp au extrapolat situațiile din basm în lumea reală: de ce calități au nevoie ei, dacă doresc ca mai târziu să ocupe un loc de muncă tentant?

Situația 1: Celor trei fii ai împăratului („puternic și mare”) li se

oferă șansa unui job posibil, realizabil, de a păzi mărlul de aur și de a prinde pe hoțul merelor de aur. Culoarea galbenă, a aurului este o culoare a luminii și a vieții. Galbenul este culoarea veșniciei, tot așa cum aurul este metalul nemuririi. Lumina de aur devine uneori o cale de comunicare cu sens dublu, un mijloc între oameni și zei. Galbenul-auriu este un atribut al puterii regilor și împăraților, un atribut ce arată originea divină a puterii lor. În Grădina Hesperidelor (metaforă pentru spațiul existenței eterne) există pomul care face mere de aur, care asigură nemurirea, și din care reușește să obțină câteva mere doar Heracles (Hercules), eroul forței și al vitejiei. Prâslea, cel mai mic dintre fii, vrea să-și încerce norocul cu prinderea hoților de mere, în timp ce frații mai mari au eșuat, dar tatăl, împăratul îl numește „*nesocotit*” și „*mucos*”.

Problemă: Atitudinea împăratului este una de descurajare. De ce? Alegeți și justificați-vă opinia: a). pentru că fiii nu sunt capabili de a prinde hoțul; b). pentru că tatăl este neîncredător în aptitudinile acestora; c). pentru că tatăl dorește să-l identifice pe cel „*voinic și deprins cu nevoile*”.

Situația 2: Cei 3 fii se aruncă în lupta pentru câștigarea job-ului, fără a ști dacă li se potrivește și la ce se expun, pentru că „*toți paznicii din toată împărăția și cei mai aleși ostași n-au putut să prinză pe hoți.*”

Problemă: Mobilul celor trei fii de împărat este diferit. El reiese din verbele folosite în legătură cu cei trei tineri. Selectați impulsurile care le determină alegerea - orgoliul, dorința de a-l face pe împărat mândru de feciorul său, complexul de inferioritate - și analizați fiecare situație în parte: a). fiul cel mare - „*tată, mă prinz că voi pune mâna pe acel tâlhar care né jefuiește.*”; b). fiul cel mijlociu - „*se lega că el va prinde pe hoții care îi făcea atâta întristare împăratului.*”; c). fiul cel mic - „*tată, mai lasă-l, să-mi încerc și eu norocul.*”

Situația 3: Avantaje/dezavantaje ale status-quo-ului (stării actuale a lucrurilor).

Problemă: Încercați să identificați partea bună a eșecului celor doi fii mai mari („*Pentru mine n-are să fie așa mare rușine, zise Prâslea; fiindcă nu numai că sunt mai mic, dar nici nu mă leg ca să prinz pe tâlhari, ci numai o cercare să fac.*”), raportându-vă la impulsul care a generat alegerea pentru fiecare dintre ei și partea dezavantajoasă a reușitei mezinului („*Frații săi prinseră pizmă pe el pentru că fusese mai vrednic decât dânsii și căutau prilej ca să-l piarză*”).

Situația 4: Probabil că atitudinea împăratului are o justificare. El știe ce caută, ca angajator: „*Doresc prea mult să văz la masa mea măcar un măr din acest pom care m-a ținut atâta sumă de bani*” și ia în considerare acest lucru, în timp ce fiii lui mai mari nu tratează situația cu seriozitate și sunt copleșiți de ispita somnului în timpul nopții de veghe a mărlului: pe fiul cel mare „*somnul îl copleși și căzu ca un mort...*”; fiul cel mijlociu „*păți ca și frate-său cel mare*”; doar Prâslea se pregătește cum trebuie pentru a îndeplini dorința tatălui, cerințele angajatorului.

Problemă: Dacă fiii ar trebui să aibă în vedere următoarele repere, cum s-ar raporta la ele? Fiul cel mic are unele avantaje pe care știe să le valorifice.

Repere: 1). Cunoștințe și pregătire temeinice: „*Prâslea se ducea adesea prin grădină, da ocol mărlului și tot plănuia.*” 2). Abilități, competențe practice: „*Cum veni seara, se duse, își luă cărți de cetit, două țepușe, arcu și tolba cu săgețile. Își alese un loc de*

pândă într-un colț pe lângă pom, bătu țepușele în pământ și se puse între ele... să se lovească cu barba...și cu ceafa..." 3). Calități umane: „Fiul său nu se lăsa cu una cu două.” 4). Preferințe, motivații: „Eu nu mă încumet a prinde pe hoți, ci zic că o încercare de voi face și eu, nu poate să-ți aducă nici un rău.”

Situația 5: Tânărul Prâslea trece prin situații de prag (limită) în care alege corect.

Problemă: Asociați învățăturile cu situația de prag aferentă, indicând episoade specifice.

Situația de prag: Lupta cu zmeii (mai ales cu cel mic); Păcălirea fraților mai mari când aceștia vor să-l lase în prăpastie; Ieșirea la suprafața pământului.

1. Lupta cu zmeii, mai ales cu zmeul cel mic amintește de lupta lui Hercule cu prorocul și scoate în evidență forța, vitejia, priceperea în luptă a lui Prâslea care este ajutat de fata de împărat cea mică și de corbul ce toarnă seu peste el și prinde putere și-l învinge pe zmeu. 2. Intuiția lui Prâslea îi spune că frații îl vor mort și astfel îi păcălește punând un bolovan în locul său la ieșirea din groapă. 3. Ajutorul dat de zgripsoroaica lui Prâslea este cel de a-l aduce la suprafață ca răsplată pentru că i-a salvat puii de moarte.

Învățătura/experiența existențială acumulată: a). Să ocrotești/să aperi cu generozitate, ascultându-ți vocea interioară. b). Să depășești aparențele pentru a ajunge la esență. (Frate, frate, dar brânza-i pe bani!) c). Să nu acorzi încrederea ta cu ușurință. d). Să-ți faci prieteni de calitate. e). Să ceri ajutorul. f). Să crezi în puterile tale. g). Să lupți pentru a-ți îndeplini dorințele.

Situația 6: Prâslea trebuie să participe la un interviu sau să dea niște probe practice (3) pentru ocuparea postului, prin care să demonstreze că el este salvatorul fetelor de împărat și deținătorul mărlui de aur.

Problemă: Comentează „Cele 7 reguli de aur” ale lui Prâslea.

Regula de aur: 1. Planificarea în detaliu: „se băgă ucenic la argintar.” 2. Organizarea în timp: „îți voi da furca de azi în trei zile” 3. Stabilirea de sarcini precise: „o odaie să lucreze singur, o trăistuță de alune, câte un pahar de vin bun.” 4. Folosirea abilităților, calităților: „se înțelesesă la cuvinte, se învoiră și lucrul se și săvârși cu bine”. 5. Prezentarea, aspectul îngrijit: „haine noi”. 6. Varianta, alternativa unui alt job: săgeata „celui mai mic îi căzu dinainte” (ar putea fi un arcaș bun). 7. Părerea altor persoane despre decizia ta: „pedeapsa să o ia de la Dumnezeu.”

Situația 7: Prâslea îi arată împăratului lista lui și completează amândoi o fișă de autoevaluare, respectiv de evaluare.

Evaluare. 1. Lista abilităților și a competențelor: „nu se lăsa cu una cu două”; „se uită cu sfilă în toate părțile”; „a rănit pe hoț”; „am eu ac și de joccaul tău” (al zmeului celui mic); „simțise că frații îi poartă sâmbetele”; „îl făcu în bucățele” (pe balaur); „își tăie o bucată de carne din coapsa piciorului”; „s-a întristat în sufletul lui”; „mărturisii în adevăr”; „arăta mărlul de aur al zmeului”; „îi iert” (pe frații mai mari). 2. Acest inventar îl poate face pe Prâslea să se gândească și la alte posturi precise pentru care ar vrea să candideze: ucenic la argintar, arcaș. 3. Acest inventar de abilități și calități îl poate face atât pe Prâslea, cât și pe tatăl său să aprecieze faptul că voinicul este capabil ca „după moartea tătâne-său să se suie în scaunul împărăției.”

Autoevaluare. Fișa de autoevaluare conține un inventar al

abilităților și calităților fiecăruia dintre elevi, inventar care ar conduce la orientarea către o anumită profesie sau reorientarea către o altă profesie la care elevul nici nu s-a gândit până acum. În inventarul de autoevaluare elevii completează zece calități umane pe care consideră că le au în momentul de față; trei experiențe de viață, chiar și de scurtă durată, din care au învățat ceva important; trei sarcini precise (activități școlare, funcții în cadrul colectivului de elevi, responsabilități din mediul familial) pe care le-au dus la bun sfârșit; trei tipuri de pasiuni, hobby-uri, activități mai interesante decât cele legate strict de practicarea unei meserii, pe care le au, iar în final notează cum se văd ei în ochii celorlalți (o impresie, o părere, o imagine de ansamblu; de exemplu, elevul X este văzut de ceilalți ca un informatician de succes).

Activitățile de postlectură permit așadar cititorilor să înțeleagă textul la nivel global și, pentru că au la bază strategii antrenante, sunt mai apropiate de activitățile non-formale care îi ajută pe elevi să descopere frumusețea actului lecturii.

Bibliografie

*** Prâslea cel Voinic și merele de aur, basm popular.

N.A. Kun, *Legende și miturile Greciei Antice, Merele din Grădina Hesperidelor*, Editura Științifică, București, 1964.

George Lăzărescu, *Dicționar de mitologie*, Casa editorială Odeon, București, 1992.

Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Editura Artemis, București, 1993.

Cum a devenit metodă interactivă de învățământ teatrul japonez de hârtie – Kamishibai

De **Adriana-Noxi Rotaru**

Școala Gimnazială Grigore Moisil, Galați (Galați)



Teatrul japonez de hârtie este o formă de a spune povești copiilor, în care povestitorul se folosește de un set de ilustrații ce sunt introduse și derulate într-o scenă mică de lemn. Această metodă de povestire își are originea în templele budiste japoneze din secolul al XII-lea, când călugării foloseau ilustrații pentru a prezenta povești cu conținut moral copiilor sau unei audiențe analfabete. Astăzi, îi descoperim veleitățile formative, pe care le valorificăm cu succes în activitățile curriculare de zi cu zi, la clasă sau în activități extracurriculare.

Prolog: Vasile era blond cu ochi albaștri, foarte vorbăreț și extrovertit. Venea la școală cu o bicicletă pitică la care pedala iute ceea ce-l făcea să semene cu un cățeluș cu picioare scurte străduindu-se să țină pasul cu stăpânul. Parca bicicleta la mine acasă fiindcă locuiam aproape, așa că aveam parte de cel mai

voios „bună dimineța, doamna!” posibil. Né împărtășea în fiecare zi aventurile sale, aventuri care la șapte ani nu puteau fi decât uimitoare. Într-o dimineață, înainte chiar de a-și da jos ghiozdanul, né-a anunțat transfigurat că motanul lui Churchill, dispărut de o săptămână, s-a întors acasă. Spre hazul tuturor, a spus o poveste adevărată, simplă, frumoasă și proaspătă, atât de potrivită vieții copiilor din acel loc care seamănă cu un rai. Le-am sugerat să o scrie.

În toamna anului 2016, eram încă învățătoare la Școala Gimnazială Măgureni, în cea mai izolată localitate din Insula Mare a Brăilei. În clasa mea, învățau simultan copii de la clasele I, a II-a și a III-a. Vasile fiind clasa I, nu putea încă scrie, dar i-au scris colegii mai mari povestea „Extraordinairele aventuri ale motanului Churchill”. Avantaj al clasei simultane. Cei mici au avut sarcina să o illustreze. Am împărțit-o împreună pe scene și au transformat-o în bandă desenată. Au vrut apoi să o interpreteze. Și... a devenit activitatea lor preferată. Lecții de științe sau probleme de la matematică ei le transformau în bandă desenată și le interpretau. Unii scriau, unii desenau, toți interpretau. Eu eram moderator astfel încât să fie îndeplinit scopul lecției.

Am început să fac cercetări ca să pot exploata didactic activitatea cât mai bine. Așa am aflat că ceea ce făceam purta deja un nume, Teatrul de hârtie japonez sau Kamishibai. Am găsit și un foarte bine realizat: „Ghid de lucru pentru învățători – Ateliere de teatru Kamishibai”, al autoarelor Iulia Iordan, educator muzeal, și Angelica Mihăilescu, cercetător la Institutul de Științe ale Educației

Conform autoarelor, „Kamishibai, teatrul japonez de hârtie, este o formă de a spune povești copiilor, în care povestitorul se folosește de un set de ilustrații ce sunt introduse și derulate într-o scenă mică de lemn. Această metodă de povestire își are originea în templele budiste japoneze din secolul al XII-lea, când călugării foloseau ilustrații pentru a prezenta povești cu conținut moral copiilor sau unei audiențe analfabete. Kamishibai-ul a supraviețuit secolelor, iar din anul 1920 a rămas în forma pe care o cunoaștem astăzi”.

Devenit pasiunea mea, l-am rafinat puțin pentru a fi destul de solicitant și pentru elevi mai mari. În forma originală, interpretul, unul singur, se așeza în spatele scenei. Kamishibai-ul fiind o formă de *storytelling*, presupune interacțiune cu auditoriul, dar aceasta trebuie să fie una discretă pentru ca accentul să cadă pe ilustrație și nu pe gestică. Ilustrațiile erau așezate în scena de lemn/ butai, iar în timpul interpretării, se scoteau una câte una. În forma inovată de mine, o trupă de 10 copii gesticulează, dansează, cântă, se mișcă într-un spațiu redus, poartă costume, are și manipulează recuzită, păstrând totuși ritmul temperat și oarecum rigid al teatrului japonez tradițional.

Potrivit cercetărilor efectuate de autoarele ghidului menționat și conform propriilor mele observații, Kamishibai oferă o multitudine de aplicații didactice prin care pot fi dezvoltate competențele de comunicare orală și scrisă (tehnicile de povestire orală, modalități de redactare a unui text, exersarea rolului de ascultător; interacțiunea cu colegii; negocierea și asumarea unor sarcini de lucru în grup), competențele de comunicare și în limbi străine, competențele digitale; competențele civice și sociale; competențele culturale și artistice; „a învăța să înveți”; inițiativă și autonomie personală, precum și valențele atitudinale (motivația pentru lectură, dorința de a crea ceva, perseverența de a duce la

bun sfârșit o sarcină. Din punctul meu de vedere, după ce am experimentat această formă de teatru în situații diverse despre care voi vorbi mai jos, este o metodă fără egal în descoperirea/ autodescoperirea talentelor, dezvoltarea creativității și inteligenței emoționale a copiilor.

Ghidul foarte complet scris de Iulia Iordan și Angelica Mihăilescu, disponibil gratuit pe internet, detaliază fiecare etapă de realizare a poveștilor kamishibai:

„I. Introducere. Copiii vor fi familiarizați cu teatrul de tip Kamishibai prin intermediul unei demonstrații, pentru care se va folosi fie o scenă și o poveste deja scrisă și ilustrată. În funcție de vârsta copiilor, învățătorul le va povesti pe scurt și istoria kamishibai-ului.

II. Realizarea poveștii

1. Discuție introductivă: Învățătorul va realiza o scurtă discuție despre povești în general: care sunt poveștile lor preferate, ce (fel de) personaje îi fascinează, ce le-ar plăcea să găsească într-o poveste, ce nu le place să găsească în poveștile pe care le citesc, dacă au ascultat povești plictisitoare, care anume, de ce erau plictisitoare, dacă le-ar plăcea să scrie o poveste despre ce ar fi aceasta, ce este aceea o poveste.

2. Anunțarea temei: Elevii vor fi anunțați că vor crea împreună o poveste, pe care apoi o vor ilustra și interpreta prin intermediul tipului de teatru Kamishibai = „teatru de hârtie”, tehnică specifică teatrului asiatic prin care un povestitor rulează mai multe imagini în fața unui public, rostind în același timp și textul poveștii.

Poveștile pot fi realizate folosind tehnici diverse în funcție de vârsta și experiența grupului de copii: tehnica personajului, tehnica începutului dat, tehnica obiectelor, tehnica cărților de joc, tehnica situației.

Poți stabili etape de scriere ale poveștilor pentru că astfel se lucrează mai eficient, mai rapid, mai aplicat

- stabilirea temei poveștii se va face pe cât posibil de comun acord;
- cadrul didactic va stabili un anumit număr de ilustrații, respectiv de episoade. Acest aspect va fi în concordanță cu vârsta copiilor, numărul acestora, posibilitățile de lucru etc. Fiecare copil va fi implicat în toate cele trei etape ale realizării Kamishibai-ului, atât în partea de povestire și ilustrație, cât și în cea finală de interpretare sau ascultare.
- alegerea unei anumite tehnici de inventare a poveștii: în cazul în care copiii sunt de vârstă mică sau se află la un prim exercițiu de acest fel, se pot alege tehnici care să utilizeze obiecte sau imagini
- inventarea și scrierea poveștii cu toate părțile ei componente;
- lectura acesteia cu voce tare după ce a fost finalizată;
- identificarea unui titlu potrivit;
- stabilirea secvențelor care vor fi ilustrate;
- schițarea unui story-board pentru a vizualiza mai bine povestea și a face trecerea spre atelierul de ilustrație.

Etapele realizării ilustrațiilor pe care și eu le-am respectat la toate poveștile și cu toate echipele cu care am lucrat sunt:

1. Definitivarea story-board-ului

2. **Distribuirea sarcinilor.** Copiii vor fi împărțiți pe echipe sau vor lucra individual. Vor primi, fiecare, câte un episod de ilustrat. Cei mai mari pot primi chiar bilețele cu textul corespunzător sau vor trage la sorți scenele de ilustrat.

3. **Schița.** Copiii vor schița mai întâi în creion imaginea pe care o vor crea. Învățătorul va urmări concordanța între desenele copiilor. Se vor stabili caracteristicile fiecărui personaj, caracteristici ale locului/locurilor unde se desfășoară acțiunea sau alte detalii importante din poveste pentru a se ajunge în final la o unitate vizuală a ilustrațiilor.

4. **Colorarea desenelor.** Copiii vor definitiva imaginile folosind diverse tipuri de culori: creion/cărbune, tempera, guașe, creioane colorate/cerate sau folosind colajul. Învățătorul va coordona activitatea copiilor, urmărind ca aceștia să respecte unitatea cromatică, caracteristicile fiecărui personaj sau obiect semnificativ din poveste. Se va realiza și o pagină cu titlul care să conțină o imagine reprezentativă pentru întreaga poveste.

5. **Finisarea ilustrațiilor.** După ce copiii au terminat de realizat ilustrațiile, acestea vor fi așezate una lângă cealaltă și vor fi analizate. Dacă va fi nevoie, se vor face retușuri, iar după uscare se vor întoarce și se vor numerota. Episoadele textului se vor printa separat, apoi vor fi decupate și lipite pe spatele imaginilor: pe spatele paginii cu titlul poveștii se va scrie textul corespunzător primului episod, pe spatele ilustrației primului episod se va scrie textul corespunzător celui de-al doilea

În anul 2017, după 23 de ani, am părăsit insula și pe copiii de acolo sau, cum spun uneori, „am fugit din rai pe geam”. Școala Gimnazială „Grigore Moisil” din Galați, unde activez de deja 4 ani, a fost o provocare din prima clipă și până astăzi. Libertatea absolută de care m-am bucurat la Măgureni, respectul, încrederea necondiționată a comunității în profesionalismul meu, firea cam voluntară - trebuiau aici demonstrate, câștigate, stăpânite. Deși colegii de la Galați au fost binevoitori, era de datoria lor să mă supravegheze cu coada ochiului, părinții cu ochii micșorați de scepticism, iar elevii cu ochii rotunjiți de curiozitate. Toate caracteristicile comunității școlare se schimbaseră ca poziția bețișoarelor colorate eliberate din strânsoarea palmei în jocurile *marocco*.

Înarmată cu o scenă profesională bricolată de soțul meu și cu un set de planșe în creion ilustrând textul „Elmer și dragonul” după „Dragonul tatălui meu” de Ruth Stiles Gannett, desenate împreună cu un vecin de bloc de 15 ani, care a încercat în toate scenele să evite fața personajului principal fiindcă „nu știu să desenez chipuri”, m-am prezentat la Comisia metodică din care făceam parte, crezând că vor pleca de acolo convertite. Le-a plăcut ideea colegelor mele, au vrut să afle mai mult, dar au concluzionat că această activitate este prea crono-, energo- și toate celelalte -fagii care né devorează pe noi în această meserie.

Am respirat adânc, am hotărât că doar ochii de mici sălbăticiuni ai elevilor mă preocupă și le-am propus lor ca activitate extracurriculară teatrul de hârtie. Cu o echipă de 17 elevi din clasa mea, am încercat să dramatizăm în tehnica teatrului de hârtie povestea celor trei purceluși. Ei au înțeles repede că această formă de teatru este solicitantă ca timp și volum de muncă.

La a doua ședință de lucru, am mai avut doar nouă fete cu zâmbete șăgalnice în echipă. Încăpățânarea mea naturală s-a activat ca fotografiile sub revelator. Fiind în decembrie, am propus să creăm

o piesă Kamishibai după o Poveste de Crăciun scrisă de mine doar că era permis să fie îmbunătățită la inspirație. Libertatea acordată a avut efectul unui accelerator. Am înțeles astfel că ar avea propriile lor povești de spus și că trebuie să am mai mare încredere în imaginația și instinctele artistice ale elevilor mei deși nu știau nimic despre Kamishibai. Fetele au jonglat, lansând în aer și preluând ideile lor sau ale colegelor, ca pe o minge de aur, cu o efervescență pe care nu o mai obținusem. Au împărțit pe scene, pe copil, pe zile. I-au adăugat colinde, versuri și cântece, gesturi și mișcări sincrone. Au desenat planșele de format A3, au retușat, au adăugat textul pe verso, au repetat la masă, la scena de lemn, la public restrâns-clasa noastră și la marele public-școala noastră. Au avut succes.

Am propus piesa sub o formă ușor modificată, de joc didactic, denumit „Cinematograful de hârtie” în cadrul concursului „Împreună pentru o școală mishto” organizat de Agenția de Dezvoltare Comunitară Împreună, unde a obținut o mențiune. Piesa „Trenulețul Niță” a fost prima elaborată în întregime de elevele de 10 ani din trupa de teatru și a conținut poezii și unele cântece cunoscute, modificate ca să convină temei: copil rebel. Fetele din trupă au mărturisit că piesa le-a ajutat să exteriorizeze unele revolte față de limitările pe care trebuie să le „suporte” în familie și în societate doar fiindcă sunt „prea mici” când în mod natural ar vrea să exploreze, să experimenteze.

În cadrul proiectului Internațional Erasmus „If I were” - Arts and Digital Democracy to Raise Participation to Social Activities Against Loss of Motivation and ESL, în care Școala Gimnazială „Grigore Moisil” Galați a fost partener și în colaborare cu elevii de la Școala Gimnazială Preutești, județul Suceava, a fost creată piesa „Mașina de spălat”, având ca temă discriminarea. Vizualizarea filmului a stârnit curiozitatea grupurilor de cadre didactice de pe Facebook, unde am fost invitată și am scris o mini-serie de articole despre această formă de teatru. A fost remarcat faptul că prin intermediul teatrului de hârtie copiii pot vorbi despre probleme grave ale lumii, pot descoperi soluții ale acestora și în același timp sunt eliberați de apăsarea inerentă. A fost piesa cea mai elaborată și jucată cu mare entuziasm deoarece, citez părerile componentelor trupei, „am putut să vorbim despre o problemă gravă a copiilor lăsați singuri acasă de părinții plecați să muncească în străinătate, care se confruntă cu tot felul de probleme” și „am putut avea *happy ending*, am găsit o soluție voioasă”.

Încurajată de entuziasmul echipei de teatru, am hotărât să experimentez activitatea ca metodă didactică, metodă de evaluare în primă fază. Am propus elevilor de clasa a IV-a să ilustreze unul dintre textele studiate la orele de limba română folosind tehnica teatrului de hârtie în varianta sa originală și o mini-scenă construită reciclând o cutie de cafea. Am obținut mici bijuterii kamishibai reprezentări ale unor povești și poezii cunoscute sau nou create. Am remarcat cu cea ocazie că forma de evaluare mini-kamishibai este foarte potrivită pentru ilustrarea poeziilor.

Convinsă că poate fi și metodă de predare-învățare, am încercat cu cei mai mici elevi, de la clasa pregătitoare, o formă simplificată cu desene schițate rapid, fără colorare, pentru povestea „Omidă mângâcioasă” de Eric Carle. Dată fiind structura secvențială a poveștii, copiilor le-a fost foarte ușor să o interpreteze folosindu-se de mini-planșele de mărimea unor bilețele pe care făcuseră schițe monoculare, în genul caricaturilor.

În 2020, am câștigat finanțare de la Fundația Comunitară Galați pentru un proiect intitulat „Înblânzirea Științelor prin teatru de hârtie”, în care se împleteau științele și artele. Plecând de la constatarea că unii dintre elevi se tem de științe precum matematica, chimia, fizica, biologia, dar iubesc necondiționat desenul, mișcarea, muzica, manipularea obiectelor, spațiile neconvenționale și dispozitivele digitale, am venit cu propunerea de a folosi soft-ul artelor pentru apropierea copiilor de hard-ul științelor, de a transpune fenomene științifice în piese de teatru japonez. Încercam astfel să netezim asperitățile către dobândirea competențelor necesare folosirii științelor în viața de zi cu zi atât pentru elevii participanți la proiect cât și pentru cei care vor folosi piesele de teatru ca material didactic în viitor.

Proiectul a propus un model circular, modern și inovator al predării-învățării științelor combinând elemente din *flipped classroom* și învățare a științelor cu ajutorul artelor. Acest model presupune ca elevii să fie puși în situația de a construi dispozitive pentru care trebuie să studieze fenomene științifice acasă sau la școală, să facă experimente, să caute surse de informații fizice sau digitale, să lucreze în echipă, să ceară ajutorul adulților din școală și de acasă. Apoi, prin brainstorming, au fost create poveștile “Știința din povești” și “Ozomobilele” care să ilustreze creativ fenomenele științifice descoperite, iar echipa de teatru de hârtie le-a pus în scenă după tehnica teatrului de hârtie japonez “with a twist”. Piesele filmate s-au întors la elevi pentru a fi analizate, pentru a recapitula cunoștințele, au ajuns la alți elevi care au putut descoperi fenomenele ascunse în spatele personajelor și faptelor și vor rămâne la dispoziția cadrelor didactice care le pot utiliza ca material didactic la lecțiile de științe despre interacțiunile dintre corpuri, stările de agregare ale apei, respectiv circuitul apei în natură.

Apelând foarte des la această formă de teatru, care a devenit marca mea ca învățătoare și metodă de învățământ uzitată în clasa mea, pot spune că:

- asigură diversificarea activităților de învățare, în funcție de nevoile și de aspirațiile elevilor;
- poate fi derivată din oricare dintre disciplinele de învățământ, constituindu-se astfel într-o ofertă educațională care răspunde interesului elevilor pentru un anumit domeniu de studiu;
- poate introduce un nou obiect de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun, structurat în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare;
- poate cel mai important, este o metodă interactivă, utilă în procesul de descoperire a talentelor copiilor.

Etapă de scriere a poveștii originale presupune creativitate, colaborare, respectarea regulilor de scriere a unui text creativ, capacitatea de a intuit dramatismul unei întâmplări, spontaneitate; *Etapă de alegere a unei povești deja scrisă* presupune citire intensivă, intuirea potențialului unei povești, prezentarea textului, susținerea unui punct de vedere; *Etapă de împărțire pe fragmente reprezentabile în forma teatru de hârtie* presupune capacitate de analiză și sinteză, colaborare; *Etapă de reprezentare grafică* presupune analiza și sinteza elementelor și alegerea celor esențiale pentru înțelegerea de către public a poveștii, aptitudini de desen sau de lucru în diferite

tehnici (desen în creion/creioane colorate, pictură, colaj, mozaic, etc), reprezentarea grafică a perspectivei, a părților corpului și chiar evitarea inteligentă a elementelor greu de reprezentat grafic, găsirea unor soluții alternative, reprezentarea prin simboluri, armonizarea reprezentărilor, alegerea elementelor repetabile care dau continuitate poveștii desenate;

Etapă de adăugare a pasajelor muzicale presupune cultură muzicală, abilități de căutare, de găsire a melodiilor cele mai populare, intuirea potențialului unui pasaj muzical de a întări mesajul, creativitate, adaptarea versurilor la nevoile poveștii; *Etapă de regie* presupune capacitate de a intuit elementele de gestică, mimică, mișcare scenică, recuzită cu putere dramatică dar care să nu eclipseze celelalte elemente ale reprezentației, colaborare, acceptare a părerii celui alt; *Etapă de spectacol cu public* presupune calități actoricești, exersarea dicției, a amplitudinii vocii, puterea de a depăși momentele dificile/blocajele/tracul, capacitatea de a transmite mesajele textului cu bucurie și optimism.

Având experiența a câteva zeci de activități de acest tip pot adăuga:

- elevilor le place să creeze propriile lor povești, să deseneze, să cânte, să danseze, să regizeze, să interpreteze roluri, să manipuleze obiecte, să folosească dispozitive digitale, să se miște în spații neconvenționale;
- elevilor le place latura terapeutică a creării de piese și a ilustrării lor în tehnica kamishibai;
- elevilor le este mult mai ușor să vorbească despre probleme grave personale sau sociale prin intermediul acestei forme de artă;
- elevilor le este foarte ușor să găsească soluții ale problemelor prin intermediul teatrului de hârtie;
- elevilor le place să participe la spectacolele de teatru de hârtie fiindcă este o formă originală și rară de teatru care are elemente de joc;
- elevilor le place că scapă de tracul memorării textelor, ele fiind scrise pe spatele planșelor;
- elevilor le place că-și pot pune în valoare sau își descoperă aptitudinile participând la fiecare etapă de creație;
- elevilor, mai ales celor timizi sau celor fără aptitudini în anumite domenii, le place să lucreze în echipă, le place că pot să se manifeste chiar și în domenii în care nu excelează;
- elevilor le place să fie regizori, să hotărască fiecare detaliu al unui spectacol
- elevilor le place brainstorming-ul.

Epilog: Deși există de o mie de ani, deși e simplu și la îndemâna tuturor, dar având aplicații multiple și sofisticate, deși îl fac acum la alt nivel, descoperirea acestui teatru ca resursă didactică, eu i-o datorez lui Vasile.

Bibliografie

„Ghid de lucru pentru învățători – Ateliere de teatru Kamishibai”.
 Autori: Iulia Iordan, educator muzeal, Asociația De dragul artei,
 Angelica Mihăilescu, cercetător, Institutul de Științe ale Educației



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice