



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 116 / APRILIE 2021

116

Analiza comparativă a modelelor de investiție în capitalul uman

| **NARCISA-LILIANA LEICIU & DOINIȚA ZAFIU**

Perspectiva didactică a comunicării de tip chat de gaming

| **OANA STREJAC**

Motivația învățării la elevii din ciclul liceal, din perspectiva cadrelor didactice

| **DANIEL-DRAGOȘ OPRESCU**

Sfaturi pentru prevenirea și gestionarea comportamentului perturbator în
clasa de elevi

| **OTILIA MITRACHE & CHRISTIAN IONESCU**

Valorile repetiției

| **IULIA-MARINELA OCHIAN**

Ludicul și poezia postmodernistă. Abordări didactice

| **ADRIANA ANAMARIA DRAGHIȘ**

Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de educație. Aplicații
la disciplina istorie

| **DENISA-ANCA IRIMIA**

Secvențe didactice atractive pentru disciplina „Elemente de limbă latină și
cultură romanică”

| **LĂCRĂMIOARA FRĂȚIMAN**

Mihai Eminescu pe zoom, dar mai ales în suflete

| **ANA-MIHAELA CADLEȚ**

Platforme și instrumente digitale pentru activități online cu preșcolarii

| **ANA-MARIA ENE**

Literația textului multimodal. Narativul multimodal – banda desenată

| **LUCIANA PANTAZESCU**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:

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

ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54

București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

Doru ȘTEFĂNESCU (fundația Institutul pentru Educație)

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

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra ARAMĂ (Institutul de Științe ale Educației)

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

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experientedidactice

Analiza comparativă a modelelor de investiție în capitalul uman

De **Narcisa-Liliana Leiciu**

Colegiul Economic Ion Ghica, Brăila (Brăila)



Investiția în capitalul uman este abordată ca o problemă globală, de la care se așteaptă efecte globale de revigorare economică, în timp ce problemele reale ale pieței muncii necesită strategii punctuale. Strategiile dezvoltate axate pe modele ale investiției în capitalul uman și educației, ca surse ale creșterii ocupării forței de muncă, rămân o problemă deschisă cercetărilor teoretice și empirice. Unele studii discută formarea și acumularea capitalului uman într-un model ciclic de viață, considerând că acumularea de capital uman poate deveni motorul dezvoltării; alte studii prezintă un model al generațiilor suprapuse privind acumularea de capital uman, demonstrând că redistribuirea veniturilor în favoarea educației produce efecte de antrenare pozitive pe termen lung. Dintre toate submodelele din cadrul Uniunii Europene, submodelul nordic s-a dovedit a fi cel mai performant în realizarea obiectivelor asumate prin Strategia Lisabona, deoarece a generat atât eficiență macroeconomică, cât și echitate socială. Submodelul nordic analizat se referă la Olanda, Finlanda, Danemarca și Suedia, caracterizat printr-un grad ridicat de redistribuire, prin promovarea incluziunii sociale, asistență socială ridicată, dialog social și un grad mare de cooperare între partenerii sociali și guvern. Economiiile din țările nordice sunt unele dintre cele mai competitive economii europene.

Modelul olandez se bazează pe principiul autonomiei în educație, care presupune o descentralizarea la toate nivelurile de instruire:

- independența de a crea școli (fiecare individ care are posibilitatea de a crea unități de învățământ are libertatea de a face, fără a avea nevoie de aprobări și recunoașteri din partea guvernului);
- autonomia de orientare (unitățile școlare pot fi înființate și organizate conform diferențelor de religie, a ideologiilor sau a perspectivelor educaționale);
- independența în organizare (unitățile de învățământ au libertatea de a-și alege metodele de lucru și materialul didactic folosit).

Ca urmare a libertății de orientare alegerii tipului de școală, nu toți elevii care merg spre o școală privată sunt acceptați ci doar aceia care corespund specificului acelei școli. Prin comparație, se observă că școlile publice au obligația de a înscrie toți elevii solicitanți. Referitor la libertatea de organizare, instituțiile de învățământ din Olanda pot alege ce cursuri să urmeze elevii, ce manuale să folosească și ce recompense să acorde cadrelor

didactice.

Sistemul olandez se diferențiază de cel finlandez sau de cel danez prin gradul sporit de libertate de alegere a tipului de școală de către părinți pentru copiii lor. Pentru părinți nu există obstacole de ordin financiar în alegerea tipului de școală deoarece ambele forme sunt finanțate de stat.

Datorită concurenței care există în acest stat între unitățile școlare și ca urmare a programului bazat pe cupoane (*school voucher programs*), părinții pot să-și trimită copiii la altă școală, dacă nu sunt mulțumiți de calitatea actului educațional oferit de o anumită instituție de învățământ. Statul suportă cheltuielile cu transferul unui elev de la o școală la alta. Prin urmare, se asigură un act educațional calitativ superior care răspunde nevoilor și alegerilor exigente făcute de către părinți.

Sistemul educațional finlandez actual este foarte bine structurat în ceea ce privește programele de zi: preșcolar (pentru copii de 6 ani); 9 ani școala de bază (copii între 7-15 ani); învățământul postobligatoriu secundar - liceu, învățământ superior (universitate și studii politehnice); adulți (formare continuă). În învățământul primar la materiile de bază elevii au un singur învățător, care îi sprijină pentru a le întări siguranța de sine, astfel ca nici un elev să nu fie exclus.

În sistemul de educație finlandez, se oferă gratuit din partea statului, de la vârsta preșcolară și până la învățământul superior, baza materială și suportul logistic (săli de clasă, auxiliare, hrană). Învățământul finlandez de succes are la bază îmbinarea celor trei elemente (mediul familial, unitatea școlară și resursele socio-culturale (activități recreative, biblioteci). Finlandezii au convingerea că bogăția unui stat sunt copiii, iar pentru instruirea lor aleg cei mai buni profesori din țară. Pentru a profesa ca învățător este obligatoriu ca titularul să aibă o medie mare la examenul de bacalaureat, înclinare spre problemele sociale, participare la activități de voluntariat. Universitățile își aleg candidații în urma unui interviu pentru a aprecia capacitatea de comunicare și empatie.

Sistemul de învățământ finlandez este unul descentralizat, care asigură egalitatea de șanse participanților la procesul educațional. Astfel, în toate unitățile școlare din țară, se studiază aceleași materii de bază până la vârsta de 16 ani, utilizând aceleași manuale și folosind aceleași programe școlare, iar cadrele didactice având același statut. Instituțiile școlare finlandeze se bucură de autonomie în gestionarea resurselor bănești primite de la stat.

Prin reforma din educație, s-a efectuat descentralizarea și ca urmare a acestei măsuri au fost efectuate concedieri masive în proporție de 90% la Ministerul Educației, în prezent fiind angajați la acest minister aproximativ de 300 de persoane.

Unitățile de învățământ sunt finanțate atât de la bugetul de stat cât și de la comunitatea locală în mod egal. Prin acest mod de finanțare prin Ministerul Educației sunt stabilite planurile de învățământ și programele educaționale, iar prin comunitatea locală se asigură derularea unor activități extrașcolare și o parte din suportul material. La nivel local, pentru școala primară (obligatorie pentru vârsta cuprinsă între 7 și 16 ani) se asigură material didactic gratuit, prânz cald, asistență medicală și gratuitate în transport.

Finlanda are unul din cele mai performante sisteme de învățământ

din lume. Are cel mai mare procent din Europa al elevilor care ajung la facultate 66%, iar 93% dintre finlandezi promovează liceul.

Finlanda pune mare preț pe cercetare și experimente încă din școală; astfel, se formează clase cu cel mult 16 elevi, care se concentrează pe experimente practice; aproximativ 43% dintre elevii de liceu urmează o școală de dezvoltare a vocațiilor sau abilităților.

Pentru a stimula gândirea și creativitatea dar și independența elevului, majoritatea din temelor pentru acasă sunt sub formă de proiect, acesta încercând să găsească soluții cu aplicabilitate în practică mai puțin rezolvarea unor teme cu conținut științific abstract.

Javier Melgarejo, psiholog din Barcelona, a studiat sistemul de educație din Finlanda pe o perioadă de 10 ani. Din studiile efectuate se desprind următoarele:

- Primii șase ani de școala primară sunt esențiali deoarece la materiile de bază școlarii au un singur cadru didactic, ce are grijă ca nici un elev să nu fie exclus. Acest fapt constituie un mod de a întări starea de stabilitate emoțională și sentimentul de siguranță al copiilor.
- Se evită a se face comparație între copii.
- Temele pentru acasă ale elevilor sunt flexibile și moderate iar prin planul de învățământ se studiază 608 ore de curs la școala primară.
- Învățământul finlandez este eficient prin îmbinarea a trei elemente: mediul familial, unitatea școlară și resursele socio-culturale.
- În Finlanda un rol important îl are și sistemul social prin care se acordă asistență socială și diferite ajutoare materiale astfel încât părinții își pot sincroniza programul de la locul de muncă cu creșterea copiilor.
- Poporul finlandez consideră că bogăția unui stat sunt copiii, iar pentru educația lor aleg cadrele didactice cu cea mai bună prestanță profesională.
- Instituțiile de învățământ universitar își aleg candidații în urma unui interviu pentru a aprecia nivelul de comunicare și de empatie.

Sistemul educațional din Danemarca este organizat în trei cicluri:

- învățământ preșcolar neobligatoriu unde sunt integrați copiii cu vârsta între 3 și 7 ani;
- învățământul obligatoriu gratuit unde studiază copiii cu vârste cuprinse între 7 și 16 ani;
- învățământ liceal general gratuit unde studiază copiii cu vârste cuprinse între 17 și 20 de ani.

Prin Ministerul Educației se asigură coordonarea învățământului liceal. Fiecare liceu are libertatea în alegerea cadrelor didactice, în efectuarea investițiilor și în salarizarea profesorilor. Statul asigură liceelor private o finanțare în procent de 85% prin care se asigură cheltuielile cu educația unui elev, acesta fiind considerată suma necesară. Deoarece liceele private primesc finanțare din partea statului, aceste unități de învățământ sunt monitorizate de către stat, neexistând diferențe între liceele de tip public și cele

de tip privat în ceea ce privește conținutul programelor școlare.

În Danemarca, se utilizează un sistem de cupoane educaționale, oferite ca subvenție din partea statului, ce asigură cheltuielile cu transferul unui elev de la o unitate școlară din sistemul public la altă unitate școlară din sistemul privat, dar care nu acoperă costurile integrale. Subvenția din partea statului reprezintă 75% din cheltuielile totale cu educația unui elev la unitatea școlară privată unde acesta va fi transferat. Contribuția familiei în realizarea transferului elevului la școala privată trebuie să acopere costurile în procent de 25%. Statul danez consideră că dacă valoarea voucherului ar fi acoperită în totalitate de către acesta, familia ar fi mai puțin interesată sau responsabilă.

Programele de reconversie profesională au căpătat caracterul unei adevărate educații de masă a adulților. Astfel, în țările scandinave, în cadrul școlilor superioare populare, sistemul de reconversie este organizat pe trei niveluri: cursuri normale, în orele de program (3–5 ore pe săptămână), studii individuale, pe baza unor manuale de specialitate, cu un curs de 4 săptămâni în concediul anual de odihnă și cursuri intensive desfășurate într-o instituție de învățământ superior (1–2 trimestre cu concediu fără plată).

În **Suedia**, țară care înregistrează, în medie, una dintre cele mai scăzute rate ale șomajului dintre țările membre ale OCDE, în primii ani ai deceniului 8 s-au înregistrat rate alarmante ale șomajului, care au atins uneori valori de 11–12%. Acest fapt a determinat guvernul suedez să adopte un pachet de trei programe care au cuprins:

- șanse pentru tinerii de 16–17 ani, care au eșuat pe plan școlar și care nu reușesc să-și găsească un loc de muncă;
- echipele de tineri cuprinși între 18–19 ani, amplasați în cadrul administrației publice și cărora li se oferă posibilitatea ca, timp de 4 ore pe zi, să-și îmbunătățească formarea profesională;
- încurajarea angajării tinerilor de peste 18 ani prin declanșarea unui set de programe de inserție în întreprinderile private, 50% din salariul obținut fiind oferit, la început, societăților care facilitează angajarea. Adoptarea acestui set de măsuri a condus la reducerea imediată a ratei șomajului încă din primul an de aplicare (de la 11% în anul 1983, 5% în anul 1984 și 3% în anul 1988).

Legat de preocuparea firmelor pentru pregătirea propriilor angajați, în Suedia, fiecare firmă are obligația să aloce minim 10% din profit pentru constituirea Fondului pentru Modernizarea Economiei, care este destinat finanțării obiectivelor de pregătire profesională legate de implementarea noilor tehnologii. Acest fapt conduce la o participare anuală la cursurile de educare a adulților, a persoanelor angajate în sectorul particular.

Sistemul educațional românesc, față de alte țări europene, nu are o strategie pe termen lung asupra căreia toată lumea să se pună de acord, iar investițiile la noi sunt de zece ori mai mici față de țările nordice. Un elev român stă între 25–30 ore pe săptămână la școală, în timp ce în țările nordice, elevii dedică cel mult 18 ore pe săptămână pentru cursuri și teme.

Statul român a făcut progrese în ceea ce privește reforma educației, însă tot nu se apropie de media europeană. Creșterea nivelului educației în România este necesară pentru a face față schimbării cerințelor pe piața muncii. Îmbunătățirea sistemului

educațional duce la:

- reducerea ratei șomajului și a riscului de sărăcie;
- îmbunătățirea nivelului de trai și a speranței de viață.

Un rol important în asigurarea coerenței și transparenței părghiilor de menținere al nivelului calitativ din educație și formare profesională, dezvoltat la nivel european și național, îl are Grupul Național pentru Asigurarea Calității în formare profesională. Câteva din cele mai importante obiective ce revin în sarcina GNAC sunt:

- facilitarea coordonării inter-ministeriale dintr-o perspectivă integrată a sistemului de formare profesională;
- sprijinirea organizării vizitelor de peer learning și a schimbului de experiență la nivel european;
- formarea de propuneri și recomandări către părțile interesate cu privire la asigurarea calității în formare profesională.

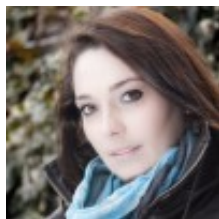
Guvernele din întreaga lume consideră important realizarea unor proiecte de instruire și formare profesională a persoanelor în concordanță cu nevoile economiei fiecărui stat și întocmirea raportului real și relevant pentru educație și piața muncii. Finanțarea sistemului educațional din România rămâne mult sub media Uniunii Europene.

Eforturile pentru a moderniza sistemul sunt prea limitate. Se uită că educația rămâne la baza oricărei societăți și că a nu investi în educație înseamnă a frâna de la început orice pas pe care România ar dori să-l facă.

Perspectiva didactică a comunicării de tip chat de gaming

De **Oana Strejac**

Școala Gimnazială Nr. 8, Suceava (Suceava)



Predarea limbii și a literaturii române în contextul global al utilizării la o scară din ce în ce mai largă a internetului impune o reevaluare a metodelor didactice și o abordare dintr-o perspectivă nouă a lecțiilor de literatură, limbă și comunicare. Scopul investigației este identificarea modificărilor pe care le determină comunicarea virtuală în exprimarea orală/ scrisă a elevilor din gimnaziu și liceu. Modificările din limba scrisă sau vorbită, apărute în limbajul elevilor care s-au aflat sub directă observație de-a lungul anilor, se află în strânsă legătură și cu utilizarea internetului, cu mass-media și cu factorul „limba de acasă”.

La prima vedere, disciplinele umaniste și calculatorul sunt două realități diferite cu posibilități reduse de a interacționa. Cum poate

gestiona o mașină electronică resurse și conținuturi caracterizate prin maximă subiectivitate? Poate fi util calculatorul în studiul disciplinei Limba și literatura română?

Internetul este mediul în care tehnologia întâlnește cultura și identitățile indivizilor. Adaptabilitatea este o competență pe care profesorii și elevii trebuie să o aibă pentru a putea performa cu adevărat. În contextul actual, oamenii sunt puși în situația în care, chiar trebuie să inoveze și să vină cu soluții reale pentru a comunica eficient.

În ultimii ani tehnologia și evoluția tehnologică au avut un impact major asupra limbii române. Globalizarea din puncte de vedere cultural, social, economic, dar și educațional a adus în prim plan idei, concepte și un sistem lingvistic predominant tehnologizat. Structura de ”pânză de păiajen”- web a internetului creează o rețea globală supusă multilingvismului.

Ca orice organism viu, limba română este nevoită să interacționeze și să se adapteze la condițiile mediului socio-politic, economic și cultural. Așadar, înnoirea vocabularului și adaptarea normelor la condițiile schimbărilor este un proces esențial și inevitabil. Se impune cercetarea limbajului utilizat în mediul online, atât pe rețelele de socializare, pe bloguri sau pe site-urile cu jocuri ”gaming”, o zonă neexplorată încă.

Odată cu dezvoltarea programelor de mIRC, Hex, a site-urilor de socializare, a hub-urilor de DC++ și a rețelelor de gaming, pe la începutul anilor 2000, au intrat în limbile de circulație internațională combinații de semne grafice existente pe tastatură care aveau rolul de mijloc de expresie, să exprime, pe lângă mesaje informaționale și emoțiile emițătorului. Barierele lingvistice încep să se estompeze, creând un nou limbaj, cel al internetului.

În româna actuală, comunicarea electronică devine o formă discursivă din ce în ce mai extinsă și mai complexă, care însumează caracteristici aparținând celorlalte stiluri funcționale, dar și suficiente elemente specifice, încât să se poată vorbi de un nou stil funcțional: stilul conversației electronice.

Comunicarea electronică cunoaște câteva clasificări. Din punctul de vedere al momentului efectiv de realizare, aceasta poate fi sincronă, participanții la actul comunicării fiind prezenți în același timp (on-line) ori asincronă, când nu există constrângeri de ordin temporal. Dintr-o altă perspectivă, cea a formei de interacțiune, comunicarea electronică poate fi dialogică (forma cea mai răspândită) ori monologică (blogurile, publicațiile electronice, rețele de socializare, rețele de gaming).

Dintre toate principalele genuri web (email, chat și forum web), zona chat este cel mai puțin studiată. Un al doilea motiv îl constituie faptul că chatul reprezintă o formă unică de transmitere a cunoașterii în situații de învățare informale și are un caracter public, ceea ce îl face foarte ușor accesibil fără încălcarea drepturilor de autor. În general acestea sunt descrise ca un gen discursiv omogen. De asemenea, o ultimă motivație este legată de faptul că principalul scop cu care a fost creat internetul în momentul în care a devenit un serviciu public a fost transmiterea interactivă a cunoașterii, a informațiilor, atât între centre universitare și academice cât și între utilizatorii obișnuiți. Conversația de pe chat este marcată de oralitate și îmbină stilul scris cu cel vizual, respectiv auditiv. Codul predilect este limba română și „romgleza”, la care se adaugă animația (imagele).

Renunțarea la ideea preconcepută că utilizarea calculatorului la orele de limba și literatura română duce la înăbușirea creativității elevilor, că agravează problemele de exprimare scrisă și vorbită ale elevilor, încurajând clișeizarea și standardizarea limbajului, nu poate decât să producă o apropiere a demersului educativ de noile nevoi ale elevilor, dar și ale cadrelor didactice. Nu trebuie ignorată nici anchilozarea unor cadre didactice în vechiul sistem educativ care propunea ierarhizarea profesorului în raport cu elevii săi, prin plasarea celui dintâi pe un piedestal. □ Calculatorul nu este o barieră în calea adevăratei comunicări profesor-elev, aceasta este doar un mijloc de mediere în parteneriatul elev-cadru didactic, un suport moral al cultivării educației creative și practice în școală. Premisa studiului este aceea că informatizarea sistemului educațional românesc oferă numeroase posibilități de progres și că este de datoria cadrului didactic să integreze aceste resurse noi în practica școlară.

În demersul analitic, voi avea în vedere că, „din perspectiva lingvisticii textului, se solicită investigarea producției unităților de comunicare” și apoi că „o caracteristică fundamentală a lingvisticii textului [... este, n.n. I.F.S.] caracterul ei interdisciplinar” (Dragoș 1984: 151). Ca urmare, voi experimenta o combinație de metode provenind din practica unor domenii științifice aparent disjuncte, a căror interconectare însă poate să ancoreze în caracteristicile secolului informatizării, elemente clasice și subiecte de cunoaștere consacrate. Astfel, aspectele teoretice ale problemelor le-am abordat prin metoda studiului bibliografic, având continuitate în metoda deductivă, îndeosebi în metoda ipotetico-deductivă. Analiza automată de discurs, aplicată unui set de documente didactice s-a realizat prin intermediul softului de analiză automată a discursului, TROPES, versiunile 8.1 și 8.2, în limba română. Lecțiile AeL sunt descărcate și prelucrate din colecția de compact-discuri Software educațional AEL, editate în septembrie 2004 și completate în septembrie 2006 de SIVECO România, în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării, în cadrul proiectului SEI, CD nr. 4/2004 și CD nr. 9/2006. Site-ul destinat cursului online Elemente aplicative de pragmatică lingvistică a fost construit de autoare pornind de la un șablon accesat prin intermediul contului personal deschis pentru motorul de căutare Google și browserul Google Chrome, cu un program utilitar gratuit, destinat publicului larg, într-o versiune care a permis modificări și actualizări periodice, de asemenea, gratuite, cu scopul de a facilita accesarea lui de către cât mai mulți utilizatori nespecialiști în informatică. În realizarea documentării, pe lângă resursele consultate în forme imprimate, am valorificat în foarte mare măsură sursele disponibile în format electronic, pe Internet, urmărind ca proveniența acestora să fie de notorietate științifică. Bibliografia tezei cuprinde o selecție de peste 460 de referințe consultate (dintr-un total de peste 3430 cărți, studii, articole, tratate, publicații electronice și imprimate – consultate în mediul real sau în mediul virtual), grupate în 6 categorii (1. dicționare, 2. cărți de autor, 3. articole în periodice, 4. reviste, sinteze, volume de conferințe și alte publicații, 5. teze de doctorat și disertații, 6. sitografie) și, pentru elocvența consultării directe, mai ales în cazul lucrărilor imprimate, conține, inserată în vecinătatea descrierii, imaginea scanată a copertei exemplarului pe care l-am avut la dispoziție pentru studiu.

După un studiu publicat de www.meta.net.eu, limba română, vorbită de aproximativ 20 mil. locuitori, este prezentă nu doar în cărți, filme, canale TV ci și în spațiul digital. Piața internetului în România este în continuă creștere, astfel domeniile .ro

înregistrează 0,4% din paginile web existente în acest moment.

În primul rând, limba română este prezentă în instrumentele google de traducere automată și de prelucrare a vorbirii directe. Proiectul de cercetare EUROTRA a adus în atenție o îngrijorare a unor lingviști, privind utilizarea din ce în ce mai largă a anglicismelor. Studiul, însă relevă că acestea au o viață scurtă în cadrul limbii, fiind înlocuite de alte neologisme din aceeași sferă a tehnologiei.

Dintre principalele genuri web (e-mail, chat și forum web), zona de gaming este cel mai puțin studiată. Un al doilea motiv îl constituie faptul că chat-ul de gaming reprezintă o formă unică de transmitere a cunoașterii în situații de învățare informale și are un caracter public, ceea ce îl face foarte ușor accesibil fără încălcarea drepturilor de autor. În general, acestea sunt descrise ca un gen discursiv omogen. Este însă clar, faptul că se poate înregistra o variație a structurii discursive în funcție de tipul acestuia: de dezbatere și opinii, noutăți ale jocului, sau cele structurate în funcție de necesitățile jucătorilor (World-Lume/Univers, Guild-Breasla, Team-Echipă, System- Sistem, PM- mesaj personal). De asemenea, o ultimă motivație este legată de faptul că, principalul scop cu care a fost creat Internetul în momentul în care a devenit un serviciu public a fost transmiterea interactivă a cunoașterii, a informațiilor, atât între centre universitare și academice cât și între utilizatorii obișnuiți. Conversația de pe chatul de gaming este marcată de oralitate și îmbină stilul scris cu cel vizual, respectiv auditiv. Codul predilect este limba română și „romgleza”, la care se adaugă animația (imaginele).

Există un limbaj al chatului de gaming, asemănător, din unele puncte de vedere, jargoanelor profesionale, aproape inaccesibil celor neinițiați, dar cu care partenerii se pot familiariza, cu timpul, cu atât mai mult cu cât unele site-uri găzduiesc pagini întregi de liste, dicționare și informații în mai multe limbi; persoanele care folosesc, cu precădere, acest tip de comunicare sunt adolescenții și tinerii. La categoria de vârstă menționată, chatul funcționează ca un cod lingvistic oarecum autonom, cu reguli și norme proprii, impuse în mod tacit, însușite și respectate de către noii utilizatori, din simpla dorință de a fi acceptați de către utilizatorii mai vechi, dorință care acționează cu o puternică forță coercitivă. Eforturile pe care le fac participanții la acest tip de dialog subliniază, încă o dată, faptul că în activitatea de organizare a expresiei sale, emițătorul e călăuzit de intenția de a se adapta la receptor (Slama-Cazacu, 1961). Necunoașterea sau nénsușirea rapidă a acestui cod comun poate duce, uneori, mai mult decât în cazul dialogului față în față, la respingerea de către ceilalți „chatterii” a noului posibil partener, deși sunt numeroase situațiile în care „chatterii” mai vechi sunt în măsură să ofere celor noi informații (inclusiv de metalimbaj) în legătură cu acest cod, fapt constatat atât din experiența mea personală, cât și din discuțiile cu diverse persoane care utilizează chat-ul de gaming. Partenerii se influențează reciproc, ca în cazul oricărui dialog (Slama-Cazacu, 1961), dar, în acest tip de comunicare, specifică este mai ales influențarea „novicelui” de către interlocutorul cu mai multă experiență.

Din punct de vedere lingvistic, se constată că limba engleză este cea care a dat startul acestui tip de limbaj și care este preluată în expresia limbii române, apărând „Romgleza”. Întrucât partenerii de chat aparțin adesea unor limbi și culturi diferite, insuficienta cunoaștere a englezei (sau a altei limbi pe care virtualii parteneri consimt să o utilizeze) poate duce la néînțelegeri și, în cele din

urmă, la abandonarea dialogului. În ceea ce privește ortografia și ortoepia putem afirma că acesta capătă dimensiuni noi: cifrele constituie secvențe de cuvinte, iar literele majuscule au adesea valoarea lor fonetică nominală (aceea din alfabet), sau cifrele devin litere în funcție de asemănarea dintre ele 3 > E, 1 > I, 4 > A. Ortografia românească se simplifică prin eliminarea diacriticelor și folosirea unor transcrieri specifice: rom. ș > sh; ț > ts sau tz; ca si că > k; interjecția de adresare mă se transcrie mah etc. Scrierea unui cuvânt sau a unei propoziții cu MAJUSCULE (engl. caps) echivalează, în limbajul chatului de gaming, cu a striga sau a țipa la cineva. Fenomenele extralingvistice (mimica, gesturile – auxiliare adesea indispensabile limbajului verbal, care adaugă întotdeauna sens limbajului articulat, însemnând o completare, o subliniere, o nuanță suplimentară adusă cuvântului (enunțului), care capătă prin aceasta o valoare specială pentru auditor, prezintă, în limbajul chatului de gaming, particularitatea de a fi utilizate nu instinctiv, ci în mod absolut conștient și intenționat, ceea ce aruncă o lumină nouă în abordarea acestui aspect de către psiholingvistică. Mesajele verbale propriu-zise ale chatului sunt însoțite adesea de elemente nonverbale menite să întregească informația verbală propriu-zisă, resimțită ca fiind prea săracă în absența partenerului de dialog: simbolurile numite emoticons (redate uneori prin combinarea unor semne de punctuație și/sau litere, alteori prin desene, figurine care exprimă o emoție) ilustrează stări de spirit, afecte, exteriorizarea unor sentimente sau gesturi – zâmbet, răs, tristețe, confuzie, ironie, dezamăgire, furie, néîncredere etc. și subliniază necesitatea pe care o simte emițătorul de a le transmite interlocutorului, unele dintre aspectele acestor elemente nonverbale au fost deja studiate (Petrova, 2001).

☺ zâmbet;
:))) răs;
😊 bucurie;
☹ tristețe;
👄 a scoate limba;
👂 râd cu gura până la urechi;

Ca în orice conversație, una dintre reguli este politețea, respectul față de partener. Multe pagini de internet atrag atenția asupra importanței acestuia, fie sub forma unor simple recomandări, fie precizând că, în cazul folosirii unor cuvinte vulgare, utilizatorul va fi exclus. Nerespectarea acestora duce, în numeroase situații, la întreruperea dialogului între cei doi parteneri; site-urile recomandă „chatterilor” (în special copiilor și adolescenților) să nu utilizeze și să nu accepte vulgaritățile de limbaj. Trebuie de menționat că unele reguli de politețe coincid cu acelea ale unui dialog clasic. (Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, 1999).

Un rol important în cadrul oricărui tip de comunicare îi revine contextului. S-a arătat că, atunci când contextul explicit (verbal și auxiliar) pare a fi satisfăcător, contextul implicit (ceea ce cunoaște, și mai ales ce nu cunoaște, în cazul chatului de gaming, receptorul despre vorbitor) poate fi o piedică în calea unui bun dialog, în cazul de față prin tendința celor mai mulți utilizatori de chat, specifică acestui tip de comunicare, de a ascunde majoritatea datelor reale legate de propria identitate (vârstă, sex, aspect fizic, reședință, profesie, statut social și matrimonial, religie, naționalitate etc.), pentru a evada într-un univers virtual, creându-și identități noi.

Motivația învățării la elevii din ciclul liceal, din perspectiva cadrelor didactice

De **Daniel-Dragoș Opreșcu**

Colegiul Mihai Eminescu, Bacău (Bacău)



Este îndeobște asimilat cu adevărul faptul că generațiile actuale, fie că vorbim de generația X, de *millennials* (sau generația Y), fie că vorbim de generația Z, sunt dificil de motivat. Mai mult, este dificilă menținerea unui nivel adecvat al motivației pentru o perioadă mai lungă de timp, indiferent dacă e vorba de educație sau de profesie. Motivația de a depune efort în mod constant pentru a te educa vine astăzi în contradicție cu o serie de „axiome” promovate în societate: nu trebuie să înveți, găsești răspuns pe Google la orice; distracția este cea mai importantă; chiar dacă ai o diplomă, vinzi în piață; nu e important să ai hârtia, important e ce știi să faci etc. Lupta cu aceste neajunsuri este un drum sisific ce poate determina profesorul la un moment dat să renunțe la promovarea cu energie a demersului său, îl poate deturna de la scopurile sale și, cel mai rău, îl poate determina să adopte el însuși aceste „legități”, astfel că, alături de elev, profesorul duce o luptă continuă cu cei din jur și cu sine.

Educația este un aspect important în viața fiecărui om, iar acest capitol nu se închide odată cu atingerea unui prag de vârstă, ci însoțește ființa umană pe parcursul întregii vieți. Întregul proces de adaptare la condițiile schimbătoare din societate ține de capacitatea individului de a învăța pe tot parcursul vieții.

Derivând în mod adecvat definiția motivației, se poate afirma că motivația învățării este dată de totalitatea mobilurilor care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare [1]: Astfel, în activitățile destinate învățării, se disting două categorii de elemente motivaționale, grupate în funcție poziționarea sursei din care provin [1]:

Motivația intrinsecă grupează motive, factori, stimuli care provin din sursele interne ale elevului, când acesta este direct interesat în a dobândi noi cunoștințe, abilități, competențe, iar acest fapt decurge și din atractivitatea activităților educaționale, când se regăsește în cadrul lor, când simte că devine mai complet și mai competitiv în urma eforturilor făcute. Motivația intrinsecă se hrănește cu predilecție din curiozitatea epistemică, adică resimțirea acelei nevoi de a ști, ca un cadru general de manifestare;

Motivația extrinsecă își are sorgintea în exteriorul individului, când a ști ori a cunoaște nu mai este un scop în sine, atitudinea față de învățare fiind determinată de scopuri pe termen scurt, de obicei materializate în anumite foloase, recompense pe care elevul

le poate primi de la părinți, familie, profesori, școală, acestea fiind mobilul învățării și nu educația, abordată ca un câmp în care cineva se poate realiza. În acest caz, satisfacția de a ști, de a fi competent, de a simți curiozitate și emoție nu apare, învățarea se face fără o plăcere interioară, fără atractivitate, fiind însoțită de multe ori de trăiri mai puțin dorite, precum teama în general și teama de eșec în special.

Practica pedagogică a demonstrat că elevul poate accesa ambele surse de motivație, atât cea intrinsecă, cât și cea extrinsecă, în funcție de o serie de factori precum: interesul personal pentru un anumit câmp de studiu, dar și recompensele pe care ar putea să le primească de la părinți ori de la alte persoane, plăcerea de a participa la orele de curs ale unui anumit profesor, dar și avantaje precum un loc fruntaș într-o competiție, premii în bunuri sau în bani, oferit de școală sau de autorități. În zona practicării exercițiului fizic și a educației fizice în școală, situația este aceeași. Se preferă sedentarismul la calculator sau la telefon, se preferă dieta de slăbit, care nu este sănătoasă, mai ales la vârsta adolescenței, când organismul are nevoie de toți nutrienții pentru a se maturiza armonios, este minimizată importanța mișcării, într-o lume afectată la nivel global de obezitate, boli metabolice, cardiologice, respiratorii și de postură corporală, grave.

Practicarea exercițiului fizic la adolescenții înmatriculați în ciclul inferior sau superior al liceului a devenit fie o corvoadă, fie un motiv de absență. Dificultatea motivării tinerilor și determinarea lor să practice mișcarea în mod organizat, mai ales în școală, unde nu au costuri suplimentare pentru asta, este extrem de dificilă, pentru că ei nu reușesc să își facă o proiecție a rezultatelor ce le vor obține în timp, au mari lacune în zona motivației intrinseci, iar elementele de motivație imediată sunt extrem de puține.

În acest sens, am inițiat o investigație, utilizând un chestionar alcătuit din 14 întrebări, fie cu răspuns la alegere, fie cu răspuns scurt, în vederea unei mai facile procesări și transformări în indicatori numerici, pentru analiză și concluzii. Grupul investigat a fost constituit din 52 de cadre didactice, cu o pondere egală privitor la mediul în care își desfășoară activitatea, respectiv urban/rural.

Pentru această investigație a fost folosit un chestionar format din 14 itemi, cu răspuns la alegere sau deschis, în funcție de tipul de informație așteptat. Chestionarul a fost conceput în termeni simpli, cu formulări accesibile și s-a adresat tuturor profesorilor, atât din liceul în care profesez, cât și din alte unități de învățământ, în măsura în care s-a putut. Primele 3 întrebări au fost menite să arate mediul în care respondenții își desfășoară activitatea, vechimea la catedră și disciplina pe care o predau. Restul întrebărilor, în număr de 11, au vizat modul în care cadrul didactic a perceput problematica motivațională în munca desfășurată la catedră. Limbajul este simplu și accesibil, iar chestionarul a fost aplicat online, din cauza măsurilor restrictive privitoare la infecția cu virusul SARS-Cov-2. Acest mod de aplicare mai are și avantajul că ușurează prelucrarea sa și obținerea datelor statistice de ieșire.

Chestionarul a fost completat de un număr de 52 de cadre didactice, din care 50% își desfășoară activitatea în mediul rural și 50% în mediul urban. Structura grupului de respondenți în funcție de vechimea la catedră variază, 60% având o vechime mai mare de 10 ani, 30% cu vechimea cuprinsă între 5 și 10 ani, iar 10% au o vechime mai mică de 5 ani. Specialitatea respondenților se reflectă în toate ariile curriculare, 65% fiind profesori de Educație fizică,

15 % fac parte din aria Matematică și științe, 10% din aria curriculară Tehnologii, 5% sunt din aria Limbă și literatură și 5% Arte. Este asigurată astfel acoperirea tuturor ariilor curriculare învățământul liceal, ceea ce mărește relevanța concluziilor ce vor putea fi desprinse.

Că ne confruntăm cu o problemă reală privitor la nivelul existent al motivației elevilor față de studiu, este clar pentru 80% dintre profesorii chestionați, procentul fiind grăitor. În proporții egale, de 10%, respondenții au opinat că nu, nu există sau că nu reușesc să își dea seama. Opiniile respondenților asupra cauzelor care generează o astfel de lipsă generalizată de motivație diferă, însă se poate rezuma că nu există o singură cauză, lipsa motivației fiind rezultanta acțiunii unui cumul de motive, printre care enumerăm:

- Pătrunderea profundă a tehnologiilor digitale în viața omului;
- Lipsa unor recompense directe;
- Lipsa de resurse în general;
- Lipsa recunoașterii meritelor;
- Lipsa acută de modele și de valori în societate;
- Lipsa sprijinului și influenței pozitive a familiei;
- Lipsa unui sistem de valori bine structurat și acceptat de societate;
- Tendințele sociale.

Privitor la legătura dintre randamentul elevului și nivelul motivației sale, desigur că psihologia educației ne oferă un răspuns teoretic, dar anii de observație directă la catedră pot confirma, ori îmbogăți formulările teoretice. Astfel, 85% dintre cei chestionați au răspuns că acest fapt este cert: nivelul motivației și randamentul sunt în legătură directă. Un nivel optim al motivației conduce la obținerea unui bun randament școlar. Respondenții care nu au formulat o opinie în acest sens sunt în proporție de 10%, iar cei care cred că nivelul randamentului nu este determinat de nivelul motivației elevului sunt în proporție de 5%.

Credem că problema majoră nu ar fi motivarea propriu-zisă a elevului, ci obținerea unui nivel optim al motivației și menținerea acestui nivel pe termen lung. Din observațiile personale pot spune că, fără a emite o regulă, în general, adolescenții se entuziasmează ușor și încearcă să își asume diferite sarcini, însă se plictisesc la fel de ușor și copie cu mai mare ușurință exemplele negative (colegi care chiulesc, care evită să își asume și să ducă la bun sfârșit sarcini, promovând opinia că așa e cool), decât exemplele pozitive. Mai apare uneori și un anumit tip de *bullying*: tendința de a-i marginaliza și eventual a-i umili pe cei care se străduiesc în mod constant, sunt conștiincioși și obțin rezultate satisfăcătoare. Întrebați fiind despre aceste modalități de creștere a motivației, respondenții au mărturisit că recompensele imediate au efect. S-a făcut referire la insigne, diplome, recunoaștere în general din partea școlii, dar și la recompense din partea comunității, acolo unde administrațiile locale oferă celor mai buni elevi și celor cu rezultate foarte bune la concursurile școlare importante, premii în bani. Unii colegi mai folosesc și schimbarea rutinei de lucru la ore, incluzând activități nonformale precum quiz-urile, întreceri între clase sau între grupuri din aceeași clasă, vizionarea și dezbaterrea unor materiale motivaționale.

De asemenea, se pare că îndrumarea elevului înspre a se privi pe sine cu obiectivitate și a se autoevalua cât se poate de corect poate da rezultate, asta și prin prisma faptului că prin poziționarea sa

corectă în grupul social din care face parte, poate să perceapă și aspectele la care mai are de muncit și poate să își activeze dorința de a îmbunătăți aceste aspecte. Un instrument mai puțin accesibil poate, dar cu rezultate, pare să fie și utilizarea testimonialelor foștilor elevi, care pot participa la o oră de curs și pot da sfaturi colegilor mai mici. O astfel de discuție se poate dovedi benefică, pentru că sfaturile vin nu de la un adult profesor, ci de la un fost coleg, membru al aceleiași grup social și deținător al unor experiențe similare.

Privitor la influența tendințelor sociale asupra nivelului motivației și deci asupra nivelului performanțelor atinse de elev, 45% dintre respondenți au afirmat că există o influență certă, însă negativă, a tendințelor care se manifestă în societate, asupra nivelului performanțelor elevului în școală. De remarcat însă că 30% dintre cei care au participat la investigație consideră că aceste tendințe au o influență pozitivă, iar 25% nu cred că există vreo legătură între modul în care evoluează societatea și rezultatele pe care un ele le obține la învățătură. Scorurile obținute la acest item sunt relativ apropiate, însă părerea că influențele sociale afectează negativ nivelul performanței elevilor pare să domine printre profesorii care predau în ciclul liceal.

Referitor la existența unei diferențe între nivelul motivației înregistrate la elevii înmatriculați la profilul real și nivelul celei înregistrate la elevii înmatriculați la profilul uman, este greu de decelat o tendință fermă; observăm că 45% dintre respondenți au sesizat diferențe privitoare la motivație între clasele de profil real și cele de profil uman, un procent apropiat (30%) nu au sesizat asta, iar restul de 25% spun că nu știu, probabil nu au privit problema din această perspectivă. Dat fiind că în liceele din județ elevii provin atât din mediul urban, cât și din cel rural, investigația a dorit să arate și dacă există diferențe de motivație care pot fi rezultatul influenței mediului de proveniență al elevului. Marea majoritate a respondenților (75%) au sesizat diferențe clare între nivelul motivației elevilor din mediul rural și a celor din mediul urban, doar 25% fiind de părere că mediul de proveniență nu are influență asupra nivelului motivației elevilor.

Trebuie să remarcăm că elevii din mediul rural fac un efort în plus, fie prin practicarea navetei, care le reduce din timpul liber sau din cel destinat studiului, fie prin cheltuieli suplimentare pentru asigurarea cazării pe parcursul ciclului liceal, iar acest fapt ar putea mări nivelul motivației pentru obținerea unor rezultate similare colegilor din mediul urban.

Privitor la beneficiile pe care practicarea exercițiului fizic în mod organizat, în timpul orelor de educație fizică, de multe ori am dezbătut acest lucru, fie informal, în catedră sau în colectivul de cadre didactice, fie formal, prin diferite articole sau intervenții. Beneficiile la care ne referim se răsfrâng nu numai asupra tonusului fizic și al sănătății, ci și asupra performanțelor pe care elevul le poate avea în orice domeniu în care decide să activeze. Educarea răbdării, disciplina muncii și mai ales, educarea motivației sunt factori care au impact pozitiv asupra calității vieții individului. În acest sens, educația fizică a fost tratată de multe ori ca o Cenușăreasă a disciplinelor din trunchiul comun, beneficiile ei fiind ignorate, baza materială neglijată, etc. Din acest motiv, am rugat colegii să își exprime opinia, dacă ei consideră că sistemul trebuie reformat inclusiv din perspectiva îmbunătățirii percepției beneficiilor educației fizice.

Reformarea sistemului și a curriculei este pe ordinea de zi de

foarte multă vreme, dar până acum nu s-au făcut pași importanți în acest sens, astfel ca elevul să aibă o dezvoltare armonioasă din punct de vedere intelectual, cât și din punct de vedere fizic. Întrebarea nr. 13 a investigat chiar acest fapt, adică nivelul de adecvare al programei la disciplina educație fizică, la nevoile educaționale actuale. La această întrebare, 60% dintre profesorii care și-au exprimat opinia au fost de părere că actualul curriculum la disciplina educație fizică nu este adecvat nevoilor actuale, când tendința este de sedentarism, de evitare a efortului fizic și de acceptare a unor activități care nu solicită resursele fizice ale elevului. În proporții egale, de 20%, respondenții au fost de părere, fie că da, curriculum este adecvat, fie că nu știu, nu au o opinie clară formată în acest sens.

Privitor la capacitatea disciplinei educație fizică, de a genera motivație de lungă durată, motivație care să se manifeste nu doar la această disciplină, ci în general la studiu și educație, a fost întrebarea care urma în mod logic. La această întrebare toți profesorii care au participat la investigație au fost de acord că dezvoltarea motivației la elevi nu are impact doar asupra uneia dintre disciplinele studiate, ci se reflectă în general asupra întregii performanțe școlare. Dacă privim problema din această perspectivă, înțelegem cu ușurință de ce elevii care sunt buni, sunt buni la majoritatea obiectelor, chiar dacă nu au performanțe identice la toate disciplinele. Ei muncesc mai mult și dau importanță fiecărei discipline, menținându-se la un nivel care le permite să abordeze cu ușurință o carieră de succes.

Concluzii

Analizând în ansamblu rezultatele investigației efectuate, putem formula o serie de concluzii de care poate că vom putea ține cont în activitatea noastră următoare, mai ales după ce am traversat această dificilă perioadă de reclusiune, în care toate resursele noastre interne, fizice și psihice au fost puse la încercare și a trebuit, profesori și elevi, să ne reconsiderăm atitudinea, stilul și nivelul calității muncii, pentru a ne atinge obiectivele.

Este clar că există o lipsă a motivației în școala de astăzi, dar și o lipsă a instrumentelor adecvate de creștere a motivației la elevii din ciclul liceal. Nivelul existent al motivației la un individ este influențat de foarte mulți factori: personali, sociali, ambientali, materiali. Acești factori influențează într-o măsură diferită fiecare elev, dar de multe ori ei se cumulează, efectul fiind unul sinergic și constituind o barieră care împiedică atingerea țelurilor personale, a așteptărilor celor din jur, scăzând stima de sine și blocând individul într-o zonă a minime dezvoltări.

În sistemul de învățământ de astăzi profesorul nu dispune de prea multe instrumente de stimulare și creștere a nivelului motivației elevului. În general, fiecare profesor este pe cont propriu, dar sunt și situații în care școala și comunitatea pot face front comun pentru recunoașterea meritelor elevilor și recompensarea acestora. Profesorul poate recompensa nu doar prin note. El poate acorda titluri, diplome, insigne, poate varia rutina de lucru prin includerea unor activități de tip testimonial atunci când poate aduce la clasă foști elevi sau personalități cu potențial de impact, poate utiliza jocuri ori activități ce pot crește coeziunea de grup, jocuri cu diferite premii. De asemenea, pot fi proiectate și urmărite materiale video cu potențial motivațional.

Dat fiind că tendințele sociale generale nu sunt în măsură să influențeze pozitiv nivelul motivației elevului în zona studiului și a educației, iar mediul de proveniență, starea materială a familiei,

profilul de studii au de asemenea un impact sensibil, reținem că majoritatea profesorilor participanți la investigația de față sunt de părere că sistemul de învățământ, atât de conservator, trebuie reformat și aliniat la nevoile individului și ale societății, una dintre aceste nevoi fiind și sănătatea, starea de bine și perspectivele pe termen lung privitor la calitatea vieții. Pentru aceasta, nu sunt suficiente o oră dau două ore săptămânal, ci este nevoie ca educația fizică să fie tratată cu aceeași seriozitate ca orice altă disciplină, dat fiind că are potențialul ca, prin efectele ce le poate produce, să exercite o influență benefică asupra nivelului general de performanță a individului, pe termen scurt, mediu și lung. Din acest motiv, identificarea și utilizarea la ora de Educație fizică a unor instrumente adecvate pentru stimularea și creșterea motivației în vederea practicării exercițiului fizic, nu poate decât să ajute individul în dezvoltarea sa, să îl determine să aibă o mai bună disciplină a muncii, să aibă răbdare în atingerea scopurilor propuse și se bucure de rezultatele eforturilor sale.

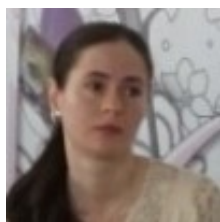
Referințe bibliografice

1. Cace, C. Psihologia educației. Teorie, metodologie și practică. București: Ed. ASE, 2007, pag. 86;
2. Dimitriu, Gh., Dimitriu, C., Psihopedagogie, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2004, pag. 121;
3. Dragnea, A. coord. Educație fizică și sport: teorie și didactică. București: Fest, 2006,;
4. Maslow, A. H., Motivație și personalitate. București: Ed. TREI, 2013;
5. Rață, G. Didactica educației fizice și sportului. Ed. II-a revăzută și adăugită. Iași: PIM, 2008;
6. Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2005;

Sfaturi pentru prevenirea și gestionarea comportamentului perturbator în clasa de elevi

De **Otilia Mitrache**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Slatina (Olt)



Comportamentul perturbator în clasă este o provocare deopotrivă pentru profesori și elevi. Și este totodată un subiect complex. Pe cât de multe clase și elevi are un profesor, pe atât de multe aspecte problematice și modalități de abordare va avea de luat în considerare. Informarea riguroasă și flexibilitatea sunt cuvinte-cheie în rezolvarea acestui subiect.

În ceea ce privește conținutul acestui articol, am decis ca el să cuprindă în primul rând o condensare a punctelor de vedere și soluțiilor validate deja în alte centre din lume pentru ca profesorii să aibă suficient material asupra căruia să reflecteze și să decidă

pentru intervenții ulterioare. Cititorul ar putea spune că unele idei se contrazic cu altele dar este doar o impresie pentru că subiectul presupune „n” situații în care anumite intervenții funcționează mai mult, iar altele mai puțin sau deloc, în funcție de tipul de comportament, repetitivitate, dinamica grupului, climatul clasei, relația profesor-elev, etc. Totuși, există și câteva constante pe care orice profesor este bine să le ia în considerare, precum abordarea individuală a elevului cu un comportament perturbator și modul de comunicare cu acesta.

Împreună cu informația din cercetarea fundamentală, considerăm că cele mai utile activități ar fi panelurile de discuții și workshop-urile în cadrul cărora profesorii să poată discuta diverse aspecte practice cu privire la intervențiile cele mai pertinente în cazuri concrete. Este limpede că eficacitatea procesului de învățare-predare poate fi asigurată dacă acest tip de comportament este identificat și neutralizat prin conceperea și aplicarea unor strategii funcționale. Oferim în cele ce urmează câteva puncte de vedere și aspecte de ordin practic.

Varinder Unlu (2017), într-un articol apărut la Presa Universitară Cambridge, listează o serie de motive pentru care elevii se pot comporta în acest fel. Unii dintre factorii influențatori ai clasei de elevi și care ar trebui luați în considerare sunt următorii:

- Nivelul – pentru unii elevi lecția este prea ușoară sau prea dificilă, ceea ce poate duce la o dezangajare din sarcinile pe care profesorii le-au pregătit pentru ei. Este posibil ca unii elevi să nu se simtă suficient de provocați și, prin urmare, să se retragă din lecție pentru că se plictisesc sau se simt frustrați.
- Sala de clasă – dispunerea scaunelor, încăperea prea caldă sau prea rece, nivelul de zgomotului de fond, etc.
- Dimensiunea și compoziția grupului, barierele culturale și lingvistice
- Diferențe de învățare specifică de care profesorul nu este conștient, caz în care elevul poate prezenta un comportament pe care profesorul să îl perceapă ca fiind perturbator.

Dr. Arun K. Mishra de la Red Deer Collège (Alberta) a realizat câteva workshop-uri cu tema „Comportamentul perturbator în clasa de elevi”, ocazii în care au fost identificate și definite astfel de comportamente dar și strategii de creștere a eficacității învățării. În continuare sunt condensate cele mai importante informații oferite de autor.

Cel puțin o dată în timpul atelierelor realizate au fost identificate ca fiind perturbatoare următoarele comportamente ale elevilor:

- monopolizează discuția din clasă,
- vorbește când altcineva vorbește,
- afișează o manieră provocatoare, arogantă sau insolentă
- intră târziu și zgomotos în clasă
- afișează un dezinteres activ (de ex. doarme, iese din oră)
- strânge cărțile și caietele înainte ca ora să se încheie
- manifestă lipsă de respect (de exemplu, mestecă gumă)
- desconsideră în mod manifest elevii percepuți a fi “ciudați”
- pune întrebări irelevante
- nu are temele făcute

- nu ascultă, dar îi întreabă pe alții despre ceea ce se predă
- face altceva (de exemplu, alte teme) în timpul orei
- refuză să participe la activitățile propuse
- manifestă o lipsă de conștientizare a comportamentelor acceptabile (de exemplu, mănâncă zgomotos, aruncă avioane de hârtie, trimite altor elevi bilețele)
- poartă articole de îmbrăcăminte necorespunzătoare (de exemplu, pălării) sau are o vestimentație sumară
- se mișcă ostentativ lent în și în afara grupului de elevi
- îngreunează demersurile de a ajunge la un consens
- are reacție intensă la sarcinile notate și date înapoi de profesor
- subminează autoritatea profesorului în clasă.

Una dintre cele mai discutate strategii în cadrul acelor întâlniri de lucru a fost definirea de la bun început a regulilor de bază pentru ora respectivă. Aceste reguli pot fi definite în schema disciplinei și trebuie să descrie comportamentele acceptabile la oră. **Definirea timpurie** a fost considerată a fi prima linie de apărare împotriva comportamentelor antisociale și imature întâlnite în clasă. Aceste reguli ar trebui să fie ulterior întărite de mai multe ori în clasă pentru elevii care au dificultăți în amintirea lor.

Este, de asemenea, necesar ca profesorul să fie ferm cu privire la aceste reguli. Elevii

ar trebui să știe limpede ce este acceptabil în clasă și în timpul orei și ce nu este. În același timp, este bine ca aceștia să fie conștienți de faptul că profesorilor le pasă cu adevărat de ei ca oameni, că își doresc să îi trateze cu respect și că aceste reguli sunt pentru promovarea comportamentului adecvat în clasă, în scopul maximizării procesului de învățare.

Abordarea individuală a elevilor cu un comportament perturbator a constituit o altă problemă importantă discutată în timpul atelierelor. S-a constatat că nu este înțelept ca profesorul să-și manifeste frustrarea în public. Este cel mai indicat ca elevul și profesorul să discute comportamentul perturbator după oră, pe teren neutru.

Elevului ar trebui să i se permită să-și expună punctul său de vedere iar profesorul să-și expună așteptările și modul în care îl afectează comportamentul perturbator.

Alternativele de a rezolva problema ar trebui să fie discutate în mod clar și cu suficient calm. Înțelegerea reciprocă a punctelor de vedere este foarte utilă în rezolvarea conflictelor de acest tip. Este important ca profesorul să separe comportamentul de persoană și elevul să înțeleagă acest aspect. Clarificarea faptului că acel comportament, și nu elevul în sine, este perturbator blochează orice defensă și facilitează înțelegerea, responsabilitatea față de propriul comportament și rezolvarea.

Un alt aspect punctat în cadrul atelierelor respective a fost faptul că unele dintre comportamentele iritante enumerate mai sus se referă și la comportamente în grup. Dacă o clasă pare să vrea să interacționeze din interior, poate fi utilă schimbarea ritmului orei. Dacă vor să vorbească, profesorul le poate oferi un subiect de discuție sau o problemă de rezolvat în grupuri mici. Dacă grupul pare să vrea să întârzie, cea mai potrivită măsură este aflarea motivației pentru comportamentul lor. Dacă par agitați, o sarcină practică poate fi soluția. Cu alte cuvinte, a fi flexibil în prezentare

poate reprezenta cheia de a face față elevilor care manifestă dezinteres activ, care vorbesc când altcineva vorbește sau refuză să participe la activități de clasă.

În timpul atelierelor, a fost subliniat și faptul că poate să fie avantajoasă implicarea elevilor care nu perturbă în modificarea conduitei elevilor perturbatori. Tensiunile din clasă sunt obositoare atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Pot fi dezvoltate strategii pentru a implica elevii în controlarea unor astfel de comportamente. De exemplu, în clasă pot fi lipite semne pentru comportament inacceptabil (cum ar fi semnul de interdicție a fumatului, a întreruperii expunerii profesorului, etc) iar elevii sau profesorul pot atrage atenția asupra acestor comportamente stabilite anterior ca fiind indezirabile și interzise pentru grup, ora putând fi oprită (pentru un interval de timp stabilit anterior) pentru a discuta despre un astfel de comportament.

Într-un articol publicat în Stanford Tomorrow's Professor Postings, prof. Rick Reis oferă o sumarizare a abordărilor elevilor perturbatori, abordări discutate în extenso în cartea, "Făcând predarea să funcționeze: Predarea mai inteligentă în învățământul post-obligatoriu" de Phil Race și Ruth Pickford, Sage Publications. În continuare sunt prezentate, într-o traducere adaptată, cele mai semnificative informații din cadrul acestui articol.

Abordați fiecare distragere în mod obiectiv. Dacă sunteți singurul care este iritat de un anumit comportament, cum ar fi un elev care adoarme, atunci acel comportament este perturbator doar dacă îl lăsați să fie. Așadar, puteți alege în anumite situații să ignorați comportamentul. Dacă comportamentul vă supără în mod serios, ați putea aborda elevul în afara clasei, întrebându-l ce motive are să facă ce face. Este foarte util să știți numele elevilor dvs., deoarece elevii sunt mai puțin înclinați să fie perturbatori dacă știu că îi cunoașteți.

În general, însă, este bine să *acordați oricărui tip de elev perturbator atenția minimă necesară*, deoarece timpul axat pe comportamentul perturbator este timp care nu se consumă pentru facilitarea învățării. Mai jos sunt sugestii pentru abordarea celor mai frecvente tipuri de comportament perturbator.

Abordarea elevilor zgomotoși

Elevii care se angajează în conversații laterale, folosesc telefoane mobile sau playere MP3 pot fi destul de deconcertanți pentru dvs. și pentru ceilalți elevi. O abordare directă de genul, „Vă rugăm să nu utilizați telefonul mobil” poate fi adesea cea mai eficientă. Luați în considerare începerea orei cu un anunț de genul, „Opriți toate telefoanele, suntem pe punctul de a începe”. Acest lucru nu numai că stabilește regulile de bază, dar și indică clar că lecția a început. Nu este o idee bună să jenați elevii care vorbesc sau să presupuneți că a lor conversație nu are legătură cu ceea ce se discută la lecție.

Prin urmare, este recomandabil să evitați confruntarea directă, caz în care următoarele intervenții sunt adesea de succes:

- Opriți-vă din expunere în mijlocul propoziției și priviți într-un mod nonagresiv elevul care face zgomot. Presiunea colegilor îl poate liniști.
- Încercați să vorbiți mai încet. Acest lucru face ca elevii zgomotoși să devină prin contrast mai stridenți iar ceilalți le pot cere să se liniștească.
- Stabiliți contact vizual direct cu elevul /elevii, astfel încât

aceștia să știe că îi vedeți.

- Direcționați o întrebare către zona în care stau elevii zgomotoși. Această manevră concentrează atenția asupra acelei zone a clasei.
- Încercați să vă deplasați fizic în partea camerei în care se află elevii și continuați să conduceți lecția în timp ce stați lângă ei.
- Dacă auziți un elev făcând un comentariu interesant, puteți răspunde la acesta, încurajând astfel comentariile altor elevi.

Abordarea elevilor neatenți

Elevii care nu acordă atenție nu sunt neapărat perturbatori, de aceea ar trebui să cântăriți bine beneficiile intervenției înainte de a acționa. Dacă decideți că doriți să sporiiți atenția unui elev, este o idee bună să încercați să aveți contact vizual cu el. De asemenea, puteți constata că elevii sunt brusc mai atenți dacă le puneți o întrebare, dacă legați în mod explicit subiectul de o evaluare sau dacă îi mențineți activi.

Abordarea elevilor care ajung târziu

Este una dintre acele chestiuni care se află printre primele pe lista celor mai multe probleme ale profesorilor. Modul în care vă descurcați cu venirea târzie va fi unul dintre lucrurile care stabilesc întregul ton al lecțiilor dvs. Următoarele sugestii vă pot ajuta să cântăriți avantajele și dezavantajele unei varietăți de tactici și să alegeți ce va funcționa cel mai bine pentru dvs.

În primul rând, nu pierdeți din vedere faptul că uneori elevii au motive întemeiate pentru a întârzia. Este posibil să fi existat o problemă de transport. Este posibil ca tocmai să fi ajuns de la o oră anterioară desfășurată într-o parte mai îndepărtată a colegiului. Ora lor anterioară s-ar putea să fi depășit timpul, ceea ce nu este vina lor. Evitați să spuneți ceva iremediabil. S-ar putea ca aceasta să fi fost prima dată când întârziatul a întârziat și / sau să nu fi putut evita întârzierea și totuși, a avut curajul de a intra.

Dacă sunteți prea dur/ă cu cei care vin târziu, ei pot decide pur și simplu să nu mai intre deloc data viitoare când întârzie la ora dvs. Acest lucru vă poate provoca mai multe probleme, nu în ultimul rând faptul că întârziatii obișnuiți care devin absenți obișnuiți sunt mult mai predispuși să nu reușească să treacă la disciplina dvs, lucru care se reflectă mai degrabă asupra dvs. chiar și atunci când nu este vina dvs. Acceptați faptul că cel puțin unele perturbări sunt inevitabile. De obicei, este mai bine pur și simplu să nu întreprindeți ceva ca și cum nimeni nu ar fi intrat târziu în clasă. Cel puțin unii dintre ceilalți elevi ar putea pierde ceva din ceea ce ați spus, distrași de intrarea celui care a venit târziu. Uneori, cel mai bine este doar să faceți o pauză până când întârziatul se așază. Câteva secunde suplimentare pentru a vă aduna propriile gânduri pot fi chiar utile de multe ori. Când apar tulburări repetate prin sosirea succesivă a întârziatilor, ceilalți elevi au adesea propriile lor modalități de a-și arăta dezaprobarea cu privire la perturbare, scutindu-vă de a face ceva.

Dacă elevii sosesc în mod obișnuit târziu pentru clasa dvs. și distrag atenția elevilor care sosesc la timp, atunci faceți cunoscut elevilor că primele cinci minute ale fiecărei ore vor acoperi materialul legat direct de sarcinile ce vor fi evaluate. Nu mai sunteți nevoiți atunci să faceți eforturi speciale pentru a-i informa pe cei care au venit târziu cu privire la ceea ce au pierdut – și într-adevăr, dacă cei care nu au motive întemeiate pentru a întârzia încep să-și dea seama că pierd informație utilă, vor tinde să încerce să fie mai punctuali în viitor.

Elevi care părăsesc ora timpuriu

Aceeași abordare de a include ceva relevant legat de evaluare poate fi aplicată în ultimele cinci minute de curs pentru a încuraja elevii să nu plece devreme. Dacă elevii văd utilitatea în a fi acolo, este mai probabil să rămână până la final. Dacă acest lucru nu are niciun efect asupra părăsirii timpurii persistente (sau a întârziatilor), atunci este nevoie să abordați cu atenție fenomenul. Poate veți dori să precizați în mod clar așteptările dvs. legate de participare. Orice ați face, nu pierdeți timp mult la începutul sau la sfârșitul orei discutând scuze, deoarece este nedrept pentru restul clasei și neproductiv.

Abordarea elevilor dominatori

Unii elevi pot domina efectiv grupul și pot inhiba contribuțiile și învățarea celorlalți. Este responsabilitatea dvs. să gestionați grupul, fără a-i înstrăina pe acești elevi sau a perturba procesul de învățare. Într-un grup mic, stabiliți contactul vizual cu elevul dominator și mulțumiți-i pentru contribuția lui. Încercați apoi să cereți altcuiva, din altă parte a sălii, să vorbească. Dacă elevul continuă să domine discuția, rezumați-i punctul de vedere și cereți altora să vorbească sau indicați că sunteți gata să mergeți mai departe începând să vă pregătiți pentru următoarea activitate.

Gestionarea provocărilor față de autoritatea dumneavoastră

Unii elevi ar putea avea obiceiul să nu fie de acord cu aproape tot ceea ce spuneți. Ați putea lua în considerare recunoașterea opiniilor lor, evidențierea aspectelor valabile din ceea ce afirmă și reafirmarea acestora înainte de a trece mai departe, poate atrăgând și restul grupului în discuție. Este foarte important să nu fiți deturnat sau să nu intrați într-un schimb de replici defensive. Ar putea fi cel mai bine să stabiliți discutarea provocărilor cu elevul în afara orelor de curs.

Abordarea elevilor perturbatori online

Este posibil ca din cauza dificultății în interpretarea emoțiilor, întreruperile la cursurile online să fie mai greu de gestionat. Perturbarea poate fi directă, cum ar fi e-mail-urile abuzive, sau mai puțin directă, cum ar fi postarea, de către un elev, a unor materiale care jignesc alți elevi. Iată câteva metode pentru a face față elevilor perturbatori online:

- Ștergeți orice postare necorespunzătoare de pe forumul de discuții.
- Telefonați sau trimiteți un e-mail elevului perturbator și informați-l în mod obiectiv despre problemă și modul în care a fost perturbator.
- Explicați care vor fi consecințele posibile dacă acesta va continua să fie perturbator.
- În cazul unui agresor persistent, luați în considerare blocarea elevului pe un forum sau scoaterea acestuia din grup.
- Salvați orice postări pentru referințe viitoare.

Modalități ineficiente de a face față perturbării

Există câteva modalități care NU sunt recomandabile atunci când profesorii se confruntă cu întreruperi ale orei.

1. Reacția agresivă. Deși pe termen scurt a striga la elevi ar putea funcționa, pe termen lung elevii își pot pierde respectul dacă singurul mod în care un profesor poate menține controlul asupra

unei clase este prin pierderea controlului asupra sa. Nu este o idee bună încercarea de a intimidă sau recurgerea la sarcasm deoarece acest lucru poate duce la o confruntare în care cei care nu doresc "să-și piardă fața" în grup, vă pot provoca în continuare.

2. Ignorarea perturbării. Nu este recomandabil să ignorați sau să vă retrageți în fața unui comportament inacceptabil, deoarece puteți constata că perturbarea se intensifică și riscați să pierdeți controlul clasei.

3. Pedepsirea elevilor non-perturbatori. Dacă alegeți să nu continuați lecția până când nu se liniștesc elevii care vorbesc, această alegere sancționează într-un anumit fel elevii care participă liniștiți și interesați la lecție.

O abordare pentru a face față elevilor perturbatori

1. Nu vă simțiți vizați de perturbare.

Concentrați-vă pe comportament, nu pe elev și nu luați personal perturbarea. Adesea elevii nu-și dau seama că sunt perturbatori. Atitudinea dvs va avea impact, deci este important să rămâneți pozitivi și să le oferiți elevilor beneficiul îndoilei. Rămânând obiectivi și nereacționând ca și cum ați fi vizați, puteți răspunde într-un mod calm, asertiv și aplicat.

2. Rămâneți calmi

Este o idee bună să preluați controlul asupra situației înainte de a deveni iritați, nerăbdători, supărați. Veți fi văzut/ă mult mai autoritar/ă când veți fi perceput/ă că vă confrunțați cu distragerea într-o manieră calmă și când elevii cred că îi plăceți. Nu vă lăsați dominați de furie și nu folosiți sarcasmul deoarece acestea vor înrăutăți situația. Salvați-vă energiile pentru predare.

3. Păstrați ținuta

Nu intrați în nicio ceartă. Este mult mai bine să spuneți „aș vrea să continui ora” sau, „Este important să te concentrezi în următoarele câteva minute” decât, „Nu vorbi când eu vorbesc”.

4. Ascultați elevul

Ascultați cu adevărat ce spune un elev perturbator. Dacă este posibil, lăsați-l să termine. Puneți-vă în locul lui și încercați să înțelegeți ce se află în spatele perturbării. De cele mai multe ori s-ar putea să fie suficient.

5. Verificați dacă ați înțeles

Puneți întrebări până când aveți suficiente informații pentru a înțelege situația.

6. Decideți ce veți face

Gândiți în modul "câștig-câștig" și întotdeauna acordați prioritate experienței de învățare a elevilor non-perturbatori.

7. Explicați decizia dvs. elevului

Spuneți elevilor ce ați decis, explicați raționamentul dvs. și verificați dacă înțeleg.

8. Continuați. Trebuie să faceți ceea ce ați spus că veți face! Și nu amenințați cu acțiuni pe care nu sunteți pregătiți să le luați.

9. Documentați-vă deciziile

În cazul în care întreruperea a dus la o acțiune semnificativă, este o idee bună să documentați natura perturbării, acțiunile dvs. și motivele deciziei dvs. Acest lucru vă va ajuta să reflectați și să evaluați.

Am sumariza cele mai importante aspecte de mai sus insistând asupra faptului că primele zile de școală sunt

într-adevăr cele mai importante, ele stabilesc tonul întregului an.

Elevii își simt profesorii. Și vor avea tendința să forțeze limitele pentru a vedea ce le este permis să facă și până unde pot merge. Și atunci este important ca profesorii să stabilească limitele în mod ferm și clar. Soluția regală are trei elemente: fermitate, claritate și atitudine pozitivă. La cea mai mică abatere care poate degenera, elevii trebuie confrunțați cu propriul comportament.

Metoda explorării alternativelor și comunicarea asertivă sunt instrumentele CHEIE ale oricărui profesor. 1. Solicitați-le să spună ei ce anume fac greșit, de ce reprezintă o problemă propriul comportament și, de asemenea, care este comportamentul alternativ adecvat, desirabil. 2. Totodată este bine ca aceștia să știe ce impact are comportamentul lor asupra celorlalți și asupra procesului de învățare. Inițial, adolescenții pot opune rezistență la tot ceea ce presupune structură (este în psihologia lor) dar nu va trece mult până când vor accepta acest mod pentru că ei chiar au nevoie să se simtă în siguranță, într-un mediu suportiv și previzibil.

Această metodă de explorare a alternativelor la o problemă are și o altă mare calitate: împuternicirea elevului (pentru problema pe care o are dar și pentru soluționarea ei) rezultă în abilitarea sa - intervenție cu cel mai mare impact asupra schimbării comportamentale. Este mai ușor (doar pe moment!) pentru părinți și profesori să afirme ritos că așa vor dănsii sau așa trebuie. Cu toate acestea, schimbarea calitativă survine numai atunci când tinerii sunt responsabilizați pentru greșelile făcute și pentru explorarea, deciderea și asumarea comportamentelor alternative adecvate. Profesorii îi pot sprijini în acest sens, îi pot încuraja să-și stabilească scopuri individuale și recompense pentru atingerea lor.

Bibliografie

Dr. Arun K. Mishra, Red Deer Collège, Alberta: Dealing with Disruptive Classroom Behavior. Atelier 2C28. Actes du Congrès. Colleges Celebrations 92. Conference Proceedings, Montréal, May 1992.

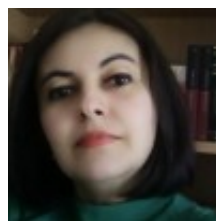
Rick Reis (2020). Dealing with disruptive student behavior. Tomorrow's Teaching and Learning. Stanford/Tomorrow Professor Postings. Stanford University.

Thomas Gordon. Teacher Effectiveness Training. Hardcover, 2002
Varinder Unlu (2017): Managing disruptive behavior in the classroom. Cambridge University Press. Cambridge.org

Valorile repetiției

De **Iulia-Marinela Ochian**

Colegiul Auto Traian Vuia, Târgu-Jiu (Gorj)



Valorile repetiției au fost insuficient analizate și fără să se facă deosebire între repetiția de intensitate și cea de insistență sau între repetiția cu o funcție față de bază, deci repetiția integrată și repetiția realizată prin apoziționare. Niciuna dintre lucrările de

specialitate nu propune un criteriu de clasificare a valorilor repetiției. Pentru înțelegerea acestui aspect, voi avea în vedere două criterii: criteriul intențional și cel nonintențional.

De-a lungul timpului, în analiza repetiției s-au stabilit numeroase valori ale acesteia, în funcție de atitudinea vorbitorului față de lumea evocată sau în funcție de angajarea afectivă a acestuia. De exemplu, Gramatica II a înregistrat ca valoare fundamentală a repetiției ideea de durată la care a adăugat și alte nuanțe, găsind în total douăsprezece valori.

I. După **criteriul intențional**, repetiția urmărește implicarea afectivă a vorbitorului pentru aprecierea sau interpretarea semnificației unui obiect, însușire sau acțiune și se numește repetiție de intensitate. Aceasta are mai multe valori, cum sunt: calitatea, cantitatea, gradația, tensiunea, continuitatea, succesiunea, distribuția, progresia, concesia, repartitia, periodicitatea.

Repetiția de intensitate este un important procedeu de exprimare a unor categorii gramaticale, cum sunt comparația la adjectiv și la adverb, de exprimare a valorilor circumstanțiale, precum și a aspectului verbal. De exemplu: „Avea o grădină frumoasă, frumoasă.”, cu sensul de „foarte frumoasă”. „Vorbea, vorbea vorbea.”, cu sensul de „vorbea foarte mult”.

a) Calitatea unei acțiuni sau însușiri se poate exprima printr-un adjectiv calificativ sau printr-un adverb, ca în exemplele: „Prietenul său era trist, trist.” – trist este adjectiv cu valoarea unui superlativ absolut și exprimă intensitatea maximă. „Scrise bine, bine.” – bine este adverb cu funcție de complement circumstanțial de mod, cu valoarea unui superlativ absolut.

b) Cantitatea poate fi exprimată prin adjective, numerele sau substantive precedate de adverbele iar, numai, tot. „În fiecare zi numai zăpadă și iar zăpadă.”

c) Gradația se realizează prin:

1. adjectiv, când înaintea lui se află un antecedent exprimat prin substantiv: „Erau prieteni, buni prieteni.”
2. adverb, când înaintea lui antecedentul este exprimat prin adjectiv: „Casa era mică, prea mică pentru noi.”
3. substantiv, când înaintea lui se află un diminutiv în vocativ: „Băiețele, băiete, să ai grijă de tine!”

Gradația poate fi exprimată și prin repetarea neîntreruptă a unor adverbe, ca în exemplele:

„Ușor, ușor a simțit cum îl cuprinde tristețea.”
„Mergea încet, încet, de teamă să nu-l trezească.”

d) Încordarea sau tensiunea este exprimată prin repetiția unei baze verbale, dar și prin repetiția unei fraze prin propoziții imperative sau exclamative:
„Mânca, mânca și bea și bea până nu mai rămânea nimic.”
„Scrie, copile, scrie, că timpul trece!”

Tensiunea poate fi motivată și de diverse valori afective, ca în exemplele:

- 1) bucuria – „Soarele! A răsărit soarele!”
- 2) amenințarea exprimată prin verb, adverb sau interjecție:
„Ai grijă, ai grijă cum te porți!” – verb
„Haide, omule, haide!” – interjecție
„Bine, bine, copile!” – adverb
- 3) mila – „Bietul de el, bietul!”
- 4) chibzuirea sau deliberarea – „Era tare nehotărât și nu știa ce să

facă: să plece, să nu plece...”

5) dorința – „Să pictez, să pictez!”

6) imprecăția – „Dare-ar Dumnezeu foc pe capul lui să dea!”

7) nehotărârea – „Să scrie, să mai scrie?”

8) îndemnul – „Citește, fetițo, citește ca să știi mai mult!”

9) părerea de rău – „L-am așteptat, dar el n-a venit, n-a venit...”

10) rugămintea – „Nu pleca, nu pleca!”

11) mustrarea – „De ce nu m-ai anunțat, de ce nu m-ai anunțat?”

Repetiția de intensitate se poate întâlni și cu valoare durativă, când se repetă verbe ce exprimă continuitatea, prelungirea în timp a unei acțiuni:

„Ea privește, tot privește și nu spune nimic.”

„Vorbind și iar vorbind, timpul a trecut.”

Valoarea de durată a repetiției de intensitate poate fi exprimată și printr-un substantiv: „În fiecare zi plimbare și plimbare.”

Din punctul de vedere al intenționalității, repetiția de intensitate are și ea unele valori:

1) repartizarea – „Copiii au început să împartă fructele între ei câte două, câte trei, cum vroiau.”, „Au rupt pâinea sferturi-sferturi.”

2) acțiunea neîntreruptă – „Își va aminti de el mereu, mereu.”

3) frecvența, repetiția la intervale – „Mergea la școală zilnic, zilnic.”

4) succesiunea – „Vremea a trecut an după an.”

5) ascensiunea – „Vântul a suflat, a suflat până când a spart un geam.”

6) concesia – „Frig, nefrig, eu tot nu mă îmbrac gros.”

II. După **criteriul nonintenționalității**, există o repetiție de insistență, al cărei rol este de a urmări ca un mesaj să fie corect receptat, deci are în vedere efectul repetiției asupra ascultătorului. În acest caz, vorbitorul își exprimă sentimentele sau atrage atenția cuiva, folosind propoziții enunțiative, exclamații, propoziții optative, interogative sau imperative, toate repetate.

1) Propozițiile enunțiative repetate au rolul de a pregăti ascultătorul pentru ceea ce va urma, încercând astfel să ofere multă coerență comunicării.

„Când termină de scris, când termină de scris, iese la plimbare.”
„Doarme și iar doarme.”

2) Exclamații – „Să mergem, să mergem la timp!”

3) Propozițiile optative sugerează o dorință a cărei realizare este împiedicată de acțiunea în propoziția următoare – „M-aș bucura, m-aș bucura dacă aș primi o veste bună.”

4) Propozițiile imperative – „Pleacă, pleacă mai repede!”

5) Propozițiile interogative de insistență atrag atenția asupra răspunsului pe care interlocutorul îl va da, răspuns cunoscut dinainte:

„Din ce cauză? Din ce cauză? Ți-am spus din ce cauză.”

„Cu cine? Cu cine? Voi mă întrebați cu cine?”

Ca o concluzie la cele prezentate mai sus, se impune să subliniez faptul că valorile repetiției se pot identifica prin intensitate și insistență. Dacă repetiția de intensitate are rolul de a integra afectiv vorbitorul în comunicare și de a contribui la exprimarea gradelor de comparație, a circumstanțelor și aspectului verbal, repetiția de insistență urmărește doar modul cum este receptat mesajul transmis, având o valoare specială de gratuitate stilistică, de sporire a emoției estetice.

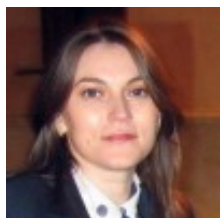
Bibliografie

1. DSL, II - Dicționar general de științe. Științe ale limbii, ediția a II-a București, Editura Nemira, 2001.
2. DTLit - Mircea Angheliescu, Dicționar de termeni literari, București, 1980.
3. DTL - C. Fierăscu, Gh. Ghiță, Dicționar de terminologie lingvistică, București, 1990.
4. Dragomirescu, Mică enciclopedie-Gheorghe Dragomirescu, Mică enciclopedie a figurilor de stil, București, 1975.
5. GA, II - Gramatica limbii române, vol. I, II, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, EA, 1966.

Ludicul și poezia postmodernistă. Abordări didactice

De **Adriana Anamaria Draghiș**

Liceul Teoretic Emil Racoviță, Baia Mare (Maramureș)



Rândurile de mai jos cuprind o fărâamă din profesiunea de credință a unui dascăl ce experimentează actul didactic în forma sa ludică. „Invitația la joacă” este de nerefuzat pentru elevi, întrucât antrenează, stimulează creativitatea, face totul mai ușor și bine dispune, dar, în egală măsură, conștientizează, responsabilizează și impune „reguli ale jocului”, indispensabile unui demers de acest gen. Poezia postmodernistă, jucăușă de felul ei, este o astfel de provocare ludică iar elevii „intră în jocul” ei și îi „fac jocul” în cel mai spectaculos mod!

Întotdeauna am crezut că întâlnirea cu Celălalt, indiferent cine este el, oferă traseului nostru existențial modele de învățare, pe care le putem împărți în două mari categorii: AȘA DA și AȘA NU!

Elevă fiind, am experimentat aceste modele de învățare, întrucât actul didactic propus era al unor dascăli care, în cea mai mare parte, aparțineau, ca formare profesională, unei perioade ce stătea sub imperiul seriozității excesive, a rigurozității extreme și a unei comunicări pe verticală, această abordare izbindu-se, inevitabil, de unele bariere. În perioada liceului, orele de limba și literatura română, din (né)fericire, erau cele care umpleau caietele de critică literară, dictată într-un ritm amețitor, dar care m-au învățat că o literatură veritabilă are la bază o critică serioasă; de comentarii interminabile, cu lexeme epuizant de reținut care, în schimb, m-au determinat să mă împrietesc, la cataramă, cu Dicționarul de neologisme; cu trimeri la literatura universală, cărei, deschizându-i paginile, nu am făcut altceva decât să-i permit să-mi deschidă granițele minții. Cu toate acestea, aveam un interogativ regret: oare nu se putea ajunge la același rezultat și altfel...!?

Apoi, când am ajuns dascăl, mi-am propus ca nici măcar un elev, alături de care voi parcurge o bucată din timpul devenirii noastre, să nu simtă povara regretului interogativ pe care am purtat-o eu, în aceeași ipostază. Așadar, am adus în actul didactic ludicul și,

pentru că sunt literalmente îndrăgostită de poezie, mai cu seamă de cea postmodernistă (nespus de jucăușă și ea!), voi prezenta, în rândurile ce urmează, un(o) argument(are) a ceea ce deja am anunțat. Și, pentru că orice argument(are) presupune o structură specifică, mă voi supune, într-un mod sprintar, acestei convenții, pornind, bineînțeles, de la explicația titlului ales pentru acest demers.

Ipoieza fiind a(e)nunțată, nu îmi rămâne decât să prezint raționamentele ce o vor susține!

În primul rând, școlărește vorbind, având în vedere ideea că omul are în componenta lui ființială jocul, care se răsfrânge (in)conștient în toate activitățile pe care acesta le săvârșește, am apelat la definiția acestui termen, potrivit căreia jocul înseamnă „acțiunea de a se juca; activitate distractivă (mai ales la copii); joacă” ; prin urmare, am fi tentați să spunem, și pe bună dreptate, că e ceva (né)serios, ceva lipsit de importanță, tocmai pentru că această activitate este specifică mai mult copiilor, de unde și multitudinea expresiilor care trimit la această modalitate de interpretare: joc de cuvinte, joc de scenă, a face jocul cuiva, a lua totul în/ca pe o joacă, a fi doar o joacă de copii. De aceea, noi, adulții, „oamenii serioși”, renegăm frecvent și vehement, totodată, tot ceea ce ține de joc, de multe ori până și amintirile legate de această activitate, tocmai pentru că avem impresia, falsă de altfel, că ne știrbește seriozitatea. Cu toate acestea, însă, lucrurile nu stau nici pe departe așa, întrucât „jocul este o funcție plină de tâlc. În joc „intră în joc” ceva care trece dincolo de instinctul de conservare nemijlocit, ceva care pune în acțiune un tâlc” . Cu toate că, „în conștiința noastră, jocul este opus seriozității” , această „opozitie rămâne deocamdată la fel de ireductibilă ca și noțiunea de joc însăși. [...] Putem spune: jocul este né-seriozitate. De îndată ce în loc de „jocul este né-seriozitate”, spunem „jocul nu este serios”, opoziția né-a și trădat, pentru că jocul poate foarte bine să fie serios” , el presupunând mai multă seriozitate decât né-am putea închipui: seriozitatea unei ordini, a unor reguli, cunoscut fiind faptul că „înăluntru spațiului de joc domnește o ordine proprie și absolută” . Iată, deci, un lucru inedit pe care ni-l descoperă jocul, acela că el „creează ordine, este ordine” iar „ordinea pe care o impune jocul este absolută. Cea mai mică abatere de la acea ordine strică jocul, îi denaturează caracterul și îi suprimă valoarea” și – aș îndrăzni să spun – né anihilează pe noi înșine, deoarece este vorba, la urma urmei, de înșeși regulile vieții.

Dacă în rândurile de mai sus am găsit o posibilă explicație cu privire la modul în care trebuie înțeles jocul, în continuare mă voi opri asupra următorului aspect din titlu, și anume poezia postmodernistă. De ce tocmai poezia? Ei, bine, pentru că poezia, în general, iar pentru discipoli în mod cu totul și cu totul special, face parte din categoria grea a comprehensiunii, a limitării uneori, dar și a descoperirii unei noi sensibilități, a unui inedit exercițiu de simțire, a unei (in)declinabile revelații a lumii și, implicit, a fiecăruia dintre noi. De ce tocmai poezia postmodernistă? Aș fi tentată, la început, să spun, deci nu să răspund! – asemenea elevilor: „Chiar nu știu”! Însă e un (ră)spu(n)s fals, întrucât sunt fericita posesoare a unui posibil răspuns: poezia postmodernistă, care dă bătăi de cap, le face aceluiași învățăcei zile grele, înscriindu-se, astfel, în artileria grea a (in)comprehensiunii, demonstrând că descifrarea sensului ei înseamnă a-ți pune capul în joc, presupune, dacă nu spulberarea limitelor proprii, cel puțin forțarea lor, de fapt, a fi în joc tu însuși. Poezia postmodernistă devine, așadar, un joc al provocării, al (re)descoperirii, al

(i)limitării, al (né) timpului pe care îl trăim sau consumăm.

Așa că am luat „în joacă” textul poetic foarțian – „Calul vorbitor” – și i-am invitat pe elevii mei la o joacă extrem de serioasă: né-am așezat „pălăriile gânditoare” pe cap și am încercat să (de)codăm mesajul, ținând cont, evident, de semnificațiile fiecărei pălării în parte:

- pălăria albă

- obiectivitatea informațiilor;
- neutralitatea;

- pălăria roșie

- libertatea imaginației și sentimentelor;
- impulsivitatea;
- supărarea sau furia;
- bogăția paletelor de stări afective;

- pălăria neagră

- prudența, grija, avertismentul, judecata;
- perspectiva întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție;
- gândirea negativă, pesimistă;

- pălăria galbenă

- perspectiva pozitivă și constructivă asupra situației;
- galbenul simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul;

- pălăria verde

- ideile noi, stimulând gândirea creativă;

- pălăria albastră

- controlul procesului de gândire;
- albastrul e rece; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător;
- preocuparea de a controla și de a organiza;

Apoi, am apelat la un exemplu de întrebări/comportamente posibile în acest joc:

Pălăria albă

- Ce informații avem?
- Ce informații lipsesc?
- Ce informații am vrea să avem?
- Cum putem obține informațiile?

Pălăria roșie

- Punându-mi pălăria roșie, uite cum privesc eu lucrurile...
- Sentimentul meu e că...
- Nu-mi place felul cum s-a procedat.

Pălăria galbenă

- Pe ce se bazează aceste idei?
- Care sunt avantajele?
- Pe ce drum o luăm?
- Dacă începem așa... sigur vom ajunge la rezultatul bun!

Pălăria neagră

- Care sunt erorile?
- Ce né împiedică?
- La ce riscuri né expunem?

- Né permite regulamentul?

Pălăria albastră

- Putem să rezumăm?
- Care e următorul pas?
- Care sunt ideile principale?
- Să nu pierdem timpul și să né concentrăm asupra..., nu credeți?

Pălăria verde

- Șansa succesului este dacă...
- Cum poate fi altfel atacată problema?
- Putem face asta și în alt mod?
- Găsim și o altă explicație?

Și iată rezultatul:

Elevii au fost împărțiți în grupe de câte 5 membri, fiecare grupă desfășurându-și activitatea sub auspiciile caracteristicilor pălăriei care îi revine, astfel încât, la finalul orei, au prezentat, sub forma unui poster, aspecte diferite în înțelegerea textului poetic supus atenției:

Pălăria albă: obiectivitatea:

- o lume reală;
- prezența unui cal care își așteaptă în stradă stăpânul;
- dialogul calului cu un trecător căruia i se plânge că din „premiat la derby” a ajuns un nimeni ;
- trecătorul care îi cere stăpânului lămuriri despre acest fapt neobișnuit;
- răspunsul stăpânului contrazice spusele calului.

Pălăria roșie: imaginația și sensibilitatea:

- eu cred că „protagonistul” – bietul cal odată premia(n)t – suferă enorm din cauza nerecunoștinței stăpânului;
- observ, în text, nevoia protagonistului de a-și destăinui suferința chiar și unui necunoscut în speranța că va găsi mai multă afecțiune decât la stăpânul său;
- sentimentul meu e că trecătorul necunoscut este sensibilizat de suferința bietului animal;
- nu-mi place că stăpânul folosește la adresa calului apelativul de „mincinos”.

Pălăria neagră: prudența, pesimismul:

- un cal nu poate să vorbească;
- prin absurd, chiar dacă ar vorbi, nu ar folosi limbajul oamenilor.

Pălăria galbenă: optimismul:

- trebuie să pornim de la ideea că și animalele își au limba lor;
- dacă vedem astfel lucrurile, vom putea observa suferința din lumea celor care nu cuvântă;
- pornind pe acest drum, cu siguranță nu ar mai exista violență în lumea animalelor.

Pălăria verde: stimulează ideile noi:

- în acest text se mai poate pune o problemă: cea a minciunii;
- ar trebui să găsim o interpretare a acestui aspect;
- în acest context, nu trebuie trecută cu vederea naivitatea trecătorului care crede spusele calului.

Pălăria albastră: clarifică, dirijează:

- ar trebui să ne concentrăm asupra faptului că poezia este o fabulă postmodernistă, am putea spune, deoarece apelează la personaje din lumea animalelor (dar și a oamenilor) pentru a evidenția unele defecte ale societății;
- sunt evidențiate aspecte negative, precum minciuna, dar și calități care, în contextul zilelor noastre, se transformă în defecte - credibilitatea;
- ar fi necesar să facem deosebirea între bine și rău, între adevăr și minciună.

La finalul lecției, am simțit cu toții că marele avantaj al acestei metode este acela că dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice și inteligenței interpersonale.

Prin urmare, dacă poezia postmodernistă se constituie într-un spațiu al jocului cuvintelor, al minții, al trăirii, Ludicul și poezia postmodernistă, privit din perspectiva dascălului care întâlnește la tot pasul provocarea predării/înțelegerii acesteia, devin o tentativă reușită de complinire a unui joc - cel didactic -, și, totodată, de metamorfozare iremediabilă a unei profesii de credință, a unui tainic jurământ, făcut sieși de dragul celor mulți cărora se dăruiește neistovit, într-o realitate a existenței proprii și a existenței celorlalți.

Bibliografie

1. Huizinga, Johan, Homo ludens, Editura Humanitas, București, 2007.
2. www.relijoc.ro/despre/jocuri/teoria-jocului/.
3. Ionescu, Marin (coordonator), Schimbări paradigmatică în instrucție și educație, Editura EIKON, Cluj-Napoca, 2006.
4. Ionescu, Miron, Lecția între proiect și realizare, Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
5. Nășțian, C.Valeriu, Metodica predării textului literar în liceu, Didactică și pedagogică, București, 1982.
6. Pânișoară, Ioan Ovidiu, Profesorul de succes - 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași, 2009.
7. Pintilie, Maria, Metode moderne de învățare-evaluare, Facia, București, 2000.
8. Salade, Dumitru, Educația - un front unitar în continuă alertă, în Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dancsuly Andrei, coordonator Miron Ionescu, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
9. Scheau, Ioan, Gândirea critică - Metode active de predare-învățare, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2004.

Valorificarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de educație. Aplicații la disciplina istorie

De **Denisa-Anca Irimia**

Școala Gimnazială Gheorghe Lazăr, Bărcănești (Prahova)



Instruirea diferențiată are la bază teoriile cognitiv-contextuale ale inteligenței. Aceste teorii tratează modul în care procesele cognitive operează în diferite contexte. Conform teoriei inteligențelor multiple, oamenii au mai multe tipuri de inteligență: lingvistică, logico-matematică, muzicală, vizual-spațială, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă. Creativitatea reprezintă nivelul superior de manifestare a tuturor inteligențelor. Cadrul didactic trebuie, prin activitatea pe care o desfășoară, să adapteze strategia didactică la nivelul și tipurile de inteligență care predomină la elevi. Unii elevi au o inteligență interpersonală, plăcându-le să facă parte dintr-un grup, să comunice, să discute cu oamenii, să aibă prieteni. Pentru aceștia, se pot organiza activități pe grupe, în care elevii să fie responsabilizați, se pot propune proiecte, referate, pe care elevii să le realizeze în grup, colaborând. Pentru a cunoaște nivelul și tipul de inteligență predominant al unui elev, aplicăm teste specifice de inteligență, rezultatul acestora oferind cadrul didactic informații importante pentru alegerea strategiei didactice adecvate.

Inteligența a fost definită ca fiind o capacitate cognitivă pe care oamenii o au de când se nasc și care poate fi măsurată prin intermediul testelor. Teoriile moderne explică acest concept ca fiind o abilitate de a crea un produs nou sau de a rezolva probleme într-un context cultural nou. Howard Gardner considera că inteligența este un set de deprinderi care ajută la rezolvarea unor situații diverse de viață, de a crea soluții la diferite probleme, de a obține noi cunoștințe.

Reprezentanții cei mai de seamă ai teoriilor cognitive-contextuale au fost Howard Gardner și Sternberg. Gardner este autorul teoriei inteligențelor multiple, un alt mod de a aborda elevii, ținând cont de diferențele dintre ei. De multe ori am observat faptul că unii elevi, considerați inteligenți, nu au rezultate bune la școală. Ajungem uneori la concluzia că unii copii sunt deștepti, iar alții nu. În general, se apreciază că este „deștept” cel care are note bune sau un punctaj mai mare la testele de inteligență. Despre aceștia susținem că sunt „născuți inteligenți”. În funcție de acest aspect, ne așteptăm la diferite situații : dacă un copil e inteligent va avea rezultate bune; dacă un elev are inteligență medie, rezultatele pot fi satisfăcătoare; dacă are inteligența scăzută, speranțele sunt minime.

Trebuie să reflectăm la faptul că unele personalități au avut unele dificultăți la școală. Tendința generală este de a-i considera inteligenți pe cei care sunt buni la matematică sau la literatură, deși în alte domenii nu dovedesc înclinații deosebite. Gardner a fost preocupat de aceste diferențe pentru că, în viziunea sa, a contribui la dezvoltarea societății înseamnă mai mult decât a excela într-un domeniu.

Nu există activitate posibil de realizat cu un singur tip de inteligență sau persoane care să aibă dezvoltat un singur tip de inteligență. Pentru elevii care au o inteligență predominant lingvistică, reținând mai ușor ceea ce citesc sau ascultă, profesorul trebuie să folosească în cadrul lecțiilor de istorie rebusuri, scurte povestiri istorice, descrierea unor personalități istorice - de exemplu, la clasa a VIII-a, se poate folosi fragmentul care îl descrie pe regele dac Burebista, din lucrarea „Geografia” a lui Strabon sau se poate utiliza fragmentul care îl descrie pe regele dac Decebal, aparținând lui Dio Cassius.

Pentru elevii care au o inteligență logico-matematică, reținând

ușor prin corelații logice între informații, prin calcule, raționamente, în cadrul lecției de istorie, profesorul poate folosi clasificări, scheme logice, poate face corelații între evenimente petrecute în același an în țări diferite, poate cere elevilor să ordoneze evenimentele pe o friză cronologică. De exemplu, pentru anul 106, se poate cere elevilor să găsească mai multe evenimente care s-au petrecut atunci: sinuciderea lui Decebal, sfârșitul războiului daco-roman început în 105, cucerirea Daciei și transformarea sa în provincie romană etc. Se pot stabili corelații mentale între ani: de exemplu, în anul 87, bătrânul rege Duras a cedat tronul lui Diurpaneus supranumit Decebal. Același an este marcat de luptele dintre daci și romani, din timpul împăratului roman Domițian.

Pentru elevii care au o inteligență predominant vizual-spațială, cărora le place să deseneze, să construiască, să creeze, să privească imagini, profesorul poate utiliza în cadrul lecției imagini ale personajelor istorice (portretele regilor daci Burebista, Decebal, ale marilor voievozi Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Vlad Tepeș, ale regilor României Carol I, Carol al II-lea etc.), imagini înfățișând bătălii (imagini din Războiul de Independență, din Primul Război Mondial, Al Doilea Război Mondial etc.), hărți individuale pe care elevii să coloreze anumite țări (ex: statele din Sfânta Alianță, statele din Antanta sau din Puterile Centrale etc.), să traseze fronturile de luptă (ex: Frontul de Vest, Frontul de Est și fronturile secundare în Primul Război Mondial etc.).

Pentru elevii cu o inteligență corporal-kinestezică, cărora le face plăcere să facă mișcare, să atingă obiecte, să vorbească, să folosească limbajul corporal, cadrul didactic poate aduce în mijlocul elevilor, copii ale unor izvoare arheologice (sigilii, monede, vase, podoabe etc.), machete statice sau dinamice, mulaje (machete ale unor cetăți, ale unor arme de luptă: catapultă, berbec etc.). La clasa a V-a, se poate propune elevilor, în cadrul unei activități, să se costumeze și să facă lucruri caracteristice unui popor din antichitate (greci, egipteni, fenicieni, chinezi, evrei, mesopotamieni etc.).

Unii elevi au o inteligență interpersonală, plăcându-le să facă parte dintr-un grup, să comunice, să discute cu oamenii, să aibă prieteni. Pentru aceștia, se pot organiza activități pe grupe, în care elevii să fie responsabilizați, se pot propune proiecte, referate, pe care elevii să le realizeze în grup, colaborând.

Pentru elevii care au o inteligență intrapersonală, înțelegându-se foarte bine pe sine, cunoscându-și punctele tari și slabe, având propriile țeluri, idealuri, cadrul didactic poate propune activități individuale, realizarea unor proiecte sau referate proprii (referate despre biografia unor personalități istorice: Ion C. Brătianu, Nicolae Iorga, Mihail Kogălniceanu, Corneliu Zelea-Codreanu, Napoleon Bonaparte, Giuseppe Garibaldi, Dennis Diderot, Montesquieu etc.). Se poate propune elevilor realizarea unor mulaje, construirea unor machete, care necesită pe lângă muncă și valorificarea talentului personal, documentare în prealabil.

Pentru elevii cu o inteligență naturalistă, cărora le plac activitățile în natură, explorarea și cercetarea lumii, dobândirea de cunoștințe despre plante și animale, despre fenomenele din natură, se pot propune proiecte, referate individuale în care elevii să prezinte ce plante cunoșteau popoarele din antichitate și cum le întrebuițau ei (de exemplu, la clasa a V-a, elevii se pot documenta și pot prezenta proiecte despre cum foloseau egiptenii plantele, mai ales pe cele cu efect medicinal; la clasa a VIII-a, elevii pot căuta

informații despre ce plante cunoșteau dacii și cum le foloseau ei, mai ales utilizând lista de plante a lui Dioscorides). Se pot organiza vizite pe șantierul arheologic, unde elevii pot vedea urme ale așezărilor, sanctuarelor, mormintelor sau ale altor obiecte care au aparținut oamenilor din trecut – de exemplu, într-o excursie la Sarmizegetusa, elevii pot observa cadrul natural în care dacii își plasaseră capitala, urmele sanctuarelor patrule și circulare.

Secvențe didactice atractive pentru disciplina „Elemente de limbă latină și cultură romanică”

De **Lăcrămioara Frățiman**

Școala Gimnazială Mihai David, Negrești (Vaslui)



Studiul limbii latine încă din gimnaziu constituie un important instrument de însușire a limbilor străine, limba latină funcționând ca un „soft” lingvistic, capabil să le organizeze noile achiziții. Pentru a forma și dezvolta competențele cheie ale elevilor de clasa a VII-a, limba latină se impune a fi studiată în gimnaziu într-o oră pe săptămână. Disciplina „Elemente de limbă latină și cultură romanică” își propune să stimuleze transferul de achiziții cognitive între ariile curriculare existente, să ofere baza unor instrumente lingvistice necesare înțelegerii adecvate a vocabularului tehnico-științific. Elevii reprezintă viitorul de mâine, în ei trebuie să găsim baza promovării nației. Trebuie să păstrăm cu sfințenie această comoară care ne-a fost dăruită, pentru a o lăsa urmașilor noștri mult mai valoroasă și mai șlefuită.

Limba latina este purtătoarea unei impresionante culturi clasice din care s-au inspirat culturile moderne. Din limba latină descind idiomuri europene, dintre care unele se vorbesc și pe alte continente, fiind considerate nu numai limbi de cultură și de civilizație avansată, ci și mijloace de comunicare internațională.

Nu putem studia istoria și structura idiomurilor romanice și, implicit, istoria și structura limbii noastre, fără o raportare directă și, adeseori, obligatorie la sursa comună din care provin.

Chiar dacă unii o consideră a fi o „limbă moartă” și nu pot vedea studiul ei ca fiind util, limba latină nu poate fi condamnată, deoarece nu putem îngropa civilizația înfloritoare care a constituit temelia civilizației moderne universale.

Datoria noastră ca dascăli este să oferim elevilor elementele necesare pentru a înțelege latinitatea limbii române și romanitatea poporului nostru, continuitatea noastră pe aceste meleaguri în procesul formării națiunii române.

De aceea, studiul limbii latine încă din gimnaziu constituie un important instrument de însușire a limbilor străine. Pentru a forma

și dezvolta competențele cheie ale elevilor de clasa a VII-a, limba latină se impune a fi studiată în gimnaziu într-o oră pe săptămână.

Disciplina „Elemente de limbă latină și cultură romanică” își propune să stimuleze transferul de achiziții cognitive între ariile curriculare existente, să ofere baza unor instrumente lingvistice necesare înțelegerii adecvate a vocabularului tehnico-științific. În urma studierii programei acestei discipline, putem formula următoarele observații:

- competențele generale și specifice se circumscriu competențelor disciplinelor din aria Limbă și comunicare;
- accesibilitatea conținuturilor în vederea dezvoltării competențelor vizate;
- promovează creativitatea și autonomia elevului;
- oferă exemple inovative de învățare- predare- evaluare;
- demersul didactic este inovator, punându-se accent pe învățarea activă centrată pe elev;
- competențele specifice au un rol important în dezvoltarea personalității și în asumarea identității socioculturale;
- conținuturile propuse oferă exemple variate pentru proiectarea demersului didactic;
- activitățile de învățare sunt specifice vârstei, contribuind la dezvoltarea competențelor specific.

Manualul prezintă conținuturile din programă într-un mod integrat, fiind o legătură între cele trei componente: limbă, elemente de cultură și civilizație și valori. Este structurat în trei unități a câte patru lecții. Fiecare lecție este concepută astfel încât să asigure flexibilitate procesului de predare-învățare-evaluare. Timpul alocat unei lecții este de 2-3 ore, în funcție de demersul didactic propus de profesor și de particularitățile și nevoile specifice grupului de elevi.

O activitate de învățare oferă suficiente ocazii pentru a putea atinge obiectivele programei. Atât secvențele teoretice, cât și activitățile de învățare valorifică recomandările și exemplele din programa școlară.

Întregul demers didactic este conceput astfel încât să stârnească curiozitatea elevilor și să le trezească dorința de a explora mai departe căile pe care le deschide manualul. Varianta digitală completează, prin aprofundare, informațiile oferite de-a lungul lecțiilor, iar profesorul poate prelua din această secțiune informații și activități de învățare pentru a le trata la clasă în locul celor propuse în formatul tipărit.

Scenariul didactic propus imaginează o călătorie (turistică, istorică și culturală) prin care elevii, alături de trei personaje de vârsta lor, să descopere în contexte desprinse din realitate nu doar noțiuni fundamentale referitoare la limba latină și civilizația romană, ci și concepte, idei, valori, mentalități din lumea de azi, care sunt produsul sau ecoul modern al lumii antice.

Noutatea demersului este constituită de proiectarea călătoriei în mod natural, dinspre prezent înspre trecut. Cei trei prieteni pleacă în vacanță într-o călătorie la Roma, apoi pe Via Appia până la Pompei, continuă pe mare până în Grecia, pentru a reveni la Sarmizegetusa, unde reușesc să înțeleagă sensul complet al inscripției: prin cele 12 rânduri al căror sens se va dezvălui treptat pe parcursul lecțiilor, textul inscripției surprinde *in nuce* universul civilizației romane și

al moștenirii sale actuale.

Astfel, la finalul călătoriei, elevii vor ajunge alături de prietenii lor virtuali la rădăcinile culturii și identității europene, precum și la valorile care definesc nu doar Europa, ci întreaga lume civilizată.

În structura unei activități de învățare, apar următoarele secvențe:

1. Quo vadis? (= „Încotro te îndrepti?”) Încotro? - o secvență ce oferă o deschidere înspre noțiunile de bază ale lecției din perspective prezentului sau/și a cunoștințelor elevilor, urmărind stimularea interesului elevilor pentru tematica lecției.
2. Latine dicta (= „cuvinte/texte rostite/scrise”) surprinde un text în limba latină care devine un suport pentru conținuturile de limbă latină
3. Memento! - Ține minte! - o secvență teoretică sumară, dar cuprinzătoare, referitoare la elemente de limbă latină, fie de gramatică, fie de lexic)
4. Fuit olim... A fost odată... - secvență teoretică sumară, referitoare la elemente de civilizație greco-romană și de cultură romanică și la valorile greco-romane
5. In medias res (= „În mijlocul lucrurilor”) Aplicații - rubrică de activități de învățare care valorifică în mod creative și gradual, din punctual toate exemplele de activități de învățare din programa școlară
6. Mysterium - Explorarea și descoperirea unui rând sau a două rânduri din inscripția misterioasă de la Sarmizegetusa prin care se urmărește aplicarea cunoștințelor achiziționate
7. Cogito, ergo sum (= „Gândesc, deci exist”) Deschideri. Reflecții - rubrică ce vizează formarea gândirii critice, reflexive
8. Primus inter pares (= „primul între egali”) Evaluare. Minitest - secvență de evaluare formativă care urmărește nu doar măsura dezvoltării competențelor elevilor, ci și progresul realizat.

La acestea se adaugă trei casete complementare, prezente într-un loc sau altul al lecției, în funcție de necesitățile fiecărei secvențe:

1. Auxilia („lucruri ajutătoare”, „instrumente”) - repere/instrumente pentru exercițiile de limbă sau pentru înțelegerea noțiunilor/temelor de istorie, cultură și civilizație;
2. Nota bene! („ia aminte!”) - termeni/noțiuni/concepte importante pentru receptarea adecvată a textelor/elementelor de conținut noi;
3. Non multa, sed multum („nu multe, ci mult”), adică nu cantitate, ci concizie și profunzime) - expresii, citate, aforisme latinești adecvate contextual și semnificative pentru moștenirea culturală și valorică a civilizației greco-romane.

Disciplina propusă ne oferă șansa de a răspunde întrebărilor legate de latinitate.

Igitur Lingua Latina moriri nollit... praesentia non potest
dissolvere omnia quae ante extitisse.

Bibliografie

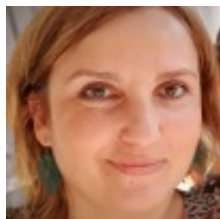
Programa Școlară pentru disciplina Elemente de limbă latină și cultură romanică, clasa a VII-a, 2017.

Manual de Elemente de limbă latină și cultură romanică, clasa a VII-a, Editura Art Klett, autori Alexandru Dudău, Simona Georgescu, Theodor Georgescu.

Mihai Eminescu pe zoom, dar mai ales în suflete

De **Ana-Mihaela Cadleț**

Colegiul Tehnic Alexandru Roman, Aleșd (Bihor)



Anul acesta, mai mult ca oricând, versurile poetului național au ajuns sigur în casele copiilor prin intermediul lecțiilor online. Iar acolo, în casele copiilor, am fost urmăriți și de ochii critici ai părinților rămași pe acasă sau ale unor bunici puși de părinții plecați la lucru să asigure procesul de învățare. Din cameră în cameră, din microfon în microfon, Eminescu a răsunat și în acest an, trecând prin filtrul și mai multor suflete: copii, părinți, bunici sau frați.

Iubitorilor de artă le este mereu dor de artistul preferat. Nouă né-a fost dor de Luceafăr. Né este dor și de Sala de proiecții a școlii, unde se organizau în vremurile bune activitățile culturale.

Dar anul acesta, sală de spectacol né-a fost zoom-ul, pentru că... fiind covid, pe zoom cutreieram... ca să parafrăzăm versurile poetului pe care îl elogiem în fiecare 15 ianuarie. Numit cândva poetul nepereche, Mihai Eminescu a rămas... tot singur... singurul care a devenit simbol al culturii naționale, singurul ale cărui versuri sunt știute de la mic la mare, singurul care a trăit puțin, dar suficient cât să se exprime pentru o viață.

Eminescu né invită, la fiecare lectură, la o plimbare prin codri sau pe lac, uneori né cheamă să numărăm cu el plopilor; alteori căutăm infinitul într-o floare albastră sau né mulțumim cu izvorul care tremură pe prund. Deseori criticăm societatea actuală plină de oameni mici de zile, mari de patimi, iar alteori né amintim de zilele de aur. De cele mai multe ori, visăm la Cătăline și Cătălini. În orice situație né-am afla, Eminescu né îndeamnă la ataraxie: privitori ca la teatru, trebuie să né detașăm de spectacolul cotidian și să privim mai mult în noi, pentru că ochiul-nchis afară înăuntru se deșteaptă, adică înțelepciunea se dobândește prin sondarea lumii interioare.

Dorul de Luceafăr i-a cuprins anul acesta pe elevii claselor a V-a și a VI-a B. Îmbrăcați în culorile școlii (alb, roșu și negru), copiii au transmis (fiecare din camera lui) plăcerea recitării/ recitării versurilor eminesciene, emoția în fața cuvintelor nepereche, curiozitatea sufletului tânăr care vibrează la vocea unei voci unice. Departe unii de alții, am reușit să facem împreună o călătorie virtuală în universul poetului, urmărind un material biografic care a surprins momentele importante din viața poetului. Atenția și memoria le-au fost testate apoi printr-un chestionar. Un colaj de versuri eminesciene a fost realizat prin rostirea de către fiecare elev a versului preferat ales dinainte. Receptarea critică a fost demonstrată prin analiza din perspectivă proprie a versurilor alese. Cuvintele poetului au răsunat întrerupte pe alocuri de cântecele dedicate poetului. Ochii sufletului au făcut echipă cu ochii minții și au dat naștere unor desene care reprezintă universul

poetic eminescian.

Chiar dacă toate-s vechi și nouă toate, profesorul de română are menirea să întindă lucii mreje pentru a-i capta pe elevi în lumea literaturii. Schimbând doar actorii în scenă, profesorul ține vie amintirea artiștilor reinventând mereu și mereu activități potrivite pentru fiecare generație în parte și potrivite vremurilor.

Îi salutăm pe cititorii revistei „iTeach: Experiențe didactice” cu replica preferată a poetului: Trăiască nația!

Platforme și instrumente digitale pentru activități online cu preșcolarii

De **Ana-Maria Ene**

Grădinița cu Program Prelungit Rază de Soare, Târgoviște (Dâmbovița)



În contextul pandemiei generată de Covid-19, noi, educatoarele, împreună cu preșcolarii, am învățat să né adaptăm din mers pentru a desfășura activități online de calitate și interactive, care să aibă ca scop atât socializarea, cât și învățarea. Pentru aceasta, am fost nevoită să învăț să utilizez platforme noi, instrumente digitale, dar și să creez lecții și activități interactive pe platforme precum: Jigsaw Planet, Kahoot, Wordwall, pentru a putea ține copiii conectați, pentru a-i atrage și pentru a încerca de fiecare dată activități noi, niciodată la fel.

Articolul tratează platformele de lucru Kinderpedia și Zoom în contextul activităților online generate de situația epidemiologică Covid-19. Materialul conține explicații simple și accesibile în ceea ce privește utilizarea acestora.

Începând cu luna aprilie, grupa mea "s-a mutat" pe platforma Kinderpedia (www.kinderpedia.co), care s-a dovedit de mare ajutor pentru ceea ce au însemnat activitățile mele cu preșcolarii, deoarece avea integrată și platforma Zoom (www.zoom.com). Redau câteva informații utile primite de la echipa tehnică a platformei:

1. Kinderpedia este o soluție dezvoltată în România, de programatori români cu investiție elvețiană, care are clienți în acest moment în 8 țări.
2. Kinderpedia este una dintre soluțiile agreeate de Ministerul Educației și Cercetării, Kinderpedia a semnat un protocol cu MEC (8736/19.03.2019) prin care pune soluția de management educațional la dispoziția instituțiilor publice.
3. Kinderpedia este gratuită pentru instituțiile publice, fără nici o obligativitate contractuală sau clauze ascunse. Conform protocolului, 11 module agreeate de minister ca fiind module suficiente pentru învățarea la distanță (online) au fost puse la dispoziție gratuit instituțiilor publice, fără termen de expirare (pe viață). Tot conform protocolului, celelalte module sunt gratuite

până la finalul anului.

4. Kinderpedia este o platformă 100% conformă cu legile GDPR, iar acest lucru este asumat de către echipa de dezvoltare. (Daniel Rogoz, co-fondator Kinderpedia)

Pentru a face activități educaționale pe Kinderpedia, trebuie să vă creați un cont de profesor (evident, dacă sunteți profesor). Dacă întreaga unitate de învățământ dorește să lucreze pe platformă, este mai eficient ca directorul acesteia să creeze un cont de manager pentru unitatea sa de învățământ și apoi conturi individuale pentru profesori. Pasul următor este crearea claselor, repartizarea profesorilor la clase și apoi introducerea copiilor de către profesor – crearea conturilor copiilor. Pentru grădiniță, deoarece preșcolarii nu au adrese de mail, se creează conturi doar pentru părinți. Se poate stabili un orar, care poate fi setat recurent.

Astfel, în instituția noastră, videoconferințele erau programate și generate direct din Kinderpedia de către mine sau colega mea de grupă. Videoconferințele sunt programate în ziua de luni, la activitatea ALA 1 și miercuri, la activitatea de Educarea limbajului.

De asemenea, se pot da „teme” copiilor, aceștia sau părinții lor, după caz, le pot încărca, profesorul le poate verifica/corecta/evalua și oferi note/calificative/emotiocon. Pentru a da teme, profesorul poate încărca link-uri, fotografii, documente word sau pdf.

Aplicația m-a ajutat să substitui în mare măsură activitatea directă din clasă, deoarece mi-a permis crearea unui orar de lucru, realizarea prezenței zilnice, postarea de „teme”, fișe de lucru, filme, materiale, chestionare pentru părinți și alte resurse educaționale. Atât copiii, cât și părinții au avut un profil pe platformă. Părinții, fie și-au instalat aplicația pe telefon/ tabletă, fie direct pe calculator/ laptop. Pot fi încărcate resurse materiale și informaționale sau materiale video pentru copii de pe YouTube sau Vimeo.

Aplicația poate genera automat rapoarte de activitate ale profesorului, ale elevilor, în funcție de prezență, de videoconferințele create. De asemenea există și un Live Chat, unde puteți vorbi prin mesaje cu părinții/copiii sau cu alți profesori.

În ceea ce privește platforma Zoom, ea este utilă pentru realizarea videoconferințelor cu preșcolarii. Aceasta constă în deținerea unui cont pe platformă și programarea lor fie din Kinderpedia (pentru profesorii care au cont și o utilizează), fie direct de pe site-ul www.zoom.us. Ceea ce am utilizat cel mai des a fost opțiunea de *Share screen* (partajarea ecranului calculatorului), prin care le prezentăm copiilor materiale create de mine (PPT-uri, CD-uri educaționale interactive de exemplu), site-uri (eu am partajat YouTube, Jigsaw Planet etc). De asemenea, există și opțiunea de whiteboard, pe care copiii pot scrie, desena etc. Acestea două opțiuni (*share screen* și *whiteboard*) pot fi folosite și de profesor, dar și de către copii, dacă profesorul le acordă permisiunea selectând *Multiple participants can share simultaneously*.

Zoom oferă posibilitatea înregistrării video și audio a videoconferințelor, are un *Chat* unde se poate discuta, unde se pot trimite link-uri sau documente etc., dar și o listă cu toți participanții prezenți la videoconferință.

O sesiune de videoconferință durează 45 minute fără abonament. Înainte cu 10 minute de expirarea timpului, Zoom afișează pe ecran o notificare în acest sens și un cronometru.

Pentru mine, Zoom a reprezentat una dintre cele mai eficiente platforme de lucru, alături de Kinderpedia, deoarece a reprezentat singurul mijloc prin care puteam lua contact cu copiii, né puteam vedea și auzi în timp real, virtual.

Literația textului multimodal. Narativul multimodal – banda desenată

De **Luciana Pantazescu**

Școala Gimnazială, Romanu (Brăila)



Textul multimodal se caracterizează, potrivit specialiștilor, prin interacțiunea cuvintelor cu imaginea, culoarea și sonoritatea, reprezentând o combinație a diferitelor modele semiotice într-o comunicare. Noua programă de LLR introduce banda desenată ca și conținut obligatoriu, aferent textului multimodal. Articolul de față prezintă, inițial, aspecte teoretice ale benzii desenate, ulterior prezintă un posibil demers didactic în predarea acesteia.

I. Considerente teoretice

În noua programă pentru Limba și literatura română, apare termenul multimodal, iar conținutul asociat (și obligatoriu), este banda desenată (clasa a V-a). Aceasta este un mod de povestire care folosește o succesiune de imagini desenate, inclusiv, în interiorul bulelor, cuvintele, sentimentele sau gândurile protagoniștilor. B.D. are o structură complexă, fiind alcătuită din viniete (imagini delimitate), bule (forme care cuprind gândurile personajelor), onomatopee (imitarea zgomotelor), recitative (panouri cu informații furnizate de narator, aflate în interiorul vinietelor), benzi (succesiune de mai multe imagini), ideograme (mici desene care exprimă sentimentele personajelor). Fiecare aspect al structurii este semnificativ și purtător de mesaj. De pildă, o vinietă mare poate exprima un moment de reflecție, o vinietă goală exprimă liniștea dintre secvențele benzii desenate, în timp ce forma bulelor pot oferi diferite informații despre personaje. Importante pentru semnificație sunt și caracterele: dacă sunt bold, atrag atenția asupra cuvintelor, dacă sunt italice, pot sugera furia sau emoția.

În ceea ce privește predarea/dezvoltarea competenței de lectură a textului multimodal, Monica Halasz, în *Narativul multimodal. Provocarea benzii desenate*, răspunde la două întrebări importante cu privire la acest tip de text: *Ce presupune abordarea acestuia, într-un singur cuvânt?* și *Ce presupune competența de lectură a textelor multimodale*. Potrivit autoarei, un text multimodal poate fi abordat prin lectură, iar formarea competenței de lectură se realizează ca în cazul oricărui alt text: înțelegere, interpretare, reflectare, evaluare.

II. Abordarea didactică a benzii desenate

În predarea benzii desenate, pot fi utilizate diferite modele de comprehensiune și interpretare, rămânând la latitudinea profesorului să îl aleagă pe cel care se potrivește structurii cognitive și afective a elevilor săi:

1. J. Langer: 1. a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului/2. a fi în interior și a explora lumea textului/3. a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum/4. a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența
2. H. Jauss: 1. comprehensiunea/2. interpretarea/3. aplicarea
3. J. Giasson: niveluri ale înțelegerii: nivelul 1. (cititorul)/ nivelul 2. (textul)/ nivelul 3. (contextul).

Dintre modelele precizate mai sus, având în vedere tema abordată- textul multimodal, mă voi opri asupra celui teoretizat de Jocelyne Giasson, în lucrarea *Les textes littéraires à l'école*, profesor la Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Laval, Quebec, Canada. Autoarea discută despre trei niveluri ale înțelegerii unui text, care pot fi aplicate cu succes în cadrul orelor de Limba română, atunci când profesorul trebuie să predea BD.

Nivelul 1, care aparține cititorului, vizează abilitățile de lectură ale acestuia (cinci la număr): *microprocesele* (sensul cuvintelor, propoziții, cuvinte), *integrarea* (legătura dintre propoziții și fraze), *macroprocesele* (idei principale, rezumat, textul, ca un corp coerent), *elaborarea* (însușirea personală a textului) și *metacogniția* (gestiunea înțelegerii, care permite ajustarea textului din partea lectorului). **Nivelul 2**, al textului, înțelege intențiile autorului, forma și conținutul textului. Pentru a înțelege, cititorul are nevoie de reprezentări ale textului, trebuie să știe cu ce tip de text ia contact, trebuie să cunoască intențiile autorului și modul în care el și-a organizat ideile (forma), cât și ceea ce vrea să ne transmită (conținutul). **Nivelul 3**, al contextului, corespunde condițiilor în care se află cititorul în momentul în care intră în contact cu textul: care e intenția autorului, în ce context social se realizează lectura, care este contextul fizic al cititorului.

III. Posibil demers didactic (după modelul Giasson).

Aplicație: Hoțul fulgerului de Rick Riordan (manual Art, clasa a V-a). Desfășurare: 3 ore.

Prima oră:

Scop: familiarizarea elevilor cu structura benzii desenate

1. Sunt purtate discuții preliminare despre banda desenată (exemple).
 2. Elevii citesc banda desenată. După lectură, profesorul folosește metoda VAS.
 3. Profesorul întreabă cum au citit textul (direcția) și se discută despre structura benzii desenate (planșe, viniete, bulă etc)
 4. Se notează pe caiete considerentele teoretice.
- Tema: Creează o bandă desenată (între 5-10 imagini succesive).

A doua oră:

Scop: conștientizarea de către elevi a caracterului narativ al benzii desenate (narativitatea)

1. Se verifică tema prin crearea unui Tur al galeriei.
2. Realizarea unei lecturi participative: reluarea lecturii prin evidențierea schemei narative- acțiunea, timpul și spațiul diegezei, actanți.
3. Profesorul activează macroprocesele: solicită ideile principale/rezumatul, personajele (sentimente/emoții/gânduri).

A treia oră:

Scop: încurajarea elevilor să facă conexiuni între text și experiența lor personală

1. Profesorul pune întrebări elevilor, urmărind deoalarea semnificațiilor textului (mesaj/morală/titlu/acțiuni semnificative ale personajelor). Această oră este în strânsă legătură cu procesul de elaborare, prin care elevii își însușesc personal textul.

Bibliografie

1. http://www.fee-des-ecoles.fr/2015/02/lire-ecire-creer-une-bande-dessinee-ce2-cm1-cm2.html?utm_source=flux&utm_medium=flux-rss&utm_campaign=jobs_educationstudies&fbclid=IwAR3vo4yzAXRPIW1FsyN9VFG964oY4crWqq1JX7bevnmnL9cQbEup-JLbmjBI
2. <http://cycle2.orpheecole.com/2012/03/projet-bd-cpce1-sequence-de-litterature/>
3. Revista Perspective, nr. 2, 2007, pp.36-56
4. <http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/comprehensionlecturelaurent.pdf>



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice