



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

NR. 96 / AUGUST 2019

96

Comunicarea, factorul esențial în reușita demersului educațional?

| **CAMELIA MUREȘANU**

Credințe motivaționale, stare de bine și adaptare școlară

| **CRISTINA LOREDANA COBZUC**

Strategii de învățare activă pentru dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar | **SIMONA-VALENTINA MÎNZICU**

Ethosul în grădinița de copii, influențat de stilul managerial

| **MARILENA TRIFAN**

Jocul și socializarea școlarului mic | **ADA-MARIA DUMITRACHE**

Asimilarea unor cunoștințe despre grupul nominal în gimnaziu

| **ADRIANA SANDU**

Istoria văzută prin ocheanul literaturii | **LILIANA SORIAN**

Textul liric – între tradiționalism și modernism | **FLORENTINA STOIAN**

Cum să NU învățăm limba engleză | **CLAUDIA-EMILIA FRÎNCULEASĂ**

Utilizarea jocurilor didactice în predarea limbilor moderne

| **ELENA-CLAUDIA ANCA**

Utilizarea mijloacelor multimedia în predarea orelor de opțional limbă engleză | **MONICA-PETRUȚA AROTĂRIȚEI**

Innovate Your Dreams 2019 – un proiect de educație pentru STEM

| **MIRELA-ELENA VASILICĂ**

Proiectul eTwinning Creative Writing around the World | **MARIANA GAIU**

Feedbackul reciproc și rata de succes a cursanților în cadrul cursurilor pe platforme MOOCs – Massive Open Online Courses

| **NICOLETA OLCOTT**



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

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

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

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

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra BUNICA (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

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

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

E-MAIL: echipa@iteach.ro

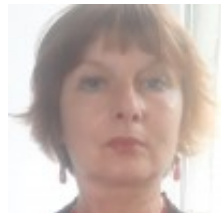
PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Comunicarea, factorul esențial în reușita demersului educațional?

De **Camelia Mureșanu**

Liceul Teoretic Mihail Kogălniceanu, Snagov (Ilfov)



Articolul prezintă rolul comunicării în activitatea didactică, privită din cele trei perspective ale procesului desfășurat la clasă: comunicarea motivațională a profesorului către elevi, comunicarea elevilor între ei și aspectele referitoare la componenta emoțional-empatică, factorul favorizant al învățării. Observațiile pornesc atât de la propria experiență, cât și de la conținutul fișelor de observare a activității didactice, propuse de instituția gazdă în cadrul primei mobilități a proiectului de parteneriat strategic Erasmus+: "Attractive schools - Happy students - Better life". Instituția la care s-a desfășurat activitatea urmează un curriculum european, fișele de observație dovedind faptul că, în cadrul acestui tip de curriculum, modul în care se comunică este gândit ca esențial. Sunt prezentați în articol descriptorii pe baza cărora se apreciază reușita activității, al căror rol este, de fapt, dublu, pentru că ei permit profesorului să își configureze demersul didactic într-un mod care să încerce să împlinească la un nivel cât mai ridicat acești descriptorii. Viziunea educațională privilegiază o abordare de tip cooperant, elevii fiind încurajați să întrebe, să ceară lămuriri, să aducă contraargumente, să propună noi căi și, mai ales, să discute între ei argumentele referitoare la tema activității didactice.

Titlul acestui articol indică din start ideea că este necesar să privim toate aspectele legate de relaționare și comunicare în cadrul activității desfășurate în clasă ca pe elemente cheie ale reușitei sau eșecului, din perspectiva tuturor celor implicați. Este și nu este o întrebare retorică: ea poate fi văzută ca o afirmație, slujindu-se de intonația necesară atragerii atenției, dar, pe de altă parte, exprimă și incertitudinea referitoare la faptul că, în sistemul nostru de învățământ (pornind de la felul în care sunt pregătiți viitorii profesori în cadrul modulului psihopedagogic sau pe parcursul masteratelor asociate profesiei didactice) comunicarea și cooperarea nu apar ca fiind văzute drept factori esențiali, atenția fiind de obicei orientată prioritar asupra aspectelor referitoare la conținuturi.

Considerând principalele direcții ale impactului activității în clasă, putem discerne următoarele componente "sine qua non": **informațiile** de transmis, **abilitățile** care se dorește să fie formate, **activitățile** care asigură interiorizarea conținuturilor/a deprinderilor, organizarea demersului, motivarea sau, mai bine zis, **generarea unei atitudini afective optime** pentru realizarea obiectivelor propuse. Putem observa că toate aceste elemente din care se construiește procesul atât de necesar, important, dar și fragil al învățării/formării, atât a copiilor, cât și a adolescenților sau

a adulților au ca fundament felul în care se realizează comunicarea.

Confirmarea acestei convingeri am avut-o cu bucurie, dar și cu destulă tristețe (pentru că impresia este aceea că în sistemul nostru nu se prioritizează această abordare) în cadrul primei etape a proiectului de parteneriat strategic **Attractive schools - happy students - better life** (nr. ref.: 2018-1-RO01-KA229-049620_1). În perspectiva asistării la activități didactice desfășurate la **Istituto Comprensivo Maglie** (Italia), unitate școlară ce a optat pentru urmarea unui curriculum de tip european, susținut printr-un program național finanțat din fonduri structurale europene, ni s-au oferit spre completare fișe de observare a lecției, de mare interes pentru orice cadru didactic, pentru că din structura lor se poate foarte bine intui care sunt aspectele gândite ca esențiale în respectivul sistem educațional. Astfel, observarea activităților unei sesiuni (folosesc termenul acesta, deoarece activitățile de învățare/ formare a deprinderilor durau 90 de minute) se regăseau în două documente de completat:

1. Fișă de observație referitoare la aspectele comunicării în grup, ce permite obținerea de informații despre răspunsurile elevilor la motivarea acestora de către profesor și de către colegii de clasă pe parcursul lecției (care este organizată ca laborator, cu predare frontală sau folosind lucrul în perechi/grup).
2. Fișă de observație referitoare la aspectele educaționale, care permite să se înțeleagă cât de importante și de motivante sunt lecțiile celui profesor (organizate ca laborator, instruire frontală sau lucru în perechi/grup).

Datele oferite de prima fișă sunt importante pentru a aprecia comunicarea și interacțiunile între elevi. Acestea pot forma elevilor atitudini, experiențe, abilități și competențe. Informațiile deduse din cea de-a doua fișă au rolul de a-l face pe profesor să gândească la acțiunea sa educațională, oferindu-i ocazia de a își reconsidera activitatea.

Referindu-mă la prima fișă de observație, comunicarea, asociată cu atitudinea elevilor față de activitate, de colegi și de propriul progres se regăsesc drept domenii complementare:

a. Comportamentele elevilor ca răspuns la motivarea profesorului:

- Ascultă lecția cu interes.
- Sunt liniștiți, dar plictisiți/neinteresați.
- Pun întrebări despre argumente.
- Solicită o prezentare mai în profunzime a argumentelor.
- Discută între ei despre respectivul argument.
- Discută între ei despre alte argumente.
- Critică/dezaproabă ideile profesorului.
- Sugerează activități de consolidare.
- Propun o altă variantă de interpretare a argumentului prezentat.
- Folosesc noțiuni și termeni sugerați de profesor pentru a argumenta.
- Realizează o viziune mai largă a subiectului (extrapolare).
- Folosesc propria experiență pentru aducerea unei contribuții individuale la argumentare.

b. Tipuri de relații între colegii de clasă:

- Iau parte la dezbateri, discutând într-o manieră constructivă cu colegii.
- Iau parte la dezbateri ignorând argumentele colegilor.
- Nu răspund la unele dintre ideile/observațiile colegilor.

- Râd de întrebările sau comentariile colegilor.
- Își bat joc de colegi pornind de la comentariile acestora.
- Iau parte la discuție, contraargumentând cu propriile idei.

c. Detectarea aspectelor emoționale/empatice ale învățării:

- Sunt bucuroși să participe.
- Sunt bucuroși să învețe.
- Sunt încrezători că vor învăța lucruri noi.
- Arată deschidere față de colegii în dificultate.

Fiecare dintre acești descriptori are o scală de la 1 (care înseamnă "niciodată") la 5 (care semnifică "întotdeauna").

Se poate observa faptul că, prin intermediul aspectelor legate de comunicare, privită atât în relația profesor-elev; elev-profesor, cât și elev-elev se poate "citi" eficiența activității la clasă. Accentul se pune în mod evident atât pe stimularea receptării personalizate, critice, a informației de către elevi, pe dezvoltarea cooperării și a învățării pe orizontală, ceea ce Albert Bandura numește *învățarea vicariantă*, adică o învățare nu numai directă, ci și indirectă, prin consecințe, prin acțiunea celorlalți, cât și pe acceptarea de către profesor a rolului de partener cu drepturi egale în comunicare. În felul acesta, învățarea poate deveni o experiență personală a elevului, pornind de la multiplele planuri ale acțiunii.

Participarea afectivă și gândirea critică asupra temei în discuție, nașterea întrebărilor, detectarea problemelor (care pot fi chiar și nelămuririle), propunerea de soluții, argumentarea și contraargumentarea au ca finalitate nu numai pregătirea complexă pentru situațiile de viață, dar și autoevaluarea, formarea capacității de plasare pe o hartă a nivelului de dezvoltare a abilităților și cunoașterii în raport cu propriile posibilități, interese, dar și în raport cu ceilalți. Astfel, se formează o adevărată experiență de învățare, cea pe care ne-am dori-o toți, atât profesori, părinți, cât și elevi, pentru că ar schimba viziunea formalistă și imobilă asupra școlii ca instituție oarecare și ar transforma-o în etapă esențială a vieții. Aceasta pentru că ar aduce cu adevărat în centru elevul/ studentul/ cursantul în derularea procesului său de formare-autoformare, elev care, în același timp, devine un factor al formării-dezvoltării colegilor săi, și chiar a profesorului de la clasă, pentru că interacțiunea cu elevi interesați, avizați, curioși și, mai ales, critici, este inamicul rutinei, aceasta, la rândul ei, fiind inamicul evoluției.

Né-am dori cu toții o școală mai bună. Întotdeauna, schimbarea trebuie să înceapă din interior, nu de la ceilalți, de aceea, fiecare experiență, fiecare exemplu de bună practică ar putea fi un pas, cu condiția să né asumăm încercarea, eroarea, rezistența celorlalți la schimbare. Rezultatul însă va fi vizibil imediat, pe chipul elevilor noștri.

Surse:

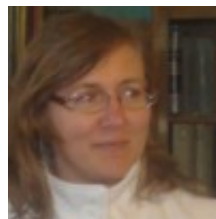
Observation forms - Istituto Compresivă Maglie (It.)

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Credințe motivaționale, stare de bine și adaptare școlară

De **Cristina Loredana Cobzuc**

Școala Gimnazială Nr. 3 Teodor Bălan, Gura Humorului (Suceava)



Problema învățământului este dată de cunoașterea intensității motivației pentru ducerea la bun sfârșit a sarcinilor școlare. Consecințele unei motivații prea intense sau a uneia scăzute pot reprezenta pietre de încercare pentru profesorii de la clase care au menirea de a aduce elevul în pragul reușitei școlare. Atât supramotivarea, cât și submotivarea conduc la eșec, astfel încât dozarea motivației și reglarea ei permanentă devine o nouă prioritate. Ion Cerghit subliniază necesitatea activării de nivel mediu. Menținerea decalajului între dificultatea temei și gradul de intensitate al motivației este necesară pentru susținerea autoreglajului, a gradului de mobilizare – permanentizarea submotivării are efecte negative asupra activității de rezolvare a sarcinilor dificile de lucru.

Motivația este ansamblul de mobiluri sau impulsuri predominant interne care declanșează, susține și direcționează comportamentul elevului în activitatea de învățare. Ea reprezintă mijlocul prin care sunt mobilizate energiile interne ale elevului în vederea obținerii unor performanțe înalte în activitatea școlară. Motivația este de fapt cauza pentru care copilul participă sau nu la unele activități. Conform DEX, credința este o stare de certitudine, încredere, siguranță într-un fapt, într-o realitate sau dogmă.

Credințele motivaționale definesc acele stări care duc la acțiune sau inacțiune, în funcție de experiența anterioară, de ceea ce au implementat familia, societatea, școala în mintea elevului. În mediul școlar descoperim că scopurile învățării pot fi de autodepășire sau de a-i depăși pe alții sau de a nu fi depășit, surclasat de colegi și orientarea motivațională poate fi intrinsecă sau extrinsecă.

În mediul școlar, printr-o analiză longitudinală găsim motive profesionale, cognitive, relaționale, social-morale, individuale și chiar materiale. Motivația îmbracă mai multe forme, după criteriile de analiză: stimulatorie/inhibitorie, intrinsecă/extrinsecă, cognitivă/afectivă.

Odată cu intrarea în clasa pregătitoare, dezvoltarea afectivității copilului devine mult mai complexă, școala fiind un mediu cu norme și reguli. Această contradicție dintre dorințele și posibilitățile copilului de a și le satisface este un context care duce la stres și conduce la trecerea de la acțiunile dictate de propria plăcere, la cele impuse de normele sociale, îmbogățind viața afectivă a copilului. Variatele situații ivite în procesul de învățământ dirijează evoluția aspirațiilor, a autoreglării, a autoeficacității, a stării de bine în vederea adaptării școlare, prin raportare la propriile capacități, cât și prin comparare cu

covârșnicii. Astfel, se pun bazele reacțiilor afective ca o componentă a moralității, prin eforturile depuse pentru îndeplinirea cerințelor de a atinge anumite obiective, prin antrenarea componentelor voliționale.

Copilul poate fi pus în situații de formare a sentimentelor superioare încă din familie sau grădiniță, însă școala îi oferă o paletă bogată de activități și oportunități de a-și dezvolta sentimentele superioare. Promovarea valorilor sociale prin noțiuni specifice diferitelor materii, aspirațiile clasei, ale grupurilor de interese conduc la formarea sentimentelor morale, a sentimentelor estetice și intelectuale, sentimente care contribuie la stimularea autoeficacității. Expunerea la stimuli intelectuali, artistici, morali a școlarului mic trezește în acesta aspirația de a ști sau de a rezolva, de a crea, de a iubi și admira, ducând la aprecierea de sine, prin autocunoaștere. Sentimentele superioare și valorile au un rol major în progresul individual, prin dinamizare, o mai bună înțelegere și colaborare, cunoaștere, prin aplicarea informațiilor în practică.

Evident, între 6 și 10 ani exprimarea emoțiilor este în strânsă legătură cu adaptarea școlară, de amprenta lor în conștiința elevului, dar și în atitudinea celorlalți față de el.

În cercetările internaționale se regăsește o preocupare deosebită asupra legăturii intrinseci dintre autoreglare și autoeficacitate ca fiind principalele componente reglatoare ale adaptării școlare. În același timp studiile relevă legătura dintre autoeficacitatea academică și performanța școlară. În pofida faptului că există numeroase cercetări în literatura de specialitate care investighează influența autoeficacității academice asupra performanței școlare, se observă o breșă în studiul adaptării școlare de vârstă mică, cu posibilitatea urmăririi elevilor pe tot parcursul școlarității preuniversitare, pe cele trei nivele, în România.

Din prisma credințelor motivaționale și anume scopul învățării și autoeficacitatea, competența academică dobândită se poate considera o stare de bine a elevului. Atingerea obiectivelor duce la creșterea stimei de sine și la autoeficacitate, mai ales la elevii care au aspirații înalte și la evitarea scopurilor pentru elevii cu competențe scăzute. Modelul atingerii obiectivelor necesită un studiu amănunțit asupra factorilor determinanți și favorizanți.

Problema se pune cum ajunge elevul să se adapteze la noile situații de învățare, pornind de la premisa că omul este o ființă insatiazabilă, nevoile sale fiind în permanentă schimbare, transformare, evoluție, pentru a atinge performanța școlară. Relațiile dintre atingerea obiectivelor și autoeficacitate a fost intens studiat în ultimii 40 de ani, însă rezultatele obținute au fost variate. Diferite variabile influențează rezultatele: genul, vârsta, parcursul școlar, mediul familial, atingerea obiectivelor, starea de bine, adaptarea școlară.

În contextul învățământului românesc actual cercetarea credințelor motivaționale ale elevilor, intenția cu care aceștia își ating obiectivele este o prioritate, deoarece există variabile demne de luat în calcul. Elevii învață să se autodepășească sau să îi depășească pe alții ori ca să nu fie depășiți? Într-un învățământ care promovează colaborarea și învățarea integrată, elevul atinge starea de bine ca pe un confort personal sau ca pe o complacere în grup sau ca pe o evoluție colectivă? Un rol important în cercetarea de față îl are găsirea factorilor determinanți ai credințelor motivaționale ale elevului și gradul lor de influență asupra stării

sale de bine. Vorbind despre starea de bine a școlarului mic se impune o analiză multifactorială incluzând familia, mediul școlar, anturajul, afinitățile.

Bibliografie:

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley.

doi:10.1002/9780470147658.chpsy0315

Gherasim, Ruxandra Loredana, Butnariu, Simona Performanța școlară. Determinanți individuali și contextuali în adolescență Honicke, Toni & Broadbent, Jaclyn. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*. 17. 63-84.

10.1016/j.edurev.2015.11.002.

Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.

doi:10.1016/j.edurev.2016.07.002 Liem, G. A. D., & Elliot, A. J.

(2018). Sociocultural influences on achievement goal adoption and regulation: A goal complex perspective. In Liem, G. A. D., & McInerney, D. M. (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 41-67). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Strategii de învățare activă pentru dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar

De **Simona-Valentina Mînzicu**

Liceul Teoretic Șerban Vodă, Slănic (Prahova)



Utilizarea metodelor R.W.C.T. nu este nici simplă, nici comodă, deoarece necesită o laborioasă proiectare și o pregătire prealabilă a lecției. Folosirea lor cu atenție, cu discernământ și în mod repetat permit democratizarea actului didactic, asigurarea egalității de șanse în învățare pentru toți elevii în condițiile în care ele se adresează unor inteligențe multiple și dau posibilitatea afirmării elevilor cu disponibilități native diferite. Folosind metodele R.W.C.T. am căpătat un élan mai mare de lucru, mi-am descoperit calități pe care nu știam că le am, am simțit că sunt mai puternică, mai încrezătoare, am scăpat de monotonia plictisitoare a orelor. Am descoperit la fiecare dintre copiii mei o sursă inepuizabilă de voință de participare și de dorință de a învăța. Am descoperit cât de talentați sunt. Și mi-am amintit de faptul că oamenii sunt cel mai bine motivați să învețe atunci când desfășoară activități pentru care au oarecare talent.

Educația este un domeniu în care nu putem vorbi nici de vacanțe, nici de concedii.

Școala este o componentă a vieții sociale cu o influență determinantă asupra celorlalte dimensiuni și forme ale activității umane. Ca urmare, orice reformă socială nu poate ocoli schimbarea, modernizarea, adecvarea și eficientizarea obiectivelor, conținuturilor ori finalităților proceselor educaționale desfășurate în școală. Nu pot face abstracție de devenirea necesară nici actorii acestui proces: elevi, personal didactic, părinți, comunitate.

Într-o școală a schimbării, se construiesc și se promovează noi standarde de performanță, se redimensionează și se reconstruiesc competențele profesiei de cadru didactic, dar și ale statutului de elev. Se organizează și se reorganizează competențe, valori și atitudini, comportamente și rezultate, politici educaționale și finalități sociale.

Este momentul să devenim cu toții elevi la școala schimbării pentru dobândirea competențelor specifice economiei cunoașterii și societății informaționale.

Așa cum frumos spunea una dintre colege, noi, cadrele didactice „în fiecare zi trebuie să ștergem praful de pe cutia cunoașterii noastre!”

Curios, nu? Căci nu ne-am pus problema acestor particule fine de colb. Ni se părea că totul este perfect, că n-ar fi prea multe lucruri nelalocul lor.

Realizând activități cu metode R.W.C.T., este aproape sigur că ei vor face progrese și vor evita frustrări nemeritate. Este deci de datoria noastră, a educatorilor, nu doar să încercăm să-i motivăm pe elevi în masă, ci mai degrabă să identificăm activități care vor oferi rapid răsplata pentru anumite grupuri de elevi predispuși.

I-am simțit pe elevii mei emoționându-se în fața unor astfel de sarcini. Erau emoții în care plăcerea, stimularea și provocarea înfloreau. M-am gândit că astfel, probabilitatea ca elevii să învețe, să-și amintească și să folosească după aceea experiențele față de care au avut reacții emoționale puternice, sper eu, pozitive, să fie mai mare. „Dacă vrei să se țină seama de ceva, dacă vrei ca ceva să fie însușit și ulterior folosit, trebuie ca acel ceva să fie prezentat într-un context care implică emoțiile.” După ce am folosit la clasă metodele de învățare prin cooperare am formulat câteva idei care descriu utilizarea lor și sintetizează valoarea și beneficiile acestor metode:

Puncte tari:

- accentul cade pe formativ nu pe informativ, ceea ce duce la progres;
- elevii învață unii de la alții;
- elevii retrași reușesc cu timpul să-și depășească timiditatea;
- elevii învață să negocieze, să cadă de acord, luându-se în discuție ideile formulate;
- se învață și din întrebările puse de coechipieri;
- se obișnuiesc să aibă un rol în grup;
- cei care lucrează își descoperă stilul de lucru, preferă să lucreze cu acei colegi care au același stil de învățare;
- sunt mobilizați toți elevii.

Posibile obstacole în reușita activității:

- sunt și elevi care nu se implică, lăsând sarcina pe seama

altora;

- unii elevi perturbă buna desfășurare a activității(se opun permanent, vor să conducă numai ei, nu colaborează din egoism sau orgoliu) ;
- elevii timizi, care nu se simt bine când știu că se află în centrul atenției, chiar dacă sunt capabili nu constituie modele pentru ceilalți, ei nereușind să ajungă la aceleași performanțe ca atunci când lucrează independent...

La ce concluzii am ajuns:

- elevii s-au dovedit a fi creativi;
- au participat toți în realizarea sarcinilor de lucru;;
- au fost cooperanți;
- au preluat inițiativele, (și-au împărțit sarcinile și le-au realizat);
- au acceptat ideile colegilor;
- s-au mobilizat, au devenit competitivi.

Elevii spun că preferă acest stil de lucru deoarece nu se tem de calificativ, își fac prieteni, învață unii de la alții, le place să se joace, repetă multe cunoștințe...

Ethosul în grădinița de copii, influențat de stilul managerial

De **Marilena Trifan**

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 6, Buzău (Buzău)



Ethosul instituțional de calitate, apropiat de cerințele și normele europene se află în strânsă legătură cu tipul de management practicat la nivelul grădiniței de copii. Noua abordare a managementului, care presupune competențe profesionale și manageriale înalte, precum și viziune și gândire strategică, vizează accesul tuturor copiilor la sistemul educațional și diversificarea ofertei educaționale în concordanță cu nevoile și interesele preșcolarilor și părinților lor, precum și ale comunității locale.

Unitățile de învățământ preșcolar încearcă să răspundă problemelor contemporaneității prin mijloace diverse, specifice, de exemplu prin construirea unui ethos instituțional de calitate, apropiat de cerințele și normele europene. Prof.univ.dr. Emil Păun este de părere că variabila numită climat reprezintă ethosul școlii, prin care înțelegem atașamentul și gradul de motivație al managerilor, profesorilor și elevilor pentru școala lor. Consideră că prin climat desemnăm „ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și al stărilor emoționale existente în cadrul organizației, prin intermediul cărora individul își manifestă atitudinile față de modul

de funcționare a organizației, față de colegi, de manageri etc.” (1999,115) Adesea, termenul de „ethos școlar” este folosit pentru a-l înlocui pe cel de climat, însă ethosul are și alte conotații, de tipul celor care presupun atașamentul actorilor educaționali față de organizația lor, pe baza valorilor pe care școala le promovează. Unitățile de succes au adoptat întreprinderea unor demersuri relaționiste, cu puternic impact asupra comunității, care să atragă atenția și să ofere informații despre valorile promovate de unitatea respectivă.

Ethosul grădiniței depinde de diverși factori, printre care: climatul instituțional, ambianța morală și intelectuală. Practica a demonstrat că performanțele cadrelor didactice și ale copiilor, satisfacția lor, calitatea activităților instructiv-educative sunt influențate de atmosfera în care decurg momentele programului zilnic, de estetica ambientului la nivelul sălilor de grupă, holuri, vestiare, de renumele cadrelor didactice, de atmosfera relațiilor interpersonale, de grup și profesionale, de bucuria cu care se vine la serviciu. Orice musafir poate „citi” toate aceste elemente atunci când întâlnește un climat instituțional. Unitatea școlară are datoria de a elabora un regulament de organizare și funcționare internă, cu contribuția tuturor „actorilor” educaționali, fie ei cadre didactice, părinți sau reprezentanți ai comunității locale.

Experiența ne arată că aranjarea spațiului depinde de implicarea cadrelor didactice, de modul în care reușesc să atragă părinții în amenajarea sălii de grupă. Autoritățile publice au investit masiv doar în refacerea infrastructurii grădinițelor, dar nu și în baza didactico-materială. Dotarea grădinițelor cu materiale și mijloace a revenit, în ultimii 20 de ani, exclusiv părinților și cadrelor didactice, care au și ele resurse limitate. Totuși, cu mijloace materiale puține, dar cu multă implicare și creativitate, multe săli de grupă sunt la standarde de calitate sporite. Cu convingerea că investesc în viitorul copiilor lor, părinții se mobilizează și reușesc, după puteri, să ajute la crearea unor condiții optime de activitate în grădinița de copii. O mai bună informare a părinților cu privire la curriculumul preșcolar (au tendința de a veni cu propuneri, opinii interesante), ar fi benefică pentru copii, care ar avea numai de câștigat de pe urma colaborării educatori-familie.

Nu trebuie neglijat nici parteneriatul cu alte instituții (publice sau private), totul pentru ca mediul educațional preșcolar să aibă beneficii în ceea ce privește dotările cu materiale și mijloace didactice. Întreaga comunitate poate să se implice în asigurarea confortului al preșcolarilor-viitori cetățeni ai aceleiași comunități.

Subfinanțarea sistemului de învățământ, salarizarea deficitară a cadrelor didactice, nu pot duce la performanțe ci mai curând către – și aici apelăm la un personaj cunoscut și preșcolarilor – Cenușăreasa, fata frumoasă, muncitoare, dar săracă a Guvernului, Educația. Toată munca „pică” pe umerii cadrelor didactice care trebuie să-și folosească din plin calitățile de manageri pentru a reuși să gestioneze puținele resurse materiale, să convingă părinții că investesc pentru viitorul copiilor lor și ONG-urile să-și direcționeze unele contribuții către dotarea sălilor de grupă.

Directivile venite de la nivelul central arată ce să se facă și nu cum să se facă în ceea ce privește asigurarea resurselor materiale. Învățământul românesc a devenit unul al paradoxului – se insistă pe performanță și modernizare dar se persistă în subfinanțare. Într-un fel se mizează mai mult pe activitatea vocațională a dascălilor, care și-au ales această meserie pentru că nu se văd făcând altceva și pe imensa dragoste pentru copii – care nu poate fi

nici cumpărată, nici finanțată.

Ca profesor pentru învățământ preșcolar recent intrat în sistemul de învățământ, am avut în mod direct oportunitatea de a observa stilurile manageriale adoptate atât în cadrul unității de învățământ la care lucrez, cât și în cadrul altor grădinițe în care mi-am desfășurat practica pedagogică pe durata studiilor la F.P.S.E.-D.P.I.P.P. Buzău.

Experiența de părinte mi-a oferit, de asemenea, imaginea anumitor tipuri de management practicate la nivelul grădiniței copilului meu. Consider că stilul managerial are o importanță determinantă în adaptarea unui debutant la cerințele și rigorile profesiei didactice, primul „contact” cu acest sistem fiind temelia dezvoltării lui ulterioare în plan personal și mai ales profesional.

O echipă unită, fără disensiuni majore, condusă de un manager democratic sau cu un stil managerial activ-participativ poate determina incluziunea, adaptarea și progresul unui debutant, care să devină o „roțiță” de bază a angrenajului educațional. Nu putem vorbi despre un stil managerial universal valabil, ci un manager trebuie să exercite un stil de conducere în funcție de circumstanțe. Practica a demonstrat că mulți manageri rămân blocați într-un anumit stil de conducere. Un stil flexibil de conducere este atributul unui manager de succes.

De asemenea, este importantă pentru un manager cunoașterea stilurilor de management pentru a-i permite să-și cunoască punctele slabe și pe cele forte, să înțeleagă comportamentul colaboratorilor. Este imposibil ca un stil de management să atingă perfecțiunea, dar se poate tinde către adoptarea unui stil eficient, cu efecte pozitive asupra întregii organizații. Gândirea managerială situațională trebuie să țină cont de avantajele folosirii procedurilor participative: calitatea superioară a deciziei, acceptarea și înțelegerea schimbărilor ce survin și familiarizarea cu noile proceduri, crearea sentimentului de apartenență, se vorbește despre „grădinița noastră”, exprimarea clară a diferitelor puncte de vedere. Desigur, pot exista și unele piedici în calea aplicării procedurilor activ-participative: sunt mari consumatoare de efort și timp pentru implementarea schimbărilor, poate apărea opoziția unor membri ai organizației la schimbările ce apar, iar dacă sunt schimbări bruște, majore, poate crește instabilitatea organizației și a sentimentului de nesiguranță.

Alois Gherguț, în lucrarea sa Management general și strategic în educație, (2017) p.33, este de părere că : „ *Un management eficient al serviciilor educaționale va trebui să răspundă în mod necesar și unor exigențe specifice. Astfel, putem constata abordări ingenioase care individualizează acest domeniu, cum ar fi : lucrul în echipă, transdisciplinaritatea, abordarea sistemică și unitară etc. În plus, flexibilitatea, deschiderea către nou, suplețea structurii organizaționale, abordarea specializată și individualizată a problemelor vor duce și ele la o sporire a eficienței actului de conducere. În aceste condiții, actul managerial din domeniul serviciilor educaționale devine o activitate complexă, specializată ce solicită o serie de calități personale care fac din manager un specialist de marcă în domeniul său.*” Prin urmare, este de nevoie de promovarea de tineri în funcțiile de conducere ale unităților preșcolare, care să aibă și competența profesională , deschiderea către nou, entuziasmul de a aborda căi și metode alternative, cunoscut fiind faptul că *leadershipul* nu se dobândește nativ, ci se învață. Desigur, nu trebuie înlăturați managerii cu experiență profesională, este nevoie doar o schimbare de optică, de o

adaptare la noile cerințe ale educației moderne.

„Școala veche”, reprezentată de educatoarele formate în cadrul liceelor pedagogice încă mai are un cuvânt de spus la nivelul down-managementului sau chiar mai sus, pregătirea lor profesională temeinică, asigurată de profesori și pedagogi renumiți, dedicați, asigurându-le un loc binemeritat primele rânduri ale corpului profesoral din țara noastră.

Atragerea de tineri către domeniul educațional trebuie încurajată printr-o politică de stat, care să motiveze (și salarial și ca statut social) nu doar bazându-se pe vocația pedagogică a fiecărui nou-intrat în sistem. Un prim pas a fost realizat prin desfășurarea unui concurs național de ocupare a funcției de director, la care au putut participa cadre didactice cu sau fără experiență managerială. Examenul a constat într-un test-grilă care a evaluat cunoștințele privind legislația, dar și informațiile pe care candidații le aveau cu privire la managementul educațional, precum și un interviu în cadrul căruia candidații au prezentat un plan de dezvoltare instituțională realizat pentru unitatea școlară în cadrul căreia ar urma să activeze. Ponderea cea mai mare a locurilor vacante a fost în unitățile preșcolare și în cele aflate în mediul rural. Astfel, mare parte dintre managerii prezenți la concurs și-au reconfirmat competențele, dar au existat și cazuri de noi intrări, ale tinerilor cu o solidă bază teoretică. Este, deci, nevoie de o conducere a unităților școlare pe criterii de competență și nu de imixțiuni ale politicului, de oricare parte ar fi el, pentru un învățământ de calitate, de strategii pe termen lung și nu de schimbări corelate cu alternanțele politice.

Bibliografie

Cristea, S., (2015) Dicționar enciclopedic de pedagogie vol I, București: Editura Didactica Publishing House.
Gherguț, A., (2017) Management general și strategic în educație, Iași: Editura Polirom.
Lespezanu, M., (2007) Tradițional și modern în învățământul preșcolar București: Editura Omfal Esențial.
Munteanu, C., (2009) Ghid pentru învățământul preșcolar – O abordare prin perspectiva noului curriculum, Iași: Editura Polirom.
Păun, E., (2017) Pedagogie- Provocări și dileme privind școala și profesia didactică, Iași: Editura Polirom.
Zlate, M., (2004) Leadership și management, Leadership și management, Editura Polirom.

Jocul și socializarea școlarului mic

De **Ada-Maria Dumitrache**

Colegiul de Artă Carmen Sylva, Ploiești (Prahova)



Una dintre funcțiile principale ale jocului este cea de socializare, acesta având un rol determinant în dezvoltarea socială și a

autonomiei copiilor, a capacității de a se integra în colectivitate. Jocul se află în consonanță cu natura copilului, nu cea biologică, ci „natura socială, trebuința lui foarte timpurie de comunicare cu adulții, ce se transformă în tendința de a trăi cu aceștia în comun” (D. B. Elkonin, 1981, apud. E. Bonchiș, 2014, p. 65). Între joc și dezvoltarea socială există o relație de interdependență circulară. Dezvoltarea socială determină dezvoltarea relațiilor din cadrul jocului, a cooperării, iar acestea, la rândul lor, alimentează dezvoltarea pe plan social.

Jocul „*oferă un context perfect în care copiii să își dezvolte competențele sociale și emoționale. Prin interacțiunile din cadrul jocului sociodramatic, copiii învață să își controleze comportamentul datorită motivației intrinsece puternice de a rămâne în joc*” (M. Nell și W. Drew, 2016, p. 62).

Conform Comitetului pentru comunicare și Comitetului pentru aspectele psihosociale ale sănătății familiei și copilului, „*jocul este esențial pentru dezvoltare, deoarece contribuie la bunăstarea cognitivă, fizică, socială și emoțională a copiilor și a tinerilor*” (K. Ginsburg, 2007, apud M. Nell și W. Drew, 2016, p. 29).

Kenneth Ginsburg (2007, p. 183) subliniază faptul că jocul permite copiilor de creeze și să exploreze o lume pe care o pot stăpâni, înfruntându-și fricile în timp ce exersează roluri ale adulților, le permite să-și formeze noi competențe care conduc la mărirea încrederii în sine și a rezilienței. Jocul nestructurat le permite copiilor să învețe cum să lucreze în grupuri, cum să împartă, să negocieze, să rezolve conflicte, susținându-și punctul de vedere, să ia decizii, să descopere care le sunt interesele și să le urmeze.

Aurelia Marșieu (2006, p. 122) consideră că perspicacitatea socială poate fi influențată de următoarele caracteristici ale jocului:

- presupune asumarea unor roluri, respectarea anumitor reguli, datorită cărora copiii învață că trebuie să ajungă la un consens;
- este un mijloc de stabilire a unor noi relații interpersonale, de modificare a celor vechi, de alegere a partenerilor sociali, de verificare a relațiilor cu ceilalți și a atitudinii acestora față de noi;
- demonstrează că succesul acțiunilor proprii depinde și de acțiunea celorlalți;
- solicită capacitatea de descifrare a comportamentului nonverbal, a intențiilor de joc;
- este o cale de învățare a comportamentului de negociere;
- este un mijloc de experimentare a unor strategii comportamentale de interacțiune, în caz de succes sau eșec.

Impactul jocului asupra dezvoltării abilităților sociale este explicit formulat în nota de prezentare a disciplinei Joc și mișcare, introdusă la clasele a III-a și a IV-a. Aceasta subliniază faptul că „jocul de mișcare favorizează manifestarea relațiilor sociale (de cooperare, de întrecere), presupunând armonizarea intereselor individuale și a eforturilor personale cu cele ale grupului; favorizează încadrarea în colectiv, asumarea de responsabilități, manifestarea atitudinii critice și autocritice, a inițiativei și le permite copiilor să învețe ce înseamnă toleranța, acceptarea celuilalt, luarea unei decizii și asumarea consecințelor acesteia” (MEN, Programa școlară pentru disciplina Joc și mișcare-clasele a III-a - a IV-a, 2014, p. 2).

Într-adevăr, jocul dezvoltă abilitățile sociale ale copiilor, alături de cele cognitive și emoționale, abilitatea de a comunica cu ceilalți, de a-și exprima punctul de vedere, de a gestiona situațiile conflictuale, de a lua decizii. Are un rol semnificativ și în dezvoltarea empatiei, copilul reușind în cadrul jocurilor să înțeleagă modul în care gândesc sau acționează ceilalți jucători.

Jocul sprijină, de asemenea, reprezentarea sine-alții. Participând la joc, copiii experimentează diferite roluri sociale, își descoperă și își dezvoltă abilitățile. Observându-i pe partenerii de joc, realizează diferențieri sine-ceilalți, își formează o concepție realistă despre ei înșiși, își ajustează comportamentul în funcție de normele grupului.

Jocul și grupul de joacă facilitează și legarea de prietenii între elevi, descoperirea și împărtășirea unor interese și hobby-uri.

Acceptarea în grupul de joacă și statutul în cadrul acestuia sunt foarte importante pentru copii. Rudolph Schaffer (2010, pp. 116-117) afirmă că prin intermediul tehnicilor sociometrice s-au stabilit cinci tipuri de statuturi sociometrice: copii populari, respinși, neglijăți, controversați și de mijloc. Această clasificare poate fi un predictor pentru adaptarea socială viitoare, pentru dezvoltarea competențelor lor emoționale și sociale, însă nu există o legătură stabilă între statutul din grupul de joacă și cel din viața de adult, deoarece pot interveni experiențe ulterioare care să schimbe cursul dezvoltării.

În planul socializării copilului jocul are un rol determinant, fiind, așa cum afirma Edouard Claparède (1975, apud. C. Romănescu, 2012, p. 11), un exercițiu pregătitor pentru viața de adult, „prima școală a vieții sociale ce pregătește viitorul, potolind nevoile prezentului”.

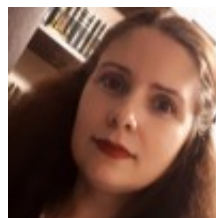
Bibliografie:

1. Bonchiș, Elena (coordonator), Psihologia jocului, Editura SPER, București, 2014.
2. Marsieu, Aurelia, Jocul ca formă specifică de conduită și activitate, în Educația-Plus, Nr. 4, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2006, pp. 110-124.
3. MEN, Programa școlară pentru disciplina Joc și mișcare-clasele a III-a – a IV-a, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014.
4. Nell, Marcia, Drew Walter, în colaborare cu Bush, Debora, De la joc la învățare: cum folosim jocul didactic în educația timpurie, Editura Trei, București, 2016.
5. Romănescu, Camelia, Jocul didactic în învățământul primar, Editura Cadrelor Didactice, Bacău, 2012.
6. Schaffer, Rudolph, Introducere în psihologia copilului, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010.

Asimilarea unor cunoștințe despre grupul nominal în gimnaziu

De **Adriana Sandu**

Școala Gimnazială Nr. 119 Vasile Voiculescu (București)



Procesul formării noțiunilor gramaticale și al creării posibilităților de a opera cu ele este de o importanță majoră pentru studierea limbii române. În clasele gimnaziale, elevii trebuie să dobândească, treptat, capacitatea de a se orienta cu claritate în analiza construcțiilor lingvistice, de a descoperi trăsăturile lor esențiale, pentru a putea ajunge la înțelegerea structurii limbii. În cadrul procesului instructiv-educativ, limba română devine obiect de studiu cu noțiuni, reguli, definiții, care trebuie însușite conștient în vederea unei exprimări corecte, atât orale, cât și scrise. În procesul formării noțiunilor gramaticale, psihologia și pedagogia modernă disting patru faze ale învățării: faza de receptare, faza de însușire, faza de stocare și aceea de actualizare.

Imperativul obținerii calității în educație conferă o reconsiderare a procesului educațional al cadrului didactic, astfel încât strategiile utilizate să fie concentrate pe învățare și, respectiv, pe cel care învață. Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-i ajuta în vederea adaptării și integrării optime în mediul socio-profesional, este importantă elaborarea unor strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare. Astfel, li se va crea elevilor posibilitatea de a practica o învățare de calitate.

Relația dintre construcția gramaticală și vocabular este generată de realitatea care impune inserarea cuvintelor în contexte, contextul fiind organizat gramatical. Învățarea gramaticii nu este un scop în sine, ci ea îi folosește elevului să utilizeze corect formele limbii, până la devenirea deprinderi. Latura teoretică a studiului gramaticii este strict necesară, ca la orice disciplină, pentru cunoașterea obiectului de studiu, pentru descrierea limbii. Această latură nu are numai un caracter informativ, ci și unul formativ, dovedindu-și utilitatea în aplicările practice.

Lecția de gramatică pornește, de obicei, de la exemple sub formă de structuri și apoi se ajunge la generalizări și la scheme practice. De la asemenea generalizări, reluarea explicațiilor sub forma unor reguli oferă certitudinea că problema predată nu a fost înțeleasă greșit. Prin exerciții variate și suficiente, elevul trebuie să ajungă să utilizeze corect structurile învățate.

Punerea în discuție a unor aspecte de cultivare a limbii, atrăgând atenția asupra dificultăților, subliniază necesitatea unei exersări corecte și îndelungate, pentru a se putea evita asemenea greșeli. Astfel se pot elabora modele și tipuri de exerciții care să ducă la

însușirea corectă a noțiunilor.

Predarea va porni de la exemple care să evidențieze caracteristicile formale și de distribuție a elementelor grupului nominal și va fi urmată, la fiecare lecție, de exersarea sub diverse forme a structurilor predate. Exercițiile cu pronumele relative vor urmări, fără îndoială, și o bună însușire a valorilor semantice, dar vor viza în primul rând utilizarea lor corectă ca formă, acord, topică, atunci când introduc propoziții relative. Nu trebuie ocolite nici exercițiile clasice, de completare a spațiilor libere cu formele corespunzătoare ale pronumelor relative (cu insistență specială pe „care”). Prin metode activ-participative, elevii vor fi implicați în realizarea unor conexiuni logice, stimulând forțele intelectuale ale acestora. Astfel, se urmărește focalizarea atenției elevilor asupra unor noțiuni, determinându-i să anticipeze legătura dintre termenii dați, solicitându-le gândirea și imaginația.

În ceea ce privește procesul formării noțiunilor gramaticale, psihologia și pedagogia modernă disting patru faze ale învățării la limba română, evidențiate în lucrări de specialitate

- faza de receptare a materialului – activitate de inițiere, familiarizare conștientă a elevului cu fenomenul gramatical dat, care la clasele V-VIII, unde se învață noțiunile de bază ale gramaticii, se realizează fie prin izolare, fie prin sublinierea noii noțiuni dintr-unul sau mai multe texte date, pentru a se trece la discutarea/analiza ei;
- faza de însușire – este etapa distingerii planului gramatical de cel logic; prin analiza noii noțiuni și relevarea caracteristicilor ei, elevii sunt conduși să atribuie o valoare gramaticală cuvântului însuși ca unitate formală a limbii, cu anumite relații, în funcție de context; este o fază analitică;
- faza de stocare – logic, se ajunge prin operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație, clasificare) la generalizarea și consolidarea fenomenului gramatical prin însușirea regulilor și a definițiilor;
- faza de actualizare – este etapa operării superioare cu noțiunile de limbă însușite; acestea fiind conștientizate, elevii le vor aplica în diferite exerciții, compuneri în clasă, desfășurând astfel activitate independentă, sau acasă.

Bineînțeles, logica didactică (de la simplu la complex) este prezentă, dar parcă mai pregnant în etapa formulării definițiilor gramaticale. Elevii trebuie să fie în permanentă activizați, puși în situația de a face eforturi intelectuale pentru dobândirea cunoștințelor, ceea ce duce la dezvoltarea capacității lor de învățare atenția, spiritul de observație, memoria și gândirea logică, precum și operațiile acestora. Acestea vor fi evaluate prin strategii didactice corespunzătoare, la fiecare etapă.

În scopul optimizării procesului de predare- învățare-evaluare, noi profesorii, vom căuta permanent cele mai eficiente metode, strategii pentru a activa elevul, pentru a forma competențe ce îi vor aduce rezultate bune și foarte bune la diferite evaluări. Astfel, învățarea trebuie să fie activă și să îi ofere elevului oportunitatea de a se exprima pe el însuși, să se găsească în concordanță cu interesele, nevoile și cultura sa. Așadar, este important să valorificăm potențialul fiecărui elev, dându-i ocazia de a se afirma, de a-și etala cunoștințele, priceperile și deprinderile.

Bibliografie

Valeriu Marinescu, Metodica predării limbii și literaturii române,

București, Editura Fundației România de Măine, 2004.

Constantin Parfene, Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ, Iași, Editura Polirom, 1999.

Istoria văzută prin oceanul literaturii

De **Liliana Sorian**

Liceul Teoretic Carei (Satu-Mare)



Acest articol surprinde câteva aspecte concrete ce pot ilustra legătura dintre materiile umaniste. Literatura din perioada comunistă ocupă un spațiu relativ restrâns în manualele de liceu, dar ea oferă profesorilor și elevilor posibilitatea de a contura o lume și o ideologie care să servească drept model sau antimodel pentru generațiile viitoare. Această literatură permite realizarea unor conexiuni cu societatea în care trăim și astfel se dezvoltă spiritul critic și analitic al tinerilor.

Ora de literatură nu se rezumă strict la analiza textului din punct de vedere structural sau compozițional, nu se limitează câmpul de observație numai asupra textului, ci, ori de câte ori va fi nevoie, se va apela la factori extraliterari: ceva despre geneza operei, despre personalitatea scriitorului, despre contextul istoric în care a apărut, iar analiza se va încheia cu aprecieri globale privind locul operei, receptarea ei în epocă, valoarea ei estetică.

Punerea în discuție a unei perioade istorice relativ apropiată de cea în care trăim poate provoca într-un sens creator curiozitatea și atenția elevilor. Generația actuală de elevi are avantajul de a descoperi trecutul „în direct” prin întrebările pe care le poate adresa celor apropiați cu vârste de peste 40 de ani, dar și prin vizionarea seriilor de filme, reportaje și anchete ce oglindesc perioada comunistă. Cred că impactul pe care abordările de acest gen îl au asupra lor e mult mai puternic decât orice manual de istorie.

Mi-a atras atenția un articol al autoarei Simona Popescu care m-a făcut să meditez puțin la atitudinea pe care noi ar trebui să o avem în confruntarea cu schimbările istoriei. Selectez câteva rânduri ce pot reprezenta o lecție pentru generațiile actuale:

„Comunismul nu e doar o ideologie, este o lume. Ea nu poate fi nici pur și simplu demonizată, nici pur și simplu uitată. [...] Era o epocă în care timpul curgea altfel, în vulturi care dădeau lumii o nesfârșită, superbă, uneori, melancolie... Dacă am fost egali în sărăcie, n-am fost egali (asemănători) în ceea ce comunismul a făcut din fiecare. În fond, eu sunt ceea ce comunismul și reacția la comunism au făcut din mine. [...] Comunismul né-a deformat și noi am răspuns deformării printr-o naturală creativitate.”

Toate produsele „epocii de aur” ca și limbajul din care au fost realizate, continua lor difuzare în școală, la locul de muncă, la teatru, la televiziune, la radio, în toate publicațiile timpului au avut

un efect copleșitor asupra conștiințelor, impunând, în timp, o adevărată mitologie a comunismului. Imensa presiune totalitară, dar și abolirea criteriului estetic în judecarea literaturii a produs deformări ale căror conștiințe mai dăinuie încă. Iar uitarea este, în acest caz, cel mai puțin adecvat remediu. Tocmai de aceea cunoașterea, ca și justa lor apreciere devin necesare.

Prin abordarea din perspective multiple a textelor propuse în școală, se urmărește deprinderea tehnicilor de studiu aprofundat al literaturii, iar prin inserarea de trimiteri bibliografice la volume de istorie, teorie și critică literară, la titluri din literatura română și universală se vizează înlesnirea pătrunderii elevului în domeniul literaturii, pentru a putea emite aprecieri și judecăți de bun simț.

Criticii și istoricii literari au subliniat imediat după Revoluția din 1989 o tot mai acută necesitate a abordării literaturii concepute în perioada comunistă, din nevoia de a o așeza valoric acolo unde-i este locul în istoria literaturii române. Lucru deloc ușor, pentru că după 1989 criteriile valorice s-au schimbat. Grilele de apreciere sunt altele, iar acum se poate delimita în modul cel mai sincer canonul politic, de cel estetic.

Tocmai pentru a se delimita cât mai clar luminile și umbrele acestui tablou literar, autorii manualelor alternative de clasa a XII-a au propus două studii de caz ilustrative în acest sens: „Literatura aservită ideologiei comuniste” și „Tipuri de roman în perioada postbelică”, precum și o serie de texte reprezentative pentru literatura subversivă. Astfel, sunt sugerate pentru lectură și analiză fragmente sau texte aparținând autorilor oportuniști, precum și autorilor care nu au aderat la ideologia comunistă. Din prima categorie îi amintim pe Maria Banuș, Mihai Beniuc, Dan Deșliu, Eugen Evu, Eugen Frunză, A. Toma, Victor Tulbure etc., iar din a doua categorie îi remarcăm pe Ana Blandiana, Mircea Dinescu, Marin Sorescu, Augustin Buzura, Marin Preda etc.

În perioada „epocii de aur” literatura era confiscată ideologic și obligată să propage lozincile oficiale. A gândi și a comunica ceva pe cont propriu, aparte de colectivitate, în secret, comporta un risc enorm.

„Nimic din ce se întâmplă în procesul unei literaturi dezvoltate sub guvernare totalitară nu are o explicație naturală. Direct sau indirect, totul este replică, reacție, ripostă defensivă, disperată sau inventivă, stratagemă de supraviețuire”. Conflictul literaturii subversive cu puterea derivă din faptul că partidul conducător se consideră, exclusivist, unicul deținător al adevărului.

Operele care își maschează mesajul critic, fie și în formele cele mai voalate și reușesc să primească acceptul publicării prin depășirea barierelor cenzurii, se încadrează cu adevărat în literatura subversivă.

În anii '60, pe fondul așa-numitului „dezgheț cultural”, asociat în plan politic cu incriminarea greșelilor perioadei dejiste, iau naștere romanele „obsedantului deceniu”, acele romane care prezintă de pe poziții critice perioada anilor '50, greșelile politice și crimele făcute de predecesorii lui Ceaușescu, condamnate oficial de acesta la preluarea puterii.

Problematica obsedantului deceniu este, cel mai adesea, pentru acești scriitori doar un pretext pentru a vorbi despre condiția omului în comunism. Subiectele romanelor nu se limitează la obsedantul deceniu, fac referiri la timpul prezent, care, prin similitudini cu deceniul incriminat, devine și el vinovat.

Proza scriitorilor șaizeciști are un pronunțat mesaj contestatar, inevitabil atâta timp cât își propune să ofere o imagine lucidă și obiectivă a realității.

Chiar dacă publicarea unui roman politic nu era posibilă în România comunistă, aceste romane fac o analiză critică a realității românești în care politicul era omniprezent, lucru care ține de strategiile de supraviețuire a statului totalitar.

Partea cea mai interesantă a acestor romane este tocmai componenta de critică la adresa sistemului care, oficial, nu putea fi criticat. Strategiile folosite de scriitori pentru a spune ceea ce nu era permis sunt generoase. Mesajul subversiv, mergând până la disidență uneori, este cel care a determinat și succesul pe care l-au avut aceste cărți la apariție. Ele au devenit în timp monedă de schimb, au circulat clandestin și au fost măsura valorii unei întregi rețele de cititori, care a trăit prin ele mirajul rezistenței intelectuale și morale în subteranele literaturii.

Dintre toate romanele lui Marin Preda, cel care ne oferă imaginea cea mai necruțătoare a nonvalorii lumii comuniste este „Cel mai iubit dintre pământeni” apărut în 1980. Drama personajului este generată tocmai de faptul că lumea e guvernată de nonvalori care scot eticul din ecuația exercitării puterii. Luciditatea cu care constată această realitate alienată îl va determina să scrie eseul „Era ticăloșilor”.

Confruntarea dintre profesorul Petrini și sistem e cu atât mai dramatică cu cât universitarul rămâne până în ultima pagină a romanului un inocent etic. Asaltul nonvalorilor se produce treptat: decanul e înlocuit cu dentistul Vaintrub, marele poet și filosof e dat afară, activistul care vine în control sugerează că în loc de filosofie trebuie făcută tractorie, colegii îi sunt arestați pe stradă, el însuși va fi arestat sub pretextul unei fraze răstălmăcite dintr-o scrisoare primită din străinătate și va face închisoare politică pentru că „pentru nimic se dau trei ani”, i se va face apoi favoarea de a fi angajat la deratizare și mai târziu într-o uzină, lucru pentru care trebuie să fie recunoscător, căci îl va ajuta la dosar. În fața istoriei brutale și nepăsătoare a oamenilor, spiritul și filosofia se dovedesc insignifiante. Personajul iese din această confruntare cu realitatea absurdă mai puternic, dar e o victorie pe cont propriu, în virtutea unei mentalități de apostol.

„Voi, scriitorii, sunteți neinformați, de-aia cărțile voastre nu sunt bune, dar din păcate nici noi nu vă putem încă pune la dispoziție unele documente și materiale care v-ar inspira. Ce să facem? Nu putem! Istoria e încă prea crudă și lucrurile ar putea fi înțelese greșit. Dar într-o zi se vor deschide multe arhive și nu cred că ziua asta o să fie chiar așa de depărtată.” Cuvintele îi aparțin lui Gheorghiu Dej în romanul „Cel mai iubit dintre pământeni” de Marin Preda și ele sunt esențiale tocmai pentru nașterea juridică a romanului obsedantului deceniu. Arestat pentru a fi bănuțat că face parte dintr-o organizație subversivă și nu pentru manuscrisul „dușmănos – deviaționist” intitulat „Era ticăloșilor”, personajul Victor Petrini este moralizator cu propriul său anchetator, care nu aplică tortura fizică.

Pe parcursul încarcerării sale, personajul va întâlni, însă, atât bufoni balcanizați, cât și primitivi; pericolul, în ceea ce-l privește, vine nu dinspre anchetatorii rafinați, ci dinspre brute. Clasificarea pe care o face personajul, la adresa membrilor aparatului de represiune, este următoarea: există frustrații explozivi, adesea, duri (aici intră figura căpitanului care l-a arestat pe Petrini); există, apoi, bufonul care intră în categoria cretinului (este cazul

colonelului de Securitate care se consideră superior „rasial” unui milițian); există, apoi, Generalul de Securitate cu purtare de plutonier rudimentar și demagog; și există gardianul analfabet și periculos, întrucât are alergii la intelectuali. Securitiștii sunt percepuți ca viruși și anomalii, recrutați, în general, dintre oamenii simpli, pentru a semăna cu victimele lor. „Nu erau automate, cum s-ar putea crede (îi portretizează Victor Petrini). Simțeau că trăiesc în mod firesc torturându-mă pe mine și aveau surâsuri fine când de fiecare dată protestam”. Cel mai interesant fragment din roman rămâne secvența detenției lui Victor Petrini și mai ales cea a relației dintre victimă și gardian, în care cei doi ajung la un fel de comuniune, înainte ca victima să ucidă punitiv călăul. Gardianul analfabet consideră că ființa lui Petrini se opune făpturii sale simple de gardian, drept care dorește să-l ucidă. Petrini este pentru călăul său un inamic (gânditor) care trebuie executat tacit, dar un fel de selecție darwinistă face ca tocmai victima să reușească anihilarea călăului.

Victor Petrini se află în căutarea unor valori ale existenței sale care să-l convingă că existența sa n-a fost un eșec. Concluzia la care ajunge personajul după îndelunga confesiune este că „suntem toți zeițăți ale acestui pământ...” și prin urmare omul este valoarea absolută a universului, în fața căreia toate prioritățile pălesc, oricât de absurde ar fi. Concluzia acestui silogism e confirmată de fraza biblică din finalul romanului prin care lumea e redusă la o singură dimensiune: iubirea. Jurnalul lui Victor Petrini e mărturia unui învingător, nu doar biologic ci și moral, pentru că legea morală e cea care guvernează toate acțiunile existenței sale și generează toate vinovățiile.

Dimensiunea subversivă a romanelor lui Marin Preda e dată de personajele sale – intelectuali, o categorie cu un statut aparte în comunism. În romanul „Cel mai iubit dintre pământeni” discuțiile intelectualilor fac un adevărat rechizitoriu al politicii comuniste: viitorul intelectualilor e în institute de cercetare, lor nu li se dă voie să facă politică așa cum au făcut marii intelectuali ai țării: Maiorescu, Petre Carp sau Iorga și vor primi cel mult funcții de décor. Victor Petrini vorbește despre dreptul inalienabil al intelectualului la libertatea gândirii, fapt care, în practică desființează rolul instituției cenzurii.

Argumentele lui sunt luate din clasicii marxismului, pe care personajele lui Preda îi cunosc foarte bine. Arătând că realitatea încalcă principiile textelor sacre ale comunismului, demonstrația personajului acuză un sistem politic alienat. Romanul vorbește despre distrugerea valorilor și înlocuirea lor cu false valori girate politic.

De fiecare dată, romanul acesta a surescitat interesul elevilor pentru a descifra mai mult din mecanismele istoriei recente și fiind studiat în clasa a XII-a i-a determinat să mediteze și să filtreze prin sита propriei personalități modul în care schimbările istoriei pot influența destinul omului.

Lecturând și vizionând diferite materiale, am constatat alături de elevii mei, faptul că dincolo de frustrări, orgolii, nedreptăți, literatura scrisă în comunism, în acest sistem infernal care a distrus talente și a produs drame de năncăpuit, devine tot mai mult o provocare, un teritoriu interesant pentru exotismul și straniețea lui, o adevărată „cutie a Pandorei”. Literatura română scrisă în comunism este incitantă, dificilă și complicată, tocmai prin amestecul incredibil de morală și estetică, de idei literare și ideologie politică, de compromis și rezistență, de reușită și ratare.

BIBLIOGRAFIE

Eugen Negrici, Literatura română sub comunism. Proza, Editura Fundației PRO, 2003.

George Orwell, 1984, Ed. Polirom, Iași, 2002.

Marin Preda, Cel mai iubit dintre pământeni, Editura Marin Preda, vol.II, p.22.

Ruxandra Cesereanu, Imaginea Securității în literatura română în comunism și postcomunism, phantasma.ro.

Simona Popescu, All That Nostalgia, Observator cultural, 2002, nr. 130.

Textul liric – între tradiționalism și modernism

De **Florentina Stoian**

Școala Gimnazială Nr. 10 Petre Țuțea, Galați (Galați)



Pornind de la importanța luării în considerație a principiilor didactice privind înțelegerea și interpretarea textului liric, opera literară, în speță, opera lirică transfigurează realitatea generând o intensă participare emoțională, o viziune proprie și interpretări multiple, în funcție de gradul receptivității literar-artistice a cititorilor, receptarea textului liric în gimnaziu constituind o permanentă provocare pentru profesorul de limba română, preocupat a-și familiariza elevii, încă din clasa a V-a, cu metodele, cu procedeele și cu mijloacele specifice procesului de receptare artistică a operelor lirice. Receptarea operei constituie, în esență, un proces de recreare a poeziei. În acest proces îi revine profesorului rolul de a ajuta elevii să trăiască ceea ce textul conține, adică „să vadă, să audă, să simtă, să creadă în conformitate cu solicitările poeziei”. Punctul de plecare este materialul concret al operei, limbajul ei. Acesta, însă, trebuie potențat, umplut cu propria trăire sufletească a elevului. Așadar explorarea lumii operei – creată prin limbaj – se realizează treptat, nu prin parafrizarea banală a conținutului sau disecția sterilă a expresiei, ci prin racordarea sensibilității, experienței, cunoștințelor, imaginației elevilor la universul afectiv-intelectiv al poeziei. Metodele, înrădăcinate de practica școlară, tradiționale sau moderne, sunt utilizate cu succes în cadrul orelor de receptare a unui text liric, cu condiția dozării ponderii lor, a desfășurării acestora sub forma unui dialog autentic, productiv, respectiv, într-o formă problematizantă, în scopul activării elevilor, al participării lor efective, determinându-i astfel nu doar să investigheze niște informații, ci mai ales să le interpreteze.

Metodele și procedeele didactice de receptare a textului liric sunt numeroase și variate și ni s-a părut oportun să accentuăm necesitatea promovării învățării eficiente, deci o învățare participativă, activă și creativă, prin aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ, care presupune îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă cu activitățile

de cooperare, de învățare în grup și de muncă interdependentă.

Pedagogia lecturii este o pedagogie a pașilor mărunți, literatura de specialitate consemnând diferite tehnici de lucru, începând cu lectura rapidă, lectura lentă, de profunzime (pentru evidențierea principalelor idei), lectura explicativă, lectura selectivă, pe fragmente, în scopul aprofundării cunoștințelor, fiind însoțită de exerciții, consemnări, căutarea sensului unor cuvinte, lectura critică, lectura problematizantă, lectura comentată, lectura dirijată etc.

Cert este că e necesară acomodarea elevilor cu etapele specifice procesului mai sus amintit, menite a multiplica și nuanța semnificațiile atribuite textului, astfel încât, așa cum sublinia Alina Pamfil, accentul să cadă pe modalitatea spunerii, interesând mai puțin ce se spune, substanța textului conturându-se prin detalieri și nuanțări, primul pas al demersului didactic urmărind abordarea aspectelor formale (ritm, rimă, strofe, structuri sintactice), sensurile conturându-se abia după identificarea nivelurilor prozodic, fonetic, lexical, morfologic, sintactic, deci dinspre suprafața textului spre semnificațiile lui.

O posibilă strategie de parcurgere secvențială a unui text liric la prima vedere are ca obiective:

- i. familiarizarea elevilor cu substanța unui text liric;
- ii. înțelegerea lecturii ca o călătorie prin text;
- iii. înțelegerea fenomenului interpretărilor plurale, generat de modul diferit în care cititorii percep lumea textului presupune parcurgerea următorilor pași:

1. Activități preliminare:

- decuparea textului, de către profesor, în tablouri/secvențe;
- anunțarea obiectivelor activității;
- prezentarea pașilor demersului: la sfârșitul fiecărei secvențe, elevii vor reprezenta experiența de lectură pe care au avut-o; reprezentarea se va face prin desen și/sau fragmente de text și/sau comentarii.

2. Activitatea propriu-zisă; activitatea poate fi deschisă printr-o invitație de lectură de tipul: „Lectura este un drum prin lumea textului. Intrați fără sfială în această lume. Notați, desenați ce vedeți, ce auziți, ce simțiți, de ce anume vă amintiți...”.

- lectura primului tablou și relectura, realizate de profesor; re-prezentarea de către elevi, prin cuvânt sau desen, a imaginilor care au impresionat /au șocat /au rămas întipărite în memorie, a sentimentelor și gândurilor pe care le-a provocat lectura;
- lectura tablourilor următoare și re-prezentarea lor;
- confruntarea experiențelor de lectură; elevii vor repovesti drumul după modelul: „la început am văzut /am auzit /am simțit /mi-am amintit...; apoi am văzut, am auzit...; pentru mine textul vorbește despre”...;
- discuția va aborda mai întâi modurile în care elevii au perceput aceeași secvență; apoi va fi ascultată istoria unor lecturi și semnificațiile globale pe care elevii le atribuie textului;
- notarea semnificațiilor globale se va face pe o foaie martor ce va fi folosită în ora de interpretare.

3. Reflecția asupra pașilor parcurși și evidențierea asemănărilor și

diferențelor existente între lecturile elevilor.

Realizarea unor demersuri adecvate noilor programe presupune nu numai proiectarea riguroasă a lecțiilor și secvențelor didactice de receptare a textului liric, ci și o anumită calitate a relației dintre profesor și elev. În termenii didacticii contemporane, dialogul autentic presupune, în primul rând, o formă de comunicare, un mod de a transmite informații, idei, opinii și sentimente, de a realiza învățarea prin crearea unui „spațiu” verbal în care se oferă și se primește, în același timp.

În acest sens, în cadrul orelor de literatură, e necesar ca profesorul să vorbească cât mai puțin posibil, să faciliteze și să structureze discuția, având rolul de moderator, majoritatea întrebărilor fiind puse de către elevi, la întrebările formulate de elevi răspunzând, în primul rând, colegii. Feedback-ul se asigură după consultarea opiniilor celorlalți elevi.

În procesul de comentare a operelor literare în școală, profesorul trebuie să evite:

- schematizarea excesivă a lecției de analiză literară;
- analiza dualistă, bazată pe distincția fond (conținut) și formă;
- învățarea „mecanică” a interpretării date de profesor sau de manual ca singura bună și suficientă.

Metodele, moderne sau tradiționale, sunt utilizate cu succes în cadrul orelor de receptare a unui text liric, cu condiția dozării ponderii lor, a desfășurării acestora sub forma unui dialog autentic, productiv, respectiv, într-o formă problematizantă, chiar sub forma expunerii cu oponent sau a expunerii intensificate, în scopul activării elevilor, al participării lor efective, determinându-i astfel nu doar să investigheze niște informații, ci mai ales să le interpreteze.

Întrucât noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactiv-creative în predarea, învățarea și evaluarea școlară, era firesc și în cazul studierii limbii, al procesului receptării operei literare să intervină schimbări majore, literatura invitând la conceperea de lecții care să satisfacă și cerințele estetice ale unei activități prilejuite de receptarea unei opere de artă, dar și cerințele practice, și anume stimularea potențialului creativ al elevilor prin sporirea gradului de implicare activă și creativă a acestora în demersul didactic.

Cerința primordială a educației progresiviste este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, specificul strategiilor interactive de grup și implicit al metodelor și tehnicilor constând în faptul că ele promovează interacțiunea dintre ideile și personalitățile participanților, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente.

Avantajele metodelor interactive sunt numeroase și le prezentăm pe cele evidente, fără pretenția de a le fi epuizat.

- Dezvoltarea pe termen lung a relațiilor deschise de colaborare
- Dezvoltarea capacității elevilor de a gândi critic, creativ, constructiv
- Independența gândirii e favorizată prin doza de euristic și problematizare specifică strategiilor de învățare din cadrul fiecărei etape (evocare, realizarea sensului, reflecție)
- Stimularea învățării independente a motivației pentru învățare
- Asumarea responsabilității elevilor față de propriul proces de

învățare

- Înțelegerea logicii argumentelor
- Sintetizarea unor idei provenite din surse diferite
- Formarea unor opinii argumentate
- Evaluarea și autoevaluarea eficacității procesului educativ prin implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare
- Stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare
- Transformarea elevului din obiect în subiect al învățării
- Profesorul devine moderator al activității de învățare, partener în învățare
- Angajarea intensă a tuturor forțelor psihice de cunoaștere
- Promovarea interacțiunii de tip față în față
- Negocierea, de către profesor și elevi, a modalităților de rezolvare a unor sarcini de lucru
- Reflecția asupra lucrului în grup
- Adoptarea, în mod democratic, a unor decizii focalizate pe realizarea unor obiective stabilite dinainte
- Dezvoltarea inițiativei, a spiritului întreprinzător
- Generarea unui climat de încredere, a unei atmosfere stimulative
- Transformarea clasei dintr-un grup amorf într-o colectivitate dinamică și coerentă, interrelațiile favorizate având efecte pozitive în planul dezvoltării cognitive și sociale a personalității
- Crearea de dezacorduri amicale în scop constructiv
- Dezvoltarea spiritului autocritic
- Formarea deprinderilor de sinteză, analiză, introspecție
- Pronunțarea sentimentului de încredere în propriile puteri
- Timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu
- Cu o dirijare adecvată, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale elevilor
- Dezvoltarea inteligențelor multiple
- Reducerea la minimum a fenomenului de blocaj emoțional al creativității
- Dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul prin insuflarea, de către grup, a sentimentului de încredere, siguranță și antrenare reciprocă a grupului

Pornind de la necesitatea sporirii eficienței activității instructiv-educative, prin directă implicare a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, creativ, ne vom opri asupra câtorva metode interactive, accesibile și aplicabile în cadrul orelor de receptare a unui text liric, fixând, pentru fiecare în parte, modalitatea și etapele de desfășurare, avantajele lor, precum și un model de aplicare a unora în cadrul orelor de literatură.

Brainstorming-ul sau „evaluarea amânată” ori „furtună în creier” este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute. Etape:

1. Etapa de pregătire, care cuprinde:
 - a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ;
 - b) faza de antrenament creativ;
 - c) faza de pregătire a ședințelor de lucru.
2. Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde:
 - a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;

b) faza de soluționare a subproblemelor formulate;

c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ.

3. Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică:

- a) faza analizei listei de idei emise până în acel moment;
- b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

Avantaje:

- obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor rezolvitoare;
- costurile reduse necesare folosirii metodei;
- aplicabilitatea largă, aproape în toate domeniile;
- stimulează participarea activă și creează posibilitatea contagiunii ideilor;
- dezvoltă creativitatea, spontaneitatea, încrederea în sine prin procesul evaluării amânate;
- dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

Metoda CADRANELOR este o modalitate de rezumare și sintetizare a unui conținut informațional solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată.

Metoda cadranelor presupune trasarea a două axe principale perpendiculare una pe cealaltă (una orizontală și alta verticală), constituindu-se „patru cadrane”.

Elevii audiază o prelegere, o povestire sau citesc un text. Apoi sunt solicitați să noteze, de exemplu:

- a) în cadranul I: sunetele auzite în prezentarea povestirii sau descrise de ideile textului;
- b) în cadranul II: sentimentele pe care le-a trezit conținutul povestirii/textului;
- c) în cadranul III: să stabilească o legătură între conținutul povestirii/textului pe de o parte și cunoștințele și experiența lor de viață, pe de altă parte;
- d) în cadranul IV: „morală” sau „învățătura” ce se desprinde din conținutul de idei prezentat.

Pornind de la aceasta, elevii sunt solicitați să găsească un titlu potrivit pentru ceea ce au audiat sau citit. Sarcinile elevilor concretizate în „completarea” cadranelor pot viza și alte aspecte decât cele menționate mai sus.

Prin această tehnică se urmărește implicarea elevilor în realizarea unei înțelegeri cât mai adecvate a unui conținut informațional și exprimarea unor puncte de vedere personale referitoare la tema (subiectul pus în discuție).

Metoda PHILLIPS 6/6 presupune împărțirea clasei în grupe de 6 persoane care dezbate o problemă timp de 6 minute. Etape:

1. Constituirea grupelor și desemnarea unui conducător;
2. Anunțarea temei discuției;
3. Dezbaterea sa în grupe,
4. Prezentarea, de către conducătorul fiecărei grupe, a concluziilor, soluțiilor la care s-a ajuns,
5. Discutarea concluziilor și soluțiilor cu participarea clasei de elevi pentru a armoniza punctele de vedere;
6. Stabilirea, de către cadrul didactic, a soluției optime și argumentarea respingerii celorlalte variante.

Avantaje:

- facilitarea comunicării;
- intensificarea demersului creativ;
- stimularea imaginației;
- întărirea coeziunii grupului;
- angajarea elevilor în autoevaluare;
- obținerea, într-un timp scurt, a numeroase idei.

În finalul acestei expuneri oferim, cu titlu de sugestie, o posibilă concretizare a demersului metodic al receptării unui text liric, la prima vedere, profesorul folosind o metodologie variată, metodele tradiționale îmbinându-se armonios cu cele active, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

COMPETENȚE SPECIFICE:

- 1.4. Participarea activă la dezbateri simple, formulând puncte de vedere și/sau continuând ideile celorlalți, exprimând un punct de vedere față de opiniile expuse de interlocutor(i)
- 2.1. Evaluarea informațiilor și a intențiilor de comunicare din texte literare, nonliterare, continue, discontinue și multimodale
- 2.2. Compararea a cel puțin două texte sub aspectul temei, al ideilor și al structurii
- 2.3. Argumentarea punctelor de vedere pe marginea a două sau mai multe texte de diverse tipuri, având în vedere posibilitatea unor interpretări multiple
- 3.1. Redactarea unui text complex, în care să își exprime puncte de vedere argumentate, pe diverse teme sau cu referire la diverse texte citite
- 3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte pentru a fi prezentate în fața unui public sau/și pentru a fi publicate
- 3.3. Aplicarea constantă a normelor privind etica redactării pentru crearea unor texte originale
- 4.1. Folosirea achizițiilor privind structuri morfosintactice complexe ale limbii române literare, pentru înțelegere corectă și exprimare nuanțată a intențiilor comunicative
- 4.2. Aplicarea achizițiilor lingvistice pentru înțelegerea și producerea unor texte diverse

METODEE ȘI PROCEDEE:

- lucrul cu textul;
- lectura selectivă;
- conversația euristică;
- explicația;
- phillips 6/6;
- metoda cadranelor;
- învățarea prin descoperire;
- brainstorming-ul;
- analiza lingvistică

• *Momentul I - Discuții pregătitoare*

- profesorul anunță tema propusă pentru discuție, atrăgând atenția că se va avea în vedere textul: *Mi-aștept amurgul* de Lucian Blaga;
- actualizarea algoritmului analizei lingvistice a unei opere lirice (la prima vedere), demonstrându-se, în final, apartenența textului propus la genul liric;
- anunțarea obiectivelor operaționale ale lecției;
- elevii precizează care sunt trăsăturile definitorii ale unei opere lirice, definind-o, în primul rând și, familiarizați cu algoritmul analizei pe niveluri ale limbii unui text, ascultă și notează eventualele completări făcute de către profesor sau de către ei înșiși.

• *Momentul II - Însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor*

- receptarea treptată a operei *Mi-aștept amurgul* de Lucian Blaga se realizează în cadrul activității pe grupe, fiind orientată pe solicitarea unor răspunsuri de la elevi privind analiza fonetică, prozodică, lexicală, morfologică, sintactică și stilistică a textului;
- se distribuie elevilor, organizați pe grupe, sarcini de lucru diferite (1. analiza fonetică, 2. analiza prozodică, 3. analiza lexicală, 4. analiza morfologică, 5. analiza sintactică, 6. analiza stilistică);
- se atrage atenția elevilor că timpul efectiv de lucru este de 6 minute, aceștia trebuind să realizeze o schemă, pe baza căreia să poată discuta liber;
- elevii, constituiți în 6 grupe eterogene, își aleg numele și liderul (raportorul) grupei, prin intermediul ultimului, grupa alegând tipul de analiză a textului;
- elevii lucrează în echipă, notând informații esențiale, sugestii ale colegilor;
- după epuizarea timpului, elevii sunt solicitați să prezinte argumentat, întregii clase, rezultatele colaborării în cadrul grupelor;
- sunt antrenate la discuții - prin activitate frontală - și celelalte grupe care au avut alte sarcini de realizat;
- profesorul intervine, la nevoie, pentru a corecta eventualele inexactități privind receptarea operei de către elevi, aducând explicații și argumente suplimentare în privința semnificațiilor implicate, adresând, totodată, întrebări care să canalizeze și să direcționeze atenția elevilor spre descoperirea valorilor expresive ale faptelor de limbă supuse analizei;
- în timpul discuțiilor, profesorul va realiza pe tablă o schemă ce cuprinde, sintetic, concluziile dezbaterii (a se vedea „ciorchinele”).

• *Momentul III - Confruntarea cunoștințelor dobândite*

- în vederea implicării elevilor în realizarea unei înțelegeri cât mai adecvate a conținutului informațional al textului și pentru exprimarea cât mai multor puncte de vedere personale, se propune elevilor metoda cadranelor, aceștia fiind solicitați să le completeze, ajutați, bineînțeles, de către profesor, care aduce explicații și argumente suplimentare în privința semnificațiilor implicate, adresând, totodată, întrebări menite a-i ajuta pe elevi să recepteze corect opera (sentimente - cadran I; concepția filosofică despre moarte - cadran II; asemănări / deosebiri - *Amurg de toamnă* / *Mi-aștept amurgul* - cadran III; concluzii - cadran IV.)

• *Momentul IV - Aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor*

- profesorul orientează elevii să-și integreze cunoștințele în sistem, ei dovedind deja că sunt capabili să surprindă semnificațiile generale ale operei *Mi-aștept amurgul* de Lucian Blaga, care - concluzionează aceștia - este o operă lirică (definesc) deoarece (numesc trăsăturile caracteristice);
- profesorul dirijează un dialog între elevi, intervenind, după caz, cu informații și explicații suplimentare, elevii exprimându-și opiniile;
- scopul dialogului este acela de a stimula evidențierea conexiunilor dintre idei, de a releva noile sensuri ale ideilor, numărul și fluxul legăturilor dintre acestea nefiind limitat.

• *Momentul V. - Evaluarea productivității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*

- se va face prin antrenarea elevilor în rezolvarea, acasă, a temei: demonstrați în maximum 2 pagini, că opera literară *Nepăsare* de Al. Macedonski este o operă lirică;

- evaluarea acestei probe de retenție și transfer va avea loc în următoarea oră de literatură.

Bibliografie:

Alina Pamfil, Limba și literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise, Ed. Paralela 45, București
C. Parfene, Metodica studierii limbii și literaturii române în școală, E. Polirom, Iași, 1999
A. Partenie, Pedagogie pentru studenți și cadre didactice care dau examen de definitivat și gradul II, Ed. Augusta, Timișoara, 1997.

Cum să NU învățăm limba engleză

De **Claudia-Emilia Frînculeasă**

Liceul Teoretic Radu Vlădescu, Pătârlagele (Buzău)



Dezvoltarea competențelor lingvistice în limba engleză reprezintă un deziderat și o prioritate pentru majoritatea celor implicați în domeniul educației: elevi, profesori și părinți. Articolul identifică patru strategii de învățare care, deși se bucură încă de popularitate, nu reușesc să producă rezultatele dorite. În cei 20 de ani de activitate didactică, am întâlnit numeroase situații pe care le-aș putea încadra cu toată convingerea la rubrica „Așa nu se învață limba engleză”. Din motive obiective, voi selecta doar patru dintre acestea în rândurile următoare, încercând să demonstrez lipsa de relevanță sau eficiența redusă a acestora în contextul actual, al globalizării limbii engleze și al influenței exercitate de această limbă “străină” în absolut fiecare domeniu al existenței noastre.

Cu regret, voi începe cu o metodă de învățare foarte apreciată încă de pe vremea studierii limbilor clasice: *memorarea și reproducerea unor liste interminabile de cuvinte și expresii noi*. În ciuda efortului depus pentru asimilarea acestor cunoștințe de vocabular, competența lingvistică într-o limbă străină nu înseamnă abilitatea de a recita zeci, sute de perechi lexicale mai mult sau mai puțin bilingve la o vârstă fragedă sau într-un timp record. Un exemplu simplu, dar elocvent poate fi cuvântul „bancă” din limba română, care se poate metamorfoza în limba engleză în cel puțin trei moduri: “desk” (=pupitrul, birou), “bench” (=mobiliile stradale) și “bank” (=instituție bancară). Memorarea mecanică a acestor cuvinte, în absența semnificațiilor logice ce țin de contextualitatea și funcționalitatea lor, va rămâne un demers formal, lipsit de utilitate. Prin urmare, atunci când dorim să învățăm o limbă străină ar trebui să acceptăm încă de la început ideea că dezvoltarea abilităților de comunicare presupune achiziția graduală a unor expresii și sintagme din ce în ce mai complexe, preluarea responsabilă a unor manifestări contextuale și culturale ale limbii și exersarea personalizată a acestora, nicidecum învățarea mecanică a unor concepte izolate, în absența unui mesaj real pe care dorim să îl comunicăm sau a unui receptor care să îl

primească.

O altă modalitate de lucru folosită excesiv în ultimii ani este “*google-translate*”, un serviciu gratuit de traducere disponibil online în peste 100 de limbi. Deși este un instrument similar dicționarului tradițional, fiind o versiune modernă, mai accesibilă și, prin urmare, mai facilă și mai rapidă a acestuia, atunci când este folosit pentru traducerea unor mesaje scrise în limba română, nu numai rezultatul va fi unul nesatisfăcător, ci și procesul de învățare va fi unul profund viciat. Așadar, pentru efectuarea temei pentru acasă, este bine de știut că unui program de traducere care funcționează exclusiv statistic îi lipsesc atât capacitatea de a sesiza atitudinea sau intențiile celui care produce mesajul, cât și cunoștințele de sintaxă, morfologie, stilistică și pragmatică necesare unui transfer lingvistic corect. Prin urmare, recomand utilizarea unor modele autentice în producerea de mesaje orale și scrise, a unor itemi care vizează completarea de mesaje lacunare într-o etapă inițială și a unor eseuri structurate sau a unor modele autentice în cazul nivelului avansat.

Un alt „NU” categoric trebuie asociat întrebării “*Pot să învăț să vorbesc și să scriu în limba engleză fără să citesc sau să audiez mesaje în această limbă?*” deoarece capacitatea de a dezvolta abilitățile de producere a unor mesaje orale și scrise într-o limbă de studiu ca limba engleză, mai exact perechea speaking-writing, se bazează, mai întâi de toate, pe existența și exersarea abilităților de receptare, pe tandemul reading-listening. În consecință, trebuie să conștientizăm faptul că, pentru a deveni capabili să comunicăm într-o altă limbă, trebuie să ne expunem cât mai frecvent unor contexte de comunicare în limba respectivă, să participăm activ la situații cât mai naturale de manifestare lingvistică și culturală a acesteia și care să fie relevante atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ.

În sfârșit, dar nu în cele din urmă, *metoda traducerii* sau folosirea limbii materne pentru a intermedia demersul lingvistic într-o limbă străină este o altă premisă greșită care trebuie descurajată. Pe de o parte, transferul sensului unui mesaj nu este posibil fără a identifica prezența unor diferențe majore (la nivelul topicii frazei, de exemplu), iar pe de altă parte, traducerea “word-for-word” sau “mot-a-mot” din limba română în limba engleză presupune existența aceluiași nivel de competență lingvistică, fie acesta de bază, independent sau experimentat după cum se precizează în Cadrul Comun European. Este bine de știut, de asemenea, că nu doar cunoștințele teoretice și practice, ci și abilitățile reale de traducător fac posibilă tranzacția semantică și culturală a conținuturilor lingvistice. Un exemplu pe care îl folosesc în sala de clasă pentru a evidenția supremația “fondului” în detrimentul “formeii”, este proverbul “Blood is thicker than water”, al cărui corespondent în limba română poate fi “Sângele apă nu se face”, ambele mostre de înțelepciune populară subliniind importanța relațiilor de familie într-un mod specific evoluției culturale proprii.

În concluzie, dacă doriți să învățați limba engleză, selectați și utilizați termeni specifici și expresii tipice acestei limbi, cunoștințe adaptate vârstei, nivelului de competență, exersați modele lexicale și culturale aparținând unor domenii de interes- începând cu întrebări și răspunsuri adecvate, texte non-autentice pe teme din ce în ce mai puțin familiare, folosind pas cu pas, în mod natural, conștient și eficient, fără intermediere și fără metode rapide de rezolvare a sarcinilor de lucru, limba engleză atât în comunicarea academică, cât și în cea personală sau profesională.

Utilizarea jocurilor didactice în predarea limbilor moderne

De **Elena-Claudia Anca**

Colegiul Național Pedagogic Regina Maria, Deva (Hunedoara)



Predarea limbilor moderne pune accentul pe abordarea de tip acțional, iar jocul didactic reprezintă un instrument care răspunde acestui deziderat. Cu toate acestea, activităților de tip ludic le este rezervat un spațiu restrâns în Cadrul european comun de referință pentru limbi. Articolul dezvoltă această problemă, evidențiind câteva strategii care pot contribui la utilizarea cu succes a jocurilor didactice în orele de limbi moderne.

În ultimii ani, predarea limbilor moderne privilegiază abordarea de tip acțional, care tinde să înlocuiască abordarea de tip comunicativ. Demersul didactic actual pune în prim-plan metodele activ-participative, astfel încât elevii să fie implicați în mod conștient și activ în cadrul procesului instructiv-educativ, să caute, să găsească singuri noile cunoștințe, să afle soluții la probleme, să prelucraze cunoștințele, să le sistematizeze. De asemenea, metodele activ-participative stimulează gândirea și creativitatea și facilitează colaborarea.

În acest context, jocul didactic reprezintă un mijloc eficient, prin care poate fi dinamizat procesul instructiv-educativ, prin intermediul motivației ludice, într-o perspectivă cu un puternic caracter formativ. Valoarea educativă a jocului a fost studiată de către cercetători, Jean Piaget considerându-l o activitate capitală pentru dezvoltarea intelectuală, socială și psihică, având un rol esențial în construirea funcției simbolice, care favorizează învățarea școlară.

În orele de limbi moderne, jocul didactic se înscrie în linia demersurilor de tip comunicativ și acțional, propunând un cadru ludic, care favorizează interacțiunea și comunicarea.

La începutul activității sau în cadrul unor grupuri care se cunosc mai puțin, se pot folosi cu succes jocuri de spargere a gheții. De asemenea, înainte sau după o activitate solicitantă, o secvență ludică poate dinamiza sau relaxa elevii, păstrându-le viu interesul pentru învățare. Principalul avantaj al jocului, în relație cu teoriile cogniției, este aspectul său motivațional, activitățile ludice permițând elevilor „să utilizeze într-un mod colaborativ și creativ ansamblul resurselor lor de comunicare” (1). Jocul pune accent pe motivația intrinsecă, pe parcursul jocului elevul fiind în permanență un „actor al propriei învățări”. (2)

Cu toate acestea, jocul rămâne totuși un instrument pedagogic destul de puțin utilizat în practica predării limbilor moderne. În Cadrul european comun de referință pentru limbi, publicat de către Consiliul Europei, jocului îi este dedicat un spațiu foarte restrâns, în subcapitolul intitulat Utilizarea ludică a limbii, considerându-se că „folosirea limbii pentru joc sau creativitate

îndeplinește adesea un rol important în învățare și perfecționare, dar nu aparține numai domeniului educațional” (3). În documentul citat, sunt exemplificate trei grupe de jocuri:

- jocurile de societate (orale, scrise, audiovizuale, cu jetoane și table, șarade și mimări etc.);
- activitățile individuale (ghicitori și enigme, jocuri mediatice);
- jocurile de cuvinte (calambururi etc.).

În afara acestui subcapitol punctual, jocul este doar amintit sub forma particulară a jocului de rol, în exemplificarea sarcinilor de tip comunicativ.

Având în vedere directivele europene privind predarea limbilor moderne și importanța redusă a jocului în documentul amintit, se pune întrebarea în ce măsură pot fi utilizate jocurile didactice în procesul de predare-învățare-evaluare? De asemenea, cum să alegem cele mai potrivite jocuri și cum să le aplicăm pentru reușita activității didactice?

După cum remarca cercetătoarea Haydée Silva, atitudinea cadrelor didactice oscilează între idealizarea și demonizarea jocului ca instrument pedagogic (4). Pe de o parte, sunt profesori care supralicitează valoarea educativă a jocurilor, punând în evidență doar avantajele, precum caracterul său puternic motivațional, facilitarea muncii în echipă, dezvoltarea creativității, a spiritului de observație, a celui de competiție, a capacității de analiză și sinteză, dezvoltarea unor tehnici de memorare etc. Pe de altă parte, există și profesori care evită să folosească jocurile în cadrul orelor, invocând timpul îndelungat pe care trebuie să îl dedice pregătirii secvențelor ludice, a materialelor necesare, unele jocuri implicând resurse semnificative de timp și materiale. De asemenea, există și opinii conform cărora jocurile ar fi potrivite doar pentru elevii de vârstă mică, nefiind adecvată utilizarea acestora pentru publicul adolescent sau adult.

Cu siguranță, putem afirma că jocul este un instrument util și adecvat oricărui nivel de vârstă, în anumite condiții. În primul rând, ca în cazul oricărei secvențe pedagogice, este necesară o definire clară a obiectivelor și a competențelor vizate. Pentru limbile moderne, vom utiliza jocuri specifice pentru înțelegerea scrisă/orală, producere scrisă/orală, îmbogățirea vocabularului, învățarea unor noțiuni gramaticale etc. Regulile jocului trebuie să fie explicate în mod simplu, clar.

Activitatea ludică trebuie adaptată în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și nevoilor acestora de învățare. De asemenea, este important să stabilim dacă este vorba despre un joc individual, de grup, echipă etc.

În organizarea secvenței didactice, profesorul va acorda o atenție deosebită și timpului necesar pentru pregătirea și desfășurarea efectivă a jocului. În introducerea unui joc nou, este posibil să fie nevoie de un timp mai îndelungat pentru explicarea și fixarea regulilor jocului. Fiind vorba de predarea unor limbi străine, chiar și explicațiile de pe parcursul jocului, eventualele corecturi, schimbul de informații dintre participanții la joc ajută la îmbogățirea vocabularului.

Spațiul de desfășurare a jocului și mijloacele de care dispunem pot contribui la succesul activității. Ar fi preferabil ca unele activități de tip ludic să se desfășoare și în exterior, iar în cazul în care se desfășoară în clasă, să permită mișcarea elevului, acesta să se poată ridica, să lucreze la nivel gestual.

Cadrul didactic trebuie să creeze o atmosferă propice desfășurării jocului, să motiveze elevii pentru o implicare activă. Pe lângă rolul său educativ, jocul trebuie să își păstreze și caracterul recreativ, distractiv.

În concluzie, profesorii de limbi moderne pot utiliza cu succes jocul didactic la clasă, în condițiile unei abordări realiste, obiective, ținând cont de particularitățile colectivului de elevi, de raportul optim dintre resursele de timp și materiale necesare și beneficiile educative ale activității de tip ludic.

NOTE:

- (1) J.P. Cuq, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, CLE International 2003, p. 160.
- (2) Ludovic Helme, Romain Jourdan, Kevin Tortissier, Le jeu en classe de FLE: intérêts et pratiques, „Rencontres Pédagogiques de Kansai”, 2014, p. 65.
- (3) Consiliul European, Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”, Cadrul european comun de referință pentru limbi, traducere din limba franceză Gh. Moldovanu, p. 52.
- (4) Haydée Silva, Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues, Recherches et applications, n°59, 2016.

Utilizarea mijloacelor multimedia în predarea orelor de opțional limbă engleză

De **Monica-Petruța Arotăriței**

Colegiul Național Mihai Eminescu, Suceava (Suceava)



Există și profesori tehnofobi cărora le este frică să utilizeze anumite tipuri de tehnologie pe parcursul orelor, fie din motive de pregătire, fie din cauză că și-au creat o anumită rutină sau pentru că nu au acces la un calculator la școală. Cu toate acestea, cred cu tărie că tehnologia nu va putea să înlocuiască profesorul dar profesorul care nu va reuși să se adapteze și să includă mijloacele multimedia în cadrul orelor sale nu va reuși să se adapteze secolului XXI și cerințelor sale. La fel cum elevilor le place să experimenteze, și profesorii ar trebui să fie dispuși să accepte ajutorul elevilor atunci când vine vorba de tehnologie și să încerce să se adapteze unei societăți care are o dublă existență - una în plan real și alta în plan virtual - mai ales pe parcursul orelor opționale.

În ultimul deceniu tot mai mulți profesori, în special cei de limbi străine, folosesc mijloace cât mai moderne în actul de predarea pentru a atrage elevii și pentru a crea ore cât mai inovatoare sau originale. Odată cu apariția internetului utilizarea mijloacelor

multimedia a luat o nouă înfățișare. Copiii cresc de mici alături de mijloace multimedia cum ar fi telefonul mobil sau tableta. Limba engleză este de cele mai multe ori limba ce mediază comunicarea prin mijloacele multimedia și în acest mod cei mai mulți elevi au acces la materiale autentice, pot colabora în cadrul unor proiecte internaționale cu elevi din alte țări, pot obține burse internaționale sau își pot îmbunătăți competențele lingvistice accesând diverse materiale în format audio sau video mai ales pe parcursul orelor opționale. Comunicarea este una dintre cele mai importante funcții pe care orice individ trebuie să și-o însușească pentru a putea interacționa, a se dezvolta, a cunoaște lumea din jur, pentru a se integra într-o societate.

Pornind de la acest principiu putem spune că din momentul începerii învățării unei limbi străine elevii trebuie inițiați, încurajați să folosească comunicarea pentru transmiterea diferitelor mesaje, începând de la cele scurte, dirijate, până la capacitatea de a formula singur idei, de a interacționa degajat cu un interlocutor, de a-și înțelege interlocutorul și la rândul său de a se face înțeles.

Utilizarea tehnologiei în predarea limbilor străine nu reprezintă o noutate. Acest lucru a avut loc în ultimele decenii fie prin utilizarea casetofonelor, a videorecorder-ului, a CD-urilor a DVD-urilor sau a laboratoarelor fonetice.

Limba engleză se bucură din fericire de o mare popularitate în rândul elevilor, aceștia folosind-o involuntar în diverse împrejurimi- ascultând muzică, accesând nenumărate pagini de internet, jucând jocuri on line sau corespondând cu alți elevi sau prieteni din alte țări. De exemplu am folosit mijloace multimedia pentru a colabora cu alți profesori și elevii lor în cadrul mai multor proiecte internaționale eTwinning. Cele mai multe dintre aceste proiecte s-au desfășurat în afara orelor de curs și au inclus utilizarea mijloacelor moderne pentru a crea proiectul și pentru a-l duce apoi la îndeplinire. Mai întâi am accesat portalul www.etwinning.net unde mi-am creat un cont, apoi am căutat alți profesori care doreau parteneri pentru proiectele ce doreau să le desfășoare. Astfel am colaborat cu profesori din Marea Britanie, Lituania, Italia, Turcia, Ungaria, Polonia, Slovacia, Franța, Cehia, Franța, Olanda și Slovenia.

Elevii mei au avut astfel oportunitatea de a lua parte la proiect și interacționa cu elevi din țările enumerate mai sus utilizând internetul mai precis și-au făcut și ei un cont pe acest portal după care au lucrat împreună cu alți elevi din țări europene pentru a crea rebusuri, a face prezentări despre zona în care locuiesc, a crea cântece, a face schimb de scrisori sau vederi în limba engleză. La început am fost doar partener în proiectele eTwinning apoi am început să fiu profesor fondator/ inițiator, de proiect. Elevilor mei le-au plăcut foarte mult aceasta experiență și deși proiectul s-a încheiat ei au continuat colaborarea cu noii lor prieteni pe rețelele de socializare.

Având în vedere faptul că cei mai mulți dintre elevi se pot considera “digital natives”-adică se simt confortabil și sunt încrezători atunci când vine vorba de utilizarea tehnologiei - m-am gândit să profit de acest lucru. Cei mai mulți dintre ei petrec ore întregi acasă pe rețelele de socializare și chiar la școală prin intermediul telefoanelor mobile, dacă le este permis. Astfel am creat un grup pe rețeaua de socializare Facebook unde le dau elevilor sugestii vis a vis de tema pentru acasă sau proiectul ce urmează să fie prezentat. Toți au fost încântați de ideea, mai ales

că au început la rândul lor să posteze materiale de interes pentru toți membri clasei. Cele mai multe comentarii sunt în limba engleză dar există și momente când apar replici sau postări în limba română. După crearea acestui grup, lucru care s-a realizat tot cu ajutorul elevilor, am găsit o pagină de internet care m-a ajutat să ajung la următorul nivel.

Am accesat pagina www.classtool.net, pagină despre care am aflat urmând un curs de perfecționare online organizat de European School Net Academy. Astfel le-am sugerat elevilor mei să creeze la rândul lor un alt cont de Facebook, dar de data aceasta contul trebuia să fie al unei personalități din lumea muzicii, literatură, artă etc. Elevii au creat FAKEBOOK ACCOUNTS pentru personaje literare cum ar fi Pip Pirrip din „Marile speranțe”, carte scrisă de Charles Dickens, sau Tess D'Urberville, pentru diverse personalități istorice cum ar fi Regina Elizabeth I, Regina Victoria, Henry VIII sau personalități din lumea artei (Walt Disney) sau autori americani și britanici (Ernest Hemingway, John Steinbeck).

Sunt absolut sigură că în acest mod elevii au avut parte de o învățare activă și că au reținut mult mai ușor informații legate de viața și opera autorilor sau despre trăsăturile anumitor personaje. Deasemenea utilizând aceeași pagină de internet elevii au putut realiza postere care să ilustreze anumite verbe frazale sau expresii legate de o anumită temă. Acest lucru ar fi fost mult mai greu de realizat doar pe parcursul celor două ore de limba din programă.

Există și profesori tehnofobi cărora le este frică să utilizeze anumite tipuri de tehnologie pe parcursul orelor, fie din motive de pregătire, fie din cauză că și-au creat o anumită rutină sau pentru că nu au acces la un calculator la școală. Cu toate acestea, cred cu tărie că tehnologia nu va putea să înlocuiască profesorul dar profesorul care nu va reuși să se adapteze și să includă mijloacele multimedia în cadrul orelor sale nu va reuși să se adapteze secolului XXI și cerințelor sale. La fel cum elevilor le place să experimenteze la fel și profesorii ar trebui să fie dispuși să accepte ajutorul elevilor atunci când vine vorba de tehnologie

Bibliografie:

Dudeney, Gavin – How to teach English with technology, Pearson Education Limited, 2007.

Webografie:

www.etwinning.net

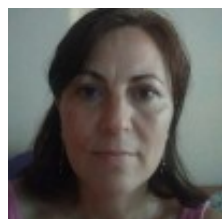
www.classtools.net

www.europeanschoolnetacademy.eu/

Innovate Your Dreams 2019 – un proiect de educație pentru STEM

De **Mirela-Elena Vasilică**

Școala Gimnazială Grigore Moisil, Galați (Galați)



Proiectul internațional STEM Innovate Your Dreams 2019 s-a bucurat de participarea a peste 2500 de profesori din diferite țări, proiectul propunându-și să îi ajute pe elevi să înțeleagă și să se pregătească pentru locurile de muncă în viitor. Proiectul a durat 7 săptămâni, având câte o sarcină de lucru pentru profesori și elevi în fiecare săptămână. Innovate Your Dreams 2019 a reprezentat pentru mine și elevii mei de clasa a doua o oportunitate de a transforma orele de școală în mici ateliere de lucru, în care interdisciplinaritatea, creativitatea, curiozitatea, tehnologia, inventivitatea, spațiile neconvenționale „au făcut legea” în demersul didactic. Ce șase teme de lucru au fost: A promising future (Un viitor promițător), Everything you can imagine is real (Tot ce vă puteți imagina este real), Cultivating Competences (Cultivarea competențelor), World in 2030 (Lumea în 2030), Potter's Wheel, 3 E's (Enough energy for, everyone) / 3 E (energie suficientă pentru toți). Feedback-ul a fost pozitiv, implicarea elevilor în învățare fiind activă și creativă.

Abordările STEM în învățământ reprezintă în ultimul timp un concept educațional din ce în ce mai prezent printre preocupările cadrelor didactice. Ideea de educare într-o perspectivă holistică a elevilor în patru domenii (știința, tehnologii, inginerie și matematica), în detrimentul unei predări a acestor discipline separat și distinct, contribuie în mod cert la formarea completă a elevilor, îi ajută să abordeze integrat și creative o problemă pe care să o învețe nu doar să o recunoască, ci să identifice și soluții de rezolvare, cu accent pe creativitate și impact.

Proiectul internațional STEM *Innovate Your Dreams 2019* și-a propus să îi ajute pe elevi să înțeleagă și să se pregătească pentru locurile de muncă în viitor. Proiectul se bazează pe o cercetare populară care a concluzionat că „65% dintre copiii care intră astăzi în școala primară vor sfârși în cele din urmă să lucreze în tipuri de locuri de muncă complet noi, care încă nu există”. Proiectul a durat 7 săptămâni, câte o sarcină de lucru pentru profesori și elevi în fiecare săptămână.

Prima sarcină: A promising future (Un viitor promițător)

În prima activitate, am discutat despre ce înseamnă „ inovație” și „vise”. În cadrul acestei teme, elevii au vorbit despre meseriile viitoare și, spre surprinderea mea, s-au dovedit a fi foarte creativi și ingenioși. Am desenat pe un afiș un copac fără frunze, fiecare a primit un post-it tip frunză pentru a scrie o meserie și un gând din viitor, apoi au aplicat frunzele în copacul simbol.

În opinia lor, locurile de muncă ale viitorului sunt: profesor, designer de modă, medic în cosmos, veterinarul-astronaut, polițist spațial, jucător de fotbal.

A doua sarcină: Everything you can imagine is real (Tot ce vă puteți imagina este real)

Printr-o activitate de echipă, copiii au lucrat o rachetă din materiale reciclabile: hârtie, bidon de plastic, paie de băut. Copiii au putut să lanseze această rachetă, să explice cum au procedat. Au urmat discuții despre utilizarea materialelor reciclabile în activități, copiii au fost foarte creativi pentru a găsi cât mai multe utilizări interesante ale materialelor reciclabile în viața de zi cu zi: haine, mobilier, ustensile, etc.

Prin această activitate, copiii sunt conștienți că imaginația este foarte importantă în sprijinirea proiectelor. Cu muncă și efort, orice vis poate deveni realitate.

A treia sarcină: Cultivating Competences (Cultivarea competențelor)

Abilitățile de lucru în echipă (comunicare, cooperare, colaborare, decizie, încredere, toleranță) sunt foarte importante pentru succesul activităților propuse. Astfel, s-a realizat predarea prin jocuri de echipă în orele de matematică, lectură, științe. „Aruncați zarurile și colorați fracția!”, „Coperta ta pentru cartea ta”, „Fii bibliotecar pentru o zi!”, „Micul cercetător”, „Kahoot pentru tabla înmulțirii!” sunt câteva dintre activitățile de echipă care au înlocuit cu succes fișele și temele tradiționale.

A patra sarcină: World in 2030 (Lumea în 2030)

În această activitate, copiii, demonstrând abilități tehnice, au reprezentat la computer lumea anului 2030, așa cum o percep ei: colorată, frumoasă, veselă. Pentru copii, lumea din 2030 este de neconceput fără computer și aplicații tehnice în viața de școlar și nu numai.

A cincea sarcină: Potter's Wheel

De această dată, copiii s-au bucurat de o excursie la Muzeul Satului din localitatea Sivița, jud. Galați. Aici au admirat atât obiectele populare, foarte vechi, însă au participat și la un atelier de olărit, care s-a dovedit a fi cel mai frumos moment din activitate. Cu răbdare și curiozitate, copiii au lucrat cu lut la roata olarului, realizând produse frumoase, cu care am împodobit sala de clasă.

A șasea sarcină: 3 E's (Enough energy for, everyone) /3 E (energie suficientă pentru toți)

În acest atelier, copiii au vizionat filmulețe prin care au aflat informații despre diferite surse de energie: solară, eoliană. La bibliotecă, am organizat împreună sesiuni de informare și documentare. La orele de arte plastice, copiii au învățat să construiască mici eoliene din diverse materiale. În laboratorul de fizică, elevii au experimentat circuitul electric, unde s-au folosit o baterie, cabluri și un bec. Fiecare copil a învățat cum funcționează un circuit electric.

Elevii au fost foarte interesați de acest tip de învățare experimentală.

Feedback-ul pozitiv al acestor activități din proiectul Innovate Your Dreams 2019 m-au determinat să consider că rolul cadrelor didactice este acela de moderator al educației, de sprijin și susținere pentru elev în demersul de a-l învăța cum va aplica informațiile asimilate în școală în viața de zi cu zi.

Nu trebuie neglijat nici impactul proiectului asupra formării profesionale a cadrelor didactice, în sensul cultivării competențelor lingvistice, (comunicarea în limba engleză pe pagina de proiect), digitale, de cooperare și redactare de raport final.

Proiectul eTwinning Creative Writing around the World

De **Mariana Gaiu**

Colegiul Național Alexandru Ioan Cuza, Galați (Galați)



Proiectul eTwinning Creative Writing around the World s-a desfășurat pe parcursul întregului an școlar 2018-2019, reunind elevi și profesori din 9 țări europene și non-europene. Scopul proiectului a fost acela de a realiza diverse produse finale de scriere creativă în limba engleză precum și folosirea limbii engleze pentru a comunica și colabora cu elevi și profesori din alte țări prin intermediul limbii engleze. Proiectul a reprezentat o modalitate de diversificare a conținuturilor programei existente, venind în completarea activităților de scriere propuse pentru dezvoltarea abilităților de exprimare în scris în limba engleză și o colaborare frumoasă în continuarea unei colaborări anterioare cu partenerele fondatoare din Franța și Suedia.

Pe parcursul întregului an școlar 2018-2019 am participat alături de elevii mei de clasa a IX-ă la proiectul eTwinning Creative Writing around the World (twinspace.etwinning.net/70218/home) la care au colaborat 9 școli parteneri dintre care 6 europene (România, Grecia, Franța, Suedia, Cehia, Spania) și 3 din afara Europei (Statele Unite, Coreea de Sud și Maroc). În total, e vorba de 11 profesori și 190 de elevi din 9 școli. Scopul proiectului a fost acela de a realiza diverse produse finale de scriere creativă în limba engleză, toate de mare amploare, ce au necesitat o strânsă colaborare între cei implicați precum și folosirea limbii engleze pentru a comunica și colabora cu elevi și profesori din alte țări prin intermediul limbii engleze.

Proiectul Creative writing around the World a fost unul de mare amploare, extrem de dens din punct de vedere a conținutului și obiectivelor concrete propuse, realizat pe parcursul unui întreg an școlar ce a presupus folosirea a multe tehnici și metode de lucru. Elevii implicați în proiect au analizat tipuri și exemple diferite de poeme, au lucrat în grupuri mici pentru a oferi o secțiune în limba engleză a poveștii colective, a traducerii acestei secțiuni în limba română din limba engleză, au colaborat în perechi la realizarea felicitărilor de Crăciun, au studiat pe cont propriu și au analizat apoi în perechi elementele biografice ale diversilor poeți incluși în colecția concepută pentru a marca Ziua Poeziei, au folosit calculatorul în cadrul studiului individual și de grup, au realizat fotografii și ilustrații, au realizat panouri expoziționale pentru popularizarea proiectului, au contribuit la realizarea materialelor în format digital (e-book).

Prin intermediul acestui proiect am realizat multe activități și produse finale - o poveste colectivă (text, ilustrații, coperti, titlu au fost stabilite printr-o bună colaborare), o serie de e-bookuri tematice cuprinzând poezii scrise de elevii implicați în proiect, o colecție biografică ilustrativă pentru culturile țărilor partenerilor

de proiect, un calendar colectiv, prezentări diverse (școală, elevi, regiune), logouri, două broșuri și două schimburi de cadouri. Astfel, unul din produsele proiectului a fost o poveste colectivă, Looking for the Unknown, la care a contribuit cu câte o secțiune fiecare școală participantă, pe rând, conform unui grafic stabilit de comun acord. Fiecare școală participantă a propus propriul final al acestei realizări colective. Elevii au conceput, de asemenea, o serie de ilustrații pentru secțiuni din poveste redactate de colegi din alte țări, au oferit variante ilustrate pentru copertile poveștii, au propus titluri pentru acestea, și au votat pentru a decide titlul final precum și copertile acesteia. Pentru fiecare secțiune scrisă, am oferit și varianta în limba maternă. Toate aceste aspecte au fost incluse în forma unei cărți electronice, listată ulterior de către partenera din Coreea de Sud și expediată tuturor colegilor de proiect.

Un al doilea produs a fost o colecție de poeme scrise de elevi pornind de la diferite modele propuse de profesori și având teme diverse – poezii de autoprezentare, de prezentare a regiunii/țării în care locuiesc, de marcare a sărbătorii de Halloween sau a unor alte sărbători specifice culturii fiecărui partener, festivaluri, zile naționale etc. (I am..., Look in the Mirror Poem, opposite poem, acrostic poem, diamanté Poem, sensory poem). S-au realizat mai multe e-bookuri, pentru fiecare tematica abordată – Festival Poems, Nature and feelings Poems, Introduction Poems, Halloween Poems.

Partenerul din Suedia s-a ocupat de ediția printată a unei cărți colective de poezii scrise de copii. Întrucât numărul poeziilor create pe parcursul proiectului a fost extrem de mare, pentru versiunea listată a cărții de poezii s-a făcut o selecție, alegându-se câte un singur poem pentru fiecare elev participant. Pentru a marca Ziua Internațională a poeziei, 21 martie, fiecare școală participantă la proiect a conceput o colecție de biografii aparținând unor poeți reprezentând cultura fiecărui partener. În acest sens, fiecare dintre noi a propus o listă de 9 poeți naționali transmisă colaboratorilor pentru ca fiecare să realizeze apoi biografiile internaționale însoțite de poeme reprezentative pentru poeții selectați. Fiecare școală parteneră scrie biografia câte unui poet reprezentând cultura partenerilor, conform unui grafic stabilit. Elevii au propus ilustrații pentru unele din poeziile scrise.

În afara acestor activități, toți partenerii și-au prezentat școala și regiunea în care locuiesc, colectivul de elevi implicați în proiect, au propus și au ales un logo al proiectului, au realizat un calendar colectiv cuprinzând evenimente culturale specifice, au realizat sondaje, au propus tutoriale pentru buna realizare a produselor finale de către toți participanții și au făcut schimb de cadouri – un schimb de cadouri cu ocazia Crăciunului (felicitări realizate de elevi, scrisori trimise colegilor din celelalte școli, calendare, mici cadouri) și un schimb de cărți poștale reprezentând zonele din care provenim. Pentru aceasta, fiecare partener a trimis tuturor celorlalți colaboratori câte un colet în noiembrie/decembrie respectiv februarie.

Proiectul Creative writing around the World a reprezentat o modalitate de diversificare a conținuturilor programei existente, venind în completarea activităților de scriere propuse pentru dezvoltarea abilităților de exprimare în scris în limba engleză. Am propus acest proiect unei clase a IX-a cu profil bilingv, limba engleză, așadar, o clasă cu un număr mare de ore de limba engleză, tocmai datorită densității mari a acestuia. O oră pe săptămână a fost dedicată proiectului pentru a putea acoperi toate

obiectivele acestuia, extrem de ambițioase.

Competențele vizate au fost acelea de receptare și producere de mesaje în limba engleză în scris, formare și dezvoltare de competențe de comunicare și interacțiune precum și de dezvoltare a unor tehnici de muncă intelectuală. Elevii au învățat să utilizeze strategii și tehnici de studiu prin care să valorifice cunoștințe și deprinderi achiziționate anterior, să folosească dicționare și alte surse de informare, inclusiv Internetul. De asemenea, pe parcursul realizării activităților, elevii au conștientizat rolul limbii engleze ca mijloc de acces la patrimoniul culturii mondiale și și-au dezvoltat interesul pentru descoperirea unor aspecte culturale specifice spațiilor de proveniență a școlilor partenere. Pentru eficientizarea acestor competențe, elevii participanți au fost implicați în toate activitățile propuse, au lucrat atât individual cât și în perechi sau grup de mici dimensiuni, au folosit calculatorul dar și dicționarul sau diverse materiale printate, cărți și fișe de lucru. Integrarea proiectului eTwinning la orele de limbă engleză a contribuit la dinamizarea acestora, sporind atractivitatea activităților desfășurate, și la dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor.

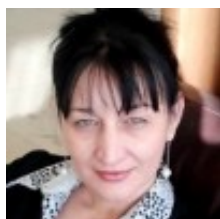
Acest proiect a reprezentat o experiență de învățare deosebită care a reunit profesori și elevi din diverse părți ale lumii, o experiență de colaborare și parteneriat. A reprezentat o oportunitate pentru toți cei implicați – profesori, elevi, școli participante. Ca profesor, am beneficiat de numeroase idei aparținând colegilor din alte sisteme de învățământ și am fost plăcut impresionată de nivelul lor de implicare și dorința de a învăța și a colabora, a transmite mai departe cele învățate. Elevii implicați au apreciat activitățile și conținuturile propuse și au venit tot timpul cu sugestii creative și motivante. Participarea la acest proiect le-a permis să își pună în valoare competențele tehnice de utilizare a calculatorului precum și să descopere noi programe și aplicații cu care au putut realiza produsele proiectului. Această participare le-a oferit, de asemenea, șansa de a lucra mai des în perechi, grupuri mici, de a schimba idei, puncte de vedere și a conlucra pentru a face cea mai bună alegere. Elevii români au avut astfel posibilitatea de a analiza produsele colegilor din celelalte țări participante și a le compara cu cele realizate de ei, procesul de învățare devenind unul de colaborare, comunicare și descoperire. Au descoperit alte limbi și culturi, scriitori și poeți reprezentativi pentru țările partenere, și-au dezvoltat imaginația și creativitatea, și-au dezvoltat abilitățile de lucru la calculator, cei mai timizi au prins curaj în folosirea limbii engleze în comunicarea și colaborarea cu parteneri internaționali, au conștientizat unele diferențe și asemănări de ordin cultural dintre țările partenere (Suedia, Franța, Statele Unite ale Americii, Coreea de Sud, Cehia, România, Spania, Grecia, Maroc), și-au îmbunătățit competențele lingvistice în limba engleză – așadar, beneficiile au fost multiple. Elevii au fost, de asemenea, extrem de bucuroși să primească dulciuri, cadouri, felicitări, scrisori, calendare, cărți poștale etc. de la colegii lor.

Rezultatele parteneriatului dintre cele nouă școli au fost valorificate la nivelul orelor de curs dar și al activităților extracurriculare, școala beneficiind de o experiență multiculturală prin care elevii au avut șansa de a interacționa cu colegi de generație din alte spații culturale. De altfel, consider că această interacțiune este cel mai important aspect al proiectului. Schimbul de practici, tehnici și fișe de lucru realizat în mod constant a fost de o însemnătate deosebită. Bineînțeles, toți cei implicați s-au bucurat de toate produsele finale și au apreciat calitatea acestora.

Feedbackul reciproc și rata de succes a cursanților în cadrul cursurilor pe platforme MOOCs – Massive Open Online Courses

De **Nicoleta Olcott**

Colegiul Tehnic Matei Basarab, Caracal (Olt)



Prezentul articol își propune să analizeze factorii care influențează participarea activă și modul în care feedback-ul reciproc și metoda evaluării reciproce (Peer Review) sunt folosite în cadrul cursurilor online deschise MOOCs, folosind cercetările realizate până în prezent de către specialiști în domeniu și experiența individuală ca și cursant. Totodată, articolul prezintă termenii specifici aflați în discuție, pentru a facilita înțelegerea contextului în care problematica propusă este analizată. Cursurile online deschise MOOCs constituie resurse educaționale deschise ce pot fi cu ușurință accesate și utilizate pentru formare de către orice persoană, la nivel internațional și deși atractivitatea lor pentru studenți este foarte mare, rata de angajare activă în procesul de învățare are valori foarte mici (Rothkrantz, 2017). Un procent extrem de mic de aproximativ 10% dintre studenții înrolați în cursuri MOOCs reușesc să finalizeze (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013). De exemplu, doar 7% din peste 50 000 de studenți înrolați, în cursul de Programare (Software Engineering) oferit de Universitatea California Berkeley pe platforma Coursera, au reușit să-l finalizeze (Yuan, & Powell 2013). Privite ca mijloace de educație deschisă bazate pe modelul învățării conectiviste, din punct de vedere pedagogic, cursurile tip MOOCs au la bază metode de învățare bazate pe comunicare și feedback oferit de și între membrii rețelei de învățare, denumite generic metode pe reciprocitate. Feedback-ul fiind partea importantă a evaluării formative ce sprijină direct producerea învățării este considerat un element esențial al comunicării educaționale.

Introducere

Nevoile de formare continuă au crescut semnificativ în secolul 21 când sub influența evoluției exponențiale a noilor tehnologii informaționale majoritatea competențelor cerute la locul de muncă s-au redefinit parțial sau chiar integral. Din punctul de vedere al persoanelor adulte în special și al tinerilor absolvenți cu competențe insuficiente pentru ocuparea unui loc de muncă în general, posibilitatea de a studia online la distanță, fără costuri sau cu costuri reduse reprezintă o oportunitate importantă, condiția limitativă fiind deținerea unor dispozitive digitale adecvate și accesul la internet. Astfel, analiza ofertelor de cursuri de pe platforme online deschise a devenit o preocupare obișnuită a majorității persoanelor interesate în formarea continuă.

Totodată, extinderea comunicării și a experiențelor de colaborare la nivel internațional a devenit o cerință nouă ca efect al promovării procesului de globalizare al economiei. Tot mai multe companii sau angajatori solicită angajaților sau potențialilor angajați competențe de comunicare în limbi de circulație internațională și competențe digitale ca și competențe cheie, precum și experiența colaborării cu persoane provenind din alte țări și culturi. Posibilitatea de a studia la distanță și de a dezvolta competențele lingvistice în limbi de circulație internațională, în special limba engleză, precum și de a comunica sau colabora la nivel internațional în procesul de învățare, fără costuri sau cu costuri reduse, este oferită de către cursurile online deschise MOOCs.

Cursurile online deschise MOOCs constituie resurse educaționale deschise ce pot fi cu ușurință accesate și utilizate pentru formare de către orice persoană, la nivel internațional și deși atractivitatea lor pentru studenți este foarte mare, rata de angajare activă în procesul de învățare are valori foarte mici (Rothkrantz, 2017). Un procent extrem de mic de aproximativ 10% dintre studenții înrolați în cursuri MOOCs reușesc să finalizeze (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013). De exemplu, doar 7% din peste 50 000 de studenți înrolați, în cursul de Programare (Software Engineering) oferit de Universitatea California Berkeley pe platforma Coursera, au reușit să-l finalizeze (Yuan, & Powell 2013).

Privite ca mijloace de educație deschisă bazate pe modelul învățării conectiviste, din punct de vedere pedagogic, cursurile tip MOOCs au la bază metode de învățare bazate pe comunicare și feedback oferit de și între membrii rețelei de învățare, denumite generic metode pe reciprocitate. Feedback-ul fiind partea importantă a evaluării formative ce sprijină direct producerea învățării este considerat un element esențial al comunicării educaționale.

Calitatea feedback-ului reciproc oferit pe platforme de învățare deschise, reprezintă una dintre provocările acestora. De exemplu, două dintre comentariile cursanților colectate de Suen, H. K. și Pursel, B.K. (2014), într-un studiu referitor la utilizarea metodei de evaluare în perechi sau reciprocă, în cadrul unui curs MOOCs, sunt:

Evaluarea reciprocă între studenți nu poate înlocui feedbackul oferit de un expert în sensul că feedback-ul nu este profund și suficient detaliat.

Este inacceptabil să lași 3 colegi aleși aleatoriu să stabilească măsura în care rezultatele tale satisfac criteriile stabilite pentru a promova o secvență de învățare.

Cum ar putea feedback-ul reciproc să fie proiectat pentru a crește rata de succes în cadrul cursurilor de tip MOOCs este una dintre întrebările importante ale acestei categorii de cursuri extrem de controversate. Prezentul articol își propune să analizeze factorii care influențează participarea activă și modul în care feedback-ul reciproc și metoda evaluării reciproce (Peer Review) sunt folosite în cadrul cursurilor online deschise MOOCs, folosind cercetările realizate până în prezent de către specialiști în domeniu și experiența individuală ca și cursant. Totodată, articolul prezintă termenii specifici aflați în discuție, pentru a facilita înțelegerea contextului în care problematica propusă este analizată.

Resurse Educaționale deschise - R.E.D.

Termenul de Resurse Educaționale deschise este descris în foarte

multe publicații de specialitate. Trăsăturile specifice ale acestei categorii de resurse sunt accesul liber, posibilitatea de utilizare în scop educativ, precum și posibilitatea de adaptare doar dacă acest lucru este precizat prin tipul licenței.

UNESCO și Commonwealth of Learning (2011) definesc RED astfel:

Resursele Educaționale Deschise (RED) sunt materiale pentru predare, învățare și cercetare regăsite în orice mediu sau care aparțin domeniului public și care au fost publicate în categoria licențe libere care pot permite acces, utilizare, reutilizare și distribuire către ceilalți cu câteva sau fără restricții (Atkins, Brown & Hammond, 2007). Utilizarea standardelor tehnice deschise îmbunătățește accesul și potențialul de reutilizare. RED pot include cursuri/programe integrale, materiale de curs, module, ghiduri pentru studenți, notițe de predare, cărți, articole de cercetare, instrumente de evaluare, materiale interactive cum ar fi simulările sau jocul de rol, baze de date, software-uri, apps-aplicații digitale (inclusiv apps pentru dispozitive digitale mobile) și orice alt material educațional util. Termenul RED nu este sinonim cu învățarea online, e-Learning sau m-Learning (învățarea pe dispozitive digitale mobile). Multe resurse educaționale deschise pot fi distribuite în format digital dar pot fi regăsite și în format tipărit.

Deoarece resursele educaționale deschise au la bază licențele libere este necesar a explica și termenul de "Licență Liberă" regăsit în limba engleză ca și "Creative Commons (CC) licence". Există mai multe tipuri de licențe în categoria licențelor libere, iar caracteristicile acestora sunt descrise pe website-ul Creative Commons.

Primul tip de licență îl constituie licențele CC BY (Attribution) denumită și licență de atribuire ce permite distribuire, remixare, utilizare chiar și în scop comercial, fiind una dintre cele mai permissive licențe libere. Al doilea tip de licență liberă îl constituie licențele CC BY-SA (Share Alike) care pot permite distribuirea, remixarea și utilizarea materialelor chiar și în scopuri comerciale cu condiția ca noua creație bazată pe acestea să fie publicată sub aceeași licență. Un exemplu în acest sens este Wikipedia. Al treilea tip este CC BY-ND (Non Derivable) denumită și licență liberă fără modificări ce permite distribuirea și utilizarea materialelor chiar și în scop comercial însă fără modificarea lor. Al patrulea tip este CC BY-NC (Non Comercial) care are caracteristicile licenței CC BY cu condiția suplimentară de a nu fi folosită în scop comercial. Al cincilea tip de licență liberă este CC BY-NC-SA ce păstrează caracteristicile licenței CC BY-SA cu condiția de a nu se folosi în scop comercial. Ultimul tip de licență liberă este CC BY-NC-ND licență care nu permite uzul comercial și nici modificările, fiind una dintre cele mai restrictive licențe libere. Ce este necesar de reținut, este faptul că toate tipurile de licențe libere necesită atribuire (BY) care se transpune în citarea lor atunci când sunt folosite cu scopul recunoașterii și aprecierii efortului creatorului de drept.

Cursuri Online Deschise Masiv- MOOCs

Termenul MOOCs se referă la cursuri online deschise publicului larg la care participarea este liberă și fără limitarea numărului de participanți la formare. Apărut pentru prima oară în 2008, termenul de curs online deschis cu participare masivă, regăsit în continuare ca MOOCs, face referire la un model de curs online ce a avut la bază principiul de învățării conectiviste prin care

studenții sunt conectați și comunică, iar cunoașterea se dezvoltă în rețeaua de conexiune. Conectivismul se referă la un model de învățare bazat pe diversitate de opinii, în care învățarea nu este complet controlată, fiind concentrată pe conectarea cu informații specializate și/sau cu persoane din cadrul comunității de învățare și pe distribuirea acestor informații în interiorul comunității, acest proces de învățare fiind continuu și bazându-se pe informații continuu actualizate (Siemens, 2005).

Există în prezent mai multe platforme deschise de tip MOOCs ce oferă o gamă foarte de variată de cursuri de formare. Una dintre cele mai populare platforme este Coursera fondată în 2012 de către Daphne Koller și Andrew Ng profesori universitari ai Universității din Stanford. Această platformă are ca parteneri peste 150 de universități, oferă actualmente peste 2700 de cursuri și a înregistrat un număr de peste 35 milioane de cursanți la nivel global. O altă platformă lansată inițial în 2011 de către MIT (Massachusetts Institute of Technology) și Harvard, este edX. Această platformă are actualmente parteneri la nivel internațional, oferă peste 1900 de cursuri, având peste 14 milioane de cursanți la nivel global și peste 52 milioane de înrolări (edX, 2018). Platforma FutureLearn a lansat primul curs în septembrie 2013, având ca scop principal transformarea accesului la educație. Această platformă este gestionată de către o companie privată ca parte a Open University UK, având un număr însemnat de parteneri și de studenți la nivel global (FutureLearn, 2018).

Comunicarea educațională și învățarea reciprocă

Comunicarea educațională avută în vedere în cadrul acestui articol face referire la comunicarea educațională mediată de tehnologii digitale și care are drept scop facilitarea învățării individualizate prin conectarea cu conținuturi specializate și cu alți studenți. Așa cum Iacob (1998) afirmă, comunicarea educațională sau didactică "este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare" (p. 234), definiție care subliniază scopul comunicării educaționale.

Termenul de învățare și/sau evaluare reciprocă, se referă la utilizarea unor strategii de învățare și/sau evaluare ce permit studenților să învețe unul de la celălalt și/sau să-și ofere feedback reciproc, fără prezența sau controlul direct al unui profesor sau instructor. Această metodă nu este limitată la utilizare în medii virtuale, putând fi utilizată sub forma unor grupuri de studiu pe anumite teme, lucrul în echipe pentru realizarea unor proiecte precum și sesiuni de feedback reciproc ce pot fi organizate în clasă, dar fără intervenția directă a profesorului (Boud, Cohen și Sampson, 1999).

În acest articol, termenul de învățare și/sau evaluare reciprocă se referă la utilizarea metodei în cadrul cursurilor online oferite pe platforme MOOCs și se transpune practic în activitatea de a comunica și de a aprecia măsura în care un alt membru al comunității de învățare realizează sarcinile specifice alocate. Acest tip de activitate constă concret în evaluarea lucrărilor și/sau sarcinilor realizate de către alți colegi de curs. Această metodă ar trebui să aibă în vedere criterii clare și intuitive care să permită oricărui cursant să ofere un feedback real și constructiv care să faciliteze învățarea eficientă.

Angajarea activă a cursanților și contribuția feedback-ului și a evaluării reciproce în cadrul cursurilor deschise de tip MOOC

Angajarea activă este unul dintre elementele primordiale ale

procesului de învățare, iar referitor la cursurile deschise, aceasta necesită o analiză atentă. Factorii cheie ce influențează decisiv angajarea activă în cursurile deschise sunt încrederea în propria persoană, motivația și experiența anterioară conectată cu învățarea pe platforme online MOOCs (Milligan, Littlejohn și Margaryan, 2013). Un alt aspect important ce poate influența angajarea activă în cadrul cursurilor MOOCs este nivelul competențelor lingvistice (cel mai frecvent limba engleză) atâta timp cât angajarea în acest mediu social este mediata de limba în care se comunică (Barak, Watted și Haick, 2015).

Încrederea în sine în particular, este considerată un factor cheie ce poate condiționa comunicarea în cadrul comunităților de învățare specifice cursurilor deschise. Într-un spațiu deschis, lipsa de încredere generează automat rețineri în a expune propriul punct de vedere în ceea ce privește o problemă discutată și/sau analizată în cadrul discuțiilor comunității de învățare. De exemplu, un cursant caracterizat prin lipsa de încredere în propria persoană, poate alege, cu ușurință, să nu participe în discuțiile comunității de învățare din motiv că ideile lui vor fi evaluate de către ceilalți membrii, iar aceștia îl vor critica. Pe de altă parte, un student care crede în propria persoană și în faptul că ideea lui este importantă va contribui activ în discuțiile comunității de învățare chiar și în subiecte/tematici despre care nu deține cunoștințe și/au experiențe relevante.

Totodată, motivația poate influența semnificativ nivelul de angajare al cursantului în relație cu conținutul și mediul de învățare și implicit nivelul performanțelor obținute. Motivația este ceea ce ajută individul să continue atunci când întâmpină o dificultate, este ceea ce face ca învățarea să se producă. Multe studii realizate de specialiști au demonstrat faptul că motivația este un element definitoriu ce susține învățarea în cadrul cursurilor deschise de tip MOOCs. S-a constatat faptul că în acest mediu de învățare deschis și liber, cursanții tind să aleagă doar elementele mediului de învățare care sunt în acord cu interesele și obiectivele proprii. De exemplu, un studiu arată faptul că cei care finalizează cursul tind să fie interesați de conținut, iar cei care nu finalizează tind să fie interesați de experimentarea un curs MOOC. (Wang și Baker, 2015).

Din punct de vedere al angajării active în cadrul cursurilor deschise, experiențele anterioare fac referire în primul rând la experiența anterioară de participare într-un curs deschis, atâta timp cât învățarea într-un curs MOOC este fundamental diferită de învățarea în cadrul unui curs tradițional (Milligan, Littlejohn și Margaryan, 2013). Participarea unui număr mai mare de cursanți cu experiențe anterioare de învățare pe platforme MOOCs, are beneficii pentru întreaga comunitate de învățare creată și potențial în creșterea nivelului interactivității în cadrul acelei comunități, constituind un model pentru cei mai puțin experimntați (Downes, 2009). Sumarizând, angajarea activă în cadrul cursurilor MOOC este condiționată în principal de nivelul motivației, al experiențelor anterioare și al încrederii, factori care contribuie efectiv la reușita învățării și la parcurgerea și finalizarea cu succes a cursului.

Absența profesorului în cazul cursurilor MOOCs este justificată de numărul foarte mare al cursanților, anumite cursuri având câteva mii, zeci de mii sau chiar peste 100 de mii de studenți, iar acest lucru exclude prezența feedback-ului oferit de către profesor și/sau a evaluării realizate de către acesta. Câteva argumente și exemple regăsite în diverse studii arată importanța utilizării și a

caracteristicilor metodelor de feedback și evaluare reciprocă.

În primul rând, feedback-ul și evaluarea oferite în cadrul cursurilor online pot fi automate prin intermediul tehnologiilor digitale. Se pot utiliza diverse tipuri de exerciții cu feedback automat, ce sprijină cursantul în a identifica erorile de răspuns. Feedback-ul automat este cu succes aplicabil în cazul utilizării diverselor tipuri de itemi din categoria celor obiectivi. Un exemplu în acest sens, sunt testele cu alegere multiplă, duală sau pereche prin care cursantul probează cunoștințele acumulate și primește confirmare sau explicații după ce a răspuns. Mai mult decât atât, există și sunt utilizate metode de feedback automate și în cazul unor rezultate ale învățării exprimate în scris, cum ar fi evaluarea automată a unui eseu. Această metodă face referire la utilizarea unor software-uri foarte sofisticate ce iau în considerare criterii definite foarte clar și care permit măsurarea, lucru ce face ca obiectivitatea evaluării unui eseu, teoretic, să crească. De exemplu, în acest moment, există mai multe sisteme recunoscute de evaluare automată a eseurilor (AES – Automated Essay Scoring) regăsite pe piață, iar trei dintre acestea sunt: e-rater, oferit de către Educational Testing Service (ETS), Intellimetric, oferit de către Vantage Learning și Intelligent Essay Assessor, oferit de Pearson Knowledge Technologies (Balfour, 2013).

În al doilea rând, feedback-ul și evaluarea reciprocă, în cadrul cursurilor MOOCs, reprezintă una dintre principalele modalități de feedback și evaluare în cazul utilizării itemilor cu răspuns deschis. Astfel, în cazul evaluării unui răspuns deschis cursanții sunt cei care vor aplica criteriile de evaluare definite prin designul cursului, feedback-ul fiind generat prin contribuția efectivă a membrilor comunității de învățare.

De exemplu, în cazul în care se discută un anumit subiect pe forum și li se solicită cursanților să comenteze ideile altor colegi, feedback-ul primit este unul reciproc, iar calitatea lui depinde de foarte mulți factori printre care nivelul cursantului cu privire la subiect, competențele lingvistice care țin de claritatea și corectitudinea scrierii și chiar factori culturali, fiind vorba de cele mai multe ori despre o comunitate internațională.

Cu privire la evaluarea reciprocă, aceasta este utilizată în cazul evaluării scrierilor sub diverse forme cum ar fi de exemplu un eseu. În particular, pentru cursuri MOOCs, unde numărul participanților poate depăși 150 000, metoda evaluării reciproce apare ca singura utilizabilă. Fondatorii platformei Coursera Daphne Koller și Andrew Ng sunt cei care au decis utilizarea evaluării reciproce (Peer Review) pentru eseuri sau alte scrieri similare în MOOCs, referindu-se la aceasta ca fiind o formă de evaluare reciprocă specifică prin care studenții sunt antrenați să utilizeze o rubrică de evaluare pentru un eseu privit ca exercițiu înainte de a desfășura evaluarea efectivă a lucrărilor scrise ale colegilor (Balfour, 2013).

De exemplu, din propria experiență am urmărit și realizat procesul evaluării reciproce în cadrul cursului "Writing a Research Paper" oferit de Universitatea din California Irvine, SUA pe platforma Coursera. Conform recomandărilor de pe platformă, fiecare cursant, după încărcarea propriei lucrări, a avut de realizat evaluarea lucrărilor a cel puțin 3 colegi, aceasta fiind una dintre cerințele finalizării cursului. Altă cerință pentru finalizare a fost ca propria lucrare să fie evaluată de cel puțin 3 colegi, nota calculându-se pe baza mediei celor 3. Evaluarea în sine a avut la bază criterii și punctaje, evaluatorul (cursantul) alegând punctajul în acord cu identificarea

caracteristicilor lucrării conform cerințelor. De exemplu, criteriul privind modul de citare a surselor utilizate în scrierea eseului s-a evaluat prin alegerea punctelor răspunzând la întrebarea: "Are pagina surselor folosite cel puțin 5 surse, dar nu mai mult de 10? Dacă răspunsul la întrebare era da, se bifa rubrica cu 5 puncte, dacă nu, se bifa rubrica cu 0 puncte.

Modul în care se concep criteriile și punctajele aferente ține de design-ul învățării și influențează în mod direct calitatea evaluării, dar nu o definește integral. Calitatea evaluării mai depinde și de capacitatea cursanților, colegi în cadrul cursului, de a aprecia modul și măsura în care un criteriu este satisfăcut, lucru ce face ca această metodă să aibă vulnerabilități. Pentru a preîntâmpina sau diminua erorile de evaluare în cazul metodei evaluării reciproce, aplicarea acesteia presupune evaluarea aceeași lucrări de către 3 colegi de curs, iar în cazul în care diferența dintre rezultatele evaluatorilor este foarte mare, se recomandă revizuirea lucrării, reîncărcarea și reevaluarea acesteia de către alți 3 colegi.

Avantajul major al acestei metode, așa cum l-am descoperit experimentând postura de cursant, este faptul că studentul este forțat să analizeze și să aplice criteriile care definesc calitatea lucrării. Acest lucru poate să crească implicit calitatea propriilor rezultate ale învățării. Un alt avantaj este acela că, analiza altor lucrări decât propria creație oferă cursantului posibilitatea de a înțelege puncte de vedere diferite despre aceeași temă și eventual acces la noi idei sau informații conectate ce nu pot fi direct regăsite doar prin parcurgerea conținutului cursului.

Concluzii

În concluzie, deși sunt controversate, cursurile online deschise de tip MOOCs reprezintă o oportunitate atât pentru studenți, care pot dezvolta competențe specifice în timpul liber și fără costuri, cât și pentru specialiștii implicați în educație, care au posibilitatea de a cerceta mai multe aspecte conectate cu învățarea online la distanță în cadrul unor grupuri de cursanți cu diferențe culturale dintre cele mai diverse. Prezentarea noțiunilor specifice de resurse deschise, licențe libere și cursuri MOOCs a oferit o modalitate de analiză și conexiune între potențialul educativ al acestora și nevoile de formare actuale. Privite ca provocări, participarea, comunicarea, feedback-ul reciproc și evaluarea reciprocă au fost analizate în contextul cursurilor MOOCs, oferind detalii despre modul în care se folosesc și cum calitatea lor ar putea influența creșterea calității rezultatelor învățării. Învățarea deschisă, bazată pe utilizarea resurselor educaționale deschise, permite comunicarea în grupuri de interes comun la nivel internațional fiind un concept ce merită toată atenția specialiștilor și care poate avea un impact major la nivel global. Acest lucru justifică analiza și cercetarea aspectelor care influențează participarea activă precum și calitatea comunicării și a evaluării rezultatelor învățării folosind metode de reciprocitate.

Lista bibliografică

Balfour, S.P. (2013) Assessing writing in MOOCs: Automated essay scoring and calibrated Peer review. RESEARCH & PRACTICE IN ASSESSMENT Special Issue: MOOCs & Technology, 8, 40-48. Accesat în 10.12.2018 la adresa: http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/05/Vol8_Summer.pdf

Barak, M. Watted, A. și Haick, H. (2015). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. Computers and Education, 94, 49-60.

Boud, D., Cohen, R. și Samson, J. (2006). Peer learning and assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 24(4), 413-426, DOI: 10.1080/0260293990240405

Coursera - o platformă MOOCs (about.coursera.org/) accesată în 05.12.2018.

Downes, S. (2009, February 24). Connectivist dynamics in communities [Web log post]. Accesat la adresa: halfanhour.blogspot.co.uk/2009/02/connectivist-dynamics-in-communities.html, în 10.12.2018.

edX - o platformă MOOCs (www.edx.org/) accesată în 05.12.2018.

FutureLearn - o platformă MOOCs (www.futurelearn.com/) accesată în 05.12.2018.

Iacob, L. (1998). Comunicare didactică. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași, România: Polirom.

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A. și Williams, S.A. (2013). MOOCs: A systematic Study of the published literature 2008-2012, International Review of Research in Open and Distance Learning, 14 (3), 202-227.

Milligan, C., Littlejohn, A. și Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9(2), 149-159.

Rothkrantz, L. (2017). Dropout rates of regular courses and MOOCs. Communications in Computer and Information Science, 739, Computers Supported Education - CSEDU, 2016, 25-46. doi:10.1007/978-3-319-63184-4_3. Accesat la https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-63184-4_3 în 06.12.2018.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning theory for the digital age. International Journal of Instructional technology and Distance Learning, 2(1), 3-10. Accesat la adresa: www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm în 03.12.2018.

Suen, H. K. și Pursel, B.K. (2014, March). Scalable formative assesment in massive open online courses (MOOCs). Prezentat la Teaching and Learning with Technology Symposium, University Park, Pennsylvania, U.S.A.

UNESCO și Commonwealth of Learning (2011). Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Paris, Franța: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Accesat la: <https://unesdocbeta.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605> în 05.12. 2018.

Wang, Y. și Baker, R. (2015). Content or platform: Why do students complete MOOCs? MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(1), 17-30.

Yuan, L. și Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education - A white paper, JISC Centre for Educational Technology & Interoperability Standards.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice