



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 132 / AUGUST 2022

132

Despre succesul școlar

| **ANA CRISTINA BOCIOANCĂ**

Impactul evaluării asupra reușitei/ nereușitei școlare

| **CONSTANȚA MARGARETA BĂDULESCU**

Evaluarea în contextul învățământului incluziv

| **FELICIA ANDREEA PĂSLARU**

Percepția părinților privind incluziunea elevilor cu tulburare de spectru autist în școala de masă (Studiu)

| **GABRIELA BĂLĂU & LARISA IOANA STANCU**

Predarea diferențiată a limbii engleze la elevii cu CES prin folosirea tehnologiei și a aplicațiilor mobile

| **ANDRA-RODICA ONECI**

Strategii de rezolvare a problemelor (Cercetare)

| **LAURA-MARIA GURGU**

Factorii influenți în educarea lecturii școlare (Studiu)

| **MINODORA TRAȘCĂ**

Studiu experimental privind rolul formativ al jocurilor didactice în formarea competențelor de comunicare în grădiniță

| **ELENA MONCEA**

Dezvoltarea educației emoționale a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică prin utilizarea de instrumente digitale

| **NICOLETA-LIVIA BARBU**

Green Wonder. Educație pentru dezvoltare durabilă prin proiecte eTwinning

| **JULIANNA SZABÓ**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" aduce în prim plan experiența și expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

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

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

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

PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Despre succesul școlar

De **Ana Cristina Bocioancă**

Colegiul Tehnic Mediensis, Mediaș (Sibiu)



Succesul școlar furnizează informații legate de capacitatea de adaptare școlară a elevului dar și despre calitatea acțiunii pedagogice și personalitatea profesorului. În acest sens reușita școlară nu exprimă niciodată în stare „pură” capacitățile elevului, ci mai degrabă eficiența școlară a dezvoltării aptitudinilor, condiționată și de factori non intelectuali de personalitate, adică de interesele, motivația, perseverența, stabilitatea emoțională, atitudinea școlară față de activitatea școlară. Conceptul de succes școlar este utilizat cu sensul de reușită școlară și se referă la performanțele superioare obținute de elevi în învățarea școlară, performanțe care se raportează la cerințele programelor de învățământ.

Din punct de vedere psihologic, succesul exprimă concordanța dintre așteptările față de elev și rezultatele obținute, dintre posibilitățile și aspirațiile lui. Reușita/ nereușita elevului la învățătură este în funcție de exigențele normelor școlare. Succesul școlar poate fi considerat, pe scurt, o expresie a concordanței între capacitățile și interesele elevului, pe de o parte, și exigențele școlare, formulate și prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte. Dacă succesul exprimă o potrivire, insuccesul, rămânerea în urmă la învățătură sunt indicatorii unei discordanțe dintre posibilitatea și exigența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă.

Reușita școlară – stabilită prin nota aplicată randamentului școlar – este variabila complexă care exprimă adaptarea elevului la sarcinile școlare. Termenul de mediocru indică rezultate mijlocii. În activitatea școlară, astfel de rezultate sunt în general exprimate prin medii de 5 și 6.

Eșecul școlar reprezintă discrepanța dintre cerințele școlare, posibilitățile și rezultatele elevului. Din cauza eșecului apar efecte negative în plan psihologic. Astfel, elevul se simte marginalizat social deoarece își pierde încrederea în forțele proprii. Eșecul școlar poate apărea fie din cauza unui nivel scăzut de competență la elevi explicat prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie din inadaptarea acestora la exigențele ambianței școlare. Modalitățile de manifestare a eșecului școlar sunt: abandonarea școlii, inadaptarea școlară, eșecul la examenele finale, incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice.

Reușita copiilor – școlară și socială – are pentru părinți o semnificație simbolică deosebită; speranțele părinților rămân, mereu, copiii. În general, părinții fac eforturi – în limitele resurselor, competențelor, strategiilor lor educative – pentru binele și reușita copiilor. Pentru o mai bună relaționare a copilului cu familia și cu școala devine necesară o recunoaștere a limitelor strategiilor educative ale părinților precum și a limitelor

structurilor educației școlare.

Bibliografia internațională de sociologia educației este vastă în ceea ce privește stabilirea factorilor de la nivelul individual și cel al familiei de proveniență care determină rezultatele școlare. Teoria reproducerii inegalităților sociale este una dintre cele mai constante concluzii ale studiilor educaționale din ultimele decenii. Potrivit acesteia, rezultatele școlare sunt dependente de resursele materiale, educaționale și culturale ale familiei de proveniență.

În același registru al determinărilor individuale, putem consemna importanța genului – studiile constatând performanțe generale mai bune ale fetelor (PISA). Există, totuși, materii sau tipuri de sarcini la care băieții au sistematic rezultate mai bune. Se observă, de asemenea, că performanțele academice tind să scadă o dată cu înaintarea în vârstă la adolescenți. O astfel de constatare se pune, de obicei, pe seama dificultăților de adaptare specifice adolescenței. Cred că mult mai important în obținerea rezultatelor școlare proaste sau mediocre este modul de petrecere al timpului liber. Multe studii evidențiază faptul că rezultatele școlare slabe, abandonul și delincvența juvenilă sunt corelate pozitiv cu un loisir petrecăreț, social și marcat de comportamente de risc (consum de alcool, droguri etc.).

Sociologia educației este foarte preocupată de efectele contextuale, care țin de anumite aspecte ale mediului social – mediul școlar, cartier, comunitate de apartenență. Aceste cercetări oferă mai multe explicații pentru faptul că, de exemplu, două școli cu aceleași resurse și cu același tip de management obțin, totuși, rezultate școlare foarte diferite. Astfel, aceste diferențe au fost puse pe seama cauzelor sociale și culturale. S-a constatat, de exemplu, că:

- diferențele de clasă socială sunt semnificative pentru existența și menținerea diferențelor dintre rezultatele școlare ale adolescenților aparținând unor clase sociale diferite deoarece apartenența la clasă influențează deciziile tinerilor și a familiilor în punctele de bifurcație (continuarea studiilor după examene, testări, alte forme de selecție), influențează opțiunile educaționale
- atitudinile și judecățile profesorilor privind statusul social și cel material al părinților elevilor influențează semnificativ autoevaluările elevilor, așteptările acestora și reușita școlară
- tinerii și copiii din familii bogate au acces mai mare la resurse de toate tipurile (cărți, bunuri și alimentație, petrecerea timpului liber, oportunități de învățare suplimentară) decât tinerii și copii din medii sărace
- tendința spre păstrarea statutului social sau, dimpotrivă spre mobilitate socială comportă diferențe importante pentru subiecții din clase diferite.

Felul în care fiecare elev accesează resursele școlii precum și modul în care familia alege să contribuie la suplimentarea și diversificarea resurselor educaționale sunt extrem de diferite în funcție de nivelul veniturilor familiei, nivelul de educație, care la rândul lor determină și atitudinile respectivei familii față de educație și față de școală. Familia determină în mare măsură succesul sau eșecul școlar al copiilor, iar identificarea factorilor asociați școlii în mediul familial și contextul socio-economic și cultural reprezintă un pas indispensabil în elaborarea unor politici educaționale realiste cu scopul de a asigura atât calitatea educației, cât și echitatea și egalitatea de șanse în școală.

Acțiunile instructiv-educative reușite sunt acele care asigură succesul școlar al elevului. Adică, transformând în mod real și în sensul dorit personalitatea elevului, profesorul îl ajută să devină capabil să rezolve problemele și să realizeze sarcinile școlare la nivelul cerințelor instructiv-educative care, odată cu trecerea lui de la o clasă la alta, devin din ce în ce mai complexe și mai variate. La rândul lor, realizarea efectivă a activităților și asimilarea, interiorizarea reală a cerințelor școlare determină schimbări profunde în structura personalității elevului.

Schimbarea, dezvoltarea născută a personalității atrag după sine racordarea continuă a programului de formare la nivelul psihogenetic și la „zona dezvoltării proxime”, adică la posibilitățile de acțiune mereu noi ale celui instruit. Relația intrinsecă dintre acțiunea pedagogică și dezvoltarea psihică, respectiv dintre activitatea – dezvoltarea elevului, presupun ca obiectivele pedagogice formulate în termeni generali să fie transcrise într-un sistem de acțiuni și operații didactice concrete, accesibile fiecărui cadru didactic.

Precizarea obiectivelor pedagogice concrete permite să verificăm, atât la nivelul elevului, cât și la cel al cadrului didactic, gradul și modul de realizare sau de nerealizare a scopurilor fixate. Realizarea doar parțială a obiectivelor instructiv-educative, fixate într-o formă generală, este cauzată, pe de o parte, de dificultățile întâmpinate de profesor în procesul transcrierii codului general într-unul particular, aplicabil și realizabil la nivelul procesului didactic concret, iar pe de altă parte de faptul că realizarea obiectivelor generale nu este întotdeauna controlabilă și evaluabilă în practica școlară. Deci, prin fixarea sarcinilor și a obiectivelor didactice concrete se poate lichida una din sursele posibile ale insucceselor școlare.

Motivația reală pentru activitatea școlară poate fi formată prin stabilirea unui sistem de obiective instructiv-educative care transformă în mod continuu activitatea elevului și prin aceasta însăși inteligența, motivația, atitudinea sa. Problema pedagogică constă în găsirea acelei căi care duce la formarea adevărată a personalității, adică a căii care sporește, perfecționează în mod real și continuu competența elevului în activitatea școlară. Forța atractivă a școlii nu constă doar în arhitectura sa impozantă, în numărul de echipamente electronice și în valoarea aparaturii auxiliare de laborator, ci mai ales în natura, nivelul și modul de organizare a activităților școlare.

În orientarea spre munca școlară a curiozității și activismului natural al copilului – evitând stingerea lor, actul cel mai nepedagogic posibil – tactul pedagogic este condiția decisivă a transformării curiozității infantile, încă generală și nespecializată, în interese cognitive, în trebuința de performanță (de realizare), ceea ce marchează stabilirea și cristalizarea motivației intrinseci în activitatea școlară. Simultan cu formarea intereselor autentice, activitatea elevului devine mai ușoară, iar munca profesorului se restructurează, întrucât controlul extern se interiorizează, reglarea externă devenind în mare măsură autoreglare, susținută de creșterea nivelului de aspirație și de sporire a competențelor cognitiv-operaționale ale elevului. Profesorul abil creează situații didactice potrivite obiectivelor concrete, imprimând procesului instructiv-educativ conținutul și structura dorită, direcția și ritmul adecvat, menținând astfel nivelul optim de adecvare cognitiv-intelectuală și afectiv-motivațională a elevului de-a lungul activității sale. Profesorul care colaborează efectiv cu elevul, incitându-l să argumenteze și să contraargumenteze, permițându-i

să descopere informații noi și chiar să greșască în clasă, schimbă în esență personalitatea elevului, contribuind din plin la realizarea potențialităților, la formarea motivației intrinseci, la crearea plăcerii de a munci și a atitudinii pozitive a elevului față de activitatea școlară.

Reușita școlară a copilului, care rezultă din interacțiunea factorilor psihosociologici, psihologici, pedagogici și sociali, indică atât dorința copilului de a se adapta la cerințele activității școlare, cât și preocuparea și capacitatea cadrului didactic de a crea un mediu școlar în care acest elev să se dezvolte. Nota școlară ne arată succesele realizate și eșecurile posibile suferite de copil pe drumul socializării și umanizării personalității sale, mai exact, prezintă în fața profesorului starea actuală a personalității elevului în permanentă dezvoltare sub influența organizată și continuă a cerințelor externe.

Una și aceeași notă școlară poate avea semnificații psihopedagogice și sociale diferite. De exemplu nota 6 la matematică poate însemna o reușită maximă în cazul elevului cu inteligență școlară de limită, spre deosebire de cel cu inteligență școlară bună, la care nota 6 exprimă mai curând dezinteresul, lipsa de preocupare. De obicei, în funcție de tactul și priceperea pedagogică a cadrului didactic, se procedează diferit în cele două cazuri. Ca un principiu general, putem spune că reușita școlară a elevului trebuie să fie maximă posibilă nu numai în raport cu cerințele externe, ci și cu posibilitățile interne ale elevului. În acest sens reușita maximă este totodată tipică pentru personalitatea copilului, întrucât reușita școlară nu exprimă niciodată în stare „pură” aptitudinile elevului, ci mai degrabă eficiența școlară a aptitudinilor, condiționată și de factori nonintelectuali de personalitate, adică de interesele, motivația, perseverența, stabilitatea emoțională, atitudinea școlară față de activitatea școlară.

Reușita școlară furnizează informații legate de capacitatea de adaptare școlară a elevului dar și despre calitatea acțiunii pedagogice și personalitatea profesorului, factori care condiționează în mare măsură succesul celui dintâi. Astfel, capacitatea profesorului de a-l conduce și a-l apropia pe elev de nivelul și de logica științei, prin logica activității didactice, este o condiție importantă a succesului școlar, mai ales în cazul acelor care prezintă aptitudini școlare mai puțin dezvoltate. Pentru a preveni și evita insuccesele școlare nu este suficient ca profesorul să-și cunoască propria specialitate. Pentru a atinge obiectivele instructiv-educative ale disciplinei propuse, el trebuie să stăpânească și „tainele” formării personalității. Fără știința și arta de a cunoaște personalitatea elevului, profesorul nu va dispune niciodată de acel minim de informații inverse (profesor – elev), care îi sunt indispensabile pentru a aprecia și a optimiza permanent propria activitate instructiv-educativă, în raport cu schimbările continue petrecute în „ansamblul psihic” al elevului.

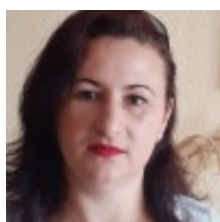
În general, familia vine în sprijinul școlii pentru atingerea reușitei școlare a elevului, dar uneori „valorile” promovate în familie nu coincid cu cele promovate în școală. Colaborarea reală dintre familie și școală, mai ales în cazul elevilor cu rezultate slabe la învățătură, poate fi un factor favorizant al învingerii de către elev a dificultăților sale școlare. Relațiile interpersonale relaxate, atmosfera emoțională și psiho-socială calmă și degajată a mediului familial și școlar își pun amprenta asupra imaginii de sine, asupra trebuințelor eului, dorinței de autodepășire a elevului, care influențează categoric succesul său școlar.

Pentru ca modificările inițiate în conținutul și în metodele de învățământ să fie reale și eficiente, se impune totodată și modernizarea formelor de organizare a activității instructiv-educative, schimbarea concepției cadrelor didactice despre învățământ, modernizarea evaluării randamentului școlar, schimbarea relației profesor-elev etc. În concluzie, consider că, pentru a fi eficientă, orice încercare de modernizare a învățământului presupune adoptarea unei perspective sistemice, adică punerea în discuție a organizării școlii înseși, a învățământului.

Impactul evaluării asupra reușitei/nereușitei școlare

De **Constanța Margareta Bădulescu**

Liceul Teoretic Șerban Vodă, Slănic (Prahova)



Onestitatea evaluării constituie pentru elevi un instrument de dezvoltare a încrederii în profesor și de instruire și control a „justiției școlare”. Raportarea la nivelul general al clasei este adoptată de către majoritatea educatorilor. Cei care nu adoptă acest comportament pot fi suspectați fie de un prea mare orgoliu, fie de lipsă de tact pedagogic. Într-o asemenea situație, profesorul este tentat, de multe ori, să manifeste o exigență mai ridicată în aprecierea rezultatelor obținute de elevi.

E. Verza subliniază faptul că „în procesul de învățare, relațiile copilului cu învățătorul sau învățătoarea au un rol foarte important, rol ce se materializează și în nota școlară ca expresie a evaluării” (Verza, 1993, pag. 77). Ceea ce susține un asemenea criteriu de apreciere este faptul că nota/ calificativul face parte din sistemul de relații al profesorului cu elevii „devenind o componentă a mijloacelor prin care stimulează activitatea elevilor, potențează capacitatea lor de învățare”.

Prin examinarea orală, se urmărește identificarea cantității și calității informațiilor elevului, fluența sa verbală, bogăția limbajului, claritatea exprimării orale. Examinarea orală are și unele dezavantaje/limite: starea de moment a evaluatorului poate influența/ periclita obiectivitatea evaluării, întrebările puse pot avea un grad diferit de dificultate pentru un elev sau altul, nu pot fi verificați toți elevii, verificarea se face prin sondaj prin urmare, nu putem ști gradul în care toți elevii stăpânesc un anumit conținut, anumite abilități de lucru și interacțiuni, poate fi influențată de starea psihică a evaluatorilor, sau de starea relației dintre evaluat și evaluator, este neconvenabilă elevilor timizi sau celor care au un ritm de conceptualizare mai lent, evaluatorul poate fi influențat de percepția pe care o are față de elevul evaluat.

Similar, printre dezavantajele probei scrise pot fi enumerate:

- nu permite ca greșelile, nelămurite elevilor, să fie rezolvate

pe loc,

- nu pot fi corectate (imediat) greșelile de exprimare,
- nu pot fi evidențiate și comentate (imediat) ideile și lucrările valoroase,
- nu face posibilă orientarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect și complet sau punerea de întrebări către un răspuns corect și complet sau punerea de întrebări suplimentare pentru aprofundarea elementelor originale, provocatoare din răspunsul elevilor.

Elevii care au o experiență a primirii (cu regularitate) a notelor mici tind să se vadă pe ei înșiși ca ghilotiniști, ca persoane care nu reușesc în viață, ca oameni ai eșecului. Pentru ei, primirea încă a unei note proaste nu face altceva decât să le confirme această percepție.

Evaluatorii au tendința să supraaprecieze rezultatele unor elevi (foarte) buni sub influența impresiei generale (foarte) bune despre aceștia și să subaprecieze rezultatele unor slabi sub influența impresiei generale defavorabile despre ei. Sub imperiul acestui efect, institutorii/profesorii nu mai observă eventualele lacune ale elevilor buni, după cum nu mai sunt dispuși să constate unele progrese ale elevilor slabi. Există tendința de a aprecia mai indulgent persoanele cunoscute de evaluator, a celor „mai simpatice” în comparație cu cele mai puțin cunoscute, față de care manifestă o exigență mai mare. În mod curent, evaluatorii au tendința să facă comparații și să ierarhizeze elevii.

Unele dintre trăsăturile de personalitate ale examinatorului sunt evident implicate în actul de evaluare. Între acestea, putem enumera severitate/ indulgență; constant/ fluctuant; capricios/ „cu toane”; onest; conformist/ înclinat spre originalitate și creativitate, calm; echilibrat/ nervos, irascibil; stare de bună dispoziție/ stare de plictiseală, de blazare, atitudine binevoitoare, de înțelegere, dar și fermitate, exigență/ atitudine distrantă, disprețuitoare, indiferență; răbdător/ precipitat (Albu, 2001, pag 22,101).

Lipsa de interes a profesorului față de efectul cunoștințelor predate constituie o nouă cauză a unui randament școlar scăzut, care atrage după sine toată suita de consecințe cunoscute. Dar mai sunt și profesori care-și expun cunoștințele fără convingere, fără preocuparea de a le face înțelese, atractive. Sunt materii frumoase în sine, dar pe care profesorul, prin lipsa lui de interes față de activitatea pe care o desfășoară și față de elevi, le face insuportabile. Favoritismul, pe care-l practică curent unii profesori, reprezintă un nou izvor de suferințe pentru elevi, și de derută morală, pentru că el este întâlnit tocmai de persoana chemată să le facă educația, să le ofere un model de conduită.

Fiecare educator își structurează și apelează la criteriile proprii de evaluare: unii sunt mai generoși, fiind înclinați să țină seama de eforturile depuse pentru obținerea lor și de aspectele mai globale, dar gata să sancționeze orice eșec, orice greșeală, fiind înclinați să aprecieze punctiform, în amănunt conținuturile. Unii folosesc nota (calificativul) ca o modalitate de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la notă (la calificativ) pentru a constrânge elevul la efort suplimentar, iar alții pentru a-l umili, pur și simplu.

Starea de moment a evaluatorului se referă la gradul de oboseală al evaluatorului, la încărcătura lui (pozitivă sau negativă) afectivă, gradul de stres în care se află în momentul evaluării, anumite stări conflictuale externe pe care le traversează, intensitatea și cantitatea grijilor lui cotidiane, gradul de frustrare și profunzimea

sentimentului de neputință etc.

Evaluatorul are tendința de a supraestima producția unui elev aparținând unei categorii, în privința căreia are o prejudecată favorabilă (Vogler și colab., 2000).

În general, nota este instrumentul principal de amenințare și control, de constrângere și de manipulare a adultului (părinți, învățători). Adultul se interesează, înainte de orice, de note, de poziția lui în clasă și nu de calitatea cunoștințelor și abilităților sale. În experiența lui școlară elevul este dirijat – cu sau fără voia lui „să împuște” note (de trecere).

Din păcate, evaluarea/ notarea a fost și (mai) este adesea folosită în mod abuziv de către profesori ca mijloc de recompensare a elevilor pentru conformism și docilitate și ca mijloc de pedepsire pentru nonconformism și independență în gândire sau de comportament. În multe școli, evaluarea este folosită (încă) drept mijloc de control și ca armă de intimidare a elevilor, pentru a-i înfricoșa și impresiona neplăcut și a-i face să se simtă nelalocul lor, inferiori și datorând respect și recunoștință autorității. Evaluarea este și va fi întotdeauna însoțită de un anumit grad de anxietate.

Măsurarea și evaluarea performanței elevilor sunt momente importante ale responsabilității profesionale ale educatorilor, fie ei institutori. Aceste influențează foarte mult viitorul școlar, profesional, social și psihologic al elevilor. Pe de altă parte, aprecierile educatorului pot dinamiza sau demobiliza (chiar distinge) elevii. Rostul evaluării școlare nu este numai acela de a identifica și evidenția aspectele negative, nereușitele, lacunele sau semi-eșecurile elevilor. Nu este un mod al evaluatorului de a sta la pândă și de a vâna greșelile și nerealizările lor.

Evaluarea școlară nu este un mecanism psihopedagogic de a crea dependențe și respingeri, îndepărtări între persoane, ci un mod de a identifica și de a evidenția – mai ales – reușitele, cuceririle, descoperirile (Albu, 2001, pag101-176).

Calitatea de profesor nu este înăscută. Ea se câștigă și se formează, după cum am arătat, în universitate și se perfecționează în procesul instructiv-educativ. Profesorul are datoria să cunoască corpul esențial de informații al psihologiei și pedagogiei moderne și al educației democratice, metodele și procedeele educaționale, să știe cum să le folosească în munca sa în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, să fie familiarizat cu modalitățile psihopedagogice de concepere, organizare, proiectare și desfășurare a activității instructiv-educative.

Măiestria pedagogică este, în general, rezultat al pregătirii și experienței la catedră. Ea angajează întreaga personalitate a profesorului, întreaga lui activitate mentală, afectivă, motivațională care duce la rezultatele deosebite în munca de instruire și educare. Pregătirea de specialitate, dimensiunea psihologică și cea pedagogică se structurează în sistemul unitar al personalității psihice didactice, care numai în această configurație conduce la succese notabile în actul educațional (Turcu et al., 1999, pag. 169). Un profesor adevărat ar trebui să trăiască cu fiecare serie de elevi problemele vârstei lor. Atunci i-ar înțelege și i-ar ajuta cu adevărat.

Concluzii

O nouă perspectivă se caută însăși învățarea școlară să nu mai

constituie un act pur individual, consumându-se la nivelul de efort izolat al fiecăruia, ci, ca activitate colectivă să beneficieze tot mai mult de influența factorilor de grup, ca: intercomunicare (neverbală, afectivă, critică etc.) opinia grupului sistemul de reguli instituite și acceptate de membrii grupului dat.

Climatul afectiv necesar lecției se instalează mult mai firesc și mai productiv atunci când profesorul folosește relația reciprocă dintre elevii care se transformă apoi în interrelația personală de la elevi spre profesori. Numai autoperfecționarea relației profesor-elevi, în direcția instaurării în clasă a unui climat favorabil cooperării, poate crea terenul real pentru un învățământ eficient, menit să dezvolte inițiativa, creativitatea, responsabilitatea, spiritul revoluționar – calități necesare unei integrări sociale superioare, subliniază S. Iancu; ceea ce, probabil, ar duce la restrângerea într-o mare măsură a cazurilor de abandon sau eșec școlar.

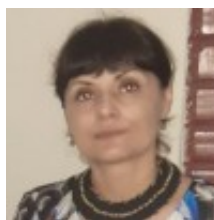
Bibliografie

1. Albu, G. – Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare, 2001, Ed. Universității din Ploiești.
2. Ausubel, D. P., Robinson, F. G. – Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, 1981, EDP, București
3. Radulian, V. – Lichidarea și combaterea repetenței(Caiete de pedagogie modernă), 1978, EDP, București.
4. Turcu, F., Turcu, A. – Fundamente ale psihologiei școlare, 1999, Ed. All Educațional.
5. Verza, E. – Psihologia vârstelor, 1993, Ed. Hyperion, București.
6. Zlate, M., – Psihologia socială a grupurilor școlare, 1972, Ed. Pedagogică, București.

Evaluarea în contextul învățământului incluziv

De **Felicia Andreea Pâslaru**

Școala Gimnazială Mihai Viteazul, Fetești (Ialomița)



Atunci când vorbim despre educație incluzivă, trebuie să facem trecerea de la modelul tradițional al învățării la învățarea centrată pe elev. Ce presupune acest lucru? Situația educativă va fi proiectată diferențiat și se va încerca o implicare activă a fiecărui elev în procesul învățării pe tot parcursul orei. Astfel, evaluarea va îmbrăca și ea alte noi forme. Învățarea trebuie să fie activă, atractivă – elevii adresează întrebări, dezbate împreună diverse teme, nu doar memorează idei sau conținuturi. Lecțiile nu sunt importante doar prin conținuturile lor, ci și prin felul cum ajunge acest conținut la elevi, cât sunt de implicați aceștia și dacă sunt provocați să gândească asupra acelor conținuturi care li se dau. Dacă învățarea este activă și diferențiată, atunci și evaluarea trebuie să fie schimbată.

În cazul elevilor atipici integrați în învățământul de masă, s-a observat o mai bună conectare la informația transmisă dacă se

apelează la metoda predării reciproce. Elevii tipici sau mai bine zis un prieten al elevului atipic poate „preda” colegului și prietenului său anumite informații care vor ajunge pe traiectoria cea mai scurtă în mintea și inima copilului cu CES.

Educația incluzivă necesită o bună cunoaștere individuală a elevilor din partea cadrelor didactice. Ca educația incluzivă să devină o realitate, este nevoie să se creeze metode care să confere date importante pentru cadrele didactice. Deopotrivă trebuie să existe la nivelul școlii și al comunității resurse disponibile în vederea realizării unei reale educații incluzive. Adaptarea activităților de învățare, a formei de organizare, a conținuturilor presupune o abordare diferențiată, abordare atât de necesară în incluziunea copiilor cu CES. Se cunoaște faptul că acel sistem de educație care are la bază o abordare diferențiată a învățării este un sistem centrat pe elev.

Evaluarea în cazul elevilor integrați în învățământul de masă trebuie să fie atent concepută și aplicată. De obicei aceasta se realizează fără ca elevul să conștientizeze că este evaluat. Este sub formă de joc, planșe, fișe distractive, comunicare. Evaluarea trebuie să fie în strânsă concordanță cu obiectivele urmărite. Profesorul itinerant și de sprijin va urmări nu numai însușirea unor noțiuni (ex: lunile anului, anotimpurile etc.) ci va putea evalua un produs realizat de elevi (de ex. realizarea de elemente/ materiale/ desene caracteristice luni iunie, sau de un tablou de toamnă etc.), va fi interesat și de abilitatea elevilor de a coopera în realizarea sarcinii, de a veni cu idei proprii în realizarea acelei sarcini (evaluări). Desigur că nu va putea fi exclusă în totalitate evaluarea prin teste (cele de la final de ciclu de școlarizare), deoarece acestea pot dovedi și eficiența procesului de predare-învățare, precum și îmbunătățirea rezultatelor prin identificarea lacunelor în achizițiile elevilor.

Ca orice alt proces, evaluarea își are eficacitatea când este bine proiectată. De aceea atunci când proiectăm partea de predare-învățare, trebuie proiectată și evaluarea. Evaluarea trebuie să fie proiectată atent în funcție de obiectivele urmărite.

Ca evaluarea să își atingă scopul, este nevoie și de un climat de încredere. Elevii trebuie să aibă încredere în profesorii lor iar la rândul lor profesorii trebuie să creadă în aceștia.

Profesorii itineranți și de sprijin vor evalua cu precădere abilități mai mult decât cunoștințe. Copiii atipici au un ritm și o putere scăzută de asimilare de cunoștințe. De aceea, ei trebuie să stăpânească deprinderi de care vor avea nevoie cu precădere pentru un trai autonom cum, ar fi: abilități de autonomie personală, de socializare, de orientare în micro și macro grupul din care vin și nu în ultimul rând abilități de comunicare.

Pentru o cât mai realistă evaluare, cadrul didactic va întocmi câte un dosar pentru fiecare copil cu CES în vederea ținerii unei evidențe cât mai clare a progresului sau regresului acestor elevi. Astfel, cadrul didactic are o dovadă a progresului elevului pe întregul an școlar. Ca evaluarea să fie eficientă, cadrul didactic trebuie să își cunoască foarte bine elevii cu capacitățile lor specifice. Întotdeauna cadrul didactic va specifica obiectivele înainte de lecție, pentru ca elevul lui să înțeleagă de ce trebuie să asimileze astfel de cunoștințe precum ar fi memorarea numelui personal, al părinților, a adresei de domiciliu, a localității etc.

Pe parcursul activității, profesorul va menține trează atenția copilului în procesul de învățare prin adresarea de întrebări

specifice care au menirea de ancorare a „minții elevului” în subiectul discutat.

Un alt aspect de care trebuie să țină seama profesorul itinerant și de sprijin este acela că elevul său va trebui să pună în aplicare cunoștințele, deprinderile acumulate într-o perioadă școlară. În „timpurile” pe care le trăim și le experimentăm în momentul de față, sunt „în vogă” diverse canale de comunicare la nivelul clasei. Trebuie implicați în aceste grupuri de comunicare și părinții copiilor cu CES. Trebuie făcută cunoscută la nivelul acestor grupuri nu numai rezultatele academice ale copiilor tipici ci și promovarea rezultatelor copiilor cu CES din cadrul terapiilor sau cabinetelor de lucru individual cu aceștia. În cazul acestor elevi, autoevaluarea ca metodă de evaluare este mai puțin utilizată, dar nu exclusă în totalitate. Aceasta este folosită doar în evaluarea scrisului corect provenit dintr-o dictare potrivită vârstei elevului, desigur și diagnosticului acestuia și a capacităților lui cognitive. Prin autoevaluare, acesta își va număra și evalua greșelile gramaticale, greșeli de scriere a cuvintelor și literelor. Evaluarea în cazul elevilor cu CES este concretizată în intervenții educaționale planificate prin elaborarea unui plan de intervenție individualizat/ personalizat.

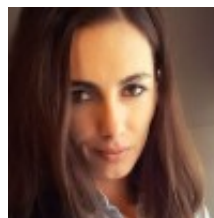
Bibliografie

Gherguț, Alois, 2006, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași.
Verza, E., & Paun, E. (1998). Educația integrată a copiilor cu handicap. Unicef.
Popescu, G., & Pleșa, O. (coord). (1998). Handicap, readaptare, integrare. București: Pro Humanitate.
Vrăjmaș, T. (2001). Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Aramis.

Percepția părinților privind incluziunea elevilor cu tulburare de spectru autist în școala de masă (Studiu)

De **Gabriela Bălău**

Școala Gimnazială Nr. 3, Pipera-Voluntari (Ilfov)



Studiul prezentat abordează o temă de mare actualitate, axată pe cele mai mari îngrijorări ale părinților legate de incluziunea copiilor lor, diagnosticați cu autism, în școlile de masă. Părinții copiilor cu autism sunt o categorie de populație cu păreri evident diferite asupra școlii și a sistemului de învățământ, față de alte categorii de persoane. Această problemă poate fi soluționată prin efortul comun al tuturor celor implicați în domeniile politic, științific, social, cultural – o atitudine pozitivă față de copii cu autism din partea societății ar trebui să devină unul dintre obiectivele principale în parteneriatele educaționale. Scopul

acestui studiu este de a observa situația actuală a sistemului de învățământ privind copiii cu autism, părerile părinților cu privire la măsurile ce au fost luate, dar și a măsurilor ce pot fi luate pe viitor și câteva aspecte ce ar putea fi îmbunătățite pentru bunăstarea, înțelegerea și adaptarea elevilor cu TSA în școala de masă.

Una dintre funcțiile educației este de a asigura integrarea indivizilor în societate. Scopul școlilor este de a educa toți copiii, și nu numai pe cei care au îndeplinit banda din ce în ce mai restrânsă a criteriilor de selecție. Școlile speciale, chiar și pline de resurse educaționale, nu reușesc atât de des să împuternicească copiii cu dizabilități să își caute locul potrivit în societate.

Acest eșec de împuternicire nu mai este tolerat de persoanele cu dizabilități înșiși, luptându-se să se confrunte cu procesele care îi exclud, astfel, aceștia spun în cadrul Organizația Europeană pentru viață independentă, formată în 1989: *„Din ce în ce mai mult noi, persoanele cu dizabilități, ne ridicăm vocea pentru a vorbi împotriva depozitării persoanelor cu dizabilități în instituții speciale și împotriva negării drepturi egale și civile. Nu mai acceptăm segregarea și paternalismul de la oameni precum experții medicali, factorii de decizie politică și oficialii administrativi.*

În această perspectivă, noua funcție a educației în cazul elevilor cu nevoi speciale ar trebui să se schimbe de la integrare la incluziune. „Este necesar un angajament moral pentru integrarea tuturor copiilor într-un singur sistem de învățământ, ca parte a unui angajament mai larg pentru integrarea persoanelor cu dizabilități în societate”. (Michael, 1996)

O barieră importantă a accesului elevilor cu dizabilități în învățământul de masă o reprezintă perspectiva competitivității în procesul de admitere, cele mai importante criterii fiind media notelor din primii 4 ani și rezultatele evaluărilor naționale. De fapt, întreaga funcționare a sistemului nostru de învățământ se bazează pe competiție și aceasta nu este o perspectivă nouă.

Încă din regimul comunist, cele mai bune școli erau destinate elevilor cei mai performanți și recompensele pentru cei care aveau cele mai bune rezultate au început încă de la grădiniță. Toate procesele de admitere după învățământul obligatoriu de 8 clase, în licee și universități, au fost mari concursuri cu câștigători și învinși. Cadrele didactice au fost evaluate și pe baza competiției și pe baza rezultatelor elevilor lor la evaluări obișnuite, examene de admitere sau la concursurile olimpice naționale. De fapt, competitivitatea în școli face parte din rolul sistemului de învățământ, de a pregăti pentru viitoarea competiție în economie și societate în ansamblu.

Există o diferență între comunism și regimul actual din România. Fosta societate era foarte centralizată și condusă de autoritățile comuniste, în timp ce în prezent statul s-a retras din fostele sale funcții, societatea fiind mult mai orientată spre piață și urmând o ideologie „neoliberală” chiar și în redistribuirea beneficiilor, așa cum arată unii sociologi est europeni (Mladenov, 2015).

Europa, și implicit România, are nevoie de sisteme educaționale mai incluzive și echitabile, care să permită tuturor cetățenilor să reușească în educație și să își dezvolte întregul potențial, indiferent de mediul lor și în funcție de nevoile lor specifice de învățare. Provocarea este de a crea medii de învățare incluzive în care cursanții dezavantajați primesc sprijinul de care au nevoie pentru a reuși și pentru a se simți respectați și apreciați. Sistemele noastre educaționale trebuie să caute în mod activ să promoveze

justiția, toleranța, solidaritatea, înțelegerea interculturală, cetățenia activă, respectul pentru diversitate și drepturile fundamentale – valori și atitudini care sunt la fel de fundamentale pentru coeziunea, succesul și bunăstarea societăților noastre și care pot fi cel mai bine promovat prin educație și formare.

Este clar că mulți profesori români în special din învățământul secundar nu se simt confortabil să lucreze cu elevi cu dizabilități. Ei pretind că nu au expertiză sau că nu sunt pregătiți să lucreze cu această categorie și ar fi mai profitabil chiar și pentru acești studenți dacă ar fi educați de un personal special pregătit într-un mediu specializat. Alții susțin plățile mici în educație comparativ cu eforturile pe care trebuie să le facă pentru a preda pentru atât de mulți elevi și pentru a-i face să răspundă cerințelor, de aceea, nu au timp și posibilitatea de a adapta programele sau metodele de predare la nevoile de educație specială ale unor elevi. Ei sunt tentați să respingă conceptul de școală incluzivă în favoarea conceptului de școală pentru „exceleță”. Cazul nu se aplică întotdeauna, întrucât, profesorilor de grădinițe sau de școală primară sunt mai deschiși să lucreze cu elevi speciali în mediul de masă.

Pentru a verifica percepția pe care părinții copiilor cu autism o au asupra tuturor aspectelor ce țin de incluziunea lor școlară s-a aplicat un chestionar care s-a completat anonim de către părinți, iar datele furnizate au fost folosite doar în scopul cercetării. Metoda folosită este cea statistică, aceasta fiind folosită pentru centralizare, prelucrare și grupare a datelor și pentru scorarea indicatorilor esențiali, în vederea interpretării facile a datelor obținute.

Lotul acestei micro-cercetări a fost format din 26 de adulți, atât din mediul urban, cât și din mediul rural, care au copii diagnosticați cu autism, predominând părinții din mediul urban, în procent de aproximativ 85% față de 15% - reprezentarea celor din mediul rural. Copiii celor care au participat la cercetare au vârste cuprinse între 5 și 18 ani, cei mai mulți având 7 ani.

La întrebarea adresată părinților dacă sunt la curent cu politica școlii în care sunt înscriși copiii cu privire la cerințele educative speciale, 69,2% au răspuns că aceasta are și au fost informați, 23,1% nu știu despre politică și 7,7% au răspuns că școala nu are.

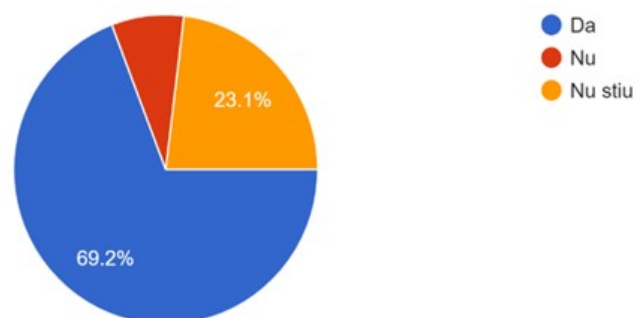


Figura 1 – Politica școlii privind cerințele educative speciale

La întrebarea despre suportul general acordat de către școală în ce privește cerințele educative speciale ale copiilor cu autism din lotul cercetării, se observă că cea mai mare frecvență o are calificativul 4– Destul de mulțumit, 33,3%; 2 dintre respondenți au ales Niciun răspuns– calificativul 3 la întrebarea adresată.

Suportul oferit de către școală					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	14.8	14.8	14.8
	2	5	18.5	18.5	33.3
	3	2	7.4	7.4	40.7
	4	9	33.3	33.3	74.1
	5	7	25.9	25.9	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

Tabelul 1 - Gradul de satisfacție al părinților asupra suportului oferit de către școală

În afară de același procent de cazuri în care PIP-ul nu se aplică(46,2%), unii părinți au fost consultați Câteodată- 23,1% în elaborarea lui, 15,4% sunt implicați Întotdeauna și 11,5% Foarte des. Din experiențele personale și ale celor din jur cu școlile în care sunt elevi copii cu autism, implicarea părintelui în construirea planului de intervenție personalizat se rezumă la a-i fi transmis pe e-mail la jumătatea anului școlar.

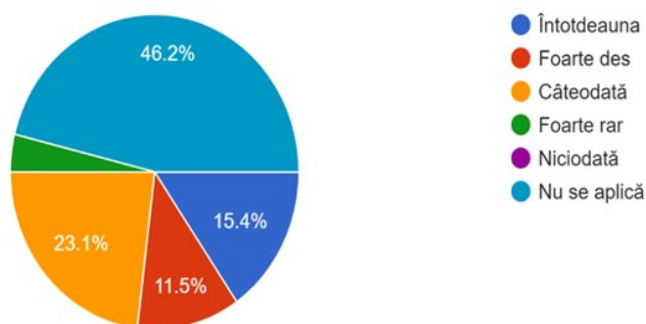


Figura 2 - Implicarea părinților în elaborarea PIP-ului de către școală

În tabelul 2, referitor la întrebarea despre cum este primit la școală copilul cu autism din lotul cercetării, se observă că cea mai mare frecvență o are calificativul 4- De acord, 51,9% dintre răspunsurile părinților ; 2 dintre respondenți au ales Total dezacord- calificativul 1, 7,4% la întrebarea adresată.

Copilul meu este bine primit de școală					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	7.4	7.4	7.4
	3	2	7.4	7.4	14.8
	4	14	51.9	51.9	66.7
	5	9	33.3	33.3	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

Tabelul 2 - Nivelul în care copilul este primit de către școală din

punctul de vedere al părinților

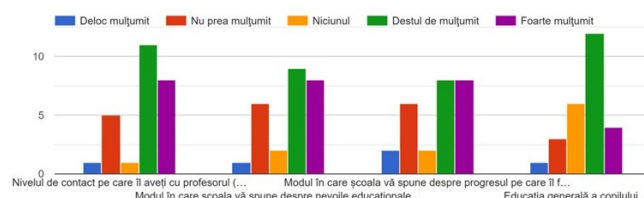


Figura 3 - Aspecte ale educației copilului cu autism din punctul de vedere al părinților

În figura de mai sus, s-au analizat aspecte ale educației copilului cu autism. La variabila Nivelul de contact pe care îl aveți cu profesorul (profesorii) copilului dvs. s-a obținut un procent majoritar de 40,7%, calificativul 4- Destul de mulțumit. La variabila Modul în care școala vă spune despre nevoile educaționale ale copilului dumneavoastră s-a obținut un procent majoritar de 33,3%, la calificativul 4- Destul de mulțumit și calificativul 5- Foarte mulțumit. La variabila Modul în care școala vă spune despre progresul pe care îl face copilul dumneavoastră s-a obținut un procent majoritar de 33,3%, la calificativul 5- Foarte mulțumit. La variabila Educația generală a copilului dvs. s-a obținut un procent majoritar de 44,4%, la calificativul 4- Destul de mulțumit.

Concluzii

- părinții sunt în procent mare foarte mulțumiți de cum decurg relațiile cu școala;
- părinții cred că ceea ce învață copilul cu autism la școală este potrivit nevoilor sale;
- părinții consideră că școala oferă suport adecvat nevoilor copiilor cu autism(curriculum integrat, cadre didactice pregătite, PIP).
- școala a ținut cont de sugestiile părinților și a rezolvat doleanțele acestora la un nivel satisfăcător.

Dintre limitările acestui studiu, putem aminti mai întâi faptul că loturile erau prea mici pentru a fi considerate reprezentative. A existat, de asemenea, un dezechilibru, deși unul destul de mic, între subiecții de sex masculin și feminin, rezultatele pot fi considerate corelate, dar nu generalizate.

Cercetările viitoare ar putea lua în considerare selectarea unui eșantion mai mare care să mențină paritatea de gen.

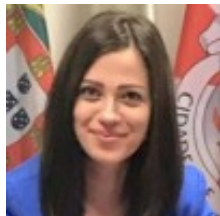
Bibliografie

- Ahmad, W. (2012). Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability. Indian Stream Research Journal. Vol. 2, Issue II, 1-4.
- Dua, V., & Dua, A. (2017). Inclusive Education: Challenges and Barriers. Indian Journal of Research, 856-858.
- Nicholas, H. F. (2014, Iulie 1). The Factors Predicting Stress, Anxiety and Depression in the Parents of Children with Autism. Retrieved from Research Gate: www.researchgate.net/publication/263935946_The_Factors_Predicting_Stress_Anxiety_and_Depression_in_the_Parents_of_Children_with_Autism

Predarea diferențiată a limbii engleze la elevii cu CES prin folosirea tehnologiei și a aplicațiilor mobile

De **Andra-Rodica Oneci**

Școala Gimnazială Radu cel Mare, Găești (Dâmbovița)



Învățarea asistată de tehnologie oferă profesorului posibilitatea de a personaliza întreg procesul educațional în funcție de nevoile fiecărui elev în parte, fie el tipic sau atipic, economisind timp și făcând activitățile mult mai atractive pentru elevi. În cazul elevilor cu CES, un mediu digital de învățare potrivit împreună cu metoda adecvată și/ sau un spațiu de învățare flexibil ne permite să lucrăm cu elevi care nu sunt la același nivel, nu fac același lucru sau în același timp, implicându-i în activități de învățare activă. Utilizarea tehnologiei (RED-uri, programe online, site-uri educaționale, întâlniri live, studiu/ sarcini individuale etc.) aduce multiple avantaje precum: personalizarea învățării, încurajarea colaborării între elevi, a învățării reciproce (*peer learning*), dezvoltarea încrederii în sine a elevilor cu CES și diferențierea conținuturilor în cazul elevilor atipici. Dezavantajele folosirii tehnologiei includ: lipsa instrumentelor digitale, dificultăți în utilizarea acestora acasă, lipsa sprijinului în realizarea sarcinilor de lucru, frustrarea, probleme de conexiune la internet etc. Predarea diferențiată prin folosirea tehnologiei este esențială, însă este nevoie de investiții urgente pentru a susține dreptul tuturor elevilor la educație.

„Nu există doi oameni la fel, darămite o întreagă clasă de elevi.”

Copiii încep să învețe de la o vârstă foarte fragedă și continuă să facă acest lucru pe tot parcursul vieții lor de adulți. Învățarea limbilor străine nu face excepție, deoarece copiii din România, conform curriculumului național în vigoare, încep să studieze limba engleză ca a doua limbă încă din învățământul preșcolar.

În timp ce învățarea tradițională se caracterizează prin uniformitate, învățarea îmbunătățită/asistată de tehnologie oferă profesorului posibilitatea de a personaliza întreg procesul educațional în funcție de nevoile fiecărui elev, fie el tipic sau atipic, economisind timp și făcând activitățile mult mai atractive pentru elevi.

Pentru profesor, desigur, ar fi mai ușor ca toți elevii să lucreze în același ritm, pe același subiect, în același timp, din motive practice. De asemenea, este mai ușor pentru el/ea dacă toți elevii dau un test la sfârșitul unei unități de învățare, în același timp, cu aceleași subiecte. Dar acest lucru ar dezavantaja elevii cu nevoi/ cerințe educaționale speciale (CES) deoarece ritmul lor de învățare/ de răspuns este diferit de ritmul de învățare al unui elev tipic.

Singura opțiune în acest caz este diferențierea și/sau personalizarea, iar profesorii au posibilitatea de a concepe planuri educaționale individualizate care ar trebui să conțină un număr de activități și strategii de învățare adecvate pentru fiecare elev cu nevoi educaționale speciale.

Tehnologia poate ajuta cu siguranță sistemul educațional să fie mai incluziv deoarece învățarea nu este aceeași pentru toți. Un mediu digital de învățare împreună cu metoda adecvată și/sau un spațiu de învățare flexibil ne permite să lucrăm cu un grup de persoane care nu sunt la același nivel, nu fac același lucru sau în același timp, implicându-le în activități de învățare activă.

Evoluția aplicațiilor și a platformelor digitale a făcut posibilă utilizarea de către profesori a activităților diferențiate pentru elevii cu nevoi educaționale speciale. Resursele tehnologice disponibile online drept resursă educațională deschisă astăzi pot fi utilizate cu/ de către elevii cu cerințe educaționale speciale deoarece acestea nu sunt concepute în mod specific pentru un anumit nivel de clasă, ci mai degrabă de cunoaștere a limbii engleze, în efortul de a fi utile pentru profesorii de toate nivelurile de clasă și pentru elevii cu intelect diferit.

Multitudinea de resurse digitale existentă drept urmare a măsurilor restrictive impuse în timpul pandemiei de Covid-19 a dat naștere unui fenomen de ‘digitalizare’ a procesului educativ. Iar dacă înainte de această „explozie digitală”, elevii mai lenti sau mai rapizi decât profesorul se simțeau adesea excluși, plictisiți sau frustrați în cadrul orelor de limba engleză, iată că acum au șansa de a lucra, în ritmul lor, într-un mediu de învățare mai potrivit și mai atractiv pentru ei.

În contextul pandemiei de COVID-19, majoritatea școlilor au optat pentru învățarea mixtă, adică: o componentă sincronă (întâlniri live, de obicei desfășurate pe Zoom sau pe Google Meet) și o componentă asincronă (studiu individual, sarcini individuale, proiecte, muncă în colaborare etc.).

Atunci când este vorba de lecții sincrone, majoritatea profesorilor au recurs/recurg la platforme online care facilitează întâlnirile live. (Zoom, Meet, Teams, Adservio, Skype, WhatsApp etc.).

Dezavantajul major al acestui tip de activități de învățare este că predarea se adresează întregii clase și, din cauza constrângerilor de timp, nu poate fi personalizată în funcție de nevoile fiecărui elev în parte, mai ales în detrimentul elevilor cu CES.

Atunci când vorbim despre învățarea asincronă, există mai multe resurse disponibile pentru elevii cu nevoi educaționale speciale:

- Platforma de implicare a elevilor Seesaw, folosită de profesori pentru a produce și a posta videoclipuri cu lecțiile lor, pe care elevii le pot accesa individual, în ritm propriu;- Understood.org, un alt site gratuit care oferă o mulțime de informații despre incluziunea în clasă, videoclipuri, articole și aplicații educaționale, jocuri și tehnologie asistivă aprobate de către experți;
- Programe online de adaptive-phonics, precum Lalilo, folosite pentru a-i ajuta pe elevi la recunoașterea și înțelegerea cuvintelor;
- Atunci când lucrează în grupuri de nivel, profesorul poate lucra cu elevii de nivel inferior sau mediu pe site-uri web de predare precum Moby Max, Khan Academy, IXL sau Starfall.

Instruirea online totuși nu ar trebui să fie singura modalitate prin

care elevii să dobândească noi informații:

- Pentru activitățile de urmărire și de reflecție (discuții, practică suplimentară, evaluare), profesorul poate crea un fir de discuție (thread) pe platforme educaționale precum Edmodo, un forum pe platforma Padlet sau un document Google Docs, unde toți elevii își pot adăuga ideile și-și pot aduce contribuția pe diferite niveluri/grade de dificultate;
- Atunci când se lucrează cu grupuri de elevi cu CES de nivel superior, elevii pot fi grupați împreună cu alți elevi din clasă și pot face prezentări, prin practică colaborativă, folosind site-uri web de prezentare precum Prezi, Powtoon (prezentări online), Storybird (cărți de povești online), Kizoa (software de prezentare de imagini) și EduGlogs. Prezentările pot fi văzute, discutate și uneori evaluate la sfârșitul întâlnirii (online) împreună cu întreaga clasă;
- Gamificarea este, de asemenea, aplicabilă și în cazul elevilor cu CES: de exemplu instrumentul online Baamboozle, (elevii sunt împărțiți în grupuri pentru a juca jocuri educaționale distractive), Boom Cards de la Boom Learning (activități personalizate în care elevii pot îndeplini sarcini pentru a câștiga recompense digitale); LearningApps, Kahoot, Sebran's ABC etc.

Colaborarea dintre elevi este esențială în cadrul orelor de limba engleză, mai ales atunci când discutăm despre lucrul cu elevii cu CES. Proiectele sunt modalități excelente de a aduce împreună elevii tipici și elevii cu cerințe educaționale speciale și de a-i face să lucreze colaborativ la diferite proiecte, pe anumite subiecte (familia, școala, fructe și legume, rutina zilnică, etc.). În acest caz, elevii mai pricepuți la limba engleză îi pot ajuta pe elevii care au probleme cu aceasta prin exerciții de dicție, repetiție, sau prin învățarea reciprocă (*peer learning*).

O altă modalitate utilă de a încuraja elevii cu CES este utilizarea curriculumului diferențiat pentru a diferenția instruirea în clasă. Nu toți elevii trebuie să atingă cel mai înalt nivel, ci fiecare elev trebuie să atingă nivelul de care este capabil în acel moment.

Toate aspectele menționate mai sus ne-ar face să credem că tehnologia este răspunsul la toate problemele sistemului educațional, în timpul pandemiei și post COVID-19. Totuși, ce se întâmplă atunci când sala de clasă/domiciliile elevilor nu sunt bine echipate?

Dezavantajele utilizării resurselor digitale, în special atunci când se lucrează cu elevi cu nevoi educaționale speciale, apar mai ales atunci când este vorba de învățarea hibridă, învățarea online sau învățarea mixtă și pot include și: lipsa instrumentelor digitale, dificultăți în utilizarea instrumentelor digitale acasă, lipsa sprijinului din partea altor persoane în realizarea sarcinilor de lucru, presiunea timpului, frustrarea, probleme de conexiune la internet, etc.

Potrivit noului raport UNICEF – Uniunea Internațională a Telecomunicațiilor (UIT) publicat la 30 noiembrie 2020, două treimi dintre copiii de vârstă școlară din lume – adică 1,3 miliarde de copii cu vârste cuprinse între 3 și 17 ani – nu au acces la internet acasă, ceea ce face ca elevii cu nevoi speciale să fie și mai vulnerabili. Cele două instituții au lansat un apel pentru investiții urgente în educație, pentru a ajuta copiii și tinerii cărora li se refuză acum dreptul la educație, deoarece nu au mijloacele și instrumentele necesare pentru a avea acces la învățare digitală de

calitate și la oportunități online.

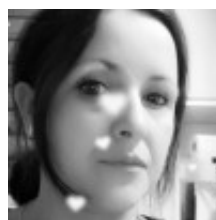
Bibliografie

1. Deng, L. J., & Hu, H. P. (2007). Vocabulary acquisition in multimedia environment. *US-China Foreign Language*, 5(8), 55–59.
2. Dunn RS, Dunn KJ. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7–12, New Jersey: Prentice Hall
3. Hoogeveen, M. (1995). Toward a new multimedia paradigm: Is multimedia assisted instruction really effective? *System*, 28, pdf, 113–115.
4. [unicef.org/press-releases/two-thirds-worlds-school-age-children-have-no-internet-access-home-new-unicef-itu](https://www.unicef.org/press-releases/two-thirds-worlds-school-age-children-have-no-internet-access-home-new-unicef-itu)
5. Muntean, C. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. Retrieved Apr 4, 2013, from icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf

Strategii de rezolvare a problemelor (Cercetare)

De **Laura-Maria Gurgu**

Școala Gimnazială Alexandru Ioan Cuza, Roman (Neamț)



Adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile individuale ale elevilor și realizarea unor activități didactice nuanțate sunt necesare datorită deosebirilor existente între elevii de aceeași vârstă, supuși unui proces comun de instruire. Pentru a ajunge la o cât mai bună cunoaștere a elevilor, învățătorul trebuie să folosească strategii didactice cât mai variate, să știe să aleagă pe cele mai potrivite scopului propus și să le adapteze la condițiile oferite de colectivul de elevi pe care îl îndrumă. Conversația euristică și problematizarea, ca metode didactice utilizate în activitatea de rezolvare a problemelor la orele de matematică, constituie o sursă largă de inovație și de creații în lecție pentru învățător, de mobilizare și activizare pentru elevi, de perfecționare a procesului instructiv – educativ, de colaborare a elevilor în participarea lor la procesul de învățare.

Transformările progresive prin care a trecut învățământul au impus o evoluție ascendentă a metodologiei, laturii sale procesuale. Atenția acordată reconsiderării finalităților și conținutului instrucției și educației a fost dublată de o neîntreruptă grijă pentru reevaluarea și perfecționarea metodelor, n deplin acord cu acestea. Aflându-se sub control social, întregul proces instructiv-educativ școlar rămâne deschis aplicării unor metode mai eficiente de instruire.

În acest scop, ca învățătoare a unei clase de elevi, mi-am propus ca în cadrul unui experiment, în orele de matematică să realizez următoarele obiective:

- creșterea motivației învățării și, implicit a randamentului școlar, în ceea ce privește rezolvarea problemelor matematice, ca urmare a utilizării problematizării și conversației euristice;
- conceperea și propunerea unor situații - problemă dar și a unor modalități de aplicare a conversației euristice, în cadrul disciplinei matematică, la clasa a III-a;
- rezolvarea situațiilor - problemă respectând etapele aplicării problematizării și a modalităților de utilizare a conversației euristice;
- valorificarea în practică a situațiilor - problemă și a modalităților de aplicare a conversației euristice discutate și analizate.

În cadrul experimentului, am formulat următoarea ipoteză de lucru:

Dacă în cadrul orelor de matematică vom utiliza conversația euristică și problematizarea, vom stimula o atitudine activă a elevilor față de învățare, ceea ce va conduce la creșterea randamentului școlar.

Rezultatele obținute la testul inițial, la testele de evaluare formativă în cadrul grupului experimental, dar și rezultatele înregistrate la testul final, ambelor eșantioane - experimental și martor - au fost înregistrate în tabele analitice și sintetice. Pe baza acestor rezultate s-a întocmit centralizatorul, histogramele comparative și graficul comparativ al celor două teste. Elevii grupului experimental au înregistrat la testul final un progres semnificativ, fapt demonstrat de calificativele obținute. Acest lucru evidențiază faptul că elevii au reușit să conștientizeze, să utilizeze în diferite contexte, cu un grad din ce în ce mai sporit de dificultate, noțiunile învățate.

Comparând rezultatele obținute în etapa inițială și finală am constatat că, la nivel teoretic și aplicativ, majoritatea elevilor clasei a III-a (din eșantionul experimental) au înregistrat progrese. De remarcat este faptul că la evaluările finale, niciun elev nu a mai obținut calificativul insuficient.

Din cei trei elevi care la testul inițial, la matematică, au luat calificativul suficient, doi elevi au „migrat” spre foarte bine, iar elevul G.C. a obținut calificativul bine la testul final. Și o parte dintre elevii care au obținut la testul inițial calificativul bine, au realizat un punctaj mai mare la următoarele teste, primind astfel calificativul foarte bine, chiar de la evaluările intermediare. În ceea ce privește elevii care au obținut calificativul foarte bine la testarea inițială, aceștia s-au menținut la același nivel de-a lungul celorlalte teste, inclusiv la testul final.

Cu toate acestea există elevi, care au rămas la nivelul inițial, nereușind să înregistreze progrese prea mari. Ținând însă seama de faptul că gradul de dificultate al testelor a fost din ce în ce mai mare, cerințele din ce în ce mai complexe și gradul de abstractizare a noțiunilor mai ridicat, faptul că acești elevi nu au obținut rezultate mai mici demonstrează că la nivelul achizițiilor s-a înregistrat totuși un progres.

Acest experiment mi-a oferit ocazia să observ că elevii pot și chiar vor să (re)descopere sau să-și construiască cunoștințele adunând informații din diverse surse, investigând probleme specifice vieții actuale, ascultând ceea ce alții au de spus, argumentându-și ideile, lucrând în echipă.

Am descoperit laturi ascunse până acum, trăsături de caracter pe care învățământul tradițional nu a reușit să le stimuleze. Elevi, care până a avea loc acest experiment abandonau rezolvarea problemelor încă din prima fază de prezentare a lor, și-au schimbat evident atitudinea vis-a-vis de cerințele date în cadrul orei, implicându-se foarte mult în realizarea sarcinilor.

La polul opus s-au situat elevi comozi, pasivi, care nu s-au implicat în niciun fel, nu au contribuit la rezolvarea problemelor, la soluționarea dilemelor propuse de către acestea. Aceștia s-au mulțumit să reducă activitatea lor la cea de transcriere, motiv pentru care nici nu au înregistrat progrese măsurabile. Unii s-au implicat într-o fază inițială, dar greșelile repetate pe care le făceau i-au descurajat și i-au transformat într-un factor pasiv al învățării.

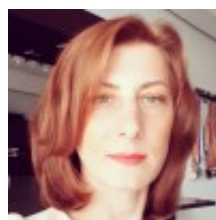
Utilizarea conversației euristice și a problematizării nu a avut loc doar la matematică, în activitatea de rezolvare a problemelor, ci și la alte discipline de învățământ. Elevii au învățat astfel să profite de abilitățile și aptitudinile pe care le au fiecare dintre ei la diferite materii.

Făcând o evaluare a rezultatelor obținute, comparativ cu eșantionul martor se poate spune că strategiile interactive au antrenat elevii într-o activitate la clasă ce rupe barierele lecțiilor clasice, oferindu-le un cadru nou de manifestare, bazat pe cunoștințele anterioare, dorința de afirmare, libertatea exprimării, conducerea subtilă a învățătorului spre descoperirea unor adevăruri născând un real progres. Prin aplicarea acestor strategii, s-a asigurat formarea unor deprinderi de muncă individuală și de grup, spiritul de ordine și cooperare, rezolvarea problemelor prin mai multe moduri, valorificarea la maxim a timpului, manifestarea personalității sub toate aspectele sale, stimularea potențialului individual, cunoașterea interpersonală și nu în ultimul rând, creșterea încrederii în forțele proprii la majoritatea elevilor.

Factorii influenți în educarea lecturii școlare (Studiu)

De **Minodora Trașcă**

Liceul Teoretic Dr. Victor Gomoiu, Vânu Mare (Mehedinți)



Lectura este o metodă esențială de muncă intelectuală, este o parte componentă a procesului de învățare, o dimensiune importantă în paradigma educației permanente. Acest studiu evidențiază importanța lecturii școlare și a educării acesteia, precum și factorii care contribuie la formarea gustului pentru lectură. Conține informații privind multiplele aspecte educative pe care lectura le implică, precum și importanța dezvoltării competenței lectorale.

Importanța lecturii este dată de multiplele aspecte educative pe care le implică:

- Aspectul cognitiv (prin lectură elevii și îmbogățesc cunoștințele despre lume, despre realitate, descopere structura vieții);
- Aspectul educativ-afectiv (lectura contribuie la educația etică și estetică a copiilor);
- Aspectul formativ (prin lectură se formează și se consolidează tehnicile de muncă intelectuală, se dezvoltă gândirea, imaginația, capacitatea de exprimare corectă).

În școală, lectura este un tip de învățare specifică orientată de obiective de integrare. În lucrarea „Didactica lecturii – o abordare funcțională”, autoarea Octavia Costea sintetizează pluralitatea lecturilor în școală: lectura cu voce tare și în gând, lectura textului literar, lectura interpretativă, lectura de căutare (descifrarea unei situații abstracte), lectura explicativă, metodică, lectura de documentare (istorie, geografie, biologie), lectura graficelor și schemelor.

În practica lecturii în școală, redimensionarea procesului lecturii are în vedere locul cărții, formarea comportamentului lectorului și dimensiunea didactică a lecturii. În lucrarea „Introducere în teoria lecturii”, Paul Cornea vorbește despre 6 tipuri de lectori, dintre care lectorul virtual și lectorul real interesează în primul rând în didactica lecturii.

Prin lectură se modelează două comportamente: unul obiectiv și celălalt proiectiv. În primul caz, cartea e percepută ca sursă de informații, în cel de-al doilea caz devine o proiecție a sinelui, angajat într-o aventură intelectuală sau afectivă.

Îndepărtarea elevilor de carte sau declinul lecturii a devenit un fenomen îngrijorător, un adversar puternic în studiul literaturii în școală. Reflectând la acest fenomen, am constatat că factorul-cadru care influențează această stare de lucruri este contextul social, economic, tehnic care oferă alte posibilități de petrecere a timpului liber, de ocupare a timpului care ar trebui destinat învățării.

Responsabilitatea în ceea ce privește cultivarea lecturii revine la început familiei care, ar fi de dorit, să încerce să-și creeze o mică bibliotecă, să aprecieze cultura și frumosul, să pună achiziția de carte alături de acumularea de bunuri de larg consum. Lipsa modelului în familie este o cauză. Nici părinții nu (mai) citesc sau sunt preocupați de lectura copiilor. Eu cred că interesul pentru lectură se naște în familie, la vârsta preșcolară, în clipele acelea unice când buncii sau părinții îi citesc copilului, apoi crește odată cu deprinderea tainelor cititului.

Astăzi, părinții se lamentează că nu mai citește copilul, că nu știu ce să facă, dar lasă totul în seama școlii.

Sigur, profesorul este cel care contribuie la îndrumarea lecturii elevilor, la formarea deprinderilor de muncă intelectuală și de studiu independent. Există concepția că profesorul de limba română se ocupă de organizarea lecturii elevilor, dar fiecare profesor la obiectul pe care îl predă poate și trebuie să încurajeze elevii să citească în domeniul respectiv. De pildă, poate indica enciclopedii, dicționare, reviste de specialitate, lectura unor cărți pe suport de hârtie sau în format electronic.

Profesorul de limba română este cel care urmărește în permanență legătura între demersul didactic de abordare a lecturii la clasă și continuarea lecturii acasă.

Profesorul, și nu numai cel de limba română, formează ceea ce se

numește „competență lectorală”.

În lucrarea „Introducere în teoria lecturii” Paul Cornea definește competența lectorală ca „totalizarea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor” din două perspective: una normativă, a lectorului implicit, alta descriptivă, a lectorului real. Competența lectorală sintetizează, în concepția autorului menționat, cel puțin alte trei competențe: comunicativă, literară (științifică) și culturală.

Competența comunicativă presupune un set de modele globale lingvistice, instituționalizate, o serie de strategii preferențiale și modalitatea utilizării „în situație” a cunoștințelor lingvistice. Ea scoate în evidență că vorbirea curentă nu presupune numai cunoașterea limbii, ci și capacitatea de a traduce, de a alege stilul.

Competența literară presupune cunoașterea sistemelor de coduri și experiența transtextualității și are ca trăsătură definitorie „creativitatea”. În orice lectură literară nu este vorba doar de utilizarea diverselor convenții (genul, stilul, gruparea etc.), ci și de capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături.

Competența culturală este aptitudinea de a integra și ierarhiza cunoștințele, de a le folosi în mod productiv.

Un rol important în promovarea și stimularea lecturii elevilor îl au textele, integrale sau fragmentele, incluse în manuale. Multe dintre acestea nu mai răspund orizontului de așteptări specific elevilor din generațiile actuale. Selectarea textelor literare trebuie să răspundă programei școlare, dar și tipului de cititor-elevul care are particularitățile generației sale, ale contextului social-economic, cultural în care trăiește.

În activitatea concretă la clasă, studiul textelor literare are o traiectorie fixă, de la lectură la interpretare, iar acest demers duce la stereotipii, la inerții de lectură și interpretare care duc la apropierea artificială, impusă a cititorului față de opera literară.

Iminența evaluărilor standardizate constrânge inevitabil lectura literaturii de specialitate realizată în orele de curs la varianta lecturii făcute cu un scop precis. Astfel, literatura devine un pretext, un mijloc/ un instrument prin care se formează cunoștințele și competențele de lectură evaluate prin examenele naționale. Suntem preocupați de demonstrații, de tehnici discursive specifice narativului și poeticului, uităm sau ignorăm formarea gustului pentru lectură. Programele școlare stipulează cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic în domeniul literaturii, dar acestea sunt formulate doar ca „valori și atitudini” dezirabile ce nu pot fi măsurate standardizat; literatura devine o materie de examen, dispare lectura de plăcere, dispare cititorul inocent.

În practica abordării lecturii școlare dispare ceea ce Roland Barthes înțelegea prin lectură- o complicitate a cititorului cu scriitorul. Interpretarea lecturii literare trebuie să se bazeze pe respectarea unui raport armonios între ceea ce Umberto Eco numea „drepturile textului” și „drepturile cititorului”. E drept că prin formularea competențelor ce vizează capacitatea de exprimare a opiniei elevului în legătură cu anumite aspecte ale textului literar se tinde către respectarea sau către luarea în considerare a cititorului.

Factorul media nu atrage atenția asupra importanței lecturii, emisiunile de promovare a cărții sau recenziile de presă nu se

adreasează copiilor.

Calculatorul (internetul) a câștigat teren în fața cărții. Noua tehnologie poate stimula interesul pentru lectură dacă știm să o integrăm în activitatea la clasă și dacă sugerăm elevilor cum să o folosească în afara orelor de curs.

La acești factori care influențează în sens negativ lectura elevilor se adaugă supraîncărcarea activității lor (programă, orar, evaluări).

În concluzie, școlii (și nu numai școlii) îi revine un obiectiv cultural major: să găsească motivațiile lecturii, să îmbunătățească randamentul calitativ al comprehensiunii, să dezvolte abilitatea abordării plurale a textelor „pentru a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții” (Paul Cornea).

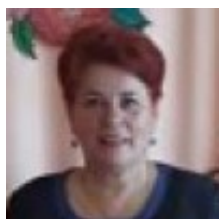
Bibliografie

- Barthes, Roland, *Plăcerea textului*, Editura Echinoc, Cluj, 1994, traducerea Marian Papahagi
- Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 1998
- Costea, Octavia, *Didactica lecturii – o abordare funcțională*, Editura Institutul European, Iași, 2006
- Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1996, traducerea Ștefania Mincu, Daniela Bucșă

Studiu experimental privind rolul formativ al jocurilor didactice în formarea competențelor de comunicare în grădiniță

De **Elena Moncea**

Grădinița cu Program Prolungit Junior, Dej (Cluj)



Investigația pedagogică s-a realizat la nivel I preșcolar în vederea desprinderii și evidențierii unor observații și concluzii cu privire la dezvoltarea competențelor de comunicare. Cercetarea s-a axat pe promovarea în mai mare măsură a unor activități cu caracter ludic, fiind evidențiată relația de complementaritate între jocul didactic și formarea competențelor de comunicare prin dezvoltarea capacităților de comunicare ale preșcolarilor (limbajul receptiv și limbajul expresiv). Procesul instructiv-educativ la nivel I preșcolar a fost conceput ca un sistem de activități în cadrul cărora s-a realizat îmbinarea jocului didactic cu alte mijloace de învățământ, ponderea cea mai mare acordându-se jocului didactic.

Motivația, scopul, obiectivele cercetării

Motivația cercetării întreprinse rezultă din includerea jocului didactic în categoria principalelor metode active, atractive pentru preșcolari, fapt scos în evidență de către psihopedagogia modernă. În cadrul investigației pedagogice întreprinse, scopurile vizate sunt următoarele:

- Elaborarea unor seturi de jocuri care să faciliteze formarea competențelor de comunicare la preșcolari prin exersarea actelor comunicării: ascultare și vorbire, „citire” și „scriere”.
- Aplicarea acestor jocuri în cadrul activităților specifice domeniului experiențial Limbă și comunicare, studierea eficienței lor, precum și a influenței lor asupra evoluției limbajului receptiv și expresiv, dar și asupra demersului didactic întreprins de educator.

Obiectivele cercetării sunt:

1. Identificarea nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare la preșcolari cuprinși în demersul experimental.
2. Aplicarea unui program educațional bazat pe joc didactic la grupa experimentală.
3. Identificarea măsurii în care competențele de comunicare ale preșcolarilor din grupa experimentală s-au dezvoltat în urma aplicării programului educațional bazat pe joc didactic.

Ipoteza cercetării

Având în vedere faptul că încă de la vârsta preșcolară copiii trebuie să dispună de capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima impresiile, gândurile, ideile, constituindu-și astfel pentru mai târziu, o bază în activitatea școlară și în viața socială, mi-am propus ca pe parcursul anului școlar 2020-2021 să experimentez la grupă un program de intervenție educațională axat preponderent pe joc didactic, în diferite secvențe ale activităților, în cadrul activităților de educare a limbajului. Ipoteza cercetării este următoarea: Aplicarea, în cadrul domeniului Limbă și comunicare a unui program de intervenție educațională axat pe joc didactic contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare expresivă și de comprehensiune a mesajului oral și scris ale preșcolarilor.

Variabilele cercetării

În experiment intervin două categorii de variabile: variabila independentă și variabila dependentă. Variabila independentă: jocul didactic de dezvoltare a capacităților de comunicare expresivă și de comprehensiune a mesajului oral și scris. Variabila dependentă: calitatea și funcționalitatea abilităților de comunicare ale preșcolarilor.

Metodologia cercetării

În componența sistemului metodelor de cercetare utilizare au fost cuprinse următoarele metode: experimentul pedagogic, studiul documentelor școlare și analiza produselor activității preșcolarilor, metoda convorbirilor, observația sistematică.

Experimentul pedagogic a constituit principala metodă de investigare utilizată pe parcursul cercetării pedagogice. Verificarea ipotezei de lucru a presupus organizarea și desfășurarea unui demers metodologic, derulat în anul școlar 2020-2021, la activitățile din domeniul experiențial Limbă și comunicare. Experimentul pedagogic a fost organizat în Grădinița cu P.P. „Junior”. În demersurile metodologice organizate pentru studiu, a fost implicată grupa mijlocie program prelungit.

Studiul documentelor școlare și analiza de conținut a produselor activității copiilor a dus la colectarea unor date referitoare deopotrivă la activitatea educatorului și cea a copiilor. Au fost studiate materiale referitoare la activitatea didactică, fișele de observație curentă a copiilor, fiind studiate totodată și materiale reprezentative pentru produsele activității preșcolarilor: caiete de lucru, fișe de lucru și de evaluare, portofolii. Acestea au permis conturarea unei imagini de ansamblu asupra modului în care se organizează și se desfășoară activitățile de educarea limbajului la grupa mijlocie preșcolari.

Metoda convorbirilor s-a concretizat în dialogul cu copiii, acumulându-se diferite opinii în legătură cu aspectul cercetat, permițând și evidențierea unor interese, aspirații, dorințe, păreri ale subiecților implicați.

Observația sistematică a fost utilizată într-o mare măsură pe tot parcursul experimentului, oferind date suplimentare în legătură cu diversele aspecte ale fenomenelor investigate. În etapa constatativă, metoda observației sistematice s-a utilizat în scopul stabilirii nivelului dezvoltării limbajului la componenții eșantionului de subiecți. În vederea colectării de date utile, observația s-a orientat atât în direcția activității copiilor, cât și a activității întreprinse de educator. În ceea ce privește activitatea preșcolarilor au fost urmărite următoarele aspecte: aprecierea interesului și a motivației preșcolarilor vizavi de actele comunicării, prin studierea comportamentului și a reacțiilor lor, stabilindu-se totodată și nivelul competențelor de comunicare.

Observațiile orientate asupra activității prestate de educator au avut în vedere circumscrierea următoarelor aspecte: identificarea stilului didactic al educatorului, stabilirea măsurii în care se respectă cerințele legate de organizarea eficientă a experiențelor de învățare pentru preșcolari, identificarea ponderii în care introduce și folosește metode interactive în diferite secvențe ale activității, incluzând participarea activă a copiilor la activități.

Metoda observației a fost utilizată și pe parcursul experimentului propriu-zis în scopul identificării eficienței intervenției metodelor interactive în dezvoltarea capacităților de comunicare la preșcolari și a aspectelor relevante, legate de utilizarea acestora în diferite secvențe ale activităților specifice domeniului experiențial Limbă și comunicare. S-au depistat totodată toate aspectele, atât benefice, cât și mai puțin benefice ale utilizării metodelor interactive, în vederea stabilirii unor strategii ameliorative, în funcție de condițiile concrete.

În ceea ce privește conținutul științific cu care s-a operat, au fost identificate acele secvențe care au fost asimilate cu ușurință sau cu dificultate de către preșcolari, în vederea găsirii unor soluții practice de înlăturare a dificultăților.

Eșantionul de subiecți

Testarea ipotezei de lucru și realizarea obiectivelor au presupus organizarea unei investigații științifice experimentale, care a constat într-un sistem de experimente didactice organizate pe parcursul anului școlar 2020-2021, în cadrul activităților din domeniul Limbă și Comunicare. Cercetarea pedagogică s-a desfășurat la Grădinița cu P.P. „Junior” pe durata anului școlar 2020-2021, la grupa mijlocie, nivelul I. Am întreprins cercetarea asupra unui singur eșantion: 25 copii cu vârste cuprinse între 4- 5 ani.

Pentru a pune în evidență rolul factorului experimental, am testat

grupa de preșcolari înainte de introducerea variabilei independente și după. La încheierea cercetării, am comparat rezultatele obținute la testarea inițială și testarea finală, pentru a conchide că diferențele se datorează introducerii variabilei independente.

Baza experimentală a investigației a antrenat 25 de copii de grupă mijlocie. Toți copiii corespund standardelor de vârstă din punct de vedere fizic și intelectual. Majoritatea copiilor provin din familii normale constituite, biparentale. Toți copiii grupei sunt cetățeni români de naționalitatea română.

Etapele cercetării

Experimentul, având un caracter procesual, implică o desfășurare în timp. Etapele desfășurării lui sunt: Pretest (Etapa inițială - constatativă) este etapa în care se stabilește nivelul existent în momentul inițierii experimentului, diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare la copii de vârstă preșcolară implicați în demersul experimental.

Experimentul formativ (Etapa experimentală)- este etapa în care am utilizat jocuri didactice pentru stimularea formării competențelor de comunicare la preșcolarii grupei experimentale. Posttest (Etapa finală) - este etapa în care am măsurat nivelul final al variabilei dependente. În etapa finală, am aplicat probe de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, pe baza aceluiași tipuri de sarcini cu ale probelor inițiale, fiind modificat conținutul concret al probelor în funcție de ceea ce preșcolarii au dobândit în etapa experimentală.

Pretest (Etapa constatativă) s-a desfășurat în perioada septembrie-octombrie a anului 2020. În cadrul acestei etape constatative, au fost avute în vedere următoarele obiective cu caracter general:

O1 - investigarea nivelului de dezvoltare a capacităților de comunicare (limbajul receptiv și limbajul expresiv) la preșcolarii grupei mijlocii;

O2 - investigarea metodologiei didactice utilizate de către cadrele didactice în vederea dezvoltării capacităților de comunicare la preșcolarii grupei mijlocii. Pe lângă aceste obiective cu caracter general au fost vizate și obiective cu caracter specific, prin care s-a urmărit:

O3 - selectarea secvențelor de conținut care au constituit obiectul cercetării, adică alcătuirea eșantionului de conținut;

O4 - administrarea probelor de evaluare inițială (pretestul) pentru determinarea nivelului general al preșcolarilor grupei cuprinsă în cercetare, respectiv alcătuirea eșantionului de subiecți.

Date preliminare

În etapa constatativă, am utilizat metoda observației sistematice pentru a stabili nivelul de dezvoltare a capacităților de comunicare la preșcolarii grupelor mijlocii cuprinse în cercetare, având în vedere în special actele comunicării: ascultarea și vorbirea, „citirea” și „scrierea”. Am urmărit evidențierea acelor factori care au influențat pozitiv dezvoltarea, precum și factorii ce au efecte negative și împiedicau realizarea unei activități eficiente.

O altă axă importantă a observației sistematice întreprinse o constituie sesizarea modalității de organizare a experiențelor de învățare de către educatoare, precum și a rolului și a frecvenței pe care jocul didactic îl are în cadrul activităților. Pentru a stabili nivelul general de dezvoltare a capacităților de comunicare la preșcolarii implicați în cercetare, existent în momentul inițierii

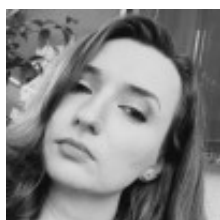
experimentului, am utilizat observația sistematică a activităților. Totodată am analizat produsele activității copiilor (caietele speciale, fișele de lucru). Tot în această etapă am aplicat teste de evaluare a nivelului limbajului receptiv și expresiv. În etapa inițială am aplicat preșcolarilor un set de 2 teste de evaluare cu sarcini specifice comunicării receptive (identificarea momentelor și personajelor unor povești parcurse în anul școlar precedent), comunicării expresive (descrierea personajului preferat din povestea preferată utilizând un limbaj corect și expresiv), manipulării cărților (identificarea unor cărți cu povești parcurse în anul școlar precedent și precizarea elementelor componente ale cărților), utilizării „scrisului” pentru transmiterea de mesaje (folosirea corectă a instrumentelor de scris pentru urmărirea unui traseu și trasarea unor contururi).

Înainte de aplicarea testelor de evaluare, am parcurs etapele corespunzătoare: am recapitulat noțiunile esențiale, am formulat obiectivele evaluării, pentru fiecare obiectiv am stabilit itemi relevanți, am ales modalitatea de notare, am ales sarcinile probei formulate în termeni clari și preciși, apoi am conceput forma grafică a testului și la final am trecut la interpretarea rezultatelor și la prelucrarea lor, utilizând matrici de evaluare. Cu ajutorul datelor din matrici am întocmit histogramme. În notare, am utilizat sistemul de nivele a comportamentelor pentru a facilita interpretarea datelor: Atins (A), Dezvoltare (D) și Necesită sprijin (NS), stabilind clar prin baremul de notare condițiile de atingere a fiecărui nivel. Primul test de evaluare a constatat într-o probă orală prin care am observat aspecte specifice comunicării expresive și a nivelului participării în activități cu cartea.

Dezvoltarea educației emoționale a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică prin utilizarea de instrumente digitale

De **Nicoleta-Livia Barbu**

Grădinița cu Program Prolungit Eden, Craiova (Dolj)



Proiectul Di.S.E.N. „Digital Socio-Emotional Network” are ca scop principal utilizarea de instrumente digitale în dezvoltarea personală, emoțională și socială a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Această vârstă constituie o perioadă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele copilului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui.

Termenul de „nativ digital”, inventat în anul 2001 de către autorul american Marc Prensky, este din ce în ce mai des folosit pentru a descrie generațiile actuale, copii care cunosc intuitiv cum să folosească tehnologia deoarece s-au născut și cresc înconjurați de computere, tablete, telefoane mobile și alte instrumente ale erei digitale. Expunerea la tehnologie însă, nu poate fi echivalentă cu abilitatea de a o folosi și poate schimba dramatic felul în care copiii se dezvoltă din punct de vedere socio-emoțional. Conform declarației adoptată la Summitul Mondial pentru Copii: „Copiii acestei lumi sunt inocenți, vulnerabili și dependenți. Ei sunt de asemenea curioși, activi, plini de speranță. Viața lor ar trebui să fie una de bucurie și pace, de joc, învățare și creștere. Viitorul lor ar trebui modelat în armonie și cooperare. Ei ar trebui să se formeze prin largirea orizonturilor și dobândirea de experiență.”

Parteneriatul educațional s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2021-2022, implicând 3 instituții de învățământ preuniversitar: Grădinița cu program prelungit EDEN Craiova și preșcolarii grupei mijlocii C (prof. înv. preșcolar Nicoleta Livia Barbu), Grădinița cu program prelungit „Castelul Fermecat” Craiova (prof. înv. preșcolar Drăgoi Maria și Marcu Miliana) și preșcolarii grupei mare „Ursuleții” și Școala Gimnazială „Grigore Mihăescu”, Vlădești, Vâlcea (prof. înv. primar Elena Corina Rogoveanu) și școlarii de la clasa pregătitoare „Steluțele”.

Obiectivele activităților desfășurate în cadrul proiectului „Digital Socio-Emotional Network – Di.S.E.N. Proiect” vin în întâmpinarea nevoilor copiilor, facilitându-le procesul de autodezvoltare și autodepășire, acestora oferindu-li-se posibilitatea adoptării și experimentării de noi atitudini, comportamente și conduite, prin exersarea unor modalități de relaționare optimă cu ceilalți, prin exerciții de comunicare asertivă. Abilitățile dezvoltate în cadrul acestui proiect sunt: comunicare și relaționare eficientă, acceptare și valorizare a propriei persoane, modalități și tehnici pentru a face față în mod constructiv situațiilor dificile. În realizarea activităților au fost utilizate metode didactice moderne care au permis îmbinarea activităților individuale cu cele de grup și frontale, dar și activități în echipă care au contribuit la dezvoltarea atitudinilor activ-participative, la implicarea preșcolarilor și elevilor în propria formare, la exprimarea liberă a propriilor idei și sentimente, cu accent pe spontaneitate, creativitate, manifestarea spiritului artistic și civic.

Proiectul de parteneriat a presupus următoarele 4 activități, interconectate între ele: expoziție virtuală de desene Artsteps – „Acesta sunt EU” – decembrie 2021; povestea emoțiilor în MeetingWords – „Călătorie în țara emoțiilor” – februarie 2022; postere digitale și mesaje audio ChatterKids – „Suntem altfel, dar simțim la fel” – mai 2022; confecționare măști „Culorile prieteniei” – prezentare video – Iunie 2022.

Activitatea „Acesta sunt EU”, decembrie 2021 – Web 2.0 Tools: www.artsteps.com

Activitatea a presupus realizarea unor lucrări în creion, cariocă, tempera sau aplicații practice având la baza noțiuni despre emoții pozitive, despre mimica feței care exprimă sentimente. Lucrările au fost fotografiate și s-au constituit într-o expoziție virtuală ArtSteps, care ulterior a fost prezentată tuturor copiilor participanți.

Activitatea „Călătorie în țara emoțiilor”, februarie 2022 – Web 2.0 Tools: MeetingWords

Activitatea a presupus crearea unei povești a emoțiilor. Fiecare cadru didactic a colectat de la preșcolari/elevii participanți ideile și le-a introdus în MeetingWords, continuând astfel povestea. La sfârșit, povestea a fost citită copiilor și au fost identificate toate emoțiile prezente în Tara Emoțiilor.

Activitatea „Suntem altfel, dar simțim la fel”, mai 2022 – Web 2.0 Tools: ChatterKids App, WordCloud App

Activitatea a constat în transmiterea unor mesaje audio folosind aplicația ChatterPix Kids, cu ocazia Zilei Europei, utilizând tonul, intonația, ritmul și modularea vocii încât emoțiile transmise să fie pozitive. Copiii au conștientizat ce înseamnă folosirea vocii în transmiterea de emoții.

Activitatea “Culorile Copilăriei”, iunie 2022 – Web 2.0 Tools: Video Apps, la alegere

Activitatea a constat în realizarea unor măști din diverse materiale și prin diverse tehnici de realizare (pictură, desen, modelaj, aplicație practică etc). Măștile au reprezentat personaje, animale, fructe etc (liber la imaginație!), iar copiii au fost încurajați să motiveze alegerea făcută: „Am ales să fac această mască, deoarece pentru mine exprimă...”. Prin intermediul acestei activități, copiii au conștientizat că mimica feței poate exprima o multitudine de emoții și sentimente.

Tehnologia a fost folosită în diverse moduri pentru a facilita colaborarea și comunicarea în toate aspectele proiectului. Am folosit diferite instrumente online pentru a eficientiza rezultatele și ne-am alăturat întâlnirilor online pentru a le împărtăși. În acest sens, se menționează: ArtSteps, Meeting Words, Word Cloud, ChatterPix Kids, Inshot, VivaVideo, Quick, Filmigo, Toontastic, Mentimeter, PicCollage. Pentru a asigura protecția datelor cu caracter personal și siguranța copiilor în mediul online au fost realizate următoarele: am obținut permisiunea părinților în vederea participării la activitățile proiectului, nu am publicat numele copiilor, iar fețele acestora au fost ascunse. Am folosit doar imagini și muzică din surse deschise sau create de noi cu ajutorul instrumentelor online mai sus menționate.

Obiectivele proiectului au fost atinse, preșcolari și elevii și-au îmbunătățit abilitățile de comunicare orale și scrise, abilitățile de muncă colaborativă, de utilizare a instrumentelor web 2.0. Mai mult decât atât, proiectul și-a atins scopul prin crearea de oportunități care să susțină copiii din punct de vedere socio-emoțional. Prin atingerea acestor obiective am contribuit la dezvoltarea imaginației, creativității, creșterea stimei de sine, încrederea în sine, creșterea interesului pentru învățare, colaborarea cu elevii din alte școli.

Activitățile proiectului au fost diseminate în cadrul diverselor manifestări științifico-metodice ale cadrelor didactice, întâlnirilor cu părinții, activităților realizate în școală, în scopul asigurării vizibilității proiectului de parteneriat educațional.

Green Wonder. Educație pentru dezvoltare durabilă prin proiecte eTwinning

De **Julianna Szabó**

Școala Gimnazială Károni János, Ciceu (Harghita)



Prezentul articol își propune să prezinte proiectul internațional eTwinning „Green Wonder”, care s-a axat pe o temă relevantă, potrivit temei anuale eTwinning „Viitorul nostru frumos, durabil, pentru toți” în vederea promovării mediilor de învățare de calitate. Pe parcursul anului școlar 2021-2022 elevii cu vârste cuprinse între 6 și 12 ani din 15 țări europene împreună cu profesorii lor, printre care și elevii Școlii Gimnaziale „Károni János” din Ciceu, au luat parte la proiectul „Green Wonder” și au colaborat în privința găsirii unor soluții care ar face mediul lor de învățare mai frumos și mai durabil. Prin activități interactive, axate pe sustenabilitate, elevii au avut posibilitatea să descopere frumusețea din natură, să cunoască problemele mediului din împrejurimile imediate.

Obiectivele proiectului au vizat dezvoltarea abilităților digitale, lingvistice și de socializare, colaborarea, familiarizarea elevilor cu lumea plantelor. Proiectul abordează o temă importantă „Viitorul nostru frumos, durabil, pentru toți”, cu obiective clar definite, conforme cu vârsta elevilor, cu termene-limită fezabile. Împreună cu partenerii, am reflectat la modul de a deveni verde și sustenabil și, prin urmare, elevii noștri au creat o mini grădină de plante, unde au înșămânțat și au îngrijit diferite plante aromatice. Grădina clasei le-au permis elevilor să experimenteze în mod direct cultivarea plantelor. În acest fel, „micii naturaliști” au putut să facă legătura dintre elementele de teorie și practică.

Învățând despre îngrijirea plantelor, am realizat în echipe internaționale un test Kahoot. Lucrând în grupuri transnaționale am creat o carte digitală colaborativă, ne-am documentat despre plantele medicinale, am aflat beneficiile lor, elevii au avut ocazia să le savureze. Pentru jocul comun LearningApps, am pregătit o plantă care se găsește în țara noastră. La o drumeție montană am observat plantele și copacii care trăiesc în regiunea noastră. Printr-un joc am observat cum își pot împrăști arțarii propriile semințe în jurul lor. A fost o excursie reușită, copiii au fost însoțiți și de familiile lor. Am realizat un ierbar cu pozele plantelor presate și uscate. Pe baza spațiilor verzi pregătite de către școli am creat o vânătoare de comori. Urmărind faptul că realizarea unui mediu durabil poate fi atins și prin cultivarea unui sentiment de apartenență și de comunitate, am acordat atenție la elevii din medii defavorizate sau cu dizabilități. Activitatea elevilor s-a desfășurat în colaborare în grupuri mici organizate la nivelul clasei, în echipe transnaționale sau în mod independent, individual. Activitățile propuse au urmărit punerea elevilor în situații de viață concrete, oferind experiențe semnificative care trezesc motivația și curiozitatea lor.

Activitățile desfășurate de elevi au fost integrate în programa școlară prin diferite discipline școlare ale claselor pregătitoare din învățământul primar. Printre activitățile de învățare se numără:

of-the-year-20.htm

- *Matematică și explorarea mediului*: observarea unor modificări apărute în viața plantelor, observarea părților componente ale viețuitoarelor (plante), numărarea florilor/frunzelor unei plante care apar în interval de o săptămână, în scopul evidențierii creșterii acesteia, urmărirea creșterii unei plante ținând sub observație unul dintre factorii care întrețin viața, observarea directă în mediul natural a unor plante;
- *Limbă și comunicare*: completarea sondajelor și chestionarului de evaluare, participarea la jocuri de rol, la conversații scurte în grup, pe baza temelor proiectului, la discuții, povestirea unor experiențe, formularea/ completarea unor enunțuri orale, formularea unor răspunsuri la întrebări adresate de colegi, formularea de mesaje despre o plantă preferată, exprimarea îngrijorării sau aprecierii față de natură, dramatizări ale poveștilor, simularea unor situații care presupun verbalizarea unor trăiri diferite, asocierea unor imagini sau obiecte;
- *Arte și Tehnologii*: realizarea unor compoziții, explorarea modalităților de exprimare a ideilor și sentimentelor prin mijloacele artei vizuale și ale tehnologiei, realizarea ilustrațiilor adecvate conținutului și creațiilor la concursul de logo, ascultarea și selectarea fundalului sonor pentru videoclipuri, utilizarea calculatorului;
- Localizarea școlii pe hartă, aflarea informațiilor geografice despre partenerii de proiect, luare de decizii, votarea, cooperarea în grup pentru rezolvarea sarcinilor de lucru.

Dintre cele 8 domenii de competențe-cheie prevăzute în LEN nr.1, proiectul a favorizat comunicarea în limba maternă și în limbi străine, competențele digitale, competențele sociale și civice, competențele de sensibilizare și de expresie culturală, competența de a învăța să înveți.

Proiectul „Green Wonder” a însemnat o experiență valoroasă de colaborare și de învățare inovativă. Participarea elevilor la activități a contribuit la îmbunătățirea abilităților de comunicare, la dezvoltarea abilităților digitale, creșterea motivației.

Cunoașterea proceselor de dezvoltare a plantelor i-au ajutat pe elevi să aprecieze mai mult valoarea naturii, să prețuiască mediul înconjurător, să respecte natura și să o înțeleagă astfel încât să poată profita de bogățiile sale într-un mod durabil. Un alt beneficiu al proiectului ar fi o dispoziție mai mare la elevi de a avea atitudini responsabile față de natură, care pot fi transmise mediului familial și comunitar. Prin intermediul activităților desfășurate în fiecare școală a fost creat un mic colț verde, aducând o mică parte din frumusețea naturii, astfel școlile au devenit mai plăcute și mai frumoase.

Bibliografie

Velea, S. (coord.), Parteneriate școlare europene. Colecție de bune practici – eTwinning 2011, București, Editura Agata, 2011.

Velea, S. (coord.), Valorificarea pedagogică a parteneriatelor școlare eTwinning, Ghid pentru cadre didactice, ISE, București, 2015.

Platforma eTwinning, online:

www.etwinning.net/ro/pub/newsroom/highlights/etwinning-theme-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice