

VALORIFICAREA OPEREI LUI CREANGĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Propunător: profesor învățământ primar Popescu Mihaela

Școala Gimnazială Alunu, jud. Vâlcea

Studiul limbii și literaturii române în învățământul obligatoriu își propune dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale elevilor, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și non literare, semnificative din punct de vedere al vârstei școlare mici. Se urmărește, totodată, structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini și motivații care vor încuraja și sprijini studiul limbii și literaturii române.

De altfel, scopul studierii limbii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii săi, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs școlar, respectiv profesional, să utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor situații concrete în viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om.

În acest sens, curriculum-ul presupune o schimbare la nivelul studierii limbii și literaturii române. În locul segmentării celor două, „limbă” și „literatură,” se urmărește un nou model cel comunicativ-funcțional. În mod concret, acest model presupune dezvoltarea integrală a capacităților de receptare și exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris (citit/lectură) și de exprimare scrisă. De altfel, comunicarea nu este altceva decât funcționarea concretă a celor patru capacități amintite mai sus.

Marele nostru povestitor, Ion Creangă, este cel mai iubit dintre scriitorii de către copii. Începând cu basmele, cu poveștile, cu amintirile, copiii sunt atrași de umorul „vorbilor” lui Creangă, de simplitatea limbajului și descrierea în „amintiri,” a acelor zile fără griji, cu sufletul împăcat.

Există în opera lui Creangă resursele unei universalități incontestabile, pe care timpul și înaintarea tot mai vrednică a poporului său pe drumurile viitorului le prefac practic într-o realitate tot mai solidă, într-un bun al umanității întregi.

Creangă a fost un creator în sensul cel mai înalt al cuvântului. În simplitatea lui stă o imensă știință a vieții, intuit în raporturile ei fundamentale. El știe totul despre mersul anotimpurilor și despre treburile gospodărești ale omului de la țară, cunoaște uneltele meșteșugarului, știe unde s-ascunde ursul, dar și unde se tupilează, ghemuită după lună, fata împăratului din poveste prefăcută în pasăre nevăzută. El ne descoperă tainele sufletului popular.

Din experiența milenară a celor mulți, cristalizată în proverbe și zicători, în vorbe cu tâlc, nu rămâne în creația lui o prezență impersonală, ci capătă o puternică notă de originalitate, căci Creangă e un scriitor cult, înzestrat cu puterea geniului. Formulele tipice împrumutate de Creangă din vorbirea populară, oralitatea și spontaneitatea stilului dau culoare și autenticitate scenelor din viața descrisă. O simplă formulă consacrată, un proverb fixează un portret, un caracter sau un episod de neuitat.

Viața eroilor se desfășoară în spiritul autentic al poporului nostru. El respectă virtuțile spirituale și fizice pe care le respectă omul din popor: curajul, prietenia, hărnicia, spiritul rațional și întreprinzător, optimismul riguros, modestia, mărinimia, franchețea în opinii și atitudini, sentimentul dreptății, într-un cuvânt, omenia, ceea ce ar trebui și elevii noștri să culegă din operele sale. Creangă dezaprobă tot ce înseamnă: lenea, ipocrizia, trădarea, pizma exploatarea.

Umorul popular (menit să provoace buna dispoziție, fără intenții satirice, batjocoritoare) este prezent în fiecare pagină și se realizează printr-o multitudine de mijloace:

-scene, situații menite să provoace râsul (încercarea lui Nică de a-și înduioșa mama; Nică și Zaharia în căruță, în situația de a fi priviți ca niște urși, etc);

-meditații, expresii care provoacă râsul: „Căci nu vă pare de șagă: de la Neamț până la Iași e câtu-i de la Iași până la Neamț, nici mai mult nici mai puțin”; „Când să-ți petreci și tu tinerețea, apucă-te de cărturărie”;

-umor provocat de convertirea unor momente dramatice în sursă de râs: „Pentru fiecare fântână, pârâu (...) scoteam câte-un suspin adânc din piepturile noastre, ... și înstrăinarea noastră este hotărâtă cine știe pentru câtă vreme!”.

Limba lui Creangă, vie, populară, este deosebit de expresivă. Utilizarea unor provincialisme (pășlit-o) nu pune probleme deosebite în înțelegerea textului de către școlarii mici. Bineînțeles, opera lui Creangă devine extrem de atractivă, dacă este citită cu un ton adecvat, cu intonația corespunzătoare momentului citit. Învățătorul are menirea de a-i explica elevului regionalismele sau expresiile neînțelese.

Eroii-țărani ai lui Creangă sunt niște Păcală la diferite nivele; Ionică (“Amintiri din copilărie”) va fi un Păcală-copil. În basm Păcală nu e înfrânt niciodată; nici eroii lui Creangă nu vor fi înfrânți, vor fi chiar triumfători în acea parte a fiecărei lucrări în care se face apel la lumea și procedeele basmului. În partea inițială, realistă a basmului, în “Amintiri”, viața aceluiași erou ia însă drumul dramei. Fără elemente de basm, opera lui Creangă ar fi o suită de drame, cu toata veselie care o străbate, fin (“Amintiri din copilărie”) au finaluri răsucite spre drama, numai autorul le colorează cu veselie: cea cu plugușorul, cu cireșele, cu scâldatul, cu caprele Irinucăi, chiar cea cu pupăza – de vreme ce lucrurile se întorc exact de unde au plecat – și desigur plecarea din sat la școală, în necunoscut, într-un noroc, ca și cocoșul, ca și fata moșului sau ca Dănilă. În fond Ivan Turbinca este și el tot un rătăcitor, căutător al unei soarte mai bune; un țăran fără pământ pleacă la școală, la meserie, Harap-Alb pleacă și el după un scaun de împărăție – căci ce rost poate să-și caute pe lume un fecior de împărat decât o împărăție unde să-și poată exercita îndemânările gospodărești deprinse din familie?

Flămânzilă, Setilă și Ochilă sunt de asemenea luați din imaginea poporului și descriși cu o forță verbală potrivită parcă anume pentru spiritul Odiseei. Cât privește pe Păsări-Lăți-Lungilă, care este în întregime creația lui Creangă, înfățișarea și isprăvile acestuia ne dau ideea cea mai exactă viziune homerică a povestitorului nostru. Deși, numai citatul îndeplinește funcția critică definitivă, suntem nevoiți a renunța la reproducerea unor fragmente convingătoare, dar prea lungi, cum e și firesc, fiind vorba de un Lăți-Lungilă. Se înțelege ca faptele acestea miraculoase existau în folclor. Confirmația

spiritului popular are dimensiuni eroice, care îl alătură viziunii homerice. Aceste personaje cu nume predestinate întâlnite la tot pasul în opera lui Creangă.

Creangă s-a străduit să-i zugrăvească pe oamenii din popor, printre care a trăit multă vreme și pe care, înainte de a-i face să retrăiască în “Amintiri”, i-a introdus în “Povești”.

Soacra și cele trei nurori, capra și iezii, fata babei și fata moșneagului, tovarășii miraculoși ei înșiși nu mai sunt personaje tradiționale lipsite de individualitate; sunt țărani din județul Neamț, contemporani cu Creangă..personaje îndrăgite de copii.

Sunt țărani moldoveni, nu numai prin firea lor glumeată și înclinată spre zeflema, prin limbajul lor savuros, bogat în termeni și expresii familiare, în zicale și proverbe, și uneori, prin prolixitatea lor; dar și prin felul lor de viață, prin creditele și superstițiile lor.

Prototipul acestor oameni este Creangă însuși, cu viziunea lui fabuloasă, cu neîntreruptul joc vocal, euforic, micalit și de o naivă viclenie. Pentru portretul omului ce a fost Creangă n-avem decât să adunăm însușirile risipite în eroii săi și îl avem întreg. El era un om “prost”, cum de atâtea ori spune singur, adică, după înțelesul vechi al cuvântului, din prostimea cea multă, din popor, și nu lipsit de puterea unei anumite înțelegeri. Ceea ce numim noi inteligență, în mulțimea țărănească însemnează media de istețime și bun simț al lui Moș Ion Roată. Un astfel de om nu putea fi înțeles de orășeni. Venind dintr-o lume oarecum ermetică, limpede numai pentru ea însăși, orășenii au petrecut pe socoteala simplei lui apariții și au râs batjocoritor, auzindu-l folosind vorbe stramoșești.

BIBLIOGRAFIE

CREANGĂ POVESTIND COPIILOR “Amintiri, povești, anecdote ilustrate”, Editura Porțile Orientului, Iași, Casa Școlilor

GEORGE MUNTEANU “Introducere în opera lui Ion Creangă, Editura Minerva, București, 1976

G. CĂLINESCU “Ion Creangă (Viața și opera)”, Editura Minerva, București- 1978

MIHAI APOSTOLESCU “Ion Creangă între mari povestitori ai lumii”, Editura Minerva, București- 1978

LITERATURA ROMANA, clasele V-VIII, REFERINȚE CRITICE, Editura Saeculum I. O. , Editura Vestela, București, 1995

TEODOR TANCO “Lumea transilvana a lui Ion Creangă”, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1989

CONSTANTIN PARASCAN “Povestea vieții lui Ion Creangă”, Editura Casa Editoriala REGINA, Iași, 1996

PARTICULARITĂȚI ALE FORMĂRII NOȚIUNILOR GRAMATICALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Prof. învățământ primar, Popescu Mihaela

Școala Gimnazială Alunu, jud. Vâlcea

Cultivarea limbajului reprezintă una din cele mai de seamă sarcini ale ciclului primar și ale școlii în general. La clasele I—IV, acest lucru se realizează, în primul rând, la obiectul „Limba și literatura română”, disciplina în cadrul căreia elevii învață în mod sistematic un ansamblu de reguli elementare privitoare la „modificarea formelor cuvintelor și la îmbinarea lor în propoziții”, celelalte discipline școlare fiind antrenate de asemenea în învățarea corectă a limbii. Prin studiul părții de gramatică, elevii înțeleg logica limbii, bogăția ei și se deprind să folosească în mod corect și conștient, atât în vorbire cât și în scriere, un vocabular adecvat, o exprimare corectă, bogată în expresii culese din textele studiate la clasă și în afara ei. Studiind noțiuni de gramatică, elevii reușesc să înțeleagă mai bine gândurile altora și să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoștințe. Activitatea de învățare a cunoștințelor de limbă asigură în același timp cultivarea „zestrei” lingvistice a copiilor și contribuie la stimularea proceselor de cunoaștere, a gândirii abstracte în mod deosebit. Elevul învață că dincolo de cuvânt sunt multe alte înțelesuri.

În studiul limbii la ciclul primar, se disting două etape care se succedă, dar care merg și concomitent: în prima etapă, elevii operează cu noțiunile gramaticale, fără să le numească și fără să le definească. Astfel elevii din clasa I și a II-a sunt familiarizați cu unele cunoștințe simple de limbă pe cale oral-practică, prin exercițiile de limbă, de exprimare pe care le fac în special la citire, la scriere și în orele de comunicare. În cea de-a doua etapă, elevii își însușesc în mod științific noțiuni de limbă prin reguli și definiții. În acest scop, se face apel și la „experiența lingvistică” dobândită în etapa oral-practică, pe baza căreia elevii învață unele reguli și definiții gramaticale.

Astfel, încă din clasa I, elevii învață despre propoziție pe cale oral-practică, fără definiție, pentru ca în clasa a II-a să o și definească, iar, prin aplicații practice, să cunoască și unele norme de ortografie și punctuație (scrierea cu majusculă, folosirea punctului și a celorlalte semne de punctuație). Aceste exerciții pregătesc elevii pentru învățarea, în clasele a III-a și a IV-a, a felurilor propozițiilor (după

alcătuirea lor), precum și a părților principale ale propoziției (în clasa a III-a) și a părților secundare (în clasa a IV-a).

Limba și literatura română se învață în procesul exprimării, deci prin mijlocirea limbii, iar odată învățate, noțiunile de limbă devin un instrument valoros în dezvoltarea vorbirii corecte a elevilor. Cunoștințele teoretice de limbă sunt înțelese și asimilate temeinic numai atunci când devin operante, adică sunt folosite în practica exprimării, producându-și astfel efectul. De aceea trebuie aplicate, cât mai des posibil, prin foarte multe exerciții, realizarea de dialoguri pe diferite teme, de compuneri, exprimarea unor idei, realizarea de dialoguri între diferite personaje etc, de aceea se urmărește să nu se separe noțiunile de limbă de cele de literatură.

Exemplele care ilustrează posibilitatea de a folosi, în unele cazuri, calea deductivă în învățarea unor cunoștințe de limbă sunt multiple și ele pot fi luate și din sintaxă și sunt și cele mai eficiente, elevul participând activ la lecție. Astfel, în predarea-învățarea părților secundare ale propoziției, la clasa a IV-a se poate porni de la faptul că elevii cunosc încă din clasa a III-a propoziția dezvoltată, ei știu că aceasta mai are, pe lângă subiect și predicat, și alte părți care determină fie un substantiv (atribut), fie un verb (complement). Lecțiile despre atribut și complement permit deci să se pornească de la unele generalizări cunoscute despre propoziția dezvoltată și despre acele alte părți ale propoziției care duc la alcătuirea propoziției dezvoltate, care de fapt, duc la o îmbogățire a vocabularului în partea literară. Un asemenea mod de lucru permite ca noile cunoștințe de limbă să fie dobândite prin efort propriu, urmându-se o cale care asigură înțelegerea lor deplină. O pondere deosebită o au în aceste lecții exercițiile gramaticale prin care elevii aplică în practica exprimării cunoștințele de limbă. Pe această cale, noile cunoștințe devin durabile și operative, ajutând cu adevărat elevii în formarea capacității de a vorbi corect și de a le folosi în clasele gimnaziale. Însușirea noțiunilor gramaticale de către elevi reprezintă un proces complex. Spre deosebire de noțiunile din alte domenii ale realității, noțiunile gramaticale au un specific aparte, care determină și anumite particularități ale procesului formării lor. Operațiile de gândire care sunt implicate în procesul formării noțiunilor gramaticale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea) au și ele un specific deosebit.

O formă în care se realizează, sub aspect metodic, legătura dintre diversele noțiuni gramaticale este folosirea întrebărilor, ca auxiliare în determinarea modalității de aflare a unei noțiuni gramaticale. Deseori acestor auxiliare li se acordă un rol exagerat de mare, chiar hotărâtor din acest punct de vedere. Greșeala, în aceste cazuri, este evidentă.

A absolutiza rolul întrebărilor înseamnă a abate elevii de la înțelegerea a ceea ce este esențial și a-i orienta spre o învățare mecanică. Referindu-ne, de exemplu, la faptul că o anumită parte de propoziție este subiect, elevii trebuie să înțeleagă că aceasta se datorește nu faptului că ea răspunde la întrebarea cine ? (sau ce ?), cum se mai obișnuiește, ci pentru că (rămânând la definiția ce se dă în clasa a III-a) arată despre cine se vorbește în propoziție. Altfel, deseori ei vor confunda subiectul cu complementul direct. Dacă ar fi să ne referim la predicat, este și mai evident că înțelegerea acestei părți de propoziție

se aprofundează nu atât pe baza folosirii cunoscutelor întrebări, cât mai ales pe, baza înțelegerii faptului că, în propoziție, această parte arată, în ultimă instanță, ce se spune despre subiect.

La clasa a IV-a, corelația dintre diferitele noțiuni gramaticale se cere subliniată în special când se învață părțile secundare ale propoziției, atributul și complementul. Nu trebuie înțeles că în învățarea unor noțiuni gramaticale excludem întrebările. Utilitatea lor este evidentă, dar ele rămân niște auxiliare la care se recurge în ultimă instanță. Esențialul în învățarea noțiunilor gramaticale îl constituie exersarea capacităților lor intelectuale, înțelegerea legăturilor existente între aceste noțiuni.

Obișnuirea elevilor cu aplicarea teoriei gramaticale în practica exprimării se realizează treptat, prin exerciții zilnice de limbă. Pentru aceasta se cere cultivarea la elevi a unei atitudini conștiente față de fiecare regulă sau definiție învățată, făcându-i conștienți de valoarea practică a acestora. Prin exercițiile aplicative elevii vor fi îndrumați să justifice, cu ajutorul celor învățate, soluțiile gramaticale pe care le-au folosit.

B I B L I O G R A F I E

- Avram, Mioara, Gramatica pentru toți, EARSR, București, 1986;
- Ion, Berca, Metodica predării limbii române, cls. I-IV, E.D.P. București, Ediția 1978;
- Bejan, Dumitru, Gramatica limbii române. Compendiu, Ed. Echinox, Cluj, 1997;
- Chiosa, Clara Georgeta, Metodica predării limbii și literaturii române, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1964;
- Jordan, Iorgu, Limba română contemporană, București, Editura Ministerului Învățământului, 1956;
- Jordan, Iorgu, Gramatica limbii române, București, Editura Cartea Românească, 1937;
- Jordan, Iorgu, Robu, Vladimir, Limba română contemporană, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978;

Efectele educării creativității artistico-plastice
în primii ani de școală

Prof. înv. primar Spoială Angela

Lumea în care trăim ne demonstrează frecvent că ființa umană își organizează activitatea de zi cu zi sub influența unor factori interpersonal, dar mai ales sociali, iar ochilor noștri le este dat să perceapă frumosul pretutindeni.

Datorită crizei de timp, trăim mult pe cont propriu, parcă într-o lume indiferentă. Uităm, de multe ori, să admirăm frumosul creat de oameni, pentru că avem mijloace de comunicare ultra-moderne care par să dezumanizeze.

Dar pentru unii, frumosul poate fi creat, întrucât talentul înnăscut sau dobândit se materializează la un moment dat în creații originale.

Procesul creator poate fi atent monitorizat și dirijat pe baza unei succesiuni de secvențe proprii procesului didactic. Pentru a beneficia de o finalitate inedită, este nevoie de mult efort, tact pedagogic, înțelegerea nevoilor celorlalți, concentrare, dar și de imaginație, inteligență, flexibilitate în gândire, voință și motivație intrinsecă.

În orice moment, viața ar trebui să fie o creativitate neîntreruptă. Nu contează ceea ce creează copilul – pot să fie simple castele de nisip pe malul mării -, important este ca ceea ce fac elevii noștri să se nască din spiritul ludic al lor și al nostru, din bucuria interioară pe care le-o și ne-o provoacă jocul.

Nevoia de inovare este esențială pentru bunul mers al școlii, al vieții, al vremurilor în care trăim. Creativitatea presupune oameni creativi, iar aceștia nu sunt chiar așa de ușor de găsit. Creativitatea a fost și va rămâne o calitate superioară a omului, fiind identificată, în cazul elevilor, ca o capacitate de a realiza ceva și altceva în raport cu realitatea existentă, de a înțelege și a cunoaște pe plan material și spiritual ceva inedit, util și valoros. Creativitatea este o caracteristică a personalității umane, aceasta fiind necesar a fi descoperită, cultivată și modelată spre a deveni ceva UNIC. Școala este unul dintre cele mai importante medii în care elevul poate primi în mod organizat cunoștințe de artă, un mediu în care poate fi educat prin acest limbaj al simțirii.

În învățământul de masă au fost identificate de-a lungul timpului o serie de bariere sau blocaje aferente manifestării creativității. La polul opus acestor blocaje, se află acei stimulenți ai manifestării originalității prin actul creator. În strânsă legătură cu factorii creativității este conceput de atitudini creative pe care Gary A. Davis le definea astfel: „dispoziții, orientări care influențează sentimentele și acțiunile persoanei în relație cu creativitatea”. Atitudinile creative includ trăsături care predispun persoana la gândire creativă și la productivitate din punctul de vedere al creativității. Iată câteva atitudini creative: capacitatea de a fi uimit, abilitatea de a te concentra, capacitatea de a înțelege Eul ca inițiator al propriilor acte, voința de „a te naște în fiecare zi”, capacitatea de a accepta să fii diferit, încrederea în propriile sentimente și gânduri. Poate fi desprins de aici un profil al personalității creative : o personalitate inteligentă, originală, independentă, deschisă, intuitivă, sensibilă, foarte energică, originală, independentă, deschisă,

intuitivă, sensibilă, foarte energică, dominante, cu simț al umorului, care preferă complexitate și ambiguitate și care are încredere în sine.

Modalitățile prin care cadrul didactic poate să stimuleze creativitatea în clasă, chiar de timpuriu sunt:

- a) Acceptarea și încurajarea gândirii de tip divergent (de exemplu, cadrul didactic, pe parcursul activității, adresează întrebări de genul: „Poate cineva să sugereze alt mod de a înțelege ceea ce am spus eu?”);
- b) Tolerarea opiniilor nonconformiste (de exemplu, a sugera elevilor să-și argumenteze opiniile divergente);
- e) Încurajarea elevilor de a avea încredere în propriile lor judecăți;
- f) Sublinierea faptului că oricine este capabil să realizeze activități creative într-o anumită formă (de exemplu, cadrul didactic recunoaște și apreciază eforturile creative ale fiecărei activități a elevului, evidențiind aspectele pozitive și nu pe cele negative).

În consecință, se poate observa că activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieții și, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense. Elevii ciclului primar pot dovedi o vie imaginație, o mare flexibilitate mintală și intuiție, simț al umorului, atitudine de joc, precum și libertate maximă în asocierea ideilor. Pentru evaluarea potențialităților creative ale elevilor ciclului primar se au în vedere noutatea, originalitatea, raritatea, productivitatea, demonstrabilitatea și valoarea socială a produselor create.

Condițiile care favorizează creativitatea elevului din ciclul primar sunt următoarele:

Încurajarea elevilor să gândească, să descopere fără a fi amenințați cu evaluarea imediată;

- Încurajarea curiozității, explorării, experimentării, adresării de întrebări, testării și dezvoltării talentelor creative. E necesar ca elevii să fie învățați să exploreze, să vizualizeze o problemă, să inventeze sau să modifice unele din procedurile învățate, să asculte și să argumenteze, să-și definească scopurile și să coopereze în echipă;

- Stimularea elevului în ambianța sa socială;

- Urmărirea creației de calitate, nu doar a performanței;

- Neimpunerea propriilor soluții în rezolvarea unor probleme;

- Provocarea elevilor cu idei originale;

- Oferirea de evaluări deschise, idei controversate care să-i provoace să găsească probleme; -

Încurajarea elevilor să-și noteze ideile proprii, ținând anumite jurnale, caiete de notițe.

Rezultatul acestor strategii proprii este că elevii înșiși vor tinde să-și pună probleme, să descopere noi probleme și să problematizeze asupra unor lucruri acceptate ca adevărate. De asemenea, elevii își vor crea o realitate proprie, unică incitându-i și pe alții la a-și da frâu liber imaginației. A pune pe coală albă de hârtie gândurile inedite ale elevilor, nu poate să însemne altceva

decât creativitate la nivel înalt. Iar elevii, încă din ciclul primar, pot să dea dovadă de creativitate, numai dacă aceasta este stimulată în mod adecvat de către cei din jur.

Pentru realizarea obiectivelor aferente educației artistico- plastic din ciclul primar, este necesară introducerea unor căi de acțiune care să releve următoarele aspecte: familiarizarea elevilor cu limbajul plastic, inițierea în problemele actului de creație (culoare, armonie, compoziție, crearea spațiului plastic precum și contactul cu frumusețea mediului înconjurător și cu opera de artă. Pe lângă cunoașterea unor noțiuni plastice, este necesar ca elevii să fie familiarizați și cu materialele și instrumentele folosite în cadrul activităților practice, astfel că „pentru familiarizarea elevilor, atât cu tehnicile tradiționale, cât și cu cele noi, se pot folosi ca material și instrumente variate: tempera, acuarela, carioca, plastilina, tușuri colorate, pânză, griș, pensule, vase pentru apă, plăcuțe pentru culori, etc”(Amabile T., 1997). Asigurarea succesului la învățatură al elevilor în funcție de potențialul biologic și cel psihic, pe de o parte, și depășirea eșecului școlar, pe de altă parte, se prezintă ca obiective educaționale de mare complexitate în etapa actuală de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice.

Eficiența școlarului depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și de anumite trăsături de personalitate, în particular de imaginația lui. Fără imaginație, este imposibilă acumularea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, este cu neputință formarea personalității în ansamblu a școlarului.

Creativitatea, deși este cercetată de jumătate de secol, este încă un termen plin de controverse și incertitudini. În prezent, unii specialiști ai domeniului încă mai pun sub semnul întrebării identificarea creativității cu o disciplină științifică. tivității specific adulților sunt evidente la copii. Este imperios necesară explorarea factorilor care afectează creativitatea copiilor, dar și tehnicile de îmbunătățire a acestei calități.

Bibliografie:

1. Benito Y., 2003, (trad.), Copii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și socială, Editura Polirom, Iași;
2. Crețu C., 2002, Psihopedagogia creativității, Editura Polirom, Iași;
3. Zlate M., coord., 2001, Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom, Iași.

Relația comunicare – conflict la nivelul grupului educațional

Prof. înv. primar Spoială Angela

Școala Gimnazială Moara Nică

În contextul activităților educaționale cadrele didactice trebuie să se raporteze cu maximă responsabilitate, prin comportamentul și intervențiile lor, la cei pe care îi educă, dar și la cei cu

care stabilesc diverse relații de cooperare conexe procesului de educație (membri ai familiilor, personal aparținând altor instituții sociale interesate de formare).

Conform paradigmei normative care orientează aspectele care țin de managementul grupului, reglementarea conduitei umane trebuie realizată la toate nivelurile, printr-un ansamblu denormat explicit și instituționalizat, care vizează grupul în ansamblul său și mai puțin fiecare individualitate în parte. Din altă perspectivă, paradigma interpretativă este centrată pe individ, aflat în diferite ipostaze sociale, iar intervențiile manageriale la nivelul grupului se raportează la contextul relațional și la interacțiunea propriu-zisă între participanți.

În derularea optimă a oricărui proces educațional trebuie luată în considerare interdependența celor două metode explicativ – investigare în fundamentarea domeniului managementului grupului. Indiferent de tipul paradigmei luate în discuție, comunicarea îndeplinește un rol esențial atunci când apare problema abordării conflictului la nivelul grupului educațional. Astfel, comunicarea poate fi înțeleasă atât ca și catalizator al conflictului, cât și ca factor reductor al acestuia.

Diferitele tipuri de conflicte care se pot regăsi la nivelul grupului educațional și care pot suferi influențe ale comunicării pot fi intrapersonale sau interpersonale, de grup sau individuale, constructive sau distructive, structurale sau de rol (Iucu R. B., 2006)

Nu de puține ori, cadrul didactic se regăsește în postura de a media conflictul, apelând în primul rând la particularitățile comunicării eficiente și la principiile de bază ce guvernează managementul conflictelor. Acest tipar de interpunere între mediator și persoanele implicate în conflict presupune și formarea, dezvoltarea / educarea la nivelul acestora a unei conduite care în viitor să poată răspunde independent la probleme similare, în absența unui mediator.

Această conduită presupune următoarele abilități:

- de a asculta activ – în scopul clarificării situației conflictuale;
- de asertivitate – pentru a evidenția stările afective manifestate la nivelul persoanelor implicate în conflict;
- de a stabili diferențe clare între persoană, comportament, eveniment declanșator și interpretarea subiectivă a acestora;
- de a evalua efectele conflictului atât asupra celor direct implicați, cât și asupra grupului de apartenență;
- de a identifica realist posibilele dificultăți care ar împiedica rezolvarea conflictului;
- de a-și forma deprinderi de rezolvare a problemelor specifice conflictului.

Desigur o comunicare eficientă implicată în problematica abordării conflictuale trebuie să urmărească în primul rând prevenirea conflictului și în ultimă instanță rezolvarea acestuia. Aceasta se poate realiza prin dialog, necesitând o participare activă a membrilor grupului într-o comunicare atât pe orizontală cât și pe verticală, derulată la mai multe niveluri: participare și implicare reală

în activitatea educațională de grup, intensificarea relațiilor interpersonale – determinând cunoaștere și autocunoaștere, cointeresare în atingerea obiectivelor comune ș.a. (Pânișoară I., 2004).

Cadrul didactic, în calitate de mediator sau persoană care previne conflictele la nivel educațional trebuie să conștientizeze, dar să-i determine și pe membrii grupului să conștientizeze următorul aspect:

fiecare persoană are stilul său personal de comunicare, iar cunoașterea stilului propriu de comunicare, dar și pe cel al interlocutorului poate facilita interacțiunea între partenerii de comunicare. De un real folos în prevenirea și aplanarea conflictelor de la nivelul grupului, inclusiv al grupului educațional, se dovedește a fi recunoașterea simptomelor conflictului și înregistrarea modului în care acesta evoluează. În acest demers este evidentă importanța calităților ce definesc cadrul didactic ca și consilier.

Astfel, primul simptom al conflictului este disconfortul, dificil de observat de către oricine, deoarece implică mai degrabă o stare difuză de indispoziție la nivelul persoanelor, pe care, uneori, nici chiar persoanele direct afectate de această stare nu o conștientizează pe deplin. Identificat la timp acest prim simptom, poate însemna o prevenire cu succes a declanșării conflictului.

Incidentul reprezintă al doilea simptom al unui conflict. Acesta se manifestă prin mici disensiuni între persoane, care dacă rămân la acest stadiu pot trece repede, fără alte implicații. Intervenția spontană în acest stadiu poate conduce la prevenirea agravării conflictului și chiar la anularea acestuia.

Comunicarea inefficientă și percepția diferită a persoanelor asupra unei probleme poate conduce la neînțelegere. Aceasta este vizibilă, uneori presupunând reacții mai acide din partea celor implicate. Intervenția în această etapă poate avea efecte pozitive dacă se clarifică aspectele asupra cărora indivizii nu se înțeleg, evitându-se agravarea situației.

Tensiunea reprezintă un simptom evident al conflictului. În acest stadiu se evidențiază atitudini negative reciproce, iar relația dintre persoane este afectată. Intervenția cadrului didactic devine esențială, iar abordarea problemei printr-o comunicare asertivă se impune cu necesitate.

Forma propriu-zisă a conflictului se mai numește și criză, în acest stadiu putând să apară chiar forme violente de manifestare, fiind afectate persoanele implicate, atât în plan psihologic cât și fizic. Dacă s-a ajuns în această fază, este oportună intervenția unui consilier, de multe ori cadrul didactic, prin abordarea specifică, neputând înlătura conflictul.

Mediatorul conflictelor, cadrul didactic sau consilierul, poate apela la diverse modalități de rezolvare a conflictelor, unele cu efect de prevenire, altele cu efect reparator, de aplanare. Dintre acestea amintim:

- Problematizarea de grup prin intermediul discuțiilor. (cu efecte de prevenire a conflictelor).

Tipurile de discuții de grup pot lua cel mai adesea forma discuțiilor problematizante (fiind menținută relația programe de studiu cu situațiile concrete din existența cotidiană, deși subiectele abordate pot depăși nivelul strict al școlii) sau forma diagnozei educaționale (raportată la programa de studiu și eficientizarea învățării);

- evitarea conflictelor între membri grupului prin îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării

și toleranței față de ideile diferite ale altor persoane;

- evitarea conflictelor prin oferirea de sfaturi metodice dar fără a avea pretenția că acestea sunt obligatorii sau unice.

O comunicare eficientă care este menită să înlăture conflictul, poate face apel la una dintre următoarele strategii de abordare, în scopul rezolvării conflictului:

- aplanarea acestuia prin demersuri care vizează împăcarea celor implicați în dispută, fără a apela la o confruntare dură (așa numita negociere integrativă), accentul fiind pus pe îmbunătățirea proceselor de comunicare;

- stabilirea unor soluții creative, uneori compromisuri, care să satisfacă într-o anumită măsură ambele părți din conflict, dar fără ca cei implicați să trebuiască să renunțe la elementele pe care le consideră de maximă importanță pentru sine.

Cu siguranță există și posibilitatea manifestării unor forme defectuoase de soluționarea conflictelor, care se axează pe modalități aparte de comunicare: amenințare, înșelăciune sau chiar uzul autorității prin formele verbale dure, agresive însoțite eventual de apelul la forță. Aceste atitudini nu contribuie la depășirea conflictelor ci agravează situația, chiar dacă pe moment pare să se fi rezolvat problema.

Cadrul didactic are posibilitatea de a reuni resurse logistice de ordin pedagogic și psihologic, pe care le configurează într-o manieră proprie la nivelul grupului pe care îl conduce. În opinia specialiștilor în domeniul educației, managementul educațional are ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive. Din acest motiv, rezultatele în plan educațional ale formabililor, ca și eficiența pedagogică a cadrului didactic interacționează direct cu managementul grupului, în cadrul căruia felul în care acesta știe să abordeze problema conflictului, apelând la calitățile comunicării eficiente, deține un rol semnificativ.

Bibliografie:

1. Ezechil L., 2002, Comunicarea educațională în context școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București;
2. Iucu R. B. 2006, Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași;
3. Pânișoară I. O. 2004, Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iași.

Importanța predării gramaticii în ciclul primar

Prof. inv. primar: Șolea Mateescu Maria Adina

Școala Gimnazială Mateești, jud. Vâlcea

Studiul gramaticii limbii romane in clasele I-IV urmareste fundamenrarea știintifica a exprimarii corecte a elevilor. Limba reprezinta principalul mijloc de comunicare intre membrii unei colectivitati, alcatuit din sistemul gramatical și lexical. Gramatica este un ansamblu de reguli privitoare la modificarea cuvintelor și îmbinarea lor în propoziții si fraze.

Fără cunoasterea gramaticii, a regulilor de functionare a limbii, aceasta nu poate fi folosita cum trebuie, nu poate servi ca mijloc de comunicare.

Necunoasterea regulilor gramaticale poate duce la grave greseli de exprimare si chiar la neputinta de intelegere intre vorbitorii aceleiasi limbi. Data fiind insemnatatea practica a cunostintelor, rolul reglator al regulilor limbii, insusirea lor constienta si temeinica este indispensabila pentru cultivarea si perfectionarea exprimarii orale si scrise a oricarui om.

In scoala primara studiul limbii are mai ales un scop practic: e vorba in primul rand de invatarea vorbirii si scrierii corecte.

In procesul insusirii cunostintelor gramaticale, a notiunilor si regulilor gramaticale, elevii analizeaza, diferentiaza, compara, clasifica, generalizeaza, adica realizeaza diferite operatii de gandire.

Inca din clasa I, dupa ce si-au insusit propozitia in mod practic, denumirea unor fiinte si lucruri (prin intuirea lor, prin povestiri etc), copiii sunt pusi sa grupeze denumirea lucrurilor si fiintelor (lucrurile scolarului, animale de pe langa casa omului, pasari calatoare etc), sa compare din punct de vedere al continutului propozitiile care cer semnul exclamarii si intrebarii, operatii ce-i vor conduce spre insusirea ulterioara a notiunii de substantiv si a notiunii de propozitie exclamativa si interogativa.

Printre metodele folosite in practica scolara in predarea gramaticii, un loc foarte important il ocupa analiza gramaticala, metoda specifica predarii gramaticii, ca metoda de predare a gramaticii, analiza gramaticala aduce contributii insemnate la dezvoltarea gandirii elevilor, la insusirea constienta a fenomenelor gramaticale. Dar absolutizarea ei poate constitui o piedica pentru stapanirea reala a notiunilor lingvistice si mai ales pentru formarea deprinderilor practice de vorbire.

Formarea si dezvoltarea gandirii gramaticale determina formarea, dezvoltarea, imbogatirea si perfectionarea continua a mijloacelor de exprimare, potrivit legaturii dialectice dintre gandire si vorbire.

Scopul final este, asadar, de a dezvolta exprimarea corecta orală si scrisă a elevilor.

Printr-o exprimare corecta se intelege o justa intrebuintare a formelor gramaticale. Exprimarea corecta presupune apoi o pronuntare corecta, conforma cu normele fonetice ale limbii noastre.

Studierea gramaticii contribuie la dezvoltarea vocabularului elevilor, pe baza raportului dintre gramatica si vocabular care se reflecta in insasi notiunea de cuvânt ca unitate lexicala. Este stiut faptul ca elementele vocabularului sunt imbinate intre ele datorita gramaticii.

Predarea gramaticii urmareste atat dezvoltarea gandirii cat si a vorbirii elevilor. La acestea se adauga rolul pe care il are gramatica in insusirea de catre elevi a deprinderilor de a scrie corect.

„Gramatica influențează regulile scrierii, ortografia și punctuația. Acele norme ortografice se bazează pe două principii gramaticale: unul morfologic și unul sintactic. În ce privește punctuația, ea este considerată, pe drept cuvânt, auxiliarul grafic al sintaxei”.

Studiul gramaticii este strâns legat și de citire. Ele se completează reciproc, contribuind la însușirea temeinică de către elevi a cunoștințelor din domeniile respective. „Gramatica este un auxiliar absolut necesar al citirii”.

Lecțiile de citire pot servi la însușirea de către elevi a cunoștințelor de gramatică: fie având un rol pregătitor pentru însușirea unor noțiuni gramaticale, fie folosind ca material pentru fixarea cunoștințelor gramaticale.

În legătură cu primul rol, lecțiile de citire își aduc contribuția încă din perioada abecedară și postabecedară. Noțiunile de nume de ființă și de lucru devin cunoscute elevilor în mod practic.

Pe lângă formarea unor noțiuni, studiul limbii române (al gramaticii) are sarcina de a forma și priceperea transferării lor în practică, și deprinderea de a opera cu ele în orice situații. De altfel, cunoștințele teoretice nici nu se consideră asimilate decât atunci când devin operante, când pot fi folosite în dirijarea, controlul și reglarea exprimării, în rezolvarea și motivarea rezolvării diverselor probleme ale practicii. Deci, formarea priceperilor și deprinderilor de limbă aduc o contribuție prețioasă la dezvoltarea gândirii și, implicit, a exprimării elevilor.

Stăpânirea temeinică și folosirea corectă și precisă a limbii române constituie nu numai o necesitate (caci ea înlesnește tuturor românilor participarea la activitatea și viața socială, accesul la cultură), dar și o datorie pentru toți cei ce contribuie la făurirea istoriei poporului, limba fiind una din caracteristicile esențiale, definitorii ale acestuia.

INTERCONEXIUNI ÎNTRE ÎNVĂȚARE ȘI TESTARE STUDIUL

PROF. VINȚAN MARCELA BOGDANA
COLEGIUL TEHNIC ELECTROTIMIȘ, TIMIȘOARA

În contextul integrării României în Uniunea Europeană și a deschiderii pieței forței de muncă, se pune un accent tot mai mare pe însușirea și dezvoltarea abilităților de comunicare într-o limbă de circulație internațională și pe cele de utilizare a calculatorului. Ca urmare, rolul nostru este acela de a-i ajuta pe elevi să conștientizeze aceste cerințe și să își dezvolte abilitățile necesare pentru a face față nu doar competiției de la nivelul universităților sau firmelor românești, ci și competiției din cadrul universităților europene sau a marilor concernuri internaționale.

Învățarea și utilizarea corectă a unei limbi moderne este imposibilă fără cunoașterea temeinică a vocabularului. Există diferite tipuri de activități pentru predarea și testarea vocabularului care depind

de scopul testului nostru și de nivelul cunoștințelor elevilor ce urmează a fi testați. Elevii pot fi implicați în diferite activități de învățare sau tehnici indirecte de testare a vocabularului cum ar fi exercițiile de ortografiere, copiere, reconstituire a unor cuvinte sau propoziții, dictări, completare a unor propoziții, formulare de propoziții sau texte, formulări de întrebări sau răspunsuri, transfer informațional, asocieri de cuvinte sau expresii, înțelegere și îndeplinire de comenzi, reformulare, corectare a erorilor sau redactarea unor texte scurte cum ar fi întrebări simple, parafrizare de mesaje, cărți poștale, mesaje telefonice, exprimarea preferințelor, descrieri de persoane, animale, locuri, nararea unor evenimente etc.

Pentru asocierea perechilor elevii începători trebuie să asocieze corect diferite cuvinte reprezentând sinonime, antonime, imagini cu definițiile lor. Pentru nivelul intermediar, acest tip de activitate poate fi adaptat prin conectarea a două părți ale aceleași propoziții sau fraze folosind cuvinte de legătură.

Etichetarea este o variantă de asociere a unor perechi constând din etichete ce conțin imagini, cuvinte, definiții, texte sau mesaje scurte. Această activitate este preferată de începători (elevii claselor pregătitoare, I și a II – a) pentru receptarea și redactarea mesajelor scrise.

Pentru reconstruirea cuvintelor sau a propozițiilor sunt date câteva litere sau cuvinte prin a căror combinare corectă elevii vor găsi cuvinte și propoziții coerente.

Brainstorming este o activitate în care elevii trebuie să scrie sau să dicteze spontan cât mai multe cuvinte corelate cu o anumită temă dată. Această sarcină de lucru este utilizată în special ca exercițiu introductiv înainte de predarea propriu zisă sau pentru alcătuirea unui set de cuvinte ce urmează a fi utilizat în exercițiile de completare detaliate mai jos.

Scrierea listelor este o activitate în care elevilor li se solicită să scrie cuvinte legate de un anumit subiect. Aceasta se poate face ca temă de casă sau înainte de recapitularea unui anumit capitol de exemplu liste de cumpărături sau obiectele necesare într-o excursie.

Exercițiile de ortografiere sunt folosite pentru a îmbunătăți ortografia în limba modernă de obicei începând cu clasa a III - a. Cuvintele sunt dictate pe litere, în timp ce elevii trebuie să le scrie și apoi să le citească.

Exercițiile tip grilă constau în completarea unei propoziții cu un cuvânt sau o expresie care trebuie alese dintr-un set de trei sau patru variante date. Există unele probleme care trebuie luate în considerare înainte de această alegere. Întrebările cu răspunsuri multiple sunt dificil de realizat și necesită mult timp, dar răspunsurile sunt clare, foarte rapide și ușor de notat. Unul dintre dezavantajele majore ale exercițiilor cu alegere multiplă ar putea fi faptul că un elev care nu știe răspunsul are o șansă din 3 sau 4 de a ghici răspunsul corect.

Dictarea este considerată modalitatea de testare simultană a ortografiei și a abilității de a asculta. Cu toate acestea, evidențiază, de asemenea, o gamă complexă de competențe integrate. Un tip de dictare adaptată pentru elevii de nivel mediu ar putea fi utilizarea unei serii de perechi minimale, omografe sau omofone în contexte semnificative. O altă variantă pentru dictare ar putea fi cea realizată în perechi: elevii din primul grup primesc o copie a textului incomplet iar cei din al doilea grup cuvintele

cu care trebuie completat primul text și vor trebui să reconstruiască textul împreună. Cuvintele eliminate fac parte de obicei din aceeași temă sau aparțin aceluiași câmp semantic.

Transferul informațional presupune o activitate în care elevului îi sunt date două variante ale aceleiași imagini sarcina de lucru constând în găsirea diferențelor dintre cele două imagini și redactarea unor propoziții despre acestea. Acest tip de activitate este recomandată pentru recapitularea și testarea prepozițiilor.

Completarea este una dintre cele mai utilizate modalități de testare a vocabularului. Elevii primesc un text incomplet și trebuie să reconstituie textul folosind elementele de vocabular adecvate. Se testează în același timp atât abilitățile de citire cât și cele de scriere. O variantă a acestei activități ar putea fi utilizarea unui set de cuvinte date pe aceeași pagina cu textul incomplet. Lista ar trebui să includă (enumerată în ordine alfabetică) mai multe cuvinte decât spațiile libere din textul ce urmează a fi completat. Sarcina elevilor este de a selecta un singur cuvânt corect pentru fiecare spațiu liber. Alte variante constau în derivarea sau substituirea unor cuvinte ce urmează a fi folosite pentru completarea textului. Elevii avansați pot realiza ei înșiși astfel de exerciții.

Rebusul, ca variantă a exercițiilor de completare oferă un mod distractiv de recapitulare a vocabularului. În loc de utilizarea unei definiții ca indiciu, putem utiliza propoziții ce necesită completare cu un singur cuvânt. Elevii le pot rezolva în clasă ca o competiție între perechi, sau ca temă de casă.

Uneori pentru completare se folosesc texte alcătuite din două sau trei paragrafe din care se elimină intenționat anumite cuvinte. Acest tip de test este foarte atractiv, îndrăgit de elevi, ușor de elaborat, și de administrat. Cu toate acestea, notarea poate fi dificilă, deoarece pot exista mai multe răspunsuri posibile pentru același spațiu necompletat.

Formarea cuvintelor este o activitate specifică utilizată în predarea și testarea elementelor lexicale, cu scopul de a-i ajuta pe elevi să își dezvolte unele aptitudini de a alege între diferite părți de vorbire cerute de anumite contexte. Aceste exerciții au formatul unor activități de completare și cuvintele care trebuie completate sunt construite prin utilizarea de sufixe, prefixe sau cuvinte compuse.

Găsirea excepției este o variantă de alegere multiplă în care elevii trebuie să identifice cuvântul care nu aparține grupului. Acest exercițiu de tip grilă este interesant și preferat atât de elevi, cât și de profesori deoarece se rezolvă și se notează ușor.

Găsirea sinonimelor presupune asocierea unor cuvinte date cu unele cu sens similar.

Găsirea antonimelor presupune asocierea unor cuvinte date cu unele cu sens opus.

Pentru găsirea omonimelor, elevii trebuie să distingă în limba engleză diferența dintre omografe, ceea ce presupune asocierea unor cuvinte date cu unele ortografiate identic dar cu sensuri și pronunții diferite (de exemplu verbul tear și substantivul tear) și omofone, cuvinte cu aceeași pronunție dar ortografie diferită și sens diferit cum ar fi verbul meet și substantivul meat. Este esențial ca aceste elemente de vocabular să fie testate într-un context, nu ca itemi separați.

Spre deosebire de omofone, perechile minimale se referă la distingerea unui singur sunet diferit în perechi de cuvinte cu pronunție similară și sens diferit.

“Prietenii falși” reprezintă cuvinte din limba engleză care au forme similare cu unele cuvinte din limba maternă și care îi pot induce în eroare pe elevi (de exemplu library care înseamnă bibliotecă, nu librărie).

Spre deosebire de întrebările scurte la care se așteaptă ca răspuns un singur cuvânt (Da, Nu sau Nu știu), alcătuirea de întrebări și răspunsuri se referă la formularea unor întrebări sau răspunsuri concrete. Răspunsul ar putea consta dintr-un singur cuvânt, o propoziție sau chiar o frază.

Completarea formularelor este o modalitate de verificare a însușirii vocabularului prin care elevilor li se solicită să completeze un formular, ceea ce presupune înțelegerea mesajului și găsirea cuvântului potrivit. Avantajul acestei activități este faptul că simulează o situație reală și testează cunoștințe lexicale dintr-un anumit domeniu (informații personale, educație, meserii și activități recreative).

Sarcinile de lucru în care se solicită reformularea se utilizează pentru dezvoltarea abilităților de a exprima aceeași idee în moduri diferite. În unele variante se construiește răspunsul reformulat în funcție de un cuvânt dat, de începutul sau finalul dat al propoziției ce va fi reformulată.

Corectarea erorilor este o activitate potrivită pentru verificarea ortografiei, omografelor, omofonelor, a perechilor minimale, a verbelor cu prepoziție obligatorie sau a expresiilor. În mod intenționat textul primit de elevi conține greșeli de ortografie, de punctuație sau gramaticale pe care ei trebuie să le identifice și să le corecteze.

Completarea dialogurilor și mai ales jocul de rol presupun activități care oferă modalități utile de testare a lexicului și simularea unui context real în producerea de mesaje scrise sau orale.

Conversia sau schimbarea valorii gramaticale se referă la o sarcină de lucru în cadrul căreia elevii trebuie să schimbe funcția gramaticală a unui cuvânt astfel încât acesta să fie adaptat contextului dat.

Locuțiunile sau expresiile se alcătuiesc prin juxtapunerea a două sau mai multe cuvinte cu scopul de a forma sintagme tipice limbii respective. Verbele cu prepoziție obligatorie din limba engleză pot fi incluse în această categorie deoarece nu își păstrează sensul lexical inițial după adăugarea prepoziției.

Construirea propozițiilor stimulează creativitatea elevilor testând în același timp abilitatea acestora de înțelegere și de organizare a unui text coerent astfel încât să dovedească însușirea semnificației cuvintelor date și utilizarea lor într-un context adecvat.

Traducerile implică sarcini bilingve prin care elevii ar trebui să traducă propoziții, paragrafe sau texte din limba maternă în limba modernă studiată, respectiv engleză, sau invers.

Redactarea scrisorilor utilizată de obicei pentru testarea abilităților de producere a textelor scrise poate fi folosită cu succes și pentru testarea vocabularului în cazul în care scrisoarea trebuie redactată folosind un set dat de cuvinte dintr-un tabel, un grafic sau chiar un set de imagini. De obicei în cerințe se menționează dacă scrisoarea redactată constituie răspuns la o altă scrisoare și dacă este o scrisoare oficială sau neoficială în funcție de destinatarul ales.

Și descrierile se încadrează în rândul tipurilor de activități de scriere care pot fi, de asemenea, obișnuite în testarea abilităților de utilizare a lexicului într-un context adecvat. Pentru acest tip activități se utilizează cărți poștale sau fotografii reprezentând peisaje, persoane, obiecte sau clădiri și un set de cuvinte necesare pentru redactarea descrierilor.

Realizarea unui proiect presupune nu doar redactarea unei lucrări extinse individuale sau colective pe o anumită temă dată, ci și activități de lectură, navigare pe internet pentru documentare sau abilități practice de desen, decupare, lipire. Proiectul constituie o metodă de învățare prin cooperare care vizează consolidarea cunoștințelor elevilor, dar și testarea vocabularului activ și pasiv odată cu dezvoltarea abilităților de muncă în perechi sau în echipă. Fiind mai puțin strictă și stresantă, realizarea proiectelor se face de obicei la finele unui capitol și constituie una dintre activitățile preferate ale elevilor.

Proverbele și citatele pot fi prezentate periodic în exerciții scrise pe tablă pentru o discuție rapidă în clasă. Aceasta este o modalitate excelentă de a consolida un cuvânt prin studierea acestuia într-un context interesant și semnificativ.

Deducerea sensului unui cuvânt din context contribuie la recapitularea, consolidarea sau îmbogățirea elementelor active și pasive de vocabular. Vocabularul activ poate fi definit ca sumă a cuvintelor pe care le folosim în producerea de mesaje scrise sau orale, în timp ce vocabularul pasiv include cuvinte pe care le recunoaștem sau înțelegem cu sau fără ajutorul contextului din cadrul receptării unui mesaj scris sau audiat. Cel mai eficient mod de învățare și testare a lexicului ar putea fi integrarea și deducerea contextuală. De aceea, ori de câte ori elevii sunt solicitați să rezolve sarcini de lucru de tipul exercițiilor de completare, integrale sau alte activități similare, ar fi mai util să primească un context pentru a finaliza sarcina de lucru decât să li se solicite definiția cuvântului respectiv.

După utilizarea îndelungată a acestor activități la clasă în cadrul orelor de limbă modernă putem spune despre un elev că stăpânește într-adevăr un nou cuvânt, atunci când are experiență în utilizarea acestuia în diferite moduri în funcție de competența sa lingvistică, cum ar fi: în scris, în vorbire (cu pronunție adecvată), în lectură, în audiție atunci când este utilizat în vorbire de alții, pentru construirea altor forme gramaticale (substantive, verbe, adjective, adverbe). Elevul ar trebui să poată explica ce înseamnă, să poată da sinonime sau antonime atunci când este cazul, și să știe ce parte de vorbire exprimă cuvântul respectiv. Folosirea adecvată a expresiilor tipice unei limbi moderne de către un elev, vorbitor non-nativ, presupune cu adevărat „stăpânirea limbii”.

BIBLIOGRAFIE

1. Alderson. J. C, Clapham, C, Wall, D, 1995, Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press;

- 2 Bantaș, A; Rădulescu, M, 1992, False friends / Capcanele limbii engleze, București, Teora;
3. Blachowicz C, Fisher P., 2010, Teaching vocabulary in all classrooms;
4. Cross, D, 1991, A Practical Handbook of Language Teaching, Dotesios Limited, Trowbridge, Wiltshire;
5. Groza Filip, A., Zaharescu, D., 1996, Synonyms in practice: exercises, Cluj-Napoca, Dacia;
6. MECT CNC, Programe școlare pentru clasa a pregătitoare clasa I, clasa a II-a, limba engleză, București, 2013
7. MECT CNC, Programe școlare pentru clasa a IX-a ciclul inferior al liceului, limba engleză, București, 2004
8. MECT CNC, Programe școlare pentru clasa a X-a ciclul inferior al liceului, limba engleză, București, 2004
9. Misztal, M., 1995, Test your vocabulary, București, Teora;
10. Șlapac, A., 2001, Improve your vocabulary, București, ALL Educational;

Metode active și tehnici interactive de grup utilizate în predarea biologiei

Prof.Părașanu Maria

Școala Gimnazială Sinești

Metodele active:

- Crează o învățare mai profundă și o mai bună aplicare a cunoștințelor;
- Elevii memorează mai ușor;
- Elevii dezvoltă aptitudini de gândire mai bune;
- Sunt mai apreciate de elevi.

Clasificarea metodelor:

1. Metode de predare-învățare interactivă în grup sunt: metoda predării/ învățării reciproce , metoda cubului, știu/vreau sa știu/am învățat , metoda piramidei.
2. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare : harta cognitivă, matricele, lanțurile cognitive, scheletul de pește, diagrama cauzelor și a efectului, tehnica florii de nufăr.
3. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității : brainstorming, metoda nominală, explozia stelară, metoda Pălăriilor gânditoare, studiul de caz, Phillips 6/6, tehnica 6/3/5, metoda Schimbă perechea, metoda Frisco, învățarea prin cooperare.
4. Metode de cercetare în grup : tema sau proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, investigația de grup.

Metoda predării/ învățării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar) – este o strategie instructională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text științific. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii.

Are loc o dezvoltare a comunicării elev – elev.

- Metoda se poate desfășura pe grupe sau frontal.
- Metoda predării-învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme științifice:
 - - rezumarea
 - punerea de întrebări
 - clarificarea datelor
 - prognosticarea

Variantă de desfășurare a strategiei cu aplicabilitate la gimnaziu:

Se oferă întregii clase, același text spre studiu. Clasa este împărțită în 4 grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperand în realizarea aceluiași rol.

De exemplu grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi și grupul D dezvoltă predicții. În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

Avantajele acestei metode sunt următoarele : este o strategie de învățare în grup, care stimulează și motivează elevii ; ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent, dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă ; stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul.

Exemplu : Relații trofice în ecosistem-categorii trofice

Grupa A

Materiale necesare : manualul de biologie, dicționar, imagini cu viețuitoare din diferite ecosisteme, atlas ecologic.

Tipul activității-REZUMAREA

Cerințe : citiți cu atenție textul de mai jos. Expuneți ceea ce credeți că este mai important din ceea ce ați citit (se prezintă un text în care se descriu categoriile trofice).

Grupa B

Materiale necesare: manualul de biologie, dicționar, imagini cu viețuitoare din diferite ecosisteme, atlas ecologic.

Tipul activității-PUNEREA DE ÎNTREBĂRI

Cerințe: citiți cu atenție textul de mai jos. Formulați apoi o serie de întrebări despre informațiile citite (se prezintă același text în care se descriu categoriile trofice).

Grupa C

Materiale necesare : manualul de biologie, dicționar, imagini cu viețuitoare din diferite ecosisteme, atlas ecologic.

Tipul activității-CLARIFICAREA

Cerințe : citiți cu atenție textul de mai jos. Găsiți termenii necunoscuți apelând la diverse dicționare (se prezintă același text).

Grupa D

Materiale necesare: la fel cu celelalte grupe.

Tipul activității-PROGNOSTICAREA

Cerințe : citiți cu atenție textul de mai jos. Analizați în grup imaginea prezentată în fișă.

Formulați apoi o serie de predicții referitoare la aplicațiile temei în practică. Cubul

Cubul ca metodă este folosit în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective. Se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare. Metoda cubului se aplică cu precădere în activitățile de observare desfășurate frontal. Profesorul distribuie fiecărui elev o sarcină care să motiveze învățarea.

Etapele aplicării metodei:

1. Se realizează un cub pe ale cărui fețe se notează cuvintele: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ.

2. Se anunță tema pusă în discuție.

3. Se împarte clasa de elevi în șase subgrupuri, fiecare subgrup urmând să examineze tema aleasă din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului, astfel:

Describe culorile, formele, mărimile, etc.

Compară: ce este asemănător, ce este diferit ?

Asociază: la ce te îndeamnă să te gândești ?

Analizează: spune din ce este alcătuit ?

Aplică : Cum poate fi folosit ?

Argumentează pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.

4. Forma finală este împărtășită întregului grup.

5. Lucrarea în forma finală poate fi desfășurată pe tablă.

Metoda cubului se poate combina cu brainstormingul și jocul de rol

Metoda piramidei

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Metoda bulgărelui de zăpadă este o metodă activă care se aplică prin intermediul întrebărilor. În loc să se înceapă lecția cu „predarea prin discurs” se lansează o întrebare care să conducă la informația pe care trebuie să o primească elevul.

Elevii vor primi materiale cu privire la lecția ce urmează a fi studiată precum și fișa cu întrebări mai vechi și cu întrebări cu mai multe variante de răspuns. Întrebările trebuie să fie astfel alcătuite încât rezolvarea lor să necesite mai mult decât copierea din materialul pus la dispoziție. Se va lucra individual sau pe perechi. Câteodată este mai bine pentru curiozitatea și concentrarea elevilor, ca aceștia să citească întâi întrebările.

Elevii se vor grupa apoi pe perechi sau în grupuri de patru, își vor compara răspunsurile și le vor combina pentru a ajunge la „cel mai bun răspuns” fără o recitare a textului decât dacă acest lucru este absolut necesar. Aceasta va duce la o discuție în care elevii își vor susține punctul de vedere, fapt care duce la o bună învățare. Elevii vor primi apoi răspunsurile corecte și lămuririle necesare, după care ei își vor pune singuri note.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

- faza introductivă: profesorul prezintă tema ce va fi pusă în discuție;
- faza lucrului individual: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei;
- faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare;
- faza reuniunii în grupuri mai mari-de obicei se alcătuiesc două grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, alcătuite din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns.
- faza raportării soluțiilor în colectiv;
- faza decizională: se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

Avantajele metodei piramidei sunt:

- stimulării învățării prin cooperare;
- al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv;
- dezvoltă capacitatea de a emite soluții inedite la problemele și sarcinile apărute;
- dezvoltarea spiritului de echipă și întrajutorare.

Dezavantajul aplicării metodei este de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

Aplicatie : la clasa a VI-a la tema Artropode, elevii au ca sarcină de învățare să definească această clasă de nevertebrate evidențiind în același timp caracterele generale ale acestora. Profesorul anunță tema și cere elevilor să prezinte informații referitoare la artropode construind în fiecare pătrat al piramidei elemente, idei care definesc sau prezintă caracterele generale acestei clase de animale nevertebrate. Oferă indicii prin imagini care prezintă animale artropode. Elevii sunt organizați pe grupe. Fiecare grupă completează pătratul piramidei desenată pe o foaie cartonată .

Bibliografie

- 1.Lazar V., Caprarin D., Metode didactice utilizate in predarea biologiei, Ed.Arves,2008;
- 2.Ionescu, M., Radu, L, (oord.), Didactica moderna, Cluj-Napoca, Dacia, 1995;
- 3.Iordache Ion si colab., Metodica predarii-invatarii biologiei, Iasi, Ed.Solaris, 2004;
- 4.Panisoara, I.O., Stiinta invatarii.De la teorie la practica, Polirom, Iasi, 2005;
- 5.Tudor, V., Metodica predarii biologiei la clasele V-VIII, Bucuresti, EDP, 1982.

PRINCIPLES OF LANGUAGE TESTS

STUDY WRITTEN BY VINȚAN MARCELA BOGDANA
ELECTROTIMIȘ TECHNICAL COLLEGE, TIMIȘOARA

Language testers and teachers have to decide upon a certain testing technique which should be suitable for their purpose for a certain level and which can work very well in a certain situation. For example, two different schools or even two different classes may require different tests, depending on the objectives of the courses, the purpose of the tests and the resources available. Each testing situation is unique and sets a particular testing problem. First of all, the tester must establish the testing problem as clearly as possible according to a certain situation.

Any test designer should take into account the three basic principles of testing: validity, reliability and practicality

1 .Validity

By far the most complex criterion of a good test is validity, the degree to which the test actually measures what it is intended to measure. Validity can only be established by observation and theoretical justification. There is no final, absolute, and objective measure of validity. We have to find evidence that a test accurately and sufficiently measures the testee for the particular purpose, objective, or criterion of the test.

The technical procedures for validating tests are complex and require specialized knowledge. But two major types of validation are important for classroom teachers: content validity and construct validity. A valid vocabulary test is one that actually measures knowledge of vocabulary and not previous knowledge in a subject, or some other variable of questionable relevance. To measure vocabulary and spelling ability, one might ask students to write as many words as they can in 15 minutes on a given topic (brainstorming), then simply count the words for the final score. Such a test would be practical, reliable; easy to administer and score and, at the same time, a valid vocabulary test. But it would hardly constitute a valid test of writing ability unless some considerations were given to the communication and organization of ideas, among other factors.

Content validity is the opinion expressed by experts whether a test is valid or not. They should check whether the test is representative for the language skills and structures it is trying to test. The test is considered to have content validity only if it includes a proper sample of the relevant structures. This involves the experts consulting both the syllabus, in the case of an achievement test, and the test specifications and deciding what the test was intended to test and also whether it accomplishes what it is intended to. The test actually involves the testee in a sample of the behaviour that is being measured. We can usually determine content validity, observationally, if we can clearly define the achievement which we are measuring. If we are trying to assess a person's ability to speak a second language in a conversational setting, a test that asks the learner to answer paper-and-pencil multiple-choice questions requiring grammatical judgments does not achieve content validity whereas a test that requires the learner actually to speak within some sort of authentic context does.

A concept that is very closely related to content validity is face validity, which asks the question: does the test, on the "face" of it, appear to test what it is designed to test? Face validity is very important from the learner's perspective. To achieve "peak" performance on a test, a learner needs to be convinced that the test is indeed testing what it claims to test. Face validity is almost always perceived in terms of content: if the test samples the actual content of what the learner has achieved or expects to achieve, then face validity will be perceived.

A second category of validity that teachers must be aware of in considering language tests is construct validity. A test, part of a test, or a testing technique is said to have construct validity if it measures just the ability which it is supposed to measure. The word "construct" refers to any ability which is hypothesized in a theory of language ability. If we try to measure the ability in a particular test, that particular test would be considered to have construct validity only if it is demonstrated that it is measuring just that ability.

A test could be made valid if, after having written it, we compare it with other teachers, native speakers, language experts or even pre-test it with another class at the same level to check if the obtained results are similar to other class results.

2. Reliability

A reliable test is a test that is consistent and dependable. There are two types of reliability:

Test-retest reliability is the extent to which the test achieves the same result time after time. For example, if a ruler is used to measure a piece of paper, it should get the same result every time. Therefore a ruler is a reliable measure. If you give the same test to the same subject or matched subjects on two different occasions, the test itself should have similar results; it should have test reliability. Scorer reliability is the consistency of scoring by two or more scorers. If very subjective techniques are employed in the scoring of a test, one would not expect to find high scorer reliability.

The other type of reliability is inter-item consistency. Inter- item consistency is the extent to which all the items on the test are measuring the same thing.

Another way to determine reliability is to have two parallel groups taking the same test. The problem is determining whether the two groups are truly parallel.

Reliability can also be measured by giving parallel tests, that is, two similar tests with the same type and number of items, the same instructions, etc. The problem with this approach is determining whether the two tests are actually parallel.

Inter-item consistency is usually determined using statistical tests. Another way of measuring inter-item consistency is to randomly assign test items to two groups and compare the results of the two groups. Of course, it is still possible that the tests will not be parallel. In addition, because the individual tests are shorter, they will be less reliable, which needs to be compensated for statistically, that is by calculating how reliable the test would have been with twice the number of items.

According to Arthur Hughes (1989), tests can be made more reliable if we:

- get enough examples

The more items we have in a test, the more reliable the test will be. It is important to make a test which is long enough to prove that it is reliable, but it should not be made too long because the students could become bored and tired and thus the test is not representative.

- do not allow candidates too much freedom

They should not be given alternative subjects for the reason that there might be differences among the students' answers.

- write unambiguous items

It is essential that candidates should be presented with items with clear meaning so that the candidate might not interpret them.

- provide clear and explicit instructions

If the instructions are concise and clear, the candidates might not misinterpret them.

- write legible and well laid out tests

Tests should be typed or nicely handwritten. Xerox copies should be legibly reproduced. There should not be too much text and too little space.

- offer the candidates format and testing techniques which are familiar to them

All the candidates should have the opportunity of knowing exactly what format and structure the test will have.

- provide identical and non-distracting conditions of administration

If there are great differences between one administration of a test and another, there will be differences between a candidate's performance on the two occasions. We need to maintain a quiet setting without distracting sounds or movements. Timing should be also strictly specified.

- use items that allow objective scoring

In order to obtain objective scoring we can use multiple choice items or open ended items with a unique correct response.

- provide a detailed marking scheme

A marking scheme should be as detailed as possible, specifying variants and acceptable answers and assigning points even for partially correct responses.

- train markers

It is necessary to assign trained markers especially when they have to mark subjective tests such as compositions. In this case, the marking scheme should be analyzed and discussed and acceptable responses should be agreed upon.

- identify candidates by number, not name

If the candidates are not known, the marks will not be influenced by the marker's subjectivity.

- employ multiple independent marking

This is compulsory especially when the testing is subjective. All the papers should be marked by at least two independent markers.

There is a complex relationship between validity and reliability. If a test is valid, it must also be reliable. A test that gives different results at different times cannot be valid. However, it is possible for a test to be reliable without being valid. That is, a test can give the same result time after time but not be measuring what it was intended to measure. An ideal test should be both reliable and valid. However strange it might seem, the greater the reliability of a test is, the less validity it usually has.

Consequently, the real-life tasks (e.g. form filling) have been given high face and construct validity and reliability. As validity is considered the most difficult to be obtained, it is essential to construct a valid test first of all and then to try and find ways of increasing its reliability.

3. Practicality

A test ought to be practical — within the means of financial limitations, time constraints, ease of administration, scoring and interpretation, user friendly, printed or typewritten. Teachers need to be

able to make clear and useful interpretations of test data in order to understand their students better. A test that is too complex or too sophisticated may not be of practical use to the teacher.

If a test is based on the principles of reliability, validity and practicality, it will not only assess the testees correctly but it will also have a more positive effect on learning and teaching and its result will be improving learning habits. This effect on learning and teaching is known as the washback or backwash effect. If the test tests something different from what has been taught during the course or in the classroom, it has a harmful washback effect and, in this case, the results of the test are not relevant for the teaching activity. If the effect produced by the test can improve the syllabus, the test has a beneficial washback effect.

The problem of testing vocabulary has not been regarded as an important element for the intermediate students. However, the importance of vocabulary assessment increases when the high school and the vocational school students have a lower level of English than required at their age. For this reason, it is necessary that they should gradually be taught basic vocabulary in order to be able to develop in time the English skills and subskills.

This study is based on a testing experiment conducted on two groups of intermediate students. Although it deals with testing intermediate students, I should mention that at the beginning of high school most of them are “false beginners” who, in spite of having already studied English in secondary school, do not possess the required vocabulary and structures for this level.

Consequently, instead of starting the lessons with materials for the intermediate level in the 9th grade, I should adapt my lessons so that the students will be able to catch up with the requirements of the 9th and the 10th grade syllabus including vocabulary, structures and communicative functions.

For this reason, the purpose of my research was to find different ways of teaching and testing vocabulary in order to help my students improve their English and at the same time to motivate them. Thus, my experiment was focused on observing two groups of students for two years, during the 9th and the 10th grade, while a large variety of testing vocabulary activities were experienced. Some questionnaires were administered to a group consisting of 20 high school students and in parallel the same questionnaires were administered to a group of 25 vocational school students at the beginning and at the end of the research. The tests administered during this experiment were devised in order to improve the students’ vocabulary and language performance.

Due to the inadequate English level of my students, it was absolutely necessary to start with teaching and testing vocabulary, so I had to adapt not only the syllabus and the marking criteria, but also the methods and the materials used in the classroom, so that both my high school and vocational school students would be able to acquire as much information as possible in a short period of time.

By using these methods I discovered that both my high school and vocational school students started to like English, to be interested in my lessons and, most important, to gradually improve their language competence.

The alternative ways of assessment contributed significantly to the change in the students' mentality towards vocabulary, testing in general, and especially towards English.

As a conclusion, whatever activities and evaluation methods we use, we should always try to encourage our students to improve their foreign language skills as soon as possible, to give them opportunities to develop their abilities in interesting activities and to express their opinions in English.

BIBLIOGRAPHY

1. Alderson. J. C, Clapham, C, Wall, D, 1995, Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press;
2. Bachman, L. F, 1995, Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford University Press;
3. C. Blachowicz, P. Fisher, 2010, Teaching vocabulary in all classrooms;
4. Chaudron, C. 1993, Second Language Classroom. Research on Teaching and Learning, Cambridge University Press;
5. Cross, D, 1991, A Practical Handbook of Language Teaching, Dotesios Limited, Trowbridge, Wiltshire;
6. Heaton, J. B, 1988, Writing English Language Tests, Longman Handbooks for Language Teachers;
7. Henning, G. 1987 A Guide to Language Testing. Development. Evaluation. Research, Heinle & Heinle Publishers, USA.;
8. Hughes, A., 1989, Testing for Language Teachers, Cambridge University Press

PRINCIPLES OF LANGUAGE TESTS

STUDY WRITTEN BY VINȚAN MARCELA BOGDANA

ELECTROTIMIȘ TEHNICAL COLLEGE, TIMIȘOARA

Language testers and teachers have to decide upon a certain testing technique which should be suitable for their purpose for a certain level and which can work very well in a certain situation. For example, two different schools or even two different classes may require different tests, depending on the objectives of the courses, the purpose of the tests and the resources available. Each testing situation is unique and sets a particular testing problem. First of all, the tester must establish the testing problem as clearly as possible according to a certain situation.

Any test designer should take into account the three basic principles of testing: validity, reliability and practicality

1 .Validity

By far the most complex criterion of a good test is validity, the degree to which the test actually measures what it is intended to measure. Validity can only be established by observation and theoretical justification. There is no final, absolute, and objective measure of validity. We have to find evidence that a test accurately and sufficiently measures the testee for the particular purpose, objective, or criterion of the test.

The technical procedures for validating tests are complex and require specialized knowledge. But two major types of validation are important for classroom teachers: content validity and construct validity. A valid vocabulary test is one that actually measures knowledge of vocabulary and not previous knowledge in a subject, or some other variable of questionable relevance. To measure vocabulary and spelling ability, one might ask students to write as many words as they can in 15 minutes on a given topic (brainstorming), then simply count the words for the final score. Such a test would be practical, reliable; easy to administer and score and, at the same time, a valid vocabulary test. But it would hardly constitute a valid test of writing ability unless some considerations were given to the communication and organization of ideas, among other factors.

Content validity is the opinion expressed by experts whether a test is valid or not. They should check whether the test is representative for the language skills and structures it is trying to test. The test is considered to have content validity only if it includes a proper sample of the relevant structures. This involves the experts consulting both the syllabus, in the case of an achievement test, and the test specifications and deciding what the test was intended to test and also whether it accomplishes what it is intended to. The test actually involves the testee in a sample of the behaviour that is being measured. We can usually determine content validity, observationally, if we can clearly define the achievement which we are measuring. If we are trying to assess a person's ability to speak a second language in a conversational setting, a test that asks the learner to answer paper-and-pencil multiple-choice questions requiring grammatical judgments does not achieve content validity whereas a test that requires the learner actually to speak within some sort of authentic context does.

A concept that is very closely related to content validity is face validity, which asks the question: does the test, on the "face" of it, appear to test what it is designed to test? Face validity is very important from the learner's perspective. To achieve "peak" performance on a test, a learner needs to be convinced that the test is indeed testing what it claims to test. Face validity is almost always perceived in terms of content: if the test samples the actual content of what the learner has achieved or expects to achieve, then face validity will be perceived.

A second category of validity that teachers must be aware of in considering language tests is construct validity. A test, part of a test, or a testing technique is said to have construct validity if it measures just the ability which it is supposed to measure. The word "construct" refers to any ability which is hypothesized in a theory of language ability. If we try to measure the ability in a particular test, that

particular test would be considered to have construct validity only if it is demonstrated that it is measuring just that ability.

A test could be made valid if, after having written it, we compare it with other teachers, native speakers, language experts or even pre-test it with another class at the same level to check if the obtained results are similar to other class results.

2. Reliability

A reliable test is a test that is consistent and dependable. There are two types of reliability:

Test-retest reliability is the extent to which the test achieves the same result time after time. For example, if a ruler is used to measure a piece of paper, it should get the same result every time. Therefore a ruler is a reliable measure. If you give the same test to the same subject or matched subjects on two different occasions, the test itself should have similar results; it should have test reliability. Scorer reliability is the consistency of scoring by two or more scorers. If very subjective techniques are employed in the scoring of a test, one would not expect to find high scorer reliability.

The other type of reliability is inter-item consistency. Inter- item consistency is the extent to which all the items on the test are measuring the same thing.

Another way to determine reliability is to have two parallel groups taking the same test. The problem is determining whether the two groups are truly parallel.

Reliability can also be measured by giving parallel tests, that is, two similar tests with the same type and number of items, the same instructions, etc. The problem with this approach is determining whether the two tests are actually parallel.

Inter-item consistency is usually determined using statistical tests. Another way of measuring inter-item consistency is to randomly assign test items to two groups and compare the results of the two groups. Of course, it is still possible that the tests will not be parallel. In addition, because the individual tests are shorter, they will be less reliable, which needs to be compensated for statistically, that is by calculating how reliable the test would have been with twice the number of items.

According to Arthur Hughes (1989), tests can be made more reliable if we:

- get enough examples

The more items we have in a test, the more reliable the test will be. It is important to make a test which is long enough to prove that it is reliable, but it should not be made too long because the students could become bored and tired and thus the test is not representative.

- do not allow candidates too much freedom

They should not be given alternative subjects for the reason that there might be differences among the students' answers.

- write unambiguous items

It is essential that candidates should be presented with items with clear meaning so that the candidate might not interpret them.

- provide clear and explicit instructions

If the instructions are concise and clear, the candidates might not misinterpret them.

- write legible and well laid out tests

Tests should be typed or nicely handwritten. Xerox copies should be legibly reproduced. There should not be too much text and too little space.

- offer the candidates format and testing techniques which are familiar to them

All the candidates should have the opportunity of knowing exactly what format and structure the test will have.

- provide identical and non-distracting conditions of administration

If there are great differences between one administration of a test and another, there will be differences between a candidate's performance on the two occasions. We need to maintain a quiet setting without distracting sounds or movements. Timing should be also strictly specified.

- use items that allow objective scoring

In order to obtain objective scoring we can use multiple choice items or open ended items with a unique correct response.

- provide a detailed marking scheme

A marking scheme should be as detailed as possible, specifying variants and acceptable answers and assigning points even for partially correct responses.

- train markers

It is necessary to assign trained markers especially when they have to mark subjective tests such as compositions. In this case, the marking scheme should be analyzed and discussed and acceptable responses should be agreed upon.

- identify candidates by number, not name

If the candidates are not known, the marks will not be influenced by the marker's subjectivity.

- employ multiple independent marking

This is compulsory especially when the testing is subjective. All the papers should be marked by at least two independent markers.

There is a complex relationship between validity and reliability. If a test is valid, it must also be reliable. A test that gives different results at different times cannot be valid. However, it is possible for a test to be reliable without being valid. That is, a test can give the same result time after time but not be measuring what it was intended to measure. An ideal test should be both reliable and valid. However strange it might seem, the greater the reliability of a test is, the less validity it usually has.

Consequently, the real-life tasks (e.g. form filling) have been given high face and construct validity and reliability. As validity is considered the most difficult to be obtained, it is essential to construct a valid test first of all and then to try and find ways of increasing its reliability.

3. Practicality

A test ought to be practical — within the means of financial limitations, time constraints, ease of administration, scoring and interpretation, user friendly, printed or typewritten. Teachers need to be able to make clear and useful interpretations of test data in order to understand their students better. A test that is too complex or too sophisticated may not be of practical use to the teacher.

If a test is based on the principles of reliability, validity and practicality, it will not only assess the testees correctly but it will also have a more positive effect on learning and teaching and its result will be improving learning habits. This effect on learning and teaching is known as the washback or backwash effect. If the test tests something different from what has been taught during the course or in the classroom, it has a harmful washback effect and, in this case, the results of the test are not relevant for the teaching activity. If the effect produced by the test can improve the syllabus, the test has a beneficial washback effect.

The problem of testing vocabulary has not been regarded as an important element for the intermediate students. However, the importance of vocabulary assessment increases when the high school and the vocational school students have a lower level of English than required at their age. For this reason, it is necessary that they should gradually be taught basic vocabulary in order to be able to develop in time the English skills and subskills.

This study is based on a testing experiment conducted on two groups of intermediate students. Although it deals with testing intermediate students, I should mention that at the beginning of high school most of them are “false beginners” who, in spite of having already studied English in secondary school, do not possess the required vocabulary and structures for this level.

Consequently, instead of starting the lessons with materials for the intermediate level in the 9th grade, I should adapt my lessons so that the students will be able to catch up with the requirements of the 9th and the 10th grade syllabus including vocabulary, structures and communicative functions.

For this reason, the purpose of my research was to find different ways of teaching and testing vocabulary in order to help my students improve their English and at the same time to motivate them. Thus, my experiment was focused on observing two groups of students for two years, during the 9th and the 10th grade, while a large variety of testing vocabulary activities were experienced. Some questionnaires were administered to a group consisting of 20 high school students and in parallel the same questionnaires were administered to a group of 25 vocational school students at the beginning and at the end of the research. The tests administered during this experiment were devised in order to improve the students' vocabulary and language performance.

Due to the inadequate English level of my students, it was absolutely necessary to start with teaching and testing vocabulary, so I had to adapt not only the syllabus and the marking criteria, but also the methods and the materials used in the classroom, so that both my high school and vocational school students would be able to acquire as much information as possible in a short period of time.

By using these methods I discovered that both my high school and vocational school students started to like English, to be interested in my lessons and, most important, to gradually improve their language competence.

The alternative ways of assessment contributed significantly to the change in the students' mentality towards vocabulary, testing in general, and especially towards English.

As a conclusion, whatever activities and evaluation methods we use, we should always try to encourage our students to improve their foreign language skills as soon as possible, to give them opportunities to develop their abilities in interesting activities and to express their opinions in English.

BIBLIOGRAPHY

1. Alderson. J. C, Clapham, C, Wall, D, 1995, Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press;
2. Bachman, L. F, 1995, Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford University Press;
3. C. Blachowicz, P. Fisher, 2010, Teaching vocabulary in all classrooms;
4. Chaudron, C. 1993, Second Language Classroom. Research on Teaching and Learning, Cambridge University Press;
5. Cross, D, 1991, A Practical Handbook of Language Teaching, Dotesios Limited, Trowbridge, Wiltshire;
6. Heaton, J. B, 1988, Writing English Language Tests, Longman Handbooks for Language Teachers;
7. Henning, G. 1987 A Guide to Language Testing. Development. Evaluation. Research, Heinle & Heinle Publishers, USA.;
8. Hughes, A., 1989, Testing for Language Teachers, Cambridge University Press

Locul și rolul educației ecologice în școală

Prof. Părașanu Maria

Școala Gimnazială Sinești

Astăzi educația ecologică sau educația relativă la mediu își are locul bine stabilit în activitățile școlare și extrașcolare.

Trăim în perioada în care omenirea a făcut pași uriași pe calea descoperirilor științifice și tehnologice, care în mare măsură a schimbat înfașisarea planetei, dar și modul de viață al omului. Unitatea organismului cu mediul este o lege fundamentală a vieții pe Terra. Datorită cuceririlor științifice și tehnologice, de cele mai multe ori, apar dezechilibre, iar agravarea continuă a dezechilibrelor naturii face necesară realizarea unei campanii intensive de educare a omului de orice vârstă în favoarea naturii. Problema conservării mediului înconjurător nu este numai o problemă a specialiștilor, ci și o problemă a fiecărui locuitor al Terrei, pentru că toți suntem "fiii naturii". Educația ecologică, datorită caracterului interdisciplinar, are un rol esențial în formarea și modelarea personalității umane. Dar să nu uităm rolul acesteia în instruirea de a respecta valorile naturii și ale mediului în care trăiește.

În cadrul unui învățământ românesc modern, educația ecologică este un proces continuu, unde activitățile sunt selectate, de mare actualitate, și de ce nu foarte atractive. Educația ecologică stă la temelie civilizației și progresului uman. Copiii de astăzi, generația de mâine, sunt obligați să păstreze, să corecteze, să aducă amendamente privitor la ceea ce au distrus generațiile anterioare. În prezent în multe locuri de pe Terra, raportat la situația dezastruoasă a naturii ar trebui tras un semnal de alarmă.

Este o urgență ca educatorii să realizeze o educație ecologică în școală, unde să -i învețe pe elevi: de ce și cum trebuie protejată natura?

Educația ecologică începe în familie, se continuă la școală și apoi toată viața. Prin urmare educația ecologică are un caracter permanent. Încă cu frecventarea grădiniței se formează la copii spiritul de ordine și curățenie. Actualmente, se realizează multe proiecte de educație ecologică. Încă de la grădiniță, copiii trebuie să respecte natura și să-și însușască îndatoririle față de natură:

- Să nu rupă florile și ramurile arborilor;
- Să nu ranească și omoare păsările sau insectele;
- Să nu scrijească scoarța copacilor;
- Să nu facă foc în parcuri sau în păduri.

Observarea este o metodă prin care copiii percep direct, activ, sistematic obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, în scopul cunoașterii unor trăsături esențiale ale acestora. Observarea este concepută ca activitate de cunoaștere a mediului înconjurător, ca o activitate umană cotidiană, care înseamnă a remarca, a consulta, acțiunea de observare și rezultatul ei. Plimbările, drumețiile, vizitele și excursiile sunt forme organizate a observărilor desfășurate într-un cadru natural. Plimbările în natură au avantajul că sunt generate de curiozitatea firească a copiilor, cunoștințele sunt acumulate pe un fond afectiv favorabil, răspund unor îndobâziri personale, iar obiectul observat se află în existența lui naturală oferind o imagine unitară a lumii înconjurătoare. Plimbările sunt deplasări scurte, realizate pe un traseu stabilit, cu un obiectiv clar, lărgirea orizontului de cunoaștere a copiilor. În cadrul plimbărilor procesul de percepere a mediului ambiant are loc pe tot parcursul plimbării cu

ocazia unor mici popasuri stabilite în funcție de obiectivele propuse. Vizitele au în vedere cunoasterea organizată a unui loc de muncă, a unui obiectiv a unei instituții , asigurându-se deplasarea la locul vizitei. Excursia reprezintă o deplasare organizată de mai lungă durată în locuri mai îndepărtate , în județ sau în apropierea județului.

Activitățile școlare și extrașcolare de educație ecologică au scopul de a stimula interesul și curiozitatea copiilor pentru mediul înconjurător , pentru relația om-natură. Spre exemplu amintim modul diferit cum percepe mediul înconjurător un copil crescut în mediul rural și unul crescut în mediul urban. Pentru copilul crescut în mediul rural, mediul înconjurător este simțit și palpat direct (livada cu pomi fructiferi, grădina cu flori și zarzavaturi, liziera pădurii, pajisti întinse etc.) pe când copilul din mediul urban nu are această șansă , dar să nu uităm că în apropierea acestuia se află spațiile verzi din cartierul în care locuiesc, din curtea școlii.

Printr-o educație ecologică bine gândită și organizată, copiii și tinerii vor fi sensibilizați de natura care ne înconjoară ,care trebuie să o ocrotim, să o iubim și să o păstrăm. Pentru copii tot ce este nou în domeniul naturii stârnește curiozitate, ceea ce duce la mulțumirea întrebărilor adresate educatorilor, părinților, prietenilor etc.

O eficiență crescută pentru realizarea educației ecologice o au activitățile practice organizate în natură (în parcul școlii, pe malul unui râu sau lac, la grădina botanică, stațiuni de cercetare experimentală, muzee de științe naturale , lotul școlar etc.), unde elevii sunt învățați să observe natura , să înceapă experimentele care vor contribui la dezvoltarea abilităților practice și intelectuale , să iubească și să ocrotească natura.

Sarcina realizării educației ecologice nu aparține nu numai profesorului de biologie ci tuturor profesorilor care ar trebui să-și implice elevii în activități de acest gen.

Tradițional și modern în studierea limbii române în școală

Prof. Inv. Primar : Șolea Mateescu Maria Adina

Școala Gimnazială Mateești, jud. Vâlcea

Limba română constituie un obiect de studiu central în procesul de învățământ .Studiul limbii române are o însemnătate cu totul deosebită în formarea multilaterală a școlarului. Fără însușirea corespunzătoare a limbii române nu poate fi concepută evoluția intelectuală a elevilor.

Importanța studierii limbii române în școala derivă din următoarele aspecte:

- limba română este expresia cea mai cuprinzătoare a ființei naționale a poporului român;
- limba română este limba oficială a statului național român;
- limba română, având acest statut oficial, asigură dobândirea cunoștințelor din sfera tuturor celorlalte discipline de învățământ;

- procesul studierii limbii romane in școala este parte integrată a acțiunii de dezvoltare a gândirii, dat fiind faptul ca ideile se prefigurează și persista în mintea omului pe baza cuvintelor, a propozițiilor, a frazelor;
- limba romana contribuie la cultivarea disponibilității de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente pe diverse planuri de activitate, imperativ categoric al dezvoltării vieții moderne;
- limba romana contribuie la cultivarea sensibilității elevilor, la nuanțarea exprimării orale și scrise.

Noile programe precizează ca învățarea limbii romane se întemeiază pe modelul funcțional comunicativ, adaptat particularităților de vârstă ale elevilor și formulează obiectivele învățării limbii în școala. Aceste obiective se organizează pe trei dimensiuni.

a. Practicarea rațională și funcțională a limbii

În acest sens elevul trebuie:

- să înțeleagă normele și modelele de structurare a formelor de comunicare orală și scrisă;
- să-și activeze cunoștințele de limbă pentru a percepe și realiza fapte de comunicare orală și scrisă, adaptându-se eficient la strategiile și relațiile interacțiunii sociale;
- să exprime în mod original, într-o formă clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii.

b. Formarea unor reprezentări culturale, precum și a unui univers afectiv și atitudinal coerent la elevi.

Elevii trebuie :

- să înțeleagă semnificația limbii romane în conturarea identității naționale și înregistrarea acesteia în contextul culturii universale;
- să interiorizeze, prin contactul cu texte elaborate în diverse stiluri funcționale, valorile culturale ca premisa a propriei dezvoltări intelectuale, afective, morale;
- să-și structureze un sistem axiologic coerent, fundament al formării unei personalități integrate dinamic în societate.

c. Formarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

Elevul trebuie:

- să-și însușească strategiile, metodele și tehnicile de studiu și activitate independentă;
- să-și structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea și utilizarea informației;
- să-și activeze și să-și dezvolte operațiile gândirii creative.