

Manual OUTPUT 1

Mai departe + a Guerrilla Literacy Manual (Patricia Huion)	p. 2
Guerrilla Literacy Learning: O definiție (Patricia Huion)	p. 3

REZULTAT 1

ÎNAINTE DE GuLL: TEORII ȘI POVESTIRI

I capitol: construind poduri

I.1 Achiziția limbii (Guido Cajot)	p. 5
I.2 Analiza erorilor (Alba Graziano, Anna Romagnuolo)	p. 8

II capitol: conectându-ne cu învățarea

II.1 Pedagogia erorilor (Carolina Purificati, Alessandra Smerilli)	p. 12
II.2 Planul Dalton: responsabilitate, independență și cooperare în clasă.	p. 17
II.3 Procesul de învățare în cazul persoanelor dezavantajate social (Carmen Radulescu)	p. 20
II.4 Lucrând și învățând cu migranții (Carolina Purificati, Alessandra Smerilli)	p. 23
II.5 Modelul bazat pe diversitate din Aleholm Suedia (Elisabeth Mueller Nylander)	p. 27
II.6 Educația pentru petrecerea timpului liber (Alena Jůvová, Ondřej Duda, Antlová Adéla)	p. 28

III capitol: cum învăț eu limbi străine	p. 31
--	-------

Cuvânt înainte la un manual de alfabetizare Guerrilla **Patricia Huion**

Să fii elev poate fi o călătorie fascinantă. Acum câțiva ani am fost rugată să concep o metodă de predare pentru profesorii stagiari care au avut în mod repetat eșec la testele de bază privind alfabetizarea. A fost un curs remedial: un loc de întâlnire pentru toți cei care nu știau să citească și să scrie corect și nici nu vorbeau limba lor maternă la un nivel de expert.

A fost un curs programat și fiecare student ce a intrat în acea clasă, la acel moment era deja etichetat drept un eșec. Nu cred că am avut vreodată de-a face cu un grup mai dezamăgit: tăcuți, tensionați, cu capetele plecate. Era, de asemenea, o atmosferă de „acum sau niciodată”, pentru repetarea eșecului însemna că nu li se va mai permite să devină vreodată profesori.

Am înghițit în sec. Trecuse o lungă perioadă de timp de când nu mai predasem limbi străine..De asemenea, mă întrebam de ce au avut atâtea dificultăți cu aceste abilități de bază. Limba nu fusese niciodată prea dificilă pentru mine ... Asa că mă simțeam incompetentă neștiind ce am de făcut.

Era un curs de tip „blended”. Erau o mulțime de documente cu privire la Toledo: un curs excellent, cu o mulțime de exemple și teste dar o cantitate limitată de ore de monitorizare față-în-față.

A trebui să încep prin a evalua nivelul lor inițial de pregătire, care a inclus un interviu de trei minute. În timpul acestui interviu elevii au trebuit să scrie pe un formular tipizat de evaluare toate greșelile lor de pronunție. Mai mult decât atât a trebuit să înregistrez toate aceste conversații și să le postez pe o pagină a erorilor, astfel încât ei să le poată re-asculta de câte ori va fi cazul. Îmi amintesc cu claritate cât de artificiale și descurajante mi se păreau aceste secvențe.

Pentru a ușura această încercare am sugerat trei întrebări în avans, dintre care una era «ce s-a întâmplat în aceste clase de alfabetizare de bază?»

Spre surprinderea mea totală cei mai mulți studenți au ales această întrebare. M-am confruntat cu povestiri confesive în care studenții își împărtășeau toate păcatele: «Nu știu nimic despre gramatică», «Punctuația nu are sens pentru mine», «N-am folosit niciodată aceste cuvinte», «Dacă aș vorbi așa lumea ar râde de mine!». Toți au încheiat cu ceva de genul «Probabil că n-am învățat destul». Am avut mari dificultăți cu analiza propriilor mele erori. Și toți aveau o privire de învinși.

Am decis să încep predarea semnelor de punctuație, care mi sa părut cea mai ușoară parte. M-am teleportat apoi la pagina în care erau explicate regulile și le-am cerut să explice aceste lucruri colegilor lor.

Haos absolut. «Cum știi când începe o propoziție?», «Cum recunoașteți un verb principal?», «Care este subiectul unei propoziții?»

Am fost uimită. Și m-am simțit, la rândul meu, pierdută. Nu foloseam limbajul corespunzător pentru a-I învăța. Eram disperată. Nu înțelegeam cum și de unde veneau răspunsurile lor surprinzătoare. După 90 de minute, ne uitam unul la altul în nedumerire totală. Elevii mei au intrat în panică și m-am simțit extrem de rușinată: doar făcusem lucrurile și mai dificile.

Ora următoare mi-am cerut scuze studenților mei. Le-am spus că nu am nici un indiciu cu privire la modul în care ei pot să capete aceste abilități. I-am întrebat dacă ar fi dispuși să ajute la căutarea unor modalități pentru abordarea acestor probleme. La urma urmei ei erau pe punctul de a deveni profesori. I-am întrebat dacă ar fi dispuși să gândească cu voce tare în timp ce fac exercițiile. Nu erau prea dornici să facă asta, până când au văzut ce se întâmplă cu o astfel de analiză. Și astfel am descoperit câteva modele („patterns”) ale greșelilor. Am glumit, încurajându-ne reciproc „te rog, fă niște greșeli!”,. Și, în stilul underdog adevărat am căutat un pseudonim care să denumească modul în care greșim. Și astfel, am început să ne numim „studenți guerrilla”,.

Guerrilla Literacy Learning: O definiție *Patricia Huion (UCLL)*

Normele gramaticale sunt pur orientative. Poți ajunge acolo din greșeală.

*Het is de persoonsvorm.
Tegenwoordige tijd.
Derde persoon enkelvoud.
De stam is infinitief min en, dus lev.
De v staat niet in 't kofschip.
Dus is het hij leefd met een d!*

Alfabetizarea, în definiția ei de bază înseamnă „abilitatea de a citi și a scrie,.. La fel de ușor, acest lucru poate părea în prezent criză educațională, la nivel mondial, în condițiile în care 250 de milioane din cei 650 de milioane de copii de școală primară, la nivel mondial, nu posedă abilități de alfabetizare de bază. În Europa de Vest 96% dintre elevi ating nivelul 5 în ce privește abilitățile de citire. (1)

Cu toate acestea, 1 din 15 elevi cu vârstă de 15 ani nu pot citi în mod corespunzător. Europa se confruntă cu un grup foarte mare de studenți care nu sunt în măsură să dobândească cunoștințele de bază. Elevii continuă să eșueze la testele standardizate și mulți abandonează școala, deși ar fi putut deveni buni profesioniști din diferite domenii. Ca o consecință, cadrele didactice și cercetătorii sunt în căutarea de noi modalități de predare pentru alfabetizarea în domeniul abilităților de bază. Mai mult, societatea actuală le permite cetățenilor să se deplaseze liber între diferite țări și această oportunitate a condus la un nou tip de analfabetism, în care persoane înalt calificate sau alfabetizate în limba lor nativă devin NEET - („not in employment, education or training,„) în țările care i-au adoptat.

Toate aceste schimbări reprezintă provocări ale alfabetizării și acest lucru reclamă o abordare didactică nouă.

Alfabetizarea elevilor Guerrilla (Guerrilla Literacy Learners - GuLL) este o abordare centrată pe elev, care îi ajută pe cei care învață limbi străine să își îmbogățească cunoștințele și abilitățile. GuLL se deplasează de la modul în care elevul trebuie să învețe la modul în care ei învață în mod obișnuit, îmbrățișând recomandările Uniunii Europene prin care „dacă elevul eșuează, atunci profesorul trebuie să își schimbe modul de predare,„ GuLL cere elevilor să reflecteze asupra legăturilor ne-obișnuite, ne-ortodoxe (Guerrilla patterns) pe care ei le fac și apoi să încerce să le remedieze. Pattern-urile observate până acum au fost:

- ghicitul;
- amestecarea regulilor într-un mod mai puțin ortodox;
- aplicarea regulilor corecte în contexte greșite;
- aplicarea logicii matematice pentru a rezolva provocările lingvistice;
- traducerea literalmente dintr-o limbă în alta;
- limbajul corpului folosit pentru a corecta greșelile.

Un exemplu de pattern Guerrilla este combinarea regulilor corecte într-un mod eronat:

did he gave

În "did he gave" avem un student care cunoaște trecutul, știe cum să pună întrebări la timpul trecut și cunoaște declinarea verbelor neregulate, dar el îndeplinește aici două forme de trecut, mai degrabă decât trecutul auxiliar și infinitivul verbului principal. Am observat că, cerându-le elevilor să descrie modelele lor Guerrilla, ajung să-și îmbunătățească nivelul de cunoaștere a limbii. Ca atare, alfabetizarea Guerrilla îi transformă pe elevi în cursanți autonomi.

Gull își propune, de asemenea, să extindă portofoliul de predare al profesorilor de limbi străine. Limbile străine sunt predate, cel mai adesea, într-un cadru lingvistic. Cu toate acestea, adaugă proiectării abordări narrative într-un spațiu centrat pe utilizator care permit studenților să își dea seama de propriile atitudini. În mod tradițional cele mai multe limbi sunt învățate prin exerciții care presupun redarea corectă a termenilor și expresiilor. Elevii Guerrilla, însă, reușesc să înțeleagă modelul erorilor pe care le fac reflectând cu voce tare asupra exercițiilor. Ei sunt provocați, de asemenea, să gândească noi metode de predare pentru colegii lor, care converg de la diferitele pattern-uri ale erorilor către utilizarea corectă a limbii.

În acest manual vom dezvolta o clasă inversată, de tip Guerrilla, după modelul „grădinăritului guerrilla” care intenționează să îmbunătățească spațiile publice prin contribuția creativă a cetățenilor. Publicul țintă sunt elevii, profesorii, creatorii de comunitate, bibliotecarii și departamentele de formare a cadrelor didactice, care caută modalități centrate pe elev pentru îmbunătățirea cunoștințelor de bază și pentru a scădea numărul celor care abandonează școala timpuriu. Acest manual îi împuternicește pe profesori să devină facilitatori pentru învățarea de tip Guerrilla. Manualul este alcătuit din șase capitole: abordări bazate pe predare, achiziții lingvistice centrate pe elev, studii de caz privind implicarea elevilor, reflecții personale cu privire la învățarea limbilor străine, abordarea GuLL și modalități de evaluare a metodei GuLL.

Primul capitol oferă o perspectivă istorică a predării limbii, de la structuralism / behaviorism, raționalism și psihologia cognitivă, la constructivismul social, de la burghiu la conversație ca să spunem așa. Cadrele didactice sunt concentrate pe răspunsurile corecte și erorile sunt numite pur și simplu greșeli. Ei devin punctul focal în următoarea parte: analiza erorilor. Pe baza rezultatelor obținute la teste de studenții Universității Tuscia, din Italia, este sugerată o clasificare a acestor folosind gramatica limbii engleze ca metalimbaj. Până în prezent, aceste abordări se concentrează asupra limbajului în sine, asupra a ceea ce elevii trebuie să învețe.

În al doilea capitol ne deplasăm către agenți (profesor și cursant), precum și către modul în care sunt integrate greșelile ca parte din procesul de învățare a limbii: modelul Freinet al auto-corectării și educației morale, modelul lui Roger de auto-evaluare și învățare centrată pe student, sau modelul lui Montessori bazat pe dorința de a învăța li de a transforma greșelile în prietenul tău.

În continuare ne îndreptăm spre școala Dalton care ilustrează modelul lui Helen Parkhurst de învățare reflexivă și responsabilitatea autocorectării, jocul și învățarea autentică care fac apel la cunoștințele anterioare ale elevilor și sporesc motivația acestora, model folosit pe larg în educația migrantilor cu dificultăți. Încheiem cu educația outdoor, care presupune părăsirea mediului școlar cu tehnologie îmbunătățită sau cadrul bibliotecilor și descoperirea noilor posibilități de educație a timpului liber.

Metoda GuLL merge mai departe de metodele de predare centrate pe profesorul care indică greșelile pe care elevii le fac și în care gramatica este folosită pentru a descrie aceste erori. GuLL își propune să reaprindă elevilor dorința de a învăța limbi străine prin proiectarea centrată pe utilizator, coaching-ul narativ și art-of-hosting, să redea elevilor mândria a se putea auto-evalua în rândul comunității de elevi, prin facilitare grafică. GuLL își propune să îi facă pe elevi responsabili de propria învățare prin folosirea comunităților online sau knowledge-clipuri inovative. Ei creează noi identități și descriu greșelile lor într-un limbaj non-specialist, care nu are sens pentru lingviști. Ei folosesc povești, jocuri, cântece, într-un context autentic de învățare construind o punte către un nou mod de învățare, unul în care greșelile devin ferestrele către noi oportunități. În GuLL nu este important care sunt greșelile pe care le-au făcut; nu este important dacă ei se pot autoevalua sau preferă să se bazeze pe comunitatea lor pentru asta; dar este important ca ei să înțeleagă modul în care au realizat o anumită greșală și modul în care aceasta se poate corecta. Căile neortodoxe în care ei construiesc greșelile sunt numite modele de tip Guerrilla. Orientând aceste modele către corecta folosire a limbii vom obține un veritabil proces de alfabetizare. Acest manual este un îndemn pentru toate cadrele didactice, stagiați, bibliotecari, lucrători comunitari de a descoperi și folosi metodele Guerrilla.

Bineînțeles, avem nevoie de metode de a valida noua abordare. Ne vom referi, prin urmare, la cadrul European de evaluare a limbilor străine, la identitatea europeană a profesorului și la instrumentele europene multiculturale. Cu toate acestea, considerăm că bună parte dintre talentele Guerrilla nu sunt menționate în aceste grile de evaluare și de aceea am dezvoltat GLAT, instrumentele de evaluare GLAT și open badges (insigne) pentru a recompensa digital prestația elevilor. De asemenea, ne propunem realizarea unui jurnal reflexiv de învățare, evaluarea de la egal la egal dar și modalități pentru îmbunătățirea motivării și autoevaluării.

Acum, a mai rămas un singur lucru înainte de a vă introduce în povestea GuLL, un intermezzo. Mulți profesori se deconectează de la identitatea lor de elevi odată ce devin profesori. Așa că, am scris povești despre propriile noastre experiențe de învățare.

Sperăm să vă bucurați de acest manual și vă invităm să aflați mai multe din cursul nostrum MOOC. În același timp suntem dornici să învățăm de la voi. Ne puteți contacta prin intermediul site-ului nostru:

<http://www.pleasemakemistakes.eu/contact.html>

Referințe: EFA Global Monitoring Report. *Teaching and Learning. Achieving Quality for All*. Unesco 2013/4. Web. 4 April 2016. < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>>

I. CONSTRUIND PODURI

I.1 Achiziții lingvistice *GUIDO CAJOT (UCLL)*

1. Limbă și Școli de gândire privind achizițiile lingvistice

O definiție a unui concept sau construct este o declarație care surprinde caracteristicile sale cheie. Așa că, o definiție a unui termen poate fi gândită ca o versiune condensată a unei teorii. Pe de altă parte, o teorie este mai mult sau mai puțin o definiție extinsă.

O sinteză a definițiilor standard, din manualele introductive ar putea fi «Limba este un sistem de simboluri scrise sau vocale arbitrare, stilizate prin gesturi, care permit membrilor unei comunități de a comunica comprehensibil între ei».

Aș dori să adaug (a) creativitatea limbii, (b) presupusa prioritate a discursului asupra scrisului și (c) universalitatea limbajului între ființele umane.

O consolidare a unui număr de posibile definiții ale limbii ar putea conține următoarele caracteristici:

1. Limbajul este sistematic.
2. Limba este un set arbitrar de simboluri.
3. Aveste simboluri sunt, în principal, vocale, dar pot fi și vizuale.
4. Aceste simboluri au înțelesuri convenționale la care se referă.
5. Limba este folosită pentru comunicare.
6. Limba funcționează într-o anumită comunitate de vorbire sau de cultură.
7. Limba este, în esență umană, fără a se limita însă la om.
8. Limba este deprinsă de către toți oamenii în același fel; limba și învățarea limbilor străine au caracteristici universale.

Cu toate acestea, cu toate posibilele puncte de dezacord între lingviști și cercetători, unele modele istorice relevă faptul că tendințele modei sunt evidente în studiul și achiziția limbii. Aceste tendințe vor fi descrise aici, în forma a trei școli diferite de gândire, care au urmat oarecum un curs istoric, chiar dacă componentele fiecărei școli se suprapun cronologic într-o anumită măsură.

1.1 Structuralism/ Comportamentalism (Behaviourism)

În anii 1940 și 1950, școala structuralistă (descriptivă) de lingvistică, cu avocații săi (Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries, și alții) se mândrea într-o aplicare riguroasă a principiului științific privind observarea limbilor umane. Numai răspunsurile observabile ar putea face obiectul unei anchete, în mod public. Sarcina lingvistului, potrivit structuralismului, este să descrie limbajul uman și să identifice caracteristicile structurale ale acestor limbi. «Limbile pot să difere unele de altele, fără limită și ideile preconceptionale nu se pot aplica domeniului» (Twaddell 1935).

Lingvistul structural examinează în mod deschis numai datele observabile. De o importanță covârșitoare pentru lingvistul structural este ideea că limbajul poate fi împărțit în bucăți mici sau unități și că aceste unități pot fi descrise științific; prin contrast, acestea se pot uni din nou pentru a forma un întreg.

Typical behaviouristic models were classical and operant conditioning, rote verbal learning, instrumental learning, discrimination learning, and other empirical approaches to studying human behaviour. You may be familiar with the classical experiments with Pavlov's dog and Skinner's boxes; these too typify the position that organisms can be conditioned to respond in desired ways, given the correct degree and scheduling of reinforcement.

Modelele behavioristice, tipic clasice, operau asupra condițiilor pentru învățarea verbală, învățarea instrumentală, învățarea discriminatorie, precum și alte abordări empirice pentru studierea comportamentului uman. Ați putea fi familiarizat cu experimentele clasice cu câinele lui Pavlov și cutiile lui Skinner; aceste reflectă poziția prin care organismele pot fi condiționate să răspundă într-un mod dorit, având în vedere gradul corect de programare.

1.2 Raționalismul și Psihologia Cognitivă

În perioada anilor 1960 a apărut, prin influența lui Noam Chomsky, școala generativ-transformațională a lingvisticii. Chomsky a încercat să demonstreze că limbajul uman nu poate fi analizat doar în termeni de stimuli și răspunsuri observabile sau în baza volumelor de date brute colectate de cercetătorii din domeniul lingvisticii. Lingvistul generative este interesat nu numai de descrierea limbajului (atingerea nivelului de adecvare descriptivă), dar, de asemenea, și de a ajunge la un nivel explicativ adecvat în studiul limbii. Acesta este principiul de bază, independent de orice limbaj particular, pentru selectarea adecvată a gramaticii descriptive a fiecărei limbi (Chomsky 1964).

Psihologii cognitiști au afirmat că sensul, înțelegerea și cunoașterea sunt date semnificative pentru studiul psihologic. În loc să se concentreze mai degrabă pe conexiunile mecanice de tip stimul-răspuns, cognitiștii au încercat să descopere principiile psihologice de organizare și funcționare.

Psihologii cognitiști, asemenea lingviștilor generativi, caută să descopere motivațiile care stau la baza structurilor profunde ale comportamentului uman prin utilizarea unei abordări raționale. Prin asta ei s-au eliberat de studiul strict empiric, tipic behavioriștilor, și au început să utilizeze uneltele logice, raționale, extrapolarea și deducția, în scopul de a obține explicații pentru comportamentul uman. Mergând dincolo de descriere puterea explicativă a căpătat o mai mare importanță.

Atât lingvistul structuralist cât și psihologul comportamental au fost interesați de descriere, pentru a răspunde la ce întrebări despre comportamentul uman și de măsurarea obiectivă a comportamentului în condiții controlate. Lingvistul generativ și psihologul cognitiv au fost mult mai preocupați de întrebarea: de ce? *Care sunt motivele, genetice, factorii de mediu și circumstanțele care provoacă un anumit eveniment?*

1.3 Constructivismul (Social)

Constructivismul este, în fine, o nouă școală de gândire. Jean Piaget și Lev Vygotsky, nume adesea asociate cu constructivismul, nu sunt noi pe scena studiilor de limbă. Cu toate acestea, constructivismul a apărut ca o paradigmă predominantă numai în ultima parte a secolului al XX-lea.

Ce este constructivismul, și cum diferă el de celelalte două puncte de vedere descrise mai sus? Constructivistii, spre deosebire de unii psihologi cognitivivi, susțin că toate ființele umane construiesc propria versiune a realității, și, prin urmare, anumite moduri contrastante de cunoaștere și descriere sunt la fel de legitime.

Această perspectivă poate fi descrisă ca fiind «[...], punând accentul pe procesul activ de construcție [a sensului], acordând atenție textelor ca un mijloc de a obține diverse perspective asupra acestor procese, precum și un interes în natura cunoașterii și variațiile sale, inclusiv natura cunoștințelor asociat cu calitatea de membru într-un anumit grup »(Spivey 1997). Bursa constructivistă se poate concentra asupra «persoanelor implicate în practici sociale, [...], grupuri collaborative, [sau] comunitatea globală» (Spivey 1997: 24).

O perspectivă constructivistă merge puțin mai departe de abordarea raționalist-inneistă perspectiva psihologiei cognitiviste pune accentual pe prioritatea construcției realității de către fiecare individ. Piaget and Vygotsky, ambii descriși ca fiind constructiviști, sunt diferiți în măsura în care fiecare pune accentul pe contextul social. Piaget (1969), sublinia importanța dezvoltării cognitive individuale ca un act relativ solitar, având la bază calendare biologice și stadii individuale de dezvoltare, interacțiunea socială fiind revendicată numai pentru a declanșa dezvoltarea la momentul potrivit în timp. Pe de altă parte, Vygotsky (1978), descris de unii ca un constructivist "social", respingea noțiunea de „etape predeterminate”, susținând că interacțiunea socială era fundamentală în dezvoltarea cognitivă.

Cercetătorii care studiaza modul în care indivizii deprind limba maternal sau o altă limbă au demonstrat prin studiile lor asupra discursurilor, factorilor socio-culturali în procesul învățării și teoriilor interacțiunii, o perspectivă constructivistă. Într-un fel, perspectiva constructivistă este succesorul natural al studiilor cognitiviste asupra gramaticii universale, a procesării informației, a memoriei, inteligenței artificiale sau sistematicității omonime.

2. Studiul achiziției limbii materne (The study of first language acquisition (FLA))

În principiu, cineva poate adopta una dintre cele două poziții polare ale studiilor privind achiziția primei limbi. Folosind școlile de gândire conturate anterior, o poziție behavioristă extremă ar putea pretinde că oamenii vin pe lume „tabula rasa”, că mintea lor nu conține noțiuni preconcepute despre lume sau limbă și că acești copii pot fi modelați de mediul lor și condiționați încet de anumite scheme.

2.1 Modelul Behaviorist al comportamentului lingvistic

Acest model de comportament lingvistic a fost reprezentat de B. E. Skinner în *Verbal Behavior*, (1957). Skinner era cunoscut, în special, pentru experimentele sale asupra comportamentului animalelor, dar Skinner a câștigat, de asemenea, o recunoaștere pentru contribuțiile sale cu privire la rolul tehnologiei în educație și a învățării programate. Teoria lui Skinner privind comportamentul verbal a fost o extensie a teoriei sale generale despre învățare prin condiționare operantă. Condiționarea operantă se referă la condiționare ca situație în care organismul (în acest caz, o ființă umană) emite un răspuns, sau un operant (o propoziție sau vorbire), fără a fi confruntat cu stimuli în mod necesar observabili; de asemenea, operantul este menținut (învățat) prin armare (de exemplu, un răspuns verbal sau non-verbal pozitiv de la o altă persoană).

2.2 Cognitione și limbă Dezvoltare / Interacțiune socială

La cealaltă extremă a constructivismului se află poziția raționaliștilor/cognitiști potrivit căreia copiii vin pe lume cu cunoștințe înnăscute, foarte specifice, cum ar fi predispozițiile și calendarele biologice, dar copiii învață să funcționeze într-o limbă în principal prin interacțiune și discurs.

În ultimii ani, a devenit destul de clar că funcționarea limbajului se extinde dincolo de gândirea cognitivă și structura memoriei. Și aici, constructivismul social se impune prin perspectiva sa funcțională: funcția limbajului în discurs.

Concluzii

Toate cele trei poziții trebuie să fie considerate ca fiind importante în crearea unor descrieri echilibrate ale comportamentului lingvistic uman. Luați în considerare pentru o clipă analogia cu un munte foarte înalt, privit de la distanță. Dintr-o anumită direcție, de pe munte, poate avea un vârf ascuțit, se pot identifica cu ușurință anumiți ghețari și formațiuni de rocă distincte. Cu toate acestea, dintr-o altă direcție, același munte s-ar putea să apară acum că are două vârfuri (cel de-al doilea fusese ascuns vederii până acum) și configurații diferite ale pantelor. Dintr-o altă direcție, apar caracteristici suplimentare care nu apăreau până acum. Deprinderea de a utiliza o limbă seaman foarte mult cu modul în care privim acest munte: pentru a stabili imaginea de ansamblu avem nevoie de mai multe instrumente și mai multe puncte de observație.

Dacă cineva consideră studiul limbii ca memorare a unui vocabular sau structure verbale cu o „bună,, pronunție, atunci întregul efort este sortit eșecului încă de la început, pentru că șimba este un întreg complex: sintaxa (structura frazei), fonologie (sistem de sunete), Lexicon (vocabular), semantica (sensul) și pragmatică (utilizare). Pentru a stăpâni toate acestea elevul trebuie să se angajeze pe viață, mai ales dacă standardul solicitat este stabilit de un vorbitor nativ. Învățarea limbilor străine este un proces care necesită timp dar și cele mai bune condiții, în care elevul să fie motivate și să aibă la dispoziție tot ceea ce îi trebuie pentru a-și atinge obiectivele.

Practica limbii trebuie să aibă loc într-un context relevant și sigur, în timp ce învățarea sau executarea unei sarcini necesită prezența și sprijinul profesorului. Cu alte cuvinte, elevul nu învață numai despre limbă, el învață limba prin utilizarea acesteia.

Aceasta este ceea ce ne dorim, de fapt, în GuLL: să îi oferim elevului puterea de a explica, printr-un antrenament narativ susținut, modul în care el identifică și rezolvă problemele sale lingvistice. Mediul în care operăm este unul sigur, în care elevul vorbește despre tehnica lui Guerrilla și în care încercăm să îl înțelegem și să îl susținem. De fapt, tot acest demers îl ajută să conștientizeze modul în care mintea lui funcționează și care sunt schemele (pattern-urile) pe care mintea le utilizează atunci când face erori. În final, această conștientizare ar trebui să îl ajute să rezolve pe viitor problemele lui lingvistice.

Referințe:

- Brown, D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, Harlow, Longman.
Chomsky, N. (1964), “Current issues in linguistic theory”, in Fodor, J. A., Katz, J. J. (eds.), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*, New Jersey, Prentice Hall.
Piaget, J., Inhelder, B. (1969), *The Psychology of the Child*, New York, Basic books.
Skinner, B.E. (1957), *Verbal Behavior*, Boston, Copley.

Spivey, N. N. (1997), *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing, and the Making of Meaning*, San Diego, Academic Press.

Twaddell, F. (1935), "On Defining the Phoneme", *Language*, 11, 1, Language Monograph N. 16, pp. 5-62.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

I.2 Analiza erorilor

Alba Graziano, Anna Romagnuolo (La Tuscia)

Analiza erorilor (EA) reprezintă studiul abaterilor de la normele de limbă, care apar în însușirea unei limbi străine (SLA). Într-adevăr, analiza erorilor s-a dezvoltat în domeniul SLA începând cu anii '60, datorită muncii lui Stephen Pitt Corder (1967). Anterior, sub influența behaviourismului, Contrastive Analysis (CA), avea ca scop identificarea diferențelor interlingvistice prin anticiparea și descrierea modelelor care au fost susceptibile de a provoca dificultăți și care ar putea fi "vindecate" prin exerciții de adâncime (vezi Fries 1945; LADO 1957, 1964). Prin elaborarea ideii de Omonimie - Interlanguage (IL), ca o etapă inevitabilă, a transferului limbii de la prima la a doua limbă și apreciind-o ca progres în învățarea limbilor străine, Pitt Corder a făcut pentru prima dată distincția între *erori* și *greșeli* (*errors* and *mistakes*) și a luat în considerare erorile ca un stadiu natural de dezvoltare. Înainte de a identifica, descrie și cataloga erorile, s-au colectat de la elevi mostre de limbaj și doar atunci când științele informatice și analiza cantitativă au început să fie aplicate la cercetarea lingvistică, ea a devenit posibilă. Analiza erorilor a fost stabilită pe baze științifice, bazându-se pe un imens Learner Corpora. Acestea sunt colecții computerizate ale producțiilor scrise sau vorbite ale elevilor care învață limbi străine și conțin date autentice despre limbă, produse de elevii care deprind o a doua limbă străină. În ceea ce privește cercetarea, ele oferă oportunitatea de a compara și descrie, de fapt, ceea ce elevii pot (și nu pot) face din punct de vedere lingvistic, în *termeni cuantificabili*.

Computerized Language Corpora Research (CLCR) a început la sfârșitul anilor '80 și începutul anilor '90 prin combinarea Computer-aided Error Analysis (CEA) și a Contrastive Interlanguage Analysis (CIA). Aceasta se bazează pe principiile și metodologia Corpus Linguistics (Firth, Halliday and Sinclair), care nu face nicio distincție între formă (gramatică) și semnificație (lexiconul), ci le consideră interdependente și într-adevăr, caută modelele asociate cu caracteristicile gramaticale și tendința de re-apariție a cuvintelor. Filozofia acestei metodologii de cercetare este, fără îndoială, statistică, bazată pe modele recurente (frecvență → observații anterioare / probabilitate → predictibilitate viitoare).

Learner Corpora a jucat diferite roluri în cercetarea lingvistică și pedagogică, mai ales în jurul valorii deprinderii limbii:

- ca un instrument de cercetare pentru analiza caracteristicilor IL (de exemplu, International Corpus of Learner English-ICLE: see Granger 2002, 2003, 2012; <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>);
- ca instrument pedagogic: pentru a sprijini dezvoltarea IL (de exemplu, Longman Learner Corpus: a se vedea <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/corpus/learners.html>);
- ca o resursă valoroasă pentru proiectarea curriculum-ului: prin selectarea și secvențierea fenomenelor gramaticale;
- ca metodologie de predare: exploatarea Corpusului în clasă pentru învățarea inductivă și planificarea evaluării și auto-evaluării. Elevii compară învățarea lor pe baza datelor oferite de IL și NL utilizând concordanțele de referință și corpusurile mai mici (Johns 1986). În acest fel, James (1998: 258) susține: «Modul în care elevii învață este prin analiza propriilor erori pe care le fac elevii; ceva către care elevii sunt înclinați aproape natural, dar de multe ori au nevoie de îndrumare a cadrelor didactice pentru a o face în mod eficient».

Prin analiza Learner Corpora a devenit posibilă identificarea modelelor recurente ale erorilor în ortografie, părți de vorbire, morfo-sintaxă și lexic, în timp ce trimiterea la corpusurile vorbitorilor nativi permite compararea strategiilor de eludare sau supra-utilizare a expresiilor, identificarea strategiilor de evitare care să descrie nivelul scrisului "natural" și gradul de devianță de la norma "standard" (adică de așteptările unui vorbitor adult, nativ și cu știință de carte).

Toate acestea ar putea avea ca rezultat o anumită limitare teoretică și, intrinsec, un dezavantaj practic pentru abordarea EA în procesul de predare / învățare:

1. Aceasta presupune revitalizarea modelului "nativului vorbitor", care, în special în domeniul limbii engleze ca a doua limbă, a deschis calea unei mai mari toleranțe în ce privește acuratețea limbii, făcând posibilă

comunicarea, până la punctul în care putem aprecia contribuția "vorbitorilor străini" ca fiind o formă de creativitate lingvistică.

2. Nu este suficient pentru a măsura unele dintre problemele studenților de limbi străine cu care aceștia se confruntă și care se află la originea celor mai grave eșecuri de comunicare, dar nu sunt strict gramaticale, ci, mai degrabă, conectate la contextul experienței, în sensul unei lipse atât de experiență cât și de cunoștințe socio-culturale.

Având în minte deopotrivă argumentele Pro și Contra EA (Error Analysis) echipa universității Tuscia a efectuat un experiment real în EA, ca un punct de plecare canonic pentru proiectul GuLL, care are în vedere erorile ale elevilor, strategiile de învățare, pierderea sau lipsa de alfabetizare și de retenție (pedagogică) precum și strategii de recuperare a acestora. Convingerea noastră este că EA ar trebui să facă parte din mediul educațional al profesorilor, deoarece îi pot ajuta să compare sistemele lingvistice, să identifice erorile datorate fazei de IL și să localizeze greșelile la un nivel lingvistic corect. Pe de altă parte, suntem la fel de convinși că EA nu se poate propune studenților ca metodă de învățare asemenea gramaticii (descrierea științifică a unui sistem lingvistic cu metalimbaj său) dar poate fi prezentată ca o abordare inductive și a posteriori.

Learner Corpora s-a bazat pe examenele scrise ale studenților din primul an de la Universitatea Tuscia, studii de licență în limba engleză între anii 2009-2012. Marea majoritate dintre ei erau italofofoni, iar unii aveau origine diferită (fie erau studenți Erasmus, fie români sau ruși). Decizia de a utiliza testele era justificată de experiențele anterioare în analiza erorilor (EA) deși nu am subevaluat niciodată specificitatea, impactul psihologic sau lipsa de autenticitate a acestora. Cu toate acestea, obiectivul principal a fost de a elabora un sistem de etichetare a erorilor bazate pe corpus: adică, după colectarea rezultatelor de la cei 112 elevi, am procedat la aplicarea grilei ICLE a categoriilor de erori, verificarea validității sale și, ulterior, la ajustarea și adaptarea acesteia la realitatea propriului nostru corpus. Deci, au fost etichetate provizoriu 2451 greșeli și grupate în 41 de categorii de erori, care par a fi suficiente pentru a descrie acest corpus, chiar dacă ele pot fi extinse (a se vedea apendicele). Din moment ce textele folosite pentru a compila corpusul nostru au fost doar fraze care urmează să fie finalizate, reformulate sau contextualizate de către elevi, corpusul nu a fost etichetat, dar datele au fost compilate într-o pagină Excel care face probele și datele ușor accesibile.

Înainte de a ilustra rezultatele acestei cercetări, trebuie să dedicăm câteva cuvinte pentru a rafina descrierea elevilor (ca grup țintă) și a scopului evaluării în urma conținutului acestui curs.

1. La fel ca majoritatea copiilor italieni, acești studenți au primit cel puțin 8 ani de pregătire formală în limba engleză (în câțiva ani, această pregătire formală va fi de 13 ani sau mai mult). Cu toate acestea, majoritatea dintre ei abia ating nivelul A sau B1 la testele finale. Un chestionar aplicat acestor studenți dezvăluie faptul că principalele cauze țin de metodele de predare (majoritatea menționează orele în stil tradițional de tip „gramatică / traducere,, și abordări bazate pe manual, la care se adaugă comunicarea pe care profesorii o au cu elevii, cel mai adesea, în limba italiană, deși se predă o limbă străină). Dintre aceștia numai câțiva au făcut studii în străinătate sau au participat la sesiuni de învățare informală, și nu toți par a fi nativi digitali, deși situația se schimbă rapid. Ca o consecință, studenții au deficiențe mari de comunicare (agravată de serioase probleme de pronunție), au un patrimoniu lexical limitat (în special în domeniul colocațiilor și colocviale), nu au nicio idee privind limitele impuse de cultură și, mai presus de toate, nu conștientizează deloc ceea ce au învățat (competențe meta-cognitive), sau modul în care funcționează cu adevărat limba engleză (competență meta-lingvistică) și a ceea ce se poate face cu o limbă (competențe de comunicare sau performare).

Cursul din primul an, ținut de prof. Alba Graziano și care ar trebui să se ocupe de discipline teoretice, încearcă, având în vedere circumstanțele, să împace unele cunoștințe meta-lingvistice cu practica limbii generale. Se încearcă, în principal:

- inducerea unei imagini mai elocventă a limbii, prin demolarea noțiunii false despre gramatica engleza și aplicarea unor "reguli" mai flexibile;
- contrastante italiană și engleză, prin sistematizarea sistemului verbal, modalitatea, conceptele de formare a numărabilă / uncountable și definirea / non-definire, pre-modificare și cuvânt;
- face învățarea mai distractiv, interactiv și autonom, prin utilizarea instrumentelor digitale.
- compararea limbii italiene cu cea engleză prin sistematizarea verbelor, modalitatea, conceptele numărării definire/non-definire, modificarea prealabilă a cuvintelor în timpul formării;

- transformarea procesului de învățare în ceva distractive, interactive și autonomy prin intermediul instrumentelor digitale.

The quantitative order of errors was in the following categories (see Appendix):

Sistemul verbal, este exersat și testat prin "povești" imaginate în spatele enunțurilor singulare scurte în cazul în care apar modificări de formă verbale, contextualizându-le în mini-dialoguri sau piese semnificative ale discursului și arătând ce altă utilizare / semnificație au în limba engleză. Aceasta este o parte a testului care a fost ales pentru a forma LC nostru, deoarece este sarcina cea mai autonomă și deci una care ne-ar putea oferi indiciu despre strategiile de învățare prin observarea produsului final și nu a procesului.

Ordinea cantitativă a erorilor a fost ilustrată în următoarele categorii (a se vedea anexa):

1. ortografie și scrierea cu majuscule (**My boss is always asking me to read his correspondence it seems that he wants to let my know something.*);
2. verbe (atât utilizarea cât și morfologia: **Yesterday I've had only a banana for lunch; *had invite; *can't came, etc.*);
3. alegerile lexicale (**Have you got your lunch today?*)
4. eficiența comunicării, în general (**My husband didn't want to go to New York to do better his studies, but however my husband had trained as an architect.*);
5. formarea cuvintelor (**A: Will you have lunch with your boss tomorrow?? B: Yes i will, i'm so exciting!*);
6. secvența timpurilor (**Someone's slept in my bed when I was studying.*)
7. ordinea cuvintelor (**Why you aren't in your bedroom?*).

Nu e de mirare că există o mulțime de greșeli de ortografie și de punctuație (deși sunt studenți care parcurg acum un masterat în limba engleză!), Deoarece utilizarea predominantă a itemilor de completare (*fill in the gaps*) sau a itemilor cu alegere multiplă în practica predării limbii italiene nu lasă spațiu practicii scrierii sau a copierii textelor. Erorile privind sistemul verbal (care sunt și domeniul de aplicare a testării) sunt, de asemenea, de așteptat (deși nu sunt binevenite, deoarece acestea sunt principal țintă a cursului). Dar, cel mai mare obstacol în calea comunicării este reprezentat de erorile prezentate în rubrica No.4, care dezvăluie o lipsă de imaginație (ex: **A: Have you had fish? B: Yes I've had fish for a long time yesterday.*), o disproporție între inventivitate și cerințele testului (**The plumber has asked the neighbours of a block of flats: Are you having the water? The an old women is answering: No, we aren't!*).

Majoritatea erorilor pot fi urmărite la interferența cu limba maternă și acest lucru indică faptul că, principala strategie, pentru a rezolva problemele de comunicare, rămâne traducerea literală din limba maternă, confirmând astfel rezultatele altor cercetări, efectuate în Italia (Prat Zagrebelski 2004). În LC-ul nostru, ele afectează, în principal, formele verbale (**I call you later; *Do you have lunch today?; *My husband has trained as an architect two years ago; *It's the first time I see; double future, și, în general, întregul viitor periphrastic, etc.*) sau produce calc sintactic sau lexical (**all the day; *for all; *what you eat?; *a lot of time ago; *to home; *give the permission; *people was saying; *this night; *for buy; *go in; *houseworks/homeworks; *to have notice; double negation, etc.*). În caz contrar se pot observa exemple de IL, care rezultă în limbaj de tipul "neither meat nor fish" (**after I'm studied; *I was find; *I have hungry; *I would drink; *have you had already bought; *I think will be difficult so; etc.*), care ar putea fi considerate strategii graduale de familiarizare cu structurile unei limbi străine. Un caz special ar putea fi așa-numitul „prezent continuu”, (**Josh must be late, is two hours that we are waiting for him, *Are you still having a snack? You are having it for two hours!*) înainte de a ajunge la forma standard cu present perfect continuous.

Ca o concluzie provizorie a experimentului nostru, suntem tentați să credem că cele mai multe erori sunt, într-un fel, absolut „ortodoxe”, în sensul că limita lor culturală le face predictibile (chiar și în cazul în care vorbim despre non-italofoni). În a crede că cele mai multe erori sunt într-un fel absolut "ortodox", în sensul că cultura lor-marginare le face previzibile (chiar și în cazul non-italofones). Posibil ca originea lor comună să poată fi urmărită în procesul tradițional de predare-învățare bazat pe gramatică și traducere, și la aplicarea unui metalimbaj latin la o gramatică fundamental germanică. Acesta este principalul motiv pentru care pledăm pentru o abordare/ metodologie LT care să evite predarea gramaticii într-un mod tradițional și care solicită elevilor să identifice și să eticheteze propriile erori cu etichete personale și să prezinte cauzele acestor erori prin povești individualizate.

Referințe:

- Braun, S. (2008), "Designing and Exploiting Small Multimedia Corpora for Autonomous Learning and Teaching", in Hidalgo, E., Quereda, L., Santana, J. (eds), *Corpora in the Foreign Language Classroom. Selected papers from TaLC6*, Amsterdam, Rodopi, pp. 31-46.
- Castillejo López, W. (2009), "Error Analysis in a Learner Corpus. What are the learners' strategies?" in Cantos Gómez, P., Sánchez Pérez A. (eds.), *A Survey on Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*, Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 675-690.
- Crosthwaite, P. (2012), "Learner Corpus Linguistics in the EFL Classroom", *PASAA Journal*, 44, pp.133-47.
- Fries, C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Dagneaux, E., Denness, S., Granger, S., Meunier, F. (1996), *Error Tagging Manual, Version 1.1*, Centre for English Corpus Linguistics, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.
- Dagneaux, E., Denness S., Granger, S. (1998), "Computer Aided Error Analysis", *System*, 2 (26), pp. 163-74.
- Granger, S. et al., eds. (2002), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- Granger, S. (2003), "The International Corpus of Learner English: A new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research", *TESOL Quarterly*, 37 (3), pp. 538-546.
- Granger, S. (2012), "How to use foreign and second language learner corpora?", in Mackey, A., Gass, S. G. (eds.), *A Guide to Research Methods in Second Language Acquisition*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 7-29.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York City, McGraw-Hill.
- James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Harlow, Longman.
- Johns, T. (1986), "Microconcord: A language-learner's research tool", *System*, 14 (2), pp. 151-162.
- Pit Corder, S. (1967), "The Significance of Learner's Errors", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, p. 161-170.
- Prat Zagrebelski M. T. (2004), *Computer Learner Corpora: Theoretical Issues and Empirical Case Studies of Italian Advanced EFL Learners' Interlanguage*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Appendix

Categoria	Numărul total de greșeli /categorii	Prescurtare	Numărul total de erori /tag	Descriere		
(F) Form	533	FM FS	136 397	morfologie (formarea cuvântului) ortografie și capitalizare		
(G) Grammar	873	GAW	6	Articol greșit		
		GAM	36	Articol lipsă		
		GAR	42	Articol redundant		
		GADJCS	7	adjective comparative/superlative		
		GADJN	1	adjective number		
		GADJC	6	adjective concordance		
		GNN	35	noun number		
		GNC	12	noun case		
		GPW	22	pronoun wrong		
		GPM	35	pronoun missing		
GPR	8	pronoun redundant				
(G) Grammar	873	GVAUX	28	verb auxiliary		
		GVMO	15	verb modal		
		GVN	29	verb number		
		GVTA	308	verb tense/aspect/finite/non-finite		
		GVTS	136	tense sequence (<i>consecutio temporum</i>)		
		GVV	3	voice (active/passive)		
		GADV	27	adverb wrong		
		GWC	28	word class		
		GWM	57	word missing		
GWR	32	word redundant				
(X) Lexico-grammar	203	XCO	17	wrong complementation (dependent verb clause)		
		XPRW	101	preposition wrong		
		XPRM	25	preposition missing		
		XPRR	35	preposition redundant		
(X) Lexico-grammar	203	XNUC	25	nouns uncountable/countable		
		(S) Syntax	78	SWO	78	word order
		(L) Lexicon	222	LC	14	conjunction/connector
				LP	48	lexical phrase (chunks/collocation/phrasal verb)
LS	122			lexical single		
LFF	8			false friend		
LNE	30			not English (calques/invented words/foreign words)		
(P) Punctuation	118	PW	16	punctuation wrong		
		PM	119	punctuation missing		
		PR	53	punctuation redundant		
(C) Communicative efficiency	325	CU	195	unclear/wrong		
		CI	122	incomplete		
		CR	8	register		
(S) Style	25	S	25	style		

II. EXPLOATÂND EXPERIENȚELE DE ÎNVĂȚARE

II.1 Pedagogia erorilor

Carolina Purificati, Alessandra Smerilli (Asinitas)

1. Celestin Freinet

Freinet (1896-1966) a fost un educator francez și creator al unor noi metode și tehnici de predare bazate pe activitatea creativă a studenților. El și-a axat cercetările asupra stilului pedagogic și metodelor care sunt fundamentate în teoria personalității și inițiativa individuală, precum și pe experiența sa de predare în școlile publice din Franța. Conceptul său de «învățare naturală», bazat pe observație și experimentare, pe noi tehnici de învățare prin cooperare, îl deosebește de mulți educatori moderni.

Metoda lui Freinet de dezvoltare a propriului său stil pedagogic se bazează pe căutare intuitivă, auto-educație, practică și experimentare. În *L'histoire d'une Pédagogie Populaire* (1974), el sublinia faptul că: "Pedagogia este creată de oameni care, de foarte multe ori, nu au experiență de predare sau procesul lor de învățare s-a derulat cu mult timp în urmă, dar care au foarte mult timp precum și autoritatea necesară pentru a vorbi în numele educatorilor » (pag. 278). Această convingere l-a determinat să caute propriile sale metode și strategii de predare, adecvate pentru abilitățile, aptitudinile și credințele sale. În cartea *Les dits de Matieu* (1959), el descrie căutarea lui pentru metodele naturale, prin care școala se poate contopi cu mediul, asemănându-și rolul unui profesor cu cel al unui păstor, grădinar, sau ameliorator.

În viziunea lui Freinet profesorul este un luptător pentru schimbarea societății în domeniul democrației, libertății, păcii și revenirii la valorile etice. Un obiectiv de predare este acela de a împărtăși valori, prin crearea unei atmosfere de căldură, încredere, sprijin și speranță. Climatul în clasă influențează toate lucrările de aceea el trebuie să fie unul încurajator. Freinet îi sfătuiește pe profesori să: «Arătați copiilor credință și bunătate, și ajutați-i, dar fiți fermi!» (1969, p 106.). De asemenea, copiii ar trebui să deprindă comportamentul moral. El observă că există o atmosferă artificială în școală; disciplina se obține cu note și examene, iar în ce privește concurența, aceasta nu ne învață un comportament moral ci numai egoismul. Moralitatea în școală ar trebui să se dezvolte în direcția ajutorului și cooperării. Iar modelul școlii tradiționale poate fi schimbat prin noi roluri pentru profesori și pentru furnizorii de formare/ educare.

Școala sa ajută copiii să se pregătească pentru viață. Se folosesc socializarea, munca independentă și auto-disciplina. Acest lucru este întărit prin dispozitive, cum ar fi jurnalul școlii (în care copiii să scrie remarcile lor despre școală); planuri de lucru, prin care copiii învață să proiecteze propria lor muncă școlară; și prin «problem alunecoase», care oferă auto-corecție. Această școală este locul în care copiii se simt mai puternici și mai încrezători ca urmare a muncii realizate. Premiile care sunt acordate pentru realizări, constituie, în același timp și notele. Freinet consideră că o astfel de abordare a educației îi ajută pe copii să învețe să își depășească propriile lor slăbiciuni.

În procesul de dezvoltare individuală ființele umane se confruntă cu diferite obstacole. Atunci când obstacolele sunt depășite cu succes, lupta oferă stimulare, putere și satisfacție precum și direcția pentru alte activități. Sentimentul de putere, pe care și-l conferă familia, societatea, natura, sau oamenii, este foarte important pentru dezvoltarea umană. Șocul înfrângerii cauzează regresie și atunci acțiunea trebuie îndreptată pentru recuperarea echilibrului. Dacă acest lucru nu se întâmplă iar echilibrul nu este recuperat rezultatul va fi "deviație psihică", o influență care marchează decisiv întreaga viață a individului.

În virtutea noilor premise, activitatea școlară este organizată diferit de școlile tradiționale (în care timpul era alocat conform programei analitice și disciplinele predate în conformitate cu un curriculum oficial, care impune o repartizare lunară a timpului de către subiecți și un orar zilnic repetitive). Importanța activităților neprogramate care rezultă din evenimentele întâmplătoare în mediul inconjurător, precum și preocuparea de a dezvolta independența elevilor, l-a condus pe Freinet să aibă în vedere un calendar mai flexibil, compus din segmente largi ale timpului de muncă pentru întreaga clasă și a planurilor de lucru individuale. Aceste planuri sunt elaborate de către fiecare elev la începutul săptămânii și sunt considerate a fi angajamente, contracte de muncă cu caracter personal. În acest cadru general, se pot crea grupuri ad hoc. Evaluarea nu mai este o necesitate constantă, ci ia o formă diferită. Testele colective, administrate la intervale regulate de timp, și prin care elevii lucrează în modul lor pentru a parcurge materia, sunt înlocuite prin tehnici de auto-evaluare sub formă de grile care urmează să fie completat de fiecare dată când noi

competențe sunt dobândite. Programa analitică tradițională, obligatorie pentru aritmetică, ortografie și gramatică se prezintă sub forma unor abilități definite mai specific, în care elevul se evaluează el însuși de fiecare dată când el / ea completează o anumită "unitate". În acest scop, "fișierele de auto-corecție" sunt create pentru a fi utilizate de către cursant, fie din proprie inițiativă fie ca urmare a sfatului profesorului atunci când apar dificultăți.

La cincizeci de ani de la apariția sa în 1920, teoria lui Freinet este încă practică în cele treizeci și opt de țări care sunt membre ale FIMEM. În Canada, Mișcarea Freinet a fost introdusă în 1966, în Quebec, în timpul Stagiilor de antrenament pentru metode active de educație (SEMEA); în Italia, ea este încă practică de Mișcarea pentru învățare prin cooperare.

2. Carl Rogers

Carl Rogers, cunoscut pentru contribuția sa în terapia centrată pe client și pentru rolul său în dezvoltarea activității de consiliere, a avut, de asemenea, multe de spus despre educație și lucrul în grup/echipă. Carl Rogers a aplicat experiențele sale, privind terapia adulților, la procesul de învățământ și a dezvoltat conceptul de predare centrată pe elev. El a avut următoarele cinci ipoteze în ceea ce privește educația centrată pe elev (Rogers, 1951):

1. *O persoană nu poate învăța în mod direct o altă persoană; o persoană doar poate facilita învățarea pentru altă persoană.* Acesta este rezultatul teoriei sale privind personalitatea, prin care afirmă că, în această lume aflată în continuă mișcare există pentru fiecare un loc în care el/ ea este centrul. Fiecare persoană reacționează și răspunde în baza percepției și a experienței. Credința este că ceea ce face elevul este mult mai important decât ceea ce face profesorul. Accentul este pus, prin urmare, pe student. Prin urmare, contextul și experiența elevului sunt esențiale pentru modul în care el învață. Fiecare elev va procesa ceea ce el sau ea învață în mod diferit, în funcție de ceea ce el sau ea aduce la clasă.
2. *O persoană învață cu adevărat doar acele lucruri pe care le percepe ca fiind implicate în menținerea sau îmbunătățirea structurii de sine.* Prin urmare, relevanța obiectului de învățat pentru elev este esențială. Experiențele elevilor devin, de astă dată, miezul formării și al cursului.
3. *O experiență care, dacă este asimilată, ar implica o schimbare în organizarea de sine, tinde să se opună rezistență prin negare sau prin denaturarea simbolică.* Atunci când conținutul unei prezentări sau al unui curs este în contradicție cu informațiile preconcepționale, elevul va învăța dacă este deschis la concepte diferite. A fi deschis să iei în considerare concepte care diferă de cele ale tale este vital pentru învățare. Prin urmare, încurajându-l pe elev să fie deschis îl poate ajuta în procesul de învățare. De asemenea, este important, din acest motiv, ca noile informații să fie relevante și în legătură cu experiența existentă.
4. *Structura și organizarea de sine par să devină mai rigide sub amenințări și să se relaxeze limitele sale atunci când sunt complet lipsite de pericol.* În cazul în care elevii cred că conceptele sunt forțate asupra lor, ei ar putea deveni incomode și înfricoșătoare. O barieră este creată printr-un ton de amenințare în clasă. Prin urmare, un mediu deschis, prietenos, în care se dezvoltă încrederea este esențială în clasă. Teama de răzbunare pentru că nu este de acord cu un concept ar trebui să fie eliminată. Un ton de clasă de sprijin ajută pentru a atenua temerile și încurajează elevii să aibă curajul de a explora concepte și credințe, care variază de la cele pe care le aduc la clasă. De asemenea, noi informații ar putea amenința conceptul elevului de el însuși; Prin urmare, cu atât mai puțin vulnerabil studentul se simte, cu atât mai probabil ca el sau ea va fi în măsură să se deschidă la procesul de învățare.
5. *Situația educațională care promovează în modul cel mai eficient învățarea veritabilă este cea în care amenințarea sinelui studentului se reduce la minimum și este facilitată percepția diferențiată a câmpului.* Instructorul trebuie să fie deschis pentru a învăța de la studenții săi și, de asemenea, să îi conecteze pe elevi cu subiectul de învățat. Acceptarea instructorului ca mentor care ghidează, mai degrabă decât ca expert care cunoaște și își etalează instrumentele, este esențială pentru învățarea centrată pe elev neforțată și ne-amenințătoare.

În această perspectivă, Carl Rogers plasează autoevaluarea la începutul și în timpul procesului de învățare. De obicei, metodele tradiționale de evaluare nu evaluează potențialitatea și procesele de la baza fiecărui individ. În schimb, acestea stimulează concurența și anxietatea de performanță, reducând cooperarea

și sporind confruntarea, astfel încât să împiedice orice schimbare pentru cel care învață. Într-un context de învățare veritabil aceste obstacole pot fi înlăturate dacă profesorul își orientează atenția de la conținuturi către relații.

Rogers consideră că individul devine responsabil de propria învățare atunci când se autoevaluează. Obiectivele și criteriile sunt stabilite de către individ, care decide în ce măsură el sau ea le-a atins. Auto-evaluarea trebuie să fie, prin urmare, o parte a învățării prin experiență.

Există mai multe moduri de a integra auto-evaluarea în procesul de învățare: prin discuții deschise între profesor și studenți, prin evaluări scrise și auto-evaluare de calitate, prin demonstrarea îndeplinirii unei sarcini, auto-analiza raportată la standardele sau normele în vigoare sau prin discuții cu alți elevi. Într-o educație de tip democratic profesorii și elevii împărtășesc criteriile de evaluare, obiectivele evaluării și tehnicile de corectare. Studenții înșiși se evaluează periodic printr-o discuție colectivă sau confruntare cu tutorele. Sunt detectate greșeli, împărtășite cu clasa, astfel încât acestea să devină sursă de învățare colectivă, care pregătește și deschide evaluarea și auto-evaluarea. În acest fel clasa este programată pe empatie, înțelegere reciprocă și climat afectiv.

3. Maria Montessori

Maria Montessori este faimoasă în întreaga lume pentru teoriile sale cu privire la nevoile de dezvoltare ale copiilor, pe care le-a și aplicat în mediile educaționale. Concentrându-se pe ideea de „copil întreg”, Montessori a dezvoltat un tip de școală diferit de școala tradițională, centrată pe profesorul adult.

Montessori credea că obiectivul educației timpurii nu ar trebui să fie acela de a umple mintea copilului cu date și fapte preselecate dintr-un curs, ci mai degrabă de a cultiva dorința naturală a copilului de a învăța. Ea a crezut că educația adevărată vine din interior și nu este predată de altă persoană. În viziunea ei, o persoană cu adevărat educată continuă să învețe mult timp după terminarea școlii pentru că omul este motivat interior de o curiozitate naturală și de dragostea pentru cunoaștere.

Prin urmare, metoda Montessori de educație este concepută pentru a găzdui dorința naturală a copilului de a gândi și de a descoperi pentru el (de aici motto-ul Ajută-mă, să-l fac eu!). Ea se bazează pe principiile respectului și independenței chiar în cazul în care vorbim de copii mici care sunt considerate persoane depline și complete în dreptul lor, capabile să dezvolte un grad semnificativ de independență și de auto-disciplină, urmând îndemnul lor natural de a învăța și de a explora mediul înconjurător.

Montessori este conceput pentru a-i ajuta pe copii să descopere și să-și dezvolte propriile lor talente și multiple posibilități. Fiecare copil este tratat ca un elev și ca un individ unic. Copiii învață în ritmul lor propriu, și învață în moduri care funcționează cel mai bine pentru ei ca indivizi. Această metodă îi învață pe copii să gândească, nu pur și simplu să memoreze, să primească feedback-ul și să uite. Învățarea devine propria recompensă, iar fiecare succes alimentează o dorință de a descoperi chiar mai mult.

Clasa Montessori este un laborator de învățare în care copilului îi este permis să exploreze, să descopere și își alege sarcina. Independența pe care copilul o câștigă nu este numai o abilitate socială și emoțională de bază, ci este, de asemenea, o implicare intrinsecă ce ajută copilul să se simtă confortabil și încrezător în capacitatea sa de a stăpâni mediul, de a pune întrebări și de a căuta singur răspunsul, fără să fie hrănit cu lingurița de către un adult.

Copiii învață făcând, iar acest lucru necesită mișcare și investigație spontană. Multe dintre exerciții sunt concepute pentru a atrage atenția copilului la proprietățile senzoriale ale obiectelor din mediul lor: dimensiune, formă, culoare, textură, greutate, miros, sunet, etc. Treptat, copilul învață să acorde o atenție, văzând mai clar micile detalii în lucrurile în jurul lor. Aceștia încep să observe și să aprecieze mediul lor. Aceasta este cheia pentru a ajuta copilul să descopere cum să învețe.

Educația Montessori pune accentul pe "învățarea activă", pe proces, mai degrabă decât pe produsul final. Mediul de învățare consolidează independența copilului și îl îndeamnă spre auto-dezvoltare. Acest lucru se realizează în trei moduri - frumusețe, ordine și accesibilitate. Materialele Montessori sunt realizate manual, sunt frumoase și sunt afișate pe rafturi joase, deschise. Fiecare bucată de material are un loc specific și sunt aranjate în ordine, de la simplu la cele mai complexe. Profesorul prezintă elevilor un singur concept o dată și controlează erorile.

În clasa Montessori conceptul de clasă în înțelesul său tradițional (manuale, note, examene, pedeapsă, recompense și teme) este rareori îmbrățișat sau aplicat. Spre deosebire de metodele tradiționale de instruire, abordarea progresivă se concentrează pe cooperare mai degrabă decât pe concurență și pe creșterea personală, mai degrabă decât de evaluare reciprocă. Studenții sunt evaluați pe baza unui rezumat descriptiv al interacțiunilor și performanțelor zilnice cu privire la sarcinile independente și de colaborare. Creațiile

individuale și de grup ale copilului sunt organizate într-un portofoliu și progresele înregistrate sunt prezentate părinților în anumite perioade ale anului. Este responsabilitatea profesorului de a evalua individual fiecare elev printr-o observație critică, prin urmare planurile individuale vor fi concepute pentru a ajuta elevii să depășească anumite domenii de deficiență.

Abordarea Montessori pentru evaluare și raportare derivă din natura filozofiei și a pedagogiei Montessori, care facilitează experiențe de învățare specifice și personalizate. Dezvoltarea fiecărui copil, calendarul lecțiilor individualizate sunt determinate de observația detaliată a fiecărui copil de către profesor. Materialele furnizează profesorului feedback privind nivelul la care se află copilul în orice moment, cu privire la etapele de dezvoltare și stăpânirea abilităților și a conceptelor. Se pune un accent special pe alegerea individuală și de predare individualizată, bazată pe înțelegerea faptului că copiii nu pot atinge anumite obiective de dezvoltare, și nici stăpâni anumite abilități și concept decât lucrând în ritmul lor propriu, beneficiind de oportunitățile pe care le oferă intervalul de vârstă specific, de a fi inspirat de alții, și de a-i ajuta pe alții să se dezvolte.

Educația Montessori este în mod specific necompetitivă, și evită acordarea de recompense sau pedepse, în scopul de a încuraja la copii motivația intrinsecă pentru învățare. Copiii au drept de proprietate asupra propriului progres prin jurnalul lor de lucru de zi cu zi sau prin conferințe individuale, săptămânale, cu profesorul lor, solicitând lecții specifice, după cum apare nevoia, și prin completarea continuă a portofoliilor cu produsele finalizate. Aceste materiale, împreună cu observația zilnică, detaliată, a fiecărui copil, completată de către profesor, constituie baza de raportare către părinți. O astfel de raportare este individualizată, foarte detaliată și se concentrează pe punctele forte ale copilului precum și pe domeniile în care este nevoie de o dezvoltare ulterioară. În sălile Montessori se află copii de vârste diferite, care sunt conștienți de abilitățile lor și se simt confortabil împreună, lucrând în ritmul lor propriu.

Realizările altora nu sunt văzute ca fiind amenințătoare, ci mai degrabă ca ceva la care pot aspira. Copiii sunt capabili să vadă că este normal ca indivizii să ajungă să stăpânească în anumite zone, în momente diferite și în moduri diferite. Ca urmare, aceștia sunt mai degrabă încurajați decât descurajați și sunt gata să continue abordarea bazată pe provocare mai degrabă decât să o evite. Este evident că libertatea de învățare din abordarea Montessori expune studentul la greșeli, astfel că profesorul nu dă premii, nici nu pedepsește ci stimulează fantezia și curiozitatea.

Acest lucru nu înseamnă că elevii sunt lăsați singuri sau că greșelile lor nu sunt corectate, dar, de obicei, profesorul observă clasa și acțiunile lor, astfel încât atunci când identifică o greșeală el propune din nou aceeași situație pentru ca elevii să găsească calea cea dreaptă și să o corecteze ei înșiși. Montessori consideră că «nu este important să se corecteze, ci să se verifice greșeala». Accentul este pus pe individ, pentru că fiecare proces de învățare este privat, definit de către student însuși. Este imposibil să aplici elevilor același standard pentru că ceea ce este util pentru toată lumea este logica care stă în spatele practicii educaționale și care trebuie aplicată în situația unei greșeli. Copilul trebuie să perceapă că a face o greșeală este natural și corect, nu trebuie să se teamă de ea înainte să se întâmple, și trebuie să fie mulțumit în orice moment când poate detecta o greșeală și o poate corecta. Aceasta este cea mai bună recompensă pe care un student o poate avea: capacitatea de a re-elabora acțiunile sale.

Oamenii fac greșeli atunci când experimentează ceva nou, și numai cine încearcă și experimentează dovedește autonomie și curiozitate intelectuală, care sunt necesare în procesul de învățare, în contradicție cu teama de a încerca. Cu cât vă asumați riscuri, cu atât veți avea de-a face cu mai multe greșeli. Adevărata abilitate este aceea de a înțelege ceea ce a condus la această greșeală, astfel încât să se găsească procedura de dreapta. În acest fel, mintea studentului poate fi reorganizată, / simțul ei de adaptare la noile condiții și situații se îmbunătățește. De aceea, sugerează Montessori: "ar trebui să avem o atitudine pozitivă față de greșeli și să îi apreciem pe prietenii, însoțitorii care trăiesc alături de noi cu un scop precis».

4. Construirea unei metode mixte

Cercetarea noastră urmează tradiția învățământului activ, cooperarea educativă și pedagogie libertariene, toate acele abordări care sunt centrate pe persoană și pe schimbare. *Fiecare persoană vine la școală cu un corp și cu o poveste*: aceasta este deviza Mișcării pentru Educația Cooperării în Italia, care ne-a inspirat încă de la începutul activității noastre.

Acest lucru înseamnă că orice persoană care se angajează într-un proces de predare trebuie să pună în centrul abordării sale relațiile. Noi credem că cineva poate învăța numai într-o relație autentică, atunci când corpurile și poveștii se pot întâlni. La școală, profesorii și elevii pot crește și se pot „întâlni unul pe celălalt,,.

Learning a new language is a process of “spoliation” on one hand and identity enrichment on the other. It means the person is finally ready to accept a change, acquiring presence in the new country. The Italian language school serves as a means to rediscover the word and to facilitate communication. For migrants the school is an ideal place of hosting and caring because it guarantees continuity in relationships and uses the group as a means of individual learning and care. In the western school tradition learning is only cognitive, separated from its bodily and affective aspects. The active education methodology invests the whole person. In our school we use different and integrated channels of expression so that all the multiple intelligences are involved: expressive labs, singing, playing, narration and writing.

Învățarea unei limbi străine este, pe de o parte, un proces de "spoliere", iar pe de altă parte o îmbogățire a identității. Asta înseamnă că persoana este, în sfârșit, gata să accepte o schimbare, care integrează chiar prezența sa într-o nouă țară. Școala italiană de limbi străine servește ca mijloc de a redescoperi cuvântul și de a facilita comunicarea. Pentru migranți școala este un loc ideal de găzduire și de îngrijire deoarece garantează continuitatea relațiilor și folosește grupul ca mijloc de îngrijire și învățare individuală. În școala occidentală tradiția școlară este numai cognitivă, separată de aspectele trupești și afective. Metodologia pentru o educație activă implică întreaga persoană. În școala noastră folosim diferite și integrate canale de exprimare, pentru a implica toate inteligențele multiple: laboratoare expresive, cântece, jocuri, narațiuni și scriere.

Referințe:

Bettelheim, B., Zelan, K. (1981), *On learning to read: The child's fascination with meaning*, New York, Alfred A. Knopf.

Dewey, J., *Experience and Education* (1998), “The 60th Anniversary Edition”, Kappa Delta Pi.

Freinet, C. (1994), *Œuvres Pédagogiques*, ed. M. Bens-Freinet, 2 vols, Paris, Seuil:

- Tome 1 : L'éducation du travail [1942-1943] - Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation [1943].

- Tome 2 : L'école moderne française [1943. Autre titre : Pour l'école du peuple, 1969] - Les dits de Mathieu [1954] - Méthode naturelle de lecture [1963] – Les invariants pédagogiques [1964] - Méthode naturelle de dessin - Les genèses.

Freinet, C. (1993), *Education through work: a model for child centered learning* (transl. J. Sivell), Lewiston, Edwin Mellen Press.

Le Bohec, P. (2007), *L'École réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*, Postface de P. Meirieu, Paris, Éditions L'Harmattan.

Rogers, C., Freiberg, H. J. (1969), *Freedom to Learn*, New York, Merrill.

Montessori, M. (1998), *Education for a new world*, Oxford, Clio Press.

Montessori, M. (1992), *Education and Peace*, Oxford, Clio Press.

II.2 Planul Dalton: responsabilitate, independență și cooperare în clasa tinerilor care învață - Magdalena Galaj (36.6 Competence Centre)

Ce face un elev când este tratat cu responsabilitate pentru o sarcină sau alta, pentru o performanță sau alta, așa cum se întâmplă în Planul laboratorului Dalton? Instinctiv, el caută cel mai bun mod de realizare a acesteia. Apoi, după ce a decis, el continuă să acționeze până la realizarea acelei decizii ... Discuțiile ajută la clarificarea ideilor sale și, de asemenea, la conturarea planului său de acțiune. Când ajunge la final, rezultatul preia toată splendoarea succesului, pentru că întruchipează toate lucrurile în care a crezut, și toate trăirile pe care le-a avut pe parcursul derulării activităților pentru finalizarea sarcinii. Aceasta este o experiență reală. Cultura este realizată prin dezvoltare individuală și prin cooperare colectivă. Nu mai este școală, este viață.
Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan* (1922)

Inspirat de fermentul intelectual de la începutul secolului și de gânditori educaționali precum John Dewey, care a început să arunce o viziune îndrăzneată și o abordare progresivă asupra educației americane, Helen Parkhurst a prins spiritul schimbării și a creat planul Dalton. Cu scopul de a realiza un echilibru între talentele fiecărui copil și nevoile comunității americane în creștere, Helen Parkhurst a creat un model educațional care a capturat spiritul progresiv al epocii. Mai exact, ea a avut aceste obiective: de a adapta programul fiecărui student la nevoile, interesele și abilitățile sale; să promoveze atât independența, cât și fiabilitate; precum și de a îmbunătăți abilitățile sociale și simțul responsabilității elevului față de ceilalți. Parkhurst a dezvoltat un plan în trei părți, care continuă să fie fundamentul structural al educației Daltoniene: *House, Assignment, and Lab*.

Astăzi, la fel ca în primele zile în care ABIS School4Child (Łódź, Polonia) a devenit o școală Dalton, ABIS este angajată în educarea studenților în conformitate cu Planul Dalton dezvoltat de Helen Parkhurst. Această filozofie unică a educației, împreună cu facilitățile deosebite și cu un personal dedicat, continuă să consolideze reputația școlii ca fiind una dintre instituțiile de învățământ cele mai inovatoare și mai de succes în regiunea Łódź. Studenții de la școala primară ABIS School4Child începe să utilizeze Planul Dalton de la o vârstă foarte fragedă. La clasa I, copiilor le este prezentată posibilitatea de a face alegeri educaționale cu privire la învățarea lor și, în procesul de identificare a propriilor interese să își asume responsabilitatea pentru a le urmări. De-a lungul anilor elevii de la ABIS învață cum să își asume responsabilitatea pentru propria lor educație. Absolvenții ABIS mărturisesc în mod frecvent că educația de tip Dalton i-a pregătit pentru etapele ulterioare educației, i-a învățat cum să își gestioneze eficient timpul și să preia controlul asupra propriilor destine educaționale.

Cum este organizată munca în școala ABIS?

Casa

Un pilon important al planului Dalton pentru construirea comunității și participarea la nevoile fiecărui copil, Casa este baza pentru fiecare elev ABIS, iar capul profesorului este cheia de contact a părintelui cu școala. În primele clase dar și mai târziu, corpul elevilor este format din elevi de aceeași vârstă. La toate nivelurile profesorul îndrumă și asistă fiecare elev în procesul de învățare.

Misiunea

Misiunea reprezintă un contract între elev și profesor. Pe lângă definirea obligațiilor comune pentru munca de zi cu zi în clasă, proiecte pe termen lung, și teme pentru acasă, sarcinile Dalton sunt structurate în mod unic pentru a promova internalizarea și perfecționarea managementului timpului precum și a abilităților de organizare, fapt ce oferă studenților oportunități de a-și dezvolta punctele forte individuale și de a adresa nevoile specifice. Misiunea este introdusă în clasa I și crește, în scop și complexitate, în clasele mai mari, atunci când elevul înaintează în educația sa.

Laboratorul

Laboratorul este parte integrantă a culturii educaționale a ABIS School. Termenul „laborator”, se referă la sesiunile de unu-la-unu și grupuri mici între elevi și profesori, care sporesc instruirea tradițională în clasă, care combină studiul, cercetarea și colaborarea. Elevii și profesorii programează aceste Labs la date stabilite pe tot parcursul zilei de școală pentru a discuta proiecte atribuite, pentru a clarifica problemele și întrebările care apar în clasă sau pentru a explora noi fațete ale unui subiect pe care doresc să-l urmeze. De obicei, acest lucru se întâmplă vineri.

În clasele 4-6, există camera/ zone speciale pentru fiecare subiect care permit o interacțiune independentă între profesor și elevi.

Rolul educației formale în formarea de auto-reflecției elevilor asupra procesului lor de învățare

O școală nu poate reflecta experiența socială, care este rodul vieții comunitare decât în cazul în care toate părțile sale componente/ grupuri, dezvoltă relații intime una cu cealaltă și când interdependența create în școală devine, în afara școlii, o uniune între oameni și națiuni.

Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan* (1922)

Sarcina de a dezvolta ființe umane bune și cetățeni responsabili social necesită empatie, raționament deliberativ și imaginația morală a tuturor membrilor comunității ABIS. Școala își menține angajamentul față de obiectivele inițiale proiectate de Helen Parkhurst pentru a da naștere nu numai unor absolvenți puternici academic, ci și unor cetățeni informați, intuitivi și responsabili.

Școala ABIS se angajează să ofere o educație de excelență, care întâlnește interesele, abilitățile și nevoile fiecărui elev, într-un cadru curricular comun și care reflectă și promovează înțelegere și apreciere pentru, diversitate în comunitatea noastră, ca parte integrantă a vieții școlare. ABIS provoacă fiecare elev să își dezvolte independența intelectuală, creativitatea și curiozitatea dar și un sentiment de responsabilitate față de alții, atât în cadrul școlilor cât și în comunitate, în general. Ghidat de Planul Dalton, Școala pregătește elevii pentru a "Mergi mai departe fără teamă!"

Ca o școală inovatoare, ghidată de Planul Dalton, ABIS este o comunitate diversă, angajată în mod intenționat la o tradiție a învățării pe tot parcursul vieții și a inovării în domeniul educației. Principiile majore care ghidează mediul de învățare în fiecare zi, la Abis sunt:

1. Valorizarea tuturor dimensiunilor copiilor - intelectuală, socială, emoțională, estetică, fizică și spiritual
2. Cultivarea valorilor de respect, integritate, compasiune și dreptate pentru a încuraja responsabilitatea comunității, combaterea prejudecăților și angajarea elevilor în calitate de participanți într-o societate democratică și comunitatea globală.
3. Dezvoltarea independenței intelectuale și asumarea riscurilor prin experiență direct, investigație și colaborare.
4. Valorizarea tuturor disciplinelor - arte, științe, științe umaniste și dezvoltarea fizică într-un curriculum interdisciplinar, ținând cont de accentul nostru istoric pe muzica, dans, teatru și arte vizuale.

În cadrul unui curriculum bine definit, dar flexibil, educația formală Dalton, în școala primară ABIS School4Child, individualizează traseul de învățare pentru copii la diferite niveluri de dezvoltare. Cadrele didactice variază ritmul de instruire în abilitățile de bază, permițându-i fiecărui copil să atingă atât succesul personal cât și pe cel academic. Învățarea are loc fie pe o bază unu-la-unu, sau în grupuri mici, sau ca parte a activităților cu întreaga clasă. Oportunitățile sunt furnizate la toate nivelurile pentru a încuraja copiii să devină cursanți activi și independenți, conștienți de progresul și de slăbiciunile lor. Greșelile sunt o parte a procesului.

Învățarea limbilor străine în ABIS se bazează pe cunoștințele și experiența lingvistică bogată, pe experiențele elevilor și se concentrează pe dezvoltarea unei competențe a crescut în utilizarea limbajului artistic: vorbire și ascultare, citire și scriere. Printr-o evaluare atentă, abilități de alfabetizare sunt dezvoltate și sprijinite, începând din primele clase. Expoși săptămânal câte 7 ore la limba engleză și 4 ore la limba franceză, copiii din școala primară ABIS primesc instruire formală zi de zi de la profesori de limbi străine și vorbitori nativi. Elevii sunt învățați să-și dezvolte strategii de învățare folosind conștientizarea fonematică și indiciile sintactice.

Elevii sunt expuși, de asemenea, la o varietate de metode și tehnici de învățare a limbilor străine. Programul îmbogățește limbajul și dezvoltă vocabularul elevilor, prin citire cu voce tare a unor povestiri, dialoguri, crearea de postere etc. ABIS consideră că lectura nu este doar un instrument de învățare care îi ajută pe copii să dea sens lumii lor, ci este, de asemenea, un vehicul excelent pentru deschiderea dialogurilor despre diversitate, etică și valori, într-un mod personal și semnificativ.

Prin expunerea la o gamă bogată de teme literare multiculturale, valori precum respectul, dăruirea, empatia, comunitatea și armonia sunt explorate în mod sistematic și integrate prin curriculum la toate nivelurile de grad.

Programul de limbi străine pune accentul pe interdependența citire-scriere, ascultare și vorbire. Scrierea de instrucțiuni, care are loc zilnic, este o activitate expresivă, semnificativă pentru copii. La începutul grădiniței (un program pre-școlar la ABIS), copiii sunt încurajați să-și înregistreze propriile

lor gânduri, idei, ilustrații, constatări și descoperiri. Cadrele didactice creează un mediu bazat pe respect - "a da și a lua", în scopul de a alimenta potențialul de dezvoltare al tinerilor scriitori și vorbitori introducând simultan ortografia și gramatica convenționale printr-o practică continuă de revizuire a acestor competențe.

The children record their own stories, keep journals, write group poems, dialogues, and do individual research and which they present in the form of project, poster or digital presentation. They learn how to edit, revise, and rewrite their own work. Students' own handmade books of their original stories and reports are carefully kept as part of the library collection. They participate in projects where they create their own work (AMORES – cookery book according to Jan Brzechwa's "Mr. Blot's Academy"). All their work encourages errors and mistakes which students commit in the process of their written and oral activities. Still their responsibility, awareness and self-reflection allow them to self-control errors made. A lot of mistakes and slips of tongue or typos are avoided thanks to peer work and work sharing. Students one-to-one sessions with teachers are very fruitful, too. Students are guided into error correction and they are given responsibility for learning from their own mistakes.

Copiii înregistrează propriile lor povești, păstrează jurnale, scriu poezii de grup, dialoguri, și fac cercetări individuale pe care le prezintă sub formă de proiect, poster sau prezentare digitală. Ei învață cum să modifice, revizuiască și să rescrie propria lor muncă. Elevii au cărți lucrate manual de ei înșiși, iar știrile, rapoartele lor originale sunt păstrate atent ca parte a colecției bibliotecii. De asemenea, elevii participă la proiecte care pun în valoare munca lor (Amores - carte de bucate după Jan Brzechwa - „Mr. Blot's Academy,„). În toate lucrările lor elevii sunt încurajați să greșească, să facă erori, fapt care le prilejuiește momente de auto-reflecție și conștientizare a acestora și de responsabilizarea în corectarea și controlul lor. O mulțime de greșeli sau erori de scriere sunt evitate datorită lucrului de la egal la egal și muncii împărtășite. Sesiunile unu-la-unu cu profesorii sunt valoroase pentru că îi ghidează pe elevi să își corecteze greșelile și să se responsabilizeze învățând din propriile greșeli.

Concluzii

Planul pedagogic Dalton permite profesorilor să adapteze ritmul de predare și învățare la posibilitățile reale ale copilului, ne învață ce este încrederea în sine și dezvoltă inițiativa și independența în acțiune și gândire a celor care învață. Școala Dalton îi inspiră pe elevi să caute cele mai bune și mai simple metode de lucru, ea îi ajută să stăpânească sentimentul de responsabilitate pentru executarea sarcinilor asumate. El pune în aplicare învățarea individuală a unui copil și stabilește o cooperare armonioasă între profesor și elev. Individualizează sarcinile elevilor și proiectează reușite prin utilizarea potențialului fiecărui student.

Procesul educației este vizualizat, permițând copiilor să înțeleagă mai bine și să-și amintească principiile de funcționare a acestora într-o instituție. Zilelor săptămânii le sunt atribuite câte o culoare, iar planul zilei este ilustrat. Numele sau simbolul copilului este plasat lângă imaginea operațiilor pentru care el sau ea este responsabil - copiii sunt responsabili pentru sarcinile și comenzile pe care le efectuează, pentru materialele didactice pe care le utilizează și pentru ordinea în cameră, precum și pentru alți copii din clasa lor.

O serie de sarcini este stabilită și ilustrată la începutul fiecărei săptămâni de către profesor. În fiecare dimineață copilul alege dintre sarcinile lui / ei și le pune în aplicare în ritmul său propriu /. Copiii lucrează în perechi; în fiecare săptămână lucrează cu alți elevi, chiar și cu cei pe care nu îi place prea mult. Acest lucru permite o mai bună cooperare a grupului. Grupul este format din copii de diferite vârste, care oferă posibilitatea de a învăța prin modelare de la prieteni mai în vârstă, în timp ce copiii mai mari învață să îi ajute pe cei mai mici (acest lucru nu se întâmplă în educația formală unde clasele sunt omogene din punct de vedere al vârstei). Acest lucru pune în aplicare regula conform căreia copilul ar trebui să încerce să fie autonom, să rezolve sarcinile pe cont propriu (încrederea în sine), în cazul în care nu pot face față cu sarcina, acestea ar trebui să ceară ajutor la cineva care știe deja cum să rezolve sarcina (cooperare) iar capătul lanțului se află un profesor.

Faptul că elevii au niveluri diferite de competență este un avantaj în planul Dalton, deoarece oferă cadrelor didactice posibilitatea de a ghida copiii pe bază de meditații. În domeniul educației Dalton, copiii au posibilitatea de a experimenta și de a învăța pe cont propriu în conformitate cu principiul "ce nu trece prin mâinile unui copil nu este înțeles de ei". Profesorul nu joacă rolul principal - el este prezent în sala de clasă în calitate de observator și "vine" numai atunci când el este cu adevărat necesar, sau pentru a crea cadrul pentru activitățile copiilor.

Referințe:

- Besuden, H. (1955), *Helen Parkhursts Dalton-Plan in den Vereinigten Staaten*, Oldenburg, R. Sussman.
- Dewey, E. (1922), *The Dalton Laboratory Plan*, New York, E.P. Dutton & Company.
- Parkhurst, H. (1922), *Education on the Dalton Plan*, New York, E.P. Dutton & Company.
- Popp, S. (1999), *Der Dalton Plan in Theorie und Praxis*, Innsbruck/Wien, Studienverlag.
- Semel, S. F. (1922), *The Daltonschoole. The Transformation of a Progressive School*, New York, Peter Lang.
- van der Ploeg, P. A. (2013), "The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation", *Paedagogica Historica*, 49, pp. 314-329.
- van der Ploeg, P. A. (2014), *The Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton education*, Deventer, Saxion Dalton University Press.
- van der Ploeg, P. A. (2014), "The salient history of Dalton education in the Netherlands", in *History of Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2014.887792>.

II.3 Procesul de învățarea în cazul indivizilor dezavantajați social

Carmen Rădulescu (Ion Ghica)

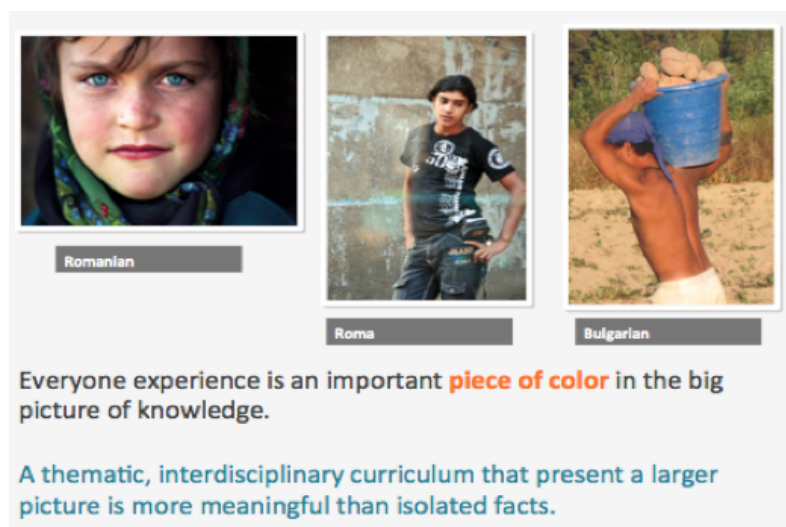
Fiecare elev are experiențe care influențează înțelegerea lumii în care trăiește. Aceste experiențe unice reprezintă cărămizile învățării și căile care oferă oportunități pentru conexiuni personale cu un conținut nou. Gândind că experiențele noastre unice influențează modul în care înțelegem lumea, în ce măsură sunt diferențele individuale reflectate la nivelul clasei sau al curriculum-ului școlar? De multe ori în sălile de clasă vocea studentului nu se aude. Este posibil ca mulți elevi să abandoneze pentru că metodele de predare-învățare nu se încadrează în gama lor de experiențe și pentru că vocile lor nu sunt auzite.

În județul Dâmbovița și municipiul Târgoviște contextul social se caracterizează prin diversitate culturală și socială. Există grupuri etnice de bulgari și romi, elevi cu părinți plecați la muncă în străinătate, adolescenții care sunt în grija asistenței sociale sau elevi cu o condiție socială și financiară bună.

Deși termenul "defavorizat" este asociat, în general, cu acela de "nevoi speciale", în termenii Națiunilor Unite termenul are semnificația de „copiii din familii sărace sau aparținând minorităților etnice,.. În acest context, vorbim mai des despre "includiunea socială" sau "educație incluzivă", definind astfel efortul pe care școlile fac, în scopul de a elimina barierele din calea educației și pentru a asigura participarea celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000). Prima cerință de includere este de a reduce sau elimina toate formele de excludiune, prin urmare, școlile incluzive sunt deschise și prietenoase, având un curriculum flexibil și o practică de predare de înaltă calitate, care promovează parteneriatele în domeniul educației (OECD, 2007). Din acest punct de vedere considerăm că Colegiul economic este o școală incluzivă.

Marea provocare pentru profesorii noștri este aceea de a-i implica pe acești studenți încă de la început, astfel încât ei să simtă că ideile și experiențele lor sunt onorate și că există o miză în propria lor învățare.

Un profesor bun începe prin a fi un bun diagnostician. El trebuie să afle care sunt cunoștințele elevului despre un domeniu particular dar și care sunt experiențele pe care elevul le-a trăit și care pot avea un



impact asupra înțelegerii unui anumit subiect și să înceapă să construiască pe această înțelegere. Accesând fondul de idei al elevului – cunoștințele dobândite de elevi în cadrul comunității, modelelor sociale sau experiențelor din afara școlii, profesorul îl poate angaja active pe elev permițându-i să conecteze propria sa experiență și propriile credințe de ideile și noțiunile studiate.

De exemplu, printre preferințele elevilor noștri în zilele noastre se numără: jocurile pe calculator, cititul, desenul, scrierea de poezii, sportul sau gătitul. Având în vedere că

"învățarea reprezintă dezvoltare", ceea ce înseamnă că lumea în care trăim capătă sens prin asimilarea, acomodarea sau respingerea noilor informații, noi, ca profesori, putem proiecta o lecție de motivare și inspirație numai dacă putem să construim un context sigur și atractiv. În acest sens, jocurile sunt cele mai bune resurse, conforme, în același timp, cu tot ceea ce avem nevoie: implicare, spontaneitate și bucurie, trei cerințe esențiale pentru a face învățarea mai ușoară. Cu atât mai mult, pentru învățarea limbilor străine observăm că elevii implicați într-un joc motivant sunt mai dornici să participe. În acest fel, ei trebuie să înțeleagă ce spun alții dar și să comunice punctul lor de vedere pentru a crea o punte de legătură între ei.

Când se joacă, toată atenția elevului este îndreptată spre rezultatul jocului și, în acest efort inconștient de a fi în acțiune, inhibarea dispare. În plus, normele trebuie să fie interpretate, acceptate și în cele din urmă respectate de către toți participanții în timpul jocurilor, și, prin urmare, este garantată dezvoltarea comportamentului de cooperare.

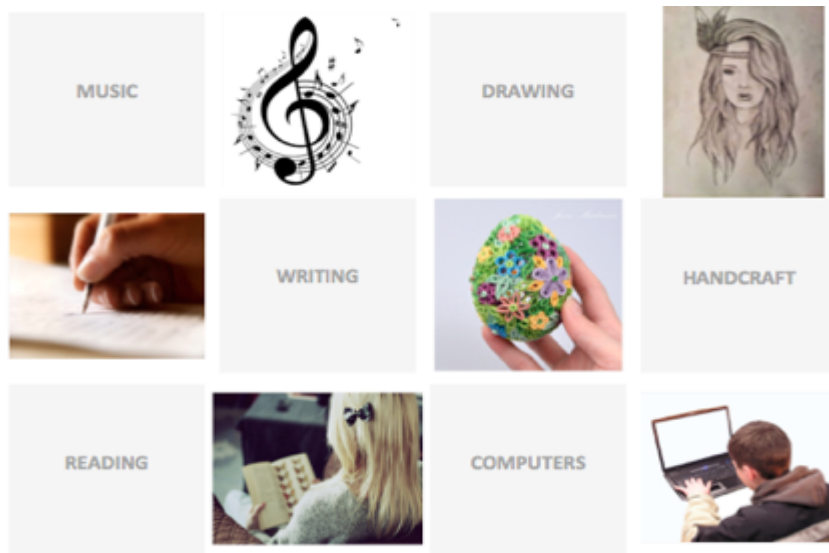
Mai jos sunt câteva exemple atât la orele de limbi străine și dar și curriculum general, în care am încercat să accesăm experiența studenților pentru a-i motiva să învețe.

Ex.1 Joc: Word Brick – un joc foarte popular pentru „construcția„ propozițiilor în limba engleză.

Conținut: The choice of word or topic category can make the game more or less challenging. (Basic Word Categories: nouns, verbs, adjectives and adverbs, articles and pronouns, prepositions...; More Challenging Word Categories: countable nouns, non-countable nouns, irregular verbs...; or topics like globalization, climate, media...)

Alegerea unui cuvânt sau a unei categorii de subiecte poate face jocul mai mult sau mai puțin provocator. (Categorii de bază: substantive, verbe, adjective și adverbe, articole și pronume, prepoziții ...; mai dificil de atins categorii de cuvinte: substantive numărabile, substantive non-numărabile, verbe neregulate ... sau subiecte cum ar fi globalizarea, schimbările climatice, mass-media ...)

Tap into: Elevii folosesc „cărămizi„ pentru a construi propoziții în limba engleză în timp ce ei vorbesc sau se joacă în grupuri mici. La începutul jocului, fiecare grup primește o mână de cărămizi Cuvinte și se angajează în activitățile pe care profesorul le introduce. Pentru a putea juca mai mult de un tur, profesorul poate apela la o nouă categorie sau la un nou subiect. Limita de timp se poate regla în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii.



All *Word Bricks* do not need to be made of the same materials. Pictures or cut-ups can be used and in groups students can make posters. Whatever material *Word Brick* are made from, their name reflects their use for building – which is what students do with *Word Bricks*. Teachers can use anything that can be written on. Pieces of paper will work, cardboard cut from boxes, flat stones, large uncooked beans, smooth pieces of wood or shells. Cuvintele – cărămizi nu trebuie să fie făcute din aceleași materiale. Pot fi folosite imagini sau tăieturi din ziare, sau grupurile de elvi își pot realiza propriile postere.

Oricare ar fi materialul din care sunt realizate cuvintele – cărămizi numele lor reflectă utilizarea lor pentru construirea propoziției. Profesorii pot folosi orice lucru pe care se poate scrie: bucăți de hârtie sau din carton, cutii, pietre plate, bucăți netede de lemn sau coji.

Students respond and interact by using their personal experience, imagination, and/or critical thinking skills to form answers. Because there are no fixed answers, each player responds according to his or her level of proficiency in English. Games are suitable for all learners. Playing opens a crucial pathway to language learning not only because it grants the opportunity to use the language in a flexible and meaningful way but also nourishes both the intellect and the soul.

Elevii vor răspunde și vor interacționa prin utilizarea experienței lor personale, imaginația, și / sau prin abilități de gândire critică, pentru a formula răspunsuri. Pentru că nu există răspunsuri fixe, fiecare jucător răspunde în funcție de nivelul său de competență în limba engleză. Jocurile sunt potrivite pentru toți cei care învață. Jocul deschide o cale importantă pentru învățarea limbilor străine, nu numai pentru că oferă posibilitatea de a folosi limba într-un mod flexibil și semnificativ, dar și pentru că hrănește atât intelectul cât și sufletul.

Ex.2 - Conținut: Lecție de economie aplicată - Creditele

Tap into: Profesorul începe prin a-i întreba pe elevi ce știu despre credite: *sunt familiarizați cu creditele? Au părinții voștri credite la bănci? Care este scopul acestora?* Unii elevi răspund că știu de la părinții lor că, dacă ai nevoie de o cantitate mare de bani pentru a obține unele lucruri importante, atunci poți să iei un împrumut. Asta e corect. Dar câți dintre voi știți exact care sunt etapele, documentele și criteriile pe care o

bancă le utilizează pentru a oferi credite? Clasa este, de această dată, tăcută. Deci, trebuie să aflăm asta prin cercetare. Profesorul le cere elevilor să creeze un plan care să include: persoanele sau instituțiile pe care ar trebui să le contacteze, abordarea pe care ar trebui să o aibă în comunicarea cu aceștia, întrebările și pașii. Studenții pornesc un brainstorming, timp în care profesorul notează pe tablă toate ideile care sunt expuse. În final, elevii aleg banca pe care doresc să o viziteze și oferă argumente în favoarea alegerii lor.

Pentru unii elevi, banca poate să fie locul de muncă al unui părinte, pentru alții reprezintă interesul pentru un viitor loc de muncă sau chiar o preferință dictată de viziunea unui serial de televiziune. Studenții trimit apoi e-mail diferitelor bănci pentru informații cu privire la credite, interviuează oameni care au credite (părinți, rude, prieteni); utilizați foi de calcul pentru a calcula bugetul lor lunar (cheltuielile pentru hrană și cazare), în scopul de a stabili nevoile și veniturile în fiecare lună; elevii realizează un plan de împrumut și înregistrează zilnic, într-un jurnal, informații despre documentele de care au nevoie pentru a obține un împrumut. Toate informațiile sunt asamblate într-un portofoliu al clasei. Crearea unui cântec, a unui desen sau o prezentare despre împrumuturi pot fi sugerate de profesor cu scopul de a spori retenția informațiilor.

În acest exemplu, profesorul prezintă încă o lecție bazată pe curriculum, dar elevii au libertate de alegere și de determinare a punctului central al activității. Profesorul îi stârșește pe elevi pentru a afla ce știu despre un anumit subiect, precum și pentru evaluarea intereselor generale ale acestora. Deși se bazează pe

curriculum, profesorul îi încurajează pe elevi să facă alegeri bazate pe interesele, experiențele și cunoștințele lor.

Este adevărat că mulți dintre profesorii noștri vor protesta spunând că acest tip de activitate este o mare consumatoare de timp, că este mult mai eficient să li se prezinte elevilor în mod direct informația și, într-o oarecare măsură aceștia au dreptate, deoarece activitățile centrate pe elev, în special cele care implică tehnologia, cu siguranță, necesită mai mult timp decât lectura tradițională.

Toți profesorii se confruntă cu constrângeri majore de timp (pentru a planifica, evalua, nota și pentru a acoperi curriculum-ul sau pentru a

pregăti elevii pentru examene), dar ar trebui să reflectăm măcar o singură dată asupra obiectivului educației. Este educația un proces continuu de pregătire a elevilor pentru examene și universitate? Sau, mai degrabă, educația trebuie să fie diferită în funcție de individ, și să ofere oportunități pentru dezvoltarea aptitudinilor și intereselor acestora?

Cercetările educaționale și bunul simț ne spun că cel mai bine învățăm atunci când lucrăm direct cu materialul și când vedem semnificația acestui material prin comparație cu altele. Încercați și voi un exercițiu de imaginație. Întorceți-vă în timp, la o experiență de învățare care v-a bucurat pe vremea când erați elev. S-a bazat această experiență pe lectură sau pe un exercițiu practic? Sau, cel mai probabil, experiența voastră a implicat un proiect, o activitate în care ați fost angajat, emoțional și care v-a oferit șansa de a scoate în evidență unele dintre talentele, cunoștințele și experiențele voastre?

Exploatarea cunoștințelor elevilor despre un anumit subiect le va permite acestora să facă conexiuni între idei, fapte și concepte. Aceste conexiuni le pot furniza ancore care să-i ajute să conștientizeze faptul că anumite subiecte nu erau străine de ei (Hei, nu am știut că știam asta!) și să le permită să strălucească în fața profesorului și a colegilor lor.

Referințe:

OECD (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*, Paris, OECD.

UNESCO (2000), *Education for All 2000 Assessment*, Franța, UNESCO.

Ex.
Content: Loans
Tap into: compose a song or write a poem or draw something related to loans in which you shall present:

- The actors
- The condition to achieve in order to take a loan
- The advantages and the disadvantages of taking loans

II.4 Învățând și lucrând cu migrații

Carolina Purificati, Alessandra Smerilli (Asinitas)

ASINITAS Onlus este o organizație non-profit înființată în anul 2005. Aceasta este activă în domeniul educației și asistenței sociale. Misiunea sa este de a promova îngrijirea, educația și formarea adulților și minorilor italieni și străini. Activitatea sa principală se concentrează pe promovarea proceselor de incluziune pentru subiecții percepuți de societate ca fiind non-egali, pentru a consolida prezența lor socială. Educația activă, îngrijirea centrată pe persoană, povestirile biografiile și mărturiile sunt metodologiile privilegiate. Ca un grup de lucru interdisciplinar se concentrează, se asemenea, pe cercetarea privind achiziția cunoștințelor celei de-a doua limbi străine în rândul elevilor cu un nivel scăzut de alfabetizare prin adaptarea mai multor metode, de la M. Montessori la Freinet, la experiența italiană de învățare activă cu Cemea și Mișcarea pentru învățarea pentru cooperare.

Organizația coordonează două școli de limba italiană ca a doua limbă, pentru femei străine și mame, refugiați și solicitanți de azil sau migranți în Roma. Școlile includ, de asemenea, ateliere de lucru privind exprimarea manuală; spații de ascultare pentru femei și familii italiene și străine; ateliere de teatru; cabinete de orientare cu privire la serviciile de sănătate, cultură, educație și formare; cursuri de formare pentru profesori, educatori, operatori socio-culturali. Asociația promovează participarea comunității prin diverse activități și laboratoare sociale, în cooperare cu instituțiile locale, ONG-uri locale și a populației, pentru a sensibiliza comunitatea cu privire la problema migrației internaționale și schimburi inter-culturale.

1. Cele două școli de limbă italiană: pe cine întâlnim?

1.1 Școala de limbă italiană pentru solicitanții de azil, refugiați și migranți

Școala de limbă italiană pentru solicitanții de azil, refugiați și migranți întâmpină în fiecare an, aproximativ 200 de bărbați și femei din țările din Vestul și Estul Africii, Afganistan, Pakistan, Kurdistanul turcesc, Bangladesh, Maroc, Egipt, America de Sud. Mediul este extrem de eterogen, atât în ceea ce privește naționalitatea cât și vârsta.

Mulți dintre ei sunt solicitanți de azil și se alătură școlii cu un bagaj de o complexitate covârșitoare: povara emoțională a nostalgiei țării lor de origine și a situației dificile prin care trec; în așteptarea sau cu legăturile emoționale întrerupte; o experiență de călătorie care uneori durează ani și care implică o serie de traume, inclusiv riscul vieții înseși atunci când traversează deșertul sau marea; incertitudinea cu privire la soarta lor legată de obținerea unui permis de ședere; o mare nedumerire cu privire la permanența lor în centre inadecvate sau haotice ale migranților / refugiaților sau, oricum, în situații de viață precare, cufundați într-o limbă de neînțeles și o cultură diferită. Solicitantul de azil trăiește într-un timp suspendat și în condiții prelungite de nesiguranță existențială și incertitudine cu privire la viitor. Textul acestui tânăr sudanez este o descriere emblematică a experienței lor:

Timpul s-a oprit pentru mine atunci când am intrat în Italia, 05/05/2011. Dar eu n-am văzut nimic, viața s-a oprit când am intrat în Italia. Nu se poate face nimic, nici un document, nici o lucrare, nici o carte de telefon pentru a apela familia, nici haine, nici îmbrăcăminte, nu există mâncare iar atunci când sunt bolnav nu există medicamente. Dorm mai mult în timpul nopții și în fiecare moment îmi fac griji. Noapte și zi am mers în oraș. Ce să facem? Nu există nici o soluție. Nu există nicio persoană în Italia, care să vorbească mai mult despre imigrație, niciun ministru, niciun președinte nu, nu ... Sunt trist, foarte foarte trist. Eu vreau să învăț limba italiană, dar când mă gândesc "ce fac italienii pentru mine" Nu înțeleg limba italiană, așa că ... pentru că inima mea este obosită, foarte obosită. Viața mea s-a oprit în totalitate în Italia. Viața mea este blocată aici, complet blocată. Eu spun că e la fel în toată Europa, nu numai în Italia. (Karamoko Djawala - Sudan)

1.2 Școala pentru femei din Torpignattara

Pentru a înțelege mai bine genul de femei întâlnite la școala de Torpignattara este important să se descrie pe scurt cartierul în care se află școala. Torpignattara este un cartier din sud-estul orașului. Nu există tramvai, dar gara centrală este la doar 20 de minute. Ea este percepută ca atare deoarece există mulți rezidenți străini, instituțiile sunt aproape absente, iar nivelul de conflict social este foarte mare. Cu toate acestea, Torpignattara este, de asemenea, un "laborator" pentru coexistența interculturală și un teren în care se joacă un meci important pentru viitorul Italiei. Acesta a fost întotdeauna o zonă de imigrare: numai că în ultimii 30

de ani sudul Italiei a fost confruntat cu fluxuri considerabile de imigranți, în principal din Bangladesh. După Bangladesh, celelalte minorități importante sunt egipteană, chineză, română și peruviană.

În cele mai multe dintre cazuri, femeile pe care le întâlnim la școală nu au ales să migreze. De multe ori au fost căsătorite cu bărbați care trăiau deja în Italia, de mai mulți ani, fiind combinate de familii prin procură sau prin telefon, provocând, în multe cazuri, întreruperea legăturilor individuale. În timp ce pentru unele dintre ele plecarea a fost văzută ca o adevărată oportunitate, pentru multe altele nu este decât suferință. Cu toate acestea, în ambele cazuri a existat o ciocnire cu un context necunoscut, despre care nu primiseră nicio informație anterioară, cu excepția celor spuse de soții lor - de multe ori neadevărate. Acesta este motivul pentru care multe femei nu sunt conștiente de migrarea lor: ele știu doar merg la Roma, în Italia, dar nu cunosc istoria, mâncarea, tradițiile, cultura acestei țări, nu cunosc condițiile de viață care îi așteaptă. Într-un fel, aceste femei nu sosesc la Roma și nici măcar în Italia. Ele ajung la Torpignattara și rămân acolo, blocate în colțul dedicate comunității din Bangladesh sau Egipt comunități care s-au reprodus pentru ei înșiși.

Pentru mulți ani trăiesc într-o dimensiune solitară: soții lor sunt în mare parte a timpului absenți, fiind angajați în ocupații prost plătite pentru a-și întreține familiile. Numeroasele femei sunt lăsate să-și trăiască sarcinile singure, în mare dificultate. Continuarea carierei educaționale și profesionale începută în țară de origine este aproape imposibilă, având în vedere obstacolele pe care le implică solicitarea de recunoaștere a diplomelor și a calificărilor acestora, precum și dificultățile cu limba. Ca să nu mai vorbim de familie și de condiționarea culturală.

Prin intermediul școlilor sale, Asinitas a creat contexte primitoare de întâlnire, care se adresează celor mai vulnerabile grupuri ale populației de migranți. Acțiunile sale de cercetare au devenit de referință pentru lumea socială și pedagogie, comunitățile străine fiind, în prezent, un punct de schimb intercultural din oraș.

2. Cercetării metodologice: profesorii noștri

Cercetarea noastră metodologică privind construcția de contexte educaționale și de predare a limbii italiene (ca a doua limbă) urmează traseul mișcărilor intelectuale care, în Italia în alte părți din Europa, au realizat importante cercetări teoretice / practice privind metodele de educație activă: de la Maria Montessori la Lamberto Borghi, care în rândul său, a concretizat formulările teoretice ale unor gânditori libertarieni, cum ar fi J. Dewey și C. Rogers; din Centrele pentru Educație Activă (CEMEA) la Mișcarea de Cooperare Educațională (MCE), care au adus ideile și tehnicile lui C. Freinet în Italia.

În tradiția occidentală a educației, învățarea este aproape exclusiv cognitivă și menține aspectele corporale și emoționale separate. Educația activă, dimpotrivă, susține o individualitate integrată, în care fiecare aspect al persoanei ar trebui să fie salutată și încurajată. În școlile noastre apreciem diversitatea limbilor, și angajăm pe oameni în integralitatea lor, stimulăm inteligențele multiple și capacitatea de a derula activități corporale și ludice sau ateliere manuale, povestirile și scrierea.

2.1 Voce și corp

Organismul, în integralitatea sa, este principalul vehicul de învățare: în organismul nostrum iau naștere sensibilitatea și ritmurile sau amintirile care ne mint; cu acest corp noi intrăm în lume, ca oameni și cetățeni. În fiecare dimineață, după micul dejun (cu cafea, ceai și prăjiturele), facem un cerc. Este inițierea, ritul zilei, și chemarea noastră: nu avem liste de prezență: ne uităm unul la altul într-un cerc care este acolo și care nu este. Ne unim mâinile, auzim corpurile vecine, căldura lor, sprijinul, uneori jena. Acestea sunt listele noastre de prezență.

Atunci când vorbim despre migrație conceptul de prezență capătă o valoare esențială în ceea ce privește dublul sentiment de absență pe care migranții îl poartă cu ei: nu numai absența fizică din țara de origine, dar, în același timp, absența în țara gazdă. Dacă „prezența”, înseamnă a fi "în față", simplul fapt de a fi în fața cuiva implică existența acelei persoane? Faptul că trăim în același oraș, aceeași stradă și același cartier, sau că luăm același autobuz nu înseamnă în mod necesar să fii prezent și vizibil pentru sine și pentru alții. Mai mult decât atât, după cum scrie Miguel Benasayag, în scopul de a obține o prezență cu adevărat este necesar să se suspende judecata și mai ales să scăpăm de toate aceste etichete și suprastructuri, care ne dau impresia că știm cine se află în fața noastră, dar care împiedică, de fapt, întâlnirea reală cu celălalt.

Pentru a începe acest lung proces primul nostru act de prezență este cel legat de corp. În timpul cercului gândurile noastre se opresc pentru câteva minute, la fel și dificultățile vieții de zi cu zi - documentele care nu sunt încă pregătite, sentimentul de nostalgie pentru familie, disconfortul patului din centrul pentru refugiați. De multe ori începem cu un cântec, un cântec din tradiția populară italiană: vom

asculta melodia, sunetul cuvintelor, apoi le citim împreună și, uneori, încercăm să le asociem cu diverse gesturi pentru a le fixa mai ușor în mintea noastră. Cântatul este bun pentru organism: activează simțurile și expresiile faciale; conectează, excită, amuză. Mai mult decât atât, cântând în cor nu ai nevoie de performanță individuală, există o voce colectivă, în care vă puteți simți invizibil și protejat în același timp sau, după dorință, vă puteți arăta.

Alteori sugerăm ca elevii să cânte cântece tradiționale în limba lor maternă. Uneori le este greu să înceapă, dar de cele mai multe ori grupul îl preia și îl încurajează. Limba maternă evocă amintiri și demnitate; cântând dezvăluie fiecăruia și toată lumea altora prin angajarea corpului și a simțurilor fără a cere o înțelegere deplină. De asemenea, ne propunem jocuri de prezentare, exerciții de activare corporale, dansuri, jocuri de încredere, jocuri de cooperare și de opoziție, jocuri senzoriale. Dimensiunea ludică lasă libertatea de a permite participarea personală și înțelegerea reciprocă în cadrul grupului, se rupe rigiditatea relațională, pune emoții în joc, și încurajează răsând despre sine și pe alții.

2.2 Storytelling

*Povestirile proiectează viața noastră interioară și o transformă în mișcare, care este în mod deosebit importantă atunci când ești speriat sau încolțit.
Povestea unsă pe dispozitive de ridicare și scripeți,
reduce nivelul de adrenalină pentru noi,
ne arată calea de ieșire, în jos sau în sus și taie pentru noi,
uși largi în pereții albi, deschideri care conduc către un tărâm al viselor,
al iubirii și al învățării, și înapoi în viața noastră reală.
Clarissa Pinkola Estés, *Women who run with the wolves**

Cei mai mulți dintre oamenii care vin la școlile noastre au sosit în Italia și în Roma abia de curând. Ei sunt bărbați și femei care au făcut călătorii lungi prin deșert, prin munți sau pe mări. Au fugit de războaie, persecuții, sărăcie, secetă. Unii dintre ei poartă profunde drame interioare. Pentru alții, este mai degrabă dorința de a călători, de a învăța, de a studia, care i-a împins să plece. Ceea ce unește aceste persoane este inevitabilă fractura a vieții care vine o dată cu migrația. A re-înnoda firele memoriei, locul de origine cu cel din prezent este un proces fundamental pentru migranți, pentru că ea re-semnifică povestea personală în istoria colectivă.

Primul act de credit de prezență este, prin urmare, învățarea limbii țării gazdă, fără de care poate rămâne numai într-o stare de închidere nostalgică.

Dar limba care este predată în L2 cursuri de limbă italiană, precum și cea utilizată în manuale ignoră istoria acestor persoane; este o limbă care reflectă numai nevoile practice ale integrării migranților, o limbă legată de birocrație și de servicii. Pe când nouă ne pasă de limbajul și memoria acestora, de ideile, sentimentele, auto-exprimarea și relația lor cu lumea. Limba este cea care construiește punți și creează imaginarii. Din acest motiv, a spune și a auto-exprima devine o practică centrală a didacticii noastre.

Pentru a face asta folosim adesea imagini care reprezintă obiecte artistice, cărți ilustrate, povești, povestiri mitologice sau tradiționale, filme și povești care amintesc de viața reală a elevilor noștri.

Povestiri despre rădăcinile și identitatea lor, despre pierderea și suspendarea relațiilor sentimentale, dezorientarea personală și culturală, călătoria, schimbarea, aventura – toate aspectele eco-culturale și antropologice care nu vorbesc nici despre mine, nici despre tine, care nu cer nimic și nu deranjează, dar în care ne putem recunoaște cu toții și ne putem înțelege reciproc.

În povești, eroul, de multe ori sărac și trist, părăsește locul său original și trece mai multe teste înainte de a trăi cu bucurie într-o nouă împărăție. De multe ori, de asemenea, mituri vorbesc despre metamorfoză și exil. După ce am ascultat, am citit și am discutat asta, ne propunem să punem în scenă o povestire, fie în perechi, fie în grup. În perechi, elevii adresează poveștile lor de la unul la altul, apoi se întorc la grup și toată lumea narează povestea pe care tocmai au auzit-o ca și cum ar fi fost a lor.

În procesul de structurare a unei povești, sentimental unei experiențe este revizuit și reconstituit în ascultător, în funcție de context. Povestea și schimbul de experiență sunt operațiuni meta-cognitive de formare extreme de eficiente. Conectarea cu experiența proprie și cu experiențele auzite la alții permit o privire amplă, cu diverse posibilități, care stimulează o prelucrare a unui sens mai larg, permite o mai bună înțelegere a propriei povești, dându-i noi înțelesuri.

Oamenii sunt liberi să spună o poveste, să decidă dacă să se pună pe linie sau nu. Nu ne pasă de adevărul obiectiv al evenimentelor, ne pasă doar de "povestea sentimentelor", de modul în care fiecare persoană are dorința sau poate să o exprime. În timpul scrierii intervenim cât mai puțin posibil, în convingerea că o corectare și precizie în această etapă poate afecta gândul, limba, mâna.

Retrocedarea poveștilor în cadrul grupului este un moment important, este făcută într-un cerc, în tăcere și fără întreruperi, fără întrebări, fără judecăți. Narațiunile devin apoi urme care să stea pe pereții clasei, mărturii care urmează să fie incluse în broșuri pe care le publicăm în fiecare an, la sfârșitul anului școlar.

2.3 Făcând și învățând (*Learning by doing*)

*Creare è una forma di maternità; educa, rende felici e adulti in senso buono.
Non creare è morire e, prima, irrimediabilmente invecchiare
Creați o formă de maternitate; educă, ne face fericiți și adulți într-un mod bun.
Nu creați să mori, și înainte, în curs de îmbătrânire fără speranță*
Anna Maria Ortese

Pe langa utilizarea corpului și a vocii, a narațiunii și a memoriei, este esențial să se folosească mâinile. Acest lucru presupune lucrul cu două dimensiuni diferite: una este utilizarea de materiale didactice din tradiția Montessori (și alfabetele, prin urmare mobile, cutii gramaticale, jocuri de limbaj, materiale pentru analiză logică, etc.), care au puterea de a face structurile lingvistice tangibile și să promoveze experiența înainte de revizuirea la nivel cognitiv; a doua dimensiune este cea a atelierelor expresive / manual. Noi avem grijă de "a face" - lucru manual - așa cum noi credem mai întâi că învățarea vine prin experiență.

O dată pe lună, toate cursurile școlii se reunesc într-o zonă în care sunt furnizate diverse materiale, care vor fi utilizate pentru a efectua o compoziție: elevii lucrează împreună, indiferent de modul în care ei pot citi, scrie, sau aplica regulile gramaticale.

Vom organiza ateliere de lucru, la sfârșitul blocurilor tematice: mai multe zile vom lucra la o poveste, la conținutul său, la sugestiile și reflecțiile pe care le evocă. Apoi, în timpul atelierului, tema este adusă la o dimensiune interioară și individuală printr-o producție manuală. La fel ca și în scris, toată lumea are libertatea de a fi mai mult sau mai puțin implicat pentru a construi ceea ce doresc să exprime, fără niciun obstacol de limbă.

Metoda atelierului este întotdeauna gândită și experimentată mai întâi de grupul de profesori. Acest lucru este important pentru alegerea materialelor, care includ, în mod normal, materiale reciclate, țesături, fire, Lâna elemente naturale, documente, culori și adevizi. Este important ca materialele să fie frumoase și diferite, aranjate ordonat în clasă, iar sarcina să fie clară și liniștitoare. Partea creativă este întotdeauna urmată de un moment mai intim, acela al scrierii scenariului.

Considerăm că exprimarea verbală poate fi sprijinită puternic și transmisă prin activități manuale, grafică sau pictură. Iar mâinile sunt folosite pentru auto-exprimare, deoarece mâinile folosesc un limbaj care va genera noi cuvinte, noi expresii și noi metode de comunicare. Creația îl dezvaluie pe autorul ei, rezumă dorința expresivă aici și acum într-o situație creatoare. Dimensiunea "de a face" facilitează relațiile prin utilizarea de materiale și instrumente comune, creează momente conviviale, permite participarea activă a tuturor, încurajează ajutorul reciproc și discuțiile. În ciuda anxietății pe care o poate genera, la început, din cauza folosirii abilităților manuale pe care s-ar putea crede că nu le ai, "în mod concret a face" oferă o mare ușurare deoarece îți arată că îți poți permite mai mult decât o învățare practică.

În tot acest proces este fundamental ca fiecare participant să se simtă în siguranță și susținut. În cazul în care acesta refuză propunerea de a crea ceva, el trebuie să simtă că este mulțumit cu ceea ce face, iar munca lui nu este evaluată. Nimeni nu trebuie să părăsească sala cu sentimentul că a eșuat. La sfârșitul zilei, elevii arată și împărtășesc munca lor proprie cu restul grupului, iar artefactele finale sunt atârinate pe pereți sau pe mese, sau sunt expuse în școală devenind linia finală a unei căi comune.

Referințe:

- Ciari, B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti (Asini Edizioni, 2012).
Lorenzoni, F. (1999), *Saltatori di muri: la narrazione orale come educazione alla convivenza*, Cesena, Macro.
Papadopoulos, R. K. (ed.) (2002), *Therapeutic Care for Refugees. No place like home*. London, The Tavistock Clinic Series.
Staccioli, G. (2007), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.

II.5 Modelul diversității din Aleholm

Elisabeth Mueller Nylander (Sävsjö kommun)

La Aleholm, întregul personal didactic lucrează pentru a asista grupurile marginalizate și a le alfabetiza. Elevii imigranți (aproximativ $\frac{1}{3}$ din populația școlară) se confruntă cu o serie de dificultăți, în special cu dobândirea noii limbi (suedeză, și în multe cazuri Engleza de bază). Mulți dintre adulții care frecventează școala se luptă de asemenea, cu stăpânirea abilităților de alfabetizare de bază necesare pentru a urmări continuarea studiilor. Mai mult decât atât, un număr de elevi din învățământul secundar superior prezintă semne de diminuare a interesului și a capacității în competențe lingvistice, atât în limba lor maternă cât și în ce privește limbile străine (Engleză, franceză, spaniolă).

În conformitate cu misiunea școlii de a pune bazele învățării pe tot parcursul vieții, este esențial să se încurajeze populația școlară să devină mai puternică prin practica multiplelor forme de alfabetizare care există în prezent, inclusiv fluența lingvistică și utilizarea instrumentelor digitale. În prezent, școala implementează o formă de pedagogie cunoscută sub numele de OnetoOne, în care fiecare student are acces la Wi-Fi și un laptop personal sau iPad. Cadrele didactice sunt încurajate să participe la cursuri, astfel încât acestea pot ajuta elevii în stăpânirea acestor instrumente digitale. Cu toate acestea, există o dorință puternică din partea studenților și a personalului de îmbunătățire în acest domeniu. Pe scurt, modelul actual se bazează foarte mult pe energia individuală a profesorilor devotați dar există o lipsă de lucru sistematic pe frontul TIC și alfabetizare.

Pentru a remedia această situație, o idee este de a utiliza biblioteca școlară ca un nod de învățare în care atât învățarea informală cât și cea formală pot avea loc. Acest lucru este în concordanță cu tendința actuală ce sugerează că bibliotecile pot fi văzute ca un loc de întâlnire dynamic, pentru învățare. Argumentul este că bibliotecile ar trebui să fie văzute prin posibilitățile de activitate care le oferă și nu doar ca o colecție de cărți. Mai mult decât atât, obiectivul școlilor trebuie să fie asigurarea prezenței unui bibliotecar școlar ", în cazul în care elevii trebuie să devină gânditori critici și nu doar culegători de informații" (Mueller Nylander 2014).

Referințe:

Mueller Nylander, E. (2014), *Books on Shelves, Bytes on Hold: Library Legislation and Information Practices at Two Independent Swedish High Schools. Books on Shelves, Bytes on Hold: Bibliotekslagstiftning och informationsaktiviteter på två fristående gymnasieskolor i Sverige*, University of Borås/Swedish School of Library and Information Science (SSLIS).

II.6 Educația pentru petrecerea timpului liber

Alena Jůvová, Ondřej Duda, Antlová Adéla (Palacky University Olomouc)

1. Conceptul de loisir

Pentru om, timpul liber a devenit un mijloc de libertate și de viață iar împlinirea și valoarea lui continuă să crească atât pentru individ cât și pentru societate: Timpul liber capătă o dimensiune axiologică. În general, timpul liber este definit "ca o activitate umană unică care derivă din decizia personală și liberă a unui individ și depinde de bunăvoința între toți oamenii. Este un mijloc de a realiza o viață fericită și mulțumită și este în concordanță cu obiectivele de stabilitate a mediului »(Organizația Mondială pentru petrecerea timpului liber). Opaschowski (2006, p. 35) caracterizează timpul liber în primul rând ca o perioadă de timp în care un individ poate face ceea ce el / ea vrea și ceea ce aduce el / bucuria și amuzamentul ei. Educatorul german definește, de asemenea, principiile de bază ale educației timpului liber:

1. Timpul liber ca mijloc de dezvoltare a caracterului,
2. Activitatea subiectivă și dezvoltarea creativității pentru a depăși consumul pasiv,
3. Să se concentreze asupra contactelor sociale și asupra experienței comune a timpului liber,
4. Spontaneitate, looseness și deschidere,
5. Distracție, bucurie și experiență,
6. Eliberare și relaxare.

Teoriile timpului liber au fost o preocupare academică a sociologului Joffre Dumazedier (1915-2002), care a studiat efectul timpului liber asupra culturii, relațiilor sociale și stilului de viață și a stabilit condițiile în care timpul liber pot apărea. Potrivit spuselor sale „timpul liber„ este timpul pe care îl avem atunci când părăsim toate îndatoririle noastre (muncă, studii, familie) și după ce ne-am satisfăcut toate nevoile noastre fiziologice.

Contrar opiniei pozitive de petrecere a timpului liber, după ce au citit definițiile sale, oamenii de știință precum și părinții vorbesc de utilizarea bolnavă de petrecere a timpului liber de către tineri. Timpul liber este în același timp un mare cadou și un mare risc, în același timp. Acesta oferă oportunități pentru dezvoltarea personalității copilului, dar există, de asemenea, un risc de patologie socială. Problemele asociate cu utilizarea timpului liber pot fi practic împărțite în două. În primul rând, problemele legate de o lipsă totală de petrecere a timpului liber, și, în al doilea rând, problemele legate de capacitatea de a-l folosi într-adevăr în mod eficient. Copiii și adulții tineri sunt în mare parte legați de acestea din urmă: ei nu pot utiliza în mod eficient timpul lor (Žumárová în Kraus, Poláčková et al 2001, pp 161-162..). Calitatea utilizării individuale și experiența timpului liber pot fi influențate de:

- > statutul social: sex, vârstă, starea de sănătate, starea civilă, influența mediului familial, tradiții și cultură.
- > statutul socio-economic: locul de reședință, educație, profesie, calificări, securitatea economică și materială, cota de putere.
- > caracteristici de personalitate: orientarea valorică a individului, mentalitatea, temperamentul, structura de interese

Veselá (1999, p. 28) vorbește despre factori endogeni și exogeni care influențează modul în care un copil, în mod special, experimentează timpul său liber.

> factorii endogeni sunt caracteristicile personale, cum ar fi vârsta, sexul, starea de sănătate, starea fizică și psihică, trăsături de personalitate, interese, etc.

> factorii exogeni cum ar fi caracteristicile de mediu și ale grupurilor sociale în care trăiește individul (familie, grup de la egal la egal). Ceea ce este important este acțiunea școlilor și a instituțiilor de învățământ, precum și mediul local și societate. Și, în sfârșit, vom omite mustn't influența puternică a mass-media.

Măsurarea modului de a experimenta timpul liber - familia este primul model. Un copil primește și imită stilul de viață al părinților și o aduce la maturitatea lui / ei (Pávková și colab., 1999, 29-30). Părinții poartă responsabilitatea pentru educația privind timpul liber, precum și educația pentru timpul liber al copiilor lor.

O petrecere a timpului liber de calitate, cu familia, este foarte valoroasă și este un fel de test de turnesol al funcționalității sale.

2. Funcții de petrecere a timpului liber

Funcțiile de petrecere a timpului liber care rezultă din necesitățile umane, așa cum este determinat de Opaschowski (. 1987, în Vážanský, Smékal, 1995, pp 30-31), sunt după cum urmează:

Recreere: au nevoie de băuturi răcoritoare, recuperare de la stresul vieții de zi cu zi, relaxare mentală, sentiment de eliberare de cererile eronate și excesive, odihnă și somn, stare bună de sănătate ("sănătate mintală"), senzație de bine;

Compensare: echilibrarea nevoii de sarcină și deficiențe unilaterale, eliminarea tulpinii (nu face nimic, lene), regulamentele de dispensă, reguli și constrângeri, eliberarea din obiectivele stabilite și scopurile, dorința naturii, fiind neîmpovărat, nepăsare și generozitate, bucurie conștientă de viață ;

Studii: nevoia de cunoaștere și o nouă experiență de învățare, orientarea, stimularea și dorința de experiență, curiozitate în comportamentul și desfășurarea testelor, schimbul de roluri și de învățare, să acționeze în roluri, necesitatea de a susține și de a reafirma sine, arta de a se dezvolta și o schimbare de personalitate, nevoia de învățare și de activare a propriilor posibilități, de viață și de cooperare.

Contemplare: nevoia de pace, meditație, auto-reflecție și construirea de sine, având și posibilitatea de a cumpăra timp pentru sine, dorința de a obține o oarecare distanță de la sine, dorul pentru o înfruntare rezonabilă (spațială și internă), libertatea de la Hustle și tensiunea nervoasă, viața independentă, simțul propriei individualități, găsirea identității;

Comunicare: nevoia de comunicare, de contact și sociabilitate, dorința de a fi singur, dorința de relații sociale, intensificarea timpului liber de calitate petrecut cu alții (comunitate), descoperirea de timp pentru alte lucruri, percepție crescută a sentimentelor și intențiilor, empatie, iubire, sensibilitate, sex, contacte sexuale;

Integrarea: nevoia de societate, respect colectiv, incluziunea, sentimentul de apartenență la un grup, experiență comună, au nevoie de sprijin și de grup, de căutare celorlalți pentru securitatea emoțională, securitatea socială și stabilitate, sentimentul legăturii cu ceilalți și de interacțiune, locul de muncă și joaca cu ceilalți, recunoașterea, conștiința socială, relațiile de familie, sentimentul de grup, angajamentul social pozitiv (disponibilitatea de a ajuta, respect, toleranță), învățare socială într-un grup și cu grupul;

Participarea: nevoia de participare, implicarea și stima de sine socială, oportunități pentru auto-inițiativă, implicare, participare și interacțiune la evenimente, promovarea scopurilor și a punerii în aplicare a proiectelor și a obiectivelor comune, decizie comună și responsabilitate comună, pregătire pentru cooperare și solidaritate, modelarea mediului de evenimente sociale;

Enculturare: nevoia de dezvoltare creativă, aplicarea productivă și participarea la viața culturală, au nevoie de o creștere independentă a abilităților personale și a talentelor, de a promova propriile idei și soluții pentru diferite probleme, a dorinței de aplicare creatoare proprii unei persoane, capacitatea de exprimare, imaginație, spontaneitate, dezvoltarea și extinderea sentimentelor estetice și abundența de idei, de auto-motivație și de performanță, productivitate, joc, activități și inițiative culturale, participarea activă și contribuție proprie.

3. Timp liber și educație

După cum sa menționat mai sus, timpul liber este timpul în care procesul individual de educație continuă, deși în contexte diferite și în conformitate cu reguli diferite. Cu toate acestea, impactul sale pozitiv asupra elevilor va fi nu mai puțin important dacă el sau ea folosește timpul bine.

Educația în timpul liber diferă de educația formală, în școli, deoarece:

1. are un caracter autonom (bazat pe interesele, nevoile și capacitatea elevului),
2. se bazează pe dorința voluntară,
3. este puternic reprezentată în emoție pozitivă, iminentă și spontaneitate,
4. relația persoanei educate față de educator este mai puțin formală,
5. Educația este indirectă, funcțională, trece prin mediul înconjurător și prin grupuri de copii, astfel încât copiii să nu-și dea seama că sunt educați.

Noi distingem educația în timpul liber și pentru timpul liber, adică conducând indivizi la utilizarea corespunzătoare a timpului liber. Confruntarea cu timpul liber de calitate este unul dintre instrumentele primare de prevenire. Incepând din copilărie, individul dobândește deprinderi de petrecere a timpului liber (cum să-și planifice eficient acest timp, sau modul în care să se relaxeze în mod corespunzător). De asemenea, individul trebuie să-și dezvolte interesele lui, care ar putea fi o sursă de împlinire și satisfacție la maturitate (Pávková și colab., 1999, p. 20). Educația în timpul liber vizează următoarele patru funcții principale: educaționale, de sănătate, sociale și de dezvoltare preventivă. Punerea sa în aplicare este definită printr-o serie de cerințe, cum ar fi o cerință a activităților de voluntariat, auto-realizare, diversitate și atractivitate, sensibilitate și sensibilitate sau de navigație și contacte sociale (Pávková și colab., 1999, pp. 41-44 și 48-49).

Toate acestea fac din timpul liber un instrument valoros în mâinile unui profesor sau ale unui părinte, prin care poate fi folosit pentru a dezvolta o gamă largă de abilități și trăsături de personalitate ale copiilor și adulților tineri. În același timp, este un instrument valoros prin strădania individuală pentru dezvoltarea lui / ei. Gama de activități în care o persoană poate fi angajată în timpul său / liber este largă. Există, pe bază de înțelegere facilități educaționale, cum ar fi centrele de tineret, centre after-school și cluburile școlare. Pe lângă aceste modalități organizate există și activități neorganizate, prin care oricine poate alege în mod liber și spontan. Čech (2002) menționează aceste activități ca fiind cele mai populare în rândul copiilor: rămân în afara, fac sport, calculator și jocuri video, jocuri, TV, activități artistice, citesc o carte, au animale de companie, stau în mediul rural, somn). În ultimii ani, se observă o creștere în utilizarea TIC și mass-media. Creșterea utilizării internetului este crucială, dar nu în ultimul rând pentru proiectul nostru.

4. Leisure time and GuLL

Ceea ce ne interesează cel mai mult este acea parte a timpului liber care este dedicată comunicării. Cele mai multe activități sunt într-un fel sau altul conectate la comunicare. Întrebarea cheie este: Cum putem folosi timpul liber pentru a îmbunătăți învățarea limbii noastre? Mai exact, ce oportunități ne poate oferi timpul liber pentru a ne ajuta să înțelegem de unde provin greșelile noastre lingvistice?

Înainte de a ne încerca să căutăm răspunsurile la această întrebare trebuie să subliniem faptul că numai cei care sunt cu adevărat motivați să învețe o limbă și vor încerca să o înțeleagă, numai cei care vor fi gata să dedice o parte din timpul lor liber vor putea studia o limbă. Aceștia trebuie să fie motivați intrinsec și, mai mult decât atât, inclusive părinții și profesorii trebuie să se angajeze să găsească motive pentru ca această activitate suplimentară să fie profitabilă pentru ei.

Ce se poate face un profesor sau orice educator (de exemplu, părinte)?

1. Pregătiți-vă copiii să devină mai sensibili la orice formă de limbă pe care o întâlnesc în timpul lor liber (limba maternă sau limbă străină): de ex avize, titluri de ziare, comunicarea altor oameni ... și motivați-i să acorde o atenție la toate greșelile pe care le-au observat.
2. Puneți în discuție de grup greșelile identificate. În această etapă elevii își dau seama că alți oameni fac, de asemenea, aceleași greșeli. Prin discuții reciproce ei devin mai sensibili și mai dispuși să analizeze greșelile, și pot face asta într-un grup de oameni care îi vor ajuta să găsească inspirația mai degrabă decât ar face-o în mod individual.
3. Motivarea productivă crearea dispoziției de a analiza greșelile lor (scrierea de texte, poezii, cântece, benzi desenate, glume, blog-uri, de a comunica prin FB, oral ... analiza greșelilor pe care le-au făcut în acest fel)
4. Instrumente pentru auto-corecție (bibliotecă, un material de auto-acces, conexiune la internet ...).

Ce poate face un individ?

1. Să fie productiv din punct de vedere lingvistic și să gândească asupra produselor lui (enunțuri, texte scrise). Când comunică ei pot folosi carduri cu ortografie, dicționare, cărți de gramatică, ajutor online cerut prietenilor, Google (să scrie fraza pentru a vedea dacă există) și să verifice ceea ce au vrut să scrie, să zicem. Ei pot chiar analiza greșelile pe care nu le-au făcut încă.

Referințe:

Bůžek, A. & Michalík, J. (2000), *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*, Olomouc, VUP.

- Čech, T. (2007), *Výchova a volný čas*, Brno, MSD, spol.s.r.o.
- Jůvová, A., Vyhnálková, P. (2013), "Žák a prožívání volného času", in Jůvová, A. a kol. *Žák sekundární školy I*, Olomouc, PdF UP. [retrieved from: <http://padlet.com/upssmaterialy/mql6n5cl3vwm/wish/74697053>]
- Kraus, B., Poláčková, V. a kol. (2001), *Člověk – prostředí – výchova*, Brno, Paido.
- Opaschowski, H. W. (2006), *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Opaschowski, H. W. (2006), *Pädagogik der freien Lebenszeit*, Opladen, Leske + Budrich.
- Němec, J. a kol. (2002). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno, Paido.
- Pávková, J. a kol. (2001), *Pedagogika volného času*, 2 vyd, Praha, Portál.
- The World Leisure Organization. *Leisure: enhancing the human condition. Priorities & strategies 2009-2014*. [retrieved from: <http://www.worldleisure.org/userfiles/file/Leisure%20Enhancing%20the%20Human%20Condition.pdf>]
- Veselá, J. (1999), *Základy sociologie volného času*, Pardubice, Univerzita Pardubice.
- Vážanský, M., Smékal, V. (1995), *Základy pedagogiky volného času*, Brno, Paido.

III. MY LANGUAGE LEARNING

During the creation of the Guerrilla literacy basics we all felt the need to talk about how we learnt a language. We realized that prior to developing this Guerrilla Literacy, we should listen to our own language learning experiences. If Guerrilla Literacy draws on personal language acquisition, we should be its first learners. Secondly, we also questioned whether national ways of teaching might have a dominant influence. So we share our testimonials per country.

III.1 Belgia, Comunitatea flamandă (Patricia Huion): *Multilingualism*

Sunt Patricia Huion și am studiat flamandă, olandeză, franceză, engleză, germană, norvegiană. Pentru mine, limba a fost întotdeauna un simbol al conectivității. Am învățat flamandă la școală, dar tatăl meu era olandez și am vorbit olandeză cu bunica mea paternă. Bunicii mei materni nu i-a plăcut acest lucru și făcea destul de des comentarii cu privire la acest lucru, imitând acel accent al meu "Posh". Am trăit lângă granița cu Franța (valonă). Ne-am dus la înot în comunitatea de limbă franceză, de exemplu, și încă asociez franceză cu activități de petrecere a timpului liber și de sărbători. Familia bunicii mele paterni a fugit la Manchester, în timpul primului război mondial și bunica mea păstrat această dragoste pentru limba engleză toată viața ei. Bunica mea maternă a fost un iubitor de limbă prea: ea ma învățat diferențele dintre dialecte regionale și a studiat AAANTwerps și BRUSSELS prin radio ca copiii ei s-au căsătorit cu aceste "străini". Germană a fost dificil din cauza istoriei familiilor noastre ", în al doilea război mondial și norvegiană a devenit o opțiune, deoarece părinții mei au avut prieteni din Norvegia.

Limba nu a fost legată în mod necesar de experiențele de la clasă, pentru mine. Am studiat gramatica și vocabularul și am scris eseuri. Greșeli au fost indicate în roșu, dar eu n-am avut o lecție de limbă în timpul căreia un profesor să se fi așezat lângă mine și să discute despre originile greșelilor mele. Dimpotrivă, greșelile urmau să fie evitate. Legătura dintre gramatica și greșeli a trebuit să se întâmple pe cont propriu. Întotdeauna am urât cărți de gramatică, exerciții de forare, de completare, frazele decalaj, tot felul de exerciții închise. Am citit mult și am încercat să vorbesc cu oamenii de bază non-flamandă ori de câte ori am avut ocazia.

III.2 Italia (Silvia Tobaldi): *Rime și Motive*

Atunci când eram mică eram pasionată de muzică. Era mândră de volumul, sunetele, tonurile, și toate nuanțele de culori create alternativ de ritmul de note și tăceri. Încă simt această textură și o pot vedea. Așa că, atunci când tatăl meu a cântat LP-urile lui Beethoven, am stat singură, rătăcind într-o atmosferă de vis, și imaginație.

Într-o zi, am intrat în bucătărie să beau puțină apă când ceva ce se difuza la televizor mi-a atras atenția. Era o femeie tânără, purtând o pălărie mare de paie și cântând un cântec într-o limbă pe care nu o știam. Mama mea a fost, de asemenea, cântând, chiar dacă ea a fost o cântăreață teribil și ea a avut nici o idee despre ceea ce spunea. Piesa a fost atât de interesant pentru mine că am memorat imediat melodia și, crezi sau nu, sunetele sale. Așa că, am continuat cântând acest cântec în această limbă ciudată, care, pentru nici un motiv ar trebui să fie limba engleză, de ani și ani.

When I was 11 I started studying English at school. All I had to do was translating dialogues and learn them by heart. Copy and translate, copy and translate, copy and translate. Grammar exercise after grammar exercise. Spelling, spelling, spelling. I could see no difference between English and History; they were both about learning tons of boring information to repeat to the teacher to make her happy. What was worse was that my English marks were quite bad and my English teacher was not happy at all. I was very disappointed.

I could not understand how the English language could reveal so different from the song I was still singing in my brain. I was working hard, though.

One day, my English teacher had the idea to duplicate the teacher's audio-cassette to all her students, so they could practise at home. I went home and immediately played that cassette. I was over the moon!!! Here were the sounds I was looking for!!! Here was the melody!!! Now I could listen to this special music, I could analyse it and sing it. I could understand the sense of grammar, memorised functions and structures and even my spelling mistakes disappeared. Was it magic? Not at all, it was guerrilla! I could also connect the strange sounds of my favourite song to words and I even knew some of them! I realised that only what sounded made sense in my way of learning. Was this because of natural inclination? Was this because of passion? Was this because of a different ability? I did not know and did not care; I could learn that language by playing it, and that was a fact. And so I nearly forgot about books but I would play the language year after year.

One day that guerrilla schoolgirl became a young guerrilla teacher of English. The first thing I told my students was «forget about books». I said: «Well... books are a useful support, but they aren't alive! A language is not a language if it isn't spoken and used! So, play your language, play with your language! Use what you want... computer games, films, music, videos, forums, chat rooms, ... don't trust your books, trust yourselves and find your way!»

I strongly believe that a teacher must be a coach. My guerrilla continues, I continue to sing that song, sometimes even to my students.

III.3 Suedia (Elisabeth Mueller Nylander): Lasă-mă să îți spun un secret: De ce o fată din Texas ar îmbrățișa învățarea limbilor străine.

Pe măsură ce avionul pierde altitudine, stomacul meu rămâne în aer și gândurile mele se întorc la reuniunea de mai înainte. M-am întors, și ei mă așteaptă. Ei știu că nu mai sunt aceeași persoană acum. Am câștigat o nouă perspectivă, și nu voi uita la viață în același fel din nou. Niciodată nu voi mai fi la fel pentru că acum eu știu care este secretul lor.

Secretul a fost întotdeauna în jur, încă de când eram în viață, și, probabil, chiar înainte de a mă naște. Secretul a fost acolo când eram tânără, dar apoi, din nou, am fost mereu tânără pentru că s-a născut Elisabeta, copilul familiei. Mark nu a fost niciodată tânăr pentru că era fratele meu mai mare. Era cu șase ani mai mare decât mine și putea face lucruri minunate. Mark putea merge cu bicicleta fara roti de antrenament și putea să rămână până târziu pentru a viziona «Star Trek» cu mami și tati.

Instantaneul lui Mark, luat în rulotă în cursul lunii aprilie 1975 mă arăta pe mine, cu mami și tati în camera lui. Mark a făcut fotografii chiar și cu propria sa camera. Într-o zi mi-a făcut o fotografie în Volkswagenul familiei. Evident, îi spuneam mamei ceva foarte important în momentul în care Mark apăsa butonul mic li roșu. Probabil că îi arătam pe hartă pe unde trebuie să mergem și am fost foarte bună cu instrucțiunile de ghidare pentru un copil de patru ani. Nu îmi amintesc unde am sfârșit călătoria noastră în acel an. Se poate să fi ajuns în Spania, sau poate Italia, sau Franța, toto ce îmi amintesc este că ne îndreptam către un mic sătuc din Germania, de lângă Heidelberg. Tot ce-mi amintesc este că ascultam John Denver, și că știam toate cuvintele la «Rocky Mountain High» și Mark nu le știa. În aceeași imagine, putem vedea camera foto a lui tati, cu capacul său negru, strălucitor în lumina soarelui. Camera aia era foarte importantă și nu mă lăsa să o ating decât cu permisiune specială. Uneori era, de fapt, capabilă să capteze secretul. «Hands off,

Elisabeth, nu atingeți!». Cu toate că Mark avea un aparat de fotografiat, care putea face același lucru, el nu știa încă să-l folosească cu adevărat. Dar, Mark învăța și astfel cunoștea și el secretul la fel ca mami și tati.

Secretul era acolo în fiecare zi și căutarea mea pentru el devenise o pasiune. Am început să caute esența lui printre numeroasele mistere din viața mea. Pentru un timp, m-am gândit că armata SUA avea cheia. Tati a intrat în armată, înainte de 1971, când m-am născut în Houston, Texas. Armata era un subiect suficient de important pentru a fi secretul, deoarece lua decizii mari. Armata o făcuse pe Elisabeta să-l uite pe tati, tunci când a plecat în Vietnam. Tot armata ne-a mutat mai târziu în Germania. Nu mă puteam gândi la ceva mai puternic decât armata pentru că îmi doream mereu să fiu la fel de puternică precum G.I al lui Mark Joe când se juca cu păpușile mele Barbie. Într-un fel prezența lui Joe nu era suficientă, iar întrebările mele despre motivul pentru care tata a fost numit un "ofițer" nu au primit niciodată într-adevăr un răspuns. În curând am renunțat la credința că armata îmi va oferi secretul. Armata tocmai a devenit ceva care mă dezorienta cu partidele și ofițerii săi ", pe care îi vedeam prin gaura cheii dormitorului meu la ore mult trecute de ora de culcare.

Aparatul foto și armata au fost doar două dintre multele idei greșite despre ceea ce am crezut ca este secretul. Acestea și toate celelalte aspecte ale vieții mele au devenit, în cele din urmă, imagini neclare și distorsionate în mintea mea. Cu toate acestea, nu am renunțat niciodată la căutarea mea pentru secret, pentru că, chiar dacă nu știam exact ce era, restul familiei mele îl cunoștea. Ei îl știau pentru că erau mai în vârstă. Cunoașterea lor private era doar una din legăturile pe care ei le aveau în comun. Uneori mă simțeam pe dinafară și singură. Nevoia mea de a afla secretul lor devenise o foame pe care nu o puteam stăvili cu nici un pret. «O să-ți spun când vei fi destul de mare să înțelegi». Această promisiune era modul lor de a încheia afacerile, iar eu, tot ce trebuia să fac, ca o fată cuminte, era să aștept. Mi se spunea că trebuie să mă rog mereu și să merg la biserică. Acest lucru era întotdeauna atât de ușor pentru mami și tati. Mi se spunea că trebuie să merg la școală ca să îl aflu...am făcut cum mi s-a spus dar nu am aflat nici acolo secretul.

Când l-am aflat nu era o zi specială, dar am avut această revelație brusc. Am înțeles încă înainte de a ști ce înseamnă cuvintele „aparat de fotografiat „ sau „armată,,. Am început să înțeleg în momentu în care am iubit ceva. Nu îmi amintesc ce am iubit întâi dar tot ceea ce contează este că am iubit ceva. După acea clipă, viața mea a devenit o explozie de momente care au fost dictate de dragostea mea pentru un anumit lucru, cum ar fi mami și tati, Mark, Doamne, băieții mei, Kitty pisicuța, America, sau orice altceva. Am știut întotdeauna răspunsul, chiar și atunci când doar căutam acel "secret" pe care credeam că îl stiu doar adulții. Întotdeauna am știut, dar n-am putut spune în cuvinte, până când nu m-am despărțit de tot ce am cunoscut și iubit.

Ultima mea încercare de a descoperi secretul familiei mele, a fost atunci cand am ales să trăiesc un an de liceu în Danemarca, într-un program de schimb. Familia mea se mutase din Germania înapoi, într-un orașel din Texas, unde am stat de când am început școala. Eram convinsă că am stat prea mult timp în orașul meu natal și că era timpul să fac ceva total diferit. Am decis că Danemarca era destul de diferită așa ca mi-am petrecut timpul învățând limba și obiceiurile daneze. Am visat, am vorbit, am mâncat limba daneză. Am devenit pe cât era posibil o daneză și am simțit o parte reală a propriei mele familii daneze. Am lăsat deoparte lucrurile mele americane și am lăsat eul meu danez să crească. Am învățat să iubesc o altă cultură și acesta a fost răspunsul. Am aflat secretul. Imbratișați și voi alte culturi, altele decât propria voastră cultură și veți înțelege de ce.

Când am coborât din avion după ce m-am întors din anul de schimb, mă așteptau cu toții: Mark, mami, tati, și toate lucrurile americane pe care le iubeam. Atunci am îmbrățișat și am perpetuat secretul.

III.4 Olanda (Peter Frühmann): Am mers pe o broască mică...

Am început să stăpânesc limba olandeză pas cu pas și oamenii spun că olandeza mea este mai bună decât a mediei. Nu am nici un accent și, uneori, primesc chiar complimente pentru asta. Întotdeauna am spus că cei mai mulți austrieci reușesc să vorbească limba olandeză fără accent, deoarece limba lor are aceleași consoane moi, ca și olandeza. De exemplu, consoana "t" austriacă sună la fel ca și cea olandeză. "d" scurt este în limba olandeză un fel de explozie ușoară, cu limba mai aproape de dinții din față, nu ca germanul "TCH", care explodează de dinți, fără limba implicată. Vocalele sunt de asemenea similare: austriecii - ca și olandezii - numesc un ou un "ei", în timp ce germanii ar spune "AAI". Pot să îi fac pe olandezi să râdă atunci când spun "ze Tcherman Aktsent".

N-am luat niciodată lecții de olandeză, dar am ascultat oamenii pe stradă, am ascultat la radio, am citit ziarele, am mimat cuvintele până când au sunat a olandeză pentru mine și le-am încercat, iar un prieten al meu apreciind eforturile mele a încercat să mă ajute. Descoperirea mea a fost atunci când am avut o pornire de râs pentru că am înțeles toate glumele spuse de un olandez într-un stand-up comic. Am făcut totul singur, a fost inițiativa mea, am fost mândru de mine.

Dar vine întotdeauna o zi când vei muri de rușine ...

După aproximativ un an în Olanda - a fost vara - unii dintre prietenii mei olandezi m-au invitat să mă alătur lor într-o casă din Franța. Situată pe flancul unui munte, aproape de un mic lac, înconjurat de păduri. Într-o zi am avut o întâlnire ciudată în timp ce coboram de pe munte și, întorcându-mă acasă am vrut să împărtășesc asta cu prietenii mei. În timp ce ne savuram berea de după-amiază am început să vorbesc:

«Am mers pe cale îngustă când am văzut ...» dar nu am putut să-mi continui ideea pentru că toți au început să râdă. «Ai intrat pe ce?! ...» Am fost nedumerit și un pic jignit, dar fiind buni prieteni au început să-mi explice. În limba olandeză o cale se numește "pad-ul", dar în olandeză același cuvânt este folosit și pentru "toad". Cuvântul pe care l-am folosit pentru calea îngustă a fost "padje", care în limba olandeză ar însemna "lingău". Diminutivul pentru o cale îngustă ar fi fost "paadje", cu un "o" lung. Cum aș putea să nu știu asta?

Greșeala pe care am făcut-o a fost că nu am știut (și învățat) că există și excepții - la fel ca în cele mai multe limbi. Diminutivul olandez pentru mai multe cuvinte o face terminația "je". O stradă îngustă sau mică este "straat-je", un copil mic este "un fel-je", și așa mai departe. Și o broască mică este "pad-je". O cale mică sau îngustă, cu toate acestea, pentru majoritatea olandeză este "PAAD-je". Mai târziu am aflat că ambele forme, atât "padje" și "paadje" – folosite pentru a desemna o cale îngustă sunt corecte, dar că cei mai mulți olandezi au convenit asupra acesteia din urmă în limba vorbită. Într-un fel pare să fi devenit nu atât o excepție, cât un cuvânt "dominant", o normă. De aceea, reacția hilară a prietenilor mei era de înțeles.

And the strange encounter I had walking down the mountain on that small... path? I had met a witch and she... But that's another story.

Iar întâlnirea ciudată pe care am avut-o atunci când mergeam pe cărarea îngustă a fost....o vrăjtoare. Dar asta e o altă poveste.

III.5 România (Carmen/Zoe Radulescu): Reading vs. Speaking

Nu știu cum stau lucrurile în altă parte dar, în România, pentru mulți oameni din generația mea, să înveți limba engleză a fost o adevărată provocare. Venind dintr-o cultură profund atașată de limba franceză, cu greu am înlocuit pe "je t'aime" (sic!) cu "I love you" și probabil că nu aș fi făcut-o niciodată dacă vremurile nu ar fi cerut-o.

Totul a fost posibil datorită faptului că mediile social, cultural și științific au evoluat. Cum perioada pregătirii academic a trecut singura noastră șansă pentru a studia limba engleză a fost...să ne comportăm ca niște Guerrilla.

Ne simțeam ca și cum încercam să abordăm limba în același mod în care combatanții o fac pe câmpul de luptă care trebuie să fie cucerit. Mergeam în continuare și nu admiteam faptul că am fi putut fi învinși. Trebuie să mărturisesc că bătălia nu a fost deloc ușoară și de multe ori încercarea noastră de a ne exprima opiniile era urmată de perplexitatea celor care ne ascultau....dar întotdeauna am considerat că trebuie să le dăm o a doua șansă, așa că, reluam ideile cu alte cuvinte, de multe ori adăugam câteva gesturi care să îmbogățească universul lingvistic sărac...

Dar momentul decisiv pentru mine a fost discursul unui cunoscut profesor și traducător roman, Petru Creția, traducătorul celor mai frumoase dialoguri ale lui Platon, discurs pe care l-am auzit prima dată într-un popular show de televiziune al anilor 90 – Serata muzicală. Vorbele lui sunau cam așa:

Eu nu vorbesc aproape nicio limbă. Le-am citit pe toate ca pe o limbă moartă.

Știu că asocierea morții și a vieții în această imagine este destul de morbidă, dar intenția autorului a fost, în mod paradoxal, una a învierii, o renaștere a interesului de a învăța limbi străine. În același timp, respectul pentru "cuvânt" a venit de la o înțelegere mai profundă a cunoașterii ca fiind distribuită mai democratic decât ne-am dori să credem; nici o limbă de pe pământ nu deține întreaga cunoaștere și înțelepciune a lumii!

Este adevărat că perioada clasică a favorizat unele limbi, cum ar fi greaca și latina, în măsura în care orice șansă de a deveni "filosof", era redusă în mod considerabil atunci când nu știai greacă și latină, dar epoca modernă a introdus în ecuație o altă limbă, limba engleză. Și când spun engleză, nu spun "să vorbești,, limba engleză, ci "să citești,, în limba engleză, mai precis:

să ai acces la o sursă a gândirii extreme de originală.

So, although my verbal attempts were never higher than hills (because the dizzy heights of the mountains were reserved by birth to the native speakers or to those gifted with a stunning native talent), I proudly face my mole destiny and I can dig into the depths of a language that is foreign to me through a mechanism that involves reflection over the written word. I think I am, in this respect, a powerful Guerrilla....

Așa că, deși încercările mele verbale nu au fost niciodată mai mari decât dealuri (pentru că înălțimile amețitoare ale munților erau rezervate prin naștere vorbitorilor nativi sau celor înzestrați cu un talent nativ uimitor, îmi confrunt cu mândrie destinul meu de moluscă săpând în adâncimile unei limbi care este străină pentru mine, printr-un mecanism care implică reflecție asupra cuvântului scris. Cred că sunt, în acest sens, o adevărată ... Guerrilla.

III.6 Polonia (Grzegorz Grodek): Descoperind dragostea pentru literatură prin intermediul colaborării digitale.

Anna, un elev de 11 ani de școală primară din Polonia citea destul de rar în timpul ei liber și asta pentru că s-ar fi jenat dacă prietenii ei o vedeau făcând asta. Imaginați-vă acum un profesor polonez, pe Anna și clasa ei care participă la proiectul Amores. Acum, Anna participă la activitățile de colaborare cu colegii ei cu privire la crearea de e-artefacte inspirate din literatura de specialitate. Ieri grupul său a terminat un desen animat pe Jánošík - "Polonezul Robin Hood", și l-a publicat online. Mâine în timpul cursului de limbă poloneză vor discuta despre desene animate cu colegii lor din Marea Britanie, prin videoconferința. Anna așteaptă cu nerăbdare să-i cunoască.

Mai mult de o cincime din copii și tineri (22%), citesc foarte rar sau aproape niciodată în timpul lor liber și aproape o cincime (17%) s-ar fi jenat dacă prietenii lor i-ar fi văzut citind. Mulți elevi duc lipsă de cunoștințe privind literatura națională sau europeană, iar profesori lor consideră că interesul copiilor este îngreunat de literatura de specialitate, deși sunt de acord că utilizarea TIC ar putea contribui la creșterea nivelului lor de interes.

Cu toate acestea, pentru a utiliza TIC cadrele didactice care predau alfabetizare nu au nevoie doar de expertiză în utilizarea TIC, ci și de o metodologie inovatoare prin care să poată fi stimulat interesul pentru lectură, în general.

Pe baza celor de mai sus, proiectul Amores se concentrează pe îmbunătățirea lecturii și achiziției cunoștințelor de limbă maternă sau a limbilor străine, printr-o metodologie bazată pe utilizarea interactivă și în colaborare a TIC precum și pe îmbunătățirea alfabetizării digitale a elevilor și profesorilor, prin crearea unor e-artefacte, reflecția critică asupra producției acestora și a utilizării lor în mediul social.

III.7 Ungaria (Judit Kertesz): Învățarea limbilor străine fără funcții suplimentare

Cred că am fost întotdeauna un elev "clasic" în ce privește învățarea limbilor străine. Nu am nici o "caracteristică" în plus, nu am crescut în străinătate iar părinții mei nu sunt diplomați. Sunt doar un simplu maghiar, crescut cu desenele animate în limba rusă și germană.

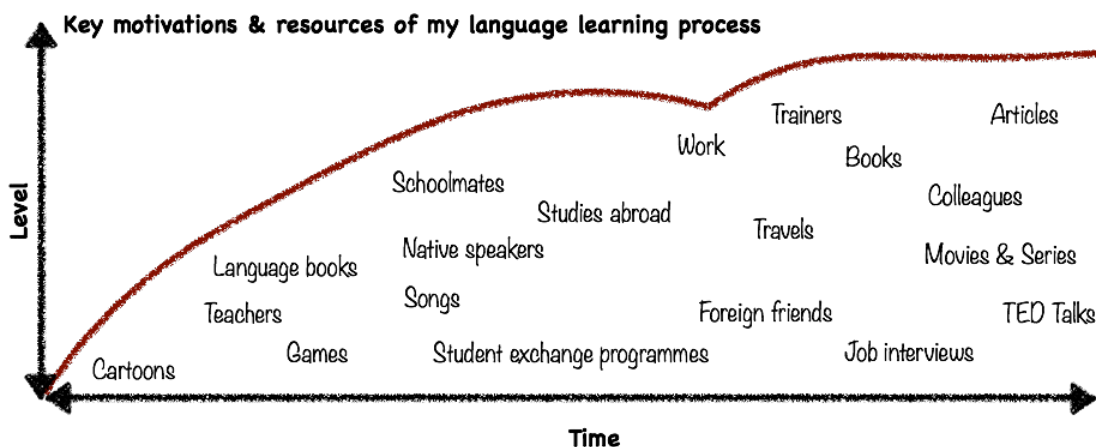
Mă consider o persoană extrovertită, căreia îi place să comunice și este extreme de curioasă în ce privește oamenii și culturile străine din jurul meu. Limba engleză a fost întotdeauna parte din viața mea, iar a doua mea limbă străină, spaniola, a devenit limba mea preferată deoarece este o melodie pură. Germană a fost o încercare nereușită în liceu (dar asta este o altă poveste....despre greșelile profesorilor), dar încă o mai vorbesc ...la nivel de supraviețuire.

Imi amintesc că am devenit mai încrezătoare în ceea ce privește limbile străine atunci când am întâlnit vorbitori nativi. Practic, faptul că voiam să comunic și o făceam cu orice preț, a însemnat foarte mult pentru mine. Cred că am fost foarte norocoasă, că am avut multe ocazii pentru a călători și a-mi face prieteni internaționali, lucru care m-a motivat foarte mult să continui aprofundarea limbii engleze și a celei spaniole.

Cui i-a păsat de greșeli atunci când interlocutorul meu doar a zâmbit și a dat din cap. Și da, cred (sper) că a înțeles foarte bine ce i-am spus. Succes! Cine are nevoie de gramatica? Nimeni.

Bineînțeles că mai târziu, când am început să lucrez la o companie internațională, mi-am dat seama că vorbirea corectă, gramatica și vocabularul bogat sunt esențiale. Cred că a fost un fel de "a doua etapă" în învățarea mea de limbă.

Așa cum am scris această poveste a mea mă gândeam la resursele-cheie în procesul meu de învățare a limbilor străine.



Mă întreb cum ar arăta această diagramă pentru generațiile de astăzi, tinerii care învață azi limbi străine.

III.8 Cehia (.....)

III.9 UK (Liz Mackie): Conduce corectarea greșelilor dintr-o limbă la ruina învățării acesteia? O viziune personală din Anglia.

Engleza. Cea de a treia limbă maternă, ca frecvență, din lume. Cea mai răspândită a doua limbă învățată din lume. Și, din ce în ce mai mult, principală limbă a afacerilor internaționale, a cooperării și a prieteniei.

Cu o limbă engleză vorbită atât de mult în întreaga lume de ce ar mai dori vorbitorii nativi de limba engleză să învețe o altă limbă? Răspunsul scurt este „noi nu,„. Aici, în Anglia, doar 25% din populația adultă poate purta o conversație "de bază", într-o altă limbă decât engleza. Sondajele internaționale pun frecvent Marea Britanie la coada listei privind învățarea limbilor străine.

Nu este clar de ce învățarea limbilor străine este atât de săracă în Anglia. Una din cauze este prioritatea scăzută în cadrul curriculumului național de educație. Cerința obligatorie, ca toți elevii să studieze o limbă străină până la vârsta de 16 ani, a fost eliminată în 2004. În aceste condiții, numărul elevilor care studiază limbi străine a scăzut considerabil, având ca rezultat, doar câțiva ani mai târziu, un număr foarte scăzut de absolvenți de limbi străine și un deficit național de profesori de limbi străine.

Dar politica guvernamentală este doar o parte din această poveste. Experiențele slabe ale învățării limbilor străine pot fi un motiv chiar mai mare. Puțini adulți care au trecut prin sistemul de învățământ englez au, privind înapoi, la orele de limbi străine, amintiri plăcute. Acele liste nesfârșite de vocabulary, încercarea de a înțelege substantivele genitivale, sau orele nesfârșite de învățare a verbelor....niciuna nu era distractivă, niciuna nu era ușoară și, mai mult, nu aveau sens.

Pe de altă parte, poate că învățarea limbilor străine este atât de dificilă englezii nativi pentru că noi nu învățăm propria noastră limbă în acest fel. Bineînțeles că nimeni nu trebuie să învețe în mod conștient cum să vorbească și să înțeleagă propria lor limbă. Dar, în sistemul nostru de educație noi nu învățăm Gramatica limbii engleze și lucrul ăsta ne face fericiți de ignoranța regulilor gramaticale ale limbii noastre. Cei mai mulți dintre noi devin conștienți de faptul că limbajul chiar are reguli gramaticale doar atunci când începem să învețăm o altă limbă. Așa încât am ajuns să asociem lumea plictisitoare, lipsită de imaginație și de reguli a structurilor gramaticale, cu alte limbi. Noi învățăm că regulile trebuie să fie respectate, că nimeni nu ne va înțelege dacă vom aplica greșit regulile. Devenim demotivați și consternați de propria

noastră incapacitatea de a stăpâni această lume nouă a gramaticii. Majoritatea dintre noi renunțăm cât de curând (cam în jur de 14 ani), cu ușurarea că nu avem nevoie să perseverăm, și cu recunoștința că putem obține orice pe lumea asta cu limba engleză.

Misterul aplicării stricte a învățării formale la alte limbi este că rareori aplicăm acest lucru singuri. Un secret bine-cunoscut despre limba engleză este că toată lumea greșește și face asta tot timpul. Și... nu contează. Oricine, care a petrecut mult timp aici, știe că limba engleză este vorbită cu mari variații, dar acest lucru nu afectează înțelegerea ei. Vorbitorii native de limbă engleză fac greșeli tot timpul dar, chiar și în școală, acestea nu sunt corectate întotdeauna. Pentru că orice comunicare este evaluată mai degrabă prin eficiență, mai mult decât prin corectitudine.

Dacă am putea găsi o modalitate de a preda alte limbi cu flexibilitatea și abordarea relaxată a unei greșeli așa cum o facem atunci când ne raportăm la limba noastră, am fi probabil cei mai mari lingviști din lume.

III.10 Italia (Alessandra Smerilli): Provocările învățării unei limbi străine...pentru profesorii și elevii din întreaga lume.

In fiecare octombrie, în ultimii 10 ani, Intercultural Centrul Miguelín își deschide porțile școlii italiene pentru femeile străine.

Clasa mea este compusă din 25 de femei de diferite vârste și grupuri naționale, și 4 profesori: Maria Stella, unul dintre voluntarii noștri de lungă durată, un geniu cu adevărat creativ, Gabriella, un fost profesor de latină și greacă, Simona, un stagiar tânăr din facultatea de limbi străine și de mine. În acest an, toți profesorii școlii au decis să explice, cu ajutorul unor clipuri video scurte, unele dintre dificultățile pe care le întâmpină în învățarea unei limbi străine.

Stella a început recent învățarea limbii engleze și cea mai mare problema ei este că ea devine neliniștită atunci când ea trebuie să vorbească. Atât de mult, astfel încât ea uită toate cuvintele pe care le stia cu un minut înainte. Are nevoie de timp și de liniște pentru a vorbi. Incet incet.

Simona ne povestește despre experiența ei cu limba chineză: dificultatea și frumusețea limbii scrise, dar cel mai important, sentimentul de dezorientare extremă odată ce a ajuns la Beijing. În ciuda timpului petrecut acolo, studiind pronunția și tonurile, nimeni nu i-ar înțelege, și ea nu ar înțelege nimic. Cum să înveți o limbă în care cuvintele calul (má) și mama (Mǎ) au exact același sunet, dar cu un ton ușor diferit? După 6 luni pronunția ei s-a îmbunătățit considerabil.

Gabriella ne spune despre arabă, cu sunete diferite, astfel încât se luptă să citească și să pronunțe. Soluții? Ea nu a găsit. Du-te înapoi în timp și fă să fii născută într-o țară arabă, o voce din clasa sugerează râzând.

Valentina vorbește despre "la naiba" verbe idiomatice în engleză: cum este posibil ca același verb are toate acele înțelesuri diferite? Tatiana, o femeie din Moldova care a sosit în Italia în urmă cu doar 4 luni cu mândrie scoate dicționarul verbelor ea pur și simplu cumpărat. Aceasta este ceea ce are nevoie de Valentina!

Eu spun de "relație sentimentală", pe care am avut-o cu portugheza, o limbă atât de asemănătoare cu a mea că, la un moment dat am simțit că m-am oprit de învățare și nu a mai progresat. Doar datorită relațiilor am avut cu prietenii și cei dragi am putut obține motivația înapoi. Camila, în vârstă de 28 de ani din Brazilia, spune că această poveste se simte foarte familiară; ea nu a crezut că va fi atât de greu să învețe o limbă atât de asemănătoare cu propria ei ...

Behts a sosit în Italia, atunci când ea a fost de 15. Ea nu a ales să se mute în Italia. Mama sa locuia deja acolo de ceva timp și a trebuit să i se alăture. Italian a fost o impunere la ea; ea ura limba la fel de mult ca ideea de a lăsa țara ei. Odată ce a ajuns acolo, ea nu a vorbit timp de o lună întreagă: italian a studiat părea ca o limbă cu totul diferit. Și acolo a fost teama de a face greșeli. Dar motivația încet a devenit mai puternică, datorită colegii de școală și profesorii ei, dorința de a participa la universitate și în cele din urmă locul de muncă ca profesor de limba italiană! Behts dă un sfat pentru elevi: nu trebuie să se teamă de a face greșeli, acestea sunt vitale în procesul de învățare a unei noi limbi. video de Behts 's este cel mai dificil pentru studenți să înțeleagă, dar este, de asemenea, cel care le lovește cel mai mult. Ei se văd în aceste cuvinte.

La sfârșitul fiecărui film, elevii formează perechi pentru a umple într-un tabel care îi ajută cu înțelegerea: numele, limba studiat, dificultăți, soluții - dacă este cazul. Ele dau sfaturi, pune întrebări pentru a înțelege mai bine, specula cu privire la modalitățile posibile de a depăși problemele lor, se inspira pentru a spune ceva despre ei înșiși. Ne petrecem ceva timp de gândire despre cuvântul "motivație", iar pe relații importante pe care o poate sustine. Ele sunt un pic obosit, dar foarte mulțumit.

Martți dimineața analizăm împreună. În centrul tablei, am scrie "învățarea italiană". Conexiunile de scântei sunt infinite. Pentru toate dintre ele cele mai importante abilitatea de a stăpâni este înțelegerea, și numai apoi vin vorbire, citire și scriere.

Cine și ce ne poate ajuta în acest proces? Școlile italiene, cadrele didactice.

Copiii, dacă este cazul: copiii-profesori care nu dor o șansă de a face haz de noi atunci când mispronounce un cuvânt sau misconjugate un verb. Unii dintre ei spun că copiii lor preferă părinții lor să meargă și să vorbească cu profesorii de la școală, ei vorbesc mai bine limba italiană, ele sunt un pic rușine de noi.

Uneori soții noștri ne ajută, dar nu prea mult pentru că ei lucrează foarte mult și când se întorc acasă ei doresc doar să se relaxeze și să vorbească în propria lor limbă.

Vizionarea desene animate cu copii, Cartoonito și Masha & Bear. Ele sunt mult mai ușor de înțeles decât știri sau alte emisiuni TV. Nadia, o femeie din Bangladesh care ajunge întotdeauna la clasa literalmente de respirație, cu dezordonat headscarf agățat de pe cap și un copil care plânge care nu vrea să se obișnuiască cu școală, spune că televizorul ei nu beneficiază de canale de televiziune italiene, numai cei din Bangladesh. Cineva oferă să repare antena ei.

Uneori pe internet. Există unele site-uri web unde se pot viziona filme din propria țară sau seriale de televiziune americane cu subtitrare în limba italiană, dicționare on-line, traducătoare Google, care de multe ori... Eu le spun despre propunerea noastră de a începe o pagină de Facebook numai pentru noi, pentru a face schimb de informații, a partaja materiale școlare, cursurile de limbă italiană, pe care le pot accesa, astfel, de la domiciliu, atunci când există ceva timp liber pentru ea. Par fericite.

Apoi, există muzică: Tatiana îl iubește pe Adriano Celentano și cântecele sale. Camila ne arată caietul ei în care ea, chiar după ce s-a mutat în Italia, l-a folosit pentru a scrie versurile cântecelor de Laura Pausini și Elisa și apoi a încercat să le traducă. Femeile din Bangladesh și femeile arabe se luptă cu muzica italiană. Poli devine o durere de cap pentru ea, cuvintele merg prea repede, dar i-ar plăcea să știe mai mult. Noi decidem că acest an vom studia o mulțime de cântece italiene împreună.

Dureri de cap, confuzie, care sunt locurile în care nu reușim să ne exprimăm atât de ușor? Sau care sunt momentele în care este mai dificil să înțelegem?

La medic: uneori vorbesc încet și frumos cu ele, dar de multe ori aceștia sunt grăbiți și nerăbdători. Sunt și femei care nu merg la doctor fără soții lor, sau merg cu un prieten căruia le e rușine să îi spună că nu au înțeles. Atunci când nu înțelegem trebui să rămânem tăcute. Ce putem face? Rabia, o femeie afgană, farmacist, căreia îi place să studieze și are idei foarte clare explică: trebuie să vorbești, să spui: te rog, nu am înțeles. Puteți repeta? Ce înseamnă? Puteți explica? Nu trebuie să ne fie frică să întrebăm.

Vorbim cu profesorii copiilor lor. Merg la petreceri ale copiilor lor sau ale prietenilor acestora, unde toți părinții sunt italieni și vorbesc foarte mult. Mă doare capul...

În magazine vorbim destul de puțin și aici, în Torpignattara, mergem la cumpărături în magazine care sunt deținute de unii compatrioți, spun femeile din Bangladesh.

Rabia spune că principala problemă pentru femeile străine în învățarea limbii italiene este faptul că nu există suficiente ocazii pentru a vorbi. "Noi stăm acasă cu copiii noștri, iar prietenii noștri sunt toți din țara noastră de origine". Noi, profesorii cred că am putea deschide un spațiu de după-amiază... pentru conversație. Ceea ce spune Rabia este adevărată: limbile sunt învățate prin vorbire și practică. Fără să se teamă că face greșeli. Mariam, o femeie egipteană care a trăit în Italia timp de 6 ani, spune că, odată la brutărie a murit de rușine atunci când ea a cerut 50 chifle în loc de 5, iar doamna început să umple un sac imens pentru ea. Mzia, o femeie din Georgia de patruzeci de ani, cu un răs răsunător, se înroșește și se oprește atunci când cineva rade de greșelile ei. Mousumi, o femeie care lucrează în Bangladesh în biroul soțului ei, spune că atunci când soțul ei sau alte persoane din Bangladesh sunt în jurul ei, ea nu se mai poate vorbi italiana pentru că se simte judecată.

Gramatica și studiul limbii sunt importante, toate acestea doresc să construiască fraze complete și corecte. Alia, o femeie egipteană în vârstă de 29 de ani, cu 4 copii - dintre care doi gemeni în vârstă de 1 an - vrea să învețe verbele la prezent, trecut și viitor. L., o femeie Thai, care se află în proces de divorț, are o foarte bună cunoaștere a limbii italiene; ea merge la școală, în principal pentru a petrece timp în afara casei sale și pentru a întâlni alte femei. Și-ar dori să învețe mai multe expresii. Fatima, o femeie din Bangladesh vorbește rapid spunând înjurii, atât în limba italiană cât și în bengali, spune că cel mai greu lucru pentru ea sunt "persecuțiile", adică prepozițiile. Rădem împreună, gândind că este adevărat, până la urmă că prepozițiile sunt adevărate persecuții. Jacqueline, o femeie braziliană în vârstă de 19 ani, cu un fiu în vârstă de 1 an, într-adevăr nu poate înțelege consoana dublă în limba italiană. Unele dintre celelalte femei nici măcar nu știu ce sunt astea....

Câteva cuvinte apar: correct, șterge, face greșeli. La sfârșitul brainstorming-ului vom scrie această propoziție: ***no matter if right or wrong, it is important to speak and write, it is important not to be afraid.***

Fiecare dintre ele alege un cuvânt de brainstorming și scrie o propoziție pentru a descrie înțelesul său.

Saptamana urmatoare ne mutăm pe munca individuală. Fiecare elev scrie o scurtă prezentare cu privire la problemele pe care le întâmpină în procesul de învățare a limbii italiene, ceea ce o ajută, ce o blochează și ceea ce și-ar dori să îmbunătățească în acest an. Apoi scrie, cu scopul de a-și pune ideile în ordine înainte de a vorbi în fața aparatului de fotografiat, așa cum am făcut cu profesorii. Vom viziona clipurile video la sfârșitul anului pentru a vedea progresele înregistrate în pronunție și pentru a verifica dacă elevii au realizat de fapt ceea ce au vrut să realizeze. Noi profesorii avem datoria de a le ghida în acest proces.

Grație acestei lucrări am fost în stare să înțeleg multe lucruri: atitudinea pe care o are în învățarea unei limbi străine spune multe despre o persoană, motivația ei, temerile, strategiile, aliații, dușmanii. Și... ce înseamnă să fii o femeie străină în Italia.