



# STORIAS

## GHID

## PEDAGOGIC



Co-funded by  
the European Union



# CUPRINS

## 1. INTRODUCERE.....p.3

## 2. LIMITELE ABORDĂRILOR TRADIȚIONALE DE PREDARE A ALFABETIZĂRII PENTRU ELEVII CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE.....p.8

- Prezentare generală a abordărilor tradiționale de predare a alfabetizării....p.9
- Prezentare generală a tulburărilor de învățare și a nivelurilor de alfabetizare ale elevilor cu tulburări de învățare....p.13

## 3. ABORDĂRI MAI INCLUZIVE ALE PREDĂRII ȘI ALE ALFABETIZĂRII.....p.18

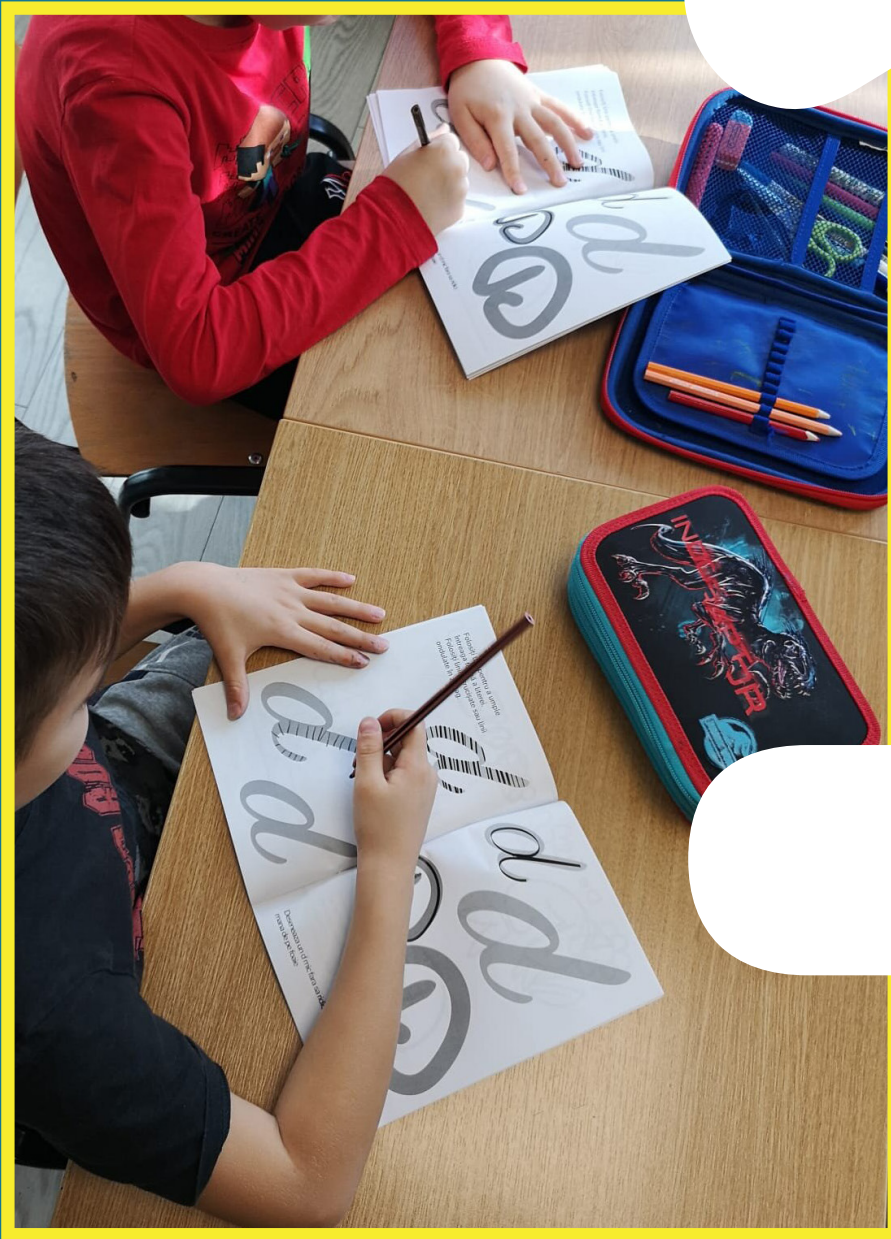
- Abordări centrate pe elev....p.19
- Abordări bazate pe creativitate....p.24
- Abordări bazate pe povestiri (atât centrate pe cursant, cât și pe creativitate)....p.28

## 4. RESURSE ȘI REZULTATE ALE METODEI DE POVESTIRE A POVEȘTILOR STORIA PENTRU PREDAREA ALFABETIZĂRII.....p.32

- Potențialul povestirii...p.33
- Utilizarea povestirilor Storiaskits în clasă și acasă....p.36
- Utilizarea povestirilor participative în clasă și acasă....p.42
- Rezultatele proiectului Erasmus+ Storias....p.46

## 5. CONCLUZII.....p.46

## 6. REFERINȚE.....p.50



**INTRODUCERE**

## Alfabetizare și cunoaștere

În societățile noastre occidentale, uităm adesea că știința și scrisul sunt două lucruri distincte. Într-adevăr, aproape toate cunoștințele și informațiile acumulate în Occident sunt aproape sistematic transcrise și, cel mai adesea, transmise prin scris - prin cărți sau, în cel mai bun caz, prin "texte" de diferite formate și lungimi - atât de mult încât cele două par aproape indisociabile.

Este interesant de observat că un sistem de comunicare atât de puternic mediat prin scris are particularitatea de a nu necesita nicio implicare directă din partea celor care dețin cunoștințele pentru transmiterea acestora. Dar necesită, atât din partea celor care dețin cunoștințele, cât și din partea celor care doresc să le dobândească, stăpânirea limbii **scrise**: cu alte cuvinte, stăpânirea alfabetizării.

Într-adevăr, în timp ce învățarea poate avea loc atât prin studiu teoretic, cât și prin experiență directă, societățile guvernate de scris în zilele noastre învață mai puțin prin experiența derivată din observare și practică, dar mult mai mult prin studiu formal, o activitate aproape inseparabilă de textul scris. De fapt, Dicționarul Oxford definește studiul ca fiind "**dedicarea timpului și a atenției pentru a dobândi cunoștințe despre un subiect academic, în special prin intermediul cărților**".

## Alfabetizarea și performanțele școlare

Stăpânirea competențelor de alfabetizare - a ști să citești, să înțelegi și să înveți din cărți și, în cele din urmă, să știi să scrii propriile cunoștințe - este, prin urmare, esențială pentru dezvoltarea intelectuală a indivizilor și pentru tot ceea ce derivă din aceasta. Este suficient să spunem că învățarea cu succes a citi și a scrie în învățământul primar este o condiție prealabilă și un predictor puternic al rezultatelor școlare ulterioare.

În ceea ce privește Europa, pe de o parte, performanța școlară timpurie este măsurată în mod obișnuit în funcție de competențele care se încadrează în primul rând în domeniul aritmeticii și al alfabetizării. Știm, de exemplu, că vocabularul copiilor în vârstă de 6 ani ajunge în medie la 10 000 de cuvinte, în timp ce cu patru ani înainte, este în jurul a aproximativ 200 de cuvinte.

Pe baza unor astfel de măsurători, a fost de asemenea posibil să se estimeze că elevii care se confruntă cu dificultăți în primul an de școală primară, când au 6 ani, prezintă un risc de 88% de a continua să se confrunte cu astfel de dificultăți în clasa a patra, când au aproximativ 9 ani. Un studiu a mers atât de departe încât a demonstrat că abilitățile de alfabetizare - sub forma cunoștințelor de scriere, în special - influențează pe deplin dobândirea cunoștințelor numerice.

Prin urmare, dacă alfabetizarea este atât de crucială pentru reușita școlară timpurie, iar reușita școlară timpurie este crucială pentru succesul ulterior în același domeniu, este important să ne asigurăm că predarea competențelor de alfabetizare este eficientă în primii ani de școlarizare ai copiilor. Cel puțin, este important ca aceasta să nu agraveze inegalitățile care există între școlari din cauza unor factori care nu se află sub controlul lor: din cauza tulburărilor de învățare, a sexului sau a clasei sociale, de exemplu.

## Definiția alfabetizării

### Definiția strictă

Dar ce înțelegem mai exact prin "alfabetizare"? Definiția acestui cuvânt este supusă dezbaterii. În sensul restrâns al cuvântului, și aproximativ din secolul al 19-lea, cuvântul "alfabetizare" este considerat a însemna stăpânirea limbii în forma sa scrisă în opoziție cu limba în forma sa vorbită, adică, în special, competențele de scriere și de citire.

Aceasta poate include abilitatea intelectuală de a citi și de a scrie, dar, într-un stadiu incipient, poate include, de asemenea, conform lui Purpura et al. trei competențe subiacente:

- **Cunoașterea literelor de tipar**, adică "conștientizarea convențiilor de bază ale literelor de tipar, cum ar fi modul de a ține și de a folosi cărțile, direcționalitatea literelor de tipar, numele și sunetele literelor (Whitehurst & Lonigan, 1998)."
- **Competențele lingvistice orale**, adică "cunoașterea cuvintelor, vocabularul, înțelegerea ordinii cuvintelor și a regulilor gramaticale (Storch & Whitehurst, 2002)."
- **Conștiința fonologică**, adică "abilitatea de a detecta și de a manipula limbajul prin sarcini cum ar fi potrivirea, combinarea sau ștergerea unor părți de cuvinte (Wagner & Torgesen, 1987)".

## Definiția amplă

Toate aceste abilități au în comun faptul că converg către o mai bună capacitate de abordare a textelor. "Textele", la rândul lor, sunt definite în mod obișnuit ca fiind documente scrise în care limba vorbită este codificată într-o scriere alfabetică (Purpura 2010 : 399). Cu toate acestea, într-un sens larg al cuvântului, alfabetizarea pune sub semnul întrebării chiar această definiție a noțiunii de text. Într-adevăr, unii susțin că categoria de "text" ar trebui să includă nu numai mediile scrise, ci și "textele audiovizuale de televiziune, film, video și imagini generate pe calculator".

În cuvintele lui Paulo Freire:

*"Mi s-ar părea imposibil să [...] reducem învățarea cititului și scrisului doar la învățarea cuvintelor, silabelor sau literelor."*

O definiție la fel de largă a cuvântului "alfabetizare" ar corespunde, în consecință, stăpânirii nu doar a unuia, ci a mai multor moduri de a citi și a citi nu doar unul, ci mai multe tipuri de "texte". Altfel spus, ar include capacitatea de a decoda și de a înțelege nu numai cuvintele, ci și "semnele, simbolurile, imaginile și sunetele, care variază în funcție de contextul social" și care variază, de asemenea, în funcție de mediu.

## Predarea alfabetizării

Pentru a merge și mai departe, mulți autori subliniază - dincolo de natura sa multifacțată - faptul că lectura este și un dialog prin care "citorii aduc experiențe, idei și intenții".

Din toate acestea rezultă că predarea alfabetizării necesită o înțelegere profundă a elevilor care învață. După cum spune Freire:

*"Mi s-ar părea imposibil să [...] reduc învățarea cititului și scrisului doar la [...] un proces de predare în care profesorul \*umple\* cu cuvintele sale capetele presupus a fi goale ale celor care învață."*

Cu alte cuvinte, predarea alfabetizării necesită o abordare pedagogică incluzivă, prin care "instructorul ajunge cu umilință să cunoască mai întâi elevii și trecutul lor unic", pentru a-i însoți cât mai bine în citirea și scrierea cuvintelor.

## Scopul acestui ghid

Pe scurt, ceea ce reiese din introducerea noastră este că alfabetizarea - care este crucială pentru reușita școlară - este un proces cu multe aspecte și, ca atare, necesită metode de predare incluzive pentru a se asigura că copiii o dobândesc cu succes.

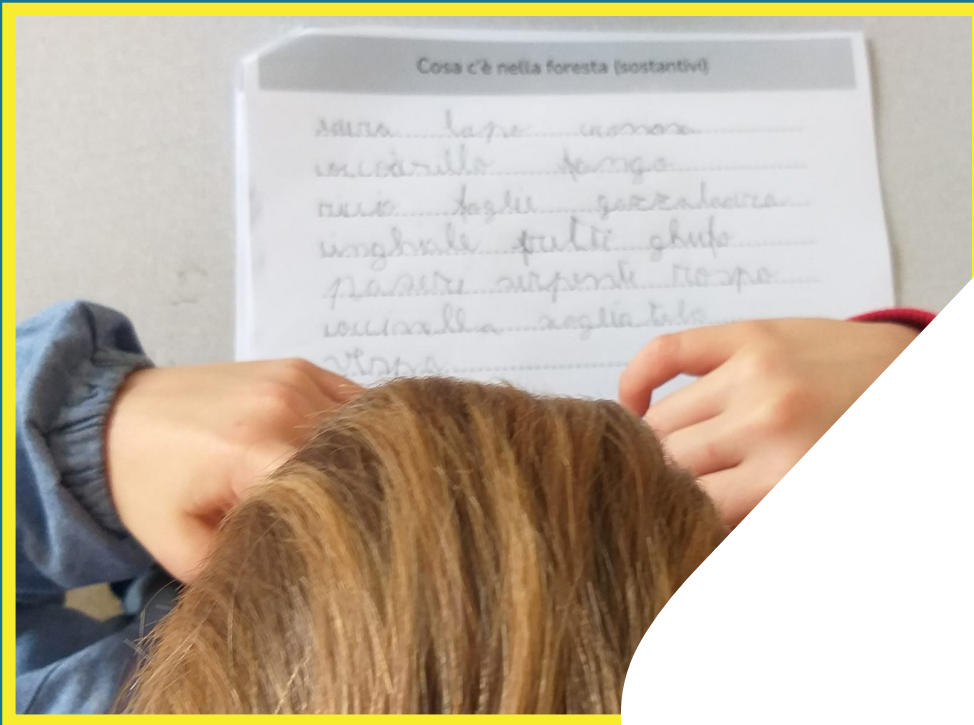
Prin urmare, scopul acestui ghid pedagogic este de a explora subiectul predării incluzive a alfabetizării. În primul rând, acesta va trece în revistă limitele abordărilor tradiționale de predare a alfabetizării, care nu țin cont de nevoile individuale ale elevilor și, în special, de cele ale copiilor cu tulburări de învățare. Apoi va trece în revistă abordări mai incluzive: abordări de învățare care se concentrează pe elev și abordări de învățare care valorifică în special creativitatea acestora.

Apoi, va prezenta o metodă care combină aceste două abordări prin intermediul povestirii: metoda Storias, concepută în cadrul proiectului Erasmus+ cu același nume.

În cele din urmă, va prezenta resursele produse pentru acest proiect și va oferi instrucțiuni pentru utilizarea lor în clasă și acasă.

## Despre proiectul Storias

Storias este un proiect Erasmus+ cofinanțat de Comisia Europeană, al cărui scop este de a promova predarea competențelor de alfabetizare în rândul elevilor prin intermediul poveștilor. Acest proiect este derulat de 6 organizații partenere din diferite țări europene - Les Apprimeurs din Franța, Arsakeio Primary School of Patras din Grecia, Scoala Primara EuroEd din România, Miedzynarodowa Szkoła Podstawowa Edukacji Innowacyjnej w Lodzi din Polonia, SC LogoPsyCom din Belgia și Associazione culturale Grimm Sisters din Italia - între ianuarie 2022 și martie 2024. Pe lângă conceperea unei metode de predare a alfabetizării bazate pe povești - care este explicată în acest ghid -, acesta oferă resurse și formare pentru punerea sa în aplicare. În special, oferă o colecție de 24 de povești europene sub forma unor activități de povestire de două tipuri (povestiri și povestiri participative), a căror utilizare va fi explicată în partea a 4 -a a acestui ghid.



# LIMITELE ABORDĂRILOR TRADIȚIONALE DE PREDARE A ALFABETIZĂRII PENTRU ELEVII CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE



# PREZENTARE GENERALĂ A ABORDĂRILOR TRADIȚIONALE DE PREDARE A ALFABETIZĂRII

Există la fel de multe moduri de a preda alfabetizarea ca și multe moduri de a o defini. Dar în această secțiune vom încerca să trecem în revistă principalele metodologii care au fost utilizate din punct de vedere istoric și până în prezent, concentrându-ne în special pe metodologiile de predare a cititului și scrisului.

## Învățarea cititului

Putem distinge trei metode principale de învățare a cititului la copii: metoda fonică, metoda globală și metoda mixtă. Inspirându-ne din articolul lui Goigoux din 2004, le vom defini prin compararea orientării lor pe două axe principale, și anume, gradul în care se bazează pe:

- **corespondența orală/scrisă** în locul **recunoașterii intuitive a cuvintelor și**.
- **descifrarea neutră** față de înțelegerea contextuală a **cuvintelor**.

**Metoda fonică** se situează la un capăt al spectrului. Pentru ca un copil să citească un anumit cuvânt, aceasta favorizează accentul pe:

- **corespondența orală/scrisă** a fiecărei litere/grafem a cuvântului cu sunetul său și;
- **descifrarea neutră** a cuvântului în afara contextului.

De exemplu, ar putea să-i determine pe copii să citească cuvântul "câine" învățându-i

- 1. corespondența** dintre literele "c", "â" și "i", "n" și "e" și fonemele corespunzătoare.
- 2. totul evitând un context** favorabil ghicitului (cum ar fi existența unei ilustrații cu un câine pe pagină).

**Metoda globală** se situează la celălalt capăt al spectrului. Pentru ca un copil să citească un anumit cuvânt, spre deosebire de metoda fonică, aceasta favorizează un accent pe:

- **recunoașterea intuitivă** a cuvântului fără a se concentra prea mult asupra literelor și grafemelor din care este alcătuit și;
- valorificarea **contextului** în care apare cuvântul pentru a-i ghici sensul. De exemplu, ar putea să îi determine pe copii să citească cuvântul "câine", bazându-se pe faptul că:
  1. s-ar putea să îl fi întâlnit deja - sau un echivalent apropiat, cum ar fi "paine" - în trecut și ar putea să-și dea seama cum să îl citească din **memorie** și/sau;
  2. din deducție pe baza **contextului**.

**Metoda mixtă**, la rândul său, se află undeva la mijloc: un copil poate fi îndemnat să descifreze simultan literele și grafemele și să reflecteze asupra contextului pentru a citi un anumit cuvânt. Principala diferență care persistă și care o diferențiază de metodele fonică și globală - precum și aceste două metode una față de cealaltă - este că metoda fonică va întârzia lucrul pe texte până la un stadiu în care copiii sunt în mare măsură familiarizați cu descifrarea cuvintelor individuale, în timp ce o metodă globală ar putea schimba de la bun început cărțile ABC cu cărți pentru copii. La rândul lor, metodele mixte vor alterna cele două tipuri de exerciții de lectură, stabilind obiective diferite pentru fiecare dintre ele.

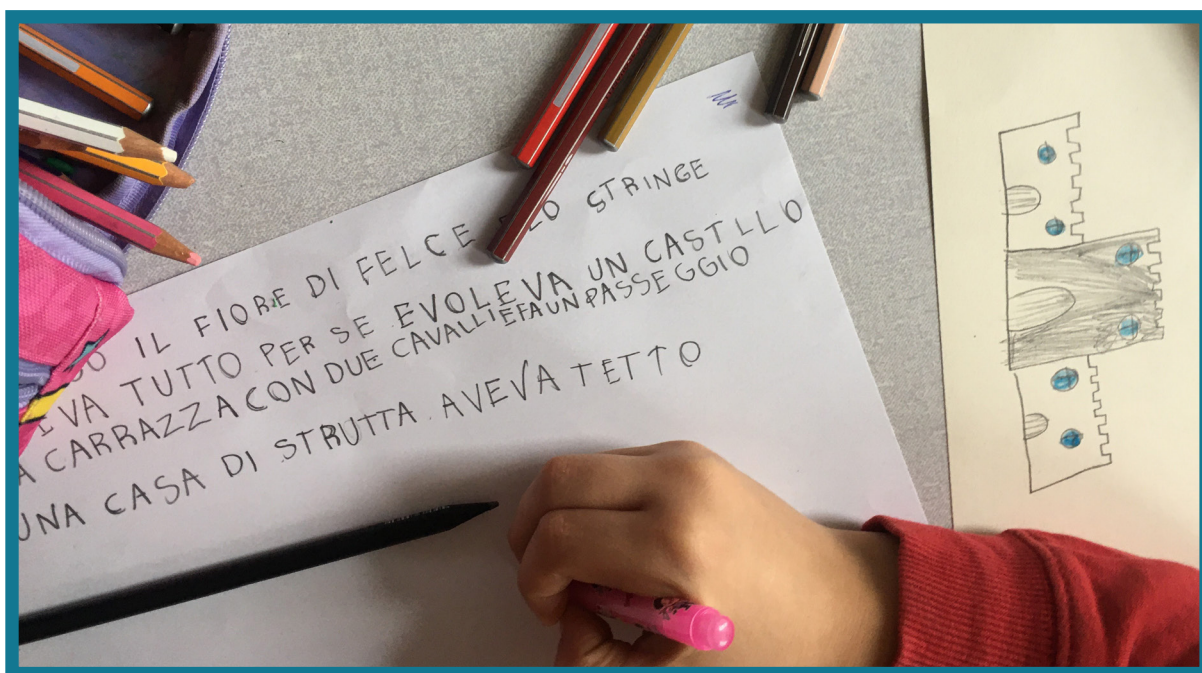
Încercările de a măsura eficiența fiecărei metode au fost în mare parte neconcludente. Este important de știut că majoritatea cercetărilor cantitative au pornit de la identificarea subiectivă a instructorilor cu o metodă sau alta, în ciuda faptului că practica lor ar putea să nu fi fost pe deplin în acord cu cerințele reale ale metodei respective. În prezent, se poate spune că metodele fonică și globală coexistă în majoritatea sălilor de clasă și în majoritatea exercițiilor de lectură.

În Franța, doar metoda globală a fost interzisă ca metodă unică de predare a cititului, pe baza faptului că este important ca copiii să fie învățați principalele corespondențe grafofonologice, deoarece nu toți vor fi neapărat capabili să le descopere singuri. Dar, ca toate celelalte metode, aceasta are și ea avantajele sale, cum ar fi potențialul de a antrena memoria vizuală a cuvintelor scrise, ea însăși necesară pentru memorarea ortografiei.

## Învățarea scrisului

În comparație cu cititul, subiectul privind modul de predare a abilităților de scriere a fost puțin cercetat, dar există totuși câteva lucruri pe care le putem spune în această privință. În primul rând, debutul predării scrisului, deși variază (și o face indiferent de metoda de citire aleasă de instructor), are loc de obicei simultan sau după predarea cititului.

Competențele de scriere pot fi definite ca fiind toate abilitățile (cognitive sau motorii) implicate în procesul de generare a unui text semnificativ, indiferent de natura acestuia (scrisoare, poem, non-ficțiune etc.). Ea poate fi împărțită mai departe în abilități de compunere și abilități de transcriere: **abilitățile de compunere** fiind abilitatea de a transforma ideile în limbaj care să fie scris, iar **abilitățile de transcriere** fiind abilitatea de a transforma limbajul în simboluri ortografice prin scrierea sau tastarea pe o tastatură.



La fel ca în cazul cititului și al scrisului, nu există o temporalitate fixă în ceea ce privește predarea transcrierii în comparație cu cea a compunerii, deși, de obicei, compunerea nu se face niciodată fără o înțelegere de bază a transcrierii.

Există, totuși, două tendințe principale:

- Țările vorbitoare de limbă engleză tind să se angajeze în compunerea timpurie, deoarece încurajează creativitatea copiilor, în ciuda faptului că aceștia ar putea face greșeli de transcriere și de ortografie, o abordare denumită **emergent writing (scriere emergentă)**.
- Pe de altă parte, țările francofone au tendința de a favoriza o stăpânire adecvată a scrisului de mână înainte de a trece la sarcini de compunere - o abordare denumită **grafism**.

Predarea transcrierii este, în general, sinonimă cu scrisul de mână și se realizează prin exerciții de copiere a literelor și a cuvintelor și prin sarcini ușoare, cum ar fi scrierea propriului nume cu creionul. Miza abilităților de scriere de mână este ca acestea să devină **automate** pentru a evita ca "tinerilor scriitori să le rămână [...] puțină [memorie de lucru] pentru procesele de nivel superior", cum ar fi compunerea.

Într-adevăr, deși este o abilitate de nivel inferior (spre deosebire de compunere, care este una de nivel superior), scrisul de mână ocupă o cantitate semnificativă de memorie de lucru, atât timp cât nu este stăpânit pe deplin. Prin urmare, o recomandare importantă pentru obținerea unor abilități de scriere automată este de a reduce nevoia de curățenie - adesea un indicator al rezultatelor școlare în școlile primare - deoarece aceasta interferează cu automatismul și, prin urmare, cu compunerea, fără a contribui la transcriere.

În ceea ce privește predarea compunerii, Graham (2010) a contribuit cu o serie de recomandări pentru ca copiii să profite la maximum de atelierul de scriere, în special:

- integrarea acestora într-o rutină de scriere;
- încurajarea abordărilor strategice (structurate în mici sarcini de scriere de planificare, relectură și revizuire, de exemplu);
- asigurarea unor abilități de transcriere suficiente, precum și;
- asigurarea plăcerii și motivației.

# PREZENTARE GENERALĂ A TULBURĂRILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI A NIVELULUI DE ALFABETIZARE A ELEVILOR CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

Tocmai am trecut în revistă abordările tradiționale de predare a alfabetizării, dar acum vom vedea că aceste abordări nu sunt adaptate la toți elevii, în special la elevii cu nevoi de învățare diferite, cum ar fi cei cu tulburări specifice de învățare (TSI) - dar ce sunt TSI?

## Definiție

TSI sunt tulburări de neurodezvoltare care afectează modul în care creierul primește, integrează, stochează și exprimă informațiile. Acest lucru, la rândul său, duce la dificultăți de procesare și învățare. În special, elevii cu TSI au dificultăți de **memorie, scriere, citire, rezolvare de probleme, gestionare a timpului, calcule, organizare, atenție și concentrare**. Ultimele două dificultăți pot fi sub forma distragerii senzoriale (incapacitatea de a ignora elementele vizuale sau sonore care distrag atenția) și a supraîncărcării senzoriale (o sensibilitate mai mare la elementele vizuale și sonore în medii aglomerate).

Datorită variației în procesarea lor cognitivă, elevii cu TSI se încadrează sub umbrela neurodiversității, ceea ce înseamnă că ei experimentează lumea în moduri diferite. Cu toate acestea, ar fi o concepție greșită să deducem că, prin urmare, a avea un TSI are un impact negativ asupra nivelului de inteligență al unui elev - dimpotrivă, neurodiversitatea nu indică insuficiențe intelectuale, iar persoanele cu TSI au abilități cognitive medii sau peste medie.

După cum sugerează și numele, tulburările de învățare nu reprezintă o tulburare singulară. Mai degrabă, domeniul de aplicare al tulburărilor de învățare include:

- **Dislexia:** dificultăți în ceea ce privește cititul și abilitățile lingvistice.
- **Disgrafie:** dificultăți în ceea ce privește exprimarea scrisului, capacitatea de a scrie de mână și abilitățile motorii fine.
- **Disortografia:** dificultăți în ceea ce privește ortografia.
- **Dispraxia:** dificultăți în ceea ce privește coordonarea fizică, mișcarea, limbajul și vorbirea.
- **Discalculie:** dificultăți în înțelegerea numerelor și în învățarea calculelor/formulelor matematice.
- **Disfazie:** dificultăți de exprimare orală și de înțelegere a cuvintelor vorbite.

Adesea, un elev poate avea mai mult de o TSI, ceea ce este cunoscut sub numele de co-ocurență. De asemenea, poate exista o suprapunere cu tulburări precum tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD), tulburarea de spectru autist și alte tulburări de procesare a informațiilor. În plus, elevii cu TSI pot prezenta dificultăți emoționale și sociale, inclusiv probleme comportamentale.

## Simptome și diagnostic

Potrivit cifrelor Asociației Europene de Dislexie (EDA), în Europa există între **9% și 12%** de persoane cu tulburări de învățare. Fiind cea mai frecventă TSI, dislexia a fost recunoscută și menționată în multe acte legislative din țările europene, cum ar fi Disability Discrimination Act (Legea privind discriminarea persoanelor cu dizabilități) din Regatul Unit din 1995. Recunoașterea juridică este un pas important pentru îmbunătățirea vieții acestor elevi, deoarece multe acte legislative impun cadrelor didactice să facă ajustări **rezonabile** pentru a se asigura că persoanele afectate de TSI nu sunt dezavantajate în comparație cu colegii lor.

Un fenomen pe care cercetările l-au evidențiat este acela că tulburările TSI au o tendință mai mare de a fi prezente în familiile cu antecedente de tulburări de învățare.

Cu toate acestea, pentru mulți dintre ei, tulburările de învățare pot trece neobservate de către profesioniștii din domeniul sănătății, personalul didactic și chiar de către familie, deoarece este vorba de o "tulburare invizibilă", ceea ce înseamnă că nu se manifestă prin

simptome fizice. Prin urmare, este posibil ca în lipsa unui diagnostic oficial să lipsească sprijinul adecvat. Chiar și așa, faptul că un elev este diagnosticat cu o TSI nu este o 'condamnare la moarte', în ciuda faptului că nu există un "leac" pentru această tulburare care durează toată viața. Practica a demonstrat că cei cu TSI răspund bine (la toate vârstele, dar mai ales în cazul unei identificări timpurii) la un sprijin și o intervenție pedagogică specifică și bazată pe dovezi, îmbunătățindu-și astfel calitatea educației și a vieții în general.

Semnele timpurii ale TSI pot apărea în perioada preșcolară și în primii ani de școală primară; acestea includ **dificultăți de numire rapidă, de învățare a numelor literelor, dificultăți în numărarea obiectelor și în rime**. Multe dintre aceste activități sunt cuprinse în abilitatea de realizare a alfabetizării timpurii. Alfabetizarea necesită utilizarea limbajului și a imaginilor pentru **a citi, scrie, asculta, vorbi, discuta și gândi despre concepte**. Datorită importanței sale în modelarea generală a dezvoltării educaționale a elevilor, alfabetizarea este o abilitate integrală care se predă elevilor în anii lor de formare școlară. Cu toate acestea, elevii TSI pot avea dificultăți în atingerea acelorași scoruri de performanță ca și colegii lor. După cum s-a menționat deja, elevii cu tulburări de învățare au adesea dificultăți în ceea ce privește cele două componente de bază ale alfabetizării: **învățarea cititului și scrisului** în mod eficient.

## Impactul asupra alfabetizării

TSI au un impact nu doar asupra alfabetizării timpurii, ci și asupra alfabetizării în general. În ceea ce privește cititul, acestea se manifestă prin lupta elevilor cu sunetele literelor, în special, și cu **conștiința fonologică**, în general, adică abilitatea de a identifica și de a pronunța părțile vorbite din cuvinte și propoziții. Pentru elevii cu TSI, această incapacitate are ca rezultat o **ortografie mai slabă, recunoașterea cuvintelor, dezvoltarea vocabularului și, mai târziu, fluenta la citire**. Fluenta la citire este un marker important al alfabetizării, deoarece nu cuprinde doar capacitatea de a citi un text cu acuratețe, expresivitate și rapiditate, ci și capacitatea de a înțelege cuvintele citite pentru a extrage înțelesul din contextul general.

Când vine vorba de cea de-a doua componentă a alfabetizării - scrisul, TSI se manifestă prin faptul că elevii cu tulburări de învățare se luptă cu scrisul de mână, adică cu actul fizic de a pune literele pe hârtie, precum și cu exprimarea scrisă. Exprimarea scrisă este un marker foarte complex, dar indispensabil al alfabetizării scrise, deoarece denotă capacitatea de a transforma ideile într-un format scris organizat. Pentru a fi capabil să își scrie gândurile într-un mod organizat și structurat, elevul trebuie să fie capabil să urmeze instrucțiunile

profesorului și să demonstreze cu pricepere **formarea corectă a literelor, ortografia, punctuația, gramatica și vocabularul.**



Fără un sprijin adecvat, nivelurile scăzute de alfabetizare în rândul elevilor cu TSI pot avea efecte pe termen lung. Acești elevi au o probabilitate mai mare de a se confrunța cu o **stimă de sine scăzută, anxietate și depresie, angajament educațional scăzut, absenteism școlar și izolare și excludere în mediul educațional.**

Prin urmare, este important ca profesioniștii și specialiștii în educație să fie capabili să identifice la timp dificultățile de citire/scriere și să utilizeze strategii de predare pentru a le aborda și a le adapta pentru a dezvolta abilitățile de vorbire, învățare, citire și scriere. Instrumentele și resursele care predau povestirea s-au dovedit a fi promițătoare, deoarece promovează interactivitatea, participarea activă a tuturor și pot activa mai multe simțuri (metoda multisenzorială de predare). Așadar, să trecem acum în revistă povestirea și alte metode incluzive de predare a alfabetizării.





GLUE

GLUE

GLUE

GLUE

GLUE

GLUE



**ABORDĂRI MAI INCLUZIVE  
ALE PREDĂRII**

# ABORDĂRI CENTRATE PE ELEV

Înainte de a aprofunda abordările bazate pe povestiri pentru predarea alfabetizării, este important să le înlocuim în contextul abordărilor incluzive ale predării în general. Principala cerință pentru ca învățarea să aibă loc este adecvarea metodelor de predare la nevoile elevilor: cu alte cuvinte, adoptarea unei abordări centrate pe elev. Acest lucru poate fi realizat în două moduri: prin individualizare și prin interacțiune.

## Interacțiunea

Lumea contemporană este caracterizată de o evoluție rapidă și imprevizibilă a științei și tehnologiei, generând o mișcare gigantică de idei, intervenții și descoperiri și o creștere exponențială a informațiilor și a tehnologiilor de vârf. Acestea au provocat informatizarea societății și restructurarea și reînnoirea unor abordări epistemologice pluridisciplinare în toate sectoarele vieții sociale

Necesitatea utilizării metodelor interactive este susținută de acest context de schimbare, dar și de:

- ideea că adevărata învățare este cea care permite **transferul abilităților și cunoștințelor** dobândite în contexte noi;
- observația practică că elevii sunt **mai implicați** în procesul de învățare atunci când lucrează în grup și au o sarcină sau un scop bine definit și;
- faptul că abordările frontale sau individuale **nu mai reușesc să captiveze** elevii sau să-i motiveze.

Metodele interactive sunt cele care determină atât implicarea profundintelectuală, psihomotorie și afectivă a subiectului învățării în dobândirea și construirea de noi cunoștințe, cât și în formarea și dezvoltarea de abilități, capacități, competențe, comportamente, precum și colaborarea și interacțiunea dintre elevi. Utilizarea metodelor interactive și activarea elevilor care o însoțește reprezintă o necesitate impusă în mod obiectiv din două motive. Pe de o parte, ele sunt impuse de obiectivele educaționale ale sistemului de învățământ și de societate, care are nevoie de indivizi activi. Pe de altă parte, ele sunt cerute de dinamica clasei și de nivelurile de energie specifice proceselor și activității psihice ale copilului.

Dorința de cunoaștere a copilului se manifestă de timpuriu, mai ales în epoca noastră. Metodele interactive pot fi împărțite în trei categorii:

- Metode de dezvoltare a spiritului activ: conversația euristică, jocul didactic, munca independentă, exercițiul, problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol etc.;
- Metode pentru dezvoltarea spiritului creativ: brainstorming, etc.;
- Metode de dezvoltare a spiritului critic: cadranele, ciorchinele, cvintetul, turul galeriei, cubul, predarea reciprocă, rețeaua de caractere, jurnalul dublu etc.

## Individualizarea

În domeniul educației, individualizarea semnifică adaptarea influențelor și metodelor la specificul individual al fiecărei persoane, la posibilitățile și nevoile acesteia, printr-o dezvoltare armonioasă. Principiul individualizării în teoria didactică afirmă că educația trebuie să pornească de la diferențele cantitative și calitative dintre tinerii de aceeași vârstă, generate de unicitatea personalității lor. Se preconizează că, în locul unei atitudini nivelatoare și egalizatoare, activitățile fundamentale (joc, învățare, muncă, creație) trebuie diferențiate în funcție de preferințele individuale, iar formarea trebuie să se acomodeze la posibilitățile psihofizice de asimilare ale fiecărui copil sau tânăr.

Perspectiva individuală pornește de la următoarele ipoteze:

- un copil sau un grup de copii poate fi identificat ca fiind special;
- acest copil (grup) are nevoie de o predare-învățare individualizată ca răspuns la problemele identificate;
- este bine să învețe împreună și separat de ceilalți copii;
- fiecare copil are nevoie de atenție și;
- dificultățile cauzate de tulburările de învățare pot fi rezolvate împreună în clasă prin contribuția tuturor resurselor.

De asemenea, învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă se face în clasa de elevi:

- învățarea este folosită în interacțiune cu ceilalți elevi și cu materia de studiu;
- obiectivele învățării sunt negociate, demonstrate, aplicate și apoi reacțiile sunt analizate;
- se face o evaluare permanentă ca răspuns la învățare;
- învățarea oferă sprijin pentru profesor și pentru elevi. Angajarea unor strategii de sprijinire a învățării în clasă este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unui program de învățare eficient.

Cele mai utile metode și tehnici sunt: asigurarea unui climat social favorabil; colectarea de cunoștințe despre comportamentele de învățare tipice fiecărui elev; stabilirea învățării în perechi și învățarea de la copil la copil; asocierea profesorilor în predare; tratarea părinților ca parteneri; îmbunătățirea formelor de comunicare cu alți profesioniști din afara școlii; lucrul la îmbunătățirea continuă a școlii, a practicilor profesorilor și a formelor de învățare.

În concluzie, în activitățile de tip tradițional neindividualizat, diferențele dintre elevi sunt ignorate, cu excepția cazului în care acestea devin problematice. Rareori se apelează la interesele copilului. Activitățile selectate sunt realizate cu întreaga clasă.

În timp ce în activitățile diferențiate, diferențele dintre elevi sunt studiate și acceptate ca punct de plecare în demersul instructiv-educativ; Elevii sunt îndrumați în sensul propriilor interese și al alegerilor ghidate de acestea. Se folosesc diferite forme de organizare a activității: pe grupe, în echipe, frontal sau individual.

## TSD Individualizarea centrată pe elev

Atunci când lucrează cu copii cu dificultăți de învățare, profesorii trebuie să ia măsuri suplimentare pentru a adapta predarea la nevoile lor, cum ar fi:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev.
- să adapteze materialul didactic utilizat la fiecare subiect.
- să furnizeze materiale de sprijin suplimentare atunci când este necesar.
- să se asigure că elevii aflați în situații dificile au dobândit competențele prealabile.
- să rezerve timp fiecărei părți de învățare/lecții pentru a evalua eficiența.

În acest sens, cadrele didactice sunt responsabile pentru îndeplinirea următoarelor sarcini importante:

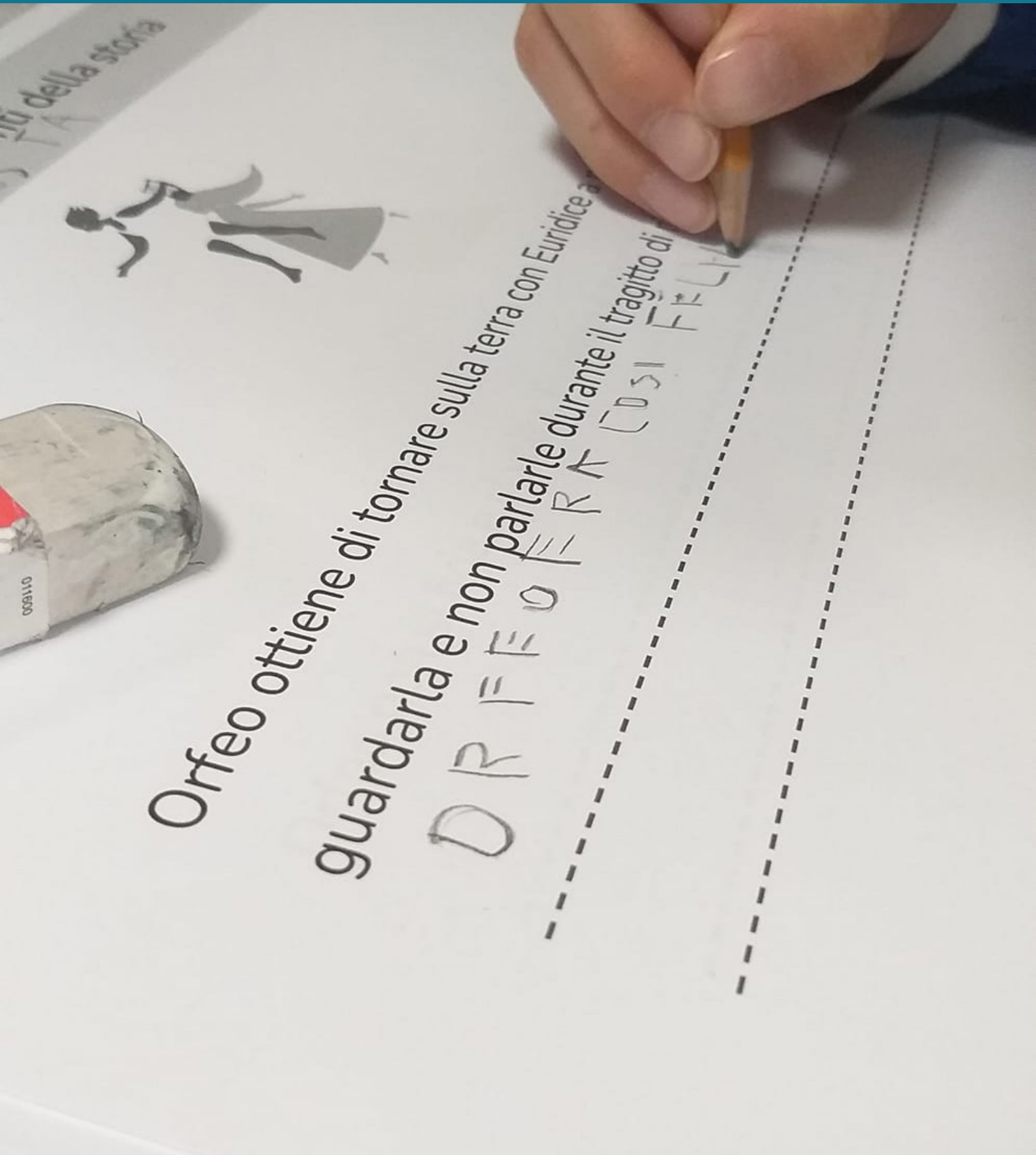
- conceperea de programe de studiu personalizate;
- distribuirea de exerciții și sarcini diferențiate sau chiar individualizate;
- adoptarea unor metode diferențiate de predare a competențelor de citire/scriere și de calcul;
- adaptarea metodelor și a mijloacelor de predare acolo unde este necesar;
- adaptarea lecțiilor și a evaluărilor la particularitățile elevilor;
- utilizarea unor mijloace alternative de comunicare;
- utilizarea unor metode adecvate pentru fiecare individ, adaptate la capacitățile de înțelegere ale acestuia;
- utilizarea unor conținuturi și sarcini simplificate în activitățile școlare;
- elaborarea de planuri de intervenție personalizate pentru elevii care au rămas în urmă.

În general, profesorii au următoarele responsabilități:

- acordarea de sprijin individualizat copiilor cu dificultăți de învățare și abordarea problemelor de la caz la caz;
- învățându-i să lucreze în mod independent;
- oferindu-le sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în îndeplinirea sarcinilor școlare;
- îndrumarea lor către persoane specializate pentru a beneficia de programe de terapie;
- utilizarea frecventă a sistemului de recompense;
- crearea unui climat afectiv, confortabil pentru ei;
- colaborând îndeaproape cu părinții, școlile și elevii.

Profesorii trebuie să ofere elevului cadrul social adecvat pentru o dezvoltare diferențiată spre individualizare prin descoperirea și cultivarea abilităților personale, a trăsăturilor caracteristice proprii, a unui stil cognitiv individual, a unui ritm de învățare și dezvoltare adaptat fiecăruia. Această concepție este susținută din punct de vedere psihologic prin afirmația că subiectul se individualizează prin comportamentul și activitatea sa, prin reactivitatea și stilul său.

Acum că am văzut abordările centrate pe elev - prin individualizare și interacțiune în special -, precum și orientările suplimentare pentru a face învățarea incluzivă pentru elevii cu TSD, să trecem la abordările creative ale predării.



# ABORDĂRI BAZATE PE CREATIVITATE

## Importanța creativității

Creativitatea joacă un rol important la nivel individual, de grup și social. De fapt, clasamentele privind competitivitatea globală includ acum indicatori pentru creativitatea țărilor ca factor vital al inovării și dezvoltării societale, organizaționale și economice, precum și al prosperității personale și al bunăstării individuale, deoarece creativitatea este legată de știință, de aspectele legate de explorare și de rezolvarea problemelor și are o dinamică în viața de zi cu zi. Ca urmare, comunitatea educațională și-a îndreptat atenția către abordări care promovează creativitatea - o construcție fundamentală a educației din secolul 21, deoarece nevoile și așteptările forței de muncă moderne, piețele economiilor inteligente și sistemul economic național și global contemporan necesită nu numai dezvoltarea competențelor de bază în materie de alfabetizare (de exemplu, înțelegerea lecturii), ci și consolidarea creativității pentru a fi inovator și a avea abilități antreprenoriale.

Importanța promovării creativității și a gândirii inovatoare la nivel individual, de grup și social a fost, de asemenea, subliniată de UE, de exemplu, anul 2009 a fost numit "Anul european al creativității și inovării" (EYCI, [http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation0\\_is](http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation0_is)). Prin intermediul acestei inițiative, au fost inițiate și difuzate mai multe parteneriate pentru promovarea creativității și a conceptelor și aptitudinilor conexe în țările europene, dar și la nivel mondial. Conversația despre creativitate s-a intensificat și este susținută în prezent și de sistemele educaționale din întreaga lume, în baza angajamentului global privind educația pentru toți. Acest angajament, exprimat ca unul dintre Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului pentru 2015, a fost menționat din nou în cadrul Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă revizuite privind educația universală pentru 2030, deoarece nu a putut fi îndeplinit până la data inițială.

## Definirea creativității

Creativitatea este un termen foarte folosit, dar rareori definit, "dar recunoaștem cu ușurință creativitatea atunci când o întâlnim, chiar dacă nu o putem defini cu precizie". (Peachey & Maley) Este general acceptat faptul că nu există o creativitate unitară; există mai multe tipuri de creativitate. Mai mult, unii teoreticieni fac frecvent diferența între diferitele niveluri de creativitate în termeni individuali și colectivi, luând în considerare faptul că,



În zilele noastre, creativitatea este mai degrabă o caracteristică colectivă decât una individuală, deoarece caracteristica socială de astăzi este conectivitatea și comunicarea. În afară de aceasta, există, de asemenea, o inconsecvență în terminologia creativității și o lipsă de precizie în definirea și nivelarea acesteia, ceea ce creează, de obicei, confuzie în rândul comunității educaționale. De exemplu, se disting patru tipuri de creativitate:

- Mini-C (creativitatea implicată în învățare și în crearea de sensuri);
- Little-C (creativitatea activităților banale, de zi cu zi);
- Pro-C (creativitatea implicată în activitățile profesionale);
- Big-C (creativitatea revoluționară care transformă cultura și societatea).

## Predarea creativității

La fel cum există o mare diversitate în ceea ce privește definiția creativității, există o diversitate în întreaga lume sub eticheta de predare a creativității: în special în ceea ce privește ceea ce se predă și cum se predă. În plus, există suficient timp pentru creativitate într-un program de învățământ deja supraaglomerat? Mulți profesori, în ciuda faptului că sunt de părere că creativitatea este importantă pentru cursanți în clasa secolului 21, afirmă adesea: "Nu știu cum să sprijin cel mai bine creativitatea în clasă". Mîntrebarea cheie care îi preocupă este: "Cum știu dacă sunt creativi?". Cadrele didactice ar trebui să fie asigurate că tot ceea ce este necesar pentru creativitatea în clasă este încrederea în sine pentru a se adapta în vederea îmbogățirii curriculumului de bază cu instrumente inovatoare și pentru a aplica proiecte interactive și metode inter-curriculare dincolo de o pedagogie centrată pe elev.

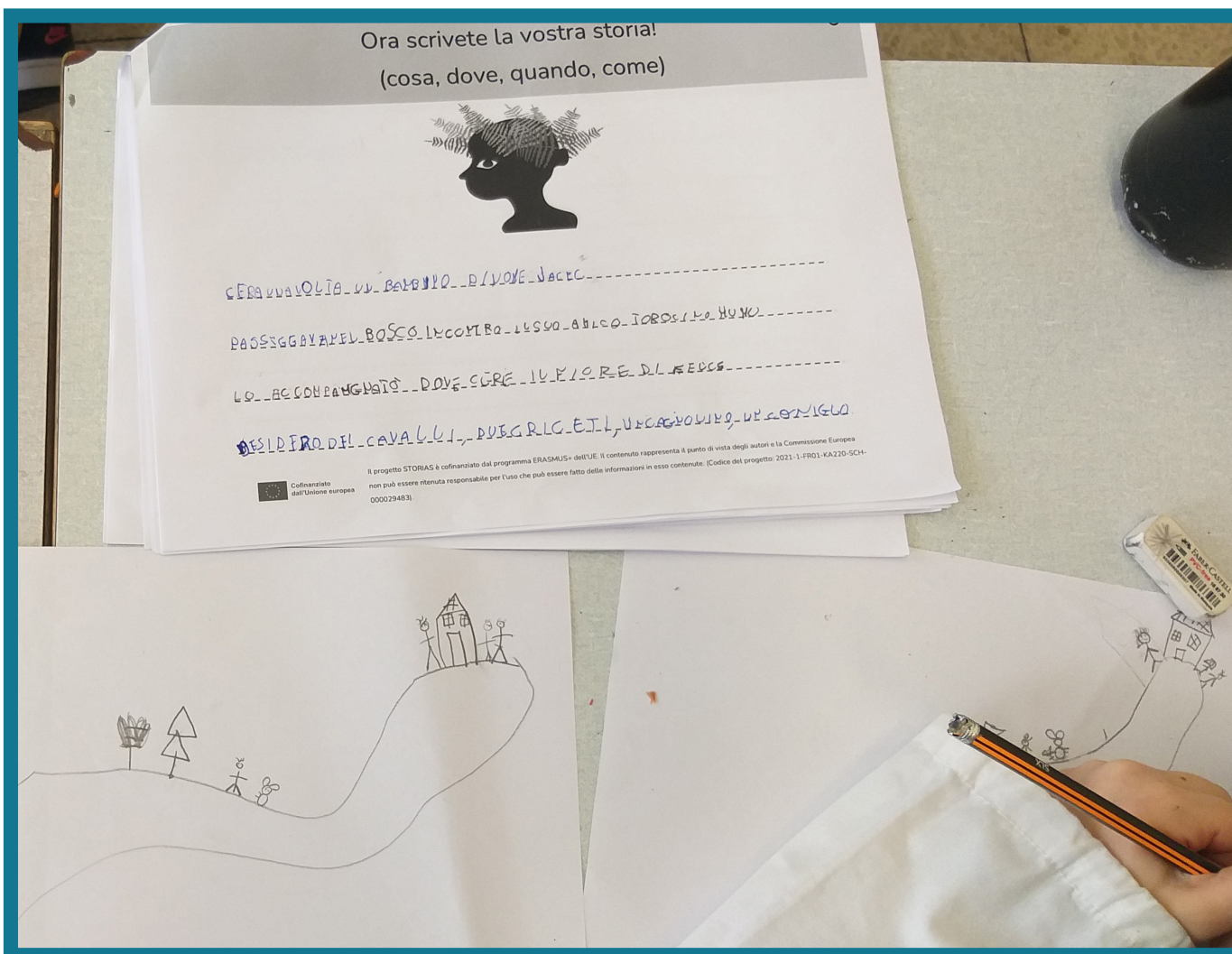
Mai precis, creativitatea poate fi realizată în clasă în mai multe moduri. De exemplu, profesorii pot spori creativitatea în general printr-o atitudine specifică în predare. Cu alte cuvinte, aceștia pot crea un mediu în clasă care să permită și să încurajeze ideile neobișnuite. Profesorii ar trebui să folosească eșecul ca pe o modalitate pozitivă de a-i ajuta să realizeze în profunzime erorile. De asemenea, ei ar trebui să creeze o atmosferă de susținere și de nejudicare care să le ofere libertate și siguranță în explorarea cunoștințelor și asigurându-se că munca elevilor "este deschisă dezbaterii publice" într-un anumit mod, de exemplu, un tablou mare, o revistă a clasei sau un site web al clasei. În plus, profesorii pot folosi lecții care au ca scop îmbogățirea experiențelor de viață ale copiilor în clasă. Materialele care pot ajuta elevii să își dezvolte abilitățile de creativitate sunt, fără îndoială, materiale și echipamente care vor declanșa și încuraja experimentarea și implicarea practică a elevilor, în combinație cu oferirea de timp pentru a coopera, analiza, evalua și discuta.

Astfel de materiale pot proveni din domeniile artei, dansului și muzicii: - domenii care sunt conectate printr-o abordare interdisciplinară și care servesc "învățării prin acțiune". Jocurile de rol pot fi o metodă pentru a spori creativitatea. În plus, strategia "imagine fixă" le permite copiilor să se organizeze pentru a crea o imagine tridimensională care să reprezinte o "rezumare" vizuală a unei situații. De exemplu, ei se antrenează pentru a da "cadru fix" pe un videoclip, folosesc benzi desenate sau adaugă legende la acestea.

Mai mult, copiii care creează jocuri matematice cu un set neobișnuit de roluri și compară două resurse matematice prezintă adesea o creativitate ridicată și abilități metacognitive ridicate. De exemplu, clarificarea, semnificația și structura (de exemplu, plasarea lucrului într-un context real cu bani), precum și mijloacele de modelare a teoriilor și ideilor personale (de exemplu, provocarea copiilor de a utiliza echipamentul), consolidează aceste abilități. Resursele bazate pe web, manipularea imaginilor digitale, realizarea de conexiuni cu proiecte, crearea și crearea de sensuri din medii (de exemplu, imagine, poem, construcție 3D, dialoguri digitale) și colaborarea cu institute online și organizații sociale pot debloca creativitatea prin intermediul TIC (Tehnologia Informației și Comunicațiilor). Creativitatea poate fi obținută pornind de la cunoștințele și interesele copiilor în legătură cu lumea și continuând cu dezvoltarea competențelor lor prin explorare. Cu alte cuvinte, creativitatea poate fi sporită în mai multe moduri, atâta timp cât există dorința de a o realiza și de a o încorpora în comunitatea școlară.

## Abordarea incluzivă a creativității

Credem că predarea creativă ar putea și ar trebui să sprijine dezvoltarea creativității elevilor cu dificultăți de învățare în special. Creativitatea poate fi dezvoltată în diferite seturi de activități disponibile pentru aceștia, în funcție de tipul de handicap în cauză. Printre aceste activități se numără: creativitatea vizuală, piesele de teatru, cântatul, creativitatea lingvistică în utilizarea gesturilor, cântatul la instrumente muzicale, compunerea de muzică, crearea de opere literare de diferite genuri și sculptura. În sens mai larg, creativitatea se dezvoltă atunci când experiențele de viață ale copiilor sunt îmbogățite prin expunerea la artă, și chiar mai mult dacă profesorii iau în considerare nevoile speciale ale copiilor în acest proces.



Prin urmare, părinții, profesorii și societatea în ansamblu ar trebui să fie conștienți de necesitatea de a crea condițiile necesare pentru dezvoltarea abilităților creative ale copiilor. Creativitatea în educație este un factor important pentru a face școala mai interesantă și lecția mai eficientă pentru ca copiii să învețe și să înțeleagă în moduri diferite. De asemenea, le poate permite elevilor să rezolve probleme academice și personale dificile, să găsească alternative inovatoare și să reușească într-o lume în schimbare rapidă. Este de prisos să spunem că stimularea creativității are efecte pozitive pentru sprijinirea și consolidarea autoînvățării, a gândirii critice, a învățării de a învăța (metacogniție), a învățării pe tot parcursul vieții și a abilităților și competențelor de colaborare. Dar, mai important, face ca predarea să fie mai incluzivă - în special pentru elevii cu TSI - motiv pentru care vom explora acum rolul său în predarea alfabetizării.

# ABORDARE BAZATĂ PE POVEȘTI (ATÂT CENTRATĂ PE CURSANT, CÂT ȘI PE CREATIVITATE)

## Rolul fundamental al poveștii

"A citi înseamnă a te juca: a te juca cu imaginația, a te juca cu cuvintele, a te juca să îți fie frică, a te juca să riști să te rănești, a te juca să te confrunți cu tine însuși: iar joaca este distractivă, atât pentru cei mici, cât și pentru cei mari."

Cititul, povestitul sau, așa cum scrie Luigi Ferrareso (scriitor și profesor italian), "animarea lecturii" este, așadar, o activitate ludică care, deși complexă, oferă numeroase avantaje.

Relația profundă pe care fiecare persoană o stabilește cu cărțile și cu poveștile pe care acestea le conțin stau la baza ființei noastre: suntem ceea ce citim. Cu cât citim mai mult, cu atât cunoaștem mai mult; cu cât cunoaștem mai mult, cu atât mai mare este capacitatea noastră de a observa și de a vedea imensitatea lumii, nuanțele infimize pe care ni le rezervă viața. Cărțile, cu poveștile lor, oglindesc toate viețile trecute, prezente și viitoare.

Povestirea este o formă de exprimare despre care putem spune că este înrădăcinată în natura umană, prin intermediul povestirii oamenii nu numai că și-au povestit experiențele, dar au "inventat" semnificații pentru evenimente care altfel nu ar fi avut nicio explicație (miturile creației). Istoria evolutivă a omenirii ne arată cum povestirea poate fi privită ca o necesitate, oamenii au trecut de la povestirea orală în preistorie la povestirea scrisă. Povestirea este baza societății și a relațiilor dintre popoare, deoarece ne permite să interpretăm lumea din jurul nostru, să o înțelegem și să ne-o însușim pentru a o împărtăși cu ceilalți.

S-ar putea spune că povestirea a fost întotdeauna forma care ne permite să structurăm cunoașterea și să creăm astfel baza pentru practicile educaționale școlare. Școala, de fapt, are enorma sarcină primară de a transmite și de a dobândi cultura, în sensul cel mai larg și mai extins al termenului. Cu toate acestea, limbajul pedagogic folosit de profesor este diferit de limbajul copilului, astfel încât, pentru a ajunge la mintea și la inima copilului, profesorul va trebui să recurgă la toate "tehnicile" didactice vechi și noi, răspunsul fiind povestirea.

Prin povestire, de fapt, omenirea a reușit să-și creeze propria memorie, pentru că, prin povestire, este posibilă explorarea experiențelor colective și individuale, plasarea lor într-un câmp de acțiune care face posibilă identificarea tuturor situațiilor de conflict și de criză,

înțelegerea lor și, astfel, rezolvarea lor. Prin narațiune, toate acțiunile personajelor sunt plasate în spațiu/timp, se descoperă cauza și efectul lor, se înțeleg intențiile și motivațiile care i-au determinat pe protagoniști să realizeze acele acțiuni date. Ascultând aceste povești care se aseamănă cu realitatea, copiii asimilează, învață, se recunosc și cresc.

Funcția acestei practici sociale și educaționale nu este doar cea de divertisment pur, ci și cea mult mai complexă de învățare. Prin povestire, de fapt, nu numai că se dobândește semnificații, dar se are și posibilitatea de a învăța cum să se dea ordine și formă experiențelor. Prin intermediul poveștilor este posibil să se declanșeze procese de schimbare socială și organizațională, precum și să se faciliteze învățarea; toate acestea sunt aspecte pe care chiar și știința (psihanaliza, psihologia copilului, sociologia, antropologia etc.) le recunoaște și chiar subliniază valoarea lor de mare însemnătate.

## Povești cu copiii în sala de clasă

**Prin urmare, utilizarea poveștilor în educație nu este doar de dorit, ci și fundamentală.** Poveștile fac posibilă exprimarea pe mai multe planuri, deschiderea către "posibil", permițând cadrului cultural să rămână neschimbat și stabil, stimulând în același timp reînnoirea acestuia. De fapt, povestirea declanșează creativitatea, ne transformă pe noi, oamenii sapiens, în oameni ludens, așa cum intenționează J. Huizinga (istoric olandez), oameni capabili să producă și să construiască culturi, în căutarea de noi sensuri. Jocul este la baza a tot ceea ce este.

Poveștile sunt un joc frumos, incluziv, care permite dezvoltarea cognitivă și socio-afectivă, deoarece pot implica activ copiii, declanșând interesul și implicarea și încurajând participarea. Prin ascultarea poveștilor, copiii se construiesc pe ei înșiși, își găsesc propria voce și capacitatea de a relaționa cu ceilalți. Prin lectură și ascultare, copiii sunt provocați în complexitatea lor individuală și subiectivă. Cărțile, poveștile și poveștile în general au puterea de a promova o cunoaștere mai profundă a propriei persoane, care trece nu doar prin abilități și aptitudini individuale, ci și prin cele relaționale.

Prin urmare, povestirea este, în primul rând, un spațiu, un loc în care adulții și copiii se întâlnesc și relaționează. Totuși, a ști să povestești nu este un talent înnăscut, ci o abilitate care trebuie dezvoltată și rafinată prin practică. Obiectivul pedagogic va fi, prin urmare, de a permite fiecărui copil, pe de o parte, să își creeze propriul bagaj de cunoștințe și informații, care trebuie să fie înțeles în profunzime și încadrat în context, iar pe de altă parte, să dobândească o conștientizare pentru a se putea pregăti să devină un adult, capabil să relaționeze cu restul lumii.

Una dintre ideile cele mai importante ale psihologului Jerome Seymour Bruner este că nu există subiect care să nu poată fi explicat unui copil de orice vârstă, atâta timp cât se face într-o "formă acceptabilă": prin argumente și exemple simple pe care "copilul" le înțelege, adăugând apoi treptat informații din ce în ce mai dificile, până la înțelegerea completă a acestora. Această așa-numită metodă curriculară în spirală este perfect reflectată în practica narativă.

Prin intermediul poveștilor, copiii sunt, de asemenea, "educați" să își gestioneze emoțiile și sentimentele. De fapt, într-o manieră empatică, copiii intră în contact și se identifică cu personajele din povești, "trăind" propriile aventuri.

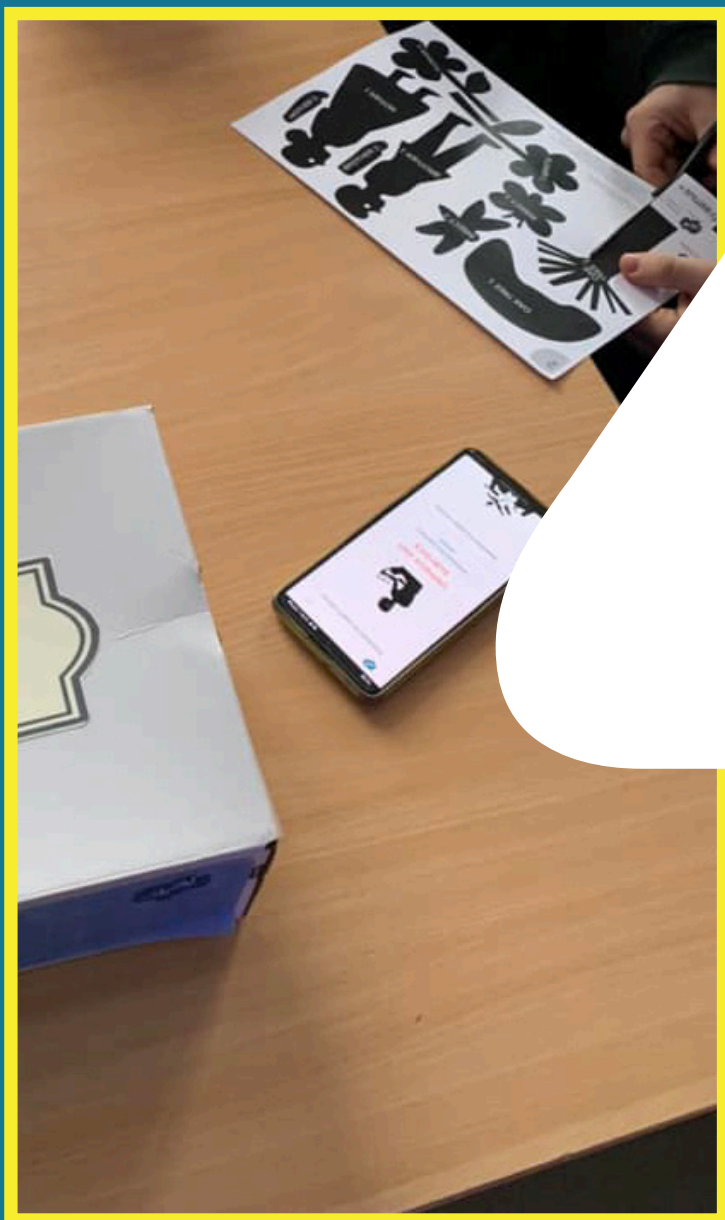
Participarea indirectă la emoțiile personajelor este o experiență reconfortantă.

Psihanalistul Bruno Bettelheim, pe lângă faptul că recunoaște rolul formativ al basmelor, subliniază și funcția lor cathartică, motiv pentru care utilizarea basmelor în școala primară creează un mediu propice în care capacitățile fiecărui individ se pot dezvolta pe deplin.

Poveștile, prin povestire, "ies" din cărți pentru a fi trăite, ele devin un stimulent pentru fiecare copil de a cultiva dorința de abordare autonomă a infinitelor oportunități pe care poveștile spuse le oferă. Profesorul transformă astfel datoria școlară într-o plăcere care îi va implica pe copii într-un mod multisenzorial.

A povesti, a citi povești, a anima lectura, este cel mai frumos dintre jocuri, așa cum a afirmat și Umberto Eco, pentru că ne permite să dăm sens la tot ceea ce "se întâmplă, se va întâmpla și s-a întâmplat în lumea reală". Prin intermediul povestirilor, copiii își îmbunătățesc abilitățile orale și verbale, stima de sine și, prin urmare, autonomia, înțelegerea, care le sporește competențele lingvistice, și memorarea, care conduce direct la învățare.





# 4

**RESURSE ȘI REZULTATE  
ALE METODEI STORIAS  
STORYTELLING PENTRU  
PREDAREA ALFABETIZĂRII**



# POTENȚIALUL POVESTIRII

La intersecția dintre predarea incluzivă și alfabetizare se află metoda povestirii: o practică care este atât creativă și centrată pe elev (cu elevul ca narator al unei povești, în special), cât și favorabilă dezvoltării competențelor de alfabetizare, așa cum le-am definit mai sus.

Într-adevăr, pe de o parte, povestirea are o putere enormă și joacă un rol semnificativ în apropierea copiilor de cărți, nu doar din punct de vedere intelectual, ci și emoțional. De fapt, este de o importanță crucială ca copiii să dezvolte o relație profundă cu cărțile încă de la o vârstă fragedă, deoarece cititul nu înseamnă pur și simplu parcurgerea paginilor unui text prin stocarea conținutului; mai degrabă este creștere, experiență, viață trăită.

Copiii evoluează dacă "aleg în mod liber" să citească o carte, dacă sunt pasionați și curioși. Sarcina profesorului este de a se asigura că se declanșează o dinamică pozitivă între cărți și copii, între lectură și copii; și că lectura depășește perspectiva disciplinară și de educație lingvistică pe care o presupune mersul la școală.

Prin urmare, povestirea, înțeleasă ca narațiune orală, poate deveni o modalitate, dacă nu o metodă, de inițiere a copiilor în lectură.

Poveștile pot fi făcute și mai stimulative prin animație, cu ajutorul unor instrumente precum Storiaskits, și nu numai că vor fi mai incluzive, dar vor deveni o adevărată strategie de alfabetizare.

Prin intermediul povestirilor animate, profesorul se va asigura că copiii se pot bucura în mod activ de text, chiar dacă acesta este lung sau complex, făcându-l astfel accesibil tuturor. Prin utilizarea vocii, a expresiilor, a gesturilor și a Storiaskit-ului, povestea va deveni vie și încărcată emoțional. Vor fi evidențiate punctele de atracție, făcând din carte o lume în care copiii se pot cufunda, astfel încât să îi însoțească în descoperirea textului, susținând, dar în același timp sporind implicarea și efortul lor. Narațiunea profesorului îi va stimula pe copii să caute o abordare autonomă cu textul, stârnind în ei dorința și curiozitatea. Cu toate acestea, va fi necesar ca profesorul să fie pregătit; "să exerseze", studiindu-și propriile expresii, intonația vocii, gesturile și mișcărilor. În timpul narațiunii, profesorul va trebui, de fapt, să fie foarte atent la toate detaliile, făcând pauze asupra scenariilor, acțiunilor și relațiilor (pentru a permite tuturor să înțeleagă și să memoreze), descriind și subliniind cu vocea, cu privirile și cu mișcărilor. Prin intermediul poveștilor, în care educatoarea îi va implica pe copii cu ajutorul Storiilor, precum și al Poveștilor participative, copiii vor putea aborda lectura într-un mod mai jucăuș și mai vesel.

În funcție de vârsta copiilor, abilitățile lor vor crește; prin urmare, se va obține și o înțelegere profundă a structurii textului.

Această abordare are o puternică valoare incluzivă pentru toți copiii, dar în special pentru acei copii care au diverse dificultăți de învățare; pentru aceștia, ascultarea mai întâi și citirea mai târziu pot fi obstacole. Cu toate acestea, profesorul are cu adevărat puterea nu numai de a-i ajuta, ci și de a-i face să participe cu ceilalți până la punctul de a-și găsi propria "voce", - un limbaj verbal și, în timp, o claritate logică și comunicativă.

Profesorul și copiii vor forma astfel un grup în care se va declanșa o dinamică pozitivă bazată pe empatie, încredere, ascultare și cooperare. Grupul poate deveni în curând un fel de microcomunitate în care, prin relații și influență reciprocă, fiecare individ va fi împuternicit să acționeze cu respect reciproc.

Într-adevăr, este important ca profesorul să știe cum să construiască un mediu, și apoi o comunitate, în care să își îndeplinească rolul și activitățile pedagogice și didactice.

Aspectul vesel și jucăuș al acestor activități poate influența foarte mult modul în care copiii vor "răspunde". Cu cât profesorul reușește să creeze o atmosferă flexibilă, generoasă, primitoare și pașnică, cu atât probabilitatea și numărul de "răspunsuri" pozitive va fi mai mare. Metodologia pe care o propunem trebuie înțeleasă nu ca o activitate separată, pur recreativă, ci ca parte integrantă a parcursului educațional.

Atât Storiaskits, cât și Poveștile participative permit copiilor o marjă largă de creativitate. Această posibilitate este exact cheia care permite tuturor copiilor să își îmbunătățească alfabetizarea. De fapt, copiii se simt motivați să învețe noi abilități prin simulare, în care, aspectele logice și cognitive devin mai dezvoltate.

Profesorul are la dispoziție un set variat de instrumente care garantează posibilitatea de a realiza un parcurs de creștere extrem de articulat și armonios. În timp ce diferitele Storiaskits oferă un suport "fizic" pentru povestire, permițându-le copiilor să dobândească încrederea în sine, precum și abilitățile necesare; Poveștile participative devin fundația prin care copiii pun creionul pe hârtie. Prin dezasamblarea și reasamblarea poveștilor, prin gestionarea unor situații neprevăzute și, mai presus de toate, prin împletirea poveștii originale cu propriile opțiuni creative, copiii ajung de fiecare dată la noi puncte de plecare care îi vor duce mai departe și mai sus.

Este necesar ca profesorul, la fel ca și copiii, să știe cum să se implice, deoarece această metodologie se bazează pe creativitate, explorare și curiozitate și trebuie să ducă în mod necesar la crearea în comun a unor noi reguli care să fie incluzive și care să îi facă pe toți copiii să se simtă în siguranță și să se simtă capabili să evolueze în acest fel.

Fiecare instrument (Storiaskit) permite o abordare diferită, dar și omogenă, aproape o evoluție de la un mediu de "acțiune" la altul. Prin utilizarea imaginilor care pot fi realizate, folosind, de exemplu, Kamishibai, sau Teatrul de umbre, sau poate "păpuși", profesorul oferă copiilor mijloace de expresie care le vor deschide posibilități infinite.

Experiența în sine va fi o oportunitate de învățare. Într-adevăr, fiecare "cale" va duce în direcții chiar neașteptate, deoarece experiența se va adăuga la cele anterioare pentru a fi inovată în cele viitoare. Cu atât mai mult cu cât variabila va fi compusă de către copii și de către ei înșiși, care se vor transpune "în joc". Astfel, suma experiențelor va deveni o îmbogățire atât pentru profesor, cât și pentru copii.

Fiecare copil, desigur, va avea moduri diferite de a acționa și de a interveni în momente diferite. Este important ca profesorul să respecte aceste nevoi și să nu forțeze niciodată niciun copil. Copilul însuși va fi cel care, văzându-i pe ceilalți, va dori să-i imite și să-i urmeze în "joc". Atunci când învățătorul le va cere copiilor să îi ia locul pentru a povesti, copiii nu o vor face doar prin imitație, ci vor adăuga ceva din ei înșiși cu fiecare "repetiție". Vor căpăta încredere în ei înșiși și, în consecință, vor "importa" aceeași metodă și la alte materii, transformând, de exemplu, chiar și matematica sau geografia în povestiri.

# UTILIZAREA STORIASKITS ÎN CLASĂ ȘI ACASĂ

## Storytelling-ul ca învățare prin practică

Predarea și învățarea evoluează odată cu evoluția societăților și a tehnologiilor, însă nu toate societățile progresează în același mod și, adesea, sistemele școlare par să rămână în urma noilor instrumente.

Învățarea ar trebui să fie incluzivă, așa cum prevăd articolele 28 și 29 din Convenția privind drepturile copilului. Ea ar trebui să fie deschisă și atentă la diversitate, pornind de la ceea ce s-a făcut bine în trecut și proiectând și inovând pentru a o duce în viitor.

Există, într-adevăr, multe modele virtuozose, dar ele arată, de asemenea, un decalaj tot mai mare, în care disparitățile și inegalitățile sunt evidente.

'Multe sisteme școlare din Europa urmează proceduri prestabilite, formate ministeriale care nu țin cont de schimbările din peisajul educațional, dar mai ales nu par să țină cont de individ. Totul este grupat, etichetat, astfel încât să se găsească o soluție care să fie "răspândită" pentru toată lumea. Noi credem, însă, că incluziunea are un sens mai profund și mai larg, credem că "incluziv" înseamnă respectuos față de diversitate și primitiv. Școala și sistemul de învățământ ar trebui să evolueze pentru a permite fiecărui elev să învețe în funcție de calitățile și programul propriu, fără a lăsa pe nimeni în urmă.

Metoda pe care am conceput-o se bazează pe un proverb chinezesc citat adesea de Bruno Munari, care folosește câteva rânduri pentru a rezuma nu numai un concept important, ci și sensul și scopul proiectului nostru.

*"Dacă aud, uit. Dacă văd, îmi amintesc, dar dacă fac, înțeleg"*

Prin urmare, învățăm făcând, "exersând", - dar pentru ca practica să fie cu adevărat eficientă, este important ca aceasta să fie de calitate și centrată pe copil.

## Storytelling ca predare incluzivă

Pentru noi, cuvântul "copil" nu este înțeles ca o entitate abstractă, ci ca un individ și o persoană care este, prin urmare, "diferită" și care necesită atenție și stimulare.

Un studiu științific recent de la Universitatea din Cambridge, realizat de Helen Taylor, cercetător în domeniul științelor cognitive, și de Martin Vestergaard, specialist în neuroștiințe (Taylor & Vestergaard, 2022), analizează problema dislexiei nu ca pe un deficit, ci ca pe o valoare; o abordare care se bazează pe patruzeci de ani de cercetare.

Mintea dislexică este definită ca fiind rezultatul specializării care a avut loc în timpul evoluției, ceea ce face ca creierul lor să fie mai potrivit pentru explorare și inovare. Prin urmare, trebuie să ne întrebăm: la ce excelează mintea dislexică?

Potrivit cercetătorilor, persoanele dislexice sunt capabile să recunoască așanumitele figuri imposibile, cum ar fi desenele lui Escher. Ei sunt buni la identificarea modelelor recurente și la integrarea creativă a informațiilor. Persoanele dislexice, printre altele, au și o aptitudine naturală pentru artă; ele sunt predispuse pentru creativitate.

Prin urmare, ideea de a include instrumentele Storiaskit puternic "bazate pe artă" are ca scop îmbunătățirea acestor abilități. Cu toate acestea, considerăm că utilizarea acestor instrumente este utilă pentru toată lumea, deoarece constituie o experiență motivantă și semnificativă din punct de vedere pedagogic.

Punctul forte și inovator al acestei abordări este integrarea componentei ludice, jucăușă, cu cea didactică. Fiecare dintre aceste instrumente poate fi folosit de copii acasă, ca o jucărie, permițându-le astfel să modifice, să acționeze, să exploreze prin crearea de experiențe.

Relațiile pe care fiecare elev le creează cu colegii săi și cu profesorul pornesc de la el însuși, de la propriul microcosmos și de la toate acțiunile din viața de zi cu zi. Prin urmare, va fi mai ușor pentru copil să aducă la școală experiența sa, experiența făcută acasă, într-un mediu familiar și liniștitor.

## Storiaskits

Diferitele Storiaskits sunt concepute ca "jucării" creative cu care copilul (fie singur, fie în grup) poate interacționa, își poate asuma diferite roluri, poate crea procese de interacțiune și comunicare. Multe dintre acestea (Silent Book Theatre, Story Box, Story Map etc.) folosesc siluete sau marionete pentru a povesti, care pentru copil sunt reprezentări ale "propriului Eu" și cu care își poate exprima întregul potențial.

În "dramatizarea" poveștilor, cu ajutorul personajelor/păpușilor, copilul însoțește cuvintele cu gesturi și acțiuni, care contribuie astfel la un joc organic și funcțional.

La școală, copiii vor avea ocazia de a compara experiențe diferite și de a crea o nouă experiență comună. În timp ce profesorul va avea la dispoziție un set de instrumente care îi vor permite să interacționeze cu copiii, astfel încât predarea și jocul să fie complementare, la fel cum regulile și libertatea sunt complementare. "Libertatea" devine astfel spațiul și timpul necesar pentru ca fiecare copil să acționeze în mod creativ, găsindu-și propria cale și propria soluție.





Storiaskits le permite atât copiilor, cât și profesorilor să evolueze, să crească împreună și să găsească echilibrul corect format din reguli și libertate, stabilitate și schimbare.

Folosirea acestor instrumente, precum Silent Book Theatre, Miriorama sau Shadow Theatre etc., se prezintă astfel ca o metodă didactică aplicabilă nu doar poveștilor propuse de proiectul nostru, ci tuturor disciplinelor școlare, întrucât prin practica ludică, "facerea" descrisă de Bruno Munari, copiii învață, deoarece sunt implicați atât la nivel cognitiv și logic, cât mai ales în relația emoțională și afectivă cu ceilalți.

Aceste instrumente îi "angajează" pe copii pe mai multe fronturi, stimulându-i atât fizic, cât și mental, prin intermediul simțurilor și al corpului lor, prin mișcările care vor însoți povestirea.

Folosirea poveștilor pe care proiectul le oferă profesorilor (ca exemple pe care să se bazeze și să își imagineze predarea altor materii) arată cum fiecare materie, în momentul în care devine un exercițiu de "povestire", devine un loc real pe care copiii îl pot explora și ocupa cu propriile intenții și scopuri.

Through storytelling, in fact, children create and shape their own version of the story. Prin povestire, de fapt, copiii creează și modelează propria versiune a poveștii. Jucându-se cu imaginația, confruntându-și temerile și depășindu-le, fiecare instrument se dovedește a fi nu doar un joc, ci și un fel de jucărie - o adevărată extensie a faptului de a fi copil.

Între copilul povestitor și cei care îl ascultă va exista un filtru, care, astfel, acționează ca un mijloc de susținere a propriilor anxietăți, dar permite și declanșarea unui mecanism empatic pentru a extinde plăcerea povestitorului și a ascultătorului, eliberând noi energii.

Profesorul va folosi diferitele Storiaskits, dar trebuie să se asigure că apoi copiii înșiși sunt cei care devin protagoniști și folosesc aceste mijloace, care constituie un adevărat "memento" ce le va permite, prin practică, să fie din ce în ce mai autonomi.

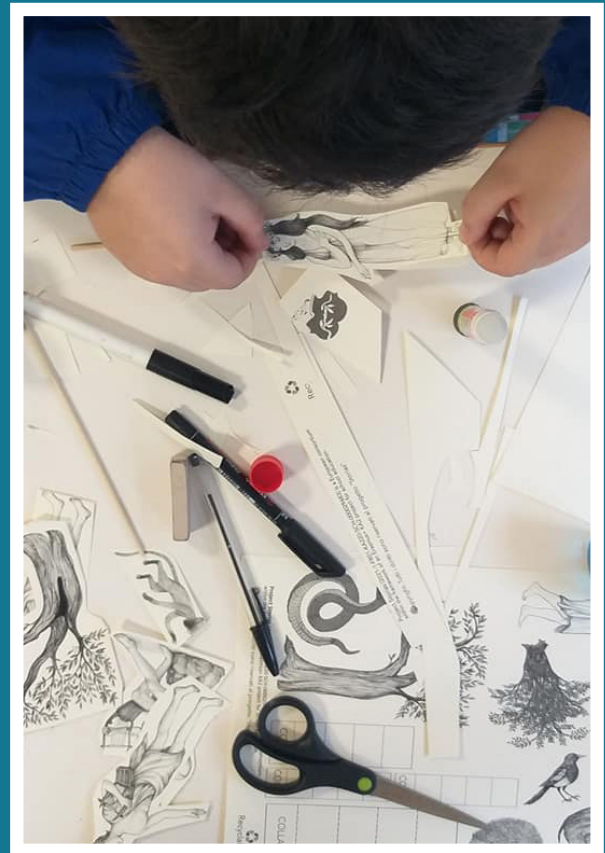
"Metoda" constând într-o serie de activități stimulative pe care o propunem prin acest proiect urmează un traseu care merge de la desen la povestire. Ar putea părea inconsecvent; totuși, țineți cont de faptul că și astăzi ilustrațiile pot spune o poveste fără ajutorul cuvintelor. Dar nu numai atât, primele alfabete au fost desene, stilizări care au evoluat treptat. Semne grafice care au devenit scris. Conectând aceste aspecte dintr-un punct de vedere ludic, am construit o nouă abordare.

Desenul - ca mișcare a mâinii, ca joc pe hârtie pe care sunt trasate semne libere care urmează firul gândurilor, ca mâzgălituri artistice care devin forme și abia în final devin litere - constituie baza pentru consolidarea unui "comportament spontan" care va forma spiritul copiilor și capacitatea lor de a se provoca și, astfel, de a crește.

Cu aceeași autenticitate și naturalețe, copiii vor trece de la crearea de semne și desene la inventarea de povești, urmând același "fir roșu" creativ.

**Ei vor învăța făcând.**





# UTILIZAREA POVEȘTILOR PARTICIPATIVE ÎN CLASĂ ȘI ACASĂ

## Valoarea interactivității în povești

Copiii adoră să spună povești, mai ales cele pe care le pot schimba sau modifica.

Prin urmare, poveștile au un loc și o valoare specială în clasă și acasă. Șansa de a asculta sunetele și ritmurile limbii materne îi ajută pe copii să învețe prima lor limbă.

Aceștia pot identifica vocabularul și expresiile pe care le-au învățat sau le-au auzit în mod regulat și le pot vedea folosite. Repetarea frecventă îi poate ajuta pe copii să învețe fraze și expresii noi cu rezonanța emoțională corectă. Povestirea aduce învățarea limbii la viață și creează o experiență participativă și imersivă care le permite copiilor să se bucure de audierea limbii într-un mod dinamic, adesea stilistic și distractiv.

Participarea este definită ca fiind un proces în care un grup sau grupuri de persoane își exercită inițiativa de a întreprinde acțiuni, stimulate de propria gândire și decizie, și asupra cărora au un control specific. Poveștile participative concepute sunt exemple de o abordare a predării/învățării centrată pe cursant, care încurajează învățarea prin practică, lucrul în grupuri mici, întrebările deschise și predarea de la egal la egal.

Aceasta utilizează învățarea experiențială pentru că întreabă ce se întâmplă cu personajele și ce ar trebui să facă în continuare, sau oferă cursantului șansa de a intra în pielea personajului respectiv și de a auzi/spune cuvintele lor într-un context real.

## Povesti participative

Autorii poveștilor participative proiectate le-au făcut adecvate pentru trei grupe de vârstă.

Cei mai tineri elevi (5-6 ani) pot îmbogăți textul de bază al unei povești cu mai multe adjective pentru a descrie substantivele în detaliu. Mai mult, ei pot face povestea mai complexă prin adăugarea de onomatopee și dialoguri sau chiar prin crearea propriului final al poveștii. Următoarea grupă de vârstă (elevii de 7-8 ani) trebuie să facă povestea să prindă și mai multă viață. Scopul este ca ei să îmbogățească povestea în mod colaborativ și să învețe să vizualizeze, să simtă și să experimenteze mai bine cadrul poveștii în acest proces.

Trecând de la un nivel (activitate) la altul, elevii pot îmbogăți fiecare poveste cu diverse îndemnuri și activități, cum ar fi să deseneze o hartă, să adauge personaje, să deseneze împrejurimile și să pună întrebări pentru indicii în grupuri mici sau chiar să ghicească răspunsurile altor elevi.

În cele din urmă, poveștile participative construite pentru elevii mai mari (9-10 ani) vizează abilități de scriere mai avansate și, prin urmare, pot include activități cum ar fi identificarea sinonimelor și antonimelor, utilizarea diferitelor tipuri de adjective, înlocuirea verbelor și adverbilor, adăugarea de diverse alte elemente de poveste pentru ca elevii să-și poată extinde vocabularul, diversificarea structurii propozițiilor și, în general, o mai mare libertate de a manipula povestea după bunul lor plac.

Când lucrează cu cel mai mic grup de vârstă (copii de 5-6 ani), profesorul sau părintele începe cu cea mai simplă versiune (textul de bază) a poveștii participative și citește expresiv cuvintele cheie pentru a le sublinia. În funcție de poveste, cursanții pot îmbogăți apoi textul de bază prin adăugarea de adjective legate de aspectul fizic al personajelor, adjective de culori și cele de sentimente. Dacă se lucrează cu o clasă avansată, se pot folosi adjective pentru a descrie substantive, personaje și obiecte, iar cursanții pot decide singuri ce tip de adjective să aleagă. Următorul nivel de îmbogățire a poveștii poate include adăugarea de onomatopee și dialoguri. Lăsându-se ghidați de imaginația lor, cursanții pot adăuga cuvinte precum "uf" și "crash", schimbându-și vocea și intonația în mod corespunzător. Acest lucru le oferă șansa de a se afla în poziția personajului și de a genera răspunsuri și propoziții. Astfel de adăugiri vor crea o atmosferă captivantă și creativă pentru tinerii cursanți.

Poveștile participative axate pe utilizarea vocabularului și a frazelor cheie pot crea o conștientizare a ritmului și a structurii. Aceste tipuri de povești îi ajută, de asemenea, pe copii să se bucure și să conștientizeze intonația și tonul vocii, expresiile și frazele care sună natural, precum și interacțiunea între colegi sau cu profesorul.

Atmosfera de joc și de exprimare imaginativă creează un apetit pentru experiențe similare. Elevii care s-au bucurat de povestirea de povești în clasă cer adesea mai multe povești și, de asemenea, se simt motivați și încurajați să creeze și să povestească, să joace sau să ilustreze propriile povești într-o varietate de moduri și într-un loc diferit, de exemplu acasă.

Faptul de a povesti se adresează diferitelor preferințe și personalități în materie de învățare, asigurându-se că, de la cei mai timizi până la cei mai activi copii, fiecare are șansa de a participa într-un mod care îi face plăcere. Aceasta variază de la a asculta în liniște până la a lua parte ca actor. În plus, toate poveștile participative concepute oferă mijloace de predare pentru elevii cu dificultăți de învățare (SLD), pentru a-i încuraja să vorbească, pentru a le menține atenția asupra intrigii și a detaliilor, pentru a le îmbogăți vocabularul, pentru a exersa utilizarea noului vocabular și pentru a-i ajuta să rămână motivați prin crearea propriilor finaluri ale poveștilor.

Pentru elevii mai mari (7-8 ani), unele activități, cum ar fi desenarea unei hărți, adăugarea de personaje, trasarea de linii și săgeți pentru a arăta mișcarea personajelor, pot face povestirea mai distractivă. S-ar putea să li se ceară să comunice și să coopereze în cadrul unor grupuri mici, ceea ce poate reprezenta o provocare pentru această grupă de vârstă, dar este, de asemenea, o abilitate absolut necesară de posedat. În cele din urmă, toți copiii din această grupă de vârstă sunt implicați în scrierea și povestirea autonomă a poveștii. Copiii de la această vârstă doresc să aibă mai multă independență în luarea deciziilor, să ia inițiative și să aibă influență. Aceste capacități trebuie să li se permită spațiul necesar pentru a fi cultivate și pentru a înflori.

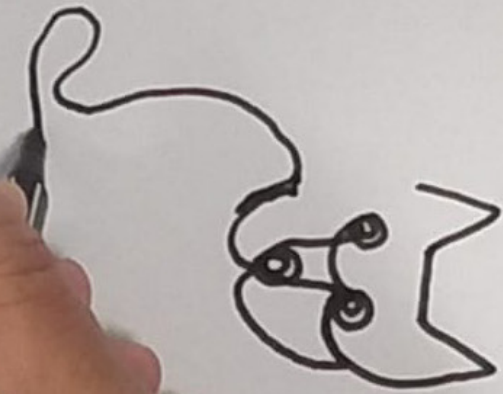
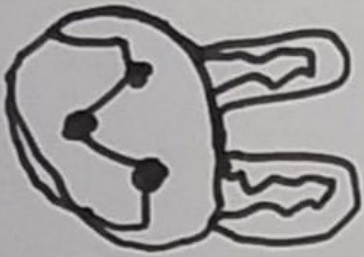
Pentru cel mai mare grup de elevi (9-10 ani), poveștile participative oferă posibilitatea de a povesti, reformula, pune în scenă sau rezuma ceea ce au auzit, de a rescrie finalul poveștii sau de a crea propria poveste în grup sau individual.

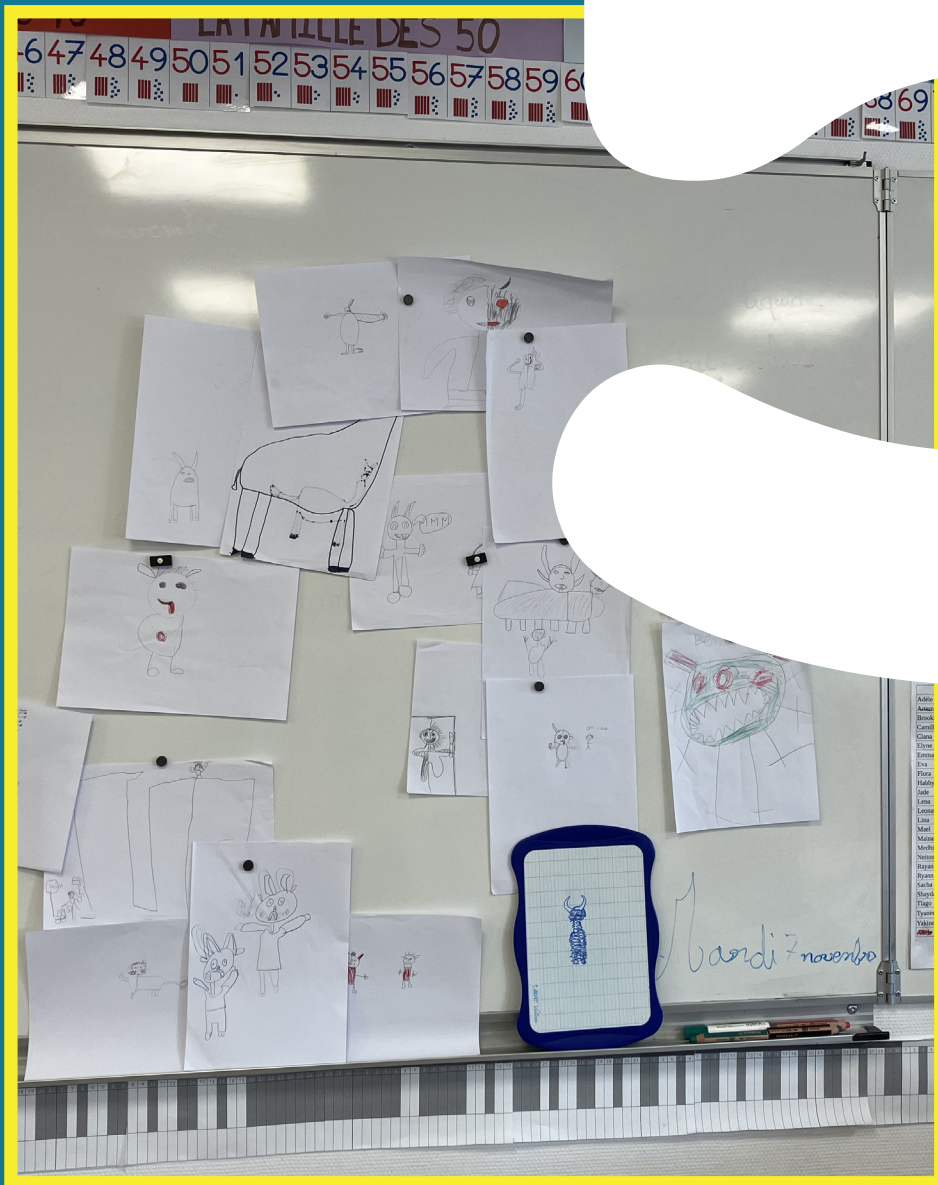
Înlocuirea sinonimelor și a antonimelor îi va ajuta să își îmbogățească sfera vocabularului. Extinderea propozițiilor prin inserarea de adjective înaintea substantivelor sau de adverbe de mod după verbe îi va ajuta să facă propoziții complexe și mai lungi. Alegerea unor terminații alternative și justificarea alegerilor lor este o altă ocazie de a vorbi și de a cunoaște vocabular și structuri noi. Compararea alegerilor sau propunerilor grupului poate duce la apariția unor noi perspective sau idei pentru poveste.

Potrivit lui Bonwell și Eison (1991), învățarea activă este "orice lucru care implică ca elevii să facă lucruri și să se gândească la lucrurile pe care le fac" (p. 2). Învățarea activă este legată de acele metode de instruire care implică îndeaproape elevii în procesul de construire a cunoștințelor, inclusiv:

- Învățarea centrată pe elev, în care nevoile diverse de învățare ale elevilor, mai degrabă decât nevoia de a impune conținuturi, se află în centrul procesului de învățare.
- Învățarea experiențială, în care elevii învață prin implicarea în activități de învățare.

Toate condițiile de mai sus sunt îndeplinite în poveștile participative proiectate.





CONCLUZII

Acest ghid se adresează cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar, precum și profesioniștilor din domeniul educației în general, pentru a înțelege mai bine și a pune în context necesitatea de a-și diversifica abordările didactice pentru a-i ajuta pe tinerii elevi să se familiarizeze cu alfabetizarea. Impulsul pentru scrierea acestui ghid a fost acela de a pune în lumină necesitatea de a îmbunătăți starea actuală a nivelului de alfabetizare în Europa în rândul celor mai tineri elevi ai noștri.

Și anume, datele actuale privind alfabetizarea din ultimul raport PISA din 2018 oferă o imagine sumbră:

- 17% dintre tinerii europeni în vârstă de 15 ani (13% dintre fetele de 15 ani și 27% dintre băieții de 15 ani) au competențe slabe de lectură și au dificultăți în înțelegerea propriilor manuale școlare.
- 18% dintre copiii de nouă ani (13% fete și 24% băieți) nu citesc niciodată sau aproape niciodată de plăcere în afara școlii.
- Aproximativ 13 milioane de copii cu vârsta sub 15 ani au dificultăți de alfabetizare.
- Doar patru țări din Europa au atins pragul de referință de 15% pentru subperformanță, în timp ce 6 țări au înregistrat o rată de subperformanță de 30% și mai mare în rândul elevilor (ceea ce înseamnă că 1 din 3 elevi a întâmpinat dificultăți de citire).
- În general, performanța la citire în UE în ansamblu s-a deteriorat față de rapoartele PISA anterioare.

Impactul pe termen scurt și pe termen lung al unor astfel de performanțe slabe în domeniul alfabetizării asupra indivizilor înșiși și asupra societății noastre în ansamblu nu poate fi subestimat și reprezintă un motiv de îngrijorare. Conform cercetării, persoanele care se confruntă cu un nivel scăzut de alfabetizare sunt împovărate în toate aspectele vieții lor de zi cu zi - de la faptul că nu sunt capabile să înțeleagă semnele, să înțeleagă orarele, să completeze formulare, să urmeze instrucțiuni sau chiar să utilizeze internetul în mod conștient și informat. Prin urmare, aceasta nu este o problemă care se manifestă și rămâne în cadrul parametrilor școlari - alfabetizarea deficitară este o povară care se transpune în viața profesională, socială și personală pe tot parcursul vieții unei persoane, îngreunând găsirea și păstrarea unui loc de muncă, căutarea de îngrijiri și servicii adecvate, precum și creșterea excluziunii sociale, a inegalității și a relelor tratamente.

Prin acest ghid, am încercat să susținem că depășirea acestui rezultat începe încă din primii ani de școală. Prin urmare, prin structura și conținutul său, acest ghid pedagogic s-a străduit să abordeze această problemă stringentă și să îi pregătească pe profesori pentru a-și adapta lecțiile și practicile didactice în consecință.

În primul rând, am început prin a acoperi limitele abordărilor tradiționale ale predării alfabetizării, care le cuprind pe cele care se concentrează exclusiv pe învățarea cititului sau a scrisului. În majoritatea claselor și în majoritatea exercițiilor de lectură din zilele noastre, predarea cititului implică aplicarea metodei fonice (descompunerea cuvintelor în sunete, transferul sunetelor în litere și îmbinarea acestor litere pentru a crea noi cuvinte) și/sau a metodei globale (prezentarea unui cuvânt întreg elevilor și bazarea pe percepția vizuală a acestora pentru a reține cuvântul). Pe de altă parte, predarea scrisului se concentrează pe abilitățile de compunere (transformarea ideilor în limbaj) și pe abilitățile de transcriere (transformarea limbajului în simboluri). Cu toate acestea, aceste metode, deși în multe privințe complementare una față de cealaltă, pun adesea un accent prea mare pe curățenie și nu reușesc să ofere un sprijin individualizat și să asigure plăcerea și motivația actelor de citire și scriere.

Având în vedere că aceste metode tradiționale nu țin cont de nevoile individuale ale elevilor, ele nu pot oferi sprijinul specific de care au nevoie elevii cu dificultăți de învățare. Deoarece acești elevi se confruntă cu dificultăți de ortografie, de recunoaștere a cuvintelor, de dezvoltare a vocabularului și de exprimare scrisă, ei au nevoie de abordări care să fie mai incluzive.

În acest sens, am identificat două astfel de abordări didactice: cea centrată pe elev și cea bazată pe creativitate, care diferă în funcție de accentul pe care îl pun pe învățare, precum și o a treia abordare care funcționează ca un amalgam al ambelor - o abordare bazată pe povestiri. Primele două abordări promovează brainstormingul și colaborarea elevilor, utilizează eșecul ca o piatră de temelie pentru îmbunătățire și încurajează un cadru de susținere și neajudecare în care elevii vor avea libertatea și confortul de a-și crea propriile căi de învățare. Cea de-a treia abordare, cea a povestirii, acționează ca o punte de legătură între modalitățile de predare "centrate pe elev" și cele "bazate pe creativitate", acordând prioritate nu doar dobândirii de cunoștințe de către elevi, ci și pasiunii și curiozității. Acest lucru se datorează faptului că învățarea cititului și a scrisului trebuie să fie consolidată cu dragostea pentru lectură și scris.

În cuvintele lui Mark Twain:

*"Omul care nu citește nu are niciun avantaj față de cel care nu știe să citească".*



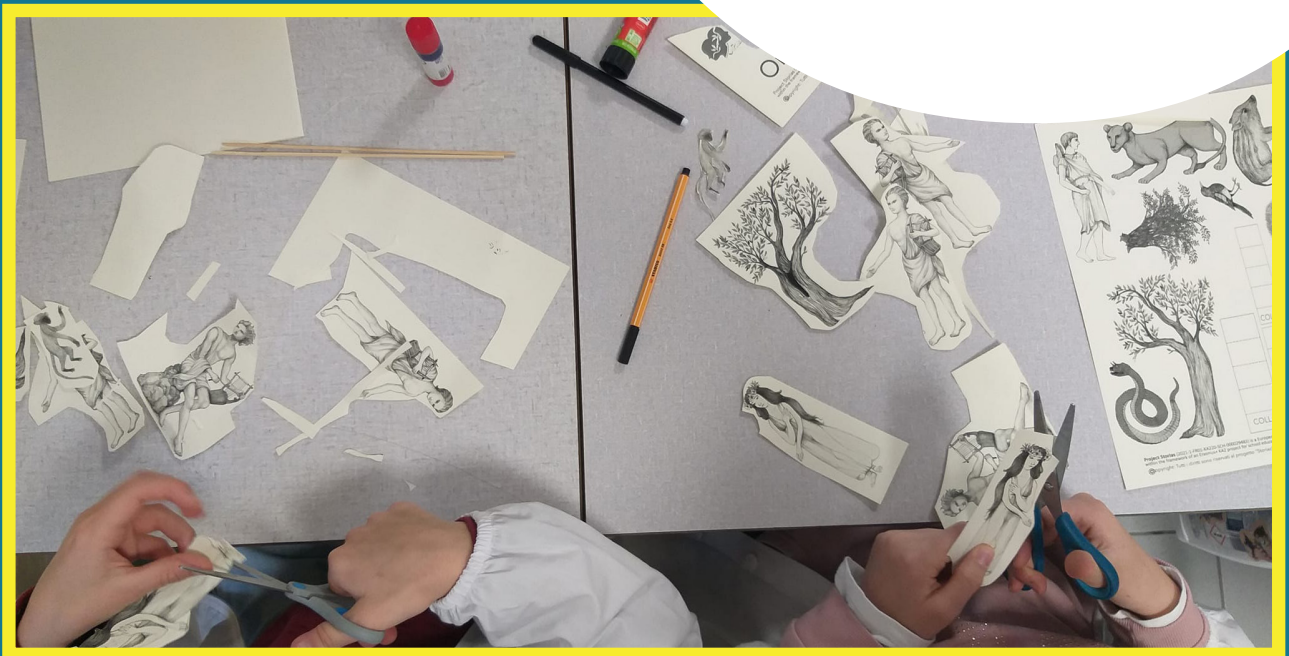
Credem că stimularea și încurajarea implicării și angajamentului elevilor în așa fel încât să cultive dragostea pentru alfabetizare poate funcționa mai bine prin utilizarea practică a unor instrumente de alfabetizare adecvate. În acest scop, am creat Storiaskits și Povești participative.

Storiaskits sunt concepute ca "jucării" creative cu care copiii (fie singuri, fie în grup/pereche) interacționează, joacă roluri și comunică liber și flexibil. Exemple precum Silent Book Theatre, Story Map, Shadow Theatre și altele folosesc siluete sau marionete pentru a povesti, astfel încât copiii să își folosească creativitatea pentru a "da o nouă viață" personajelor, decorului și intrigii poveștilor. Prin urmare, aceste instrumente îi implică pe copii pe mai multe fronturi, activându-le simțurile și corpul prin mișcările care însoțesc eforturile lor de a povesti.

Un alt instrument bazat pe povești pe care l-am adoptat sunt poveștile participative. Acest instrument folosește sugestii de scriere și baze de povestire pentru a-i ajuta pe copii să modeleze poveștile după bunul lor plac și imaginație. În acest proces, li se cere elevilor să gândească în afara limitelor elementelor de poveste stabilite (oferindu-le libertatea de a determina trăsăturile personajelor, cadrul, intriga și finalul), Poveștile participative prioritizează autonomia elevilor și o mai mare încredere în sine în timpul sarcinilor de scriere. Un bonus suplimentar este faptul că copiii au posibilitatea de a da și mai multă viață poveștilor lor prin înregistrarea creațiilor lor de povestire odată ce acestea sunt finalizate.

Fiind în același timp centrate pe elev și bazate pe creativitate, Storiaskits și Poveștile participative urmăresc să pună în valoare talentele și aptitudinile naturale ale elevilor de astăzi, în special ale celor cu dificultăți de învățare care se luptă cu abordările tradiționale de alfabetizare.

Alfabetizarea nu este doar o abilitate esențială pentru ca elevii să își faciliteze și să își îmbunătățească realizările academice și traseele de învățare, ci permite, de asemenea, o mai bună învățare pe tot parcursul vieții și o participare mai deplină în societate, deoarece acești elevi devin cetățenii de mâine, exprimându-și cu ușurință gândurile și opiniile. Un elev care a dobândit abilitatea de a citi și de a scrie în mod eficient este unul echipat pentru a înfrunta lumea cu curaj.



REFERINȚE

# 1. INTRODUCERE

Avramidis, Elias, Hazel Lawson, and Brahm Norwich. "Difficulties in learning literacy." *The Routledge International Handbook Series* (2010): 389.

Dewsbury, Bryan, and Cynthia J. Brame. "Inclusive teaching." *CBE — Life Sciences Education* 18.2 (2019): fe2.

Dombey, Henrietta. "Interaction and learning to read: towards a dialogic approach." *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Routledge, 2010. 110-118.

Downing, Pamela A., Michael Noonan, and Susan D. Lima. "The linguistics of literacy." *The Linguistics of Literacy* (1992): 1-354.

Freire, P., and D. Macedo. "Reading the Word, Reading the World." *Literacy: Reading the word and the world. Critical Studies in Education Series. The JosseyBass Reader on Teaching*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc (1987).

Ong W. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London and New York: Taylor and Francis Group. 1982.

Purpura, David J., and Amy R. Napoli. "Early numeracy and literacy: Untangling the relation between specific components." *Mathematical Thinking and Learning* 17.2-3 (2015): 197-218.

UNESCO, EFA. "Global Monitoring Report 2006 Education for All: Literacy for life." (2005).

## 2. LIMITELE ABORDĂRILOR TRADIȚIONALE DE PREDARE A ALFABETIZĂRII PENTRU ELEVII CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

### Prezentare generală a abordărilor tradiționale de predare a alfabetizării

Goigoux, Roland. "Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture." L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin 1 (2004): 37-56.

Medwell, Jane, and David Wray. "Handwriting and writing." The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 193-199.

Graham, Steve. "Facilitating writing development." The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 125-136.

### Prezentare generală a tulburărilor de învățare și a nivelului de alfabetizare al elevilor cu tulburări de învățare

European Commission. Directorate General for Education and Culture. EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report, September 2012. Publications Office, 2012. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>.

Lannen, Colin. Everything You Need to Know about Specific Learning Disabilities/Difficulties. 4 Aug. 2017, <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/everything-you-need-knowabout-specific-learning-disabilitiesdifficulties>.

LD@school. "Literacy and Learning Disabilities (LDs) and If i Had." LD@school, <https://www.ldatschool.ca/learn-about-lds/literacy-lds/>.

Marshall, Sandra, and Pamela Snow. "Tackling Literacy-Related Learning Difficulties in Children." AusDoc.PLUS, 21 Aug. 2019, <https://www.ausdoc.com.au/therapyupdate/tackling-literacyrelated-learning-difficulties-children>.

Montarnal, Anne-Marie. "What Is New about Dyslexia and the European Dyslexia Association ?" IFLA, 2014, <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/lsn/conferences/2014/what-isnew-about-dyslexia-and-the-eda-en.pdf>.

The Dyslexia-SpLD Trust. Dyslexia and Literacy Difficulties: Policy and Practice Review. 2013, <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/dyslexia-and-literacydifficulties-policy-and-practice-review.1381764954.pdf>.

"What Is Dyslexia." European Dyslexia Association, <https://eda-info.eu/what-isdyslexia/>.

## 3. ABORDĂRI MAI INCLUZIVE ALE PREDĂRII

### Abordări centrate pe elev

Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. J. Helmuth Ed. Seattle.

Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company.

Paunescu, C. (1999), Educational psychotherapy of people with intellectual dysfunctions, All Publishing House.

### Abordări bazate pe creativitate

Barbot, B., & Said Metwaly, S. (2021). Is there really a creativity crisis? A critical - review and meta analytic re appraisal. The Journal of Creative Behavior, 55(3), 696-709.

Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M., & Bojovic, M. (2014). E-teacher in inclusive education for students with specific learning disabilities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128, 128-133.

Bogdanova, T. G., Morgacheva, E. N., Popova, T. M., Sokolova, O. Y., & Tjurina, N. S. (2021). Creativity and creative work in children with disabilities. In proceedings of 2nd International Scientific and Practical Online Conference "Psychology of Giftedness and Creativity", SHS Web of Conferences EDP Sciences, 117.

Chávez-Eakle, R. A. (2010). The relevance of creativity in education. Johns Hopkins University New Horizons for Learning.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. European Journal of Education, 49 (3), 348-364.

Europa (2014). Policy Handbook on Promotion of Creative Partnerships. Brussels: European Commission.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.

Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching – Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU member states (ICEAC)*. JRC Technical Note. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fisher, R., & Williams, M. (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum*. Routledge.

Glăveanu, V. P. (2018). Educating Which Creativity? Thinking Skills and Creativity, 27, 25-32.

Gregerson, M. B., Snyder, H. T., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2012). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer Science & Business Media.

Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

Johnson, C. (2012). Creative drama: thinking from within. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 55-67). Routledge.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.

Loveless, A., & Wegerif, R. (2012). Unlocking creativity with ICT. In R. Fisher, & M. Williams (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 92-102). Routledge.

- Martin, F. (2012). Creativity through geography. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p.117-132). Routledge.
- McIntyre, P., & McIntyre, E. (2007). Rethinking creativity and approaches to teaching. *International Journal of the Book*, 4(3), 15-23.
- Nelson, R. (2018). *Creativity Crisis: Toward a Post-Constructivist Educational Future*. Monash University Publishing.
- Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 291–296.
- Peachey, N., & Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Singer, D., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (p.p. 252–269). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 370-382.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and not so obvious. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.p. 467–482). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tirri, K., Cho, S., Ahn, D., & Campbell, J. R. (2017). Education for creativity and talent development in the 21st century. *Education Research International*, 2017, 2-4.
- Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.



## Abordarea bazată pe povestiri (atât centrată pe elev, cât și pe creativitate)

L. Ferrareso, Animazione alla lettura, Morelli, Dolo (VE) 1996.

J. Bruner, La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano 2004.

U. Eco, Sei passeggiate nei boschi narrativi, Bompiani, Milano 1994.

J. Bruner, La costruzione narrativa della realtà, in M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, Laterza, Roma-Bari 1991.

J. Bruner, La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Roma-Bari 2006.

M.C. Levorato, Le emozioni della lettura, il Mulino, Bologna 2000.

Cfr. B. Bettelheim, Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe, Feltrinelli, Milano 2001.

Johan Huizinga, Homo Ludens, Einaudi, Torino 2002.

Marina De Rossi, Didattica dell'Animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione, Carocci editore, Roma 2018.

Angela Lagreca, La narrazione come processo di facilitazione del sapere, Portale edscuola.eu 2017.

## 4. RESURSE ȘI REZULTATE ALE METODEI DE POVESTIRE STORIAS PENTRU PREDAREA ALFABETIZĂRII

### Potențialul povestirii

United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019), La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione. Roma.

Taylor H, Vestergaard MD (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration?. Front Psychol 13(June), 889245.

### Utilizarea poveștilor participative în clasă și acasă

Tandom, R. (1998). A manual for participatory training methodology in development. The Society for Participatory Research in Asia, New Delhi, India.

Bonwell, Ch., Eison, J. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.



**Co-funded by  
the European Union**

Proiectul STORIAS este cofinanțat de programul ERASMUS+ al UE. Conținutul său reflectă opiniile autorilor, iar Comisia Europeană nu poate fi considerată responsabilă pentru orice utilizare care ar putea fi dată informațiilor din cuprinsul acestuia. (Codul proiectului: 2021-1-FR01-KA220-SCH-000029483).