



Abordarea integrată a citit-scrisului

în formarea profesională

VG-SPS-RP-15-36-013584

Produsul intelectual 4: Ghid

Planificarea activităților de citire și scriere
în cadrul învățării bazate pe scenarii
din învățământul profesional



Project consortium



Asociatia LSDGC Romania
Cluj-Napoca, Romania
<https://www.alsdgc.ro>
✉ office@alsdgc.ro



Berufsbildende Schule
Wirtschaft 1
Ludwigshafen, Germany
<https://www.bbsw1-lu.de/>
✉ christina.scheinschacherer@bbsw1-lu.de



Centrum Kształcenia
Ustawicznego w Sopocie
Sopot, Poland
<https://www.ckusopot.pl/>
✉ cku-projekty@wp.pl



Colegiul Tehnic Energetic
Cluj-Napoca, Romania
<http://www.energetic-cluj.ro/>
✉ energeticcj@yahoo.com



Foundation for lifelong
learning development
Tallinn, Estonia
<https://www.innove.ee/en/>
✉ kadri.peterson@innove.ee



Pädagogisches Landesinstitut
Rheinland-Pfalz
Speyer, Germany
<https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>
✉ stefan.sigges@pl.rlp.de



Regionalne Centrum
Rozwoju Edukacji
Opole, Poland
<https://rcre.opolskie.pl/>
✉ bniespor@rcre.opolskie.pl



Tallinna Lasnamäe
Mehaanikakool
Tallinn, Estonia
<http://www.tlmk.ee/>
✉ kool@tlmk.ee



Zürcher Hochschule für angewandte
Wissenschaften
Winterthur, Switzerland
<https://www.zhaw.ch/en/university/>
✉ hoef@zhaw.ch

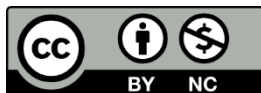
Echipa de editare: Maria Kovacs, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Ariana-Stanca Vacaretu, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Prof. Dr. Joachim Hoefe, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Stefan Sigges, Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL)

10.08.20187

Acest document a fost redactat ca parte integrantă a proiectului ERASMUS + *Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională* KA 2, pentru promovarea inovației și schimbul de bune



practici. Parteneriate strategice în domeniul educației școlare. Numărul proiectului este VG-SPS-RP-15-36-013584. Documentul prezintă cadrul propus de dezvoltare integrată a citit-scrisului elaborat în cadrul prezentului proiect.



Această lucrare se află sub licența [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Erasmus+

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului și Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Produsele intelectuale ale proiectului



Privire de ansamblu asupra produselor intelectuale care au fost create în cadrul proiectului "Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională"; produsul intelectual de față este marcat cu litere albine de culoare albastră, iar celelalte produse sunt scrise cu gri:

PI 1: Raportul despre impactul citit-scrisului (anulat)

PI 2: Cadrul "Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională"

PI 3: Instrumente de analiză a nevoilor și instrumente de evaluare

PI 4: Ghid- Planificarea activităților de citire și scriere în cadrul învățării bazate pe scenarii din învățământul profesional

PI 5: Materiale didactice pentru dezvoltarea citit-scrisului bazate pe scenarii

PI 6: Atelier pentru profesori: "Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională "

PI 7: Manual: "Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională"



Cuprins

| | |
|--|-------------------------------------|
| Introducere | 7 |
| Care este scopul Ghidului?..... | 7 |
| Cine ar putea utiliza Ghidul?..... | 7 |
| Cum se corelează Ghidul cu celelalte produse intelectuale ale proiectului? | 7 |
| Cum se procedează | 8 |
| Abordarea învățării pe bază de scenariu | 9 |
| Ce este un scenariu? | 9 |
| Cum arată un scenariu? | 9 |
| Cum se construiește un scenariu? | 10 |
| Procesul învățării bazate pe scenarii..... | 11 |
| Criteriile pentru scenarii reușite | 12 |
| De reținut | Error! Bookmark not defined. |
| Eșafodaj (scaffolding)..... | 13 |
| Sarcini de lectură și scriere | 13 |
| Ce texte trebuie scrise pentru a rezolva sarcina?..... | 14 |
| Cum să integrăm lectura și scrierea în vederea rezolvării sarcinii? | 15 |
| De reținut | Error! Bookmark not defined. |
| Strategii de abordare a textelor..... | 16 |
| Pe ce cade accentul?..... | 16 |
| Ce strategii de lectură să folosim? | 17 |
| Ce strategii de scriere să folosim? | 22 |
| De reținut | Error! Bookmark not defined. |



| | |
|--|----|
| Modelul cadru..... | 25 |
| Rezumat | 26 |
| Bibliografie | 27 |
| Anexă | 29 |
| Formular pentru conceperea unui scenari | 29 |
| Listă de verificare pentru scenariu în vederea dezvoltării abilităților de literație | 31 |
| Formular de evaluare a scenariilor | 35 |



Introducere

Care este scopul Ghidului?

Acest ghid a fost elaborat de către specialiști din domeniul educației, formatori de cadre didactice și cadre didactice din învățământul și formarea profesională (VET). El a fost testat de profesori și adaptat pe baza feedback-ului acestora. Ghidul prezintă componentele esențiale ale unui scenariu și relația dintre acestea. El oferă informații esențiale despre modul în care se integrează citirea și scrierea în abordările de învățare situată. Ghidul se bazează pe conceptele de sprijin pentru citire și scriere, rezultatele cercetării și experiența dobândită în proiect până în prezent, în colaborarea cu elevii din învățământul profesional și cu profesorii acestora. Astfel, el oferă o structură clară pentru planificarea lecțiilor din învățământul profesional și dezvoltarea abilităților de literație.

Cine ar putea utiliza Ghidul?

Acest ghid a fost creat pentru cadrele didactice din învățământul profesional care ar dori să adopte abordarea bazată pe scenarii pentru a sprijini elevii în dezvoltarea abilităților de citire și scriere în paralel cu învățarea diferitelor materii. Ghidul explică pașii necesari și componentele unui scenariu. El servește de ajutor practic atunci când se creează un scenariu și se asigură că cerințele elementare pentru un scenariu sunt îndeplinite. De asemenea, sprijină profesorii în procesul de creare de scenarii eficiente și motivaționale, oferind îndrumări pentru a urma toți pașii necesari de la conceperea scenariului la punerea lui în aplicare. Ca întotdeauna, atunci când se implementează noi abordări în clasă, este foarte util să se lucreze în echipă. Este nevoie de timp și de efort pentru profesori și elevi ca să accepte noile concepte. Dacă profesorii lucrează în echipă, este mai ușor să beneficieze de sprijin în implementarea noii abordări propuse.

Cum se corelează Ghidul cu celelalte produse intelectuale ale proiectului?

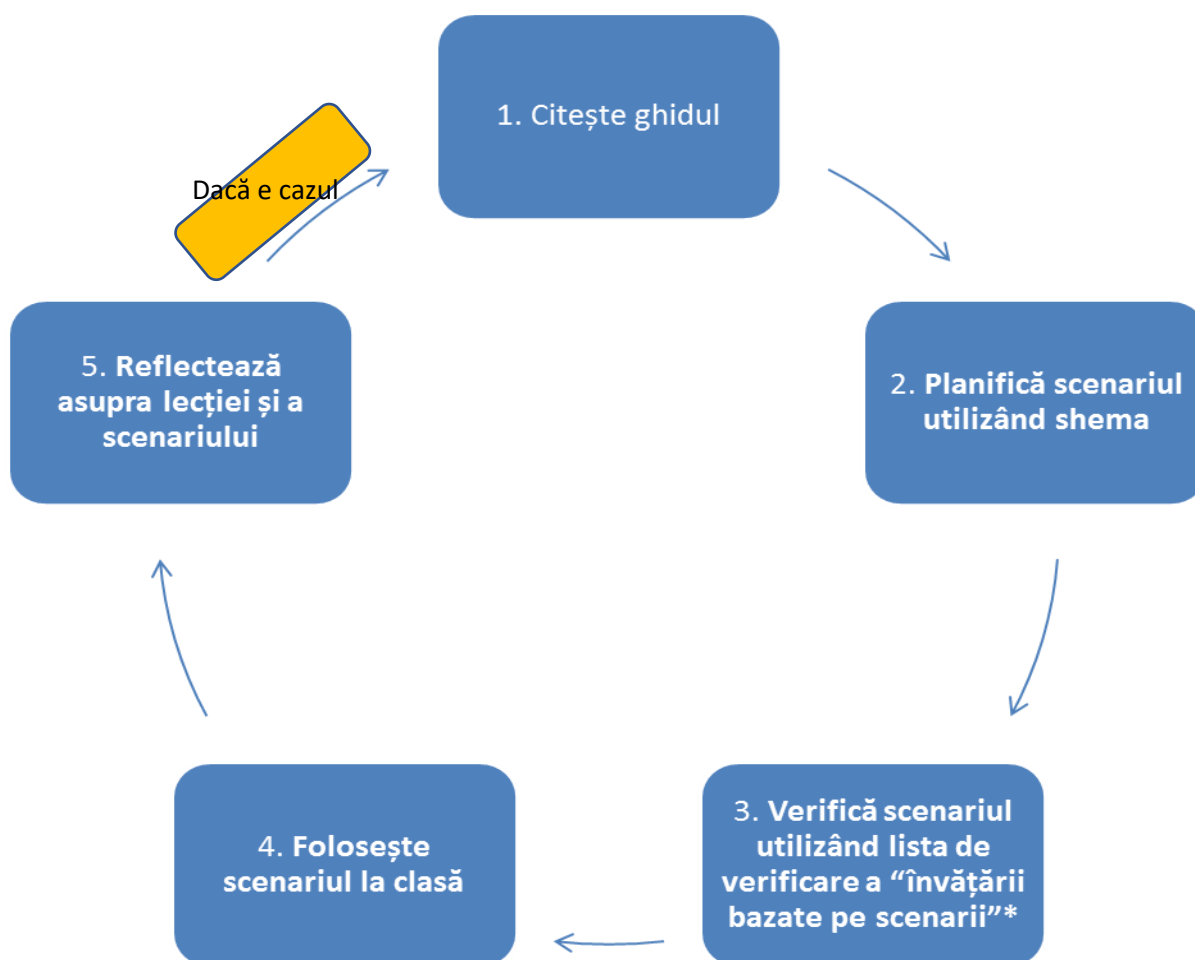
PI 2 "Cadrul" oferă baza teoretică necesară în termeni de concepte de citire și scriere și interacțiunea dintre acestea. Ghidul se bazează pe cadru. Din punctul de vedere al creării scenariului, este necesară o evaluare fundamentală a capacității și dorinței cursanților înainte ca dezvoltarea scenariului să înceapă. În proiectul nostru, profesorii sunt sprijiniți de PI 3 "Instrumente de analiză a nevoilor și instrumente de evaluare". Acest produs intelectual oferă informații importante despre starea de fapt a abilităților de citire și scriere ale elevilor. În plus, profesorii trebuie să țină seama de nevoile de citire și scriere ale elevilor atunci când creează scenarii. PI 5 "Materiale didactice pentru dezvoltarea citit-scrisului bazate pe scenarii" nu poate fi creat fără înțelegerea cadrului și utilizarea ghidului. PI 6 "Atelier pentru profesori: "Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională" se bazează pe ghid și îi ajută pe profesori să înțeleagă abordarea integrată a citit-scrisului și să creeze scenarii pentru elevii lor. PI 7 "Manualul" le include pe toate într-o publicație



cuprinzătoare care conține resursele produse în cadrul acestui proiect și ilustrează exemplele eforturilor partenerilor de a promova și implementa dezvoltarea integrată a competențelor de citire și scriere în învățământul profesional.

Cum se procedează

Figura de mai jos arată cum poate fi utilizat Ghidul pentru planificarea, crearea, implementarea la clasă și revizuirea scenariilor.



*a se vedea Anexa



Abordarea învățării pe bază de scenariu

Ce este un scenariu?

Un scenariu este o descriere a unei situații profesionale sau de viață cotidiană, reale sau foarte probabile. Din scenariu rezultă o problemă care trebuie rezolvată. Astfel, scenariile generează procese de gândire, de rezolvare a problemelor (Piepho, 2003, p. 42) și solicită implicarea elevilor din învățământul profesional în realizarea mai multor sarcini, printre altele sarcini de lectură și scriere.

Scenariile pot fi aplicate în diferite domenii din învățământul profesional; toate scenariile au însă anumite caracteristici în comun:

- scenariile și sarcinile care rezultă din ele sunt autentice și relevante pentru viața de zi cu zi sau viața profesională a elevilor din învățământul profesional,
- implică elevii în activități de rezolvare de probleme și încurajează învățarea autonomă,
- oferă elevilor posibilitatea de a se exprima,
- oferă oportunități de lucru individual și în echipă,
- includ activități de lectură și scriere în vederea îndeplinirii sarcinii (sarcinilor),
- transformă lectura și scrierea în activități semnificative cu un scop (rezultat) clar în contextul vieții cotidiene și / sau contextul pregătirii profesionale (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, pp. 19-20).
- permit reflecții asupra activităților planificate și implementate ca parte a îndeplinirii sarcinilor din scenariu.

Notă: În procesul de învățare bazat pe scenarii, rolul profesorilor este diferit de cel din contextul tradițional. În învățarea bazată pe scenarii, profesorul activează și sprijină procesele de rezolvare a problemelor de către elevi, oferă eșafodaj în procesul de învățare și exemplifică sau demonstrează strategiile de lectură și scriere (vezi mai jos), dacă este nevoie. Aceasta presupune ca profesorii să fie suficient de flexibili pentru a se adapta la nevoile elevilor.

Cum arată un scenariu?

Următorul exemplu ilustrează caracteristicile unui scenariu așa cum au fost menționate mai sus:



Scenariu: *Lucrezi ca designer media debutant la o agenție de publicitate. Șeful tău ți-a cerut să le explici noilor ucenici cum se folosesc tipurile de fonturi când se creează un produs pentru printare. Pregătește o fișă cu explicații pentru noii ucenici.*

Acest scenariu reprezintă o situație care ar putea să apară în viața profesională a elevilor din învățământul profesional. Problema care rezultă din scenariu este concretă, dar încă suficient de deschisă, astfel încât elevii să poată alege cum să procedeze. Cel mai probabil, ei vor citi instrucțiunile de operare și de siguranță trimise cu noua mașină de frezat înainte de a scrie o variantă a instrucțiunilor simplificată pentru ucenici. Aceste sarcini de lectură și scriere nu sunt atribuite de către profesor, ci derivă din scenariul în sine ca o posibilă modalitate de a gestiona situația.

În acest scenariu, lectura are loc în mod natural înainte de scriere și poate fi folosită pentru a sprijini scrierea. Astfel, este necesară concentrarea asupra unor aspecte specifice ale conținutului, limbajului și / sau textului în funcție de nevoile elevilor, de exemplu, generarea de idei, activarea și învățarea vocabularului tehnic, propoziții tipice sau structuri de text (ale unor instrucțiuni) etc. Astfel, activitățile de lectură și scriere interacționează, se sprijină reciproc (citești pentru a scrie / scrii pentru a citi) și pot duce la o mai profundă înțelegere a textelor și o scriere mai performantă (Graham & Perin, 2007, p. 18; Graham & Hebert, 2010, pp. 5-6).

Scenariul oferă oportunități de muncă individuală sau de grup, de exemplu, discuții în grup despre rezolvarea problemelor privind modul în care trebuie procedat, cum ar trebui să arate produsul final, citirea individuală cu accent pe conținut, limbajul sau structura textului, feedback-ul de la colegi etc. Produsul scris al acestui scenariu are un destinatar a cărui perspectivă ar trebui luată în considerare (Becker-Mrotzek et al., 2014, p. 23) pentru ca textul să-și atingă efectul dorit. Lectura și scrierea pot fi astfel văzute ca un act social-comunicativ de construcție a semnificației și sensului. În exemplul nostru, scrierea ar trebui să permită ucenicilor să folosească în siguranță mașina cea nouă.

Cum se construiește un scenariu?

Scopul principal al prezentului proiect este de a promova dezvoltarea abilităților de lectură și scriere prin scenarii legate de contextul învățământului profesional. Prin urmare, este important să aflăm când trebuie elevii să citească și să scrie în viața lor cotidiană și în viața profesională viitoare. Acest lucru ne ajută să ne facem o idee despre scenariile care sunt relevante pentru ei și pentru carierele lor profesionale, iar pentru aceasta este nevoie de analiză extinsă.

Programele școlare vă pot ajuta să aflați ce competențe trebuie dobândite de elevii dumneavoastră. Unele dintre aceste competențe sunt legate de activități de lectură și scriere, de exemplu, elevii din învățământul profesional au nevoie de competențe de lectură pentru a dobândi cunoștințe profesionale și pentru a învăța proceduri legate de muncă;



abilitățile de scriere sunt necesare pentru comunicarea profesională scrisă (a se vedea exemplul de mai sus).

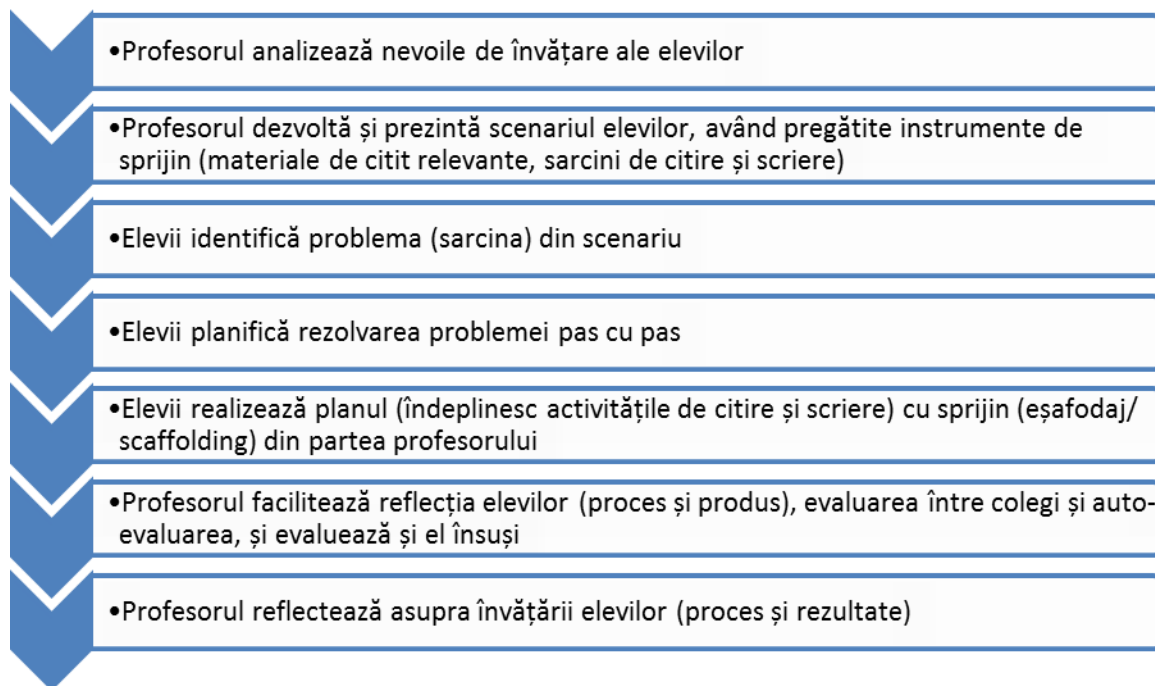
Atunci când construiți un scenariu, țineți cont de competențele pe care elevii le-au dobândit deja și gândiți-vă dacă sarcinile care rezultă din scenariu sunt realizabile. Sarcinile ce derivă din scenariu sunt considerate fezabile dacă iau în considerare nivelul real al competențelor elevilor și țintesc dincolo de ele (Vygotski, 1934/2002).

Asigurați-vă că scenariul este suficient de deschis pentru a determina elevii să se implice în procesul de rezolvare a problemelor, în proiectarea rezolvării și în luarea deciziilor. Acest lucru este posibil numai dacă scenariul oferă posibilitatea de a îndeplini sarcinile în mai multe moduri diferite. Elevii trebuie apoi să decidă ce sarcină (sarcini) trebuie realizate și în ce mod. Aceste sarcini pot presupune lectură și scriere, necesare pentru rezolvarea problemelor.

Este important ca din scenariu să rezulte un proces de rezolvare a problemelor pas cu pas. După prezentarea scenariului, elevii trebuie să identifice problema și să discute posibilele căi de acțiune, de exemplu, căutarea pe Internet (sarcina de lectură), notarea sau sintetizarea informațiilor de pe Internet (sarcină de scriere), informarea cu privire la măsurile de siguranță la locul de muncă (sarcină de citire) etc. Apoi ei trebuie să ducă la îndeplinire sarcina (sarcinile). În timpul acestui proces, profesorul monitorizează progresul elevilor și îi sprijină la nevoie (eșafodare/sprijin, Gibbons, 2015). Sprijinul poate consta în exerciții scurte, cu accent pe conținut, limbajul sau structura textului, cum ar fi hărțile mintale, texte lacunare, texte de rearanjat etc. Poate include și exemplificarea și implementarea strategiilor de lectură și scriere (vezi mai jos). În plus, colegii pot prelua sarcinile de monitorizare și oferire de feedback de la egal la egal. În final, problema din scenariu trebuie rezolvată. Soluția poate fi un rezultat concret, cum ar fi un text pentru un anumit destinatar, dar rezultatul/ rezultatele, precum și procesul ar trebui să implice reflecția și evaluarea pentru ca învățarea să fie transferabilă în alte contexte.

Lungimea unui scenariu poate varia. Aceasta depinde de obiective, atât în ceea ce privește tema, cât și abilitățile de citit și scris propuse spre dezvoltare.

Procesul învățării bazate pe scenarii



Criteriile pentru scenarii reușite

Următoarea listă de întrebări vă poate ajuta să verificați și să evaluați scenariile pe care le propuneți (a se vedea și Anexa care conține lista de verificare completă pentru învățarea bazată pe scenarii cu scopul dezvoltării competențelor de literație):

A. Construcția scenariului

- Este scenariul realist, adică probabil să se întâmple în realitate?
- Este scenariul relevant pentru specializarea elevilor?
- Corespunde scenariul programei școlare?
- Este scenariul gestionabil?
- Le oferă elevilor posibilitatea de a se exprima?
- Le oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra activităților lor în contextul scenariului?
- Oferă posibilitatea de învățare prin colaborare?
- Promovează autonomia elevilor?
- Oferă posibilitatea de a îndeplini sarcina din mai multe perspective diferite?
- Oferă posibilitatea unor acțiuni transferabile în alte contexte?
- Oferă oportunitatea implicării elevilor în evaluare (feedback de la egal la egal, autoevaluare etc.)?



b. Activități de lectură și scriere

- Necesită scenariul activității de lectură și scriere pentru îndeplinirea sarcinii?
- Activitățile de lectură susțin activitățile de scriere și viceversa (elevii citesc pentru a scrie și scriu pentru a citi)?
- Activitățile înainte și după lectură incluse în scenariu conduc la rezolvarea sarcinii pas cu pas?
- Activitățile înainte și după scriere incluse în scenariu conduc la rezolvarea sarcinii pas cu pas?

c. Sprijinirea dezvoltării competențelor de lectură și scriere (eșafodaj)

- Are eșafodajul lecturii un scop clar?
- Are eșafodajul scrierii un scop clar?
- Sunt implicate strategii de lectură (înțelegere a textului)?
- Sunt implicate strategii de scriere?

Eșafodaj (scaffolding)

"Această abordare socio-culturală a învățării recunoaște faptul că, cu ajutor, cursanții pot ajunge dincolo de ceea ce pot face fără ajutor, pot participa la noi situații și își pot asuma noi roluri. [...] Această performanță asistată este încapsulată în noțiunea lui Vygotsky privind zona de dezvoltare proximală sau ZDP, care descrie "decalajul" dintre ceea ce pot face elevii singuri și ceea ce pot face cu ajutorul unor persoane mai calificate. Acest ajutor situat este adesea cunoscut sub numele de "eșafodaj". "(Gibbons, 2009, 15)

Caracteristicile eșafodajului (Universitatea din Saarland):

- Temporare: Eșafodajul este un sprijin limitat în timp, care ajută elevii să dezvolte noi concepte, cunoștințe etc.
- "Cum" este mai important decât "ceea ce": prin eșafodaj elevii învață cum să facă ceva (nu doar ce să facă), astfel încât să poată efectua sarcini similare mai târziu în mod independent.
- Orientate spre viitor: ceea ce elevii pot face astăzi cu sprijin, mâine pot face singuri.

Sarcini de lectură și scriere

Sarcinile de lectură și scriere sunt esențiale pentru procesul de rezolvare a problemelor propuse de scenariu. Prin urmare, este important să aveți cunoștințe despre ce sarcini de



lectură și scriere oferă cele mai bune soluții pentru elevi în cadrul scenariului. Mai mult, sarcinile de lucru ar trebui să se bazeze pe tipurile de texte cu care se confruntă elevii cu care lucrează în viața cotidiană și cea profesională viitoare.

Deși există o varietate de tipuri de texte cu care elevii se pot confrunta, trebuie să ne concentrăm asupra acelor care sunt cele mai relevante în scenariile de lectură și scriere pentru progresul elevilor în atingerea obiectivelor.

Cele mai relevante tipuri de text pentru elevii din învățământul profesional sunt:

- a) textul informativ,
- b) textul cu instrucțiuni și
- c) textul argumentativ.

Tipurile de text menționate mai sus includ, de asemenea, mare parte din textele ce apar în viața de zi cu zi și în cea profesională, deoarece îndeplinesc funcțiile de informare, oferire de instrucțiuni de folosire și argumentare. De exemplu, cu un text informativ elevii se pot întâlni în lecturarea materialelor scrise de zi cu zi (știri, rapoarte, comunicare generală, personală sau / și profesională, e-mail etc.). Similar, textele care conțin instrucțiuni de urmat apar atât în contextul școlar general, cât și în contexte privind modul de realizare a unor sarcini din viața de zi cu zi (instrucțiuni pentru utilizarea unui produs, instrucțiuni de siguranță etc.). Textele argumentative apar în materiale scrise care au ca scop convingerea (publicitate, recomandare, bloguri pe Internet, comentarii, recenzii, sfaturi profesionale etc.). Cunoașterea tipurilor de text este importantă pentru elevi; fără astfel de cunoștințe, le va fi dificil să identifice textele tipice și structurile lingvistice care îi ajută să înțeleagă textul și să scrie texte originale.

Este important să recunoaștem că scenariile oferă stimulente pentru citirea și producerea anumitor tipuri de text și că elevii profită cel mai mult în urma lecturii cu scopul de a scrie și a scrierii cu scopul de a citi. Tipurile de text care trebuie citite nu trebuie neapărat să fie aceleași (deși pot fi) cu cele care trebuie produse și invers. Cu toate acestea, tipurile de text trebuie să se susțină reciproc pentru a obține cel mai bun rezultat posibil al scenariului.

Ce texte trebuie scrise pentru a rezolva sarcina?

Scenariile sunt dezvoltate pentru a răspunde unei nevoi specifice a elevilor sau a unei funcții curriculare și sunt utilizate pentru a produce un rezultat dorit. În cele mai multe cazuri, acest rezultat va fi un text pentru un anumit destinatar cu scopul de a rezolva problema derivată din scenariu. Tipul de text ales de către elevi este, prin urmare, în mare măsură determinat de scenariu, astfel încât elevii să folosească și să înțeleagă producerea tipului de text ales ca pe un act sau proces comunicațional de rezolvare a problemelor. Prin acest proces, elevii pot experimenta tipuri de texte convenționale, care conțin expresii și formulări tipice, precum și elemente de organizare și structurare ale textului.



În principiu, se poate selecta orice tip de text care corespunde categoriilor menționate mai sus: (a) text informativ, (b) instrucțiuni sau (c) text argumentativ.

| (a) Text informativ | (b) Instrucțiuni | (c) Text argumentativ |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Raport de lucru- Descrierea produsului- Estimarea costurilor- Manual de utilizare- Articol tehnicEtc. | <ul style="list-style-type: none">- Instrucțiuni referitoare la utilizarea unui produs- Instrucțiuni de siguranță- Manuale/ghiduri de instruireEtc. | <ul style="list-style-type: none">- Expertiză- Reclama la produs- Sfaturi profesionale- Reclamație/ Plângere- Scrisoare oficială- DeclarațieEtc. |

Textele de un anumit tip prezintă trăsături similare, cum ar fi expresii și formulări tipice, construcții gramaticale sau sintactice, organizare și structurare a textului. De exemplu, textele informative încep cu informații mai generale și apoi includ detalii, sau prezintă informații în ordine cronologică. Instrucțiunile conține, în general, o descriere a produsului, urmată de instrucțiunile referitoare la utilizarea / operarea produsului și sunt adesea însoțite de avertismente legate de siguranță. Miezul textelor argumentative este o opinie sau o recomandare justificată printr-un raționament și date sau informații specifice.

Este important ca textul care urmează să fie scris să se refere la cel citit, astfel încât elevii să poată transpune în scris ceea ce au învățat prin parcurgerea sarcinilor de lectură. Mai mult, este esențială centrarea pe un singur element de limbă sau text, astfel încât elevii să se poată concentra pe un singur aspect de învățat o dată (vocabulary, expresii și fraze, structura textului etc.).

Cum să integram lectura și scrierea în vederea rezolvării sarcinii?

Este un lucru obișnuit ca lectura și scrierea să fie strâns legate și este dificil să le separăm pe una de cealaltă. De multe ori, elevii adună informații prin citirea unor texte înainte de a începe să scrie (citire pentru scriere). Sau alternativ, ei se gândesc și notează idei înainte, în timpul sau după citirea unui text (scriere pentru citire). Există multe posibilități de interacțiune între citire și scriere. În contextul educațional, „[...] exercițiile de scriere și citire vor fi și mai eficiente atunci când sunt concepute să se îmbine pentru a atinge obiective comune și pentru a consolida reciproc dobândirea abilităților de citire și scriere [...]” (Graham & Hebert, 2010, p. 25) .

Sprijinul pentru integrarea lecturii și scrierii (vezi Philipp 2012: 58) este recomandat în contextul învățământului profesional (vezi Schneider et al., 2013, p. 77). Într-un scenariu,



activitățile de citire și scriere sunt complementare în mod natural și servesc unui scop comun, cel de rezolvare a unei probleme. Prin urmare, este important ca activitățile de citire și scriere să se sprijine reciproc.

„Lectura pentru scriere” (vezi Philipp 2012, p. 58; Graham & Perin 2007, p. 18) este utilă pentru crearea de conținut, dobândirea unui vocabular specializat, înțelegerea structurii textului, a caracteristicilor textului etc. Acest lucru se poate realiza prin luarea de notițe din text, exerciții de vocabular, structurarea ideilor, evidențierea argumentelor pro și contra etc., care ulterior sunt folosite pentru a scrie un text. Pe de altă parte, „scrierea pentru lectură” (vezi Graham & Hebert, 2010, pp. 5-6) este folosită pentru aprofundarea înțelegerii textului prin luarea de notițe despre text, prin parafrizare și scrierea unor paragrafe scurte ori rezumate ale textului.

Studiile arată că există o interacțiune productivă între lectură și scriere care amplifică ambele competențe (Graham & Herbert, 2010, p. 11). Practicile eficiente pentru dezvoltarea competențelor de citire prin medierea scrierii includ următoarele demersuri:

1. Cereți elevilor să scrie despre textul pe care îl citesc. Înțelegerea textului este mult mai bună atunci când elevii scriu despre ceea ce citesc, mai ales atunci când: a. au o reacție în scris la text (reacții personale, analiză și interpretare a textului). b. scriu rezumate ale textului. c. iau notițe despre text. d. răspund la întrebări despre text în scris sau își formulează și notează propriile întrebări despre text și răspund la ele.
2. Învățați-i pe elevi abilitățile de scriere și procesele care conduc la crearea textului. Deprinderile de citire și înțelegere a textului sunt îmbunătățite prin învățarea proceselor care stau la baza creării unui text, în special atunci când profesorii predau despre procesul de scriere, elementele de structură a textului, abilitățile necesare pentru construcția paragrafelor sau propozițiilor (acest lucru îmbunătățește înțelegerea textului).
3. Creșteți progresiv volumul de muncă în scris al elevilor. Înțelegerea textului este îmbunătățită dacă elevii produc mai frecvent propriile lor texte în scris.

Strategii de abordare a textelor

Pe ce cade accentul?

Din experiența noastră de profesori, deseori majoritatea cadrelor didactice preferă să expună oral informațiile noi pentru elevii de liceu, mai degrabă decât să le permită accesul la aceste informații prin efortul de a le citi și înțelege ei înșiși, în mod independent. Acest lucru se datorează în parte faptului că îi vedem pe elevi descurajați de o serie de dificultăți



pe care le întâmpină în încercarea de a gestiona singuri sarcinile de lectură. S-a observat că elevii au probleme cu unele sau cu toate dintre următoarele:

- abordarea strategică a sarcinilor de citire a unor texte mai lungi;
- stabilirea unei legături cu textul pe care trebuie să îl citească prin anticiparea unor idei din text sau a structurii textului;
- identificarea ideii esențiale din text;
- concentrarea asupra esenței prin distincția făcută între informațiile relevante și cele nerelevante;
- monitorizarea înțelegerii textului și identificarea aspectelor care îi împiedică să înțeleagă anumite pasaje din text;
- recurgerea la reprezentări grafice care însoțesc textul pentru a îmbunătăți înțelegerea;
- înțelegerea sensului elementelor esențiale de vocabular, inclusiv recurgerea la context pentru a deduce sensul termenilor necunoscuți etc.

Cu toate acestea, procesul de construire a cunoștințelor pornind de la diverse surse de informații este fundamental pentru învățarea independentă. Din acest motiv, profesorii trebuie să-și echipeze elevii cu o gamă de competențe specifice care să îi ajute să facă față unei varietăți de texte. Pe măsură ce fac acest lucru, este important ca profesorii să nu uite că citirea este, în esență, un proces constructiv, care implică un set de cunoștințe, abilități și strategii. Prin urmare, recomandăm ca în cadrul activităților de citire accentul să cadă pe a-i învăța pe elevi cum să abordeze strategic diferitele tipuri de text pe care aceștia trebuie să le citească și cum să procedeze cu elementele de vocabular care le împiedică înțelegerea.

Ce strategii de lectură să folosim?

Strategiile de predare în vederea dezvoltării competențelor de lectură ale elevilor din învățământul tehnic și profesional pot fi grupate în trei categorii principale.

Strategii utilizate înainte de citire: aceste strategii îi pregătesc pe elevi să stabilească efectiv o legătură personală cu textul. Îi ajută pe elevi să evoce cunoștințe anterioare, să grupeze elemente de vocabular cunoscute, să stabilească obiectivele activității de citire, să anticipeze și să formuleze întrebări cu privire la subiectul textului, ceea ce le va ghida ulterior înțelegerea textului, creând astfel un context pentru citire. În plus, strategiile incluse în această categorie îi ajută pe profesori să evalueze în mod informal ceea ce elevii cunosc deja despre subiect, inclusiv concepțiile lor greșite.



Strategiile utilizate în timpul citirii: aceste strategii îi ajută pe elevi să interacționeze cu textul și să își monitorizeze înțelegerea. În cursul utilizării acestor strategii, elevii vor căuta răspunsuri la întrebările formulate anterior, vor căuta confirmarea anticipărilor, vor clarifica unele probleme de vocabular, vor compara cunoștințele lor anterioare cu ideile nou întâlnite, vor stabili legături personale cu textul, vor face deducții, vor pune sub semnul întrebării diverse idei și vor emite noi așteptări. În acest context, profesorul va putea evalua procesul de comprehensiune a textului prin observarea interacțiunii elevilor cu textul, a notițelor și marcajelor pe care le fac pe text, a organizatorilor grafici pe care îi realizează pentru redactarea sintetică a ideilor etc. În unele strategii, profesorul îndrumă procesul de lectură prin introducerea unor puncte de control (cum ar fi în lectura ghidată).

Strategii utilizate după citire: când au terminat de citit, elevii vor fi implicați în rezumarea ideilor principale, în împărtășirea interpretărilor personale și discutarea acestora cu colegii și profesorul, în reflectarea asupra utilizării / aplicabilității informațiilor nou dobândite, în evaluarea relevanței acestora pentru meseria lor sau pentru învățarea ulterioară, consolidând astfel achiziția cunoștințelor.

Mai jos vom descrie câteva strategii eficiente de lectură.

Ghidul de anticipare (Herber, 1978) este o strategie pre- și post-citire care îndreaptă atenția asupra ideilor principale dintr-un pasaj prin oferirea unor enunțuri care activează gândirea și opiniile elevilor. Înainte de a citi un fragment, elevii decid dacă anumite enunțuri sunt adevărate sau false, dacă ele contrazic sau susțin ideile lor existente despre conceptele cheie din textul de citit. Elevii își pot argumenta apoi răspunsurile în cadrul unor discuții în grupuri mai mici sau cu toată clasa. Acest proces stârnește interes, stabilește un scop pentru citire și încurajează gândirea de ordin superior - care sunt toate aspecte importante ale motivației pre-citire. După citire, *Ghidul de anticipare* poate fi folosit pentru a evalua cât de bine a fost înțeles fragmentul și pentru a ne asigura de faptul că înțelegerile greșite au fost corectate.

Structura ghidului de anticipare

| <i>Înainte de citire</i> Adevărat (A)/ Fals (F) | Enunțuri | <i>După citire</i> Adevărat (A)/ Fals (F) |
|---|--------------|---|
| | Enunț 1 | |
| | Enunț 2 etc. | |



| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

LINK (*List, Inquire, Note, Know* – enumeră, întreabă, notează, cunoaște – Vaughan & Estes, 1986, citat în Buehl, 2001) este o strategie care încurajează discuțiile conduse de elevi despre cunoștințele lor legate de o anumită temă înainte de citirea unui text despre subiect. Pașii de urmat sunt: scrieți termenul/ conceptul cheie pe tablă și cereți elevilor să *enumere* asocierile pe care le fac cu acesta. Scrieți-le pe tablă. Apoi, încurajați-i pe elevi să pună *întrebări* despre elementele enumerate (să ceară clarificări, să dezvolte unele elemente, să dea exemple sau definiții). Când investigarea a fost finalizată, ștergeți tabla și cereți elevilor să *noteze* ceea ce au învățat despre termenul cheie în timpul etapelor de listare și de întrebare. Acum elevii sunt pregătiți să citească. După ce au citit fragmentul, cereți-le să scrie ceea ce *cunosc* acum pornind de la textul citit.

Matricea de investigație (Hoffman, 1992) este o strategie care îi ajută pe elevi să genereze întrebări semnificative pe care să-și axeze cercetarea și să-și organizeze ulterior scrierea. Se compune dintr-o matrice cu mai multe linii și coloane. Titlurile coloanelor conțin întrebări esențiale despre subiect, în timp ce liniile conțin diverse surse de informare (3-4 surse diferite). Linia 1 conține informații pe care elevii le cunosc (sau cred că le cunosc) înainte să înceapă să citească. Linia 2 este pentru consemnarea informațiilor găsite în Sursa 1 în raport cu întrebările 1, 2, 3 etc (Î1, Î2, Î3, etc). Informațiile astfel colectate îi ajută pe elevi să rezume și să sintetizeze ceea ce citesc. Oferă, de asemenea, o imagine de ansamblu excelentă asupra ideilor principale pe care elevii le vor aborda în scris (de exemplu, scrierea de rapoarte).

| Subiect: | Î1 | Î2 | Î3 | Î4 | Î n |
|---|----|----|----|----|-----|
| <i>Ceea ce eu/ noi știm (pre-citire):</i> | | | | | |
| Sursa 1 | | | | | |
| Sursa 2 | | | | | |
| Sursa 3 | | | | | |
| Sursa n | | | | | |



Lectura și gândirea ghidată (Directed reading- thinking activity - DRTA) (Gunning, 2003) este o strategie de ghidare a lecturii silențioase a elevilor cu întrebări de înțelegere a textului. Elevii citesc cu pauze, întrerupându-se pentru a discuta la fiecare 2-3 paragrafe. Atunci când se folosește DRTA, profesorul ar trebui să selecteze în prealabil în textul utilizat acele puncte unde elevii se vor opri pe parcursul procesului de lectură.

INSERT (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii) (Vaughan & Estes, 1986) este o procedură care începe prin sondarea cunoștințelor anterioare și marcarea raportării la informațiile esențiale care se găsesc în text.

| Marcaj | Semnificația |
|--------|---|
| ✓ | Utilizați o bifă în dreptul propoziției/ paragrafului pentru a semnala că ceea ce citiți confirmă ceea ce știați sau credeți că știți; |
| - | Puneți semnul minus în dreptul propoziției/ paragrafului pentru a semnala că ceea ce citiți contrazice sau este diferit de ceea ce știați deja sau credeți că știți; |
| + | Puneți semnul plus în dreptul propoziției/ paragrafului pentru a semnala faptul că informația întâlnită este nouă. |
| ? | Puneți un semn de întrebare în dreptul propoziției/ paragrafului pentru a semnala o informație care vă creează confuzie sau despre care doriți să aflați mai multe detalii. |

INSERT ajută la monitorizarea înțelegerii pe parcursul lecturii (în special în cazul unui text lung și complex). Numărul de marcaje pe care le folosesc elevii variază în funcție de competențele lor de citire. Se recomandă ca elevii cu abilități de literație mai modeste să nu folosească mai mult de două semne (de exemplu ✓, "Știu asta" și ? sau – pentru "Nu știam asta"). De asemenea, marcajele variază în funcție de scopul lecturii și de experiența elevilor în utilizarea sistemului de notare.

Gândirea cu voce tare este folosită pentru a exemplifica și a face transparente procesele de gândire și înțelegere, cum ar fi realizarea de predicții, crearea de imagini, legarea informațiilor din text de cunoștințele anterioare, monitorizarea înțelegerii și depășirea problemelor legate de recunoașterea sau înțelegerea cuvintelor (Gunning, 1996). Această strategie le cere elevilor să spună cu voce tare ce gândesc atunci când citesc, rezolvă probleme sau pur și simplu răspund la întrebările adresate de profesori sau de alți elevi. Profesorii eficienți gândesc cu voce tare în mod regulat pentru a exemplifica acest proces pentru elevi.

Predarea reciprocă (Palincsar & Brown, 1984) este o activitate de învățare prin cooperare care ia forma unui dialog între profesori (elevi cu rol de profesor) și elevi cu scopul de a construi împreună sensul textului și de a monitoriza înțelegerea acestuia. Aceasta este



menită să îmbunătățească abilitățile elevilor de înțelegere a textului prin exersarea a patru strategii cheie de lectură: rezumare, interogare, clarificare și anticipare.

Organizatorii grafici sunt o combinație de diagrame, tabele, forme geometrice (pătrate, patrulatere, triunghiuri, cercuri etc.), linii și săgeți și scriere concisă. Ei reprezintă o modalitate de a consemna termeni-cheie și de a arăta modul în care aceștia se raportează unul la celălalt. Acești organizatori sunt utili în toate fazele învățării. Pot fi folosiți la fel de eficient în activitățile care pregătesc elevii pentru contactul cu ideile noi (de exemplu, organizarea inițială pentru învățare), în activități în care aceștia sunt în contact cu noile informații (pentru a reda reprezentări mintale ale ideilor noi, pentru a clarifica secvențe, a identifica analogii, a distinge între fapt și opinie, a marca relații cauză-efect etc.), precum și în activități în care elevii își exprimă reacția la ideile noi, compară cunoștințele anterioare cu noile informații / idei, reflectează asupra a ceea ce au învățat nou etc. Câteva exemple de organizatori grafici sunt:

- Ciorchinele sau pânza de păianjen reprezintă o combinație de cercuri, ovale etc. conectate prin linii și / sau săgeți care arată modul în care un concept central se relaționează cu alte concepte (diferite ierarhic) sau caracteristicile majore ale unui concept;
- harta mentală, o grupare de idei, concepte conectate prin linii, săgeți etc. care arată interrelaționarea lor;
- diagrama de tip *flow-chart* este o combinație de figuri geometrice și săgeți ordonate secvențial cu scopul de a reprezenta pașii unui proces;
- Diagrama M este un tabel cu trei coloane, care poate fi folosit pentru analiză multisenzorială; cele trei coloane pot fi: a) arată ca; B) sună ca; C) se simte ca;
- Diagrama T este un tabel cu două coloane, de exemplu, pentru analizarea unui concept în termeni de *ceea ce este* și *ceea ce nu este*;
- Diagrama Venn utilizată pentru comparații și contrast; aria de suprapunere are elemente comune din cele două mulțimi, în timp ce ariile distincte prezintă elementele ce caracterizează fiecare mulțime individual.
- Diagrama *fishbone* (schelet de pește) pentru cauză și efect etc.
- Harta definiției conceptului (Schwartz & Raphael, 1985) este un organizator grafic pentru structurarea unei definiții, pentru a sprijini înțelegerea mai bună a unui concept. Harta direcționează atenția elevilor asupra componentelor-cheie ale unei definiții: clasă / categorie; proprietăți / caracteristici; ilustrații / exemple. Acest organizator grafic este folosit cel mai bine după lectură.
- Modelul Frayer (Frayer et al., 1969) este un organizator grafic cu două coloane și două rânduri pentru consemnarea informațiilor referitoare la un concept (scris de obicei în mijlocul cvadrantului): caracteristici esențiale; caracteristici non-esențiale; exemple; non-exemple. Utilizarea acestui model îi ajută pe elevi să facă diferența între caracteristicile care



definesc conceptul și cele care sunt pur și simplu asociate cu acesta. Oferirea de exemple și non-exemple (care împărtășesc unele, dar nu toate caracteristicile conceptului) îi ajută pe elevi să construiască sensuri bogate și sofisticate ale unor concepte importante. Elevii pot folosi modelul Frayer în oricare sau în toate fazele lecturii (înainte, în timpul și după).

Ce strategii de scriere să folosim?

Este esențial să înțelegem scrierea ca pe un proces care include activități de pre-scriere, scriere și post-scriere; aceasta este ceea ce înțelegem prin abordarea procesuală a scrierii. În această înțelegere, scrierea se caracterizează prin „descompunerea” procesului de redactare în unități mai mici, astfel încât aspectele care țin de conținut, de limbaj, de gramatică, de comunicare sunt rezolvate succesiv prin intermediul diferitelor activități de scriere (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, p. 52; Bereiter & Scardamalia, 1987, Hayes & Flower, 1980, Emig 1971). Pe de o parte, această înțelegere a scrisului ca proces îi poate scuti de stres pe elevii din învățământul profesional deoarece scrierea se realizează gradual, în mai mulți pași și sarcini mai mici. Astfel, elevii pot învăța să-și organizeze și să-și monitorizeze scrisul prin proiectare, schițare, redactare și revizuire (Philipp, 2013, pp. 85-163, Kruse & Ruhmann, 2006, p. 14). Pe de altă parte, această abordare îi ajută pe profesori să-și sprijine elevii în dobândirea abilităților necesare pentru scrierea unor texte specifice. Acest lucru permite dezvoltarea strategiilor metacognitive de scriere prin conștientizarea proceselor de proiectare, schițare, redactare propriu-zisă și revizuire.

Următoarele capitole ilustrează modul în care se poate sprijini eficient procesul de scriere, prin activități realizate înainte, în timpul și după scriere, prin oferirea de strategii explicite care sporesc autonomia elevilor în procesul de scriere.

Înainte de scriere

În mod obișnuit, scrierea începe prin colectarea de informații și idei necesare pentru schițarea primei variante a textului. Aceasta poate consta în luarea de notițe sau realizarea unei hărți mintale, discuții cu colegii, localizarea unor surse de informații pe Internet și citirea informațiilor digitale, citirea unor articole de specialitate în variantă tipărită etc. Aceste activități de comunicare sunt considerate strategii de pregătire pentru scriere. Lectura înainte de a scrie (cititul pentru scris; Graham & Perin, 2007, p. 18; Graham & Hebert, 2010, pp. 5-6) pare a fi un proces natural, mai ales dacă scrierea este pe o anumită temă, conține date, informații și este în scopuri formale. Lectura înainte de scriere nu numai că generează și colectează informații și idei, ci poate oferi elevilor cunoștințe despre text (structură, convenții formale, aranjare în pagină etc.) și cunoștințe lingvistice (vocabular, structura propoziției, stil etc.). Cu toate acestea, este important ca lectura înainte de scriere să se concentreze în mod clar asupra conținutului, a textului sau a



cunoștințelor de limbă și să se reflecte în contextul scris: cum și de ce este această activitate de lectură utilă pentru activitatea de scriere a elevilor?

Următoarea listă include strategii utilizate de obicei înainte de redactarea propriu-zisă:

- Discuții cu colegii
- Brainstorming
- Harta mintală
- Proiectarea
- Structurarea (de exemplu, colectarea argumentelor pro și contra)
- Lectura pentru a scrie cu accent pe: conținut, cunoștințe despre text, cunoștințe lingvistice.

Înainte de scriere, profesorii pot propune exerciții scurte pentru a stimula aptitudinile lingvistice ale elevilor care sunt necesare pentru sarcina specifică de scriere. Aceste exerciții scurte nu ar trebui să conducă la noi cunoștințe, ci să sporească gradul de conștientizare a caracteristicilor lingvistice necesare pentru a scrie o schiță/ primă variantă (vocabulary: sinonime, parafrazări, expresii fixe, texte lacunare; structura textului: texte dezordonate, elemente care țin de ordonarea ideilor din text (conjunții, de exemplu: pentru că, totuși, mai întâi, și anume etc.; coeziunea textului: text complet, de la propoziție la text).

Aceste exerciții scurte ar trebui să implice și reflecția cu privire la relevanța lor pentru sarcina de scriere dată: de ce a fost acest exercițiu important pentru sarcina de scriere?

În timpul scrierii

După faza de pregătire pentru scriere urmează schițarea. Este important să reamintim elevilor din învățământul profesional că nu este vorba despre scrierea textului final, ci doar de o primă versiune care va fi revizuită mai târziu.

În timpul procesului de scriere are loc auto-monitorizarea, care controlează scrierea. Cei ce scriu își revizuiesc continuu munca în timpul scrierii. Dacă monitorizarea este prea rigidă, atunci scrierea nu este fluentă. De aceea, scrierea prin colaborare poate fi aplicată ca metodă de sprijin. În scrierea prin colaborare, de obicei o persoană scrie, iar cealaltă își asumă rolul monitorului; la școală, acest lucru se poate realiza în grupuri sau în perechi.

În timpul procesului de scriere, elevii își pot da seama că au nevoie de mai multe informații pentru scriere și, prin urmare, se reîntorc la faza înainte de scriere, citesc un text sau discută despre text cu un coleg.

De asemenea, este important să se ia în considerare faptul că unii dintre elevi pot fi scriitori începători. Aceștia au dificultăți cu abilitățile motorii fine și ortografia, ceea ce inhibă fluența scrisului. Memoria lor pe termen scurt este ocupată de scrierea literelor, prin urmare nu au



capacitatea de a urma un plan în timpul redactării. În acest caz, poate fi util să aveți o listă de verificare sau întrebări; șabloane sau texte model sau un program de procesare de text etc. Acest tip de eșafodaj/sprijin este util pentru a sprijini procesul de redactare.

Următoarea listă oferă o trecere în revistă a strategiilor care pot fi aplicate în timpul procesului de scriere:

- scrierea și monitorizarea individuală
- scrierea prin colaborare în grupuri / perechi
- scrierea unor fragmente de text și solicitarea de feedback (de exemplu, la introducere)
- criterii pentru redactarea unor texte bune/de calitate (de ex. listă de verificare, întrebări)
- șabloane/ structuri date
- texte model (exemple de text bine redactat)
- utilizarea dicționarelor
- utilizarea unui program de procesare a textului.

Exercițiile scurte care se axează pe cunoștințe despre conținut, text sau limbă pot fi implementate și după schițare (adică scrierea primei versiuni), dacă profesorii observă că eșafodajul/sprijinul este necesar (vezi mai sus).

După scriere

Feedback-ul

După cum s-a menționat mai sus, este important ca elevii din învățământul profesional să înțeleagă că primul lor produs este o ciornă. Aceasta necesită revizuire și acest lucru presupune re-citirea ei de către autor, feedback-ul de la egal la egal sau feedback dat de către un expert / profesor. Feedback-ul (inclusiv de la egal la egal) este un element esențial al scrisului ca proces (Rijlaarsdam & Braaksma, 2008; Harris & Graham, 1966). Studiile au arătat că feedback-ul între colegi poate fi foarte benefic atât pentru autor, cât și pentru persoana care îl furnizează (Rijlaardam & Braaksma, 2008). Feedback-ul poate fi dat cu privire la conținut, la structura textului sau la caracteristicile lingvistice. Este important să se specifice în mod clar la ce anume se va referi feedback-ul. În plus, feedback-ul de la egal la egal trebuie să fie exersat și susținut de mai multe instrumente și metode, precum:

- liste de întrebări
- liste de verificare / criterii
- formulare de feedback
- joc de rol din perspectiva destinatarului și evaluarea textului din punctul lui de vedere (este textul inteligibil / convingător / clar?)



- controlarea impactului textului în situații reale (de exemplu, o instrucțiune garantează operarea corectă a unei mașini?)

Feedback-ul colegilor nu exclude feedback-ul profesorului. Dimpotrivă, cadrele didactice trebuie să ofere feedback despre anumite aspecte care necesită cunoștințe de specialitate (de exemplu, cunoștințe profesionale sau lingvistice). Ca și feedback-ul de la egal la egal, feedback-ul profesorului trebuie să aibă un obiectiv clar, astfel încât elevilor să le fie util la revizuirea textului în mod corespunzător.

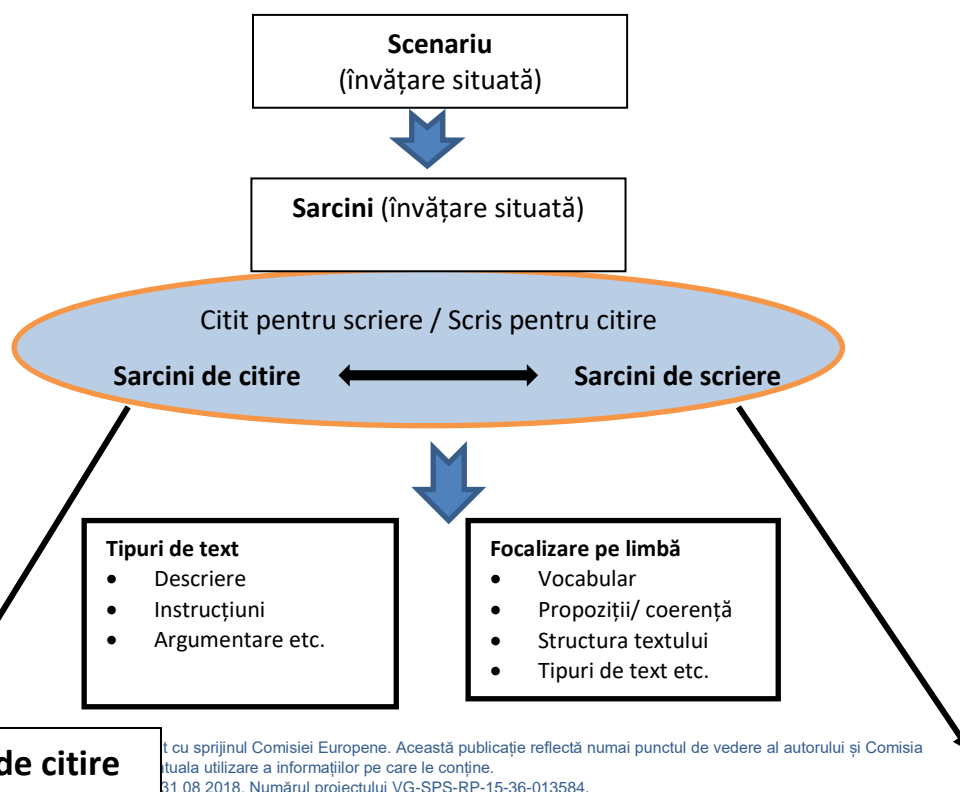
Revizuirea

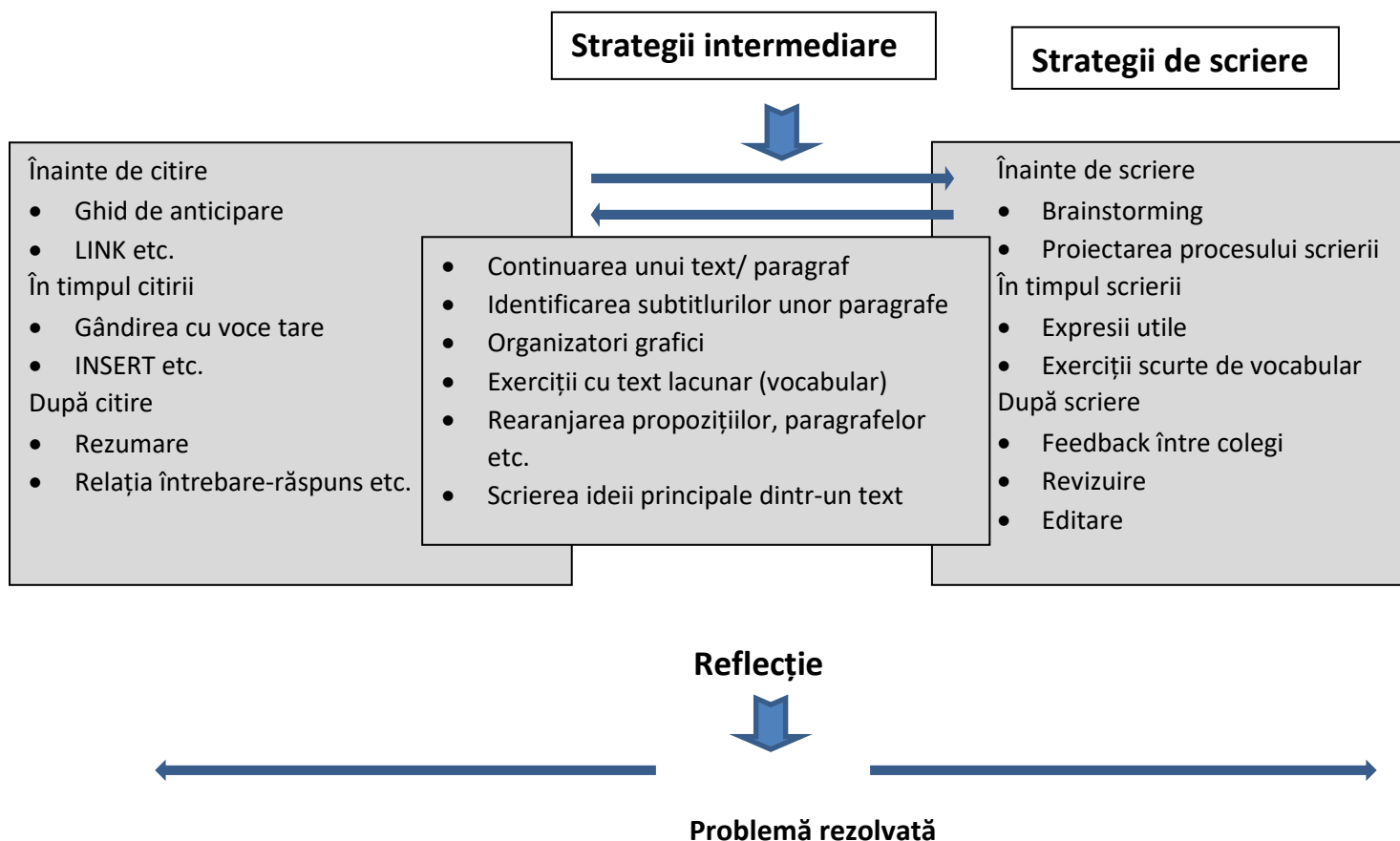
Revizuirea textului se bazează pe feedback-ul primit și oferă elevilor posibilitatea de a-și modifica textele în ceea ce privește conținutul ideatic, structura sau aspecte lingvistice. Este important ca revizuirea să aibă loc în clasă, fiind considerată o activitate valoroasă în cadrul procesului de scriere. Pentru revizuirea textului, elevii pot folosi și elementele de sprijin (texte lecturate, expresii și formulări tipice, construcții gramaticale sau sintactice, organizarea și structurarea textului) elaborate în fazele anterioare ale procesului de scriere.

După revizuire, textele pot fi trimise spre evaluare finală colegilor sau experților/profesorilor. Aspectul și editarea textului finalizează procesul de scriere.

Modelul cadru

Pentru o explicație detaliată a cadrului, citiți PI 2 „Cadrul”.





Rezumat

Acest document oferă cadrelor didactice sprijin în promovarea competențelor de citire și scriere în educația și formarea profesională. Se adresează atât profesorilor de discipline din aria curriculară limbă și comunicare, cât și celorlalți. Schema de mai sus oferă o privire de ansamblu asupra celor mai importante elemente ale abordării didactice propuse de echipa de proiect. Ghidul propus conține referiri atât la procese ale predării-învățării, cât și la metode. Procesele includ pașii de planificare și predare. Metodele exemplificate sunt atribuite acestor pași și completează schema de mai sus (modelul cadru).

Scenariile testate la clasă iau în considerare nevoile elevilor din învățământul profesional, dar și contextele educaționale specifice țărilor partenere. Sarcinile de citire și scriere necesare pentru rezolvarea problemei rezultă din scenariu. Ele sunt integrate într-o activitate de viață reală sau profesională și, prin urmare, nu sunt un scop în sine; mai degrabă, citirea și scrierea sprijină procesele de învățare (în scopuri profesionale și/sau de viață cotidiană).



Activitățile de citire și scriere fac referire la anumite tipuri de text și necesită abilități lingvistice specifice care pot fi îmbunătățite de profesorii din învățământul profesional în contextul oferit de scenariul propus (prin eșafodaj/sprrijin). Prin urmare, promovarea competențelor lingvistice necesită o bună cunoaștere a elevilor din grupul țintă și a competențelor lor lingvistice. Se recomandă să se pună accentul pe competențe lingvistice specifice, cum ar fi vocabularul, structura textului, structura propoziției, astfel încât scenariul în sine și activitățile de citire și scriere rezultate să rămână în centrul atenției.

Schema prezintă strategii de citire și scriere utile pentru învățarea bazată pe scenariu. Unele dintre ele promovează citirea și scrierea simultan (vezi căsuța din mijloc), iar altele sunt specifice fie procesului de citire, fie celui de scriere. Strategiile din schemă pot fi extinse după plac.

Reflecția este un punct esențial al învățării în general și al învățării bazate pe scenariu în particular. Ca formă de ordine superioară, gândire analitică ce servește autonomiei învățării, reflecția se referă la acțiunile și procesele de învățare, la sarcinile de citire și scriere și la produsele acestora ca o soluție la problema rezultată din scenariu.

Bibliografie

- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & M. Linnemann (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37, 21–43.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
- Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Fraye, D. A., Fredrick, W. C. & H. G. Klausmeier (1969). *A schema for testing the level of concept mastery*. Technical Report No. 16. Madison, WI: University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.



- Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S. & M. Hebert (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*. London: Pearson Education.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hayes, J. R. & L. Flower (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 288–299.
- Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in the content areas*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoffman, J. V. (1992). Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In Kruse, O., Berger, K. & U. Marianne (Eds.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt, 13-35.
- Palincsar, A. S. & A. L. Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Piepho, H. E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 23–27.
- Schneider, H. & Becker-Mrotzek, M. & Sturm, A. & Jambor-Fahlen, S. & Neugebauer, U. & Efinger, C. & N. Kernen (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.
- Schwartz R. M. & T. E. Raphael (1985) Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary, *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
- Vaughan, J. L. & T. H. Estes (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. ed. and trans. from Russian by Joachim Lompscher & Georg Rückriem. Epilogue by Alexandre Métraux. Weinheim/Basel: Beltz.

Web Sources:



Uni Saarland:

https://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfHaberzettel/studium/%c3%9cbung_DaZ_Mirja/Scaffolding.pdf

Anexă

Formular pentru conceperea unui scenariu

Completat cu un exemplu de scenariu

Rolul elevilor: *Lucrezi ca designer media debutant la o agenție de publicitate.*

Situația: *Șeful tău ți-a cerut să le explici noilor ucenici cum se folosesc tipurile de fonturi când se creează un produs pentru printare. Pregătește o fișă cu explicații pentru noii ucenici.*

Care sunt sarcinile elevilor:

- Citește despre "Tipuri de fonturi"
- Scrie un scurt manual de utilizare pentru noii ucenici
- Fă o prezentare orală a manualului și explică-l utilizând o campanie de publicitate existentă

Sursă: *(Referiri la materialele utilizate, dacă profesorul nu este autorul acestor materiale)*

**Durata scenariului
(min sau ore sau lecții)**

3 ore (3 x 45 min)



| | |
|--|--|
| Vârsta elevilor (anul) | 18 – 24 |
| Pregătirea educațională a elevilor | Absolvenți de gimnaziu (80%), absolvenți de liceu (20%) |
| Programul educațional / Domeniul (disciplina sau programa) | Designer Media (anul 3) |
| Eterogeneitatea elevilor | Medie privind cititul Mare privind exprimarea scrisă Mare privind competențele legate de meserie |
| Nivelul mediu de limbă al elevilor (CEFR) | A1 A2 B1 <u>B2</u> C1 C2 |
| Care sunt scopurile scenariului privind conținutul? | Înțelegerea termenilor/ conceptului de: - Utilizarea tipurilor de fonturi în funcție de diverși factori |
| Ce competențe de citit și scris sunt promovate? | |
| Citit: | Scris: |
| Înțelegerea textelor informative | Scrierea unei fișe (tip de text informativ) |
| Pe ce aspecte cade accentul în detaliu? | |
| <ul style="list-style-type: none">Transferarea coerenței locale la nivel de coerența textuluiLegarea conținutului textului de practica profesională... | <ul style="list-style-type: none">Rezumarea informațiilor despre tipurile de fonturiCrearea unei structuriVerificarea înțelegerii textului scris |
| Ce strategii vor fi exersate/ aplicate? | |
| Citit | Scris |
| <ul style="list-style-type: none">Sublinierea fragmentelor / cuvintelor importante din textAlcătuirea de subtitluriCompararea informației din text cu experiența personală de muncă | <ul style="list-style-type: none">Utilizarea unei hărți conceptualeUtilizarea unui plan de redactareFeedback de la egal la egal |
| Integrarea citit-scrisului: Care este valoarea adăugată pentru scenariu? | |
| Datorită strategiilor de lectură textul va fi mai bine înțeles. O bună înțelegere a textului este necesară în vederea scrierii unui manual de utilizare eficient. Astfel, cititul ajută la producerea unui text scris mai bun. | |



Listă de verificare pentru scenariu în vederea dezvoltării abilităților de literație

Sensul culorilor din coloana dreaptă:

Gri închis: criterii esențiale, obligatorii

Gri deschis: criterii flexibile, de aplicat în funcție de nevoile elevilor

Alb: criterii mai puțin importante, nu sunt obligatorii

| Criteria | Da (+) / Nu (-) |
|--|--------------------|
| I. Scenariu | |
| I.1. Este scenariul realist, adică probabil să se întâmple în realitate? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul este probabil să apară în viața de zi cu zi sau viața profesională a elevilor din învățământul profesional. | |
| I.2. Este scenariul relevant pentru specializarea elevilor din învățământul profesional? Acest criteriu are scopul de a asigura relevanța scenariului pentru specializarea elevilor din învățământul profesional. Este probabil ca scenariul să apară în contextul viitorului loc de muncă al elevilor, având în vedere specializarea lor? | |
| I.3. Corespunde scenariul programei școlare? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul poate fi integrat în | |



| | |
|--|--|
| programele școlare naționale /curriculum-ul la nivelul școlii. | |
| I.4. Este scenariul gestionabil? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că sarcinile din scenariu sunt legate de abilitățile și competențele pe care elevii din învățământul profesional le-au dobândit sau ar trebui să le obțină în cursul rezolvării sarcinilor din cadrul scenariului. Scenariul este considerat gestionabil chiar dacă este nevoie de activități de sprijin oferite de profesori. | |
| I.5. Le oferă elevilor posibilitatea de a se exprima? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că sarcinile scenariului îi implică pe elevii din învățământul profesional în comunicare orală sau scrisă. Elevii ar trebui să aibă posibilitatea de a se exprima cu privire la modul în care sarcinile scenariului ar trebui rezolvate. Aceasta include proiectarea, implementarea ideilor și raportarea cu privire la îndeplinirea sarcinilor. | |
| I.6. Le oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra activităților lor în contextul scenariului? Acest criteriu are scopul de a asigura consolidarea și transferul învățării. Reflecția este o parte esențială a învățării. Prin urmare, scenariul ar trebui să includă oportunități pentru elevii din învățământul profesional de a reflecta asupra activităților proiectate și implementate ca parte a rezolvării sarcinilor din scenariu. | |
| I.7. Oferă scenariul posibilitatea de învățare prin cooperare? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că sarcinile scenariului implică învățarea prin cooperare, care este în prezent o abilitate importantă la locul de muncă. Scenariul ar trebui să ofere posibilitatea de a dezvolta și de a exersa această abilitate. | |
| I.8. Promovează scenariul autonomia elevilor din învățământul profesional? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul le permite elevilor din învățământul profesional să ia decizii autonome. Ei ar trebui să decidă singuri ce fel de sarcini sunt necesare pentru a rezolva „problema”. Deși se oferă activități de sprijin, autonomia se aplică în cazul alegerilor făcute, a deciziilor cu privire la metode, ordinea activităților, roluri individuale asumate etc. Autonomia este un aspect important al motivației pentru învățare și o trăsătură esențială în viața profesională. Prin urmare, scenariul ar trebui să promoveze autonomia elevilor și | |



| | |
|--|--|
| nu instrucțiuni pas cu pas pentru rezolvarea sarcinilor. | |
| I.9. Oferă scenariul posibilitatea de a îndeplini sarcina din mai multe perspective diferite? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul permite abordări multiple. Criteriul este strâns legat de punctul I.8. În situațiile de viață reală, rareori există doar o singură abordare posibilă pentru rezolvarea unei sarcini. Pentru a-i pregăti pe elevii din învățământul profesional pentru locul de muncă și pentru a promova inovația, pe lângă creșterea motivației pentru învățare, ar trebui încurajată o diversitate a abordărilor. | |
| I.10. Oferă posibilitatea unor acțiuni transferabile în alte contexte? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul include sau necesită acțiuni și / sau proceduri care implică dezvoltarea sau exersarea unor competențe specifice care pot fi transferate în alte contexte. Prin urmare, scenariile ar trebui să vizeze o foarte bună combinație a cunoștințelor și abilităților specifice diferitelor contexte, precum și a cunoștințelor mai generale și a competențelor transversale (abilități și strategii transversale de literatie și / sau legate de conținut). | |
| I.11. Oferă oportunitatea implicării elevilor în evaluare (feedback de la egal la egal, autoevaluare etc.)? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că elevii din învățământul profesional sunt pregătiți să-și evalueze propria muncă, cu alte cuvinte, înțeleg ce este o sarcină rezolvată foarte bine și pot compara propriile lor produse cu un indicator de referință. Acest lucru ar trebui să fie util atât în ceea ce privește ghidarea procesului de rezolvare a sarcinilor (și, simultan, luarea de decizii privind progresul), cât și evaluarea propriilor produse și a altor produse finale ale colegilor. | |
| II. Activități de lectură și scriere | |
| II.1. Necesită scenariul activități de lectură și scriere pentru îndeplinirea sarcinii? Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că scenariul promovează literația (competențele de citit-scris) în contextul educației și formării profesionale. | |
| II.2. Activitățile de lectură susțin activitățile de scriere și viceversa (elevii citesc pentru a scrie și scriu pentru a citi)? Studii recente au arătat că nu numai lectura poate sprijini scrierea, ci și abilitățile de scriere dezvoltate pot sprijini lectura mai avansată. Acest criteriu are scopul de a | |



| | |
|--|--|
| <p>asigura faptul că în cadrul scenariului este posibil transferul efectelor lecturii spre scriere și ale scrierii spre lectură.</p> | |
| <p>II.3. Activitățile înainte și după lectură incluse în scenariu conduc la rezolvarea sarcinii pas cu pas?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că activitățile de citire din cadrul scenariului sunt relevante pentru îndeplinirea sarcinii. Elevii trebuie să conștientizeze necesitatea activităților de citire pentru rezolvarea sarcinilor din scenariu.</p> | |
| <p>II.4. Activitățile înainte și după scriere incluse în scenariu conduc la rezolvarea sarcinii pas cu pas?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că activitățile de scriere din cadrul scenariului sunt relevante pentru îndeplinirea sarcinii. Elevii trebuie să conștientizeze necesitatea activităților de scriere pentru rezolvarea sarcinilor din scenariu.</p> | |
| III. Sprijinirea dezvoltării competențelor de citit-scris (eșafodaj) | |
| <p>III.1. Are eșafodajul lecturii un scop clar?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că sprijinul oferit de către profesor sub formă de instrumente, proceduri etc. este suficient de specific și de contextualizat pentru dezvoltarea competențelor de lectură vizate. De exemplu, dacă auto-monitorizarea înțelegerii textului este abilitatea de lectură vizată, atunci activitățile de sprijin ar putea include instrumente pentru acest lucru, precum și oportunități de exersare a auto-monitorizării, demonstrații de auto-monitorizare făcute de profesor prin utilizarea instrumentelor recomandate (de ex. INSERT - vedeți capitolul despre lectură din Cadru) etc.</p> | |
| <p>III.2. Are eșafodajul scrierii un scop clar?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că sprijinul oferit de profesor sub formă de modele, tipare etc. este suficient de specific și de contextualizat pentru dezvoltarea abilităților de scriere vizate. De exemplu, dacă redactarea unei reclamații este abilitatea de scriere vizată, atunci activitățile de sprijin ar putea include oportunități de exersare a argumentației, precum și structuri de argumentare, sfaturi pentru formulări cu privire la impactul comunicațional al scrisorii.</p> | |



| | |
|---|--|
| <p>III.3. Sunt implicate strategii de lectură (înțelegere a textului)?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că activitățile de învățare sprijină îmbunătățirea competențelor de literație ale elevilor din învățământul profesional prin utilizarea diverselor strategii de lectură (înțelegere a textului). Acest criteriu este strâns legat de punctul I.10 de mai sus (transferabilitatea învățării).</p> | |
| <p>III.4. Sunt implicate strategii de scriere?</p> <p>Acest criteriu are scopul de a asigura faptul că activitățile de învățare sprijină îmbunătățirea competențelor de literație ale elevilor din învățământul profesional prin utilizarea diverselor strategii de scriere procesuală (proiectare, redactare propriu-zisă, revizuire etc.). Acest criteriu este strâns legat de punctul I.10 de mai sus (transferabilitatea învățării).</p> | |

Formular de evaluare a scenariilor

| | |
|--|--|
| Titlul scenariului | |
| Punctele forte ale scenariului | |
| Punctele slabe ale scenariului | |
| Comentarii generale (ex. sugestii de schimbări, etc.) | |

