

DIDACTICI ȘI EVALUARE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII ACTIVE

MODUL III



Coordonator: Paloma PETRESCU

Autori: Adriana DUMITRU

Daniela PETRESCU

2016

CUPRINS

1. Predarea - învățarea în contextul învățării active

- 1.1. Cunoașterea elevilor. Diferențe individuale de învățare la elevi
- 1.2. Învățarea activă. Predarea focalizată pe învățare
- 1.3. Teorii ale predării. Teorii ale învățării
- 1.4. Stiluri de predare. Stiluri de învățare. Autoevaluarea stilului de predare focalizată pe învățare
- 1.5. Strategii didactice active. Învățare prin cooperare.

2. Instruire diferențiată și individualizată

- 2.1. Identificarea nevoilor individuale de învățare
- 2.2. Bariere în învățare. Modalități de depășire
- 2.3. Adaptarea curriculumul-ui la diferitele nevoi de învățare ale elevului

3. Evaluarea în contextul învățării active: specificitate, beneficii și impact

- 3.1. Evaluarea educațională. Construirea și aplicarea de instrumente de evaluare a nivelului global de dezvoltare al copiilor
- 3.2. Evaluarea inițială - condiție a proiectării unui demers didactic centrat pe diferitele nevoi de învățare ale elevilor
- 3.3. Modalități de evaluare a progresului școlar
- 3.4. Evaluarea în contextul grupurilor cooperative

INTRODUCERE

Modulul 3 "Didactici și evaluare în contextul învățării active" își propune să răspundă la întrebările: "Cum adaptăm învățarea nevoilor individuale ale elevilor?", "Cum corelăm stilul de predare diferitelor stiluri de învățare?", "Cum asigurăm implicarea în învățare a fiecărui elev?", „Cum adaptăm curriculum-ul diferitelor particularități ale elevilor?", "Ce reprezintă evaluarea în contextul învățării active?", "Cum măsurăm progresul în învățare al fiecărui elev?".

Acest modul face parte dintr-un amplu program de formare care își propune să dezvolte noi competențe și să crească capacitatea profesorilor din învățământul general din Republica Moldova de a mobiliza, a combina și utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau problemă, precum și de a implementa politicile educaționale elaborate la toate nivelurile, de a face față situațiilor complexe, neprevăzute și schimbării.

La finalul parcurgerii Modulului 3 -" Didactici și evaluare în contextul învățării active", participanții la cursul de formare vor fi capabili:

- să proiecteze, implementeze și evalueze strategii și propuneri didactice activ participative;
- să utilizeze tehnici și strategii de învățare prin cooperare;
- să înțeleagă și să utilizeze tipurile și modalitățile de comunicare în procesul de predare – învățare – evaluare;
- să înțeleagă importanța și să utilizeze tehnicile de motivare a elevilor;
- să înțeleagă importanța feedbackului în procesul de predare – învățare – evaluare și să aplice tehnicile de oferire a feedback-ului către elevi și de utilizare a acestuia pentru adecvarea și continuarea procesului de învățare.

Structurarea modulului (prin conținuturi și activitățile practice) se focalizează pe necesitatea *dezvoltării competențelor elevilor*, asupra nevoii de valorificare a inovațiilor în domeniul metodologiei didactice.

O gamă variată de *activități practice și teme de reflecție* concretizează și dă consistență informațiilor incluse în modul și oferă profesorilor posibilitatea de a transpune tematica specifică în practica instructională curentă.

Modulul este structurat pe unități de învățare și teme de studiu care conțin mai multe secțiuni, prezentate succesiv astfel încât să se completeze reciproc. În cadrul fiecărei unități de învățare veți identifica:

Provocare

Această secțiune are rolul de a vă stârni interesul în legătură cu tema abordată, evocând reprezentări și idei pe care secțiunile ulterioare vă vor ajuta să le restructurați, reinterpretați și reconstruiți în noi structuri cognitive.

Repere teoretice

Această secțiune abordează cadrul conceptual al temei, conținând repere teoretice, informații de ultimă oră referitoare la problematica pusă în discuție.

Aplicații

Această secțiune presupune ca, în interacțiune cu colegii, să identificați modalități de înțelegere și aplicare în comun a celor învățate.

Teme de reflecție

Această secțiune vă pune în situația de a gândi asupra unor aspecte concrete ale utilității, aplicabilității și extensiei informațiilor furnizate.

Sumar

Această secțiune vă oferă un rezumat al informațiilor prezentate în cadrul unității de învățare și temei de studiu.

Unitatea de învățare 1: Predarea – învățarea în contextul învățării active

Tema 1. Cunoașterea elevilor. Diferențe individuale de învățare la elevi

Provocare

A fost odată un văduv care locuia împreună cu cele două fete ale sale care erau foarte curioase și inteligente. Fetele îi puneau mereu multe întrebări ... la unele știa să le răspundă, la altele nu...Cum își dorea să le ofere cea mai bună educație, într-o zi și-a trimis fetele în vacanță cu un înțelept. Înțeleptul știa întotdeauna să le răspundă la întrebările pe care ele le puneau.

La un moment dat, una dintre ele a adus un fluture pe care plănuia să îl folosească pentru a înșela înțeleptul.

- Ce vei face? o întrebă sora ei.

- O să ascund fluturele în mâinile mele și o să întreb înțeleptul dacă e viu sau mort.

Dacă va zice că e mort, îmi voi deschide mâinile și îl voi lăsa să zboare. Dacă va zice că e viu îl voi strânge și îl voi strivi. Și astfel, orice răspuns va avea, se va înșela.

Cele două fete au mers într-o clipă la înțelept. L-au găsit meditănd.

- Am aici un fluture. Spune-mi, înțeleptule, e viu sau mort?

Foarte calm, înțeleptul surâse și îi zise:

- Depinde de tine... fiindcă e în mâinile tale.

Repere teoretice

Cunoscându-și mai bine elevii, cadrele didactice pot veni realmente în sprijinul lor în procesul învățării. Înțelegerea individualității fiecărui elev sprijină atât etapa de proiectare, cât și pe cea de realizare efectivă a demersului didactic.

Informațiile individuale corecte și reale asigură cadrelor didactice libertatea de a adapta soluții personalizate cu ajutorul cărora elevii pot obține rezultate școlare mai bune.

Ce este cunoașterea elevilor?

Cunoașterea elevilor poate fi definită ca ”o activitate de investigare științifică a resurselor existente la nivelul personalității obiectului educației, activitate proiectată și realizată de subiectul educației în mod independent sau cu sprijinul unor factori specializați: profesori – consilieri, profesori logopezi etc.”¹

Cunoașterea elevilor poate fi evidențiată în cel puțin două ipostaze:

¹ Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici, p.83

- Cunoașterea ca **stare de reflectare a unei realități**, ca imagine subiectivă pe care profesorul și-o formează despre fiecare elev, care îl sprijină pe acesta în demersul proiectării situațiilor de învățare. Informațiile relevante – individuale și sociale – despre particularitățile de dezvoltare și învățare ale elevilor oferă posibilitatea încurajării și sprijinirii elevilor în funcție de nevoile specifice de învățare ale fiecăruia.
- Cunoașterea ca **proces de comunicare** între profesor și elevii săi, care este o acțiune continuă și zilnică, nu o intervenție specifică și singulară.

Evident, cele două ipostaze ale cunoașterii nu acționează izolat și nici una dintre ele nu poate fi tratată ca fiind mai puțin importantă în influențarea rezultatului unei activități de învățare.

Mai mult decât atât, cunoașterea presupune interacțiune. Nu vom obține cu ușurință informații despre elevii noștri, atâta vreme cât nu furnizăm acestora informații despre propria persoană. Cunoașterea elevilor este în același timp un proces și o relație.

Aplicație

Din jurnalul unui profesor...

Nu este primul an în care predau, dar am parcă mereu aceleași emoții. Ieri am intrat pentru prima dată la clasa a V a B. Evident că primele întrebări înainte să intru la clasă erau "Oare cum mă vor percepe elevii?", "Ce ar trebui să fac pentru a deschide relația de comunicare cu ei?". Erau întrebări, dar recunosc că erau în același timp și temeri.

M-am gândit apoi că sigur și ei au întrebări asemănătoare: "Cum este oare profesorul de engleză", "Cum mă va percepe ca elev?".

Din experiența atâtor "prime ore" am învățat că este important să-mi concentrez atenția asupra unor aspecte cheie:

- prezentarea atât a mea, ca profesor, cât și a fiecărui elev
- setul de reguli/ proceduri, agreate de comun acord
- începerea construirii unei comunități de învățare în fiecare clasă

De ce mi se par acestea aspecte cheie pentru a construi relația cu elevii?

Prin elementele pe care le includ în prezentare, elevii mă cunosc ca om, cu experiențe și interese, nu numai ca pe o autoritate formală. Aceasta deschide comunicarea, iar prezentările lor sunt sincere și îmi oferă apoi foarte multe informații relevante pentru organizarea învățării. Pot vorbi astfel despre așteptările mele ca profesor și le voi cunoaște pe ale lor. Memorarea numelui, a preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă respectat și în siguranță.

Stabilirea regulilor și procedurilor îmi asigură un management eficient al clasei. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor școlii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. În acest caz acceptarea și complianța copiilor la regulă crește.

Primele două aspecte cheie contribuie evident la cea de-a treia. Pe lângă intercunoaștere și stabilirea unui set de reguli, climatul educațional din clasă mă sprijină încă din prima oră.

Am învățat că disciplina se menține nu prin intervențiile frecvente ale profesorului, ci prin angajarea elevilor în activitățile de învățare.

Amintiți-vă propriile experiențe legate de ”prima oră” la diferite clase și identificați trei aspecte cheie care pot asigura succesul acestora:

Aspect cheie	Motivație	Rezultate obținute

Cum realizăm cunoașterea elevilor?

Principalele metode de cunoaștere a elevilor evidențiate în literatura de specialitate, pe care profesorul le poate utiliza, sunt:

Observația - este o metodă generală de cunoaștere pe care o utilizăm atât în viața de toate zilele, cât și în demersuri științifice, deoarece aceasta permite cunoașterea unei realități prin percepția faptelor concrete de manifestare a acesteia.

În fiecare oră de curs observăm comportamentul elevilor, relaționarea cu ceilalți, modul în care se implică în sarcinile propuse și alte astfel de aspecte. Dincolo de aceasta, în multe cazuri ne propunem intenționat să observăm diferite aspecte, ca bază a deciziilor instrucționale.

Temă de reflecție

Ce se întâmplă cu datele observației în situații de tipul: *un elev știe că e observat datorită probabilității implicării lui într-un conflict sau un cadru didactic este observat de către inspectorul de specialitate?*

Demersul cadrul didactic in cadrul observației trebuie să țină seama de o serie de condiții:

- stabilirea obiectivului / obiectivelor urmărite;
- selectarea formelor celor mai potrivite care vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare;
- elaborarea unui plan de observație,
- consemnarea imediată a celor observate într-un protocol de observație;
- efectuarea unui număr optim de observații;
- utilizarea grilelor de observație.

Aplicație

Identificați la nivelul unei clase la care predați, un aspect pe care doriți să-l supuneți unui demers de observare. Completați următorul tabel cu informații:

Obiectivul urmărit	
Condiții și mijloace necesare	
Perioada de timp destinată observării	
Planul de observare	

Convorbirea este o altă metodă de cunoaștere, fiind o discuție angajată între profesor și elev care presupune: relația directă de tipul față în față, sinceritatea partenerilor implicați, abilitatea profesorului pentru a obține angajarea autentică a elevului în convorbire. Convorbirea permite sondarea intențiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspirațiilor, conflictelor, prejudecăților și mentalităților, sentimentelor și valorilor subiectului.

Temă de reflecție

Care sunt calitățile necesare unui cadru didactic pentru a utiliza eficient convorbirea ca metodă de cunoaștere a elevului?

Convorbirea poate îmbrăca mai multe forme:

- convorbirea standardizată, dirijată (bazată pe formularea acelorași întrebări, în aceeași formă și ordine, tuturor subiecților, indiferent de particularitățile lor individuale);
- convorbirea semistandardizată sau semidirijată (cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora, cu schimbarea succesiunii lor);
- convorbirea liberă, spontană (în funcție de particularitățile situației în care se desfășoară, de cele psihoindividuale, chiar și de particularitățile momentului când se desfășoară).

Pentru a asigura un proces didactic de calitate, cadrele didactice trebuie să pună la punct împreună metode pentru a obține date individuale relevante pentru învățare.

Sursele de informare trebuie să cuprindă deopotrivă domenii formale și informale, disp În literatura de specialitate sunt precizate două mari categorii de factori care influențează învățarea: factori interni și factori externi.

Factorii interni ai învățării se împart în *factori biofizici* (potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate) și *factori psihoindividuali* (nivelul de cunoștințe, cantitatea și calitatea experienței anterioare, capacitatea de a învăța, scopurile, motivele și aspirațiile prezente sau absența deprinderilor de a învăța; particularitățile spiritului de observație; organizarea perceptiv

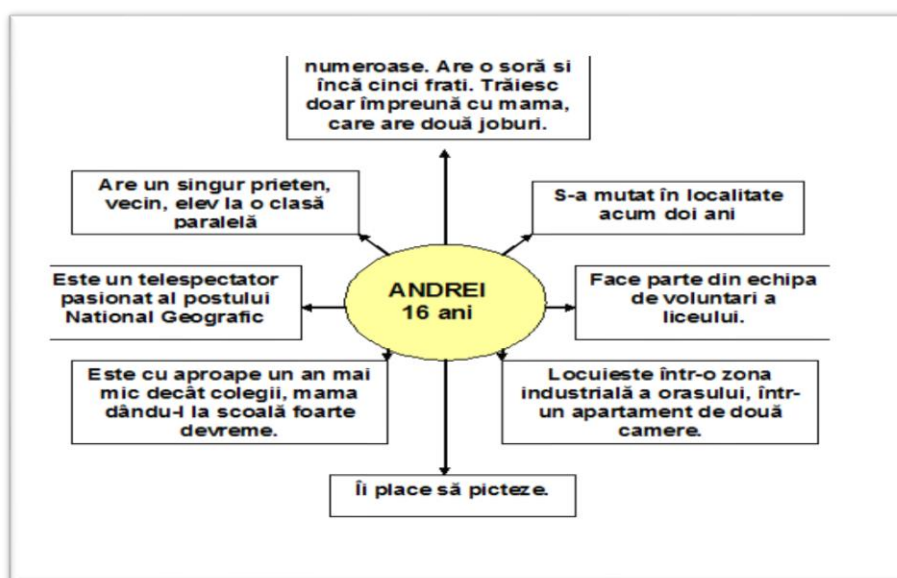
– motorie, calitățile atenției, memoriei, voinței; nivelul și modul de utilizare al inteligenței; calitatea stării de pregătire pentru învățare)

Factorii externi ai învățării cuprind: factori sociali (condițiile generale social-istorice în care trăiește individul sau cele particular-familiale), factori psihosociali (relațiile interpersonale, grupul, climatul stimulator sau inhibitor al clasei), factori ergonomici (de ambianță naturală sau fizică – iluminat, zgomot, temperatură etc.), factori igienici (regimul alimentar și de odihnă) și factori pedagogici (particularitățile materialului de învățat – natură, volum , grad de familiaritate , personalitatea cadrului didactic etc.).

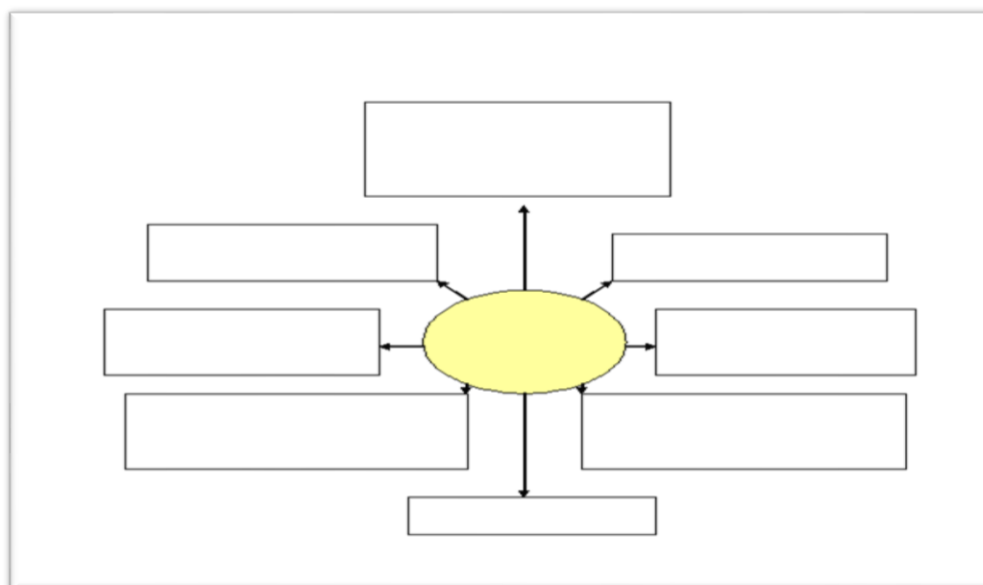
Evident că acești factori nu acționează separat, ci influențează conjugat învățarea.

Aplicație

Studiați următoarea diagramă:



Realizați o diagramă similar pentru un elev din clasele în care predați:



Care sunt datele pe care vă puteți sprijini pentru a facilita învățarea elevului pe care l-ați ales?

Care sunt informațiile din care reies posibile blocaje/ bariere în învățarea acestui elev?

Informații suport pentru facilitarea învățării	Informații din care reies posibile bariere

Dintre factorii interni care influențează învățarea, motivația este unul dintre cei mai importanți.

Pentru a înțelege motivarea, profesorii trebuie întâi să înțeleagă motivele pentru care elevii se comportă într-un anumit fel și pentru care au anumite reacții.

Teoriile nevoilor umane furnizează o privire de detaliu asupra a ceea ce înseamnă motivarea. Satisfacerea acestor nevoi constituie factori motivaționali pentru fiecare individ. Conform teoriei lui Maslow, anumite nevoi interne sunt situate mai aproape de baza unei ierarhii personale decât altele, iar omul urmărește satisfacerea unor nevoi de pe nivele mai ridicate doar în momentul satisfacerii nevoilor de bază. Prin urmare, profesorii trebuie să ofere căi pentru stimularea încrederii în sine a elevilor, sau în caz contrar, aceștia vor rămâne nemotivați.

Temă de reflecție

Din jurnalul unui profesor

În cariera mea de dascăl am avut deseori ocazia să întâlnesc elevi deosebiți, cu un potențial intelectual foarte bun dar cu o mare sensibilitate, cu un anumit gen de timiditate și lipsă de încredere în forțele proprii care îi conduceau spre rezultate școlare mediocre. Îmi era deosebit de greu să fac acești copii să iasă din „găoace” și să îi provoc pentru atingerea unor obiective mai îndrăznețe. Lipsa cronică a încrederii în forțele proprii în făcea să creadă că nu sunt în stare să depună un efort susținut, că nu pot să atingă niște obiective un pic mai ambițioase, deși păreau că își doresc aceasta. Repet, intelectual vorbind aveau o minte foarte bună. [...] Pe mulți dintre ei i-am întâlnit mai târziu, unii depășind povara neîncrederii în forțele proprii și devenind persoane ambițioase, realizate, în timp ce alții au rămas aceleași persoane cu stimă de sine redusă, și cu un orizont motivațional scăzut. M-am întrebat deseori cum de unii elevi își propun cu multă ușurință să răspundă la provocări școlare în timp ce alții, în mod sistematic evită să o facă ...[...]

Dincolo de utilizarea unor strategii de motivare, o importanță deosebită o are **climatul motivațional** existent în clasă.

Într-o clasă, climatul motivațional pozitiv se exprimă prin:

- Exprimarea liberă a opiniilor
- Prelucrarea și utilizarea de către profesor a ideilor elevilor
- Admiterea conflictelor ca element de progres și negocierea lor rapidă
- Recunoașterea și încurajarea succesului

Climatul motivațional negativ se exprimă prin:

- Responsabilități insuficiente ale colegilor și neimplicare în luarea deciziilor
- Solicitări nerealiste formulate de profesor, sarcini prea grele sau prea ușoare, timp insuficient pentru realizarea lor
- Condiții de învățare nesatisfăcătoare
- Absența feed-back-ului pozitiv

Aplicație

Proiectați două activități care să contribuie la construirea unui climat motivational pozitiv în clasa de elevi.

Sumar

- Învățarea ridică, „problema crucială a logicii copilului”, respectiv a particularităților de cunoaștere proprii elevului, în calitate de subiect al educației. Inadecvarea metodelor de instruire la psihologia celui care învață rămâne una din cauzele principale ale eșecului școlar.
- Planificarea învățării trebuie să țină seama de diferențele individuale de învățare ale elevilor.

Tema 2. Învățarea activă. Predarea focalizată pe învățare

Provocare

Se spune că erau trei prieteni care își doreau să urce un munte pentru că în vârful lui trăia un bătrân plin de înțelepciune pe care își doreau să-l cunoască. La un moment dat au ajuns la o răscruce și fiecare a continuat să-și aleagă drumul după cum îl îndemna sufletul.

Primul a ales o cărare abruptă, ce urcă drept către vârf. Nu-i pasă de pericole, dorea să ajungă la bătrânul din vârful muntelui cât mai repede. A doua cale nu era chiar atât de abruptă, dar străbătea un canion îngust și accidentat, străbătut de vânturi puternice. Al treilea a ales o cărare mai lungă, care ocolea muntele șerpuiind în pante line.

După 7 zile, cel care urcase pe calea cea abruptă a ajuns în vârf extenuat, plin de răni sângerânde. Plin de nerăbdare, s-a așezat să-și aștepte prietenii.

După 7 săptămâni, amețit de vânturile puternice care i se împotriviseră, ajunse și al doilea. Se așeza în tăcere lângă cel dintâi, așteptând.

După 7 luni sosi și cel de al treilea, cu față strălucindu-i de fericire, semn al unei profunde stări de liniște și mulțumire interioară.

Repere teoretice

Într-o manieră pe cât de simplă, pe atât de relevantă, învățarea școlară poate fi definită ca achiziție care produce o schimbare în comportamentul elevului.

În Dicționarul de Termeni Pedagogici (S. Cristea) se spune că învățarea este activitatea proiectată de către cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

Clasificarea ierarhică a învățării construită de R. Gagné face referire la opt tipuri de învățare în care nivelul superior este complex și se bazează pe achiziția celor inferioare. Elevul trebuie să își însușească noțiunile anterioare pentru a dezvolta capacități noi. Cele opt tipuri sunt:

- 1) *învățarea de semnale;*
- 2) *învățarea stimul – răspuns;*
- 3) *învățarea prin înlănțuire;*
- 4) *învățarea prin asociații verbale;*
- 5) *învățarea prin discriminare;*

- 6) *învățarea noțiunilor;*
- 7) *învățarea regulilor;*
- 8) *rezolvarea de probleme.*

Este evident ca omul poate să treacă de la *învățarea spontană*, generată ca o consecință a unor activități care au alte genuri de finalități, la *învățarea deliberată* și chiar la *învățarea proiectată* (“premeditată”). Orientarea învățării deliberate se face prin formularea unor scopuri, astfel încât ele să direcționeze învățarea. Școala este cea care solicită elevul să învețe deliberat, dar la învățarea deliberată nu reușesc să ajungă toți elevii. Învățarea premeditată este acea învățare care decurge dintr-un proiect, care este pregătită prin măsuri menite s-o direcționeze și s-o faciliteze. Trecerea spre învățarea premeditată este indispensabilă pentru ca elevii să realizeze performanțe mari și în domenii tot mai depărtate de activitățile empirice, dar posibilitatea ei trebuie înțeleasă pentru ca elevii să poată să realizeze intervenții benefice în procesele de învățare.

Învățarea școlară prezintă următoarele caracteristici și particularități specifice ce o diferențiază de învățarea general-umană:

- reprezintă o *necesitate socială*;
- se realizează în *cadru instituționalizat*, normativizat;
- este o activitate/ un proces care *presupune o desfășurare procesuală*, fiind ghidată de legi interne, orientată și optimizată prin modele și programe. Fiind *dirijată* din exterior, tinde adesea să devină un proces strict dirijat. Există un control „de progres”, care este o măsură de supraveghere zilnică (neanunțată), un control „periodic”, ce se realizează la intervale mai mari de timp și un control „final”, când se verifică gradul de învățare a întregii materii de studiu (Bontaș,I., 1995, p. 229). Când controlul (realizat de profesor) este admis și interiorizat de elev, *demersul învățării devine conștient*, se transformă în autoînvățare (Pavelcu, 1969), autocontrol;
- se realizează în *condiții speciale* (locul de desfășurare, selecția materialului ce constituie obiectul învățării, diferențierea abilităților);
- are un *caracter secvențial*, este o activitate planificată;
- dispune de caracter gradual, de relaționare de la simplu la complex, cu integrare atât verticală, cât și orizontală;
- are un pronunțat *caracter informativ-formativ*;
- are un caracter individual și unul grupal; în contextul ultim se produc fenomene de influențare reciprocă cadru didactic-elevi, se stabilesc relații de intercomunicare, intercunoaștere și afective ce pot deveni factori stimulatori ai învățării școlare.

Învățarea școlară poate fi analizată pe de o parte **ca produs** și pe de altă parte **ca proces**.

Înțelegând *ca produs*, învățarea ne apare ca un ansamblu de *rezultate* (calitative și cantitative) exprimate în termeni de noi cunoștințe, noțiuni, idei, norme, priceperi, deprinderi, obișnuințe, modalități de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini, comportamente.

Ca proces reprezintă o succesiune de operații, de acțiuni, activități, de stări, de evenimente conștient finalizate în transformări. Schimbările produse sunt multiple, de la:

- informație la cunoștințe;
- imagine la noțiuni;
- acțiuni la construcția de cunoștințe;
- acțiune la gândire și invers;
- contemplarea concret senzorială la gândirea abstractă;
- empiric la științific;
- simple impresii la stări afective complexe;
- forme vechi de comportare la forme noi;
- un mod de funcționare intelectuală la un alt mod.

Temă de reflecție

Pornind de la parabola prezentată în provocare, identificați în ce perspectivă este abordată învățarea fiecăruia dintre cei trei prieteni și motivați alegerea făcută.

Învățarea activă reprezintă procesul calibrat pe interesele/ nivelul de înțelegere / nivelul de dezvoltare a elevilor. Participarea la procesul învățării active se ilustrează printr-o serie de comportamente observabile:

- elevul e activ, răspunde la întrebări, ia parte la activități
- elevul are propriile sale sugestii, propune noi interpretări

- elevul devine capabil să aplice o strategie de învățare într-o anumită instanță de învățare
- elevul îndeplinește sarcini care îl vor conduce la înțelegere

Temă de reflecție

Identificați și alte comportamente observabile care ilustrează faptul că elevii dumneavoastră sunt implicați într-un proces de învățare activă:

O consecință a învățării active o reprezintă necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să își aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să o facă.

Recomandarea pentru trecerea responsabilității de la profesor la elev este răspândită în pedagogia contemporană. **Caracteristicile unei persoane care învață responsabil** sunt următoarele:

- are scopuri clare privitoare la ceea ce învață;
- are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze;
- folosește resursele disponibile în mod eficace;
- știe care îi sunt punctele tari și punctele slabe;
- înțelege procesul de învățare;
- își controlează sentimentele în manieră adecvată;
- își asumă responsabilitatea în procesul lor de învățare;
- își planifică, își monitorizează, își evaluează și își adaptează procesul de învățare.

În raport cu principiile învățării active, predarea a depășit semnificația tradițională de transmitere de cunoștințe, devenind mai ales:

- **ofertă de experiențe** (experiențe cognitive, acționale și afective, determinate și dirijate în mod intenționat spre valori);
- **formă de dirijare a învățării** (ceea ce face profesorul pentru a-i motiva pe elevi, a-i stimula pentru învățare, conducându-i spre atingerea obiectivelor stabilite);
- **proces de management al învățării** (predarea este o intervenție pedagogică multifuncțională și deliberat orientată în direcția promovării și obținerii modificărilor de comportament așteptate sau dorite; predarea are semnificația unei activități de gestionare a învățării: a organiza, a orienta, a stimula, a evalua, a investiga etc.);

Temă de reflecție

Pornind de la caracteristicile predării moderne, completați frazele lacunare:

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Considerată ca **act de comunicare**, predarea are următoarele caracteristici specifice (Păun, E., *Sociopedagogia școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982):

a. *este inițiată și condusă de către profesor*, care îi stabilește durata în timp, conținutul, normele, cu preocuparea de a-i pregăti progresiv pe elevi pentru a lua decizii cu privire la aceste aspecte; are un caracter formal, se desfășoară prin respectarea unor reguli înscrise în regulamente, căci în școală nu se comunică oricum și despre orice;

b. *forma și conținutul ei sunt influențate de specificul relației profesor-elevi*. Ea nu este doar un schimb verbal care angajează partenerii numai în plan intelectual, ci implică și o

participare afectivă a acestora. Profesorul nu poate trata cu indiferență modul în care elevii au reușit să decodifice mesajele sale, ci se preocupă de găsirea modalităților celor mai eficiente (revine cu explicații, verifică înțelegerea mesajelor etc.);

c. conținutul ei este generat de natura raportului profesorilor și elevilor cu știința și cunoașterea umană în general. În vreme ce profesorul are acces integral la cunoașterea umană într-un anumit domeniu, elevii au un acces parțial. Predarea ca act de comunicare are rolul de a mijloci accesul elevilor la această cunoaștere, iar acest aspect constituie cea mai mare parte a conținutului comunicării dintre profesori și elevi;

d. este influențată în eficiența ei de factori psihologici și de factori sociali

Aplicație

Ce factori psihologici și sociali pot influența predarea ca act de comunicare:

Factori psihologici	Factori sociali

Sumar

- Învățarea face necesară predarea ca ofertă de experiențe de învățare
- Nu există nici un mod unic, adecvat tuturor elevilor, de a preda și/ sau învăța; este nevoie de o multitudine de sarcini și experiențe pentru a satisface necesitățile individului.

Tema 3. Teorii ale predării. Teorii ale învățării

Provocare

„Nu există o singură teorie a învățării care să fie completă și să servească explicării și organizării comportamentului de învățare; există în mod cert mai multe teorii ale învățării, în baza cărora ne putem apropia de substanța unei conduite aflate sub incidența conceptului de învățare”. (Ioan Neacșu)

Repere teoretice

Teoriile învățării se pot grupa în modele după mai multe criterii, cele mai cunoscute **clasificări** fiind realizate de psihologii Hilgard și Bower, iar la noi de către profesorul I. Neacșu. Aceste modele sunt: behaviorismul, cognitivismul și constructivismul.

Behaviorismul este o orientare psihologică, fondată de John B. Watson. Acesta a susținut că obiectul de studiu al psihologiei este comportamentul (behaviour [eng/ = comportament), singurul care poate fi studiat în mod obiectiv. În această concepție, comportamentul este un ansamblu de răspunsuri ajustate stimulilor care îl declanșează.

Pe fundamentul acestei teorii, învățarea a fost concepută drept o schimbare observabilă a comportamentului produsă de experiență.

Behaviorismul nu se interesează de procesele mentale care intervin în învățare. El presupune că învățarea s-a produs când elevul dă un răspuns corect la un stimul dat.

Temă de reflecție

Identificați și descrieți o situație de învățare în care se utilizează mecanismul stimul – răspuns/ reacție:

Condiționarea clasică a comportamentului a fost demonstrată de fiziologul rus I. P. Pavlov, pornind de la ideea că între stimulii din mediu și reacțiile organismului există o legătură.

Concomitent, în SUA, Edward Thorndike elaborează teoria conexionismului, conform căreia învățarea are la bază formarea unor conexiuni la nivelul centrilor nervoși din creier. Are drept rezultat important legea efectului: învățarea se face printr-o succesiune de încercări și erori. Încercările de succes sunt reținute, cele fără succes sunt inhibate.

Condiționarea operantă (behaviorismul științific) Cercetările lui Thorndike au alăturat conexiunii stimul-răspuns, drept condiție a învățării, și faptul că stimulii produc consecințe plăcute. Această observație a făcut obiectul unei practici obiective, B. F. Skinner, Watson și Tolman observând stimulii, situațiile în care se produc și comportamentele corespunzătoare.

B. F. Skinner a fundamentat noțiunea de **modelare comportamentală**, care se *produce* prin intermediul **întăririlor pozitive și negative**.

Întăririle sunt consecințe ale unui comportament care îi sporesc frecvența, durata și intensitatea manifestărilor ulterioare.

Învățarea socială sau învățarea prin imitație. Albert Bandura și colaboratorii săi au studiat influența modelelor asupra formării comportamentelor sociale, prin imitare. Imitarea este grevată de consecințele pe care copilul le atribuie unei acțiuni, consecințe care acționează ca un sistem de întărire secundar.

Recompensa (materială, simbolică, acțională și socială) nu reprezintă o întărire pozitivă.

Ea apare în urma unei întăriri pozitive, fiind un efect plăcut. Un exemplu de recompensă este acela când profesorul îi spune unui elev „Ești cel mai bun elev la matematică” Dacă îi spunem aceluiași elev: „Îmi place modul în care ai rezolvat problema” avem de-a face cu o întărire pozitivă, al cărei scop este de a-l determina pe elev să învețe un mod corect de rezolvare a unei situații.

În mod similar, **pedeapsa** nu este o întărire negativă. Ea nu face decât să elimine un comportament greșit, fără a-i explica celui vizat că acel lucru este greșit și că ar trebui să îl evite în continuare.

Aplicație

Discutând cu colegii, identificați câteva situații în care ați utilizat cu succes întărirea pozitivă. Notați care au fost condițiile care credeți că au asigurat succesul intervențiilor.

Situații în care ați utilizat întărirea pozitivă	Condiții pentru succes

Cognitivismul, contrar behaviorismului, caută să pună în lumină procesele interne ale învățării. Teoriile cognitiviste acordă un rol major procesărilor informaționale care au loc între stimul și răspuns. Elevul este un sistem activ de prelucrare a informației, primind stimuli din mediu, percepuți senzorial, aplicându-le procese de recunoaștere a informației, care mai apoi este stocată temporar în memoria de scurtă durată, ulterior, informația prelucrată fiind înmagazinată în memoria de lungă durată (considerată rezervor, bază de date).

Întrucât elevul trebuie să integreze realitatea mai degrabă decât să dobândească noi comportamente observabile, învățarea este caracterizată printr-o schimbare în structurile mentale ale elevului.

Abordarea cognitivă pune accentul pe angajamentul mental activ al elevilor pe toată durata învățării, informația fiind prelucrată în esență și profunzime. De aceea, profesorul trebuie să utilizeze strategii de predare care urmăresc să ajute elevul în selecționarea, decodificarea, organizarea, integrarea și accesarea ulterioară a informației. Se trece de la înțelegerea învățării ca discurs la înțelegerea ei ca factor de dezvoltare intelectuală durabilă.

David Ausubel propune un model de predare care *opune învățarea mecanică celei bazate pe înțelegere*. Organizatorii cognitivi sunt instrumente de organizare a cunoștințelor. Aceștia pot lua diverse forme, de la hărțile conceptuale, până la tabla de materii a unei cărți. Demersul de predare pornește de la prezentarea organizatorilor, continuă cu prezentarea sarcinilor și materialelor de învățat și se finalizează cu întărirea organizării cognitive (Simona Bernat, pag.26). În etapa prezentării organizatorului se clarifică scopul lecției, se expune organizatorul

și se stabilește legătura dintre acesta și cunoștințele elevilor. În etapa prezentării conținutului și sarcinii de învățare se explicitează modul de organizare al noului material, logica materialului respectiv și abia apoi se introduce noul conținut și se prezintă materialul. În etapa de final se stabilește o conexiune între noile informații și organizatorul prezentat în avans, pentru a se promova o receptare activă a cunoștințelor.

Aplicație

Învăță următorul conținut:

Principalele aplicații ale perspectivei cognitive în educație:

-accentuarea rolului activ al elevului în învățare, utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare și organizare (însoțite de o prelucrare de adâncime).

-importanța autoreglării în învățare (autoreglarea va face obiectul de studiu al modului următor).

-înțelegerea mai nuanțată a diferențelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (Piaget), ci unei varietăți de factori: de la neatenție, capacitate redusă a ML, lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare, sau de monitorizare și control al învățării

-rolul profesorului este de facilitare a învățării prin:

-organizarea materialului: scheme de organizare (Advance organizers, Ausubel, 1978), modele conceptuale (Mayer, 1987), modele ierarhice (Gagne, 1975).

-elaborare: sugerarea unor analogii sau memotehnici.

-implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învățare: problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple și aplicații, testarea cunoștințelor pe baza de proiecte.

Analizează propriul proces de învățare:

Cum ai învățat?

	Da	Nu	Observații
Ai citit și ai rezumat în scris?			
Ai utilizat scheme care să faciliteze înțelegerea și memorarea?			
Ai simțit nevoia unui suport concret?			
Ai cerut unei alte persoane să îți citească/ explice textul?			

Teoria constructivistă a apărut în anii '90, fiind o aprofundare a cognitivismului. Curentul care stă la baza acestei abordări este postmodernismul.

În viziunea curentului constructivist, accentul este plasat pe *importanța individului* în procesul de predare-învățare. Nu instruirea este cea pe care se pune accent, ci învățarea. Această paradigmă încurajează preluarea controlului de către individ în timpul învățării; încurajează cunoașterea individuală, subiectivă, automonitorizarea procesului de construire a cunoștințelor și ancorarea experiențelor de învățare în situații autentice, reale, de viață. Constructiviștii postulează ideea conform căreia *cunoașterea este întotdeauna o construcție și o reconstrucție* (Daniela Roman, 2010), în felul acesta învățarea avînd la bază creativitatea și nu repetiția

Constructivismul recunoaște, ca și cognitivismul, că învățarea este o activitate mentală, dar nu este recunoscută realitatea externă obiectivă, ea fiind doar în mintea indivizilor. Învățarea este, deci, un proces activ de construire a acestei realități, și nu o simplă achiziție prin transmitere, explicare, demonstrare sau receptare. Drept urmare, fiecare realitate este unică, transpusă conform propriilor experiențe

Elevul nu transferă automat cunoștințele provenind din mediu în memoria sa, ci, în raport de interacțiunile sale cu acesta, ajunge să-și definească treptat propriile interpretări ale lumii. Contextul social joacă un rol major în învățare. Elevul are un rol proactiv, el fiind decident în demersul de construire a cunoștințelor. Învățarea prin construcție proprie este un proces de interiorizare a modului în care se realizează cunoașterea.

Predarea nu constă în a transmite informații de la mentor la discipol, ea pune semnificațiile elevului la încercare.

Din perspectiva curriculumului, apare necesitatea *corelării obiectivelor și a conținuturilor cu stadiile și structurile de gândire ale elevilor*. Curriculumul și instruirea sunt centrate pe elev, utilizându-se strategii active și interactive. În scopul formării capacităților superioare de gândire, este de remarcat că accentul cade pe capacitatea de investigație, de conceptualizare, capacitatea de rezolvare a problemelor, de gândire critică, de evaluare și autoevaluare.

Constructivismul încurajează elevii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conținuturilor, a situațiilor, a strategiilor, prin interpretări și înțelegere (Elena Joița coord., *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*, 2007, p.23).

Constructivismul a promovat noi metode didactice - *investigația centrată pe elev, învățarea ancorată, învățarea prin cooperare etc.*

Perspectiva constructivistă se dorește a fi integrativă atât în sfera învățării, cât și în cea a evaluării, ultima îmbrăcând forma dinamică prin luarea în considerare a influenței sociale.

În ciuda diferențelor, behaviorismul, cognitivismul și constructivismul pot fi situate pe o serie de continuum-uri și nu pe poziții tranșante (Jonassen (1991), Newby și Ertmer(1993)). Dintre toate aceste teorii, modelul educativ cel mai potrivit în mediile școlare se situează între cognitivism și constructivism (Jonassen, 1991), ceea ce nu împiedică, într-o anumită situație, abordarea behavioristă, privilegiată uneori de natura sau contextul învățării.

Criterii de analiză²	Modelul behaviorist	Modelul cognitivist	Modelul constructivist
<i>Concepte - cheie</i>	Aprecieri, asociere, autodisciplină, autoritate, caracter, comportament, condiționare, conexiune, consecință, control, disciplină, feedback, imitare, întărire, modelare comportamentală, măsurabil, răspuns, recompensă, pedeapsă, stimul	Accesibilizare, algoritm, analiză, anticipare, competență, concepte, cogniție, configurație, dezvoltare intelectuală, memorare, operație, organizare, percepție, procesarea informației, procese cognitive, reprezentare, schemă cognitivă, sinteză, structură	Acomodare, acțiune mentală și obiectuală, alternative, aplicabilitate, asimilare, cooperare, conflict socio-cognitiv, construire de cunoștințe, context, creativitate, diversitate, eșafodaj, explorare, individualizare, interacțiune, învățare mediată, multiculturalism,

² După PANTURU, S., NECȘOI, D., VOINEA, M. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Universitatea „Transilvania”, Brașov, 2008 .)

			nondirectivism, personalizare, progres, situație de învățare
<i>Conduită și manifestare</i>	Pune accentul pe procesele psihice observabile, măsurabile, considerând elevul o persoană pasivă, modelabilă și supusă influențelor mediului de învățare.	Pune accent pe manifestările mentale, mai mult sau mai puțin observabile, considerând elevul o persoană activă, implicată în propria instruire.	Pune accent pe cel care învață, cunoașterea apărând din valorificarea experiențelor anterioare care nu provin neapărat din mediu, ci pot fi și mediate. Învățarea este rezultatul unei construcții mentale și un act de autorealizare a potențialului persoanei.
<i>Variabilitatea conduitei umane</i>	Ia în considerare trei variabile ale conduitei umane: comportamentul tipic al subiectului care învață, tipul de întărire folosit și viteza învățării.	Diferențele interindividuale derivă din experiența de cunoaștere cu care fiecare elev se angajează în procesul de instruire.	Învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului, de trăsăturile persoanelor care pot media experiențele, de contextul în care se produce experiența de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context
<i>Scopul educației</i>	Producerea de schimbări comportamentale în direcția dorită.	<i>Dezvoltarea capacităților și a abilităților de a învăța mai bine</i>	<i>Autoactualizare, modelare de roluri și comportamente</i>
<i>Rolul profesorului</i>	Profesorul trebuie să structureze materialul supus învățării în conformitate cu principiul pașilor mici, să aranjeze mediul ambiant pentru a obține răspunsul dorit.	Rolul profesorului este acela de a orienta atenția celui care învață asupra aspectelor cheie ale materiei de învățat, de a structura conținutul activității de învățare.	Profesorul îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile instructiv-educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază, evaluează activitățile.
<i>Motivația</i>	Motivația este un fenomen	Ia în considerare aspectul	Motivație intrinsecă ca

<i>învățării</i>	exterior celui care învață, un rezultat al condițiilor de mediu; comportamentul se modelează făcând apel la sistemul de recompense și pedepse.	intrinsec al motivației, intervenția conexasă a altor variabile ale celui care învață în procesul învățării.	rezultat al valorificării experiențelor elevului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev.
<i>Evaluarea</i>	Comportamentul este evaluat din perspectiva relației stimul – răspuns.	Independența răspunsului față de stimulii externi. Comportamentul este analizat în funcție de modul în care se produce învățarea, de capacitățile intelectuale implicate.	Comportamentul este analizat din perspectiva construcției mentale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de probleme.
<i>Aplicații în plan educațional</i>	Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor. Elaborarea de regulamente școlare în baza sistemului de recompense și pedepse. Instruirea programată. Feedback-ul didactic și utilizarea lui în lecție.	Utilizarea metodelor intuitive care acționează asupra mecanismelor de percepție și reprezentare Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învățare. Principiul respectării particularităților de vârstă și psiho-individuale în instruire. Feed-forward-ul didactic și utilizarea lui în lecție. Predare bazată pe organizatori cognitivi ca instrumente de organizare a cunoștințelor. Organizarea secvențială a instruirii. Achizițiile anterioare ca suport pentru noile cunoștințe	Învățarea prin cooperare ca principiu organizator al instruirii. Predarea centrată pe elev, utilizarea de strategii active și interactive. Perspectiva multiculturalității în instruire. Contextualizarea învățării. Evaluare centrată pe competențe, pe capacitatea de rezolvare de probleme diverse. Personalizarea, individualizarea învățării

<i>Principalii reprezentanți</i>	I. P. Pavlov – Condiționarea clasică. Ed. Thorndike - Teoria conexiunismului. B.F. Skinner - Condiționarea operantă. A. Bandura – Învățarea socială sau învățarea prin imitație.	W. Kohler - Învățarea prin intuiție. E. Tolman - Învățarea latentă. J. Piaget - Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor intelectuale. J. Bruner - Teoria genetic-cognitivă și structurală. D.Ausubel -Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres. Galperin	J. Piaget - Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale. J. Bruner - Teoria genetic-cognitivă și structurală. L.S.Vâgotski – Constructivismul social - Zona proximei dezvoltări.
----------------------------------	--	--	---

Temă de reflecție

Imaginați-vă că sunteți elev. Ce teorie a învățării ați prefera să utilizeze profesorii dumneavoastră cu prioritate? De ce?

Tema 4. Stiluri de predare. Stiluri de învățare.

Provocare

“Stilul este în legătură cu cogniția. Oamenii percep și câștigă cunoaștere într-un mod diferit. Stilul este în legătură cu conceptualizarea. Oamenii formează ideile și gândesc diferit. Stilul este în legătură cu afectivitatea. Răspunsurile emoționale și valorile oamenilor sunt diferite. Stilul este în legătură cu comportamentul. Oamenii acționează diferit.” (Burke Guild, Garger)

Repere teoretice

În esență, stilul de predare se referă la ”un set de strategii de predare”, o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile cu elevii.

În literatura de specialitate există diferite clasificări ale stilurilor de predare. Cea mai frecvent întâlnită clasificare a stilurilor de predare este cea care are la bază criteriul relației profesorului - manager cu clasa de elevi. Potrivit acestui criteriu, se disting următoarele stiluri:

Stilul democratic

Un profesor care utilizează preponderent un astfel de stil:

- implică activ elevii în procesul învățării;
- promovează inițiativa elevilor;
- încurajează potențialul creativ al acestora;
- pune elevii în situația de a experimenta;
- cooperează cu elevii în organizarea situațiilor de învățare;
- încurajează feed-back-ul și întărirea pozitivă;
- oferă elevilor posibilitatea de decizie cu privire la organizarea contextului învățării și posibilitățile de asociere în realizarea sarcinilor.

Un astfel de stil se distinge prin dezvoltarea parteneriatului cu elevii și valorizarea experiențelor, alegerilor și rezultatelor acestora.

Stilul autoritar

Un profesor care utilizează preponderent un astfel de stil:

- dirijează în detaliu toate etapele de realizarea activităților de învățare;
- structurează cu atenție timpul de lucru;
- nu încurajează inițiativele;
- sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor;
- menține o anumită distanță față de grupul de elevi;
- decide și impune fiecare sarcină de realizat;

- nu încurajează feed-back-ul;

Un astfel de stil se distinge prin controlul exercitat de profesor asupra tuturor aspectelor instruirii și promovarea relațiilor educaționale preponderant oficiale și formale.

Stilul permisiv sau laissez-faire

Un profesor care utilizează preponderent un astfel de stil:

- are o atitudine pasivă, indiferentă în procesul învățării;
- acceptă deciziile elevilor, comune sau individuale;
- nu evaluează comportamentele și atitudinile elevilor;
- are exigențe pedagogice reduse în procesul didactic;
- nu favorizează obținerea de performanțe în învățare;
- poate induce apariția situațiilor de indisciplină în clasa de elevi.

Un astfel de stil se distinge prin plasarea responsabilității învățării la nivelul elevului și manifestarea unei atitudini de autosuficiență în raport cu propria conduită didactică.

Aplicație

Analizați cele trei stiluri de predare, din perspectiva avantajelor și limitelor acestora:

Stilul de predare	Avantaje	Limite
Stilul autoritar		
Stilul democratic		
Stilul permisiv sau laissez-faire		

O altă clasificare a stilurilor de predare este realizată de Mosston. Acesta distinge 11 stiluri de predare:

- **Stilul de comanda sau directiv:** are la bază autoritatea profesorului care impune succesiunea activităților, punând un accent foarte puternic pe programare.

- **Stilul practic:** bazat pe explicații precise urmate de execuție prin imitație din partea elevului.
- **Stilul de reciprocitate:** bazat pe evaluarea reciprocă, după criterii pregătite de profesor și pe promovarea activității în echipă.
- **Stilul de autocontrol:** bazat pe autonomia subiectului și valorizarea capacităților sale de autoevaluare.
- **Stilul de incluziune:** de includere a elevului în îndeplinirea unor sarcini de niveluri diferite, el fiind acela care decide la ce nivel se poate implica.
- **Stilul centrat pe descoperirea dirijată.**
- **Stilul centrat pe descoperirea convergentă:** menit să conducă la descoperirea soluției unei probleme, la formularea unei concluzii prin raționament și gândire critică.
- **Stilul centrat pe activitate divergentă:** ce conduce gândirea pe traiectorii necunoscute, neobișnuite, spre soluții inedite, spre creativitate.
- **Stilul bazat pe proiectarea programului individual** (personal)
- **Stilul inițiat de cel care învață:** acesta având posibilitatea să inițieze experiențe proprii, să le proiecteze, să le execute și să le evalueze.
- **Stilul de autoinstruire**

Temă de reflecție

Care sunt beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de predare?

A vorbi despre stilurile de predare, despre modurile diferite de a facilita accesul elevilor la cunoaștere, despre diferențele între cei care organizează și îndrumă învățare, ne conduce reflecția către relația stil de învățare – stil de predare.

Stilul de învățare este o manieră particulară de a învăța, fiind stabil pe o perioadă mai lungă de timp și unic fiecărui individ.

Elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe alții. Alții preferă să facă câte puțin din fiecare. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie.

Cea mai simplă și mai răspândită modalitate de a identifica diferite stiluri de învățare se bazează pe simțuri. Denumit în mod curent modelul VAK, acest model descrie stilurile celor care învață ca vizual, auditiv sau kinestezic.

Cei cu un stil de învățare vizual procesează cel mai eficient informații în formă vizuală; cei cu stil de învățare auditiv înțeleg cel mai bine ascultând și cei cu un stil kinestezic/tactil învață mai bine prin atingere și mișcare.

Un studiu efectuat de Specific Diagnostic Studies a arătat că 29% din toți elevii din școlile de învățământ primar și secundar au un stil de învățare vizual, 34% au un stil auditiv și 37% au un stil kinestezic/tactil (Miller, 2001).

Pentru a identifica preferințele de învățare ale elevilor potrivit acestui model, aplică un chestionar.

Aplicație

Aplicați chestionarul de mai jos elevilor de la o clasă la care predați.

Chestionar VAK

Acordă un punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare dintre afirmațiile de mai jos, unde:

1=afirmația nu se aplică aproape deloc, 2=afirmația se aplică foarte rar, 3=afirmația se aplică rar, 4=afirmația se aplică deseori, 5=afirmația se aplică aproape întotdeauna

Raspunde sincer, nu te gânde prea mult la răspuns. După acordarea punctajului, notează sumele în spațiile alocate.

1. Nu îmi place să îmi iau prea multe notițe dar cu toate acestea îmi amintesc ce se discută. Luarea notițelor îmi distrage atenția de la ceea ce spune profesorul
2. Atunci când citesc, îmi mișc buzele.
3. Îmi fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.
4. Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.
5. Când sunt la o petrecere, îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.
6. Atunci când citesc o carte, acord atenție pasajelor care implică dialog
7. Când citesc o carte, acord o mare atenție acelor pasaje care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări

8. Obişnuiesc sa îmi fac liste şi notiţe deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai uşor dacă mi le notez.
9. Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menţine atenţia fixată asupra subiectului discuţiei.
10. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal.
11. Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent(ă) la cum este îmbrăcată şi la aspectul fizic
12. Nu mă pricep la a citi sau asculta instrucţiuni. Prefer să mă apuc imediat de o sarcină data.
13. Când sunt la o petrecere, una dintre plăcerile mele este sa stau într-un loc mai retras şi să privesc pe ceilalţi.
14. Când recapitulez diferite informaţii, îmi vin tot felul de idei în minte şi îmi amintesc unde le-am văzut.
15. Îmi iau notiţe, însă rareori le folosesc când învăţ.
16. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.
17. Atunci când am timp liber, prefer să mă uit la TV sau să citesc o carte.
18. Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mişc buzele pentru a auzi cuvintele.
19. Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare şi îmi mişc braţele să accentuez ideile prezentate.
20. Înţeleg ce spune un prezentator, chiar daca nu sunt atent(ă) la acesta
21. Daca trebuie să explic ceva, prefer să scriu despre ea.
22. Îmi amintesc lecţiile mult mai uşor dacă le repet de mai multe ori.
23. Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită pe e-mail.
24. Sunt dispus să-mi iau informaţiile de la radio decât dintr-o revistă.
25. Biroul meu arată dezordonat.
26. Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.
27. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reuşeste să menţină contactul vizual în timpul conversaţiei.
28. Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună la telefon.
29. Lucrurile pe care le prefer când sunt la o petrecere sunt dansurile, jocurile şi acţiunea.
30. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afişează nici un fel de emoţie .
31. Prefer mişcările şi mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la şcoală.
32. Când citesc o carte, acord o mare atenţie pasajelor care descriu elemente de vestimentaţie, peisaje etc.
33. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt cum funcţionează.
34. Obişnuiesc să notez instrucţiunile pentru a mi le aminti ulterior.

35. Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față în față.

36. Atunci când am timp liber prefer să ascult muzica.

PUNCTAJ

VIZUAL		AUDITIV		KINESTEZIC	
Afirmația	Punctaj	Afirmația	Punctaj	Afirmația	Punctaj
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	
21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj		Punctaj		Punctaj	
total(minim		total(minim		total(minim	
12, maxim 60)		12, maxim 60)		12, maxim 60)	

Interpretare chestionar:

Compară rezultatele pentru fiecare dintre cele 3 stiluri de învățare. Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.

Identificarea stilurilor de învățare nu reprezintă un scop în sine. Modul în care valorificăm în activitatea de predare varietatea stilurilor de învățare reprezintă cheia succesului.

Stilul de învățare	Elemente de valorificare
Vizual (imagini, filme, grafice, diagrame, tabele, modele)	- își amintesc ceea ce scriu și citesc; - le plac prezentările și proiectele vizuale; - își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți; - înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd.
Auditiv (lectură, înregistrări)	- își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune ; - le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici

audio, povestire, muzică, verbalizare, întrebări)	- își pot aminti foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale; - înțeleg cel mai bine informațiile când le aud.
Chinestezic (interpretare, joc de roluri, modelare în lut)	- își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri); - le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activ în activități practice; - își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică) - au o bună coordonare motorie.

Aplicație

Propuneți o situație de învățare, pentru o lecție, la alegere, în care să valorificați cele trei stiluri de învățare.

O altă modalitate de a distinge stilurile individuale de învățare este cea care ia în calcul emisferile cerebrale. Asselin și Mooney descriu din acest punct de vedere stilurile de învățare ca global, bazat pe emisfera dreaptă, sau analitic, bazat pe emisfera stângă. În general, cei cu un stil global „percep lucrurile ca pe un întreg, fac distincții generale între concepte, sunt orientați către oameni și învață într-un context social”³ Cei cu un stil de învățare analitic, pe de altă parte, percep lucrurile prin părțile lor mai degrabă decât ca întreg și impun o anumită structură sau restricții asupra informațiilor și conceptelor”⁴.

Felul în care ne concentrăm asupra informațiilor noi și dificile și ni le reamintim este legat de stilul nostru de învățare global sau analitic. Unii elevi învață mai ușor atunci când informațiile sunt prezentate pas cu pas, într-un model secvențial, prin care se construiește o înțelegere a conceptelor. Alții învață mai ușor fie atunci când înțeleg mai întâi conceptul și se

³ Miller, 2001, p. 3

⁴ Ibidem

concentrează apoi pe detalii sau când introducerea informațiilor se face printr-o povestire cu umor sau o anecdotă legată de experiența lor și susținută cu exemple și grafice⁵.

Teoria inteligențelor multiple este valoroasă în relația stiluri de predare, stiluri de învățare. Organizatorul⁶ de mai jos vă oferă informații din această perspectivă:

Cum se manifestă elevul?	Cum gândește elevul?	Ce-i place să facă?	Zone de performanță	Zone de intervenție	Profil de învățare
VERBAL/ LINGVISTIC					
- are o bună memorie pentru nume, locuri, date etc. - îi place să citească, să scrie și să spună povești; - înțelege ordinea și înțelesul cuvintelor; - explică ușor are un umor lingvistic remarcabil; - convinge ușor, este persuasiv în vorbire și scriere; - face analize metalingvistice cu ușurință.	- în cuvinte/ sintagme - în propoziții/ fraze - în metafore	- să citească să scrie - să povestească - să se joace cu cuvintele - să participe la jocuri lingvistice	- în povestit, descrieri, metafore - în a-și aminti: nume de persoane, nume de locuri, date, amănunte/ detalii, etc.	- cărți, casete - jurnal - dialoguri, discuții - dezbateri	- spunând - auzind - citind - văzând - cuvinte
LOGIC/ MATEMATIC					
- îi place să rezolve probleme, să lucreze cu cifre - raționează inductiv și deductiv - are un bun discernământ în ceea ce privește relațiile și conexiunile - realizează calcule complexe - are gândire științifică	- în raționamente - în formule și algoritmi	- să lucreze cu numere - să formuleze întrebări - să găsească explicații - să caute structuri și relații - să experimenteze - să calculeze	- matematica - logica - raționamente - rezolvare de probleme	- materiale cu care să experimenteze - materiale științifice/ de laborator - excursii la muzeul de științe, la observatorul astronomic	- algoritmizând - operând - cu structuri abstracte - cautând relații logice

⁵ Dunn, 1995, p. 18

⁶ Barbaros.T., Fraico, L., Gunesch, L., Grigore, M., Ghidul specialistului educațional

VIZUAL/ SPAȚIAL					
- are imaginație activă - își formează imagini mentale (vizualizează) - se orientează ușor în spațiu - recunoaște relații și obiecte spațial percepții corecte din diferite unghiuri - reprezintă ușor grafic prin pictură, desen, sculptură	în imagini în forme în culori	- să deseneze, să proiecteze, să construiască - să vizeze cu ochii deschiși - să folosească imagini, desene, poze pentru a se exprima	- a imagina lucruri a sesiza schimbări - a citi hărți, grafice - jocuri puzzle, labirinturi	imagini, diapozitive filme, video jocuri LEGO, puzzle cărți ilustrate, labirinturi jocuri de imaginație	vizualizând, folosind ochii lucrând cu imagini/ culori
MUZICAL/ RITMIC					
- apreciază structura muzicii și a ritmului - are „scheme“ sau „cadre“ pentru auzirea muzicii - este sensibil la sunete și tipare vibraționale - recunoaște, creează și reproduce sunete, ritmuri, muzică, tonuri și vibrații - apreciază calitățile caracteristice ale tonurilor și ritmurilor	prin ritmuri prin melodii	- să cânte - să fredoneze melodii - să fluiera - să asculte muzică - să cânte la un instrument muzical - să bată ritmul	- a recunoaște sunete - a învăța sunete/ melodii - a-și aminti melodii - a ține ritmul - a sesiza tonuri și ritmuri	timp de cântat ore de muzică mers la concerte instrumente muzicale	- prin ritm prin melodii - cu ajutorul sunetelor - prin muzică
CORPORAL/ KINESTEZIC					
- controlează în mod voluntar mișcările corpului - programează mișcări ale corpului - face ușor legătura dintre corp și minte - are abilități mimetice și funcții corporale îmbunătățite	prin senzații somatice prin gesturi și mișcări	- să se miște, - să gesticuleze - să atingă și să pipăie obiecte - să folosească limbajul trupului - să lucreze cu mâinile - să danseze	- activități fizice (sporturi) - dans/ actorie - activități meșteșugărești	jocuri de rol mișcare, sport, jocuri experiențe tactile ocazii de a construi învățare experiențială	

NATURALIST					
- are dezvoltat simțul de comuniune cu natura - recunoaște și clasifică ușor tipare și comportamente	- prin elemente din natură - prin forme naturale - în categorii/ clasificări	- să observe animale și plante - să facă experiențe, experimente - să clasifice - să se ocupe de grădinărit	- a îngriji plante/ animale - a încadra în categorii - a observa diferențe	- acces la natură - ocazii de a lucra cu animale - instrumente de investigare a naturii	- clasificând - încadrând în categorii - observând evoluții
INTERPERSONAL					
- comunică eficient verbal și non verbal - este sensibil la sentimentele, motivația celor din jur - optează pentru lucrul în cooperare - dau dovadă de înțelegerea perspectivelor celorlalți - se pune ușor în locul lor	- prin raportare la alții - verificarea ideilor prin ale altora	- să aibă mulți prieteni - să discute cu oamenii - să facă parte din grupuri cu interese comune - să organizeze și - să conducă - să negocieze, - să manipuleze oamenii - să participe la evenimente	- a înțelege oamenii - a organiza și a conduce a comunica a manipula pe alții - a negocia conflicte	- prieteni - jocuri de grup întâlniri, - activități de grup - proiecte - activități în comunitate - ucenicie - team building - peer educators	- comparând - stabilind relații - discutând, - punând întrebări - împărtășind

INTRAPERSONAL					
- are capacitate de concentrare și tendință de a reflecta (natura umană, realitatea înconjurătoare) - își dezvoltă ușor abilitățile metacognitive sunt conștienți de propriile sentimente - are simțul transpersonal al sinelui, abilități de gândire și rațiune de ordin superior	în relațiile cu propriile nevoi, sentimente/ emoții și scopuri	- să lucreze singur - să-și analizeze interesele - să se autoevalueze - să-și planifice viitorul, viața - să reflecteze	- a mă cunoaște/ înțelege - a-mi urma instinctul - a-mi urmări interesele proprii - a fi original - a mă axa pe propriile visuri/ sentimente	- locuri secrete - singurătate - opțiuni - proiecte individuale	- învățând singur prin proiecte individualizate - în ritmul propriu - având propriul spațiu

Temă de reflecție

Comentați afirmația:

“Fiecare stil individual este ca o culoare diferită de pe paleta unui pictor. Precum culorile, stilurile se pot combina unele cu altele”. A.Grasha

Daniel Goleman (1995, 2001) a adus în atenție un nou tip de inteligență. Inteligența emoțională descrie capacitatea de a utiliza inteligent emoțiile; este vorba de un set de capacități orientate pe cinci domenii:

- cunoașterea propriilor emoții;
- gestionarea propriilor emoții;
- direcționarea emoțiilor către scop;
- recunoașterea emoțiilor la ceilalți – empatia;
- interacțiunea pozitivă cu ceilalți – competența socială.

Având în considerare dimensiunea formativă a educației, dezvoltarea acestui set de capacități reprezintă o nouă provocare pentru cadrele didactice.

Temă de reflecție

Comentati:

Maurice Elias numește inteligența emoțională „piesa lipsă din educație”, iar principiile de 24 de carate ale educației bazate pe inteligenței emoționale sunt:

Regula de aur de 14 carate: „Poartă-te cu alții așa cum ai vrea să se poarte alții cu tine.”

Regula de aur de 24 de carate: „Poartă-te cu copiii tăi, elevii tăi așa cum ți-ai dori să se poarte alții cu ei.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Valorificarea și dezvoltarea inteligenței emoționale presupune:

<i>Cunoașterea propriilor emoții</i>	Crearea de contexte de identificare și exprimare coerentă a emoțiilor. Evocarea experiențelor anterioare ale elevilor care se raportează nu numai la cunoștințe, ci și la trăiri, emoții Oferirea prilejurilor de reflecție asupra propriilor emoții (cum m-am simțit la lecție?)
<i>Gestionarea propriilor emoții</i>	Dezvoltarea capacității de a alege răspunsul emoțional adecvat diferitelor tipuri de situații: - Ce exprimăm? - Cum exprimăm? - Când exprimăm? - Unde exprimăm? - Cui exprimăm?
<i>Direcționarea emoțiilor către scop</i>	Crearea de oportunități de identificare a scopurilor și obiectivelor care orientează anumite reacții emoționale
<i>Recunoașterea emoțiilor la ceilalți</i>	Favorizarea atitudinilor empatic Crearea de prilejuri de manifestare a empatiei (cum te-ai fi simțit în locul lui...?)
<i>Interacțiunea pozitivă cu ceilalți</i>	Crearea unui climat educațional pozitiv Încurajarea comunicării eficiente și a relațiilor interpersonale pozitive

Sumar

- Valorificarea și dezvoltarea stilurilor de învățare elevilor reprezintă o necesitate pentru realizarea unei prestații didactice eficiente și de calitate.
- Un profesor bun este acela care este capabil de o mare varietate de stiluri didactice, având posibilitatea de a-și adapta munca la diferitele circumstanțe, conferind predării flexibilitate și mai multă eficiență.

Tema 5: Strategii didactice active. Învățare prin cooperare

Provocare

„Elevii pot învăța orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învățare; aceiași elevi înregistrează eșecuri cand materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte”

(Dunn, R).

Repere teoretice

O bună cunoaștere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecții, pentru educatori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învățare, în cazul elevilor.

Atunci când învățăm parcurgem mai multe etape:

- **Achiziția** – este prima fază a procesului învățării, este faza de contact cu informațiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înțelegerea.
- **Interiorizarea** – noile cunoștințe sunt interiorizate, integrate într-un sistem personal, coerent care se construiește pornind de la experiențele anterioare.
- **Modificarea** – presupune acțiune din perspectiva noilor achiziții, care, odată, dobândite și operaționalizate, trebuie utilizate. Înseamnă că oamenii vor acționa conștienți fiind și de faptul că știu ceva în plus, dar și de faptul că știu la ce folosește ceea ce tocmai au învățat.
- **Rezultat** – faza de concretizare a modificărilor în abilități și comportamente. A atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acționa fără să se uite ce s-a învățat.

Aplicație

Raportându-vă la o situație de învățare, explicați ce sarcini organizați astfel încât elevul să parcurgă cele patru etape ale învățării:

Etapa	Activități propuse
Achiziția	

Interiorizarea	
Modificarea	
Rezultat	

Un aspect important legat de modificările produse este că acestea , pentru a putea fi considerate învățare reală, trebuie să fie menținute (Gagné, R, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă și poate fi transferată asupra situațiilor noi.

Învățarea se construiește pe baza experiențelor anterioare și este influențată de climatul în care se realizează. Există factori interni (motivația, potențialul intelectual, particularități psihoindividuale și de vârstă etc) și factori externi ai învățării (experiențele de învățare, contextul, evenimentele instruirii etc).

Învățarea înseamnă achiziție, urmată de o interiorizare care duce la o modificare, observabilă prin intermediul unor rezultate. Modul în care acestea au loc a fost studiat de către psihologi și pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează în teoriile învățării.

Ioan Cerghit face distincția între învățarea figurativă și învățarea activă sau operatorie. Învățarea figurativă are tendința să rămână la nivelul reprezentării statice, figurative, să se bazeze pe elemente imagistice, intuitive în structurarea cunoașterii și preferă metodele demonstrative și receptive care îndeamnă elevii la activități de tipul ascultării, receptării, repetării, memorizării, reproducerii, imitației.

Învățarea activă încurajează efortul de gândire și de imaginație, apelează la structurile mintale operatorii și cognitive de care dispune elevul și acordă prioritate utilizării unor metode prin care se stimulează strângerea de informații, prelucrarea și sintetizarea informațiilor, asocierea de informații, producerea de idei, căutarea de soluții, organizarea și reorganizarea progresivă a ideilor, promovează interpretarea și reflecția personală, comunicarea, interacțiunile libere cu ceilalți, inventivitatea și creația. (Cerghit, I., 1997).

Învățarea eficientă are trei caracteristici importante: este activă, este orientată către atingerea unui scop, duce la rezultate măsurabile.

Învățarea activă presupune implicare și participare conștientă în procesul de construire a cunoștințelor. A da semnificație personală materialelor care sunt învățate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoștințe, a stabili permanent legături între cunoștințe și aplicabilitatea lor, între și în interiorul domeniilor de cunoaștere.

A învăța eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabilești conștient drept scop al învățării și te implici activ în atingerea lui.

Temă de reflecție

Comentați:

„Eu sunt copilul. Tu ții în mână destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură dacă oi reuși sau voi eșua în viață. Dă-mi, te rog, acele lucruri care mă vor îndrepta spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume...”

(din Child's Appeal, Mamie Gene Cole).

Conceptul de învățare prin cooperare implică procedee de colaborare și activitate comună în rezolvarea unor sarcini de instruire: Elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteleori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi, sau a realiza veritabile inovații.

După cum arăta J. Richardson, activitățile bazate pe învățarea prin cooperare au câteva caracteristici generale. Printre acestea sunt:

Interdependența pozitivă

Elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului. Profesorul poate structura această interdependență pozitivă, stabilind scopuri, recompense și resurse comune, precum și roluri distribuite (cel care rezumă, cei care încurajează pe ceilalți, cel care formulează răspunsul).

Interacțiunea directă

Elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică celorlalți ceea ce știu, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolva

Răspunderea individuală

Se evaluează frecvent performanța fiecărui copil și rezultatul i se comunică lui cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, uneori aplicând scurte testări unora dintre copii, selectați într-o anumită ordine (de exemplu, din doi în doi) sau desemnați aleatoriu câțiva sau alegând la întâmplare un membru al grupului care să dea un răspuns.

Deprinderi interpersonale și de grup mic

Grupurile nu pot exista și nici funcționa eficient dacă preșcolarii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor.

Procesarea în grup

Grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membri lor.

Aplicație

Identificați câteva avantaje, dar și limite ale utilizării învățării prin cooperare:

Avantaje	Limite

Exemple de strategii didactice interactive

- **Știu/ Vreau să știu/ Am învățat**

Acest model de predare, elaborat de Donna M.Ogle în 1986 pornește de la premisa că informația anterioară a elevului trebuie luată în considerare atunci când se predau noi informații. Un instrument important de învățare îl reprezintă lectura, acest model reprezentând și o grilă de lectură pentru textul non-funcțional.

Aplicarea modelului Știu / Vreau să știu / Am învățat presupune parcurgerea a trei etape: accesarea a ceea ce elevii știu, determinarea a ceea ce dorește a se învăța, și reactualizarea a ceea ce s-a învățat în urma lecturii. Primele două etape se pot realiza oral, pe bază de conversație, iar cea de-a treia etapă se realizează în scris, fie în timp ce se lecturează textul, fie imediat ce textul a fost parcurs integral.

Autoarea a construit o fișă de lucru, pe care elevii o completează prin activități de grup sau individuale:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Etape:

- Se solicită elevilor să completeze prima rubrică a tabelului cu tot ceea ce știu / cred că știu despre tema abordată. Se poate lucra individual, în perechi sau în grupuri mici. În timp ce elevii realizează lista, profesorul construiește pe tablă tabelul de mai sus.
- Se cere elevilor să spună ce au scris, iar profesorul va completa la tablă informațiile cu care toți elevii sunt de acord.
- Se solicită elevilor să analizeze ceea ce știu deja și să observe pe cele care au puncte comune și pot fi incluse într-o categorie mai generală.
- Se solicită elevilor să completeze a doua rubrică a tabelului cu tot ce ar dori ei să învețe despre tema dată. Se poate lucra individual, în perechi sau în grupuri mici. Elevii spun întrebările pe care le au despre subiectul abordat, iar profesorul le va lista în a doua coloană a tabelului. Aceste întrebări vor evidenția nevoile de învățare ale elevilor în legătură cu tema dată.
- Elevii citesc textul.

- După lectura textului, se revine asupra întrebărilor formulate în a doua coloană și se constată la care s-au găsit răspunsurile în text. Răspunsurile găsite se trec în a treia coloană a tabelului.
- Elevii vor face comparație între ceea ce ei cunoșteau deja despre tema abordată, tipul și conținutul întrebărilor pe care le-au formulat și ceea ce ei au învățat prin lecturarea textului. Elevii compară ceea ce știau înainte de lecturare (informațiile din prima coloană) cu ceea ce au învățat (informațiile din a treia coloană). De asemenea, vor discuta care din întrebările lor au găsit răspuns prin informațiile furnizate de text și care dintre ele încă necesită un răspuns. Se discută cu elevii unde ar putea căuta respectivele informații. Unele dintre întrebările lor s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, întrebările respective pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații personale. Informația cuprinsă în a treia coloană poate fi organizată în diferite categorii.

- **Activitatea dirijată de lectură și gândire**

Activitatea dirijată de lectură și gândire este o tehnică de instruire prin care elevii sunt solicitați să anticipeze derularea evenimentelor care vor fi prezentate într-un text, realizând predicții după citirea fiecărui fragment din text. (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.)

Etape:

1. Elevii sunt anunțați că vor studia un text pe care îl vor citi pe fragmente.
2. Se citește primul fragment de către profesor sau elevi.
3. Se adresează întrebări pentru înțelegerea fragmentului. Se solicită elevii să facă predicții. Acestea pot fi trecute într-un tabel de forma: în prima coloană se trec predicțiile pe care le gândesc, în a doua coloană se notează dovezile pe care le-au găsit în primul fragment citit și pe care se bazează predicția lor.

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai ?	Ce s-a întâmplat ?

4. Se citește al doilea fragment al textului.
5. Se solicită elevilor să revadă predicțiile făcute înainte, să vadă dacă ele s-au împlinit sau nu, apoi să complete coloana a treia cu informațiile exacte reieșite din al doilea fragment al textului.
6. Procedul se va repeta, până la finalul textului, de atâtea ori, câte fragmente are textul.

Activitatea dirijată de lectură și gândire presupune fragmentarea unui text pentru ca elevii să poată prezice ce se va întâmpla în continuare într-o poveste sau ce se va întâmpla în continuare într-un text informativ. Elevii se gândesc la contextul povestirii, la plasarea acțiunii în timp și spațiu, la personaje, la faptele acestora (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.)

Pentru ca metoda să fie aplicată cu succes trebuie îndeplinite anumite condiții:

- textul pe baza căruia urmează să se facă predicții trebuie să fie unul necunoscut elevilor, de aceea, încă din etapa de realizare a planificărilor și proiectărilor unităților de învățare, profesorul trebuie să dispună de texte (din alte surse decât manualul) care să se poată aborda la clasă prin această metodă sau să planifice textele din manual în altă ordine.
- fragmentele textului, nu e obligatoriu să corespundă cu unitățile logice de conținut ale textului, ci, mai ales, oprirea trebuie să se facă într-un loc provocator, care să permită realizarea de predicții.

Apelul la propria experiență și la cunoștințele anterioare explică diversitatea predicțiilor realizate de elevi, caracterul personal al acestora.

- **Diagrama Venn**

Diagrama Venn-Euler pune în evidență trăsăturile comune și pe cele diferite a două idei, concepte, evenimente, obiecte etc. Se reprezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se notează trăsăturile primului termen al comparației, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile celui alt termen al comparației, iar în zona de intersecție se notează elementele comune celor doi termeni. (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.)

Această tehnică presupune efort de gândire din partea elevilor care identifică asemănări și deosebiri între două idei, concepte, în funcție de criterii cunoscute sau elaborate de ei. De asemenea, elevii sunt implicați activ într-un proces de reflecție asupra cunoștințelor însușite. Este o bună tehnică de evaluare formativă a cunoștințelor elevilor.

- **Ciorchinele**

Ciorchinele presupune organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie. Se plasează în centru conceptul de referință, iar în jurul lui se vor plasa conceptele conexe și ideile derivate. Adesea, poate rezulta un ciorchine cu mai mulți sateliți. Realizarea lui presupune comparații, raționamente, clasificări, ierarhizări.

Etape:

1. Se scrie un cuvânt nucleu / o propoziție în mijlocul unei pagini.
2. Se cere elevilor să scrie cuvinte sau expresii care le vin în minte legate de tema respectivă. Se scriu atâtea idei până când elevii se încadrează în timpul dat sau nu mai au idei de scris. Se solicită elevilor să tragă linii între ideile care se leagă într-un fel. (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.)

Tehnica „ciorchinului” este una antrenantă care dă posibilitatea fiecărui elev să participe, individual, în perechi sau în grup. Solicită gândirea elevilor deoarece ei trebuie să treacă în revistă toate cunoștințele lor în legătură cu un concept-nucleu, reprezentativ pentru lecție, în jurul căruia gravitează toate cunoștințele lor. Elevii colaborează, negociază, comunică, organizează cunoștințele. Nici unul dintre ei nu va petrece timpul în mod pasiv.

Ciorchinele este o tehnică flexibilă care poate fi utilizată atât individual, cât și în grup. Când se aplică individual, tema pusă în discuție trebuie să fie familiară elevilor care nu mai pot culege informații și idei de la colegii lor. Folosită în grup, tehnica ciorchinului dă posibilitatea fiecărui elev să ia cunoștință de ideile altora, de legăturile și asociațiile dintre acestea pe care le realizează colegii lor.

Este o tehnică de predare – învățare care încurajează elevii să gândească liber și deschis. Este un „brainstorming necesar” prin care se stimulează evidențierea legăturilor dintre idei; o modalitate de a construi/ realiza asociații noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor”. (Steele, J., Meredith, K., Temple, C., „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”- Ghid I, Casa de Editură și Tipografia Gloria, 2000). Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoștințe, credințe, convingeri, evidențiind modul propriu al individului de a înțelege o anumită temă, un anumit conținut.

Este utilizat pentru a stimula gândirea înainte de a studia un anumit conținut și poate fi folosit și ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat.

• Jurnalul dublu

Jurnalul dublu este o tehnică folosită pentru a-i îndemna pe elevi să coreleze noile informații cu experiența lor personală, cu cunoștințele anterioare, dar și pentru a-i determina pe elevi să reflecteze la semnificația pe care o are un text pentru fiecare dintre ei.

Etape:

1. Se solicită elevilor să împartă o pagină în două, trasând pe mijloc o linie verticală.
2. Se solicită elevilor să citească, individual, un text.
3. Fiecare elev alege un fragment din text care l-a impresionat în mod deosebit și îl transcrie în partea stângă a foi.

4. În partea dreaptă, elevii vor comenta paragraful ales.

După citirea textului, se solicită elevilor să prezinte însemnările. Se pot asculta mai multe păreri despre același fragment, pentru ca elevii să conștientizeze nota personală pe care fiecare o acordă unui text. (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.)

Jurnalul dublu este o tehnică ce permite elevilor o mai bună, mai profundă înțelegere a textului, elevii reținând informații semnificative referitoare la subiectul descris de text. În același timp, *jurnalul dublu* este o tehnică prin care elevii / cititorii stabilesc o strânsă legătură între text și propria lor experiență și cunoaștere. (Steele, J., Meredith, K., Temple, C.)

Alegerea fragmentului de către elevi se poate realiza pe baza mai multor criterii: fragmentul i-a impresionat pentru că le-a amintit de o experiență personală, plăcută sau nu, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că îl consideră relevant pentru stilul sau tehnica autorului.

Comentariile pot fi dezvoltate pe baza următoarelor întrebări: „*De ce l-au notat ? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebări au în legătură cu acel fragment ? Ce i-a determinat să-l noteze ?*”.

Pot nota, de asemenea, impresii, sentimente, păreri, întrebări pe care și le-au pus atunci când au făcut alegerea sau dacă le-a fost impusă, pot să-și spună părerea pro sau contra în legătură cu cerința dată; pot chiar să adreseze întrebări profesorului în legătură cu fragmentul ales.

Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. La clasele mai mari, sau în cazul unor lecturi mai lungi, profesorul poate stabili un număr minim de fragmente comentate.

În timp ce elevii lucrează, poate lucra și profesorul. Prin aceasta se stimulează și se încurajează participarea elevilor și eventual, profesorul, prin comentariile sale, atrage atenția asupra unor părți din text care au semnificație aparte și care trebuie neapărat discutate cu elevii.

Această tehnică poate fi aplicată atât la textele în proză, cât și la textele în versuri, pentru că dă posibilitatea elevilor să exprime prin cuvintele lor tot ceea ce cred, simt, știu, gândesc și înțeleg despre fragmentul din text pe care l-au ales.

Cel mai mare avantaj al *jurnalului dublu* este că asigură o lectură activă, permite elevilor decodificarea textelor pe care le citesc.

- **Rețeaua de discuții și dezbateră**

Această metodă are ca finalitate aprofundarea unei teme prin dezbateră aspectelor implicate. Este o metodă care se aplică în etapa de reflecție. În învățământul primar își găsește locul în orele de limba și literatura română, educație civică, religie, condiția este ca tema să permită abordări contradictorii.

Etape:

1. Se stabilește tema de discuție și se adresează o întrebare prin care se solicită elevilor să găsească un răspuns pozitiv / negativ susținut de argumente;
2. Elevii identifică argumentele, urmând mai mulți pași:
 - a. Individual, se completează o listă de argumente care susțin răspunsul pozitiv, apoi una care susțin răspunsul negativ;
 - b. În perechi, elevii completează listele cu argumente de la coleg;
 - c. Fiecare pereche va lucra cu altă pereche, completând ambele liste cu alte argumente aduse de fiecare pereche;
3. Individual, se recitesc argumentele pro/ contra și fiecare elev se decide de ce parte este;
4. Se formează două grupuri mari aflate în contradicție, conform alegerii exprimate. Grupurile vor sta față în față. Dacă sunt elevi nedeciși, aceștia vor forma separat o altă grupă și va sta între celelalte două, mai în spate;
5. Membrii fiecărui grup exprimă argumentele și le aranjează sub forma unui raționament, astfel încât să ducă la o concluzie. Fiecare grup își desemnează un conducător de discuție;
6. Dezbateră propriu-zisă:
 - a. O grupă își exprimă poziția oferind un argument, cealaltă va aduce un contraargument;
 - b. Cealaltă grupă este invitată să facă același lucru;
 - c. Dezbateră continuă cu exprimarea, pe rând, a argumentelor și a contraargumentelor;
 - d. Elevii convinși de argumentele grupului advers pot trece de partea opusă (inclusiv cei care erau nedeciși pot lua acum o poziție sau nu);
 - e. În final, se va exprima o concluzie a fiecărui grup.

7. Opțional, după terminarea dezbaterii, învățătorul poate relua argumentele oferite de cele două, trei grupuri, atrăgând atenția asupra ideilor principale și asupra logicii lor și evidențiind ideile bune, importante exprimate de elevi.

Aplicație

Propuneți o situație de învățare, pentru o lecție, la alegere, în care să valorificați una dintre strategiile didactice interactive și cooperative prezentate:

Sumar

Învățarea activă, bazată pe cooperarea elevilor, conduce la:

- Stimularea interacțiunii dintre elevi
- Depunerea unui efort mai intens de către elevi în procesul de învățare
- Generarea sentimentelor de acceptare și simpatie
- Stimularea inteligenței interpersonale
- Dezvoltarea abilităților de comunicare
- Încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți
- Dezvoltarea gândirii critice

Unitatea de învățare 2: Instruire diferențiată și individualizată

Tema 1: Identificarea nevoilor individuale de învățare

Provocare

Frânghia elefantului

Un bărbat trecea liniștit pe lângă un circ când deodată a observat elefanții. Acesta s-a oprit brusc și era șocat de faptul că aceste animale imense sunt ținute în loc doar de o frânghie mică, legată de unul dintre picioarele din față. Fără lanțuri, fără cușcă.

Era evident că acești elefanți ar putea scăpa oricând, dar dintr-un motiv anume, aceștia nu încercau să se elibereze. Țăratul l-a zărit pe dresorul lor și l-a întrebat de ce stau elefanții acolo, fără a încerca să scape, deși sunt ținuți în loc doar de o frânghie mică, pe care ar putea să o rupă oricând.

"Păi", răspunde dresorul, "încă de când sunt foarte mici, noi folosim aceeași frânghie pentru a-i ține în loc, iar la vârsta aceea este de ajuns pentru a-i face să nu scape. După ce cresc, ei sunt condiționați să creadă că nu pot scăpa. Ei cred că frânghia aceea încă îi mai poate ține captivi și astfel ei nu încearcă niciodată să se elibereze".

Bărbatul a rămas uimit. Aceste animale ar putea scăpa oricând și-ar dori ele, dar prin simplul fapt că ele consideră că nu pot, rămân blocate și captive în curtea circului.

Repere teoretice

Fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare unice și de aceea, pentru ca dreptul la educație să aibă un sens, trebuie concepute sisteme educaționale și trebuie implementate programe educaționale care să țină seama de extrem de marea diversitate a acestor caracteristici și cerințe (UNESCO, 1994, p.8).

Orice demers de predare trebuie să pornească de la identificarea nevoilor individuale de învățare ale elevilor. Fără un diagnostic real al nevoilor, stilurilor și strategiilor de învățare ale elevilor, profesorul va fi decât un transmițător legitim de cunoștințe sigure și fără echivoc, nu un profesionist reflexiv, care vine permanent în întâmpinarea nevoilor individuale ale elevilor și facilitează implicarea acestora în contexte de învățare care să le dezvolte abilități de gândire de ordin superior și să le favorizeze adaptarea și dezvoltarea abilităților de autoinstruire și autoeducație.

Necesitatea identificării nevoilor de învățare corespunde unei abordări care:

- postulează ideea ca fiecare copil este unic;

- identifică faptul ca orice copil poate învăța;
- valorizează unicitatea tipului de învățare determinată de particularitățile individuale;
- cultivă diversitatea copiilor ca un mijloc de învățare care sprijină și întărește învățarea dacă este folosită adecvat (prin curriculum).

Această abordare consideră curriculum școlar ca un instrument necesar de a fi flexibil, adaptabil la nevoile/cerințele elevilor. Punctul de plecare în alcătuirea strategiilor de lucru este identificarea problemelor pe care le întâmpină copiii în învățare, nu pentru a-i clasifica și eticheta ci pentru a construi și proiecta activitățile în întâmpinarea nevoilor lor. Scopul îl constituie dezvoltarea fiecăruia și a tuturor, pentru că individualitatea este la fel de importantă ca și interacțiunea între elevi. Problemele de învățare sunt astfel cunoscute particularități pe care se adaptează predarea și învățarea.

Având în centrul conceptul de învățare, preocuparea îmbunătățirii acestuia constituie prioritate nu numai pentru un procent redus de copii la care sunt semnalate dificultăți, ci la toți copiii. Scopul acestei abordări este de a-i ajuta pe toți copiii să dobândească succes în învățare, în principal în învățarea școlară, inclusiv pentru cei la care se identifică dificultăți particulare de depășit (Pachetul de resurse pentru profesori, Cerințe speciale în clasă. UNESCO, București, 1995, p.10).

Temă de reflecție

Identificați caracteristici generale ce pot indica o dificultate de învățare la elevii din clasa/ clasele la care predăți.

Cunoașterea a cât mai multor lucruri despre elevii noștri și trăsăturile lor individuale ne vor ajuta să știm mai bine care sunt nevoile de învățare ale fiecăruia și, în consecință, care parte din curriculum trebuie diferențiată pentru o anumită lecție. Identificarea nevoilor de învățare se bazează în primul rând pe caracteristicile elevului în ceea ce privește:

- *experiența*
- *interesele*
- *profilul de învățare.*

Experiența

Primul aspect legat de cum să ne cunoaștem mai bine elevii se leagă de cunoștințele și experiențele lor anterioare. Experiența unui elev cu o informație nouă se bazează pe concepte sau deprinderi asemănătoare pe care elevul deja le cunoaște.

Prin experiență nu se înțeleg doar cunoștințe, ci și experiențe de viață trăite într-un anumit mediu de exemplu, unii elevi pot fi marcați de o tragedie din familie, alții au o identitate multiculturală, unii pot fi foarte maturi pentru vârsta lor pentru că au fost nevoiți să aibă grijă de frați/surori mai mici, preluând responsabilitatea familiei în absența tatălui sau mamei. Dacă la o anumită lecție există un elev sau mai mulți elevi care pornesc de la nivele diferite, atunci pentru acel elev sau acei elevi trebuie operate o serie de modificări.

Interesele elevilor

Al doilea aspect care privește modul de a ne cunoaște elevii este să descoperim ce anume îi interesează. Să ne gândim la noi, ca și cum am fi elevi și să ne întrebăm ce anume ne-ar plăcea să facem. De regulă, ne-ar plăcea să facem ceva ce ne-ar interesa, dintr-un motiv sau altul. De obicei ne interesează activitățile la care ne pricepem, pentru că să ne putem bucura și de reușită. Același lucru este valabil și pentru elevii noștri care sunt interesați de domenii la care se pricep sau în care au experiență.

Interesul se poate păstra și dacă subiectul sau deprinderea îi stimulează pe elevi. Profesorii chiar pot să realizeze acest lucru lăsându-i pe elevi să preia un control parțial asupra propriei învățări.

Profilul de învățare

Al treilea aspect care privește cunoașterea mai bună a elevilor de către profesori ține de elaborarea profilurilor de învățare.

Dacă acceptăm faptul că elevii sunt diferiți, atunci trebuie să acceptăm și faptul că și stilurile lor de învățare sunt diferite. Aceste stiluri de învățare pot avea legătură cu diferite arii, de exemplu, lingvistică, logică-matematică, mobilitate, abilități muzicale, orientare în spațiu, relații intra-și interpersonale, mediul, și altele (numite inteligențe multiple).

Mai mult, unii dintre elevi preferă să învețe despre lucruri concrete, în timp ce alții se simt mai bine când lucrează cu noțiuni abstracte. Mulți elevi învață cel mai bine/mai ușor dacă citesc și scriu, alții dacă ascultă, vorbesc sau vizualizează sau alții învață mai bine „făcând”.

Aplicație

Numiți factorii cu care colaborați în identificarea nevoilor de învățare. Stabiliți informațiile pe care aceștia vi le furnizează. Identificați modul în care aceste informații vă orientează în stabilirea obiectivelor și planificarea demersului didactic adaptat.

Sumar

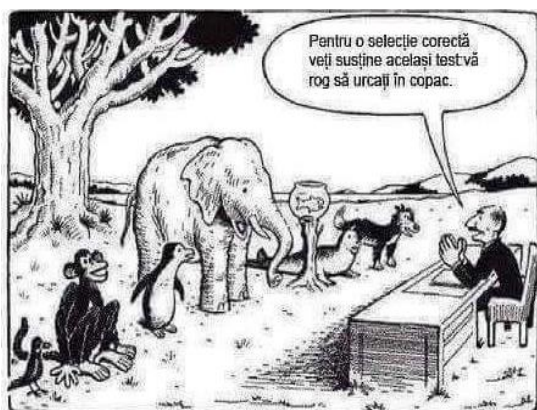
Fiecare grup uman ca și cel școlar este în mod natural eterogen și divers, iar rolul educației este de a respecta și (re)produce eterogenitatea, favorizând dezvoltarea personalităților tuturor elevilor și a fiecăruia în parte.

Potrivit legislației, sistemul școlar favorizează pluralismul și diferențierea în educație, conform cerințelor elevilor, nevoilor individuale de învățare.

Identificarea nevoilor de învățare se bazează în primul rând pe caracteristicile elevului în ceea ce privește experiența, interesele, profilul de învățare.

Tema 2: Bariere în învățare. Modalități de depășire

Provocare



Scrieți câteva cuvinte cheie pe care vi le inspiră această imagine:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Repere teoretice

Aproape oricine se poate confrunta cu bariere în învățare într-o anumită etapă a vieții sale.

Sintagma „bariere în învățare ” poate fi folosită pentru a direcționa atenția înspre ceea ce trebuie făcut pentru a îmbunătăți educația pentru fiecare copil. Această abordare a conceptului de bariere în învățare recunoaște că există mulți factori care pot împiedica învățarea; barierele pot fi găsite în toate aspectele ce țin de școală, precum și în comunități și în politicile locale și naționale. Barierele apar, de asemenea, în interacțiunea elevilor cu ceea ce li se predă și modul în care li se predă. Barierele în învățare și participare pot împiedica accesul la o școală sau pot limita participarea în cadrul ei. Cu alte cuvinte, aceste bariere în calea participării școlare a elevilor pot fi create de un mediu cu atitudini, acțiuni, culturi, politici și practici instituționale discriminatorii și împiedică participarea deplină a individului în cadrul educației, ca urmare a acestor condiții.

Aplicație

Vă rog să vă așezați de-o parte a sălii. Această zonă este pentru oamenii care nu au bariere în învățare, dar unii dintre dumneavoastră vor fi nevoiți să se mute în cealaltă parte, în zona „barierelor”, deoarece școala impune anumite solicitări.

Odată ajunși acolo, rămâneți acolo, nu vă mai întoarceți!

1. În școala noastră, nu folosim cărțile sau tabla prea mult; totul se bazează pe ascultare. Prin urmare, cei care au cele mai mici probleme cu auzul au bariere în învățare. **MERGEȚI ÎN PARTEA CEALALTĂ!**

2. În școala noastră, învățarea depinde de citirea unor texte scrise cu caractere foarte mici, așa că aveți nevoie de vedere perfectă. Dacă aveți ochelari sau probleme de vedere, aveți bariere. **MERGEȚI ÎN PARTEA CEALALTĂ!**

3. În școala noastră, valorizăm învățarea prin memorare înainte de orice alt tip de învățare. Dacă nu aveți o memorie perfectă, înseamnă că aveți dificultăți de învățare. Deci, dacă vi se întâmplă să uitați numere de telefon, date aniversare, mesaje sau unde vă puneți cheile – **MERGEȚI ÎN PARTEA CEALALTĂ!**

4. În cele din urmă, în școala noastră ne concentrăm pe coordonarea fizică. Nu folosim mese sau scaune. Ne așezăm pe podea cu picioarele încrucișate și facem exerciții de gimnastică la fiecare oră. Dacă nu faceți față, înseamnă că aveți bariere – **MERGEȚI ÎN PARTEA CEALALTĂ!**

5. Deci, dacă mai stați încă în partea celor fără bariere, amintiți-vă că ați pretins că puteți să vă așezați cu picioarele încrucișate, **AȘA CĂ ACUM E MOMENTUL SĂ FACEȚI ACEST LUCRU!**

(Adaptat după L.Selman, M.Kovács, 2004).

Așadar, deși există o multitudine de bariere în învățare le vom împărți în două categorii:

1. Bariere în participare - învățarea este împiedicată de factori structurali. Cele mai frecvente bariere în participare sunt:

- Sărăcia și subdezvoltarea- participarea la învățare este puțin probabilă, deși îi este atribuită deseori o anumită valoare, până în momentul în care nevoile de bază sunt depășite.
- Lipsa unor servicii de sprijin care să ofere în mod corespunzător informații despre tipurile de sprijin disponibil și care să îndrume familiile în procesul de obținere a respectivului serviciu, pentru a le ajuta să se concentreze pe dezvoltarea abilităților de care au nevoie, împreună cu copiii, în vederea integrării sociale;
- Un etos școlar care nu acceptă diversitatea elevilor și nici nu o valorizează;
- Implicarea necorespunzătoare a părinților și a comunităților;

- Structurile existente nu promovează colaborarea, care ar fi în beneficiul elevilor.

2. Bariere generate de curriculum – când învățarea este obstrucționată de felul în care este organizată și prezentată.

Cele mai frecvente bariere generate de curriculum sunt:

- Un curriculum inflexibil, rigid care nu ia în considerare specificul preferințelor și stilurilor de învățare ale elevilor;
- Un curriculum nediferențiat, care nu ia în considerare nevoile de învățare ale elevului;
- Un curriculum irelevant, care nu furnizează informații semnificative pentru experiența de viață și cultura elevului;
- Un curriculum care este prezentat într-un limbaj extrem de complicat și care împiedică o bună comunicare;
- Utilizarea, în procesul de învățare, a unor materiale și echipamente necorespunzătoare;
- Mecanismele utilizate în evaluarea competențelor formate.

Aplicație

Ritmul de învățare este diferit: sunt elevi care învață rapid, alții mai lent, unii excelează la anumite discipline de studiu, în timp ce la altele întâmpină dificultăți. De exemplu, unii elevi pot fi foarte buni la matematica, dar mai slabi la comunicarea scrisă. Explicațiile pot fi variate: "Este foarte inteligent!", "De regulă, nu prea este atent la explicații!", „Părinții lui sunt șomeri ,el vine nemâncat la școală!“ „Când este așezată în spatele clasei nu aude la fel de bine ca ceilalți elevi!“.

Gândiți-vă la școlile la care predați și identificați bariere de tipul celor ilustrate mai sus. Ce alte tipuri de bariere identificați? În cadrul grupei, faceți o listă a acestor bariere, apoi încercați să le clasificați, copletând următorul tabel:

Frecvente	Ocazionale	Izolate

Identificarea și tratarea deficitară a barierelor învățării este ea însăși o barieră. Nu presupuneți că știți care sunt nevoile persoanelor: întrebați-i pe elevii și pe părinții lor, ascultați ce spun aceștia. Cereți sfatul unor specialiști, lucrați în echipă. Multe școli recunosc barierele în învățare, dar nu toate dezvoltă un mod sistemic de rezolvare a problemelor pentru depășirea barierelor pe care le identifică.

Chiar dacă există puține lucruri pe care le pot face școlile pentru a înlătura deficiențele înnăscute sau dobândite, stă în puterea lor să reducă în mare măsură barierele instituționale și dizabilitățile rezultate de atitudinile discriminatorii și din barierele sociale.

Pentru înlăturarea barierelor în calea unei învățări reale este nevoie să elaborați strategii ținând cont de următoarele aspecte:

- colaborați cu familiile elevilor și acolo unde este nevoie îndrumați-i pentru a obține sprijin;
- valorizați toți copiii și considerați diversitatea ca pe o resursă a învățării
- colaborați în echipe interdisciplinare cu specialiști care vă pot oferi ajutorul în cazul copiilor care întâmpină frecvent bariere în învățare;
- adaptați conținuturile învățării, astfel încât să aveți un curriculum flexibil, diferențiat, ținând cont de stilurile de învățare, de nevoile și particularitățile de învățare ale elevilor;
- folosiți o paletă diverse de material didactice și echipamente pentru desfășurarea învățării.

Temă de reflecție

Identificați situațiile în care școala poate genera stări de disconfort care produc anxietate copilului, determinându-l să ajungă la insucces școlar.

Propuneți câteva modalități de depășire a acestora, pe care să le discutați apoi cu colegii.

Diferențierea sau respectarea particularităților de învățare ale elevilor în funcție de specificitatea procesului de învățare recunoaște că procesul de predare trebuie să varieze pentru a ține cont de nevoile elevilor și de ritmul în care ei învață și aceasta deoarece, ceea ce îi deosebește pe toți elevii cu dificultăți de învățare, este caracterul unic al dificultății observate.

Diferențierea este adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile de învățare ale elevilor. Înseamnă a obține ce este mai bun de la fiecare elev, astfel încât acesta să poată demonstra:

- ce știe
- ce înțelege
- ce poate face

Așadar, diferențierea învățării în funcție de particularitățile de învățare presupune scoaterea la lumină a celor mai bune resurse ale fiecărui elev astfel încât acesta să poată arăta ceea ce știe, să poată înțelege nivelul la care a ajuns și ce este necesar să facă în continuare.

Sumar

Diferențele dintre copii sunt considerate firești, iar școala trebuie să dispună de servicii adecvate care să acționeze continuu pentru a întâmpina insuccesul în învățare.

Orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare școlară datorate unor cauze multiple, dependente sau nu de voința sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea acceptării insuccesului său școlar.

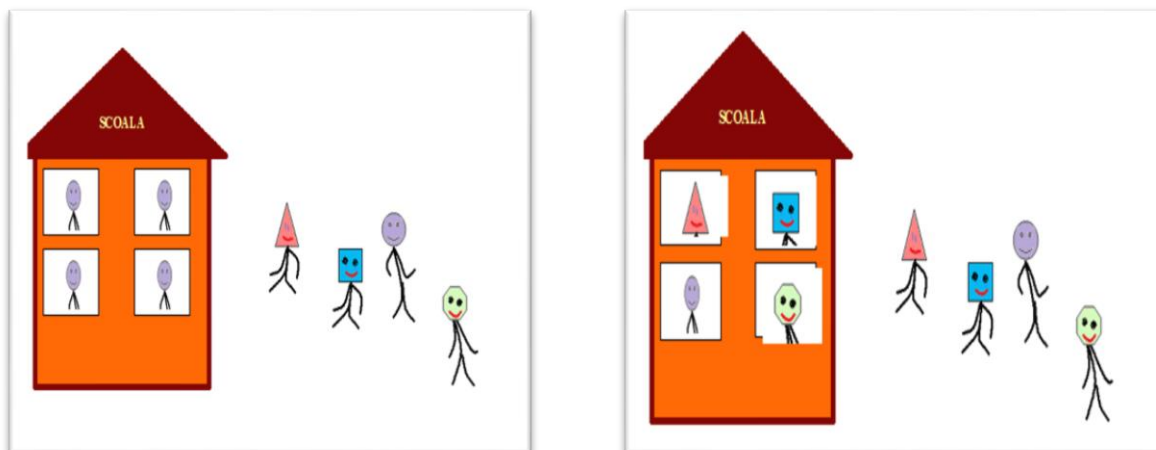
Analizați situația cu realism și obiectivitate și identificați factorii determinanți ai barierelor/dificultăților de învățare.

Valorizarea copiilor, adaptarea conținuturilor, folosirea materialelor didactice și echipamentelor pentru desfășurarea învățării sunt condiții pentru depășirea barierelor în învățare.

Tema 3: Adaptarea curriculum-ului la diferitele nevoi de învățare ale elevilor

Provocare

Priviți cu atenție imaginile și identificați diferențele:



Repere teoretice

Prin diferențierea în procesul de educație sunt scoase la lumină cele mai bune resurse ale fiecărui elev astfel încât acesta să poată arăta ceea ce știe, să poată înțelege nivelul la care a ajuns și ce este necesar să facă în continuare. Pentru atingerea acestui obiectiv trebuie utilizate strategii de diferențiere și adaptare curriculară.

Aplicarea principiilor de instruire diferențiată într-o școală incluzivă se realizează prin acele strategii educaționale care demonstrează:

- O nouă viziune a cadrului didactic asupra clasei de elevi
- Noi roluri asumate de către profesori și elevi
- Folosirea unei diversități de strategii de diferențiere

Pentru a sprijini dezvoltarea unui sistem de educație incluziv și modul în care procesul de diferențiere poate veni în sprijinul cadrelor pentru asigurarea la clasă a unui climat educațional incluziv, au fost create metodologii de asistență în predare (BECTA 2004).

Unele din cele mai importante sunt:

- *Predarea iconică:* Profesorii folosesc tehnica socratică de adresare a întrebărilor pentru a încuraja elevii să se gândească mai profund la un anumit subiect. Li se poate cere elevilor să evalueze moralitatea unui personaj dintr-o lucrare sau să analizeze un eveniment istoric dintr-o altă perspectivă.

- *Respectarea ritmului personal de învățare:* Elevii sunt pre-testați anterior introducerii unei noi unități de învățare. Dacă profesorul este convins că elevul a ajuns să stăpânească deja materialul, elevul va lucra independent în cadrul unor activități care presupun un ritm mai alert și o consolidare și îmbogățire a cunoștințelor deja dobândite. Respectarea ritmului de învățare este eficientă în sprijinirea elevilor cu abilități într-un domeniu.
- *Centre de învățare:* Elevii lucrează independent sau în grupuri mici la un proiect mai complex (transdisciplinar).
- *Proiecte independente:* Elevii care manifestă un interes puternic față de o anumită disciplină pot lucra împreună cu profesorul sau un îndrumător din cadrul comunității pentru a elabora un plan de studiu independent al domeniului de interes. Atât în cazul centrelor de învățare cât și în cel al proiectelor independente, ideea de activitate în afara sălii de clasă și în interiorul comunității, de multe ori cu sprijinul tehnologiei, câștigă teren.
- *Sarcini gradate:* Profesorul concepe o varietate de sarcini în jurul aceluiași concept cheie. Aceste sarcini sunt elaborate ținând seama de diferite niveluri de pregătire a elevilor. În timp ce elevii au o oarecare libertate de alegere, profesorul poate orienta anumiți elevi spre sarcini mai complexe. Sarcinile gradate au legătură directă cu diferențierea după sarcină.
- *Contracte:* Elevii care nu au lipsit de la unități tematice întregi pot elabora un contract de învățare cu profesorul care să le permită să lucreze în cadrul activităților de consolidare și îmbogățire a cunoștințelor deja dobândite organizate în timpul instruirii desfășurate în clasă, instruire pe care profesorul este de acord că elevul o stăpânește. Noțiunea de contract poate constitui o surpriză pentru unii profesori; cu toate acestea, contractul s-a dovedit a fi o modalitate utilă de a ajunge la un acord cu elevii asupra obiectivelor. Contractele se folosesc de multe ori și în legătură cu obiective comportamentale.

Modalități de adaptare a curriculumului realizate de cadrul didactic la clasă

Adaptarea se poate realiza prin:

A. adaptarea conținuturilor

- adaptarea conținuturilor trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoștințe) cât și aspectul calitativ (procesele cognitive implicate dar și viteza și stilul de învățare al elevilor și conexiunile interdisciplinare) ;

- adaptarea curriculum-ului la potențialul de învățare al elevului – ex. plan adaptat prin alocarea unui număr mai mic de ore la anumite discipline, adaptarea conținuturilor din curriculum-ul școlar prin aprofundare, extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediare școlară suplimentare etc.).

B. adaptarea proceselor didactice

Procesele didactice trebuie să vizeze specificul proceselor cognitive implicate în învățare (potențialul de dezvoltare) dar și învățarea independentă a elevului.

În procesul de predare putem adapta:

- **mărimea și gradul de dificultate al sarcinii** (numărul de sarcini de învățare pe care să le realizeze elevii, tipul de probleme de rezolvat, reguli de rezolvare a sarcinii, modul de realizare al sarcinii – ex. acceptarea răspunsului oral dacă elevul nu reușește în scris etc.);
- **metodele de predare** (metode de învățare prin cooperare, metode activ – participative, jocul didactic etc.);
- **materiale didactice** (materiale didactice intuitive);
- **timpul de lucru alocat** (creșterea sau scăderea timpului de lucru alocat rezolvării unei sarcini);
- **nivelul de sprijin** (asigurarea sprijinului suplimentar pentru unii elevi, de către cadrul didactic de la clasă sau prin cadre didactice de sprijin);

C. adaptarea mediului de învățare – fizic, psihologic, social

Atmosfera de lucru și mediul de învățare trebuie să fie destinse, permissive, de susținere și securizare. Trebuie încurajate exprimarea opiniilor, acceptarea și respectarea diferențelor dintre indivizi, interstimularea și comunicarea.

D. adaptarea procesului de evaluare

Parcursul curriculumului are ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse **proiecte și produse** (scrise, orale, vizuale, kinestezice – proiecte, portofolii etc.). Elevul poate demonstra că a înțeles sau că a rezolvat sarcina prin realizarea de diferite produse iar modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual - evaluarea prin probe scrise poate fi înlocuită prin probe orale, demonstrarea cunoștințelor acumulate prin mijloace/activități practice).

Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale (evaluarea individualizată).

Programe curriculare adaptate

Prezentarea *pașilor necesari* în elaborarea programelor curriculare adaptate :

- evaluarea curriculară inițială ;
- selectarea obiectivelor;
- selectarea conținuturilor curriculare ;
- selectarea activităților de învățare ;
- elaborarea indicatorilor de evaluare.

Pentru a realiza un curriculum școlar adaptat la potențialul elevului este necesar să se identifice dificultățile pe care acesta le are precum și nivelul cunoștințelor școlare (evaluare curriculară inițială). Această identificare a dificultăților cu care elevul se confruntă va constitui primul pas în elaborarea curriculum-ului școlar adaptat – evaluare curriculară inițială.

Pentru a se putea realiza o monitorizare a progresului elevului este indicat ca rezultatele evaluării să se consemneze în scris.

Elaborarea curriculum-ului școlar adaptat va viza cu precădere acele obiective unde rezultatele obținute în urma evaluării se situează la un nivel necorespunzător (slab, nesatisfăcător).

Un exemplu de adaptare a curriculum-ului școlar:

Limba și literatura română (fragment)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Pentru elevul E.A. din clasa a I a, Școala „Ion Neculce”

Anul școlar 20014-2015

Competență specifică: Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.

Secvență de conținut: Cunoașterea și înțelegerea componentelor structurali ai diverselor tipuri de comunicare.

	Subcompetențe	Exemple de activități de învățare
1.1.	Demonstrarea înțelegerii mesajului audiat prin formularea răspunsurilor	- jocuri de executare a unor comenzi orale formulate de învățători și elevi - exerciții pentru demonstrarea înțelegerii mesajului audiat, prin apelarea la alte modalități de redare a acestuia (mimă, desen, etc.) - exerciții de mimă, de sesizare a corespundenței elementelor verbale cu cele non – verbale - exerciții de recunoaștere a unor momente din textul audiat, pe baza unor

		imagini prezentate
1.2.	Sesizarea la auz a propozițiilor corecte din punct de vedere gramatical.	- exerciții de selectare a propoziției corecte din enunțurile realizate de elevi - jocuri de ordonare logică a cuvintelor în propoziții

Curriculum-ul școlar se adaptează pe un an școlar dar se revizuiesc semestrial.

Evaluarea se realizează în funcție de progresul înregistrat de elev .

Aspectul cheie care trebuie reținut este acela că toți copiii învață tot timpul atât în cadrul școlii cât și în afara ei. Copiii cu dificultăți de învățare au o altă manieră și un alt ritm de învățare spre deosebire de ceilalți copii. În momentul în care un copil întâmpină probleme în procesul de învățare, trebuie să vedem dacă în cadrul școlii nu există ceva care îl împiedică pe copil să învețe.

Prin aplicarea unui curriculum adaptat școala poate preveni insuccesul școlar și problemele care derivă din acesta.

Aplicație

Citiți studiul de caz prezentat mai jos:

Studiu de caz:

A.G. este elev în clasa a II a. Pentru că părinții lui au fost plecați o perioadă mai mare de timp la muncă în străinătate, el a rămas în grija bunicii. Pentru că nu vroia să i se întâmple ceva, și pentru că era prea mic, bunica nu l-a dus la grădiniță deloc. Doamna învățătoare s-a plâns de nenumărate ori că băiatul se descurcă foarte greu la școală. Încă confundă anumite litere (p-b, u-n, b-d, p-d, m-n), nu reușește să scrie corect semnele grafice, greșește ordinea cuvintelor în propoziție, (“frumoasă casa”), face frecvent erori de calcul matematic și confundă numerele (de exemplu 12 cu 21, 13 cu 31 etc.).

Nici în colectivul clasei nu s-a integrat prea bine. Colegii îl evită în pauze sau nu-l includ în jocurile lor pentru că nu știe să se joace, spun ei. Niciodată nu își găsește locul la jocul cu mingea și se gândește prea mult atunci când trebuie să așeze ceva. Echipa lui tot timpul pierde din cauza că se mișca prea încet.

Bunica este necăjită de rezultatele lui școlare, dar ea spune că A.G. este un copil isteț, vorbăreț, o ajută la toate treburile casei, vorbește frumos, se joacă cu copiii din vecini, dar în special cu cei mai mici decât el.

La începutul semestrului II, doamna învățătoare a încercat să-l cunoască mai bine și a realizat anumite probe care să o ajute în acest demers.

Plecând de la analiza studiului de caz de mai sus realizați o probă de evaluare inițială pentru o unitate de învățare având ca reper curriculum școlar de limba și literatura română pentru clasa a II a.

Pe baza rezultatelor evaluării inițiale schițați o programă școlară adaptată pentru o unitate de învățare, după modelul prezentat în secțiunea de repere teoretice.

Sumar

- Educația diferențiată este educația care se practică într-o școală „construită” pe măsura elevilor.
- Dezvoltarea unei școli incluzive presupune o abordare diferențiată a procesului de predare-învățare-evaluare iar acest lucru se poate realiza doar prin adaptare curriculară într-un sistem de învățământ care respectă principiile accesului liber și al egalității de șanse pentru toți cei care au nevoie de educație.

Unitatea de învățare 3: Evaluarea în contextual învățării: specificitate, beneficii și impact

Tema 1. Evaluarea educațională. Construirea și aplicarea de instrumente de evaluare a nivelului global de dezvoltare al copiilor

Provocare

Informațiile relevante – individuale și sociale – despre particularitățile de dezvoltare și învățare ale elevilor oferă posibilitatea încurajării și sprijinirii elevilor în funcție de nevoile specifice de învățare ale fiecăruia. Acesta este câștigul pentru cadrele didactice și în același timp o nouă sursă de motivare a cadrelor didactice în eforturile lor de a evalua particularitățile de învățare ale fiecărui elev.

Repere teoretice

Evaluarea educațională este un proces de colectare, analiză și utilizare a datelor în vederea sprijinirii și ameliorării procesului de învățare. Prin această abordare evaluarea se diferențiază de monitorizarea, testarea și diagnoza tradițională. Scopul evaluării este de a oferi cadrelor didactice informații despre procesul de învățare și progresele elevilor. În acest sens, evaluarea educațională va furniza cadrelor didactice date care vor veni în sprijinul elevilor.

Specificul evaluării educaționale constă în diversitatea tipurilor de informații pe care cadrele didactice le utilizează pentru a preveni eventualele problemele și a sprijini fiecare elev în procesul de învățare în cadrul școlilor de masă.

Evaluarea educațională plasează cadrele didactice în centrul procesului, prin faptul că aceștia adună date, le analizează, planifică și realizează intervenții. Acesta este cel mai important aspect al evaluării educaționale, deoarece toate elementele relevante ajung în mâinile cadrelor didactice. Informații obținute pot deveni astfel o bază pentru cooperarea profesională.

Evaluarea educațională are patru FUNCȚII ESENȚIALE:

1. Acționează activ, preventiv și continuu

Cel mai eficient mod de a depăși dezavantajele și problemele este să acționăm din timp. Această abordare activă implică realizarea de intervenții înainte ca problemele să devină suficient de evidente și grave încât să afecteze procesul de învățare. Evaluarea timpurie și intervențiile adecvate pot reduce dificultățile de învățare ale elevilor. Evaluarea educațională este o acțiune continuă și zilnică și nu o intervenție specifică, singulară.

2. Colectează date diverse

Evaluarea educațională utilizează toate informațiile ce pot fi strânse în timpul activităților curente de predare-învățare sau al celor extrașcolare. Cadrul didactic are o ocazie excelentă de a centraliza informații dintr-o varietate de surse de învățare formală și informală.

3. Centralizează datele colectate

În procesul de evaluare educațională, cadrul didactic adună toate informațiile cheie și le utilizează pentru a-și forma o imagine coerentă despre istoricul dezvoltării copilului /elevului și despre situația actuală. Această imagine reprezintă o bază solidă de planificare a unor intervenții individualizate adecvate și centrate pe copil /elev.

4. Combină evaluarea și intervenția

Datele sunt colectate pentru a fi utilizate la planificarea unei intervenții educaționale adecvate. Cadrele didactice au la îndemână o varietate de mijloace metodologice cu care pot concepe intervenții individualizate în timpul procesului instructiv-educativ obișnuit. Pot fi realizate mai multe intervenții: joc de rol, învățare prin cooperare, citire, scriere, exerciții de mișcare, desen etc.

Dacă privim toate aceste aspecte în contextul educației incluzive, atunci educatorul va trebui să fie pregătit:

- să cunoască copilul/elevul cu CES;
- să aprecieze/evalueze cunoștințele pe care le are copilul/elevul;
- să acționeze în procesul de învățare pentru ameliorarea dificultăților elevul/copilul;
- să asigure modalitățile de înregistrare a progresului în învățare.

Aceste patru aspecte se situează între cei doi poli ai educației incluzive, procesele de evaluare – intervenție.

Între aceste două procese există o dependență funcțională: evaluarea nu este considerată ca un demers exterior intervenției ci ca una din componentele sale esențiale. În contextul educației incluzive, intervenția educațională este întotdeauna realizată plecând de la evaluarea educațională.

Aplicație

Identificați 5 avantaje ale evaluării educaționale comparativ cu evaluarea tradițională:

Evaluarea educațională se poate realiza prin mai multe modalități sau proceduri. Astfel avem:

1. Evaluarea abilităților / gradului de pregătire

Abilitățile sunt o condiție prealabilă pentru dezvoltarea deprinderilor și a capacităților; deprinderile și capacitățile sunt obiective ale învățării în cadrul activităților școlare: scrisul, cititul, calculul matematic și comportamentul autocontrolat.

Pentru a preveni apariția dificultăților sau problemelor la nivelul achiziției unei deprinderi /capacități, trebuie măsurat /stabilit gradul de funcționalitate al abilităților. De exemplu: existența unor performanțe psihomotorii reduse la un copil, înainte de înscrierea la școală, poate duce la dificultăți în învățarea unor operații mentale mai complicate, la vârsta școlară. Funcțiile motorii trebuie să fie dezvoltate la un anumit nivel și la o anumită calitate pentru a învăța vorbirea, scrisul, cititul sau calculul matematic.

2. Evaluarea deprinderilor (cognitive)

Nivelul la un moment dat al învățării și al elementelor învățate poate fi măsurat prin intermediul probelor /testelor de performanță și de atingere a standardelor. În cazul unor dificultăți de învățare, aceste evaluări furnizează informații despre natura și gravitatea problemelor.

De exemplu, o probă de atingere a standardelor curriculare la citire poate furniza informații despre numărul greșelilor, vitezei de citire și nivelul de înțelegere a textului citit. În matematică, un test de performanță poate furniza date despre punctele slabe ale înțelegerii logicii procedurilor din matematică.

Evaluarea nivelului actual al învățării și al deprinderilor /capacităților furnizează date despre situația actuală a copilului /elevului în procesul de învățare. Totuși, ideea de bază a acestui tip de evaluare a deprinderilor nu urmărește clasificarea copiilor /elevilor în diverse categorii. Mai degrabă vizează obținerea de informații care să permită cadrului didactic să planifice o intervenție eficientă și un sistem de sprijin educațional optim pentru copil /elev și să asigure mijloace pedagogice eficiente, prin intermediul cărora copilul să reușească să-și ajungă din urmă colegii.

3. Evaluarea dezvoltării sociale și emoționale

Evaluarea educațională cuprinde și informații despre mediul social al copilului/elevului. Relația cu prietenii, colegii și mai ales cu familia oferă informații importante despre mediul de învățare al copilului/elevului.

Familia reprezintă un factor cu o influență majoră în procesul de învățare și, în același timp, o sursă de informare cu privire la nivelul anterior de dezvoltare al copilului și comportamentul său actual în familie. Relațiile apropiate cu părinții pot furniza informațiile necesare, „ascunse”, din cadrul familiei.

Caracterul /tipul și numărul colegilor apropiați și al prietenilor furnizează date despre contactele sociale și situația emoțională ale copilului /elevului. În multe cazuri, copiilor/elevilor instabili emoțional le este greu să lege prietenii sau relații mai apropiate cu copiii de aceeași vârstă. De exemplu, faptul că un copil /elev este retras poate indica probleme emoționale, care au un impact puternic asupra capacității lui de învățare.

Lista de mai jos cuprinde o serie de indicatori ce s-ar putea dovedi importanți în evaluarea elevilor:

Evaluarea trăsăturilor sociale și emoționale ale elevilor	Este înțelegător.
	Este încurajator.
	Manifestă interes.
	Laudă.
	Este prietenos.
	Își controlează emoțiile.
	Se arată interesat de sentimentele celorlalți.
	Face față conflictelor și părerilor diferite.
	Are un comportament dominant.
	Ajută.
	Protejează.
Evaluarea capacităților/competențelor de comunicare	Intră în competiție cu ceilalți.
	Inițiază conversații.
	Caută informații.
	Oferă informații.
	Clarifică.
	Elaborează.

	Rezumă informații.
	Caută consensul.
	Își descrie propriile sentimente.
	Îi observă pe ceilalți.
	Este scurt și concis.

La rândul lor, personalitatea, temperamentul și emoțiile copilului sau elevului sunt factori importanți în procesul de învățare. Pe lângă acestea, motivația, atitudinile și sentimentele legate de școală trebuie luate în considerare atunci când evaluăm situația socială și emoțională a unui copil /elev. De exemplu, acestea pot fi observate în școală și luate în seamă când planificăm adaptarea strategiilor de predare, activitățile de grup și sarcinile bazate pe cooperare.

Aplicație

Lista de mai jos cuprinde o serie de indicatori ce s-ar putea dovedi importanți în evaluarea elevilor:

- Este înțelegător.
- Clasifică obiectele după formă și mărime.
- Își controlează emoțiile.
- Se arată interesat de sentimentele celorlalți.
- Face față conflictelor și părerilor diferite.
- Protejează
- Realizează calcule mintale cu numere în centrul 0-10.
- Intră în competiție cu ceilalți.
- Inițiază conversații.
- Caută informații.
- Elaborează enunțuri simple.
- Își descrie propriile sentimente.
- Mută creionul dintr-o mână în alta

Cunoscând faptul că evaluarea educațională se poate realiza prin mai multe modalități sau proceduri vă rugăm să stabiliți modul în care acești indicatori pot fi evaluați.

Indicatori	Modalități/proceduri de evaluare

Sumar

- Scopul evaluării educaționale în contextul incluziv este de a aduna și centraliza informații individuale relevante din punct de vedere educațional, care permit cadrelor didactice să personalizeze strategiile de predare pentru ca fiecare elev să-și poată atinge potențialul.
- Evaluarea educațională vizează furnizarea de informații și despre situația socială, emoțională și mentală a copilului, aplicabile în contextul educațional, care susțin atingerea potențialului individual al fiecărui copil
- În contextul incluziunii școlare, intervenția educațională este întotdeauna realizată plecând de la evaluarea educațională.

Tema 2. Evaluarea inițială - condiție a proiectării unui demers didactic centrat pe diferitele nevoi de învățare ale elevilor

Provocare

"Ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare". (Ausubel)

Repere teoretice

Evaluarea inițială reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la începutul unei secvențe a procesului de învățămînt (ciclu de instruire, an de instruire, semestru școlar, capitol, subcapitol, grup de lecții, lecție).

Evaluarea inițială este realizată pentru:

- determinarea cunoștințelor și capacităților care reprezintă premise ale asimilării noilor conținuturi și formării altor competențe;
- detectarea potențialului de instruire (instruibilitatea), potențialului de dezvoltare (dezvoltabilitatea) și a potențialului de educare (educabilitatea), adică a zonei dezvoltării proxime a elevului;
- stabilirea unui punct "de plecare" ce ar servi drept reper la evaluarea progresului școlar.

Evaluarea inițială se va realiza respectând principiile specifice ale integrării și incluziunii, printre care menționăm:

- principiul asigurării dezvoltării elevului în conformitate cu potențialul de care acesta dispune;
- principiul evaluării în raport cu nevoile și cerințele elevului;
- principiul abordării pozitive (focalizarea pe valorificarea „punctelor tari” ale elevului);
- principiul adaptării curriculare diferențiate și personalizate.

Pentru ca un test de evaluare inițială să fie relevant și să ofere informații utile demersului de proiectare, acesta trebuie să îndeplinească o serie de condiții:

- să cuprindă itemi care să furnizeze informații despre cunoștințele, deprinderile și competențele fiecărui elev;
- să respecte principiul accesibilității ("de la ușor la greu", "de la simplu la complex");
- să verifice competențe specifice ale învățării;

- să indice elementele de conținut și deprinderile asupra cărora este necesară intervenția în sensul recuperării sau aprofundării;
- să pună în evidență atât punctele tari cât și lacunele (nu interesează exclusiv ce nu știe sau nu poate elevul, ci mai ales ce știe și ce poate, pentru a putea construi pe ceea ce există deja)

Temă de reflecție

Ce informații îmi furnizează un test de evaluare inițială?

Cum utilizez informațiile culese prin teste de evaluare inițială?

Recomandări:

- Realizați evaluarea inițială în diferite contexte și prin diferite metode: prin aplicare de teste, observare, chestionar, interviu cu părinții, grile de observare, etc.
- Implicați toți factorii interesați în evaluarea inițială.
- Alegeți cu grijă instrumentele de evaluare inițială, pentru ca acestea să vă furnizeze o imagine cât mai completă despre elevii cu care veți lucra.
- Utilizați rezultatele evaluării inițiale ca reale surse de informații care stau la baza proiectării demersurilor didactice.

Aplicație

Elaborați un test de evaluare inițială la o disciplină, la alegere:

Discutați despre modul în care informațiile obținute prin evaluare inițială vă ajută în evidențierea progresului în învățare

Sumar

Evaluarea inițială este procesul de colectare, analiză, interpretare și utilizare a datelor în vederea sprijinirii și îmbunătățirii procesului educațional în ansamblul său.

Scopul evaluării este de a oferi cadrelor didactice și specialiștilor (profesori de sprijin, consilieri școlari, logopezi) informații despre locul în care se situează un elev în raport cu procesul învățării și al adaptării școlare.

Evaluarea inițială nu implică numai evaluarea curriculară, ci este un proces de evaluare complexă a situației elevului sub toate aspectele sale.

Datele colectate trebuie întotdeauna asociate și interpretate ca un tot unitar. Cadrul didactic se află în centrul acestui proces, având rolul cel mai important în sintetizarea și interpretarea acestor informații. Întotdeauna trebuie adunate și date despre factori pozitivi, care stimulează învățarea.

Rezultatele evaluării inițiale sunt baza pentru măsurarea și aprecierea progresului în învățare.

Tema 3. Modalități de evaluare a progresului școlar

Provocare

„Trebuie să crești încet, la fel cum cresc copacii.” (Lev Tolstoi)

Repere teoretice

Înregistrarea progresului are legătură directă cu motivația de învățare a elevului. Pe de altă parte, literatura de specialitate oferă doar mijloace de înregistrare a progresului, adică doar suporturi, fără ca cineva să facă referire la componenta de măsurare, acea componentă care ne ajută să evaluăm și să măsurăm efectiv progresul realizat de către copil în evoluția lui spre un stadiu superior.

Din perspectiva copilului, măsurarea și înregistrarea progresului au legătură directă cu motivația față de învățare-recuperare.

Astfel că pentru a-i asigura copilului implicarea în activitate și bucuria succesului, profesorul trebuie să-i întărească permanent motivația pozitivă prin administrarea adecvată a recompenselor. Dar poate că cea mai bună cale e aceea a obținerii succesului, și a explicitării progresului în momentele diferite ale evaluării, știindu-se că succesul/insuccesul școlar are legătură directă cu nivelul motivației activității.

Se constată în acest sens că unii elevi prezintă o fluctuație îngrijorătoare a acestui nivel, fapt care ridică problema asigurării elevului a unui prag optimal al motivației în activitate.

Acest prag este numit optimal, deoarece el evită cele două extreme ale motivației:

- pe de o parte supramotivarea, caracteristică elevilor, la care așteptările cu privire la rezultatele pe care le vor obține sunt întotdeauna exagerate, față de propriile posibilități și capacități de a le realiza,
- pe de altă parte, submotivarea, proprie elevilor neîncrezători în ei înșiși, care de teama înregistrării unui eșec, sau a blamării, nu doresc să învețe, să se implice, deși le-ar permite nivelul capacităților și posibilităților proprii.

Din perspectiva cadrelor didactice măsurarea și înregistrarea progresului elevilor oferă nu numai un feed-back privind dinamica evoluției acestora dintr-un punct X într-un punct Y, ci are legătură directă cu planificarea progresului și cu evaluarea periodică a **valorii adăugate a învățării**.

Operația de măsurare nu este și nu trebuie să fie doar un mijloc de evaluare, sau o modalitate de a evalua cunoștințele elevului la un moment dat, ci trebuie să reprezinte și o

cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a profesorului asupra formării și recuperării copiilor cu CES din perspectiva trecerii de la evaluarea produsului la evaluarea procesului, care asigură permanenta ameliorare a strategiei de intervenție individualizată.

Temă de reflecție

Reflecțați asupra rolului monitorizării și evaluării progresului din perspectiva:

- elevului

- părinților

- cadrului didactic.

În evaluarea fiecărui domeniu al activității și participării trebuie precizate:

- capacitatea, adică cel mai înalt nivel de funcționare pe care un individ îl poate atinge;
- performanța, adică ceea ce individul face în mod obișnuit în mediul său de viață;
- progresul, adică corelarea a ceea ce persoana poate să facă, nivelul pe care îl poate atinge și așteptările sociale de la aceasta, prin comparația dintre o stare inițială și una finală.

Știindu-se că elevul progresează în ritm propriu, este important să demonstrăm cu claritate progresul pe care îl înregistrează copilul, nivelul performanței sale la un moment dat, comparativ cu nivelul performanței sale anterioare, deoarece acest lucru îi motivează pe toți cei implicați în educație copilului (familie, cadre didactice, specialiști).

Recomandări:

- Realizați evaluarea progresului împreună cu elevul și familia.
- Stabiliți modalități concrete de vizualizare a progresului realizat (grafic

de progres, hartă etc)

- Celebrați progresul împreună cu elevul, colectivul clasei, familia etc.
- Identificați și acordați „mici recompense” pentru progres (diplome, premii, simboluri etc.).
- Evidențiați orice mic progres în învățare al elevilor.
- Raportați rezultatele/progresul la rezultatele evaluării inițiale ca valoare adăugată a învățării.

Aplicație

Rezultatele înregistrate la testarea inițială la Limba și literatura română de elevii unei clase a II a sunt înregistrate în tabelul de mai jos.

Obiective evaluate	NIVELUL DE PERFORMANȚĂ							
	F.BINE		BINE		SUFICIENT		INSUF.	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
O1 Să scrie corect, după dictare, cuvinte și propoziții	9	50	4	22	3	17	2	11
O2 Să alcătuiască propoziții corecte din punct de vedere gramatical, pe baza unor cuvinte date	8	44	4	22	3	17	3	17
O3 Să formuleze răspunsuri logice, corecte la întrebări date	7	39	4	22	4	22	3	17

Realizați un plan de monitorizare a progresului în învățare pe parcursul unei luni după următoarea structură:

<u>Obiectivele vizate:</u>	<u>Descriptorii de performanță:</u>
<u>Probe de evaluare:</u>	
<u>Perioada de aplicare:</u>	
<u>Rezultate preconizate:</u>	<u>Evidențierea grafică a progresului între evaluări:</u>

Sumar

Pentru progresul școlar, marea majoritate a definițiilor gravitează în jurul următoarelor idei:

- trecerea educatului de la o stare inferioară la una superioară;
- dezvoltarea în linie ascendentă a educatului asupra căruia s-au exercitat influențele educaționale;
- schimbarea în bine datorită căreia se ajunge la un rezultat scontat etc.
- obținerea unor rezultate școlare mai bune, raportate la achizițiile anterioare.

Dacă progresul este o evidență cu valoare reglatorie (sau de feedback) pentru cei care sunt implicați în învățare, întrebarea care se pune pentru specialist este: „ce sau cum trebuie făcut astfel încât să asigurăm progresul tuturor elevilor ?”

Tema 4. Evaluarea în contextual grupurilor cooperative

Provocare

“Cooperarea este convingerea profundă că nimeni nu poate reuși dacă nu reușesc toți.”
(Virginia Burden)

Repere teoretice

Una dintre dificultățile identificate de cadrele didactice în cadrul demersului de evaluare o reprezintă evaluarea elevilor în contextul învățării prin cooperare.

Având în vedere eterogenitatea grupurilor în sensul cunoștințelor, competențelor și capacităților, putem remarca faptul că evaluarea grupului de elevi reprezintă un demers ce trebuie proiectat cu grijă și susținut de criterii și instrumente dinainte stabilite.

În același timp, atât învățarea, cât și evaluarea în grup beneficiază de o serie de valențe pozitive, printre care motivarea superioară a elevilor pentru obținerea de rezultate pozitive, schimburi reciproce de resurse și informații și interes superior pentru reușita comună. Studiile de specialitate demonstrează că elevii care învață prin cooperare în cadrul grupului tind să aibă performanțe școlare mai bune, un număr mai mare de competențe sociale pozitive, înțeleg mai bine conținuturile. Munca în grup permite împărțirea responsabilităților și oferă elevilor posibilitatea de a-și face cunoscute ideile, experiența, informațiile, strategiile personale de lucru.

Având în vedere valențele pozitive ale învățării prin cooperare, dintre care menționăm activismul elevilor, responsabilitatea față de propria învățare, dezvoltarea de relații de calitate și de abilități sociale, climatul pozitiv, evaluarea în acest context trebuie să țină seama pe de o parte, de specificul acestei învățări, iar pe de altă parte, de rolul anticipativ și corectiv al evaluării.

În cadrul învățării prin cooperare, evaluarea se realizează la două niveluri:

- Evaluarea individuală
- Evaluarea grupului

În cadrul evaluării individuale, se pot realiza următoarele:

- Observarea activității unui elev, în baza unei grile, pentru o anumită perioadă de timp;
- Urmărirea gradului de participare a fiecărui elev la activitatea de grup;
- Testarea individuală a elevilor, după activitatea de grup, prin aplicarea unui test scurt pentru a evalua măsura în care fiecare dintre elevi și-au însușit conținuturile;

- Chestionarea orală aleatorie a unor elevi din grupuri diferite;
- Autoevaluarea și evaluarea activității elevilor prin intermediul unor chestionare;
- Oferirea de oportunități de reflecție individuală la finalul lecției.

În cadrul evaluării grupului, se pot realiza următoarele:

- Utilizarea de liste și grile de observare a activității grupurilor;
- Monitorizarea sistematică a grupului în baza unor planuri de implicare și participare
- Evaluarea produselor activității de grup;
- Utilizarea de instrumente de automonitorizare a activității grupului.

În contextul evaluării învățării prin cooperare, profesorul trebuie să stabilească de la început care vor fi criteriile de evaluare în funcție de obiectivele lecției și să informeze elevii în legătură cu aceste criterii încă de la începutul lecției.

Aplicație

Identificați 3 modalități concrete de implicare a elevilor în procesul de evaluare a activității în grup:

1. _____
2. _____
3. _____

Completați tabelul cu instrumentele de evaluare ale activității grupului potrivite:

Indicator	Instrumente de evaluare
Gradul de participare în cadrul grupului	
Cooperarea în cadrul grupului	
Realizarea subsarcinilor individuale	
Respectarea rolurilor în cadrul grupului	
Acordarea de sprijin colegilor de grup	
Comunicarea în cadrul grupului	

La sfârșitul activității, profesorul trebuie să comunice elevilor concluziile sale privind activitatea fiecărui grup, analizând problemele cu care s-au confruntat grupurile pe parcursul muncii în echipă, oferind fiecărui grup un feed-back privind eficiența sa. Grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile iar profesorii pot crea condiții favorabile pentru asemenea discuții dând membrilor grupului sarcini precum: enumerarea unor acțiuni care au contribuit la rezolvarea cu

succes a sarcinii de lucru, enumerarea unei acțiuni care ar putea contribui la sporirea eficacității muncii grupului.

Discuțiile dintre profesor și elevi privind mijloacele de îmbunătățire a activității grupului pot fi precedate de completarea unor chestionare ale căror răspunsuri pot constitui punctul de pornire pentru discuțiile privind autoevaluarea grupului.

Evaluarea prin cooperare are o serie de avantaje:

- Sunt evaluate diverse cunoștințe, comportamente, abilități, deprinderi;
- Sunt evaluate competențe sociale care nu pot fi evaluate atunci când elevul lucrează singur;
- Crește rolul evaluării de întărire și fixare a învățării prin intermediul interacțiunilor pe carea aceasta le prilejuiește;
- Pot fi utilizate diverse tipuri de evaluare: individuală, autoevaluare, interevaluare;
- Prin autoevaluare, elevii au posibilitatea de a-și evalua propria contribuție la îndeplinirea sarcinii de lucru a grupului iar prin interevaluare evaluează contribuția celorlalți colegi din grup;
- Crește obiectivitatea evaluării prin utilizarea diferitelor tipuri de evaluare și implicarea tuturor activilor (elevi, profesor);
- Existența mai multor rezultate ce pot fi evaluate: evaluarea activării și utilizării cunoștințelor, a argumentelor, a abilităților de comunicare și relaționare, a angajării și participării în cadrul grupului etc;
- Pot fi evaluate și produsele realizate în cadrul grupului.

Exemple de instrumente de evaluare/ autoevaluare a activității grupului:

- **Fișă de auto-monitorizare a activităților grupului**

	<u>Întotdeauna</u>	<u>Uneori</u>	<u>Niciodată</u>
1. Ne asigurăm că am înțeles sarcina de lucru înainte de a începe să lucrăm.			
2. Nu deviem de la sarcină.			
3. Fiecare contribuie la îndeplinirea			

sarcinii.

4. Lăsăm să se exprime mai multe păreri înainte de a concluziona.
5. Ascultăm activ în timpul discuțiilor din cadrul grupului.
6. Unul dintre noi a notat ceea ce s-a discutat.

După ce grupul își evaluează funcționarea în acest mod, prin bifarea rubricii corespunzătoare, elevii vor discuta cu profesorul despre căile de îmbunătățire a activității grupului lor.

- **Fișă de observare a activităților grupului**

Membrii grupului:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Se notează cu:

(+) comportament observat

(-) opusul comportamentului observat

(n) nu am avut ocazia să observ

Comportamente observate:

___ Fiecare membru al grupului este implicat în rezolvarea sarcinii.

___ Elevii formulează explicații plauzibile și posibil de înțeles de către ceilalți.

___ Elevii gândesc și formulează explicații alternative.

___ Toate ideile propuse sunt luate serios în considerare.

___ Membrii grupului se asigură că toată lumea înțelege informațiile.

___ Elevii verifică acuratețea informațiilor /răspunsurilor pe care le dau.

___ Elevii se întorc la textul inițial /informația inițială pentru a verifica validitatea soluțiilor propuse.

- **Listă de verificare a comportamentelor elevilor în grup**

Numele și prenumele membrilor grupului:

Data observatiei: _____

Comportamentul observat	DA	NU
Ascultă activ		
Își exprimă clar ideile		
Încurajează participarea celorlalți		
Lansează idei în grup		
Oferă ajutor celorlalți		
Verifică rezultatele		
Organizează activitatea		

- **Fișă de apreciere a eficienței lucrului în grup**

Indicatori ai activității de lucru în grup	Mereu	De obicei	Uneori	Niciodată
Atitudinea elevilor față de sarcină				
- sunt interesați de sarcina primită				
- își îndeplinesc sarcina alocată din activitatea grupului				
- lucrează, fără a deranja colegii				
- cooperează cu ceilalți membrii ai grupului				
- fac sugestii constructive				
Valori				
- își acordă ajutor				

- îți recunosc greșelile				
- se încurajează unii pe alții				
- sunt corecți în aprecierea colegilor				
Comunicarea				
- vorbesc la subiect				
- definesc problemele				
- se ascultă unii pe alții				
- iau în considerare și idei opuse				

Recomandări:

- Proiectați evaluarea cu atenție în raport cu obiectivele învățării și cu caracteristicile individuale ale elevilor. Utilizați rezultatele evaluării pentru a proiecta învățarea în grup.
- Evaluați tot ceea ce ați stabilit să predați - nu numai conținutul, dar și abilitățile și atitudinile.
- Utilizați metode, tehnici și instrumente diverse (grile de observare, liste de verificare, chestionare, tehnici de autoevaluare, fișe de monitorizare)
- Învățați-i pe elevi să se autoevalueze.
- Oferiți feed-back fiecărui grup în legătură cu eficiența cooperării și cu rezultatele obținute.

Aplicație

Proiectați o secvență de învățare prin cooperare.

Elaborați pentru această secvență criterii de evaluare și descriptori de performanță pentru a evalua cunoștințele și abilitățile pe care elevii și le-au dezvoltat.

<i>Criteriu de evaluare</i>	<i>Descriptori de performanță</i>

Elaborați un instrument de evaluare a activității grupului.

Sumar

- Evaluarea grupului de învățare presupune demersuri de proiectare și de elaborare a instrumentelor de evaluare în raport cu obiectivele lecției.
- În cadrul evaluării învățării prin cooperare, ca și în cadrul evaluării tradiționale, este necesară elaborarea criteriilor de evaluare și a descriptorilor de performanță și comunicarea acestora elevilor.
- Elevii pot fi implicați în evaluare, această activitate conducând la creșterea gradului de responsabilizare a elevilor față de propria învățare și la dezvoltarea capacităților elevilor de a oferi feed-back constructiv.
- Comunicarea rezultatelor evaluării pune în evidență ceea ce trebuie îmbunătățit și pașii pe care elevii trebuie să-i facă pentru a progresa.

Bibliografie:

1. **ANDRUSZKIEWICS, MARIA, PRENTON, KEITH**, (2006) *,Educația incluzivă – Concepte, politici si practici in activitatea scolara. Ghidul cadrului didactic.,*Centrul Step by Step, Bucuresti.
2. **BREBEN S., GONGEA E., RUIU G., FULGA M.,**(2002), *Metode interactive de grup*, Editura Arves, Craiova;
3. **CHICK, P.**, (2004), *Sprijin individualizat pentru învățare/Ghidul cadrului didactic*, nr.4, Program Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”, EDP S.A, București;
4. **GHERGUȚ, A.**, (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași;
5. **KOVACS, MARIA**, (2006), *Invatarea intr-un mediu incluziv. Ghidul cadrului didactic.* Centrul Step by Step, Bucuresti
6. **MYKYTYN, I.**, (2004) , *Prezentarea conceptului de incluziune*, Ghidul tutorului, MEC, UE, IMC Consulting Ltd., Accesul la educatie al grupurilor dezavantajate cu focalizare pe romi
7. **MYKYTYN, IVAN**, (2004), *Școala incluzivă*, Ghidul tutorului, IDD, MEC, UE, IMC Consulting Ltd., Accesul la educație al grupurilor dezavantajate cu focalizare pe romi
8. **SARIVAN,L.,GAVRILĂ, R., M., STOICESCU,D.**, (2009), *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*, Ed. a 2-a, rev.,Educația 2000+,București;
9. **SELMAN, L., KOVÁCS,M.**, (2007), *Educația incluzivă:ghidul formatorului* - Ed. a 2-a., Editura Didactică și Pedagogică, București;
10. **VĂCĂREȚU, A., RUOHO, K., POP, M.**, (2007), *Evaluarea în sprijinul învățării*, EDP, București.
11. **VRĂȘMAȘ, T.**,(2004), *Școala și educația pentru toți* , Editura Miniped, București;
12. ******* *Cerințe speciale la clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, (1995) Reprezentanța UNICEF în România.
13. ********Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*, (2002) Ghid UNESCO, traducere UNICEF.

