

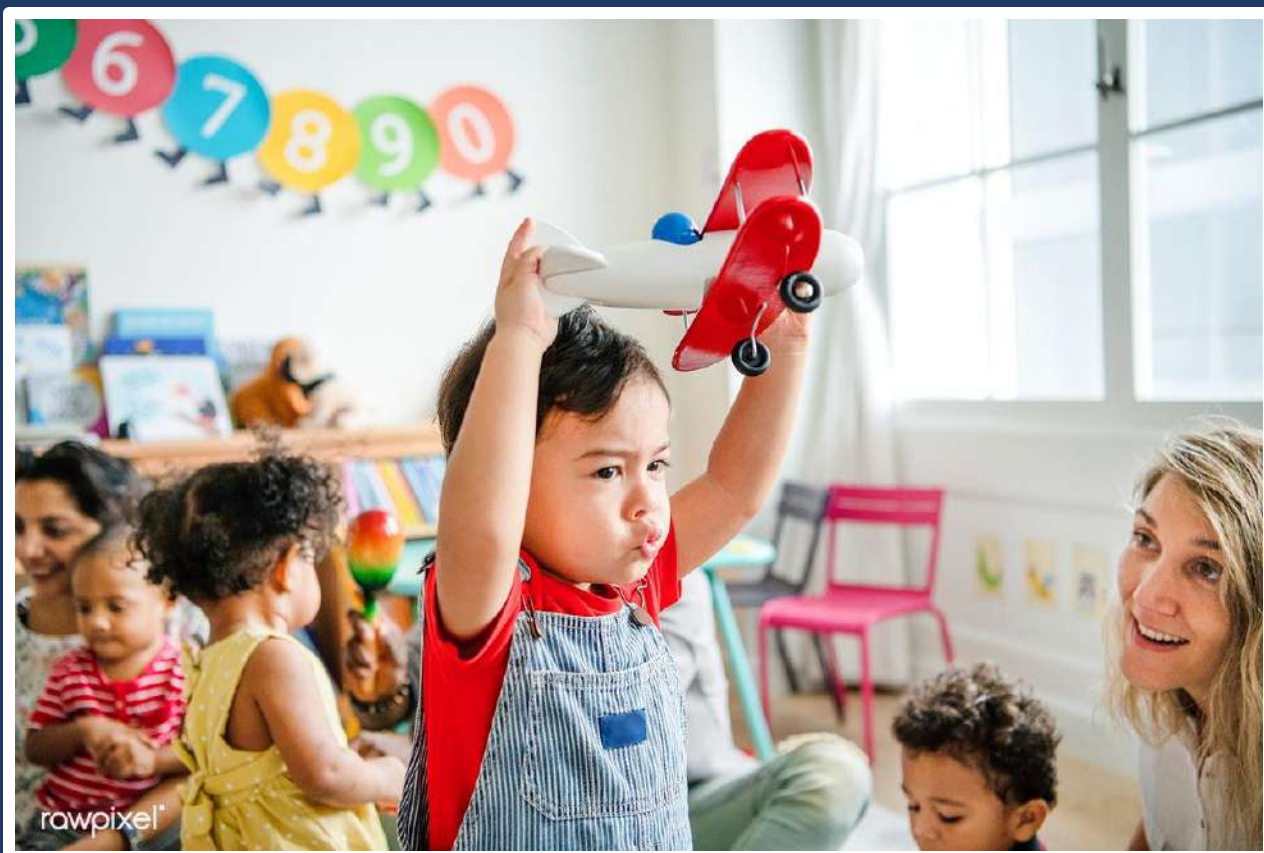


Cazan Carmen Manuela
Velter Irina Alexandra

Coordonatori:
Redeș Diana Adela
Toderici Ovidiu Florin
Rad Dana Veronica
Dughi Tiberiu Sandu

STRATEGII EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV

Suport de curs



EDITURA „ȘCOALA VREMII”
ARAD, 2019

**Cazan Carmen Manuela
Velter Irina Alexandra**

**Coordonatori:
Redeș Diana Adela
Toderici Ovidiu Florin
Rad Dana Veronica
Dughi Tiberiu Sandu**

STRATEGII EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV

Suport de curs

**EDITURA „ȘCOALA VREMII”
ARAD, 2019**

Prezenta lucrare este elaborată în cadrul proiectului „**Educație de calitate pentru toți**”, selectat în cadrul Programului Operațional Capital Uman 2014-2020 (POCU) și co-finanțat din Fondul Social European. Proiectul este implementat, în parteneriat, de către Inspectoratul Școlar Județean Arad, Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad și C&T Strategic Business Partners.

Proiectul își propune dezvoltarea și implementarea de programe educaționale complexe destinate celor 10 școli beneficiare, respectiv preșcolarilor/elevilor, părinților, cadrelor didactice și de sprijin. Un astfel de program, dedicat cadrelor didactice și de sprijin, este programul „*Profesor pentru o școală prietenoasă*”.

Programul „Profesor pentru o școală prietenoasă” cuprinde pe următoarele module:

- Modul 1. Strategii educaționale centrate pe elev
- Modul 2. Stimularea comportamentelor pozitive
- Modul 3. Educație multi și interculturală
- Modul 4. TIC-ul în activitățile educaționale

Modulul 1 – „Strategii educaționale centrate pe elev” are ca scop îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice în vederea utilizării strategiilor educaționale centrate pe elev, pentru asigurarea unui învățământ de calitate și care să ofere șanse egale pentru toți.

Lucrarea a fost coordonată și elaborată de o serie de experți ai instituțiilor care asigură în parteneriat implementarea proiectului „*Educație de calitate pentru toți*”:

Echipa de experți din partea Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad:

- Redeș Adela, Coordonator partener
- Tiberiu Dughî, Expert acreditare
- Rad Dana Veronica, Expert acreditare

Echipa de experți din partea C&T Strategic Business Partners:

- Carmen Manuela Cazan, Expert autor Modul 1 program mentorat
- Luminița Doina Mitrofan, Expert autor Modul 2 program mentorat
- Speranța Lavinia Țibu, Expert autor Modul 3 program mentorat
- Cristian George Tomescu, Expert autor Modul 4 program mentorat
- Tiberiu Artur Velter, Expert evaluare și asigurarea calității program mentorat
- Irina Alexandra Velter, Coordonator partener

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

CAZAN, CARMEN MANUELA

Strategii educaționale centrate pe elev : suport de curs / Cazan Carmen Manuela, Velter Irina Alexandra; coord.: Redeș Diana Adela, Toderici Ovidiu Florin, Rad Dana Veronica, Dughî Tiberiu Sandu. - Arad : Școala vremii, 2019

Conține bibliografie

ISBN 978-606-9067-05-5

- I. Velter, Irina
- II. Redeș, Diana Adela (coord.)
- III. Toderici, Ovidiu Florin (coord.)
- IV. Rad, Dana (coord.)
- V. Dughî, Tiberiu (coord.)

CUPRINS

CAPITOLUL I. STILURI DE ÎNVĂȚARE	4
1.1. CE SUNT STILURILE DE ÎNVĂȚARE	4
1.2. INSTRUMENTE DE LUCRU PENTRU IDENTIFICAREA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE	18
CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE	25
2.1. CE SUNT STRATEGIILE DIDACTICE	25
2.2. CLASIFICAREA STRATEGIILOR DIDACTICE	28
CAPITOLUL III. ÎNVĂȚAREA INCLUZIVĂ	54
3.1. PARADIGMA CENTRĂRII PE ELEV	54
3.2. EDUCAȚIA ÎN AER LIBER	63
 BIBLIOGRAFIE	88
ANEXE	92
ANEXA 1. CHESTIONARUL PENTRU IDENTIFICAREA STILULUI DE ÎNVĂȚARE	93
ANEXA 2. CHESTIONAR PENTRU IDENTIFICAREA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE – ADAPTAT PENTRU PĂRINȚII ELEVILOR CICLULUI PRIMAR ȘI AI CLASELOR V-VI	96
ANEXA 3. GRILA CLASEI PRIVIND STILURILE DE ÎNVĂȚARE	99
ANEXA 4. STRATEGII DIDACTICE	101
ANEXA 5. STILURI DE ÎNVĂȚARE	102
ANEXA 6. DEMERS DIDACTIC	104
ANEXA 7. GRILA DE EVALUARE (AUTOEVALUARE) A DEMERSULUI DIDACTIC	105
ANEXA 8. ADAPTAREA CONȚINUTURILOR DIN CURRICULUM	106
ANEXA 9. MEDIUL DE ÎNVĂȚARE INCLUZIV	107
ANEXA 10. DEMERS DIDACTIC INCLUZIV OUTDOOR	108
ANEXA 11. GRILA DE EVALUARE (AUTOEVALUARE) A DEMERSULUI DIDACTIC INCLUZIV OUTDOOR	109
ANEXA 12. EVALUARE CAPITOLUL I. STILURI DE ÎNVĂȚARE	110
ANEXA 13. EVALUARE CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE	111
ANEXA 14. EVALUARE CAPITOLUL III. ÎNVĂȚAREA INCLUZIVĂ	112



CAPITOLUL I.

Stiluri de învățare

1.1. Ce sunt stilurile de învățare

Prin învățare se înțelege, în limbaj comun, activitatea efectuată în scopul însușirii anumitor cunoștințe, al formării anumitor deprinderi sau dezvoltării unor capacități.

Într-un sens mai larg, social, învățarea duce la dobândirea de experiență și la modificarea comportamentului individual.

În domeniul științelor educației, învățarea este munca intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic de către elevi, în vederea însușirii conținutului ideatic și formării abilităților necesare dezvoltării continue a personalității.

Pentru învățare vom găsi definiții și abordări diverse, datorită perspectivei din care este analizată:

- i. Psihologică,
- ii. Pedagogică,
- iii. Sociologică.

Vom aborda aceste perspective în continuare, fără a avea pretenția că vom epuiza toate informațiile care sunt vehiculate la nivel național și internațional.

Din punct de vedere **psihologic** putem spune că procesul învățării se desfășoară în mai multe **faze**:

- i. receptarea și înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție și activare neuronală-cerebrală;
- ii. înțelegerea și generalizarea prin formarea de concepte, noțiuni, principii etc.;

- iii. fixarea în memorie, actualizarea prin reproducere a cunoștințelor și transferul acestora.

În acest context , putem spune că învățarea este un proces complex la a cărei activitate participă întreaga scoarță cerebrală, prin antrenarea sinapselor de pe neocortex, care duc la achiziții noi, ce vor fi consolidate și vor intra în structurile cortexului.

Din punct de vedere psihologic, **tipurile de învățare** au fost clasificate pe baza mai multor criterii:

- i. în funcție de **analizatorul** care participa la învățare, distingem următoarele tipuri: învățare vizuală, auditivă, verbo-motorie, olfactivă, gustativă și kinestezică. Cea mai eficientă este cea combinată pentru prin intermediul participării mai multor analizatori se asigură complementaritatea informațiilor;
- ii. după **eficiență** și nivelul de activitate cerebrală, învățarea poate fi: receptiv-reproductivă și creativă;
- iii. după modul de **organizare** a materialului de învățare, distingem: învățarea programată, euristică, algoritmică, prin modelare și rezolvare de probleme, prin descoperire inductivă, deductivă și analogică;
- iv. după operațiile și mecanismele gândirii: învățare prin observare, imitare, prin condiționare reflexă, condiționare operantă, prin identificare.

În acest sens, din punct de vedere psihologic putem identifica următoarele **forme ale învățării**:

- i. învățare spontană, neorganizată, care se petrece în familie, în grupurile de joacă etc.;
- ii. învățare sistematică care se realizează în special în școli ori în cadrul diferitelor organizații care au rol educațional.

Învățarea spontană (sau învățarea socială) este neorganizată, are loc în familie, în grupul de joacă, în timpul exercitării profesiei. Învățarea spontană este îndeosebi o provocare sociologică. În cadrul acestei forme de învățare are loc în mod special dezvoltarea afectivității, formarea sentimentelor și a voinței.

Învățarea sistematică e realizată în mod organizat, în cadrul școlii sau alte instituții de educație și intră sub incidența normelor pedagogice stricte. Efectele învățării sistematice se resimt în

planul dezvoltării intelectuale și mai puțin în planul motivației, al valorilor, al sentimentelor. Latura afectivă se dezvoltă mult în cadrul învățării sociale.

Învățarea realizată în școală se clasifică în funcție de stilul în care se realizează predarea în :

- i. Învățare **senzo-motorie** – constă în formarea de priceperi și deprinderi motorii (învățarea citit-scrisului, desenului tehnic, a utilizării unor aparate, instrumente, practicarea unor sporturi).
- ii. Învățare **verbală** – cuprinde însușirea de cunoștințe și formare de capacități, priceperi intelectuale (memorarea unor formule, legi, date).

Între aceste tipuri de învățare există o interconexiune deoarece comunicarea verbală este baza celor două și însușirea priceperilor și deprinderilor are la bază învățarea verbală.

Din punct de vedere pedagogic, nucleul principal al învățării sistematice este învățarea școlară, ce are loc în instituții cu profil educațional. În învățarea școlară accentul principal cade pe formarea intelectuală.

În sens larg, învățarea are două etape:

1. Apariția unei situații problematice care solicită o soluție - se urmărește implicarea percepțiilor, reprezentărilor, gândirii, memoriei, limbajului și imaginației,
2. Soluționarea situației problematice – verificarea și exersarea soluției găsite.

Dacă un conținut, o deprindere nu apar ca fiind necesare în soluționarea unei situații probleme, la nivel de cortex nu se declanșează procesele psihice care să ducă la implicarea personală în activitatea de învățare. Fără efort personal nu se realizează învățarea. Simpla asistență la procesul de predare, nu asigură învățarea.

Deci învățarea poate fi definită ca actul de elaborare de operații și de strategii mentale/cognitive. Actul procesual al învățării – cuprinde momente sau procese care compun secvențe în care se descompune materialul supus învățării. În acest proces distingem următoarele etape:

- i. perceperea materialului
- ii. înțelegerea materialului

- iii. însușirea cunoștințelor - memorare
- iv. fixarea în memorie
- v. aplicarea
- vi. actualizarea cunoștințelor
- vii. transferul cunoștințelor – utilizarea cunoștințelor în noi contexte.

Pornind de la această construcție înțelegem structura taxonomiei pe care o propune în 1956, Benjamin Bloom care a abordat domeniul cognitiv, iar descrierea sa a proceselor gândirii ierarhizate pe șase niveluri a fost de atunci adaptată și utilizată la scară largă, în nenumărate contexte. Lista sa de procese cognitive este organizată pornind de la cele mai simple, amintirea cunoștințelor, până la cele mai complexe, cum ar fi emiterea unei judecăți cu privire la valoarea unei idei.

Prezentăm mai jos taxonomia lui Bloom a obiectivelor educaționale - varianta tradițională:¹

Capacități	Definiție	Cuvinte cheie
Cunoaștere	Amintirea informațiilor	identifică, descrie, numește, etichetează, recunoaște, reproduce, urmărește
Înțelegere	Înțelegerea sensului, parafraza unui concept	rezumă, modifică, apară, parafrazează, interpretează, dă exemple
Aplicare	Utilizarea informațiilor sau a conceptului într-o situație nouă	construiește, face, formează, modelează, prezice, pregătește
Analiză	Descompunerea informațiilor sau a conceptelor în părți pentru a le înțelege mai bine	compară/ contrastează, descompune, distinge, selectează, separă
Sinteză	Folosirea ideilor pentru a produce ceva nou	repartizează pe categorii, generalizează, reconstruiește
Evaluare	Emiterea de judecăți de valoare	laudă, critică, judecă, justifică, argumentează, susține

¹ <https://iteach.ro/pagina/1111/>

În prezent, specialiștii în domeniul pedagogiei au mult mai multe informații despre din domeniul neuroștiințelor, despre cum învață elevii și cum predau profesorii și recunosc acum că procesele de predare și învățare cuprind mult mai multe decât cogniția. Aceste procese de învățare implică și sentimentele și convingerile elevilor și ale profesorilor, precum și mediul social și cultural educațional.

Marzano (2000) critică această construcție, arătând că fiecare capacitate aflată la un nivel superior este compusă din capacitățile de la nivelurile de mai jos; înțelegerea necesită cunoștințe; aplicarea necesită înțelegere și cunoștințe și așa mai departe. Acest lucru, potrivit lui Marzano, nu este prezentat corect în taxonomia prezentată.

Anderson (2000) susține referitor la această taxonomie că, de fapt, în aproape toate activitățile de învățare complexe sunt implicate mai multe capacități cognitive diferite (memoria, limbaj, gândire, imaginație).

În 1999, Lorin Anderson și colegii săi au publicat o versiune actualizată a taxonomiei lui Bloom, care ia în considerare un număr mai mare de factori care au impact asupra predării și învățării. Această taxonomie revizuită încearcă să corecteze unele dintre erorile celei originale. Spre deosebire de versiunea din 1956, noua taxonomie face diferența între „a ști ce”, conținutul gândirii și „a ști cum”, procedeele utilizate în rezolvarea problemelor.

Dimensiunea cunoștințelor este reprezentată de „a ști ce” și are patru categorii: *factuală*, *conceptuală*, *procedurală* și *metacognitivă*.

i. <i>Cunoștințele factuale</i>
➤ includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile cuvintelor și cunoștințe despre detalii specifice.
ii. <i>Cunoștințele conceptuale</i>
➤ constau în sisteme de informații, cum ar fi clasificările și categoriile.
iii. <i>Cunoștințele procedurale</i>

- includ algoritmi, euristică sau învățarea prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se folosesc aceste metode și procedee.

iv. *Cunoștințele metacognitive*

- se referă la cunoștințele despre procesele de gândire și informații legate de gândire și la felul cum pot fi folosite aceste procese în mod eficient

Dimensiunea proceselor cognitive a taxonomiei lui Bloom revizuită are, ca și cea originală, șase capacități. Acestea sunt de la cea mai simplă până la cea mai complexă: reamintirea, înțelegerea, aplicarea, analizarea, evaluarea și crearea.

Tabel 1 - Taxonomia lui Bloom - revizuită

	(1) REAMINTIREA
✓	recunoașterea și „reactualizarea” informațiilor relevante din memoria pe termen lung
	(2) ÎNȚELEGEREA
✓	abilitatea de a forma propriul înțeles pe baza materialelor educaționale, precum lectura și explicațiile profesorului.
✓	Subcategoriile acestui proces includ interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea.
	(3) APLICAREA
✓	utilizarea unui procedeu învățat într-o situație familiară sau una nouă.
	(4) ANALIZAREA
✓	descompunerea cunoștințelor în părți și considerarea relației dintre părți și structura generală.

- ✓ Elevii analizează prin diferențiere, organizare și atribuire.



(5) EVALUAREA

- ✓ include verificarea și critica
- ✓ (ultimul nivel al taxonomiei originale, al cincelea dintre cele șase procese în versiunea revizuită).

(6) CREAREA

- ✓ un proces care nu a fost inclus în prima taxonomie, se află pe nivelul cel mai de sus al noii versiuni.
- ✓ implică combinarea unor lucruri existente pentru a face ceva nou.
- ✓ pentru a îndeplini sarcini creatoare, cei care învață generează, planifică și produc.

Potrivit acestei taxonomii, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că elevul poate *să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale, să înțeleagă cunoștințe conceptuale sau metacognitive sau să analizeze cunoștințe metacognitive sau factuale.*

Anderson consideră că învățarea are cu adevărat sens doar când le oferă elevilor cunoștințele și procesele cognitive de care au nevoie pentru a putea rezolva probleme, situații problematice.

Prezentăm mai jos exemple ale utilizării taxonomiei privind *dimensiunea proceselor cognitive*:

Procese cognitive	Exemple de verbe și comportamente asociate
<i>Reamintirea – Reproducerea informațiilor exacte din memorie</i>	
Recunoaștere	• Identificați • Găsiți • Răspundeți la întrebări
Reamintire	• Numiți • Scrieți • Redați

<i>Înțelegerea – Formarea înțelesului pe baza materialelor educaționale sau a experiențelor</i>	
Interpretare	• Transpuneți • Desenați • Parafrazați
Exemplificare	• Desenați • Găsiți • Numiți
Clasificare	• Clasificați • Enumerați • Grupați
Rezumare	• Propuneți • Enumerați
Deducere	• Citiți și formulați • Deduceți înțelesul • Analizați și spuneți
Comparare	• Explicați felul • Scrieți despre • Folosiți o diagramă Venn pentru a demonstra felul în care se aseamănă și sunt diferite
Explicare	• Desenați o diagramă prin care să explicați • Oferiți detalii pentru a • Descrieți cum
<i>Aplicarea – Folosirea unui procedeu</i>	
Execuție	• Adăugați • Citiți • Faceți/ Realizați
Implementare	• Concepeți
<i>Analizarea – Descompunerea unui concept în părți și descrierea relației dintre aceste părți și întreg</i>	
Diferențiere	• Identificați

	• Desenați
Organizare	• Așezați • Alcătuiți o listă • Realizați o diagramă
Atribuire	• Citiți • Determinați • Emiteți ipoteze cu privire
<i>Evaluarea – Emiterea de judecăți pe baza unor criterii și standarde</i>	
Verificare	• Participați la • Realizați • Revizuiți
Analiză critică	• Apreciați • Alegeți • Apreciați
<i>Crearea – Combinarea mai multor elemente pentru a forma ceva nou sau recunoașterea componentelor unei noi structuri.</i>	
Generare	• Enumerați câteva opțiuni pentru • Formulați • Propuneți • Formulați
Planificare	• Realizați • Prezentați • Planificați
Producere	• Scrieți • Construiți • Puneți în scenă

Redăm mai jos propuneri pentru înțelegerea *dimensiunii cunoștințelor*:

<i>Cunoștințe factuale – informații de bază</i>	
Cunoștințe legate de terminologie	Termeni Simboluri matematice Note muzicale Alfabet
Cunoștințe legate de detalii și elemente specifice	Componente Denumiri
<i>Cunoștințe conceptuale – relațiile dintre părțile unei structuri mai mari care fac ca acestea să funcționeze împreună</i>	
Cunoștințe despre clasificări și categorii	Specii Tipuri
Cunoștințe despre principii și generalizări	Tipuri Legi Principii
Cunoștințe despre teorii, modele și structuri	Teorii Modele
<i>Cunoștințe procedurale – cum să faci ceva</i>	
Cunoștințe despre abilități și algoritmi specifice disciplinei	Rezolvarea Realizarea
Cunoștințe despre tehnici și metode specifice disciplinei	Critica Analiza Rezolvare
Cunoștințe despre criteriile de determinare a procedeeor adecvate	Metode Procedee Standarde
<i>Cunoștințe metacognitive – cunoștințe despre gândire în general și gândirea personală în special</i>	

Cunoștințe strategice	Modalități Strategii Metode
Cunoștințe despre sarcinile cognitive, inclusiv cunoștințe contextuale și despre condiționare adecvate	Diferențiere Prospecție Scriere
Cunoștințe despre sine (auto-cunoaștere)	Nevoi Înțelegere

Introducerea din punct de vedere pedagogic a competențelor în sistemul de educație a adus o nouă perspectivă a abordării cognitiv-comportamentale din domeniul psihologic. Triada *știu-pot-realizez* a căpătat o nouă dimensiune, care a existat dintotdeauna, doar că nu a fost recunoscută – dimensiunea motivațională.

Aspectul motivațional al învățării se referă la gradul de implicare a elevului în actul învățării și în rezolvarea sarcinilor de instruire.

Motivația învățării reprezintă ansamblul nevoilor, trebuințelor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. Motivația declanșează arcul voluntar, care declanșează la nivel superior voința.

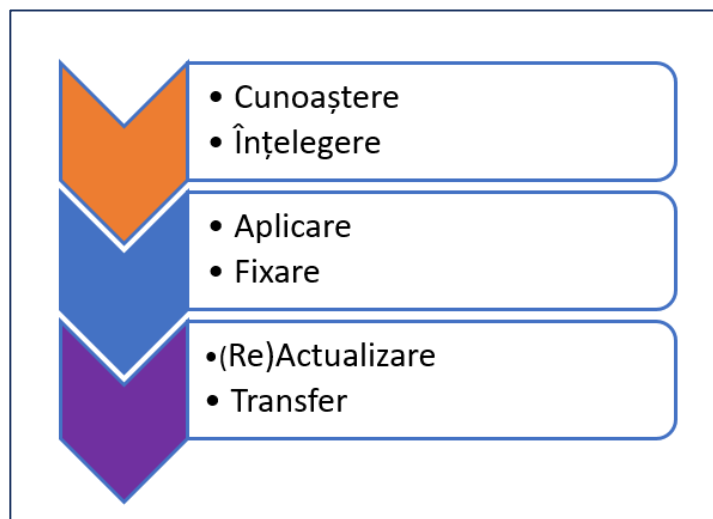
În concluzie, putem defini învățarea școlară ca procesul de achiziție mnezică, de asimilare activă de informații, de formare de operații intelectuale, de priceperi și deprinderi intelectuale și motorii, de atitudini.

Din ceea ce am prezentat există mai multe abordări ale învățării, dar ceea ce este esențial în *definiția învățării* este că reprezintă activitatea intelectuală, sistematică, prin care se însușesc cunoștințe și se formează abilități.

Etapale învățării sunt strâns legate de procesele cognitive (senzație, percepție, reprezentare, memorie, gândire, limbaj, imaginație), dar implică și procese afectiv-volitiv (afecte, emoții, nevoi, interese, motivație, voință).

În activitatea de învățare există o secvențialitate ce nu poate fi ignorată. Pentru a asigura învățarea se parcurg întotdeauna aceiași *pași*: cunoaștere, înțelegere, aplicare, fixare în memorie, (re) actualizare, transfer în alte contexte/ domenii.

Figura 1 – Pașii activității de învățare



În ceea ce privește procesele afectiv-volitive, trebuie să subliniem importanța *optimului motivațional* – definit ca activarea arcului voluntar la nivel energetic necesar. Supra-motivarea și sub-motivarea sunt alte 2 posibilități de activare a arcului voluntar, dar care așa cum arată și denumirea – pot fi insuficiente/ supra încărcate emoțional.

În procesul învățării un rol important îl au condițiile interne și externe.

Condițiile interne

Condițiile interne cuprind factorii biologici și psihologici pe care îi putem identifica la fiecare elev și care sunt sursa diversității pe care o întâlnim în grupele și clasele la care predăm.

Aici este momentul să amintim și fenomenul psihic – *atenția*. Atenția nu este definită ca un proces psihic, deoarece nu are aceeași structură ca procesele psihice, la modul general. *Atenția voluntară*, care prin educație se structurează în observarea sistematică, este cea

care sprijină învățarea. Concentrarea, stabilitatea, distributivitatea și flexibilitatea atenției se antrenează prin educație. *Atenția involuntară* este și ea un suport al învățării atunci când o informație reușește să intre în câmpul perceptiv personal și să depășească pragurile senzoriale.

Factorii biologici pe care îi analizăm cel mai des în câmpul educațional sunt: vârsta, starea de sănătate a organismului, potențialul genetic, bioritmul personal.

Factorii psihologici care generează diversitatea sunt: tipul și nivelul de inteligență, aptitudinile, atitudinile, experiența anterioară etc.

Condițiile externe

Condițiile externe ale învățării sunt constituite din: factorii socio-organizaționali, factorii temporali și factorii psihoergonomici.

- a. **Factorii socio-organizaționali** cuprind informații referitoare la actorii din câmpurile educaționale – părinți, profesori, alte persoane implicate – direct sau indirect în educația elevilor.
- b. **Factorii temporali** sunt importanți pentru cunoașterea orizontului de timp, de care dispune învățarea, managementul timpului fiind necesar.
- c. **Factorii psihoergonomici** sunt constituiți din condițiile materiale în care se desfășoară învățarea – dotări, mijloace audio-vizuale, accesul la Internet.

Psihologia educației face trimitere la cele 5 organe de simț pe care elevii le folosesc pentru a achiziționa informații: ochiul – pentru văz, urechea – pentru auz și echilibru, nasul – pentru miros, gura – pentru gust, pielea – pentru pipăit. Elevii folosesc aceste 5 organe de simț pentru a aduna informații pe care să le prelucereze prin intermediul a trei rute separate, numite *sisteme de reprezentare*. Aceste sisteme sunt vizual, auditiv și tactil-kinestezic, ele generând stilurile de învățare pe care elevii le utilizează.

Stilul de învățare este perceput la nivel micii școlarități ca o preferință pentru o anumită activitate, disciplină, dar pe măsură ce elevul crește stilul de învățare se conturează și individualizează învățarea, deoarece particularizează procesarea cunoștințelor.

Nu ne referim aici la ritmul personal de învățare și nici nu analizăm sindromul gândirii accelerate, ci ne referim doar la stilurile de învățare conectate la analizatorul care se implică cel mai mult în activitatea intelectuală și fizică a elevilor.

Clasificarea stilurilor de învățare după criteriul analizatorului implicat:

Stilul vizual	– caracterizat prin "fotografierea" informațiilor. Vizualii rețin ușor informațiile pe care le citesc și le scriu și le pot reproduce prin proiectare vizuală.
Stilul auditiv	– caracterizat prin "înregistrarea" informațiilor. Auditivii sunt atrași de tot ceea ce este perceput de către ureche și pot reda cu fidelitate interpretativă pot ceea ce au memorat.
Stilul tactil - kinestezic	– caracterizat prin "activitatea directă" cu cunoștințele. Kinestezicii au o sensibilitate deosebită față de tot ceea ce înseamnă mișcare și manipulare de obiecte și au coordonare și memorie motrică.

Se recomandă cunoașterea stilurilor de învățare și a posibilității de a le utiliza în câmpul educațional pentru a asigura *reușita școlară* a elevilor.



APLICAȚIE PRACTICĂ 1

Exerciții de identificare a propriului stil de învățare

Profesorii participanți la curs își vor auto-aplica *Chestionarul pentru identificarea stilurilor de învățare* (vezi anexa 1) și vor prezenta rezultatele obținute, încercând să identifice colegi care au același stil de învățare

1.2. Instrumente de lucru pentru identificarea stilurilor de învățare

Literatura de specialitate recomandă aplicarea, dar este posibilă, la nivelul claselor mai mari, și autoaplicarea chestionarului pentru identificarea stilurilor de învățare. Este importantă identificarea de timpuriu a stilului de învățare pentru a putea facilita învățarea școlară și pentru a sprijini elevul în procesul de dezvoltare personală – autocunoaștere.

Se recomandă aplicarea Chestionarului privind identificarea stilului de învățare – vezi anexa 1. Rezultatele obținute se vor centraliza conform recomandărilor din chestionar.

Pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi din ciclul primar și chiar cu elevii din clasele V-VI recomandăm ca aceștia să aplice chestionarul privind identificarea stilului de învățare al elevilor părinților elevilor.

Pentru elevii mici, chestionarul a fost adaptat, iar respondenții vor fi părinții/ tutorii. Recomandăm cadrelor didactice să nu influențeze completarea chestionarului.

Chestionarul pentru părinții elevilor din ciclul primar și părinții elevilor din clasele V-VI este prezentat în Anexa 2. Rezultatele obținute se vor centraliza conform informațiilor din chestionar.

Scopul identificării stilului de învățare al elevului este de a-l sprijini pe elev în demersurile personale de învățare, nu acela de a îl expune unor eventuale conflicte.

Stilul de învățare cu cota cea mai mare este cel predominant și urmează să centralizați toate rezultatele chestionarele într-o singură grilă pentru întreaga clasă.

Există posibilitatea să obțineți rezultate după cum urmează:

Exemplul 1. Câte 13 răspunsuri pentru fiecare stil de învățare, de exemplu:

Vizual/ A vedea	Auditiv/ A asculta	Practic/ A manipula
Total întrebări încercuite: 13	Total întrebări încercuite: 13	Total întrebări încercuite: 13

În realitate, nu există persoane care să aibă dezvoltate toate cele 3 stiluri de învățare. Există probabilitatea ca elevul să nu fi fost atent la întrebări, să nu înțeleagă întrebările, să nu fi fost sincer în răspunsuri. Se recomandă readministrarea chestionarului după un timp și observarea comportamentului elevului pentru a identifica stilul de învățare preferat.

Exemplul 2. Răspunsuri apropiate ca valoare, de exemplu:

Vizual/ A vedea	Auditiv/ A asculta	Practic/ A manipula
Total întrebări încercuite: 16	Total întrebări încercuite: 15	Total întrebări încercuite: 8

Acest lucru arată că există probabilitatea de a utiliza cele două stiluri de învățare. Este destul de des întâlnită această situație.



APLICAȚIE PRACTICĂ 2

Exerciții de identificare a stilurilor de învățare

Profesorii participanți la curs vor aplica *Chestionarul pentru identificarea stilurilor de învățare* (varianta pentru elev sau varianta pentru părinți) și vor prezenta rezultatele obținute la clase (vor aplica acest chestionar, demonstrativ doar la o clasă, dar pe viitor vor aplica acest chestionar la toate clasele la care predau).

În viitor, pentru un corect management al clasei, se va aplica *Chestionarul pentru identificarea stilurilor de învățare* de către profesorii diriginți ai claselor, iar profesorilor de la clasă li se va prezenta și înmâna *grila privind stilurile de învățare*.

Recomandăm cadrelor didactice să își adapteze predarea la caracteristicile elevilor și respectiv caracteristicilor claselor la care predau, utilizând strategii adaptate de predare.

Fiecare stil de învățare are caracteristici și se recomandă anumite *strategii de predare*, ca în tabelul de mai jos¹:

Tabel 2 – Caracteristicile stilurilor de învățare

Stilul de învățare	Cum se manifestă elevul	Caracteristici	Strategii adaptate de predare
Stil vizual	Dacă elevul preferă această modalitate senzorială, procesarea informației se realizează mai ușor prin utilizarea de imagini, diagrame, grafice. În activitățile de învățare, elevul va folosi expresii ca „văd” cu sensul de „înțeleg”.	i. vorbește repede ii. bun organizator iii. observă în special detaliile iv. reține mai repede ceea ce a văzut, decât ceea ce a auzit v. memorează prin asocieri vizuale vi. nu îl distrage zgomotul vii. uita instrucțiunile verbale viii. este cititor bun și rapid ix. preferă să citească, nu să i se citească x. uneori găsesc greu cuvintele potrivite.	i. sublinierea ideilor principale, a cuvintelor ii. formulelor matematice cu diferite culori iii. oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor; iv. crearea unor scenarii în minte pentru informația citită v. utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axatimpului, grafice vi. transcrierea informației vii. vizualizarea informației scrise.
Stil auditiv	Dacă elevul preferă acest stil va folosi exprimările „am auzit”, „sună bine această idee”	i. învață ascultând conversații sau prezentări ii. vorbește ritmat, cu sine iii. este ușor distras de zgomot iv. își mișcă buzele și spune cuvintele când citește v. îi place să învețe cu voce tare vi. mai bine povestește, decât scrie vii. este vorbăreț, îi plac discuțiile.	i. explicarea noilor informații, exprimare verbală a ideilor; ii. citirea cu voce tare; iii. învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informațiilor.

Stilul de învățare	Cum se manifestă elevul	Caracteristici	Strategii adaptate de predare
Stil kinestezic	Dacă elevul preferă acest stil va învăța implicându-se în activități și lucrând în grup. Construește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	i. învață prin manipulare, ii. vrea să încerce obiectele, iii. stă aproape de persoana cu care vorbește, iv. este atent la gesturi v. gesticulează el însuși vi. memorează mergând vii. nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo viii. utilizează verbe de acțiune ix. folosește acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat.	i. mânuirea obiectelor și uneltelor care trebuie învățate; ii. aranjarea tabelelor și diagramelor într-o ordine corectă; iii. utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau joc de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; iv. vorbește și merge în timpul repetării cunoștințelor; v. învățarea prin aplicarea în practică a cunoștințelor.



APLICAȚIE PRACTICĂ 3

Elaborarea grilei privind stilurile de învățare dintr-o clasă de elevi

După aplicarea *Chestionarului pentru identificarea stilurilor de învățare* se vor centraliza răspunsurile și se vor completa într-un tabel ca cel următor, realizându-se *Grila clasei privind stilurile de învățare*.

Nr crt	Elev Stil	Auditiv	Vizual	Kinestezic
1.	A.C.			
2.	B.V.			
1.	C.F.			

Prezentăm în **ANEXA 3** o *Grilă clasei privind stilurile de învățare* pe care o puteți completa.

După completarea grilei se observă că există o culoare preponderentă. Acesta este stilul care caracterizează clasa respectivă.

Aceste informații îl vor ajuta pe profesor în construirea demersurilor didactice, pentru că va integra metode și materiale didactice care să asigure învățarea tuturor elevilor

Managementul clasei recomandă diferite forme de organizare ale colectivului – pot fi organizate grupe de lucru omogene, dar și grupe eterogene. Sarcinile didactice sunt cele care stabilesc tipurile de grupuri de lucru ce vor fi organizate.

Recomandăm organizarea pe grupuri **omogene** de lucru atunci când sarcinile sunt diferențiate și fiecare elev își poate valorifica potențialul educațional.

Recomandăm organizarea pe grupuri **eterogene** de lucru atunci când sarcina este comună și fiecare elev poate contribui în conformitate cu stilul personal de învățare.



APLICAȚIE PRACTICĂ 4

Temă de reflecție – Stilurile de învățare și clasa de elevi

Se organizează spațiul sub forma *Cafenelei*. Se organizează 3 centre și cursanții au la dispoziție hârtie și carioci. Cursanții vor parcurge pe rând cele 3 centre.

Centrul 1. Pe o coală A1 este scris titlul: Definiți sintagma *stil de învățare*! Sunt alocate 3 spații orizontale pentru cele 3 grupe (*timp de lucru: 10 minute pentru fiecare grup*)

Centrul 2. Cursanții din fiecare grupă primesc o coală A1 și cerința: Împărțiți pagina în 3 coloane, câte una pentru fiecare stil de învățare. Prezentați pe scurt *caracteristicile stilurilor de învățare*. (*timp de lucru: 10 minute pentru fiecare grup*)

Centrul 3. Cursanții primesc coli A4 și cerința: Propuneți materiale didactice specifice stilurilor de învățare, în conformitate cu *disciplinele* pe care le predăți. Fiecare cursant va completa coala pentru disciplina pe care o predă.



EVALUARE 1

Se administrează TESTUL DE EVALUARE din Anexa 12. Evaluare CAPITOLUL I. STILURI DE ÎNVĂȚARE.



CAPITOLUL II.

Strategii didactice

2.1. Ce sunt strategiile didactice

Strategia didactică este numită și cei 3M, deoarece reunește *metode didactice, mijloace didactice și moduri de organizare a elevilor*.

Strategiile didactice sunt construite de către profesori și ajută la transmiterea cunoștințelor către elevi, asigurând șanse egale în învățare, tuturor elevilor.

În elaborarea strategiei didactice, profesorul pornește de la conținuturile și obiectivele urmărite, structurează metode, mijloace, moduri de organizare și cu ajutorul tactului pedagogic declanșează procesul instructiv-educativ.

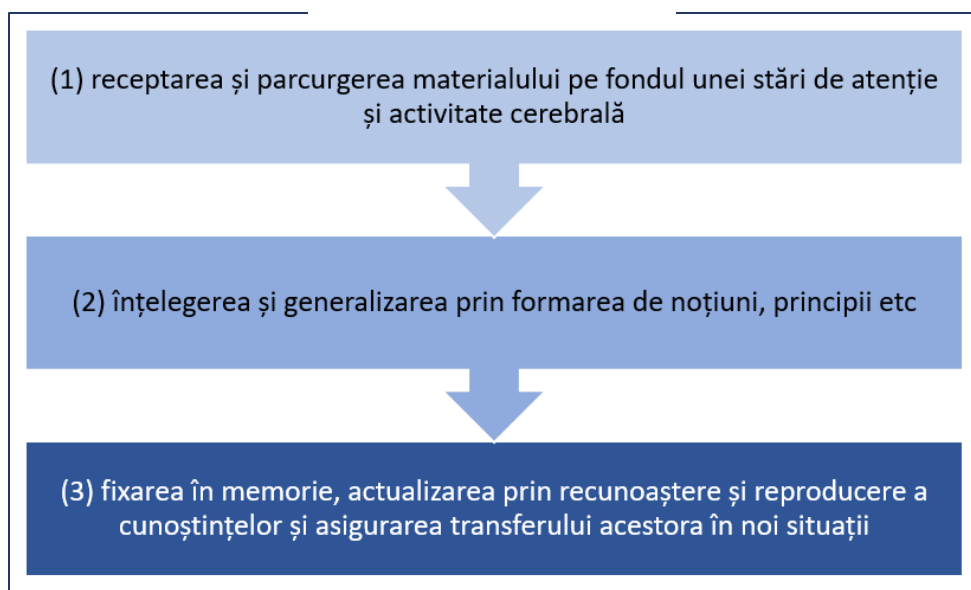
Strategia didactică pornește de la concepțiile profesorului privind modul de abordare a activităților de predare-învățare, concepții care determină, organizează și orientează comportamentul de predare (al profesorului) și pe cel de învățare (al elevului).

De aceea putem spune că strategia didactică este un element unificator și integrator, care conexează sarcinile de învățare cu situațiile de învățare.

Este recomandat să analizăm elementele **triadei predare-învățare-evaluare**. Fiecare element este strict conectat la celelalte, atunci când vorbim despre un sistem de învățământ eficient. Profesorul care predă – are în față elevi cărora li se adresează. El trebuie să cunoască capacitățile elevilor, precum și interesele lor. Simpla transmitere a cunoștințelor de către profesor nu presupune și declanșarea procesului celui mai important – învățarea. Prin învățare se înțelege, la modul general, activitatea efectuată pentru însușirea cunoștințelor, formarea deprinderilor și dezvoltarea unor capacități.

În domeniul educației, învățarea este munca intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic de către elevi și presupune parcurgerea fazelor ilustrate mai jos.

Figura 2 – Faze ale învățării



Învățarea este, așadar, un proces complex la care participă întreaga scoarță cerebrală. Învățarea apare în mod natural – la copilul antepreșcolar - și devine o obligație la elev.

Gray P. în lucrarea *Liber să înveți* (2013) spune la pg. 17-18:

"I-am împins deja pe copii într-un mediu nefiresc, în care așteptăm de la ei să își petreacă perioade din ce în ce mai mari ale zilei sub îndrumarea adulților, să stea la masa lor de lucru, să asculte și să citească despre lucruri care nu îi interesează și să răspundă la întrebări cu răspunsuri care nu sunt ale lor și să pună întrebări care nu sunt adevăratele lor întrebări."

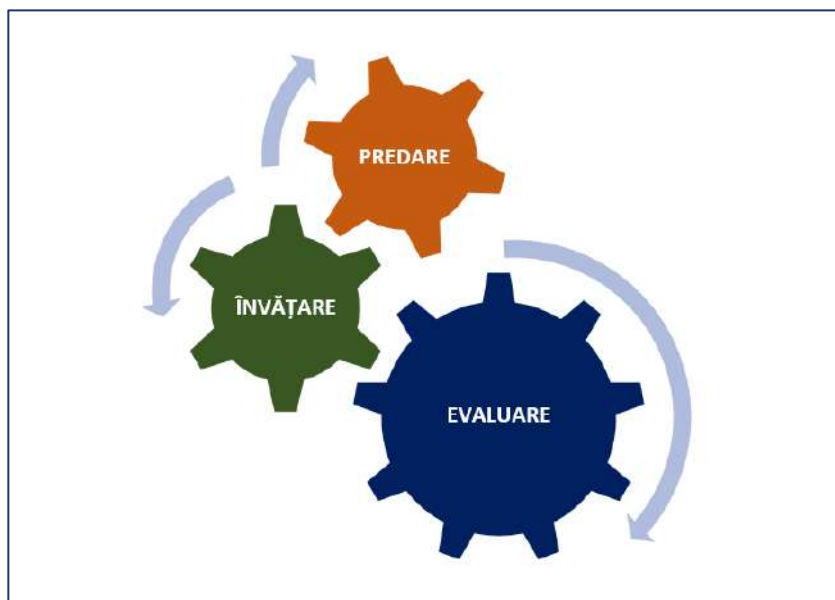
Am utilizat acest citat pentru a arăta cât de mult s-a îndepărtat învățarea școlară de învățarea reală, specific umană.

Dacă predarea este specifică profesorului, învățarea aparține elevului, evaluarea este comună.

Evaluarea poate fi analizată ca proces și/sau produs al învățării. Fie că vorbim despre evaluarea inițială, continuă sau finală sau despre evaluarea criterială și cea normativă este important feedback-ul pe care evaluarea îl oferă profesorilor (pentru predarea pe care au realizat-o) și elevilor

(pentru învățarea pe care au parcurs-o). Simpla măsurare și apreciere a rezultatelor nu este suficientă, deoarece asigură doar o radiografie a unui moment dat. Evaluarea are rolul de a susține învățarea și de a pregăti noul efort pentru predare.

Figura 3 - Învățare - predare - evaluare



În triada predare-învățare-evaluare este important ca fiecare actor să își asume rolurile care îi revin și să le realizeze în concordanță cu posibilitățile personale.



APLICAȚIE PRACTICĂ 5

Cei 3M

Cursanților li se cere să organizeze un tabel cu 3 coloane pe o pagină A4. Pentru fiecare coloană (Metode de învățământ, Mijloace de învățământ, Moduri de organizare a elevilor) cursanții vor lista informațiile pe care le cunosc.

2.2. Clasificarea strategiilor didactice

Reducerea strategiei educaționale² doar la o parte a elementelor sale componente (procedee, metode), extensiunea acesteia, dincolo de structură, la funcționalitate și procesualitate (acțiuni, modalități de programare, decizii, acțiuni decompozabile în decizii-operații) sau centrarea unilaterală a semnificației sale doar pe unul dintre procesele componente ale actului didactic (dirijarea învățării, activități de instruire, predarea-învățarea unui volum de informații) sunt doar câteva dintre aspectele asupra cărora teoria pedagogică trebuie să se pună de acord în chestiunea definirii strategiei didactice. În căutarea unui punct de vedere mai degrabă pragmatic, acțional, decât teoretic-explicativ, capabil să ofere un răspuns cu un pronunțat caracter aplicativ întrebării inițiale, soluțiile s-au cristalizat în jurul unei accepțiuni de ordin structural, care integrează definiției toate elementele componente și pune în valoare interacțiunile dintre acestea. Astfel, strategia educațională are o accepțiune mai largă decât cea redusă la cei 3M. Managementul clasei aduce noi dimensiuni pe care trebuie să le avem în vedere atunci când stabilim strategiile pe care le vom folosi.

Nu vom aborda toate dimensiunile managementului clasei, ci ne vom centra atenția pe cele pe care le considerăm că pot determina strategiile didactice.

Dimensiunea ergonomică³ ne ajută să stabilim tipul de strategii pe care le vom folosi pentru că ne permite să organizăm în mod diferit colectivul de elevi și să repartizăm, în mod variat, sarcinile didactice.

Recomandările sunt să creăm o sală de clasă atractivă care să invite la studiu, unde progresul elevilor să fie susținut de mediul clasei și în care elevii să se simtă tratați în mod egal. Pe măsură ce cresc, elevii petrec din ce în ce mai mult timp în școală. Acest lucru presupune o organizare cât mai plăcută și funcțională. **Recomandările** principale sunt:

- i. Să organizăm spațiul din clasă, utilizând avantajos fiecare spațiu disponibil,

² <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/strategii-educationale-centrate-pe-elev.pdf>

³ Iucu, R., (2001), *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.

- ii. Să utilizăm eficient mobilierul existent (pupitre, scaune, dulapuri, rafturi) și materialele didactice,
- iii. Să utilizăm eficient pereții sau alte spații de expunere.
- iv. La amenajarea sălii de clasă trebuie să luăm în considerare câteva **aspecte**, precum:
- v. Vârsta elevilor – clasa pregătitoare, de exemplu, solicită o anumită dispunere a mobilierului,
- vi. Tipul de lecții pe care le vom desfășura în clasă, pentru că organizăm în mod diferit elevii și spațiul educațional atunci când avem lecții de transmitere a cunoștințelor, lecții de formare de priceperi și deprinderi, lecții de recapitulare și sistematizare, lecții de evaluare sau tradiționala lecție mixtă.
- vii. Stilul personal de predare – determină de asemenea particularizări ale organizării elevilor și mobilierului școlar.

Mobilierul școlar, ca suport conex al activității școlare, este compus din piese de mobilă specifice spațiilor de învățământ, în scopul îndeplinirii unor obiective educaționale. Prin mobilier școlar înțelegem atât piesele destinate locurilor de studiu și de învățare ale elevilor cât și mobilierului personal rezervat cadrului didactic. Din punct de vedere ergonomic mobilierul școlar este realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor și adecvat spațiului de clasă, în timp ce dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat și reglat după obiectivele instructiv-educative ale activității.

Modul de aranjare a mobilierului în sala de clasă trebuie să ofere elevului atât autonomia funcțională cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi. În ceea ce privește dispunerea băncilor și a scaunelor se întâlnesc mai multe tipuri de aranjamente, în funcție de tipul de activități propuse de cadrul didactic. Astfel, așezarea în formă de semicerc, de „U” sau „V” a mobilierului, permite elevilor păstrarea unui contact vizual direct cu tabla și cadrul didactic, favorizează interacțiunile profesor-elev și crește gradul de participare al acestora la activitățile lecției. În așezarea tradițională a băncilor, sub formă de șir sau rând, câmpul vizual al elevilor din ultimele bănci este „obturat” de colegii din față, aceștia devenind în cele mai multe cazuri pasivi față de activitățile care se desfășoară pe parcursul lecției.

Amenajarea sălii de clasă determină și personalitatea grupului de elevi. Cele mai interesante analize de nivel managerial nu exclud variabilele de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi. Clasa, ca grup organizat poate să-și asume, la nivelul culturii manageriale, un element de individualizare (un slogan, o imagine, o emblemă, de exemplu) și să-și eficientizeze structura grupală interioară prin intermediul unui spațiu (decorarea particulară a sălii de clasă) amenajat după legile instructiv-educative, estetice dar, nu în ultimul rând, și după cele care guvernează cultura grupului de elevi.

Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor valori instrumentale cât și a unor valori expresive (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate "ritualuri de socializare"), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele. Constituită pornindu-se de la premisa teoretică a elaborării în dinamica interacțiunilor de grup, cultura de grup trebuie să se situeze în centrul atenției cadrului didactic. Acesta trebuie să orienteze elementele incipiente ale culturii grupale în sensul prescris de obiectivele sociale și educaționale ale activității instructiv-educative, punând la baza structurării culturii instrumental-normative elementele de cultură expresivă. Un simbol al clasei, o melodie preferată, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei, constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive și mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârghii, de construcție și de reglare, de tip managerial.

Vizibilitatea este o cerință a igienei școlare și presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului la necesitățile de sănătate ale elevilor. Totodată, vizibilitatea depinde de:

- i. aranjarea mobilierului în sala de clasă.
- ii. luminozitate – lumina naturală trebuie să vină din partea stângă a clasei, iar cea artificială trebuie să acopere toată suprafața clasei fără să lase părți neluminate sau luminate insuficient.
- iii. numărul de piese de mobilier și materiale didactice în raport cu suprafața sălii - într-o sală de clasă supraîncărcată, elevul care depune efort intelectual obosește repede.
- iv. zugrăveala sălii de clasă – culoare dominantă caldă, atrăgătoare, care nu agită, nu obosește privirea influențează pozitiv starea psihică a elevilor.

- v. starea de sănătate a elevilor - din colectivele de elevi fac parte și copii cu deficiente de vedere, cu deficiente de auz, cu deficiente fizice sau copiii care din punct de vedere fizic au înălțimi diferite.

Este recomandabilă **stimularea unei dinamici a pozițiilor în ocupate în bănci de elevi**, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice și medicale menționate anterior dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv educative și de socializare ale elevilor în sala de clasă.

Dimensiunea socială⁴ a clasei de elevi pornește de la premisele că elevii își desfășoară activitatea și se manifestă într-un context social, unde își însușește valori, clișee comportamentale, își formează convingeri prin imitație sau preluare conștientă. Ei se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile și scopurile acestuia, care îi mijlocesc relațiile cu ceilalți în cadrul activității comune. Activitatea fiecăruia se desfășoară în fața grupului, trezind reacții de aprobare sau critice, prețuirea sau sancțiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament și în formarea imaginii de sine. Grupul asigură sistemul de referință pentru membrii săi. Tocmai de aceea, cunoașterea construcției sociale a claselor de elevi, a interacțiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale este esențială în asigurarea reușitei activității didactice.

Caracteristicile clasei de elevi ca **grup social** sunt:

- i. **mărimea clasei** are în vedere numărul de elevi care compun grupul (de obicei 25-30, în cazurile cele mai frecvente, 30-40 în cazurile cele mai inoportune, și 20-22 în cazurile cele mai fericite) și pune în discuție extensia numerică optimă a acesteia;
- ii. **interacțiunea** membrilor clasei, vizate fiind interacțiunile directe, nemijlocite și multivariante. În capitolele care vor urma vor fi analizate pe larg investigații amănunțite privitoare la multitudinea de interacțiuni din sala de clasă;
- iii. **scopurile** atât cele pe termen scurt cât și cele pe termen lung, sunt comune grupului clasă și, prin intermediul conștientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării

⁴ Iucu, R., (2001), *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.

grupului pe perioada școlarității; arta cadrului didactic, ca manager în clasa constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale și a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia;

- iv. *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce privește grupurile mici și implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât și ca ierarhie internă a grupului;
- v. *compoziția și organizarea sunt rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei; din același indicator de dinamica grupului clasă, mai poate fi derivată și o altă caracteristică a acesteia, coeziunea acceptată ca fiind gradientul de unitate al grupului, sau denumită uneori "sănătatea grupului".*

Pentru a putea prezenta clasa de elevi ca un grup social bine organizat vom prezenta care sunt **trebuințele în cadrul activităților de grup:**

i. Trebuințe de lucru:

- a. nevoia ca sarcina să fie îndeplinită;
- b. nevoia ca obiectivele să fie atinse;
- c. nevoia de a avea un plan de acțiune;
- d. nevoia de a avea decizii ferme;
- e. nevoia de a vedea progres.

ii. Trebuințe individuale:

- a. nevoia de apartenență;
- b. nevoia de a contribui;
- c. nevoia unui statut;
- d. nevoia de recunoaștere.

iii. Trebuințe de menținere a grupului

- a. nevoia existenței unor relații între membrii grupului care să îi ajute pe aceștia să rămână împreună până când sarcina de lucru este finalizată;
- b. nevoia de cooperare;
- c. nevoia de a face față conflictelor;

- d. nevoia de a primi sprijin;
- e. nevoia de a oferi sprijin;
- f. nevoia de a valorifica talentul.

Identificarea rolurilor în grup este o problemă actuală în cercetările din științele sociale, dar și extrem de utilă în analiza echipelor, deoarece o problemă importantă este caracterizată de rolurile îndeplinite de membrii grupului în cadrul conflictelor.

Stilul de predare al profesorului este important în construirea strategiilor didactice.

Tabel 3 – Strategii, tehnici și stiluri de predare

Strategiile și tehnicile pe care le utilizează profesorul pentru a-i face pe membrii echipei să se simtă în siguranță:	Profesorii promovează provocările în lecțiile pe care le desfășoară pentru a putea asigura interesul elevilor și pentru a îi antrena în învățarea școlară. Se recomandă ca profesorii să se concentreze pe:	Pentru a promova o educație care să asigure șanse egale pentru toți elevii, profesorii vor asigura echilibrul dintre siguranță și provocări :	Profesorii prin tactul pedagogic pe care îl utilizează îi sprijină pe elevi, pe mai multe paliere, dintre care menționăm:
i. stabilirea de obiective concrete și precise; ii. expunerea obiectivelor; ton adecvat, atitudine naturală; iii. explicarea scopurilor, obiectivelor urmărite precum și a sarcinilor de rezolvat; iv. prezentarea strategiei de lucru; v. identificarea cunoștințelor ancoră; vi. sarcini de lucru personalizate; vii. rezolvarea unor sarcini de lucru în mod gradat ca dificultate; viii. transmiterea informațiilor cât mai accesibil; ix. asigurarea unor condiții bune de lucru (mobilier, iluminat); x. crearea unui climat de respect reciproc; xi. comunicare, stimulare, tact pedagogic, lucru în echipă; xii. încurajarea inițiativei în comunicare;	i. crearea unor situații problemă; ii. sarcini date în mod gradual, rezolvarea problemelor metodic, pas cu pas, pornind de la cele ușoare spre cele dificile; iii. aplicarea metodelor activ participative și dinamica activităților; iv. exprimarea a două păreri contrare și argumentarea lor; v. încurajarea exprimării opiniilor, comentarii, conexiuni interdisciplinare, ruperi de ritm; vi. lansarea ideii de competiție și performanță; vii. lansarea de diferite situații problemă (de ex. <i>Ce s-ar întâmpla dacă..., știați că...</i>); viii. folosirea problematizării, simularea unor situații problemă, interevaluarea;	i. cunoașterea și respectarea particularităților de vârstă ale membrilor echipei; ii. planificarea și controlul provocărilor lansate; iii. persuasiunea managerului în timpul desfășurării proiectului prin ținută profesională și comportament; iv. combinarea participării deschise la actul de comunicare, îmbinarea de metode care încurajează libertatea de exprimare cu cele care dezvoltă spiritul competitiv; v. repartizarea sarcinilor în funcție de capacitatea intelectuală a membrilor echipei; vi. simplificarea noțiunilor teoretice; vii. utilizarea unor metode de gândire critică; viii. schimbarea componenței echipelor; ix. combinarea teoriei cu practica;	i. atingerea obiectivelor; ii. satisfacție profesională și personală; iii. toată lumea este atentă, se implică și se simte bine; iv. interacțiune, sentiment de bine, receptivitate; v. timpul este valorificat eficient, percepție diferită a timpului; vi. satisfacția percepției fluxului educațional; vii. comunicare eficientă; viii. crearea unei atmosfere destinate, în care fiecare membru al echipei știe ce are de făcut și și realizează sarcinile; ix. analiza factorilor care au condus la succesul

Strategiile și tehnicile pe care le utilizează profesorul pentru a-i face pe membrii echipei să se simtă în siguranță:	Profesorii promovează provocările în lecțiile pe care le desfășoară pentru a putea asigura interesul elevilor și pentru a îi antrena în învățarea școlară. Se recomandă ca profesorii să se concentreze pe:	Pentru a promova o educație care să asigure șanse egale pentru toți elevii, profesorii vor asigura echilibrul dintre siguranță și provocări:	Profesorii prin tactul pedagogic pe care îl utilizează îi sprijină pe elevi, pe mai multe paliere, dintre care menționăm:
xiii. obiectivitate, sinceritate, zâmbet, încurajare, aprecierea progresului și a eforturilor; xiv. crearea și menținerea unui climat psiho-afectiv confortabil; xv. motivare; xvi. membrii echipei au în permanență o sarcină de îndeplinit; xvii. protecția muncii; xviii. aprecierea succintă / permanentă a implicării în activitățile propuse; xix. promovarea potențialului fiecărui membru al echipei; xx. ascultare activă (părerii, probleme personale); xxi. cooptarea participanților în luarea unor decizii cu privire la modul de desfășurare a activității; xxii. conștientizarea apartenenței la un grup; xxiii. evitarea situațiilor de stress.	ix. provocare pozitivă de la colectiv la individ; x. încurajarea gândirii critice; xi. schimbarea mediului; xii. evitarea rutinei; xiii. evaluare continuă, formativă (notare); xiv. monitorizarea eficientă a efortului suplimentar; recompense.	x. activități ancorate în experiența de viață; xi. conștientizarea elevilor că fiecare este bun la ceva; xii. provocările să nu depășească „limita de siguranță”; xiii. sarcini individuale, ținând cont de particularitățile fiecărui individ și dozarea provocărilor în funcție de nivelul de dezvoltare psihofizică; xiv. lucrul pe niveluri de performanță; xv. lăsarea unei libertăți de decizie pentru realizarea sarcinilor; xvi. utilizarea de metode alternative; xvii. implicarea decizională a membrilor echipei.	activității și folosirea aceluiași metode în alte activități (în care se ivesc provocări).

Tipurile de organizare a activității sunt următoarele:

- i. Activitate frontală,
- ii. Activitate pe grupe,
- iii. Activitate individual.

Fiecare tip de organizare a activității are avantaje și limite, pe care le vom analiza în continuare:

Activitatea frontală permite o serie de demersuri didactice precum:

- a. predarea noilor cunoștințe;
- b. verificarea înțelegerii noilor cunoștințe (prin întrebări adresate clasei);
- c. exerciții de consolidare (ex.: rezolvarea unor exerciții la tablă);
- d. analiza unor probleme.

Activitatea frontală este caracterizată printr-un control riguros al profesorului care stabilește conținutul, interacțiunea, ritmul, durata activității. Tot cadrul didactic corectează greșelile elevilor și evaluează gradul de realizare a sarcinii didactice

Întrebările evidențiază unele avantaje, dar și dezavantaje ale activității frontale cu clasa.

AVANTAJE	LIMITE
i. Toți elevii se concentrează asupra unei probleme.	i. Numărul elevilor care au ocazia să vorbească este redus.
ii. Dascălul sau un alt elev se asigură că fiecare elev poate recepționa mesajul.	ii. Ritmul impus de către organizator nu se potrivește cu ritmul de lucru al fiecărui elev.
iii. Activitatea poate fi foarte dinamică, ritmul fiind impus de conducătorul activității.	iii. Elevii au prea puțină (sau deloc) autonomie.
iv. Elevii sunt expuși unei exprimări corecte.	iv. Activitatea frontală implică de regulă prea multă „predare” și prea puțină „învățare”.
v. Elevii mai emotivi se simt mai în siguranță atunci când repetă, citesc sau răspund în cor.	v. Unii elevi nu se simt în largul lor atunci când sunt „expuși” să răspundă în fața întregii clase.

Activitatea individuală a elevilor este folosită mai ales în scopul de a oferi elevilor ocazia să învețe, realizând diferite sarcini didactice. Organizarea individuală presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte. În cazul claselor eterogene, activitatea individuală a elevilor

este nu doar importantă ci și foarte necesară, deoarece oferă dascălului ocazia de a aborda aspectele lecției în mod diferit cu elevi diferiți. De preferință, profesorul va organiza astfel de activități pentru a verifica înțelegerea de către elevi a aspectelor teoretice, demonstrații, explicații, dezvoltarea unor deprinderi, etc. Sarcina didactică va varia în durată și complexitate în funcție de vârsta elevilor.

Activitatea pe grupe are particularități deosebite, deoarece poate începe de la nivelul diadelor (lucrul în perechi), când interacțiunile sociale sunt destul de limitate, și poate merge până la grupuri mult mai mari de elevi, recomandându-se ca pentru a avea o activitate eficientă grupul să nu depășească un număr de 8-10 elevi. În grupurile care depășesc acest număr există riscul să apară subgrupuri care se pot activa în situații de conflict.

Timp de mai mulți ani, psihologi, pedagogi și sociologi au încercat să măsoare și să înțeleagă efectele învățării prin colaborare și au elaborat, în acest sens, o serie de teorii:

- i. Faptul că mai mulți subiecți pot învăța prin colaborare este, într-un fel, un puzzle. Din perspectiva învățării ca *transmitere de cunoștințe*, dacă doi sau mai mulți subiecți ignoră (fiecare dintre ei) câteva părți din informație, nu există nici un motiv pentru care ei nu ar achiziționa aceste cunoștințe prin colaborare.
- ii. *Conflictul* dintre subiecții care învață este o extensie a teoriei piagetiene despre conflictul dintre concepția celui ce învață și acțiunea sa asupra lumii. Se postulează că, atunci când apare o contradicție la nivelul grupului de subiecți, factorii sociali împiedică subiecții să ignore conflictul și îi forțează să găsească o soluție.
- iii. Un alt mecanism al învățării prin colaborare este *propunerea alternativă*. Acest mecanism este foarte aproape de ceea ce psihologii numesc „tendințe de confirmare”: subiecții tind să descrie doar experimente care confirmă ipotezele lor și să dezaprobe orice descoperire empirică ce le contrazice ipotezele. În învățarea prin colaborare tendința confirmării este redusă: dacă subiecții nu sunt de acord, se contrazic, există foarte puține șanse ca ei să descrie un experiment sau o analiză de date care să satisfacă o ipoteză în detrimentul celeilalte.

- iv. Când un membru al unei echipe este mai documentat decât ceilalți, este de la sine înțeles că aceștia din urmă învață de la primul. Surprinzător este faptul că cel mai capabil dintre subiecți este și acela care beneficiază de învățarea prin colaborare. Este bine cunoscut faptul că, dând o explicație subiectul își autoîmbunătățește cunoașterea. Acest efect este cunoscut în științele cognitive ca *efectul self- explanation*.
- v. În experimente, explicațiile sunt mai degrabă produse artificial, elevilor cerându-li-se să procedeze astfel. În învățarea prin colaborare, explicațiile sunt naturale și *spontane*.
- vi. Învățarea prin colaborare are loc numai dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Una dintre aceste condiții ar fi aceea ca subiecții să poată asimila concepte care sunt fie în *zona proximei dezvoltări*, fie în vecinătatea nivelului cognitiv actual.
- vii. În rezolvarea unei probleme prin colaborare, un subiect trebuie să-și justifice acțiunile (de ce a făcut ceva). Aceste justificări fac explicită cunoașterea strategică, care, altfel, ar rămâne implicită.

Ținând cont de aceste teorii ale psihologiei sociale, cadrul didactic poate să grupeze elevii în funcție de anumite **criterii**, precum:

- i. *Prietenii* - elevii care sunt prieteni pot să se adapteze mai repede și să înceapă rezolvarea sarcinilor didactice, fără să necesite o perioadă de acomodare. Prietenia poate fi însă și un obstacol în rezolvarea sarcinilor didactice atunci când elevii sunt tentați să se joace sau să discute despre alte probleme.
- ii. *Performanțe școlare* constituie un criteriu de care unii elevi se lasă conduși în alegerea partenerilor în formarea subgrupelor. Elevii foarte buni la învățătură sunt preferați, mai ales atunci când activitatea ce urmează are caracter de competiție.

Organizarea subgrupelor pe criteriul valoric poate fi opțiunea profesorului, atunci când are în vedere munca diferențiată (sarcini didactice mai dificile pentru elevii cu aptitudini pentru matematică și mai ușoare pentru elevii cu aptitudini scăzute).

Grupele mixte prezintă unele avantaje dacă unul din obiectivele profesorului este ca elevii să învețe unii de la alții, să se corecteze între ei. Există pericolul situației în care elevii cu aptitudini pentru o disciplină nu sunt dispuși să „explice” celorlalți problemele pe care aceștia nu le înțeleg.

În acest caz ei vor rezolva singuri problema (mai ales dacă activitatea are o limită de timp sau este o întrecere) iar ceilalți vor copia doar rezultatul.

Profesorul are posibilitatea de a organiza activitatea didactică în funcție de durata de funcționare a grupelor:

- i. Durata de funcționare a grupelor variază de la perioada necesară rezolvării unei singure sarcini didactice în cadrul unei lecții, până la perioade mai lungi (săptămână, semestru, an școlar).
- ii. Decizia de a menține componența grupelor depinde de mai mulți factori, din care menționăm: complexitatea sarcinii didactice, factorii psihologici (rutina, plictiseala). De exemplu, găsirea soluției pentru o problemă necesită câteva minute, pe când realizarea unui proiect poate dura săptămâni.
- iii. Componența grupelor se poate schimba de la o activitate la alta. Un elev poate face parte din mai multe grupe care sunt organizate pe perioade determinate sau nu și au sarcini diferite.

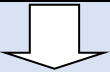
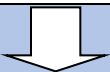
Organizarea clasei pe grupe are avantaje dar și dezavantaje:

AVANTAJE	LIMITE
i. Crește timpul de participare activă a fiecărui elev. ii. Elevii învață unii de la alții (sursa cunoștințelor nu este doar dascălul). iii. Crește încrederea în sine a participanților. iv. Activitatea în grupe e mai dinamică decât cea în perechi, deoarece sunt mai mulți elevi care reacționează „pro” sau „contra” unei idei, proceduri etc. v. Cresc șansele ca măcar un elev din grup să poată rezolva problemele care survin. vi. Munca în grup este mai relaxantă decât cea individuală. vii. Elevii își dezvoltă capacitatea de a face față adversității și stresului.	i. În cazul coordonării ineficiente se poate crea dezordine. ii. Necesită un efort suplimentar de pregătire a activității. iii. Necesită, în cele mai multe cazuri material didactic suplimentar. iv. Presupune o cantitate însemnată de timp destinat pregătirii, desfășurării și debriefing-ului.

Activitatea în perechi este o particularizarea a activității organizate pe grupe. Modalitatea de lucru în perechi este mai ușor de organizat, chiar și în sălile de clasă cu mobilier fix, deoarece elevii stau de obicei câte doi în bănci. Un alt avantaj al muncii în perechi este rata de participare activă a elevilor. Practic, jumătate din elevi sunt permanent „activi”.

Materialele didactice pot constitui un factor decisiv și un criteriu în alegerea formei de organizare a activității dar și a modului de organizare a activităților pe grupe.

Atunci când profesorul alege să utilizeze învățarea prin cooperare în clasă (activitate desfășurată în grupe sau perechi) impune respectarea unei succesiuni de acțiuni specifice:

i. Luarea unor decizii preinstrucționale, referitoare la:	
a. care sunt obiectivele de învățare respectiv cele legate de competențele sociale ale elevilor? b. cât de mari să fie grupurile? c. cât timp este necesar activității? d. cum puteți amenaja spațiul pentru a se preta activității pe grupe/ perechi? e. cum concepeți și folosiți materialele instrucționale? f. ce roluri atribuiți membrilor grupului/ perechii?	
ii. Precizarea și clarificarea sarcinii de lucru	
a. dați o sarcină de lucru concretă b. verificați înțelegerea de către toți elevii clasei c. clarificați modul de implicare a fiecărui elev în realizarea sarcinii de lucru	
iii. Coordonarea activității	
a. monitorizați grupurile/ perechile b. interveniți când și unde este nevoie c. stimulați colaborarea	

iv. Evaluarea activității



- a. evaluați, împreună cu elevii, învățarea
- b. evaluați, împreună cu elevii, procesul (interacțiunea membrilor, implicarea fiecăruia, respectarea rolurilor și a responsabilităților, satisfacția muncii).

Prezentarea unor aspecte legate de tipuri de interacțiuni a urmărit analiza din punctul de vedere al avantajelor și dezavantajelor pe care le prezintă diferite tipuri de modalități de lucru cu elevii, atât pentru profesor (efort minim de pregătire și monitorizare), cât și pentru elevi (creșterea performanței școlare, preferințele elevilor); analiza din perspectiva factorului uman (elevi și învățător/ profesor), al materialelor necesare. Toate acestea trebuie luate în considerare în momentul realizării documentelor proiective. Necesitatea îmbinării armonioase a strategiilor de organizare a clasei provine din imperativul atingerii principalului *scop al educației îmbunătățirea rezultatelor la învățătură ale elevilor și participarea lor activă la activitățile școlare și extrașcolare.*

La nivelul clasei de elevi ca grup social apar, în mod firesc, relații sociale de tip interpersonal, care au drept caracteristici:

- a. **Caracterul psihologic** al relațiilor interpersonale se evidențiază prin faptul că la stabilirea acestui tip de relații participa întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității.
- b. **Caracterul conștient**, presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștientă de sine și de celalalt, de nevoile și de așteptările reciproce.
- c. **Caracterul direct** atestă importantă sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul *față în față*. Apariția, dezvoltarea și funcționarea relațiilor interpersonale este dependentă de simultaneitatea acțională, de prezenta concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relațiilor interpersonale.

Ponderea elementelor anterior prezentate este influențată de specificul situației sociale respective, fără a influența în vreun fel existența relației interpersonale respective. În cazul clasei de elevi relațiile interpersonale îmbracă și un nou caracter constitutiv, cel *etic*, moral, având în vedere obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta și consolida componența

axiologică a personalității copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat și un alt caracter al relațiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcția personalității. Elevul, în condițiile vieții școlare este implicat într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuale și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul socio-școlar înconjurător sau în condițiile date de acesta.

În concluzie, **interacțiunea educațională** este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce privește o posibilă clasificare a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții. Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de **relații interpersonale** în clasa de elevi:

- i. relații de intercunoaștere;
- ii. relații de intercomunicare;
- iii. relații socio-afective (afectiv-simpatetice);
- iv. relații de influențare.

Tradițional există mai multe clasificări ale *strategiilor didactice*. Ne vom opri asupra celei mai des întâlnite.

Tipuri de strategii didactice:

- a. După tipul de gândire utilizată:
 - i. Strategii inductive – predarea și învățarea sunt de la particular la general;
 - ii. Strategii deductive – predarea și învățarea sunt de la general la particular;
 - iii. Strategii mixte: inductiv – deductive și deductiv – inductive.
- b. După procesele gândirii utilizate:
 - i. Strategii analogice – predarea și învățarea se realizează cu ajutorul modelelor;
 - ii. Strategii transductive - explicațiile prin metafore.
- c. După nivelul de implicare al creativității:
 - i. Strategii algoritmice: explicativ – demonstrative, intuitive, expozitive, programate și algoritmice propriu – zise;

- ii. Strategii euristice – cunoștințele sunt elaborate prin efort propriu de gândire, fiind utilizate problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, toate acestea având ca efect stimularea creativității.

În ceea ce privește inventarul metodelor activ-participative, programele școlare recomandă pe cele mai reprezentative, dintre care amintim:

i. Brainstormingul

Brainstormingul este o metodă care ajută la crearea unor idei și concepte creative și inovatoare. Se expune un concept, o idee sau o problemă și fiecare își poate exprima părerea despre cele.

Etapele unui brainstorming eficient sunt următoarele:

- a. *deschiderea sesiunii de brainstorming* în care se prezintă scopul acesteia și se discută
- b. tehnicile și regulile de bază care vor fi utilizate;
- c. *partea creativă a brainstormingului* are o durată de 25-30 de minute, depinde de vârsta interlocutorilor.
- d. *Partea finală* are scopul de a stabili un *acord obiectiv* între cei care au participat la brainstorming își vor alege cele mai bune idei.

Există **5 reguli** pe care le vom recomanda elevilor pentru a le respecta în timpul unei sesiuni de brainstorming:

- a. *Nu judecați ideile celorlalți – cea mai importantă regulă.*
- b. *Notați tot.*
- c. *Fiecare elev este la fel de important.*
- d. *Nașteți idei din idei.*
- e. *Nu vă fie frică de exprimare.*

ii. Mozaicul sau „metoda grupurilor interdependente”

Mozaicul este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

În cadrul acestei metode rolul profesorului este mult diminuat, el intervine semnificativ la începutul lecției când împarte elevii în grupurile de lucru și trasează sarcinile și la sfârșitul activității când va prezenta concluziile activității.

Există mai multe variante ale metodei mozaic iar noi vom prezenta varianta standard a acestei metode care se realizează în cinci **etape**.

a. Pregătirea materialului de studiu

- 1) Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în *sub-teme*.
- 2) Fiecare grupă primește o *fișă-expert* în care sunt trecute sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

b. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă)

- 1) Fiecare elev din echipă, primește o literă (A, B, C, D) și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare literei sale.
- 2) El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu litera A vor aprofunda sub-tema din Fișa „A”. Cei cu litera B vor studia sub-tema din Fișa „B” etc.
- 3) Faza independentă: fiecare elev studiază sub-tema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

c. Constituirea grupului de experți

- 1) După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu aceeași literă se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu litera A, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a

aprofunda sub-tema din Fișa „A”. La fel procedează și ceilalți elevi cu literele B, C, și D.

- 2) Faza discuțiilor în grupul de experți: elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială.
- 3) Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.
- 4) Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

d. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare

- 1) Faza raportului de echipă: experții transmit cunoștințele asimilate, reținând lăruându-l lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale.
- 2) Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

e. Evaluarea

- 1) Faza demonstrației: grupele prezintă rezultatele întregii clase. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

iii. Metoda cubului

Metoda cubului presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

Sunt recomandate următoarele etape:

- a. Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează,*
- b. *asociază, aplică, argumentează.*
- c. Anunțarea temei, subiectului pus în discuție.
- d. Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva
- e. cerinței de pe una din fețele cubului.
 - 1) **Descrie:** *culorile, formele, mărimile, etc.*
 - 2) **Compară:** *ce este asemănător? Ce este diferit?*
 - 3) **Analizează:** *spune din ce este făcut, din ce se compune.*
 - 4) **Asociază:** *la ce te îndeamnă să te gândești?*
 - 5) **Aplică:** *ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?*
 - 6) **Argumentează:** *pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.*
- f. La finalul activității se prezintă rezultatele activității grupurilor.

iv. Cafeneaua

Cafeneaua este o metodă interactivă de învățare bazată pe colaborarea între elevi, care sunt puși în ipostaza de a găsi soluții de rezolvare a unor probleme. Această metodă presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de grupuri de elevi.

Astfel, **cafeneaua** constă în următoarele:

- a. Elevii, organizați în grupuri, rezolvă o problemă (o sarcină de învățare) susceptibilă de a avea mai multe soluții (mai multe perspective de abordare).
- b. Produsele muncii grupului se materializează într-o schemă, diagramă, inventar de idei etc. notate pe o hârtie (un poster).

- c. Posterele rămân pe mese.
- d. La semnalul profesorului, grupurile trec pe rând, pe la fiecare poster pentru a examina soluțiile propuse de colegi. Comentariile și observațiile vizitatorilor sunt scrise pe posterul analizat.
- e. După ce se încheie turul meselor (grupurile revin la poziția inițială, înainte de plecare) fiecare echipă își reexaminează produsul muncii lor comparativ cu ale celorlalți și discută observațiile și comentariile notate de colegi pe propriul poster.

v. Hărțile conceptuale

Hărțile conceptuale oferă posibilitatea elevilor să identifice conexiuni logice între idei.

Etapale utilizării hărților conceptuale sunt:

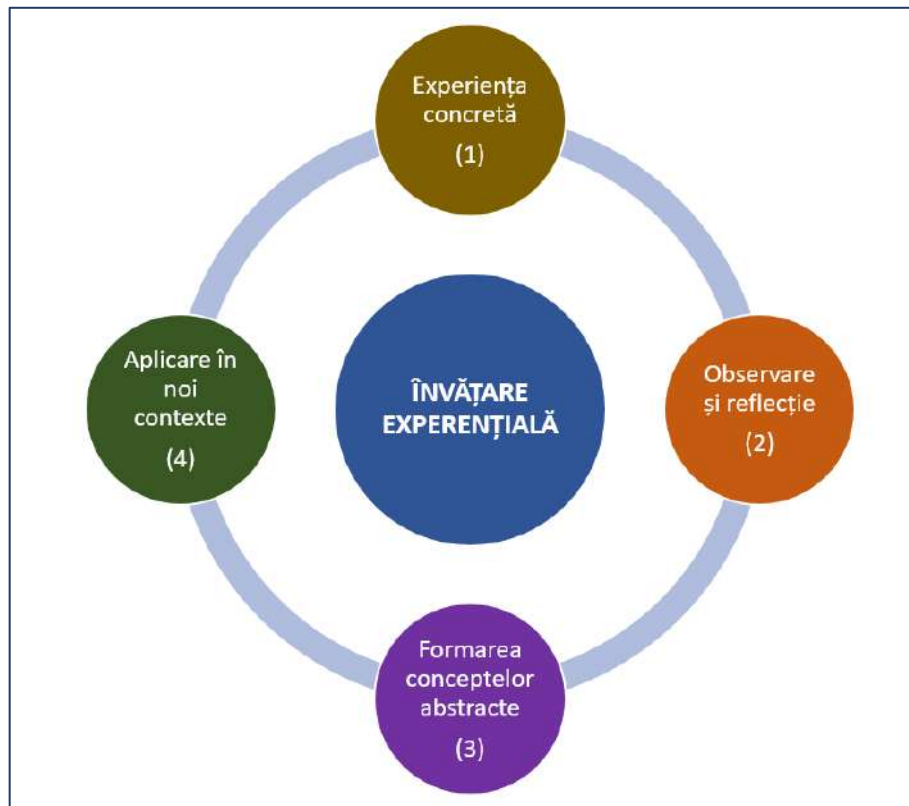
- a. Se scrie un cuvânt/ temă (care urmează a fi cercetat) în mijlocul tablei sau a unei foi de hârtie.
- b. Elevii vor fi solicitați să-și noteze toate ideile, sintagmele sau cunoștințele pe care le au în minte în legătură cu tema respectivă, în jurul cuvântului din centru, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial.
- c. În timp ce le vin în minte idei noi și le notează prin cuvintele respective, elevii vor trage linii între toate ideile care par a fi conectate.
- d. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

Alte metode activ-participative pe care profesorii le cunosc și le utilizează în activitatea didactică sunt: **Explozia stelară, Acvariul, Osul de pește, Știu, vreau să știu, am învățat, SINELG (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii), Cadranele, Pălăriile gânditoare** etc.

Pentru a completa elementele strategiei didactice ar trebui să prezentăm în proiectul didactic și mijloacele de învățământ pe care le folosim în cadrul activității, precum și modul de organizare al elevilor (frontal, pe grupe, individual).

Una dintre cele mai recente teorii ale învățării este **Teoria învățării experiențiale** a lui David Kolb⁵, pe care o ilustrăm mai jos, arată că învățarea pornește de la *trăirea experienței concrete* de către elev, la *observarea și reflecția* asupra cunoștințelor percepute, la *formarea conceptelor abstracte (generalizare)* și apoi la *aplicarea* lor în noi situații.

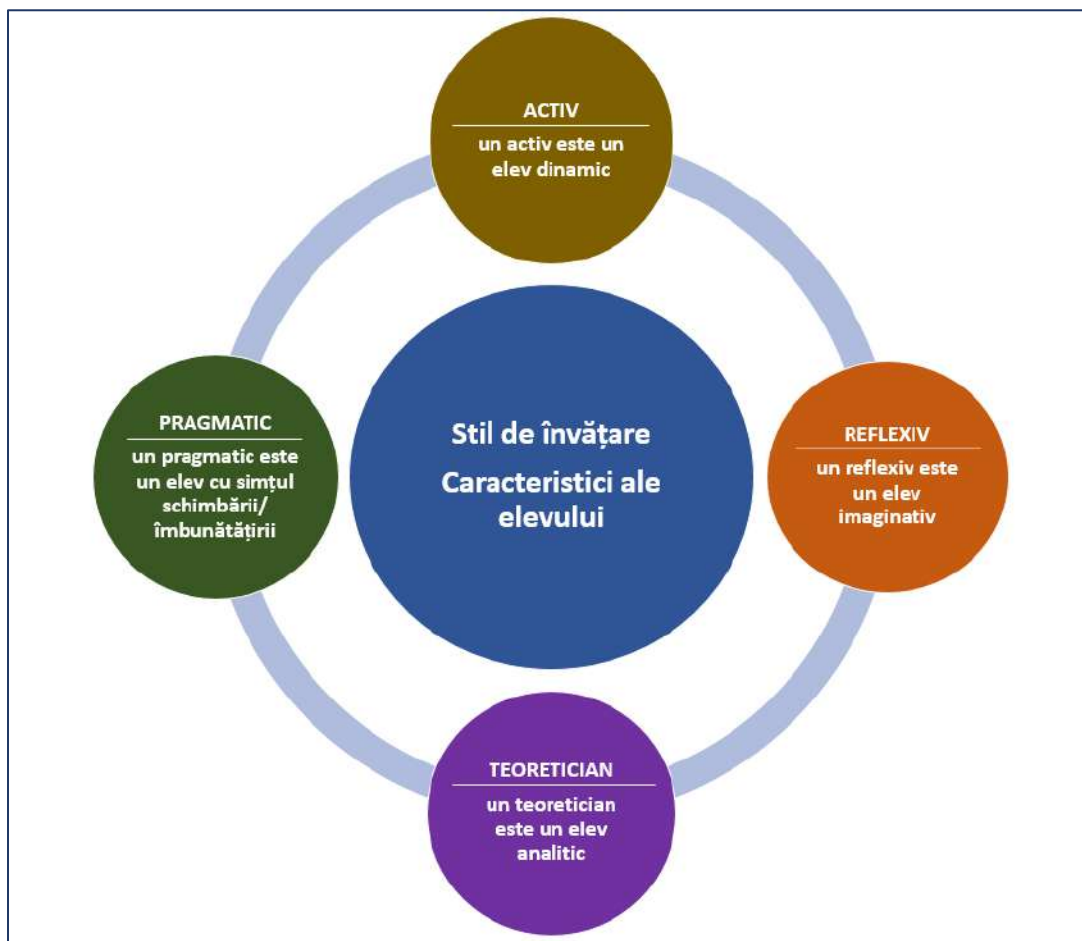
Figura 4 - Teoria învățării experiențiale a lui David Kolb



Această abordare a învățării generează, așa cum era de așteptat, patru **stiluri de învățare de bază**:

⁵<https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2012/04/kolb-experience-learning-4-stage-cycle.html>

Figura 5 – Stiluri de învățare de bază



Această nouă clasificare a stilurilor de învățare nu este menită să îngreuneze elaborarea strategiilor didactice, ci să le coreleze și să ofere elevilor oportunități egale de învățare.

Oferirea de feed-back elevilor trebuie să țină cont de sistemul de **tokeni (întăritori)** la care ei sunt predispuși, pentru a ne asigura că ei sunt atrași și stimulați să se implice în învățare.

Profesorul le oferă elevilor șansa de a învăța într-un mod care se potrivește cu stilurile lor de învățare, astfel încât aceștia să se simtă confortabil cu propriul lor stil de învățare, (pedagogia disconfortului) în loc să se adapteze permanent la diferitele stiluri de predare ale profesorilor (pedagogia încrederii/ curajului).

Pedagogia disconfortului arată că ne aflăm într-o **zonă de confort** atunci când mediul ne este cunoscut și relația pe care o avem cu acesta ne oferă confort. În această zonă nu există învățare.

Dacă intervenim modificări/ provocări în mediul educațional (în cazul învățării școlare), atunci elevii intră în **zona de disconfort** și se activează mecanisme neurofuncționale pentru adaptarea la noul mediu, pentru soluționarea noilor provocări. În această zonă apare învățarea.

Atunci când modificările/ provocările din mediul educațional (în cazul învățării școlare) depășesc capacitățile elevilor de adaptare, putem spune că elevii intră în **zona de panică** și în această zonă nu există învățare.

Este foarte important pentru un profesor să știe să îi provoace pe elevii săi să iasă din zona de confort, dar să nu îi arunce în zona de panică.

Stretchingul (asemănarea privind utilizarea propriului corp) provocat pentru a intra în zona de disconfort are ca rol activarea propriilor resurse și reorganizarea acestora pentru a depăși provocările propuse de învățare.

Figura 6 – Zonele definite de pedagogia disconfortului

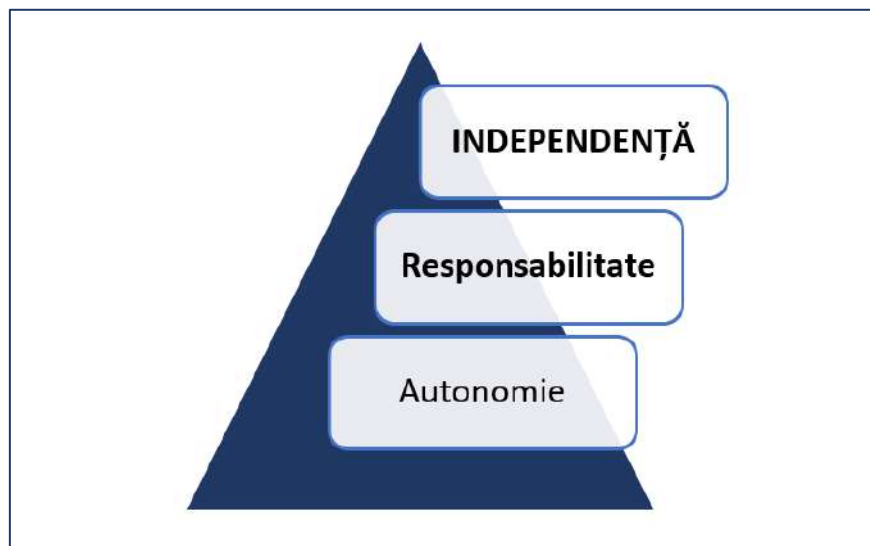


Pedagogia încrederii (curajului – termen pe care îl regăsim în unele lucrări) pornește de la nevoia copilului antepreșcolar de a fi autonom, atunci când refuză sprijinul adultului în organizarea jocului. Regăsim această nevoie de autonomie a copilului atunci când la vârsta școlarității își asumă responsabilitatea pentru activitățile pe care le desfășoară. Iar forma

rafinată a nevoii de autonomie a copilului o regăsim în tendințele de independență ale preadolescentului. Este recunoscut faptul că la vârsta de 12 ani gradul de independență al copilului față de familie este de 80%, acest lucru ar trebui cunoscut de către părinții adolescenților, atunci când constată că există dificultăți în comunicare.

Piramida prezentată mai jos arată că la baza activității stă nevoia de **autonomie** care tinde să se transforme în **independență**. **Responsabilitatea** sau mai exact responsabilizarea este acea fază care nu trebuie pierdută din vedere atunci când educația copilului se face trecerea de la autonomie la independență.

Figura 7 – Pedagogia încrederii





APLICAȚIE PRACTICĂ 7

Strategii didactice specifice disciplinelor de învățământ

Cursanții vor fi organizați în grupe de 5-6 membrii și își vor alege o disciplină de învățământ precum și clasa la care se predă aceasta (pentru a avea cunoscute conținuturile învățării). Dacă este posibil este recomandat să fie în aceeași grupă profesori cu aceeași specializare sau cu specializări înrudite. Dacă nu este posibil, atunci li se va cere profesorilor să abordeze teme transdisciplinare, în care să poată fi valorificată experiența personală a tuturor cursanților.

Li se cere să listeze conținuturile învățării cărora să le asocieze metode, mijloace de învățământ, moduri de organizare a elevilor.

Vor completa, la final, tipul de strategie pe care au identificat-o ca fiind specifică pentru conținutul respectiv – vezi anexa 4.

Rezultatele activității vor fi expuse oral și se vor păstra de către fiecare grupă.



APLICAȚIE PRACTICĂ 6

Construirea unor demersuri didactice adecvate disciplinelor de învățământ

Cursanții vor primi – *sarcini secrete* – adică vor primi bilețele pe care le este stabilit stilul de învățare, vezi **anexa 5**. Pentru a își intra în rol, profesorii vor avea 10 minute ca să se întâlnească cu ceilalți care au același stil de învățare și să împărtășească experiențe comune (dacă, personal, au acel stil de învățare sau au elevi cu stilul de învățare primit).

Cursanții vor reveni în grupurile stabilite la Aplicația (I) și pornind de la fișa completată la aplicația anterioară, grupurile de cursanți vor avea de elaborat și de prezentat în fața colegilor un demers didactic (o secvență didactică) în care să utilizeze o strategie didactică pentru cele 3 stiluri de învățare. Grupurile de cursanți își prezintă, pe rând, rezultatul Aplicației (II), utilizându-i pe ceilalți cursanți drept elevi la clasă.

Demersul didactic va avea structura prezentată în **anexa 6**.



APLICAȚIE PRACTICĂ 8

Temă de reflecție – Strategii didactice specifice disciplinelor de învățământ

Se organizează spațiul sub forma *Cafenelei*. Cursanții sunt organizați în 3 grupe și au la dispoziție hârtie și carioci. Vor parcurge pe rând cele 3 centre.

Centrul 1. Cursanții primesc o coală A1 cu cerința: Definiți sintagma *strategie didactică*! Sunt repartizate 3 spații orizontale, câte unul pentru fiecare grupă. Cursanții vor completa spațiul repartizat. (*timp de lucru: 10 minute pentru fiecare grup*)

Centrul 2. Cursanții primesc coli A4 și cerința: Prezentați *metode activ-participative*. Pe fiecare coală va fi prezentă doar câte o metodă. (*timp de lucru: 10 minute pentru fiecare grup*)

Centrul 3. Cursanții primesc coli A4 și cerința: Propuneți metode activ-participative, în conformitate cu *disciplinele* pe care le predați. Fiecare cursant va completa coala pentru disciplina pe care o predă. (*timp de lucru: 10 minute pentru fiecare grup*)

Activitățile prezentate de fiecare grupă vor fi apreciate (autoapreciate) conform **ANEXEI 7**.



EVALUARE 2

Se administrează TESTUL DE EVALUARE din Anexa 13. Evaluare CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE



CAPITOLUL III.

Învățarea incluzivă

3.1. Paradigma centrării pe elev

Atunci când prezentăm cunoștințe despre **incluziunea școlară** ne referim la promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă. A avea într-o clasă elevi la fel este o iluzie. O clasă de elevi este o microradiografie a comunității în cadrul căreia școala își desfășoară activitatea. De aici apar problemele profesorilor de a *parcure materia* conform curriculumului, standardelor, criteriilor. Atunci când au fost elaborate politicile educaționale și programele școlare nu s-a ținut cont de diversitate și incluziune. Acel "pat al lui Procust" în educație nu își găsește locul, de aici și rezultatele scăzute la evaluările internaționale și naționale. Sistemul educațional și cei care se ocupă de managementul lui trebuie să fie conștienți că nu există *elevi-androizi* care să știe tot și să răspundă corect de fiecare dată.

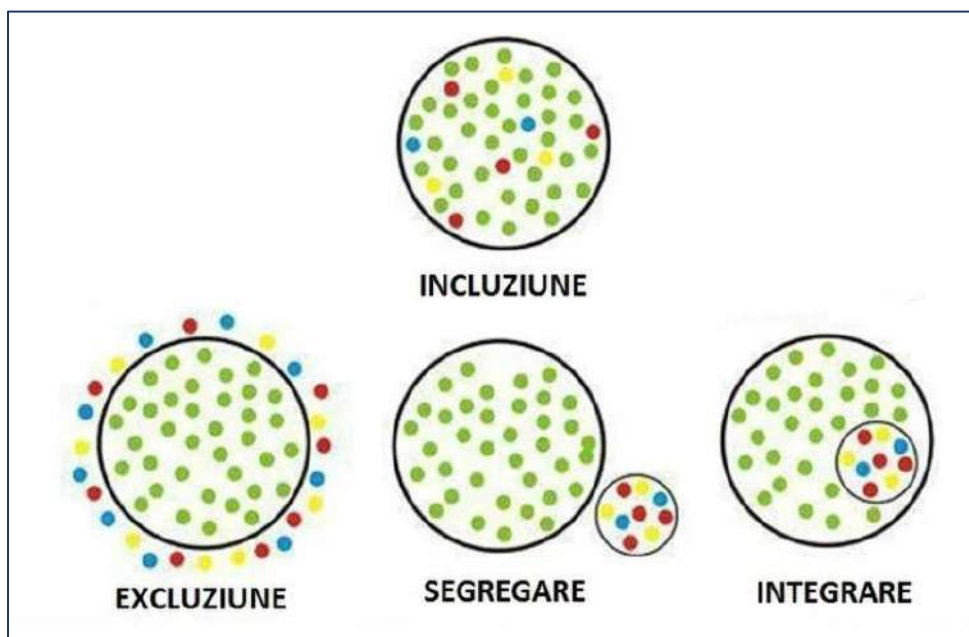
Ne confruntăm cu probleme atât de diferite ale incluziunii încât a alocă acest termen doar copiilor cu dizabilități este o imensă greșeală. Vorbim, în prezent de copii dezavantajați economic, social, emoțional dar putem particulariza fiecare caz în parte? Nu avem statistici în care să înregistrăm copiii din familii monoparentale, copiii săraci, copiii cu deficiențe de atenție, copiii cu tulburări din spectrul autist, copiii bruscați de familie sau de colegi, copiii obosiți de prea multă muncă pentru vârsta lor, copiii cu părinții plecați la muncă în străinătate, copiii care s-au întors după ce au fost plecați cu părinții la muncă în străinătate, copiii abuzați, copiii neglijăți, copiii timizi, copiii care nu vorbesc limba română, copiii care sunt obligați să se maturizeze mult prea devreme.

Există și o altă dimensiune a incluziunii, pe care se pare că cei care manageriază sistemul de educație preferă să uite, copiii supradotați, dar și copiii din familii care au sprijin material deosebit pentru a le supraîncărca programul zilnic cu activități extrașcolare și meditații.

Nu avem pretenția că am epuizat tipologia elevilor pe care îi întâlnim în școlile noastre, dar considerăm ca am inventariat un număr de posibilități.

Pedagogia diversității (întâlnită uneori și ca pedagogia integrării și incluziunii) are ca scop instruirea diferențiată, care cere profesorilor să se adreseze, în mod egal, tuturor categoriilor de elevi. Este necesar să clarificăm noțiunile de integrare și incluziune, ilustrate într-un mod cât se poate de explicit mai jos⁶:

Figura 8 – Integrare. Incluziune.



(Imagine: <http://educatieincluziva.info/>)

Indexul incluziunii școlare a fost elaborat în 2000 de către Tony Booth și Mel Ainscow și face referire la cele 3 dimensiuni ale incluziunii școlare:

1. **Dimensiunea A** – Crearea culturii incluzive – prin cunoașterea și acceptarea valorilor și atitudinilor incluzive;
2. **Dimensiunea B** – Producerea politicilor incluzive – acceptând diversitatea și organizând o școală pentru toți;

⁶http://educatieincluziva.info/ce_este_educatia_incluziva

3. **Dimensiunea C** – Implementarea practicilor incluzive – prin dirijarea învățării și mobilizarea resurselor.

Paradigma învățării centrate pe elev are mai multe caracteristici, pe care le putem considera și

indicatori ai incluziunii școlare:

- | |
|---|
| a. curriculumul este adaptat, învățarea fiind individualizată. Conținuturile sunt adaptate intereselor, posibilităților și nevoilor celui care învață; |
| b. elevul progresează în ritm propriu, timpul de învățare fiind flexibil și încurajând învățarea independentă; |
| c. elevul este activ, fiindu-i încurajată inițiativa personală; |
| d. oportunitățile de învățare sunt constituite sub forma unei oferte educaționale, în cadrul căreia elevii se regăsesc și acționează independent; |
| e. experiența anterioară este bază pentru noile cunoștințe, fiind importante corelațiile realizate; |
| f. profesorul este persoana-resursă pentru învățare, fiind cel care organizează, conduce și monitorizează învățarea; |
| g. corelarea cunoștințelor cu realitatea facilitează învățarea prin subiectele/ temele de interes pe care le oferă; |
| h. unitățile de învățământ sunt deschise spre exterior, persoane-resursă din afara școlii fiind biblioteci vii, care oferă garanția realității; |
| i. relațiile educaționale de tip democratic, așează alături actorii educației – profesor-elev; |
| j. implicarea elevului în stabilirea obiectivelor, conținuturilor și strategiilor didactice, ca subiect al învățării, fiind motivat și responsabilizat; |
| k. dimensiunea ergonomică facilitează centrarea pe elev, deoarece permite afirmarea personalității și a intereselor elevilor; |

- l. organizarea activității pe grupuri mici stimulează implicarea și responsabilizarea elevilor în învățarea școlară;
- m. diversitatea și eterogenitatea facilitează învățarea, oferind șanse egale tuturor;
- n. implicarea elevilor în procesul de evaluare prin peer-evaluation și autoevaluare asigură un nivel ridicat al învățării;
- o. centrarea pe elev introduce în câmpul evaluării atitudini, abilități, comportamente, alături de tradiționalele cunoștințe;
- p. metacogniția permite elevului să fie reflexiv și să își înțeleagă parcursul școlar, fiind responsabilizat să și-l construiască în funcție de interesele personale.

Este greu să urmărești toți acești indicatori, de aceea în învățarea centrată pe elevi se pornește de la o *planificare adaptată (flexibilizată)* - pornind de la particularitățile elevilor.

Statutul cadrului didactic în cadrul clasei de elevi este acela de **lider formal** (învățător, diriginte). El este un conducător impus din exterior, a cărui autoritate derivă din funcția ce i s-a încredințat și din faptul că el este singurul adult în mijlocul unei grupe de elevi. Cadrul didactic angajează și dirijează în acțiuni comune tot colectivul. Prin toate acestea, el concentrează energiile grupei, exercită funcții de comandă și decizie, influențând în cel mai înalt grad activitatea acestuia. Cadrul didactic este **liderul real** al clasei pe care o conduce.

Calitatea de educator îl obligă să exercite și să transpună în practică, la nivelul clasei, toate funcțiile conducerii: planificare, organizare, comunicare, conducere, coordonare, îndrumare, consiliere, control și evaluare.

Activitatea educativă implică de altfel și un dialog permanent cu elevii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor (și stimularea elevilor în a pune întrebări). Dialogul elev-profesor necesită un **climat educațional** stabil, deschis și constructiv.

Pentru a motiva elevii este esențială implementarea echitabilă a unor strategii de calitate în patru domenii cheie:

I. Stabilirea unui mediu încurajator de învățare, în care recomandăm:

A. Stabiliți o apropiere fizică de elevi.

- a. Deplasați-vă, circulați prin clasă, schimbați-vă locul pentru activitățile de rutină;
- b. Stați departe de zonele fixe preferate;
- c. Plasați-vă materialele care vă ajută în predare în toată clasa;
- d. Mutați elevii; schimbați locurile elevilor în mod regulat – țineți o evidență a schimbărilor de locuri.

B. Comunicați la un nivel personal

- a. Vorbiți cu elevii și ascultați-i;
- b. Discutați probleme neacademice (nelegate de școală).

C. Demonstrați corectitudine în așteptările privind comportamentul și învățarea

- a. Stabiliți așteptări ridicate pentru toți elevii;
- b. Comunicați așteptările dumneavoastră elevilor;
- c. Ajutați-i să se ridice la nivelul așteptărilor dumneavoastră.

II. Implicați-i pe toți elevii, de aceea:

A. Planificați o avanpremieră/introducere interesantă

Principii pentru o avanpremieră eficientă:

- a. Corelată cu obiectivul lecției;
- b. Interesantă și relevantă pentru elevi;
- c. Scurtă (2-4 minute);
- d. Prezintă la fiecare lecție.

Utilizați o **varietate de tehnici**:

- a. Întrebări care stimulează gândirea;
- b. Materiale vizuale;
- c. Demonstrație;
- d. Mișcare.

B. Utilizați abilități eficiente de prezentare

a. Expresii faciale

- i. Evitați o expresie împietrită, abordați o figură deschisă;
- ii. Utilizați expresii faciale pentru comunicarea sentimentelor;

b. Gesturi

- i. Evitați gesturile de complezență (ticuri);
- ii. Folosiți gesturi pe care le utilizați în interacțiuni sociale confortabile;
- iii. Folosiți gesturi care creează energie.

c. Contact vizual

- i. Utilizați contactul vizual pentru a vă apropia de elevi;
- ii. Includeți toți elevii;

d. Variați inflexiunile vocii, tonul, viteza și volumul.

e. Mișcați-vă pe trasee imprevizibile.

C. Utilizați strategii de chestionare de calitate

- a. Comunicați tuturor elevilor că se așteaptă ca fiecare să răspundă la întrebări;
- b. Acordați șanse egale de a răspunde tuturor elevilor;
- c. Evitați să numiți primii elevi care ridică mâna;
- d. Numiți-i pe elevii care nu au mâna ridicată;
- e. Utilizați strategii creative care acordă elevilor mai mult timp de gândire;
- f. Utilizați tehnici care nu presupun ridicarea mâinii;
- g. Puneți la dispoziție timp de așteptare pentru toți elevii. După ce numiți un elev, acordați cinci secunde elevului înainte de a răspunde. Acordați elevului timp de gândire;
- h. Utilizați tehnici de investigare a informației;
- i. Reformulați / clarificați. Dați informații suplimentare;
- j. Puneți întrebări la nivel mai înalt;
- k. Puneți întrebări care impun elevilor să aplice ceea ce știu;
- l. Utilizați indicații/sugestii de nivel mai înalt;
- m. Includeți întrebări cu nivel mai înalt în temele pentru acasă.

D. Utilizați strategii de implicare

- a. Strategii de implicare care dezvăluie gândirea independentă;
- b. Tehnici non-verbale;
- c. Strategii de implicare care dezvăluie capacități de gândire în cooperare;
- d. Strategii în care elevii lucrează pe perechi: schimbul partenerilor în perechi;
- e. - Strategii în care elevii lucrează în grupuri mici: masă rotundă, împărtășirea ideilor.

E. Dați-le teme pentru acasă motivante

- a. Dați instrucțiuni / enunțuri clare;
- b. Formulați sarcini de lucru motivante și relevante;
- c. Încredințați-le teme practice și de recapitulare pentru acasă – motivante;
- d. Verificați temele; asigurați feedback pentru temele de acasă făcute;
- e. Faceți elevii răspunzători de efectuarea temelor de acasă;
- f. Cereți-le părinților să se uite peste tema pentru acasă.

III. Asigurați feedback-ul privind nivelul de performanță, încercând permanent să:

A. Asigurați un feedback analitic pentru elevi

- a. Spuneți-le elevilor de ce lucrarea / răspunsul lor este pe subiect sau în afara subiectului;
- b. Asigurați feedback în momentul potrivit.

IV. Recunoașteți meritele pentru eforturile și realizările elevilor, asigurându-vă că:

A. Utilizați recunoașterea spontană

- a. Lăudați;
- b. Implicați-i toți elevii.

B. Utilizați recunoașterea planificată

- a. Expuneți / afișați lucrările elevilor.

C. Principii pentru recunoașterea meritelor elevilor

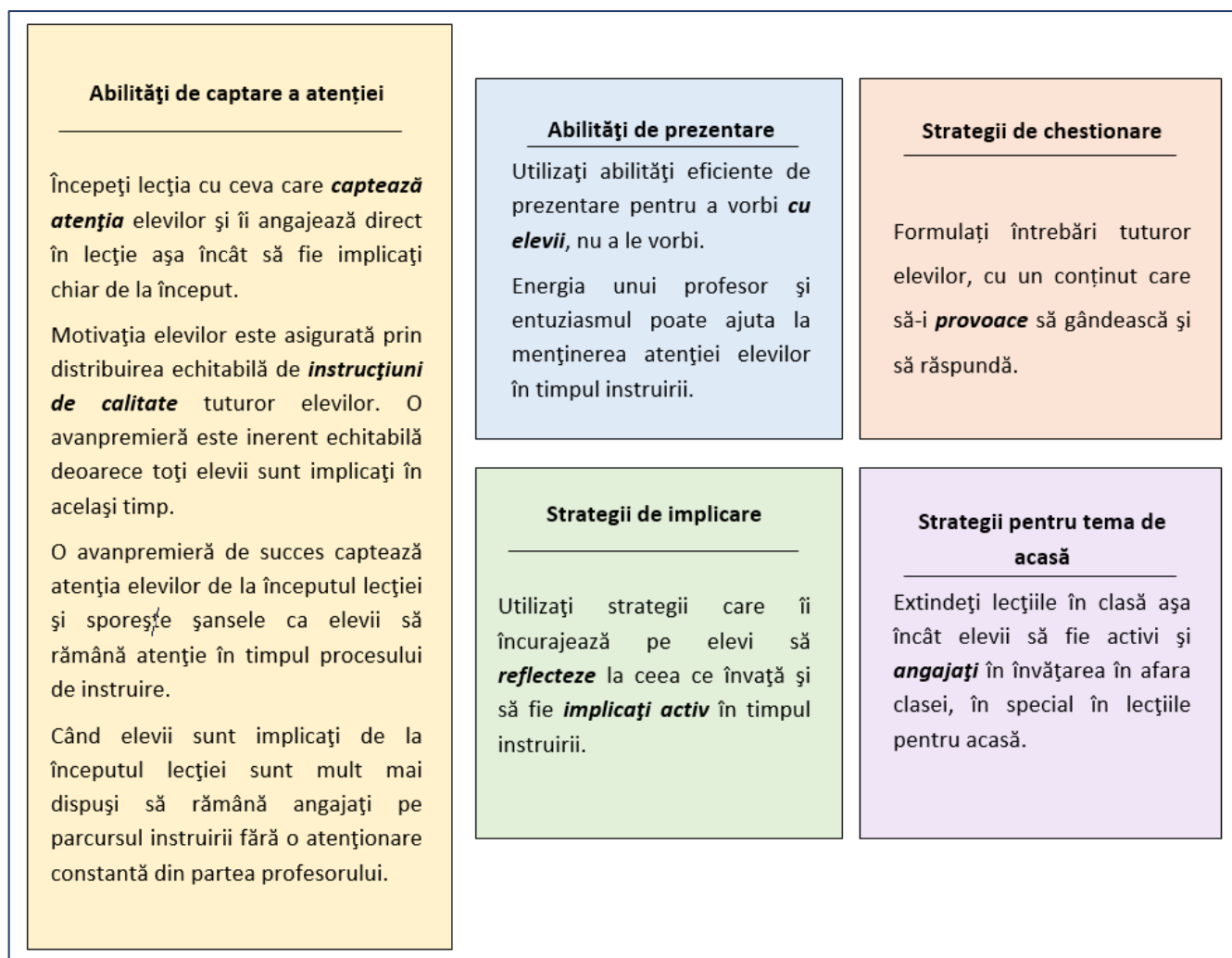
- a. Obiectivele trebuie să poată fi atinse de toți elevii;
- b. Angajați toți elevii.

Pentru a fi motivați să învețe, elevii trebuie implicați și angajați în desfășurarea lecțiilor din clasă. Elevii nu vor fi motivați dacă se află într-o poziție de așteptare pasivă (spectatori) în clasă. Trebuie să fie participanți activi în timpul învățării. Cu cât mai activi sunt elevii, cu atât mai motivați vor fi

să învețe și vor obține rezultate mai bune. Când elevii nu sunt angajați în instruirea din clasă, se plictisesc și atunci când se plictisesc se gândesc la altceva și se comportă ca atare.

Consecința pasivității elevilor care nu sunt angajați în învățare este că o mare parte a energiei profesorului este consumată pe încercarea de a motiva elevii în loc de a le preda. Aceasta poate fi o experiență frustrantă pentru profesori, de aceea se recomandă utilizarea **strategiilor pentru a angaja toți elevii**.

Figura 9 - Strategii pentru a angaja toți elevii





APLICAȚIE PRACTICĂ 9

Mediul de învățare incluziv

Cursanții vor fi organizați în grupe de 5-6 membrii și nu contează dacă au aceeași specializare, important este să nu fie din aceeași unitate de învățământ. Dacă acest lucru nu este posibil se va încerca distribuirea aleatorie a membrilor unui grup (exemplu, se va număra până la, apoi grupele vor fi constituite din membrii care au același număr).

Pornind de la cele 3 dimensiuni ale incluziunii:

- (1) Dimensiunea A – *Crearea culturii incluzive* – prin cunoașterea și acceptarea valorilor și atitudinilor incluzive;
- (2) Dimensiunea B – *Producerea politicilor incluzive* – acceptând diversitatea și organizând o școală pentru toți;
- (3) Dimensiunea C – *Implementarea practicilor incluzive* – prin dirijarea învățării și mobilizarea resurselor,

fiecare grupă va avea de identificat punctele forte și punctele slabe ale unităților de învățământ pe care le reprezintă și vor fi propuse măsuri de îmbunătățire – vezi **anexa 9**.

Rezultatele vor fi prezentate oral în fața colegilor.

3.2. Educația în aer liber

Spațiul sălii de clasă limitează învățarea și nu facilitează contactul direct cu realitatea. Organizarea, atunci când este posibil, a activităților în aer liber este recomandată pentru construirea unor strategii centrate pe elevi. A experimenta *învățarea în aer liber* presupune ca profesorii să identifice și să propună spații care să ofere elevilor oportunități de învățare, prin valorificarea cadrelor pe care în spațiul educațional nu le pot construi. Nu orice activitate desfășurată în aer liber constituie o oportunitate de învățare în aer liber. O simplă joacă în curtea școlii nu este învățare. Dar dacă în curtea școlii sunt organizate activități care au obiective, sarcini

didactice și stimulează experimentarea de către elevi a diferitelor posibilități, atunci, da, vorbim despre învățarea în aer liber. Cunoscută la nivel internațional drept *educația outdoor* – aceasta oferă oportunitatea profesorilor și elevilor să desfășoare activități educaționale mult mai atractive și mai bogate din punct de vedere experiențial. Abilitățile de viață și cele sociale sunt puse în evidență de acest tip de activități, care facilitează aplicarea cunoștințelor pe care elevii le pot verifica în realitatea înconjurătoare. Noul mediu în care se organizează educația outdoor este mult mai ofertant și stimulant pentru elevi. Conținuturi teoretice care cuprind noțiuni abstracte își pot dezvălui utilitatea și chiar frumusețea atunci când sunt experimentate direct de către elevi sau atunci când mediul în care se discută este mult mai relaxant decât simpla prezență în sala de clasă. În România suntem obișnuiți ca anumite discipline să le putem desfășura și în aer liber. Dintre acestea amintim: Științele naturii și Educația fizică.

Profesorii pot stabili care conținuturi devin mult mai atractive dacă sunt organizate outdoor. Disciplinele din toate ariile curriculare, pornind de la Limbă și comunicare și până la Consiliere și orientare, au conținuturi care permit organizarea activităților *outdoor*.

Am menționat până acum doar posibilitatea de organizare a activităților outdoor în curtea școlii, dar activitățile outdoor au o paletă mult mai largă de spații în care se pot organiza. Orice spațiu din apropierea unității de învățământ este o oportunitate pentru a desfășura activități educaționale *outdoor*.

Recomandăm cadrelor didactice să nu confunde activitățile extrașcolare – vizite, excursii, tabere, activități ecologice, vizionarea unor spectacole, serbări școlare organizate în afara școlii, activități planificate în Săptămâna altfel - cu activitățile *outdoor*.

Activitățile outdoor sunt activități didactice – lecții – care sunt organizate în spațiul de dincolo de sala de clasă, în afara clădirii în care se desfășoară, de obicei, activitățile, lecțiile. Ele sunt cuprinse în planificarea calendaristică și proiectarea unităților de învățare.

Construirea unei planificări care să includă activități *outdoor* este în sprijinul incluziunii școlare, pentru că oferă oportunități de valorificare a potențialului elevilor și de individualizare și diferențiere a învățării. Centrarea pe elev înseamnă și oferirea posibilității tuturor elevilor de a-și valorifica nevoile și interesele, asigurând șanse egale la învățare pentru toți elevii.

Urmărind ciclul învățării experiențiale a lui D.Kolb, învățarea *outdoor* oferă elevilor posibilitatea de a parcurge toate etapele învățării experiențiale– *experiența concretă, observarea directă și reflecția, construirea conceptelor abstracte, testarea în noi condiții*.



APLICAȚIE PRACTICĂ 10

Adaptarea conținuturilor din curriculumul național la activitățile *outdoor*

Se recomandă o nouă organizare a cursanților, diferită de cea de la aplicațiile anterioare.

Noile grupe vor avea 5-6 membrii și își vor alege o disciplină de învățământ precum și clasa la care se predă aceasta (pentru a avea cunoscute conținuturile învățării). Dacă este posibil este recomandat să fie în aceeași grupă profesori cu aceeași specializare sau cu specializări înrudite. Dacă nu este posibil, atunci li se va cere profesorilor să abordeze teme transdisciplinare, în care să poată fi valorificată experiența personală a tuturor cursanților.

Li se cere cursanților să listeze conținuturile învățării care pot fi organizate *outdoor* - și vor exemplifica mediul de organizare și sarcinile didactice pe care le au elevii de îndeplinit – vezi **anexa 8**.

Rezultatele activității vor fi expuse oral și se vor păstra de către fiecare grupă.

Universul școlar este o reflectare în miniatură a problematicei unei societăți în care funcționează reguli și norme de conviețuire. Întreaga activitate educațională se desfășoară, ca și în cazul societății, pe baza unor reguli specifice care au în vedere formarea personalității educabilului.

Pentru a organiza activități out-door este recomandat să aplicăm norme pe care le avem deja stabilite la nivelul clasei, dar putem introduce noi norme, în funcție de particularitățile clasei și în funcție de specificul activităților out-door pe care le organizăm.

O clasificare a normelor aplicabile clasei de elevi ca grup social este următoarea:

- i. *norme explicite* care au rol de reglementare a activității școlare. Acestea pot fi norme constitutive (decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și transmitere a cunoștințelor) și norme instituționale (reglementări pentru buna funcționare a școlii ca instituție socială).

- ii. *normele implicite* (curriculum ascuns) care sunt reguli cu privire la viața în comun a membrilor grupului.

Cele mai importante surse de constituire a ***normelor de grup*** sunt:

- i. *interiorizarea* normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind simțite ca forme exterioare de constrângere (prin intermediul acestui artificiu grupul informal poate căpăta valențe informal);
- ii. *importul de norme* din afara școlii și a clasei astfel încât pot fi apelate alte valori normative;
- iii. *interacțiunile* din viața grupului (această sursă favorizează distincția dintre o clasă și o altă).

Pentru respectarea și aplicarea normelor, specialiștii în ***managementul clasei de elevi***⁷ recomandă cadrelor didactice să acorde atenție:

- i. modului de raportare al profesorului/ învățătorului la cultura normativă (acesta acceptă normele implicite, le cunoaște);
- ii. modului de realizare a impunerii normelor explicite (profesorul trebuie să știe că uneori aversiunea elevilor nu este față de ideea de normă ci față de stilul de aplicare al acesteia);
- iii. modului de funcționare în paralel atât al normelor explicite cât și a celor implicite ridică o serie de probleme, dintre care conflictul normativ este cea mai dificilă pentru cadrul didactic.

În consecință, echilibrul și sănătatea grupului de elevi ai clasei depinde în cea mai mare măsură de abilitățile manageriale ale cadrului didactic.

Dintre strategiile de intervenție cu caracter preventiv, ce pot fi adoptate de cadrele didactice în managementul activităților out-door, enumerăm:

- i. Consilierea copiilor - programele de consiliere oferite de profesori, antrenori, profesori de sprijin, pot avea un impact semnificativ în acceptarea activităților out-door.

⁷ Iucu, R., (2001), *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.

- ii. Consilierea și pregătirea părinților. Programele de instruire a părinților sunt instrumente importante pentru diminuarea temerilor privind organizarea activităților out-door și instalarea unei interacțiuni pozitive părinte-copil.
- iii. Contracurarea refuzului. Primele activități pot fi organizate doar cu acceptul părinților, de aceea este bine să ne asigurăm că aceștia au înțeles despre ceea ce avem de gând să organizăm în afara clasei. Le putem arăta, în timp, imagini din timpul activităților out-door și rezultate ale activității copiilor.
- iv. Diminuarea temerilor. Profesorii, consilierii, antrenorii au nevoie de abilități pentru a prezenta importanța activităților out-door pentru copii și caracterul profund formativ pe care îl au acest tip de activități. Există o temere constantă a părinților că există un potențial de vătămare a copiilor atunci când sunt în afara clasei sau școlii în ansamblul ei. Respectarea unor reguli cunoscute de către toți, organizarea completă a activității, supravegherea permanentă a copiilor sunt strategii prin care temerile părinților pot fi înlăturate.

În activitățile out-door este important să avem o bună construcție a activității pe care urmează să o desfășurăm:

- i. cursul activității (etapele acesteia)
- ii. dinamica propriu-zisă (particularitățile fiecărei etape)
- iii. evaluarea activității. Aceasta va fi pozitivă, constructivă (dezvoltarea grupului) sub aspect fizic, moral, intelectual, fiind importantă acceptarea reciprocă.

Există două **tipuri de activități** care se pot organiza out-door, fiecare dintre ele sugerând o altă strategie:

- A. **Distributive** atunci când elevii au de îndeplinit diferite sarcini comune sau sarcini diferențiate fiind organizați individual sau pe grupuri mici (diade). Această strategie este specifică pentru activități cu elevii cu vârstă mai mare, deoarece s-ar putea să aibă nevoie de a se depărta de grup pentru a lucra în liniște, pentru a se putea organiza cum vor.
- B. **Integrative** atunci când se lucrează împreună, de către toți elevii pentru rezolvarea sarcinilor didactice. În strategia integrativă pot fi luate în considerare bazele unei

cooperări în măsură să ducă la nașterea unei adevărate încrederi, permițând de data aceasta găsirea unor soluții mai interesante, noi pentru situațiile problem propuse de către profesor. Recurgerea la strategii de persuasiune instaurează un climat de cooperare între elevii aflați în interacțiune, transformându-le astfel, în profunzime sistemul de valori.



APLICAȚIE PRACTICĂ 11

Adaptarea conținuturilor din curriculumul național la activitățile *outdoor*.

Cursanții vor reveni în grupele de la **Aplicații - Adaptarea conținuturilor din curriculum** deoarece urmează să continue activitatea realizată conform **ANEXEI 8**.

Modelul de elaborare a unui demers didactic incluziv poate folosi și informații din **ANEXA 6**, de aceea am recomandat păstrarea tuturor materialelor elaborate în cadrul cursului.

Elaborarea **demersului didactic incluziv** se va realiza conform **ANEXEI 10**.

Rezultatele activității vor fi expuse oral și se vor păstra de către fiecare grupă. Activitățile prezentate de fiecare grupă vor fi apreciate (autoapreciate) conform **ANEXEI 11**.

Recomandările pe care le facem profesorilor în vederea organizării unor activități *outdoor* de succes:

A avea așteptări maxime în raport cu elevii	A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele diferite, în contexte educaționale diferite
A stabili o atmosfera pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte	A implica elevii în mod activ în realizarea sarcinilor didactice
A releva foarte clar că merită să învețe și în altfel de contexte	A cultiva încrederea în sine a elevilor
A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor	A utiliza ideile elevilor

A utiliza curiozitatea naturală a elevilor	A promova elevii prin solicitări la care trebuie să răspundă
A utiliza activitățile pentru a șterge comportamentele indezirabile	A utiliza instruirea individuală
A utiliza competiția cu grijă, punând accent pe cooperare și colaborare	A reduce anxietatea elevilor și a familiilor acestora

După cum am prezentat în capitolele anterioare o activitate educațională este centrată pe elev dacă satisface următoarele cerințe⁸:

- Se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;
- Are ca scop dezvoltarea de competențe (obiectiv principal) și transmiterea de conținuturi specifice (obiectiv secundar);
- Implică activ elevul în planificarea, execuția și evaluarea ei;
- Constituie o experiență de învățare pozitivă;
- Permite transferul de experiență la altă situație educațională.

O activitate centrată pe elev poate fi abordată din mai multe perspective. Dacă avem date suficiente despre elev, dacă finalitățile sunt clare, putem opta pentru strategii directive, structurate.

Dacă experiența de învățare reprezintă focusul nostru, sunt recomandate strategii mai puțin structurate, non-directive.

Vom prezenta strategii utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev. Oricare dintre aceste strategii reprezintă doar o indicație; un profesor dedicat știe că educația nu se reduce la algoritmică și, în consecință, adaptează, combină sau concepe strategii adecvate situațiilor concrete.

Cu toate acestea, este interesant de remarcat că strategiile propuse acoperă o plajă largă de opțiuni, în funcție de finalitățile dorite, de nivelul cunoașterii elevului, de caracterul activității.

⁸ <http://www.unicef.ro/publicatii/strategii-educationale-centrate-pe-elev>

Toate strategiile permit elevului o implicare totală în procesul de planificare, execuție și evaluare a activității didactice.

Strategiile de predare centrate pe elev au ca punct central facilitarea învățării, ceea ce face ca acestea să se definească în funcție de tipul de învățare necesar.

A. Învățarea mediată

- i. **Ce este?** Învățarea mediată este o modalitate de facilitare și capacitate a elevului cu ajutorul intervenției adultului în structurarea activității de învățare. Strategia își are originile în teoria dezvoltării inteligenței a lui Vîgotsky și practica învățării mediate a lui.
- ii. **Ideea de bază.** Copilul are o zonă de dezvoltare la care nu are acces decât prin medierea unui adult. Adultul (profesor) facilitează dezvoltarea elevului oferind ajutoare declarative și procedurale elevului. Dacă elevul învață noile abilități va fi capabil să transfere aceasta învățare la situații noi, dar similare cu cele învățate.
- iii. **Descriere.** Învățarea mediată este o acțiune de facilitare a dezvoltării cognitive a elevului. Extinzând această teorie la întreg spectrul învățării, copilul este ajutat să învețe să învețe, cu alte cuvinte, vorbim de o educație metacognitivă. Blocajele copilului au loc, de cele mai multe ori, datorita uneia dintre situațiile următoare:
 - a. Elevul nu cunoaște conceptele, nu le poate formaliza și defini. Rolul profesorului este de a clarifica aceste concepte;
 - b. Elevul nu cunoaște procedurile, algoritmi de rezolvare. Rolul profesorului este de a-l învăța pe elev acești algoritmi;
 - c. Elevul nu este capabil să planifice, să execute sarcina și să-și monitorizeze performanța. Rolul profesorului este de a-l învăța abilitățile metacognitive necesare.
- iv. **Avantajele strategiei.** Dintre toate strategiile centrate pe elev, învățarea mediată este cea mai adaptată la capacitățile cognitive ale elevului. Învățarea mediată permite diagnosticarea exactă a blocajelor cognitive în învățare, astfel încât profesorul să poată acorda ajutoare ce vizează în mod foarte clar dificultățile elevului.

Ajutoarele oferite sunt informații specializate (declarative sau procedurale) menite să elimine blocajele prezente în învățare. Învățarea mediată este o experiență educațională pozitivă, intimă, semnificativă pentru elev.

- v. **Dezavantajele strategiei.** Necesitatea cunoașterii psihologice foarte exacte a elevului implică unele restricții în utilizarea acestei strategii. Diagnosticul formativ este făcut de psihologi pregătiți în acest sens. În lipsa unui astfel de diagnostic este dificil de apreciat care sunt abilitățile și operațiile cognitive deficitare.

B. Învățarea activă

- i. Ce este? Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev. Putem defini învățarea activă ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. În mod uzual, prin învățare activă înțelegem un tip de activitate didactică ce se bazează, în principal, pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită, transformatoare asupra materialului de studiat.
- ii. Ideea de bază. Stilul de predare trebuie adaptat stilurilor de învățare. Cercetările arată ca implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor educaționale facilitează o învățare superioară cantitativ și calitativ celei tradiționale. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu conținutul învățării, transformarea acestuia de către elev și conceperea de răspunsuri personalizate de către elev.
- iii. Descriere. Învățarea activă are o tradiție lungă în științele educației. Deși la nivel de principiu este acceptată de majoritatea profesorilor, ea este aplicată relativ puțin. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Următoarele sugestii pot facilita o învățare activă:
 - a. Învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);
 - b. Acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcatuiește un răspuns punctual la o situație dată;
 - c. Alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului;
 - d. Încurajarea gândirii critice;

- e. Utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;
 - f. Învățarea pe baza de proiect, conceperea activității didactice ca proiect de cercetare aplicată.
- iv. **Avantajele strategiei.** Principalul beneficiu al utilizării învățării active este rata mai bună a învățării. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice.
- v. **Dezavantajele strategiei.** Rațiunea pentru care învățarea activă este mai puțin utilizată de către profesori este consumul mare de timp și restructurarea didactică necesară. Metodele expositive permit transmiterea unei cantități mai mari de informație pe unitate de timp.

C. Simularea de cazuri

- i. **Ce este?** Simularea de cazuri este o strategie didactică bazată pe date contextuale (reale sau imaginare) în situații reale sau care aproximează realitatea. Simularea de cazuri necesită formularea de rezolvări punctuale pentru fiecare caz.
- ii. **Ideea de bază.** Contextele și datele reale sunt esențiale pentru construirea unei activități didactice semnificative pentru subiect. Pe lângă abilitățile necesare rezolvării problemei punctuale se exersează și abilități generale de lucru în echipă, organizare și planificare.
- iii. **Descriere.** Simularea de cazuri este o modalitate de a prezenta conținuturi didactice într-o formă coerentă, neformalizată, recognoscibilă de către elev. Simularea poate conține situații și date reale sau concepute special în acest scop, dar care simulează situații ce pot fi întâlnite în realitate. Din punct de vedere psihologic, putem considera aceasta strategie ca un antrenament (training) de scheme cognitive sau scripturi (scenarii).

În mod tipic, o simulare conține următoarele elemente:

- a. Un scenariu bazat pe date reale, chiar dacă acesta este uneori simplificat,
- b. Date concrete, care oferă bază deciziei sau rezolvării problemei,
- c. O întrebare deschisă, ce permite formularea de răspunsuri multiple, din perspective diferite.

Simularea poate fi efectuată individual, pe grupuri sau cu o clasă întreagă. Ea poate fi dirijată de către profesor (în clasă) sau nedarjată (tema pentru acasă). Pentru a păstra caracterul centrat pe elev, selectarea temei poate fi făcută în funcție de dorințele, interesele sau prioritățile elevilor.

Simularea de caz necesită pregătire atentă din partea profesorilor. În primul rând, trebuie spus că nu există rețete pentru a scrie cazuri. Este sarcina noastră să prezentăm aspecte importante în organizarea unei simulări de caz:

- a. Scopul cazului, care sunt finalitățile cazului? Ce dorim să obținem în urma simulării cazului?
- b. Conținutul simulării. Ce urmează să fie simulat? Are elevul suficiente date pentru a rezolva simularea? Sunt datele utilizate relevante?
- c. Structurarea simulării. Care sunt etapele simulării? Care sunt activitățile simulării? Cum sunt organizate grupurile de elevi? Cât timp avem la dispoziție?
- d. Evaluarea simulării. Cum și ce evaluăm?

ii. **Avantajele strategiei.** Strategia simulării oferă două mari avantaje:

- a. Ancorează situația educativă în realitatea imediată a copilului, utilizează surse multiple de documentare, stimulează discuțiile pe baza subiectului;
- b. Permite utilizarea de metode diferite (joc de rol, analiza de caz, sarcini parțiale pentru fiecare grup s.a.)

iii. **Dezavantajele strategiei.** Simularea de cazuri implică un efort de pregătire considerabil. Coordonarea unor astfel de proiecte necesită un nivel minim de experiență.

D. Învățarea colaborativă

- i. **Ce este?** Învățarea colaborativă (denumită și cooperativă sau prin cooperare) este o strategie didactică bazată pe lucrul în echipă. Echipele pot fi grupuri de elevi, diade de elevi sau chiar diada profesor-elev.
- ii. **Ideea de bază.** Realitatea socială este o construcție tranzacționată între persoane. Educația trebuie să țină cont că elevul este autodeterminat, are propriile sale nevoi, aspirații, cunoștințe, stiluri de învățare etc. Predarea pe rețete predefinite este inutilă,

ceea ce face ca profesorul să adopte o atitudine de colaborare cu elevul în vederea educării acestuia.

- iii. **Descriere.** Strategia colaborativă implică formarea de grupuri de lucru alcătuite din elevi. Aceștia îndeplinesc sarcini de învățare. Abilitățile sociale sunt dezvoltate prin aderarea elevilor la normele grupului, care pot fi predefinite (de către profesor) sau autodefinită (de către grup). Strategia încurajează exprimarea elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipă, dezvoltarea abilităților metacognitive.

Ideal este ca, în cazul adoptării acestei strategii, să selectăm teme și activități bazate pe experiențe anterioare ale elevilor. Dacă activitățile selectate sunt importante/ interesante pentru elevi, gradul lor de implicare în activitate crește exponențial.

În cazul în care selectăm activități incluse în programa școlară, este important să ne asigurăm că acestea permit perspective multiple, interpretări diverse și libertate de exprimare.

- iv. **Avantajele strategiei.** Strategia poate fi folosită cu succes, indiferent de disciplină, deoarece este o strategie ce angajează cognitiv elevul. Prin forma sa, ea solicită activitate și implicare din partea elevului. Lucrul în grup solicită o minimă perioadă de organizare a acestuia și a sarcinii. De obicei, sarcinile se distribuie în grup, astfel încât toți elevii sunt cuprinși în activitate.
- v. **Dezavantajele strategiei.** Deși este o strategie relativ simplă, aplicarea învățării colaborative presupune o minimă experiență din partea profesorului. Flexibilitatea strategiei, care permite profesorului să elaboreze sarcini și activități, poate conduce la o aplicare greșită a acesteia. Ca să fie corectă, elevii trebuie să aibă putere de decizie asupra sarcinii, procedurilor și evaluării rezultatelor.

E. Învățarea experiențială

- i. **Ce este?** Învățarea experiențială este o strategie didactică bazată pe ideea ca profitul maxim în învățare se obține prin experimentarea de situații inedite și transferul de cunoștințe astfel obținute la situații noi de învățare. Experiențele de învățare pot fi pozitive sau negative; rolul profesorului este de a asigura/ facilita experiențele pozitive.

- ii. **Ideea de bază.** Din perspectiva psihologică, omul tinde să învețe și să repete experiențele pozitive, care îi satisfac nevoile. Experiența de învățare este mai importantă decât conținutul acesteia. Mai mult, experimentarea de situații este o modalitate mai eficientă de învățare decât receptarea de informații sau aplicarea lor în settinguri artificiale.
- iii. **Descriere.** Învățarea experiențială are o tradiție lungă. Cel mai utilizat model (formalizare artificială) este cel al lui Kolb, denumit Ciclul Învățării Experiențiale (CIE), pe care l-am prezentat anterior.

În acest model se prezintă existența a patru etape:

- a. *etapa experiențială* - etapă concretă, activă, în care elevul este expus unei experiențe de învățare;
 - b. *etapa reflexiv-recapitulativă*, în care elevul observă consecințele acțiunii sale, analizează experiența de învățare;
 - c. *etapa concluzivă* - este o etapă de conceptualizare a experienței, bazată pe observația elementelor comune cu alte experiențe similare;
 - d. *etapa de planificare* - este o etapă activă, de planificare și experimentare a unor noi experiențe.
- iv. **Avantajele strategiei.** Dintre strategiile analizate, strategia experiențială este cea mai non-directivă și centrata pe experiențele elevului. Marea ei calitate constă în flexibilitatea acesteia în raport cu situații concrete. Deși modelul lui Kolb este preferat de majoritatea profesorilor, există diverse variante ale acestui model. În orice caz, trei elemente sunt indispensabile:
- a. existența unei experiențe de învățare,
 - b. existența unei perioade de reflecție,
 - c. existența unei perioade de planificare a unei noi experiențe pornind de la datele proaspăt învățate.

Această strategie poate fi folosită în orice context, în variante mai mult sau mai puțin controlate de profesor.

- v. **Dezavantajele strategiei.** Ca orice strategie centrată pe elev și aceasta se realizează cu consum mare de timp. În plus, strategia necesită o implicare reală a elevului în experiența educațională, ceea ce nu este posibil fără un grad optim de motivare a acestuia.

Ca profesori, una dintre sarcinile importante este selectarea unei strategii potrivite pentru o activitate punctuală. Trebuie să remarcăm faptul că avem întotdeauna mai multe opțiuni la îndemână. Selectarea unei strategii centrate pe elev nu asigură aprioric succesul activității.

După cum am văzut mai devreme, contextul educațional este important. Există situații în care strategiile directive sunt mai potrivite, precum și situații în care strategiile centrate pe elev sunt mai eficiente.

În lipsa unor rețete nu putem face altceva decât să utilizăm câteva principii generale în selectarea strategiilor centrate pe elev.

- i. Cu cât situația educațională este mai structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode directive; cu cât situația educațională este mai slab structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode non-directive.
- ii. Cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic spre performanță cu atât mai potrivite sunt strategiile directive; cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic spre formarea de abilități (de învățare, sociale și de autocunoaștere) cu atât sunt mai potrivite strategiile non-directive.

Un instrument care poate fi utilizat în evaluarea gradului de implicare a elevului este scala experientialității. Pe aceasta scală putem înregistra rezultate care să arate progresul de la spectatorul pasiv, receptor al informației, la persoană implicată social și comunitar. Desigur, nu toate activitățile necesită o implicare de cel mai înalt nivel. Din aceasta cauză, nu putem oferi rețete ale tipului de activități pentru fiecare situație punctuală. Este sarcina noastră să selectăm activități ce implică un grad de activitate optim. Fără a judeca aprioric nivelele de implicare,

putem utiliza scala în planificarea activității out-door. Este util să ne punem următoarele întrebări:

- i. Ce ar trebui să facă elevul?
- ii. Care este nivelul de la care putem porni? (dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapa pasiva (din punctul de vedere al implicării elevului), dacă dorim ca elevul să exerseze activități, vom utiliza o etapa activă)
- iii. Ce contează mai mult în această activitate, acumularea de noi cunoștințe și abilități sau explorarea/exersarea de roluri sociale?

Dacă observăm mai atent activitatea elevului, putem constata că nivelele superioare arată gradul de implicare al elevului motivate de învățare. Pe primele nivele putem așeza achiziționarea cunoștințelor și abilităților necesare dezvoltării individuale sau sociale. În mod real, noi nu putem operaționaliza și evalua eficient decât nivele care prezintă comportamente manifeste (receptiv, analitic și productiv). Aceste nivele asigură de fapt etapele dobândirii de noi cunoștințe (învățare, cristalizare și aplicare).

În concluzie, opțiunile strategice pentru activitățile out-door sunt multiple, depinde de noi modul în care selectăm strategia optimă. În decizia noastră ne bazăm pe elemente contextuale (ce țin de cunoașterea elevului, dar și a noastră) și elemente curriculare (ce țin de obiectivele și conținutul activității, de mijloacele de învățare existente și de obiectivele pe termen lung.

Aplicarea unor programe de activare a subiectului învățării ne permit construirea de experiențe de învățare pozitive, utile și semnificative pentru elev.

Dacă, simpla trimitere la etimologia termenului pedagogie susține centrarea pe individul ce învață (paid – copil, agoge – a conduce), cu atât mai mult noua dimensionare axiologică a lumii reinvestește ca prioritate predestinată pe cel care învață. A valoriza ființa umană, în chiar etapele de formare a ei, este un principiu fundamental al educației și în special al educației practicate în secolul 21, ce se dorește a se constitui în cel mai democratic, mai uman din istoria omenirii.

Sintagma de **pedagogie a grijii** este invocată tot mai des astăzi și în spațiul educațional românesc care, trebuie totuși să recunoaștem ca debutul unei psiho-pedagogii a grijii ce se realizează pe fondul unor împrumuturi neselective a valorilor educaționale străine.

Suntem astfel în plină „globalizare a grijii”: unii părinți sunt descurajați, alții sunt dezamăgiți de parteneriatul lor cu școala; copiii sunt fie dezorientați, fie obosiți; există educatori adepți ai minimului efort.

Iată doar o parte dintre caracteristicile nefaste ale educației formale. Definită ca o orientare educațională optimistă, ce valorifică potențialul celui ce învață, **pedagogia curajului** centrează intervenția educatorului pe nevoile de formare ale subiectului, cu a cărei devenire se responsabilizează.

Dacă vom investi capitolele anterioare cu rolul de pledoarie asupra învățării centrate pe copil/individ, aceasta parte a cursului încearcă să surprindă elementele prin care concretizăm o tehnică educațională ce personalizează învățarea.

Pot fi apelate numeroase teorii și paradigme care să răspundă întrebării inițiale - De ce tehnici centrate pe elev/subiectul învățării?

O sursă de motivații o constituie teoriile învățării, o alta este reprezentată de setul principiilor didactice invocate în orice curs de Fundamentele pedagogiei. Spre exemplificare, principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ne sugerează (cu tentă implicită de obligativitate) să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa (de la predispozițiile și prerechizitele disponibile) și să nu forțăm nepermis de mult limitele pe care le îngaduie vârsta și caracteristicile individuale; normativul acesta ne atenționează asupra unui fapt - atunci când este pusă între paranteze persoana, efectul educativ este diminuat sau nul.

Totuși, recunoaștem oricând că pentru a putea învăța, individual este supus anumitor condiționări dar acestea merită raportate la psihicul lui în funcție de “zona proximei dezvoltări”. Există o relație cu dublu sens între învățare și dezvoltare: se știe că trecerea la structurile superioare se face în funcție de învățare și exersare dar și realul este asimilat prin intermediul structurilor cognitive deja existente, care la rândul lor suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate.

După cum am văzut în capitolele anterioare, indiferent de algoritmul proiectării didactice la care aderăm vom avea de trecut prin etapa analizei resurselor, nu doar materiale, de timp și spațiu - cum cel mai adesea se întâmplă - reducând cunoașterea inițială la simpla listare a cunoștințelor

expuse de către elevii noștri drept răspuns la niște probe de evaluare incoerente finalităților puse în fața educației românești.

Trăirile elevilor trebuie să însoțească orice activitate de învățare, aceasta pentru că, în general, nu putem separa latura afectiv-emoțională de activități specific umane. Pe de altă parte, finalitățile educației formale nu se (mai) pot atinge prin constrângere. Educația ar trebui să insufle valori autentice, adică să se subscrie ideii emise de Dorothy Law Nolte la începutul anilor 1970 – copiii învață ceea ce trăiesc.

Alegerea unei strategii de instruire se produce într-un *câmp de factori* și într-un registru variabil de posibilități. Deoarece în orice strategie sunt prezenți și factori întâmplători, cu o pondere și cu un rol necontrolabil în cadrul acțiunii pedagogice.

Experiența educațională a relevat adeseori faptul că valoarea sau calitatea acțiunii pedagogice este dependentă nu doar de cât de multe metode sau tehnici poate operaționaliza un pedagog, ci și de inspirația sau neobișnuitul strategiei didactice concepute și aplicate (sau aplicabile). Putem accepta caracterul limitat (din punct de vedere numeric) al metodelor, însă nu și pe acela al strategiilor de instruire. Cele din urmă sunt nelimitate (desigur, în termeni teoretici), deoarece depind, alături de experiența profesională și de cultura psiho-pedagogică și metodologică, de creativitatea și imaginația profesorului, de nivelul comprehensiunii și adecvării educatorului la specificul fiecărei situații de predare/ învățare etc. În ultima instanță, competența metodologică se exprimă prin capacitatea educatorului de a elabora și actualiza metode și tehnici eficiente.

Valori și atitudini implicate în utilizarea tehnicilor centrate pe subiectul învățării în activitățile out-door.

Instruirea este considerat de către majoritatea specialiștilor în pedagogie, drept un șir de evenimente, ce pot lua o diversitate de forme și care se constituie, inevitabil, într-un set de comunicări pentru elev, după cum le denumea R. Gagne, în ale sale Condițiile învățării. Trebuie să insistăm pe un element important – comunicările sunt elaborate pentru elev, și nu către elev (în sensul, nu doar către elev).

Același Gagne, într-una dintre lucrările sale consacră un capitol special precizării și detalierii evenimentelor instruirii și sintetizează comunicările ce constituie instruirea la un unic scop –

realizarea procesului de învățare; învățarea devine, ca și la Piaget sau Bloom, o trecere a individului dintr-o stare a minții în alta, sub coordonarea unui formator, mentor, educator, până în momentul transformării în autoînvățare.

Intensitatea cu care elevii participă la propria lor devenire este reperul esențial în a aprecia o activitate educativă – fie ea formală sau non-formală. Principiile centrării pe subiectul învățării

Pe baza literaturii domeniului putem sintetiza, cu ușurință, un set coerent de legități ce fundamentează utilizarea strategiilor centrate pe subiectul ce învață:

- i. principiul unicității personalității umane și al traseului educațional personalizat;
- ii. principiul descoperirii și construirii de sine;
- iii. principiul responsabilizării față de propria devenire;
- iv. principiul binelui personal prin raportare cu binele social;
- v. principiul dragostei necondiționate față de cei în formare;
- vi. principiul democratizării relației educator-educat;
- vii. principiul educației pentru o viață împlinită (formare de capacități și competente utile pe toată durata vieții).

Ca profesori, ar fi bine să conștientizăm că simpla expunere a principiilor didactice nu ne asigură și respectarea acestora în act. Principiul participării active și conștiente a elevului sau cel al respectării particularităților de vârstă și individuale invocă tocmai centrarea pe subiectul învățării, dar câți profesori operaționalizează aceste normative la nivelul fiecărei activități!?

Din perspectivă metodologică, a educa și a instrui înseamnă pentru educator: folosirea unor strategii care să formeze elevilor atenția pentru munca independentă, să dezvolte virtuți sociale, să întărească încrederea elevilor în propria valoare, ajutându-i să-și găsească identitatea. A educa înseamnă și a desfășura activitatea sub semnul unor categorii morale, consiliindu-i pe elevi să analizeze atitudinile și performanțele proprii, dezvoltându-le aptitudinea de a stabili contacte pozitive și de a analiza critic propriile judecăți.

Înainte de a transmite valori cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi în însușirea acestora, prin sublinierea importanței semnificației unor sentimente ca satisfacția reușitei, cooperării, respectului pentru realizări. Pedagogul german Herbart spunea că valoarea

omului nu rezidă în cunoștințe, ci în voință, subliniind că rolul de educator al profesorului este acela de a trezi valori, de a forma caractere. În fapt real, educatorii sunt considerați competenți de către elevi, de către colegi, inspectori școlari, dar și de către părinți și comunitatea locală, atunci când reușesc să se impună prin anumite calități și mai ales prin rezultatele obținute de elevii lor pe parcursul orelor de școală și mai târziu, în cariera profesională și în viață.

Profesorul este participant la toate procesele derulate la nivelul instituției, astfel că, și el va însuma sarcini și funcții, îndatoriri și libertăți emane din specificul organizațional – dublu – al școlii. Uneori, blocat în rolurile pe care le deține inevitabil în școală, profesorul va căuta o strategie care să-l ajute să conecteze optim următoarele elemente de care va depinde reușita activității sale didactice:

- i. trăsăturile sale de personalitate;
- ii. responsabilitățile ce-i revin din statutul de membru al colectivului didactic al școlii respective;
- iii. responsabilitățile ce-i delimitează activitatea didactică propriu-zisă, la clasă.

La acestea adăugându-se inevitabil rolurile pe care fiecare dintre noi le deține în societate (în familie, în cercul de prieteni, cluburi etc.) și responsabilitățile implicite acestora.

Propunem ca **centrarea pe elev** să fie înțeleasă/ practică sub următoarele sensuri:

- a. paradigmă cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității;
- b. poziție etică și deontică ce constă în valorizarea elevului/ subiectului învățării;
- c. opțiune strategică bazată pe capacitarea elevului/ subiectului învățării (empowerment) în procesul educativ;
- d. modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul elevului/ subiectului învățării.

Putem considera astfel centrarea pe elev ca fiind o cale de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optimă a elevului ca subiect al învățării. Centrarea pe

elev este o strategie activă, ce necesită construirea în timp real a unei experiențe de învățare pozitivă și semnificativă, într-o relație democratică, nondirectivă. Aceste precizări antrenează realizarea unei necesare comparații între real și dezirabil, între ce/cum este elevul? și ce/cum am vrea să fie elevul?

Pentru a putea conduce cu succes acest proces, ar fi bine ca profesorul să se implice conștient, optând pentru varianta avantajoasă dezvoltării elevilor săi, în care prestigiul oficial, ca emanație nediferențiată, impusă de funcție sau statut este înlocuit cu un prestigiu real, generat nu doar de competența sa cognitivă ci și de competențele sale de tip social-relațional, acțional, manageri. Consecvent ideii de pluralism al adevărului, de respectare a valorilor individuale, educatorul renunță la prerogativele sale bazate pe autoritate normativă, transformându-se din profesor-emițător al unicului adevăr didactic în profesor-consilier, facilitator al autoinstruirii. Concomitent, elevul dobândește puteri și drepturi noi, asumându-și dificile responsabilități în ceea ce privește traseul său educațional.

În sinteză, direcțiile în care ar urma să se manifeste responsabilitatea elevului sunt:

- i. să se exprime pe sine (sincer, curajos, deschis, cu încredere în valoarea sa autentică dincolo de inerentele limitări, în polivalența personalității sale și autenticitatea acesteia, în drepturile și libertățile sale, pe baza de respect acordat celorlalți, în frumusețea și atractivitatea diversității lor);
- ii. să comunice (adecvat, empatic, asertiv, valorificând limbajul proactiv, autentic, curajos, coerent, tolerant, cu răbdare față de interlocutor și cu atenție față de punctul său de vedere);
- iii. să participe activ la instruire/autoinstruire, respectiv, dezvoltare/ autodezvoltare (renunțând treptat la ipostaza de comoditate și confort induse de cunoscut, la atitudinea pasivă sau de relativă neputință, la solicitarea repetată și nejustificată a sprijinului din partea profesorului său a unor algoritmi ai succesului, verificați într-o perioadă precedentă în practica școlară.
- iv. să caute soluții, să colaboreze cu ceilalți, să valorifice experiențe diferite, să continue procesul de instruire și dezvoltare permanent, în afara cadrului instituționalizat, să extindă și valorifice achizițiile realizate, indiferent de tipurile și timpurile activității);

- v. să acorde timp pentru instruire și autoinstruire (din multitudinea opțiunilor de petrecere a timpului să aloce în mod conștient, prin decizie proprie, timp pe care să-l folosească productiv și creativ în scopul instruirii și autoinstruirii, nu prin constrângere, obligativitate sau sancțiune, fără a necesita control din partea adulților);
- vi. să fie activ în relația cu profesorii săi (prin dezvăluirea sinelui și implicare deschisă în sarcină, eliminarea falselor obstacole de tip cognitiv sau afectiv, prin formulare de întrebări și soluții lipsit de complexe și de frica greșelii, prin consolidarea unor relații echilibrate, de implicare și valorizare a colegilor și a celorlalți participanți la procesul formativ);
- vii. să ia decizii în ceea ce-l privește, să aleagă (prin implicare în proces în cunoștință de cauză, prin relativă analiză și identificare a efectelor, prin acceptarea posibilității de a greși și a obține rezultate atât așteptate cât și, mai ales, neașteptate, posibil neplăcute, prin angajamentul de a suporta demn consecințele negative ale propriilor decizii).

Câștigul final îl reprezintă raportarea mai adecvată la realitate din perspectiva dimensiunii trăirii și manifestării libertății personale spre deosebire de paradigma tradițională, care, în mod corespunzător, îngreuează accesul la libertate și manifestarea acesteia.

Ca orice opțiune strategică, abordarea centrată pe elev presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și elevului, la modalitățile de interacțiune în clasă și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate. De asemenea, o abordare particulară a educației, fie ea tradițională sau centrată pe elev, implică oportunități de dezvoltare a acțiunii educative, dar și limitări ale posibilităților acesteia.

Pentru profesor este esențială înțelegerea implicațiilor multiple, pe diferite planuri, determinate de alegerea unei opțiuni strategice. În acest context, este firesc să ne întrebăm care sunt principalele dificultăți și limitări ale adoptării unei strategii centrate pe elev. Existența acestor dificultăți este inerentă într-o astfel de abordare, dar ele reprezintă un risc asumat, compensat de beneficiile posibile ale acestei abordări.

Pornind de la principiul că abordarea centrată pe elev/subiectul învățării aduce cu sine ca acțiune educațională o experiență construită, încercăm o sistematizare a dificultăților și limitărilor inerente acesteia. Ea poate evidenția următoarele aspecte:

- i. dificultatea schimbării de paradigmă/ comportament/ stil didactic în ceea ce privește elevul, cunoașterea, abordarea și valorizarea acestuia prin procesul de învățământ la nivelul profesorilor existenți deja în sistem. Aceștia vor manifesta, în anumite limite, o firească rezistență la schimbare, vor asimila doar parțial, formal sau superficial noutatea propusă și vor reuși destul de puțin în procesul de realizare practică a demersului;
- ii. inexistența, în oferta de formare inițială pentru cariera didactică, a unui curs de formare pe problematica strategiilor centrate pe elev/ subiectul învățării, respectiv a formatorilor pentru domeniul respectiv, astfel încât existența intenției centrării pe elev/ subiectul învățării din partea unora dintre profesori ar întâmpina unele restricții de ordin cognitiv, acțional, temporal, soldându-se, de regulă, cu renunțarea la documentare personală și transpunere experimentală în practică;
- iii. caracterul inter și transdisciplinar al acestor strategii determină complexitatea și relativa dificultate de selecție, structurare și utilizare a lor. Pe de-o parte, ele se constituie la întâlnirea unor achiziții precedente realizate pe întregul traseu al formării pentru cariera didactică, din perimetrul tuturor disciplinelor studiate, ceea ce poate produce apariția dar și aparența unor elemente de redundanță. Pe de alta parte, ele vor asigura, în mod firesc, o binevenită sinteză a acestora, oferind profesorilor o perspectivă proaspătă asupra plasării efective a elevului în centrul învățării, respectiv asupra mecanismelor de realizare a acestui deziderat;
- iv. caracterul dinamic și flexibil al pregătirii educative a profesorilor este stimulat maximal, prin abordări metodologice mai complexe, interdisciplinare, mai exigente în raport cu dezvoltarea fiecărui elev și mai pertinente din punct de vedere psihopedagogic, de o natura altfel decât cea cunoscută, de regulă, în timpul formării inițiale;

- v. multitudinea de deschideri oferite de tematică este productivă, dar poate fi, în același timp, și contraproductivă, generând derută în rândul profesorilor, insuficienta clarificare asupra a ceea ce se intenționează și, mai ales, asupra lui „cum?” se poate realiza;
- vi. diversitatea strategiilor posibil de utilizat, cu zone de raportare teoretică diferite dar interdependente (venind dinspre psihologie, pedagogie, consiliere, managementul clasei de elevi) generează atât o binevenită diversitate în plan acțional, dar și un grad relativ sporit de subiectivism al intervenției formative. Dacă ele nu abdică de la principiul centrării pe elev/ subiectul învățării și asigurării dezvoltării sale personale superioare, zona de dificultate (a alegerii și utilizării) este redusă la minim;
- vii. specificul strategiilor centrate pe elev generează dificultăți de ordin organizatoric:
 - a. **spațial**: unde vom lucra, ce schimbări presupune – dacă presupune – organizarea locului desfășurării activității față de varianta tradițională;
 - b. **temporal**: cum trebuie organizată și desfășurată integrarea acestor strategii în procesul de învățământ, știut fiind că ele sunt cronofage;
 - c. **curricular**: dileme asupra modului de parcurgere a programei școlare, ritmul optim al acestuia, modalitățile de folosire a suporturilor curriculare sau a altor auxiliare, relația dintre rolul educativ al profesorului la ora de specialitate și în cadrul consilierii;
 - d. **relațional**: dacă și în ce măsură actualii profesori din sistem sunt dispuși la construirea unui alt tip de relație cu elevii lor, bazată pe:
 - 1) cunoaștere și autocunoaștere;
 - 2) creștere a gradului de autonomie a elevului (Ce este? Cum și în ce se manifestă?);
 - 3) nondirectivitate și stimulare sporită a creativității acestuia;
 - 4) implicare superioară a elevilor în rezolvarea sarcinilor și problemelor prin delegarea relativă a responsabilității de la profesor către elev (Ce este? Cum și în ce se manifestă?),

5) comunicare asertivă și negociere, ascultare activă și empatică, gândire critică și reflexive.

e. **managerial**: cum trebuie și poate fi organizat procesul de învățământ pe clase și lecții în efectivele stabilite prin lege în sistemul nostru de învățământ pentru a asigura centrarea pe elev/ subiectul învățării; ce mai înseamnă și cum se poate asigura accesul egal la învățătură și egalitatea șanselor în acest context.



EVALUARE 3

Se administrează TESTUL DE EVALUARE din Anexa 14. Evaluare CAPITOLUL III. ÎNVĂȚAREA



EVALUARE FINALĂ (la nivel de program de formare):

- i. **Portofoliul cursantului aferent programului de formare va fi inscripționat pe un CD și va conține:**
 - a. directorul/folderul cu numele și prenumele cursantului
 - b. directoare/foldere aferente *fiecărui modul*, în care vor fi incluse rezultatele obținute în urma parcurgerii *fiecărui modul* în parte (fișiere); în situațiile în care aplicațiile au fost lucrate pe fișe tipărite, acestea vor fi scanate); fiecare modul va avea câte un director/folder pentru fiecare capitol.
 - c. Portofoliul pentru evaluarea finală.
- ii. **Portofoliul pentru evaluarea finală** va fi realizat în format PPT, în baza materialelor realizate pe parcursul întregului curs de formare și incluse în directoarele/folderele menționate mai sus.
- iii. **Portofoliul pentru evaluarea finală** va cuprinde câte un element pentru fiecare modul parcurs.
- iv. **Prezentarea portofoliului format PPT** pentru evaluarea finală se poate realiza pe *Sablonul de prezentare a portofoliului* transmis de mentorul-formator – sau pe un format personalizat, propriu, original.
- v. **Pentru scopul evaluării finale, pentru Modulul 1 se va prezenta un demers didactic incluziv, pentru disciplina predată (exercițiul 3, Evaluare#3, Anexa 14).**
- vi. **CD-ul va fi prezentat și predat mentorului-formator la evaluarea finală.**



BIBLIOGRAFIE

- (1) Albu, G., (2017), *Introducere într-o pedagogie a curajului*, Ed. Trei.
- (2) Berger, J., (2017), *Influența invizibilă. Forțele ascunse care modelează comportamentul*, Ed. Publica.
- (3) Berke, J., (2017), *Vrăjitoare, giganți și oameni înspăimântători. Ostilitatea în viața cotidiană și depășirea ei*, Ed. Trei.
- (4) Bonchiș, E., (2004), *Capitolul Învățarea*, în Bonchiș, E., (2004). *Psihologia copilului*, Editura Universității din Oradea.
- (5) Bossaert, G; S. Doumen, E. Buyse, K. Verschueren (2011), *Predicting Students' Academic Achievement After the Transition to First Grade: A Two-Year Longitudinal Study*, Journal of Applied Developmental Psychology.
- (6) Brazelton, T.B., Sparrow, J.D., (2017), *Călătoria copilului tău spre autodisciplină. Metoda Brazelton*, Ed. Trei.
- (7) Camarata, S.M., (2016), *Întârzierile de vorbire la copii. Un simptom sau o etapă?*, Ed. Trei.
- (8) Cano-Garcia, F., & Hughes, E. (2000), *Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement*, Educational Psychology.
- (9) Cohen, L.J., O'Neill, C., Thompson, M., (2016), *Mama, sunt tachinat! Cum să-ți ajuți copilul să facă față problemelor sociale*, Ed. Trei.
- (10) Collinson, E. (2000), *A survey of elementary students' learning style preferences and academic success*, Contemporary Education.
- (11) Evans, C., & Waring, M. (2006), *Towards inclusive teacher education: Sensitising individuals to how they learn*, Educational Psychology.
- (12) Cooper, S., (2018), *Alege cuvintele, nu bâtele și pietrele. 7 metode prin care copilul tău să se descurce cu hărțuirea, conflictele și alte situații dificile*, Ed. Trei.
- (13) Crotti, E., (2016), *Desenele copilului tău*, Ed. Litera.
- (14) De Bono, E., (2017), *Creativitatea serioasă*, Ed. Curtea Veche.
- (15) De Bono, E., (2017), *Gândirea paralelă*, Ed. Curtea Veche.
- (16) DePino, C., (2013), *Violența în școală. Ajută-ți copilul să-i facă față*, Ed. Trei.
- (17) Dikel, W., (2015), *Sănătatea mentală a elevului*, Ed. Trei.
- (18) Freeman, A., Christner, R.W., Mennuti, R.B., (2016), *Intervenții cognitiv-comportamentale în educație*, Ed. ASCR.
- (19) Gnaulati, E., (2017), *Înapoi la normalitate*, Ed. Trei.

- (19) Golu, P (2001), *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București.
- (20) Guild, P. B. (2001), *Diversity, Learning Style and Culture*, New Horizons for Learning.
- (21) Honey, P., & Mumford, A. (1986), *The manual of learning styles*, Maidenhead: Peter Honey.
- (22) Iucu, R., (2001), *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.
- (23) Jurcău, N.(coord.), (2000), *Psihologie Educațională*, Editura U.T.Press, Cluj-Napoca.
- (24) Jurcău, N. și Niculescu, R.,M., (2002), *Psihologie Școlară*, Editura U.T.Press, Cluj-Napoca.
- (25) Kramar, M., (2002), *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Editura Polirom, Iași.
- (26) Gordon, T., Burch, N., (2011), *Profesorul eficient*, Ed. Trei.
- (27) Green, R.W., (2017), *Pierdut și regăsit. Cum să-i ajutăm pe elevii cu probleme comportamentale*, Ed. ASCR.
- (28) Gummer, A., (2016), *Joaca. Soluții distractive pentru buna dezvoltare a copiilor în primii 5 ani*, Ed. Trei.
- (29) Harrus-Revidi, G., (2018), *Potoleşte-te o să cazi! Când copiii reușesc în ciuda părinților*, Ed. Trei.
- (30) Heyword, C., (2017), *O istorie a copilăriei. Copiii în Occident din Evul Mediu până în epoca modernă*, Ed. Trei.
- (31) Hoffman, K., Benton, C.M., Cooper, G., Powell, B., (2017), *Cum să crești un copil sigur de sine. Parentajul bazat pe Cercul Siguranței*, Ed. Trei.
- (32) Holt, J., (2015), *Cum învață copiii*, Ed. Trei.
- (33) Hupp, S., Jewell, J., (2016), *Mari mituri despre dezvoltarea copiilor*, Ed. Trei.
- (34) Janis-Norton, N., (2016), *Cum să îți ajuți copilul la teme cu calm și fără stres*, Ed. Trei.
- (35) Kaku, M., (2017), *Viitorul minții umane*, Ed. Trei.
- (36) Kaufman, J., (2018), *Primele 20 de ore. Cum să înveți orice repede*, Ed. Publica.
- (37) Langevin, B., (2012), *Copiii și desenele lor. Interpretări psihologice*, Ed. Philobia.
- (38) Levin, D.J., (2017), *Ghid practic de detectare a minciunilor. Gândirea critică în era post-adevăr*, Ed. Publica.
- (39) Marzano, R.J., (2015), *Arta și știința predării*, Ed. Trei.
- (40) Mayer, R. E (1996), *Learners as information processors: Legacies and limitation of Educational psychologys second metaphor*, Jurnal of Educational Psychology.
- (41) Medhus, E., (2017), *Învață-ți copilul să gândească singur*, Ed. Aramis.
- (42) Meirieu, Ph. (1993), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris.
- (43) Milletre, B., (2017), *Burn-out-ul copiilor. Cum să nu-i lăsăm clacheze*, Ed. Trei.

- (44) Minotti, J. L. (2005), *Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students*, NASSP Bulletin.
- Negovan, V (2007), *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București.
- (45) Opre, A., Băban, A., Bengan, O., (2015), *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*, Ed. ASCR.
- (46) Peacock, G.G., Collett, B.R., (2015), *Intervenții bazate pe colaborarea familiei-școală*, Ed. ASCR.
- (47) Poon, J., (2000), *Understanding the learning styles of students: Implications for educators*, The International Journal of Sociology and Social Policy.
- (48) Potts, C, Potts, S., (2017), *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*, Ed. Trei.
- (49) Ripley, A., (2016), *Cei mai deștepți copii din lume și modelele de învățământ care i-au format*, Ed. Publica.
- (50) Robinson, K., Aronica, L., (2015), *Școli creative. Revoluția de la baza învățământului*, Ed. Publica.
- (51) Schaefer, C.E., Kaduson, H., (2018), *Alte 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Ed. Trei.
- (52) Schutzenberger, A.A., Devroede, G., (2015), *Copiii bolnavi de părinți*, Ed. Philobia.
- (53) Senge, P., (2016), *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*, Ed. Trei.
- (54) Sloman, S., Fernbach, P., (2017), *Iluzia cunoașterii. De ce nu gândim niciodată singuri*, Ed. Publica.
- (55) Solis-Ponton, L., (2017), *Parentalitatea. Provocarea pentru mileniul trei*, Ed. Trei.
- (56) Solomon, D.C., (2018), *Copiii știu cel mai bine. Cum să crești un copil încrezător și capabil prin metoda RIE*, Ed. Univers.
- (57) Stolovich, H.D., Keeps, E.J., Rosenberg, M.J., (2017), *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*, Ed. Trei.
- (58) Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T., (2011), *The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance*, Perspective on Psychological Science.
- (59) Tuck, J. E., (2009), *Students' preference for online versus face-to-face academic advising based on individual learning styles*, Florida Atlantic University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- (60) Tomporowski, P., Davis, C., Miller, P., Naglieri, J., (2008), *Exercise and Children's Intelligence, Cognition and Academic Achievement*, Educational Psychology.
- (61) Velanovici, A., (2016), *Abuzul și neglijarea copilului*, Ed. Expert Psy.
- (62) Vermunt, J. D., (1998), *The regulation of constructive learning processes*, British Journal of Educational Psychology, Vol. 68.

- (63) Vermunt, J. D., Verloop, N. (1999), *Congruence and friction between learning and Teaching Learning and Instruction*, Vol. 9.
- (64) Verza, E., Verza, F.E., (2017), *Psihologia copilului*, Ed. Trei.
- (65) Ward, A., Stoker, H.W., Murray-Ward, M., (1996), *Achievement and Ability Tests – Definition of the Domain*, Educational Measurement 2, University Press of America.
- (66) Well, M.L., Drew, W.F., (2016), *De la joc la învățare*, Ed. Trei.
- (67) Winterhoff, M., (2017), *De ce copiii noștri se transform în tirani? Cum a fost abolită copilăria*, Ed. Trei.
- (68) Woolfolk, A.E., (1998), *Educational Psychology*, Boston, London, Toronto, ed- a 7-a .
- (69) http://educatieincluziva.info/ce_este_educatia_incluziva
- (70) <http://www.unicef.ro/publicatii/strategii-educationale-centrate-pe-elev>.
- (71) <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/strategii-educationale-centrate-pe-elev.pdf>.
- (72) https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=stiluri-invatare-chestionar-2-doc.
- (73) <https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2012/04/kolb-experience-learning-4-stage-cycle.html>
- (74) <https://iteach.ro/pagina/1111/>

ANEXE

Anexa 1. Chestionarul pentru identificarea stilului de învățare

Anexa 2. Chestionar pentru identificarea stilurilor de învățare (adaptat pentru părinții elevilor ciclului primar și ai claselor V-VI)

Anexa 3. Grila clasei privind stilurile de învățare

Anexa 4. Strategii didactice

Anexa 5. Stiluri de învățare

Anexa 6. Demers didactic

Anexa 7. Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic

Anexa 8. Adaptarea conținuturilor din curriculum

Anexa 9. Mediul de învățare incluziv

Anexa 10. Demers didactic incluziv *outdoor*

Anexa 11. Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic incluziv outdoor

Anexa 12. Evaluare CAPITOLUL I. STILURI DE ÎNVĂȚARE

Anexa 13. Evaluare CAPITOLUL II. STRATEGII DIDACTICE

Anexa 14. Evaluare CAPITOLUL III. ÎNVĂȚAREA INCLUZIVĂ

Anexa 1. Chestionarul pentru identificarea stilului de învățare

Chestionarul pentru identificarea stilului de învățare⁹:

Nume:

Instrucțiuni:

Acest chestionar te va ajuta să găsești modul în care poți învăța cel mai bine.

- ✓ Nu există răspunsuri corecte sau greșite.
- ✓ Pentru completarea chestionarului ai la dispoziție atât timp cât ai nevoie.
- ✓ În mod normal, completarea chestionarului durează între 20 și 30 minute, dar *nu este o problemă dacă durează mai mult*.
- ✓ Răspunde la întrebări prin DA sau NU.
- ✓ Încercuiește doar un singur răspuns la fiecare întrebare.
- ✓ Pentru a obține cele mai bune rezultate, sinceritatea este foarte importantă pentru completarea acestui chestionar.
- ✓ Completează chestionarul pe cont propriu.

1.	Când descrii o vacanță/o petrecere unui prieten, vorbești în detaliu despre muzica, sunetele și zgomotele pe care le-ai ascultat acolo?	DA	NU
2.	Te folosești de gestică a mâinii când scrii?	DA	NU
3.	În locul ziarelor, preferi radioul sau televizorul pentru a te ține la curent cu ultimele noutăți sau știri sportive?	DA	NU
4.	La utilizarea unui calculator consideri că imaginile vizuale sunt utile, de exemplu: icoanele, imaginile din bara de meniuri, sublinierile colorate etc?	DA	NU
5.	Când notezi anumite informații preferi să nu iei notițe, ci să desenezi diagrame, imagini reprezentative?	DA	NU
6.	Când joci X și O poți să-ți imaginezi semnele X sau O în diferite poziții?	DA	NU
7.	Îți place să desfaci în elemente componente anumite obiecte și să repari diferite lucruri (ex. bicicleta)?	DA	NU
8.	Când încerci să-ți amintești ortografia unui cuvânt ai tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori pe o bucată de hârtie până găsești o ortografie care arată corect?	DA	NU

⁹https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=stiluri-invatare-chestionar-2-doc

9.	Când înveți ceva nou, îți plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile sau/și cursurile orale?	DA	NU
10.	Îți place să assemblezi diferite lucruri?	DA	NU
11.	La utilizarea calculatorului consideri că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșeli făcute sau asupra terminării unui moment de lucru?	DA	NU
12.	Când recapitulezi/studiezi sau înveți ceva nou, îți place să utilizezi diagrame și/sau imagini?	DA	NU
13.	Ai rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	DA	NU
14.	Dacă ți se spune ceva, îți amintești ce ți s-a spus, fără repetarea acelei informații?	DA	NU
15.	Îți place să efectuezi activități fizice în timpul liber (ex. sport, grădinărit, plimbări etc.)?	DA	NU
16.	Îți place să asculți muzică în timpul liber?	DA	NU
17.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție, sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să privești singur, în liniște?	DA	NU
18.	Găsești că este mai ușor să îți amintești numele oamenilor decât fețele lor?	DA	NU
19.	Când ortografiezi un cuvânt, scrii cuvântul pe hârtie înainte?	DA	NU
20.	Îți place să te miști în voie când lucrezi?	DA	NU
21.	Înveți să ortografiezi un cuvânt prin pronunțarea acestuia?	DA	NU
22.	Când descrii o vacanță/o petrecere unui prieten, vorbești despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora?	DA	NU
23.	Când începi o sarcină nouă, îți place să începi imediat și să rezolvi ceva atunci, pe loc?	DA	NU
24.	Înveți mai bine dacă asisti la demonstrarea practică a unei abilități?	DA	NU
25.	Găsești mai ușor să îți amintești fețele oamenilor decât numele lor?	DA	NU
26.	Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri te ajută să înveți mai bine?	DA	NU
27.	Îți place să demonstrezi și să arăți altora diverse lucruri?	DA	NU
28.	Îți plac discuțiile și îți place să asculți opiniile celorlalți?	DA	NU
29.	La îndeplinirea unei sarcini urmați anumite diagrame?	DA	NU
30.	Îți place să joci diverse roluri?	DA	NU
31.	Preferi să mergi „pe teren” și să afli singur informații, decât să îți petreci timpul singur într-o bibliotecă?	DA	NU

32.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție, sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să vorbești despre articolele expuse și să asculți comentariile celorlalți?	DA	NU
33.	Urmărești ușor un drum pe hartă?	DA	NU
34.	Crezi că unul din cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să o atingi?	DA	NU
35.	Când citești o poveste sau un articol dintr-o revistă, îți imaginezi scenele descrise în text?	DA	NU
36.	Când îndeplinești diferite sarcini, ai tendința de a fredona în surdină un cântec sau de a vorbi cu tine însuși?	DA	NU
37.	Te uiți la imaginile dintr-o revistă înainte de a decide ce să îmbraci?	DA	NU
38.	Când planifici o călătorie nouă, îți place să te sfătuiești cu cineva în legătură cu locul destinației?	DA	NU
39.	Ți-a fost întotdeauna dificil să stai liniștit mult timp și preferi să stai liniștit puțin timp, și preferi să fii activ aproape tot timpul?	DA	NU

După completarea chestionarului se vor centraliza rezultatele corelând răspunsurile din chestionar cu răspunsurile din tabelul următor.

Se încercuiesc doar întrebările la care s-a răspuns cu "DA".

Stilul de învățare cu cota cea mai mare este cel predominant și urmează să centralizați toate rezultatele chestionarele într-o singură grilă pentru întreaga clasă.

<i>Vizual/ A vedea</i>	<i>Auditiv/ A asculta</i>	<i>Practic/ A manipula</i>
4	1	2
6	3	5
8	9	7
12	11	10
13	14	15
17	16	19
22	18	20
24	21	23
25	26	27
29	28	30
33	32	31
35	36	34
37	38	39
Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:

Anexa 2. Chestionar pentru identificarea stilurilor de învățare – adaptat pentru părinții elevilor ciclului primar și ai claselor V-VI

Chestionar pentru identificarea stilurilor de învățare – adaptat pentru părinții elevilor ciclului primar și ai claselor V-VI

Recomandăm să răspundă chestionarului părintele care petrece cel mai mult timp cu copilul, dar nu este exclus ca profesorii să administreze chestionarul oferindu-le posibilitatea ambilor părinți să îl completeze împreună.

Nu recomandăm administrarea aceluiași chestionar, separat, părinților aceluiași copil, pot să apară discrepanțe între răspunsurile celor 2 părinți și putem genera controverse între părinți, între părinți și profesor.

Numele elevului:

Instrucțiuni:

Acest chestionar vă va ajuta să identificați modul în care copilul dvs. poate învăța cel mai bine.

- ✓ Nu există răspunsuri corecte sau greșite.
- ✓ Pentru completarea chestionarului aveți la dispoziție atât timp cât aveți nevoie.
- ✓ În mod normal, completarea chestionarului durează între 20 și 30 minute, *dar nu este o problemă dacă durează mai mult.*
- ✓ Răspundeți la întrebări prin DA sau NU.
- ✓ Încercuiți doar un singur răspuns la fiecare întrebare.
- ✓ Pentru a obține cele mai bune rezultate, sinceritatea este foarte importantă pentru completarea acestui chestionar.

1.	Când vă descrie o vacanță/o petrecere, vorbește în detaliu despre muzica, sunetele și zgomotele pe care le-a ascultat acolo?	DA	NU
2.	Se folosește de gestică mâinii când scrie?	DA	NU
3.	În locul cărților, preferă radioul sau televizorul pentru a afla informații?	DA	NU
4.	La utilizarea unui calculator se orientează ușor în utilizarea: simbolurilor, imaginilor din bara de meniuri, sublinierilor colorate etc?	DA	NU
5.	Activitatea preferată este să deseneze/dei, imagini reprezentative?	DA	NU
6.	Când joacă X și O poate să-și imagineze semnele X sau O în diferite poziții?	DA	NU

7.	Îi place să desfacă în elemente componente anumite obiecte și să repare diferite lucruri (ex. bicicleta)?	DA	NU
8.	Când încercă să-și amintească ortografia unui cuvânt are tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori până găsește o ortografie care arată corect?	DA	NU
9.	Când învață ceva nou, îi plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile?	DA	NU
10.	Îi place să assembleze diferite lucruri?	DA	NU
11.	La utilizarea calculatorului consideră că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșeli făcute sau asupra terminării unui moment de lucru?	DA	NU
12.	Când învață ceva nou, îi place să utilizeze desene și/sau imagini?	DA	NU
13.	Are rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	DA	NU
14.	Dacă i se spune ceva, își amintești ce i s-a spus, fără repetarea acelei informații?	DA	NU
15.	Îi place să efectueze activități fizice în timpul liber (ex. sport, plimbări etc.)?	DA	NU
16.	Îi place să asculte muzică?	DA	NU
17.	Când vizitează un muzeu sau când se uită la vitrinele magazinelor, îi place să privească în liniște?	DA	NU
18.	Găsește că este mai ușor să își amintească numele oamenilor decât fețele lor?	DA	NU
19.	Când ortografiază un cuvânt, scrie cuvântul pe caiet înainte?	DA	NU
20.	Îi place să se miște în voie când lucrează?	DA	NU
21.	Învață să ortografieze un cuvânt prin pronunțarea repetată a acestuia?	DA	NU
22.	Când descrie o vacanță/o petrecere, vorbește despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora?	DA	NU
23.	Când începe o sarcină nouă, îi place să înceapă imediat și să rezolve ceva atunci, pe loc?	DA	NU
24.	Învață mai bine dacă asistă la demonstrarea practică a unei abilități?	DA	NU
25.	Găsește mai ușor să își amintească fețele oamenilor decât numele lor?	DA	NU
26.	Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri îl ajută să învețe mai bine?	DA	NU
27.	Îi place să demonstreze și să arăți altora diverse lucruri?	DA	NU

28.	Îi plac discuțiile și îi place să asculte opiniile celorlalți?	DA	NU
29.	La îndeplinirea unei sarcini urmează anumite scheme?	DA	NU
30.	Îi place să joace diverse roluri?	DA	NU
31.	Preferă să meargă „pe teren” și să afle singur informații, decât să își petreacă timpul singur citind?	DA	NU
32.	Când vizitează un muzeu sau când se uită la vitrinele magazinelor, îi place să vorbească despre articolele expuse și să asculte comentariile celorlalți?	DA	NU
33.	Urmărește ușor un drum pe hartă?	DA	NU
34.	Îi place să atingă obiecte diferite, pe care nu le-a mai văzut anterior?	DA	NU
35.	Când ascultă/ citește o poveste își imaginează scenele descrise în text?	DA	NU
36.	Când îndeplinește diferite sarcini, are tendința de a fredona în surdină un cântec sau de a vorbi cu sine însuși?	DA	NU
37.	Se uită la imaginile dintr-o revistă/ carte înainte de a decide ce să deseneze?	DA	NU
38.	Când planifică o activitate nouă, îi place să discute cu cineva în legătură aceasta?	DA	NU
39.	I-a fost întotdeauna dificil să stea liniștit mult timp și preferă să fie activ aproape tot timpul?	DA	NU

După completarea chestionarului se vor centraliza rezultatele corelând răspunsurile din chestionar cu răspunsurile din tabelul următor.

Se încercuiesc doar întrebările la care s-a răspuns cu DA.

<i>Vizual/ A vedea</i>	<i>Auditiv/ A asculta</i>	<i>Practic/ A manipula</i>
4	1	2
6	3	5
8	9	7
12	11	10
13	14	15
17	16	19
22	18	20
24	21	23
25	26	27
29	28	30
33	32	31
35	36	34
37	38	39
Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:

Anexa 3. Grila clasei privind stilurile de învățare

Grila clasei privind stilurile de învățare

CLASA -

ANUL ȘCOLAR

Nr crt	Elev		Auditiv	Vizual	Kinestezi
		Stil			
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					

22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				
33.				
34.				
35.				
36.				

Anexa 4. Strategii didactice

Strategii didactice specifice(disciplina de învățământ)

CLASA -

Conținutul învățării	Metode didactice	Mijloace de învățământ	Moduri de organizare a elevilor	Strategii didactice

Stiluri de învățare – sarcini pentru cursanți

Stilul de învățare	Caracteristici	Strategii adaptate de predare
Stil vizual În activitățile de învățare, elevul va folosi expresii ca „văd” cu sensul de „înțeleg”.	✓ vorbește repede, ✓ bun organizator, ✓ observă în special detaliile, ✓ reține mai repede ceea ce a văzut, decât ceea ce a auzit, ✓ memorează prin asocieri vizuale, ✓ nu îl distrage zgomotul, ✓ uita instrucțiunile verbale, ✓ este cititor bun și rapid, ✓ preferă să citească, nu să i se citească, ✓ uneori găsesc greu cuvintele potrivite.	✓ sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, formulelor matematice cu diferite culori; ✓ oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor; ✓ crearea unor scenarii în minte pentru informația citită, ✓ utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axa timpului, grafice; ✓ transcrierea informației; ✓ vizualizarea informației scrise.
Stilul de învățare	Caracteristici	Strategii adaptate de predare
Stil auditiv Dacă elevul preferă acest stil va folosi exprimările „am auzit”, „sună bine această idee”.	✓ învață ascultând conversații sau prezentări, ✓ vorbește ritmat, cu sine, ✓ este ușor distras de zgomot, ✓ își mișcă buzele și spune cuvintele când citește, ✓ îi place să învețe cu voce tare, ✓ mai bine povestește, decât scrie, ✓ este vorbăreț, îi plac discuțiile.	✓ explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor; ✓ citirea cu voce tare; ✓ învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale.

Stilul de învățare	Caracteristici	Strategii adaptate de predare
<i>Stil kinestezic</i> Dacă elevul preferă acest stil va învăța implicându-se în activități și lucrând în grup, construind modele sau manipulând obiecte.	✓ învață prin manipulare, ✓ vrea să încerce obiectele, ✓ stă aproape de persoana cu care vorbește, ✓ este atent la gesturi și gesticulează el însuși, ✓ memorează mergând, ✓ nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo, ✓ utilizează verbe de acțiune, ✓ folosește acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat.	✓ mânguirea obiectelor și uneltelor care trebuie învățate; ✓ aranjarea tabelelor și diagramelor într-o ordine corectă; ✓ utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau joc de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; ✓ vorbește și merge în timpul repetării cunoștințelor; ✓ învățarea prin aplicarea în practică a cunoștințelor.

Anexa 6. Demers didactic

Demers didactic

Disciplina

Clasa

Tema

Durata min.

Obiectiv urmărit

.....

Conținutul învățării	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
		1. Stil vizual
		2. Stil auditiv
		3. Stil kinestezic

Anexa 7. Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic

Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic

<i>Grupa – Titlul activității</i>	<i>Aprecieri</i>	<i>Recomandări</i>
1.		
2.		
3.		
4.		

Anexa 8. Adaptarea conținuturilor din curriculum

Adaptarea conținuturilor din curriculum

Disciplina

Clasa

Conținuturile învățării	Mediul de organizare (se vor menționa toate caracteristicile spațiului fizic)	Sarcinile didactice

Mediul de învățare incluziv

<i>Dimensiunea</i>	<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>	<i>Propuneri de îmbunătățire</i>
<i>Dimensiunea A</i> – Crearea culturii incluzive – prin cunoașterea și acceptarea valorilor și atitudinilor incluzive			
<i>Dimensiunea B</i> – Producerea politicilor incluzive – acceptând diversitatea și organizând o școală pentru toți			
<i>Dimensiunea C</i> – Implementarea practicilor incluzive – prin dirijarea învățării și mobilizarea resurselor			

Anexa 10. Demers didactic incluziv outdoor

Demers didactic incluziv outdoor

Disciplina

Clasa

Tema

Durata min.

Obiectiv urmărit.....

Conținutul învățării	Mediul de organizare (se vor menționa toate caracteristicile spațiului fizic)	Sarcinile didactice
		1. Stil vizual 2. Stil auditiv 3. Stil kinestezic

Anexa 11. Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic incluziv outdoor***Grila de evaluare (autoevaluare) a demersului didactic incluziv outdoor***

<i>Grupa – Titlul activității</i>	<i>Aprecieri</i>	<i>Recomandări</i>
1.		
2.		
3.		
4.		

NUMELE.....

Se acordă 1 punct din oficiu

- 1. Ce înțelegeți prin învățare? (3 puncte)**
- 2. Prezentați, la alegere, un factor constitutiv al condițiilor externe. (3 puncte)**
- 3. Prezentați, pe scurt, caracteristicile unui stil de învățare, la alegere. (3 puncte)**

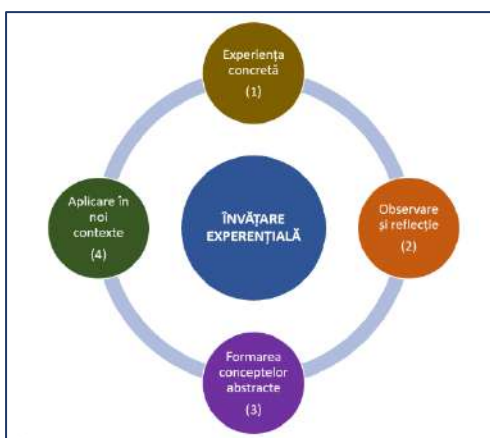
NUMELE.....

Se acordă 1 punct din oficiu

1. Definiți sintagma – *strategie didactică*. (3 puncte)

2. Prezentați, la alegere, o metodă didactică și situația didactică în care o folosiți. (3 puncte)

3. Pornind de la teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb prezentați pentru disciplina pe care o predăți un demers didactic. (3 puncte)



NUMELE.....

Se acordă 1 punct din oficiu

1. Prezențați nivelul de realizare a unei dimensiuni ale incluziunii școlare, în unitatea în care funcționați, la alegere. (3 puncte)

2. Prezențați, pentru disciplina pe care o predăți, 2 conținuturi ce pot fi predate out-door. (3 puncte)

3. Prezențați un demers didactic incluziv, pentru disciplina pe care o predăți. (3 puncte)

Proiect: "EDUCAȚIE DE CALITATE PENTRU TOȚI"

SERIA:

Module pentru programul de formare continuă a cadrelor didactice și de sprijin:
"PROFESOR PENTRU O ȘCOALĂ PRIETENOASĂ"



ISBN 978-606-9067-05-5

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României

