

Introducere în pedagogia și instruirea centrată pe elev și pe formarea-dezvoltarea de competențe *O abordare bazată pe sarcină*



JOBS

PROIECT
COFINANȚAT PRINTR-UN GRANT DIN PARTEA ELVEȚIEI PRIN INTERMEDIUL
CONTRIBUȚIEI ELVEȚIENE PENTRU UNIUNEA EUROPEANĂ EXTINSĂ

Proiectul româno-elvețian JOBS (Orientare profesională – Instruire în întreprinderi și școli) combină două elemente: piața muncii și educația. Printr-un curs transcurricular cu durata de un an, programul JOBS pregătește elevii din ultimii ani de învățământ secundar inferior sau din primii ani de învățământ secundar superior. Aceștia își evaluează și își dezvoltă propriile competențe și deprinderi de viață și se informează despre realitățile de pe piața muncii.

Coordonarea elaborării, a design-ului și a editării acestor materiale didactice a fost realizată de către
Universitatea din București

București, 2015

Autori:

Anca Popovici, Cosmina Mironov

Editori:

Anca Popovici, Cosmina Mironov, Elena Ionică

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi tradusă, reprodusă sau transmisă, sub orice formă sau prin orice mijloace, electronic (CD-ROM, Internet etc.) sau mecanic, inclusiv fotocopiare, înregistrare sau prin orice sistem de stocare sau regăsire a informației fără acordul prealabil, în scris al Agenției Elvețiene pentru Dezvoltare și Cooperare (SDC), care este singurul proprietar al publicației. Această prevedere se aplică în întreaga lume.

www.edu.ro

www.phzh.ch/ipe



MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE



PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

CUPRINS

CUPRINS	3
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1	
PARADIGMELE CENTRĂRII PE ELEV ȘI PE REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII	1
1.1. Centrarea pe elev	1
Definiții ale învățării centrate pe elev:	2
De ce vorbim despre „învățare activă centrată pe elev“?	2
Recomandări specifice de aplicare a principiilor ICE	4
Câteva beneficii ale ICE	5
1.2. Diversitate și heterogenitate	7
Caracteristici generale ale populației școlare	7
Domenii ale diversității în populația școlară	8
Ce puteți face pentru a încuraja, valoriza și promova diversitatea în activitățile cu elevii dvs.	12
1.3. Diferențiere	13
Ce este instruirea diferențiată?	13
Care sunt avantajele unei abordări diferențiate a învățării?	14
Strategii de instruire diferențiată	14
1.4. Abordarea centrată pe rezultatele învățării	16
Rezultatele învățării – definiție, categorii de rezultate ale învățării	16
Definirea rezultatelor învățării	16
1.5. Abordarea centrată pe competențe	17
Semnificația „competenței” în contextul activității educaționale și profesionale actuale	17
O posibilă sinteză și implicații educaționale	17
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 2	
STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE DE INSTRUIRE	20
2.1. Strategii activ-participative de instruire	20
Caracteristici generale și implicații educaționale	20
2.2. Învățarea centrată pe sarcină	23
Învățarea bazată pe sarcină (ÎBS)	23
Elemente ale ÎBS	23
Un model de implementare a ÎBS	24
2.3. Învățarea prin cooperare/colaborativă	26
Activitatea pe grupe	26
Scopurile și conținuturile activităților de grup	26
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 3	
EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI OFERIREA DE FEEDBACK	28
3.1. Evaluarea formativă	28
Strategii de evaluare	28
Practici evaluative: tradițională și formativă	29
Evaluarea formativă: caracteristici generale, funcții, metode și procedee	30
3.2. Feedbackul	33
Sfaturi specifice cu privire la feedbackul oferit în cadrul activităților de predare-învățare (instruire)	34
Regulile formulării feedbackului	35
Sugestii privind conținutul și structura unei discuții pentru oferirea unui feedback complex, general	35
Bibliografie	37

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1

PARADIGMELE CENTRĂRII PE ELEV ȘI PE REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII

1.1. Centrarea pe elev

*Vorbește cu mine ... și voi uita
Arată-mi ... și îmi voi aminti
Implică-mă ... și voi înțelege
Fă un pas înapoi ... și voi acționa!*
Confucius

Centrarea pe elev reprezintă astăzi un principiu esențial în educație și formare, o perspectivă care se fundamentează substanțial pe premisele psihologice ale învățării.

Conceptul de **instruire centrată pe elev (ICE)** a fost atribuit lui F. H. Hayward încă din anul 1905 și dezvoltat prin lucrările lui J. Dewey și J. Piaget de la mijlocul secolului XX.

O parte din literatura dedicată ICE poate fi rezumată în următoarele elemente (**Lea et al, 2003**):

- Bazarea pe învățarea activă mai degrabă decât pe învățarea pasivă;
- Un accent pe învățare profundă și înțelegere;
- Responsabilitate personală și profesională crescută din partea elevului;
- Un simț crescut al autonomiei celui ce învață;
- Interdependență între profesor și elev;
- Respect reciproc în relația elev-profesor;
- Abordare reflexivă asupra procesului de predare-învățare, atât din partea elevului, cât și din partea profesorului.

Definiții ale învățării centrate pe elev:

Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a reflecta asupra învățării și predării care pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul proiectării învățării, interacțiunii cu profesorii și cu alți elevi, cercetării și evaluării învățării.

Cannon, R. (2000)

Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmitător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model facilitator, colaborator.

Jedreskoq, G. (1999)

Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora.

Harmon, S.W. & Hirumi, A. (1996)

(Învățarea centrată pe elev) le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.

Gibbs, G. (1992)

În concluzie,

elevilor trebuie să li se ofere un control sporit asupra învățării prin asumarea responsabilității cu privire la:

- **ceea ce se învață (rezultatele învățării),**
- **modul cum se învață și de ce (metode și tehnici de învățare și motivația și utilitatea învățării),**
- **momentul când/ în care se învață (atât în raport de momentul zilei, alte activități desfășurate, cât și în raport cu dispoziția elevului pentru învățare: când se consideră pregătit, conștient/ responsabil și capabil).**

Procesul de formare, centrat pe elev, se orientează deci, în final, spre scopul de a spori succesul elevilor, concentrându-se pe ceea ce este necesar pentru a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor și implicarea lor activă în acest proces, precum și pentru a crește satisfacția pe care le-o oferă învățarea.

De ce vorbim despre „învățare activă centrată pe elev”?

Cercetări efectuate în ultimii 25 de ani arată că pasivitatea din clasă (înțeleasă ca rezultat al predării tradiționale, în care profesorul ține o prelegere, eventual face o demonstrație, iar elevii îl urmăresc) nu produce învățare decât în foarte mică măsură. Iată câteva rezultate ale acestor studii:

- Elevii sunt atenți numai 40% din timpul afectat prelegerii (**Pollio, 1984**).
- Elevii rețin 70% din conținuturile prezentate în primele 10 minute și numai 20% din cele prezentate în ultimele 10 minute ale prelegerii (**McKeachie, 1986**).
- Elevii care au urmat un curs introductiv de psihologie bazat pe prelegere au demonstrat că știu numai cu 8% mai mult decât elevii din clasa de control care NU au făcut cursul deloc! (**Rickard et al., 1988**)
- Un studiu vizând implicațiile predării centrate pe discursul magistral (**Johnson, Johnson, Smith, 1991**) relevă că:
 - atenția elevilor descrește cu fiecare minut care trece pe parcursul prelegerii;
 - prelegerea se potrivește numai celor care învață eficient prin canal auditiv;
 - prelegerea promovează învățarea de nivel inferior a informațiilor factuale;

- prelegerea presupune că toți elevii au nevoie de aceleași informații în același ritm;
- elevilor nu le place să fie supuși unei prelegeri.

La polul opus, Edgar Dale (1969), în urma cercetărilor sale, a dezvoltat un model care încorporează mai multe teorii relaționate proiectării instruirii și proceselor care susțin învățarea. În cadrul acestui model el atrage atenția asupra proceselor implicate în activități de învățare și în retenție de la cele mai puțin eficiente până la cele cu cea mai înaltă rată de eficiență/ succes în învățare, în raport și de combinatorica acestora. Astăzi, modelul de învățare, propus de E. Dale, a devenit cunoscut ca *învățare experiențială* sau *învățare acțiune*.

În general, ne amintim:

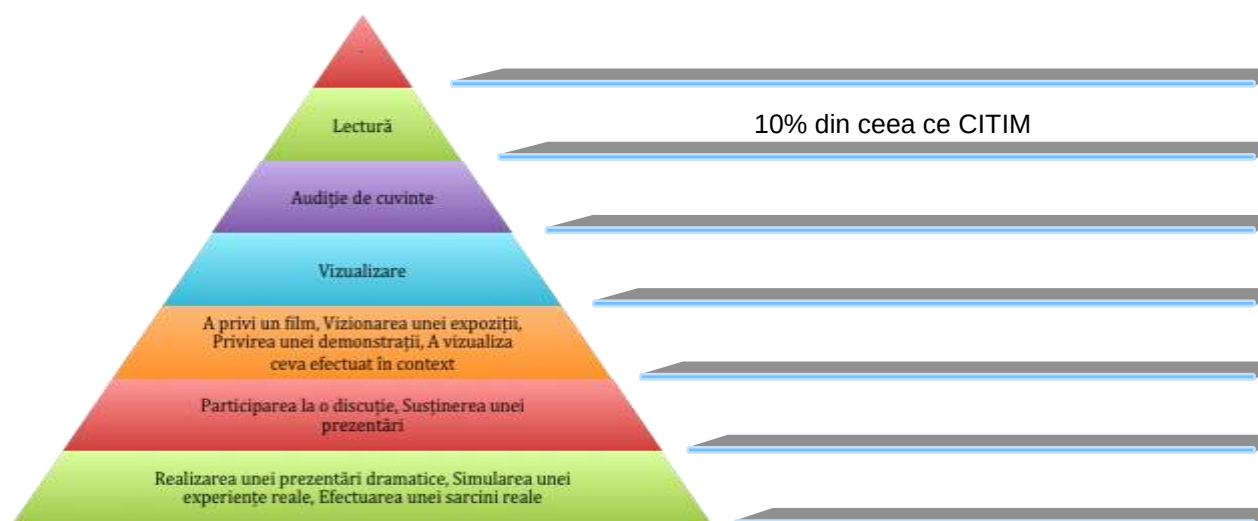


Fig. 1. Piramida lui E. Dale (1969)

Aplicația nr. 1

Tabelul de mai jos prezintă relația necesară între caracteristicile formării elevului în școală și o anumită configurație a locului de muncă. Reflecțai asupra informațiilor sintetice pe care acest tabel le oferă.

	La școală	La locul de muncă
Perspectiva tradițională	Profesorul expert transmite cunoștințe elevilor pasivi.	Angajații își asumă pasiv locul desemnat într-o organizație ierarhică, unde sunt riguros supervizați.
	Accentul este pus pe fapte și pe obținerea răspunsului corect.	Accentul este pus pe răspunsuri limitate la probleme limitate și pe îndeplinirea unei sarcini prescrise.
	Ceea ce este învățat este lipsit de context semnificativ.	Accentul este pus pe sarcina specifică independent de contextul organizațional și de strategia companiei.
	La școală	La locul de muncă
Perspectiva modernă	Sub supravegherea profesorului, elevii își asumă responsabilitatea propriei învățări, dezvoltându-și pe parcursul acestui proces, competențe metacognitive și autoevaluative (competențe de/ specifice educație (i) permanentă(e)).	Angajații își asumă responsabilitatea pentru identificarea și rezolvarea problemelor și pentru adaptarea la schimbare prin învățare.
	Accentul este pus pe modalități alternative pentru încadrarea diferitelor aspecte și rezolvarea de probleme.	Angajații se confruntă cu probleme non-rutiniere care trebuie analizate și rezolvate.

	Sunt introduse idei, principii, fapte care sunt folosite și înțelese într-un context semnificativ.	Muncitorii iau decizii care solicită înțelegerea contextului mai amplu al propriei lor activități și al priorităților companiei.
1. Pornind de la tabelul anterior, analizați caracteristicile școlii tradiționale. Sunt ele în consonanță cu acelea ale locului de muncă tradițional? Stabiliți relații între informațiile oferite pe cele două coloane dedicate perspectivei tradiționale. 2. Comparați cele două seturi de caracteristici din perspectiva modernă. 3. Faceți comparații în cruce/încrucișate: caracteristicile școlii moderne cu acelea ale locului de muncă tradițional și caracteristicile școlii tradiționale cu acelea ale locului de muncă modern. Ce concluzii puteți desprinde? 4. Au șanse elevii care învață în școala tradițională să facă față cerințelor unui loc de muncă modern?		

Recomandări specifice de aplicare a principiilor ICE

- Plasați accentul activității de instruire/ învățare pe persoana care învață, pe elev și nu pe dvs., în calitate de profesor. Rolul dvs. principal este acela de a facilita, media, organiza procesul de învățare al elevilor.
- Încurajați și facilitați implicarea activă a elevilor în planificarea, organizarea și controlul propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.
- Propuneți contexte instrucționale în care învățarea elevilor să fie:
 - *activă* (elevul să fie implicat în rezolvarea de sarcini și probleme reale),
 - *contextuală* (cunoștințele noi să se construiască pornind de la baza existentă de cunoștințe a elevului),
 - *socială* (promovați cooperarea și colaborarea între elevi) și
 - *responsabilă* (elevul să aibă posibilitatea de a alege și să fie responsabil pentru propria învățare)
- Structurați situațiile de învățare efectivă în care să fie angrenați elevii plecând nu doar de la structurile cunoașterii/culturii, ci și de la trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, respectiv în ce moduri învață.
- Creați situații de învățare care să implice participarea directă a elevului la rezolvarea problemelor/situațiilor în contexte reale sau simulate.

Rețineți faptul că **ingredientele învățării eficiente** sunt:

- **dispoziția** elevului **pentru învățare** (în sensul de a se simți pregătit, conștient și capabil),
- **înțelegerea** elevului (a contextului, a practicii disciplinei, a propriei biografii și a modului în care acestea se potrivesc împreună);
- **capacitatea de integrare** a elevului (la nivelul interdisciplinarității, conexiunilor și înțelesului/semnificației atribuite);
- **experiențele** elevului (cognitive, emoționale, sociale, acționale).

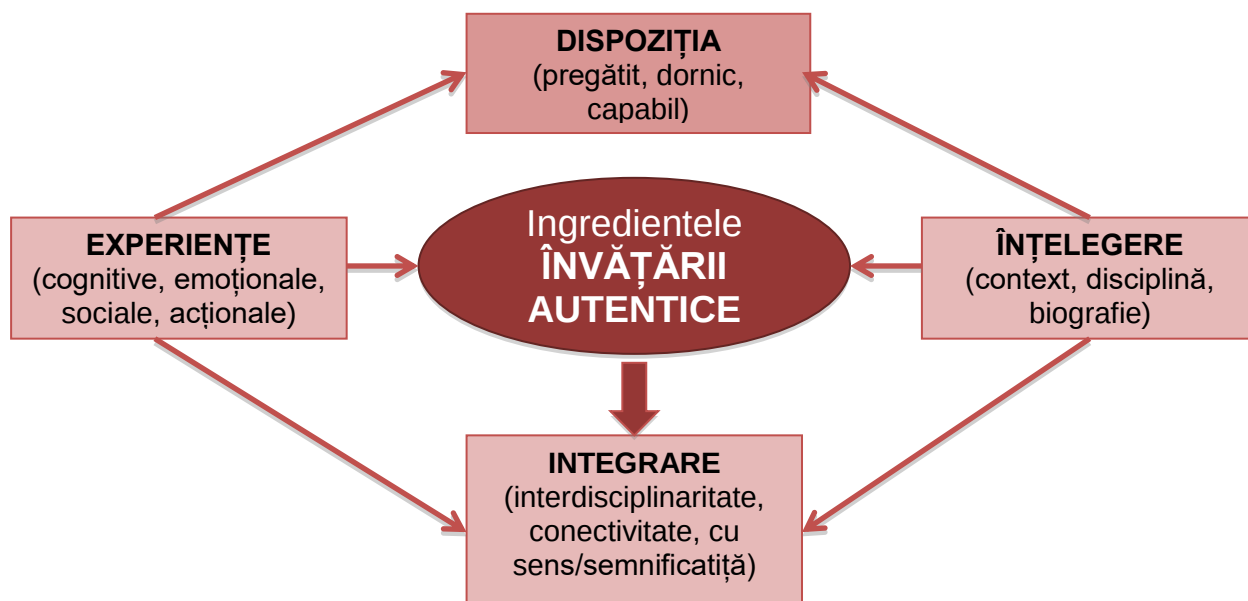


Fig 2. Ingredientele învățării eficiente

(Lucian Ciolan (2013) *Authentic learning. A multidimensional perspective*. TEDxCERN@IFIN-HH 2013, București)

- Pe lângă transmiterea conținutului specific disciplinei dvs., oferiți elevilor ocazia de a-și dezvolta competențe fundamentale transferabile/transversale, precum rezolvarea de probleme, strategiile de învățare, deprinderile interpersonale și sociale, lucrul în echipă, deprinderile de comunicare, deprinderile de utilizare eficientă a resurselor, competențe care devin centrale pentru dezvoltarea pe termen lung a elevilor și integrarea lor personală și profesională cât mai eficientă în structurile sociale și profesionale.
- Lucrați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.
- Plecați în structurarea activităților de învățare de la experiențele anterioare ale elevilor și cuprindeți întrebări sau activități care să îi implice pe elevi.
- Finalizați activitățile de învățare cu solicitarea adresată elevilor dvs. de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului cum au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor.
- Lăsați elevii să aleagă singuri modul în care se informează pe o anumită temă și în care prezintă rezultatele activității lor.
- Formulați sarcini de evaluare care să permită elevilor dvs. să aplice teoria în anumite situații din viața reală, cum ar fi studiile de caz și simulările.

Câteva beneficii ale ICE

Dacă este implementată în mod corect, ICE oferă beneficii tuturor, inclusiv instituției, elevilor și profesorilor și societății ca un întreg.

BENEFICII PENTRU ELEVII	BENEFICII PENTRU PROFESORI
• O motivare crescută de a învăța: ICE poate încuraja învățarea mai profundă. Reținerea cunoștințelor diferă în funcție de modul în care este învățat conținutul, de modul de interacționare cu acesta (vezi observațiile de mai sus), dar toate tipurile de învățare activă au un indice de acumulare mai mare decât cel al formelor tradiționale de învățare. Adesea elevul	• Un rol mai interesant pentru profesor: ICE pune responsabilitatea învățării în sarcina elevului. Rolul profesorului devine acela de a facilita învățarea elevului. Acest aspect reprezintă o bună oportunitate pentru a provoca profesorii să dezvolte experiențe de învățare semnificative într-o manieră interactivă, generând elevilor o învățare profundă.

este mai motivat să învețe prin ICE, datorită faptului că setul de sarcini necesită un mod de gândire original și un interes crescut față de tema de studiu. • Independență și responsabilitate în învățare: În cadrul ICE, elevii își asumă experiența și conținutul învățării, deținând controlul asupra propriului proces de învățare. Acest lucru ajută elevul să devină mai independent și să se adapteze mai ușor contextelor sociale și profesionale actuale și ulterioare. Independența elevilor le permite acestora să învețe mai eficient și să își dezvolte și alte abilități transferabile precum: munca în echipă, comunicare verbală și scrisă eficientă, împărțirea sarcinilor în funcție de priorități și analiza critică, care i-ar ajuta să activeze mai eficient în viitoarea carieră și în general în decursul vieții. • Considerația cuvenită acordată nevoilor elevilor: În mod inevitabil elevii au nevoi diferite pe o scară mult mai mare decât anterior. ICE permite elevilor să participe la experiențe de învățare într-o manieră flexibilă, prin studiul individual sau în echipă, în cadrul unei abordări față în față sau online. Diferitele nevoi de învățare ale elevilor pot fi satisfăcute și datorită faptului că aceștia pot aborda materialele de studiu în moduri diferite.	Implicarea și participarea activă a elevilor fac meseria de profesor mult mai interesantă, oferind satisfacții profesionale autentice. • Soluții pentru abordarea „masificării” și diversității: Într-o realitate a „masificării” învățământului public și a unui colectiv de elevi din ce în ce mai diversificat, ICE poate reprezenta o soluție pentru solicitările de asigurare a calității, costurile crescute ale învățământului, asociate acestui fapt, ceea ce implică/generează o mai mare varietate a nevoilor elevului. • Impactul pozitiv asupra condițiilor de lucru: Dat fiind faptul că ICE oferă oportunitatea ca învățarea să se desfășoare în moduri diferite, munca profesorului poate deveni mai interesantă, iar aspectele negative ale condițiilor de muncă, asociate în mod normal cu activitatea didactică (ex. plafonarea), pot fi ameliorate de ICE. • Dezvoltare personală continuă: ICE permite profesorilor să-și revizuiască și să-și perfecționeze competențele profesionale. Încrederea dobândită prin implementarea abordării ICE este de asemenea măsurabilă prin feedbackul relevant și constructiv obținut de profesori de la elevii din ce în ce mai interesați și angajați în procesul de învățare.
--	--

Aplicația nr. 2

Adăugați, folosind spațiul de mai jos, noi beneficii ale ICE pentru alte categorii interesate (ex. angajatori, comunitatea locală/societate) și completați (cu alte beneficii) lista beneficiilor prezentate pentru elevi și profesori, în propria dumneavoastră viziune.

1.2. Diversitate și heterogenitate

Caracteristici generale ale populației școlare

Una dintre cerințele de bază ale unei educații eficiente o reprezintă cunoașterea și înțelegerea modului în care elevii de diferite vârste își reprezintă realitatea și operează asupra ei. Prin urmare, în cadrul activității de instruire este extrem de important să ținem cont de achizițiile și structurile operatorii (cognitive și sociale – deprinderi, capacități, abilități) care caracterizează fiecare perioadă de vârstă, pentru a ne adapta în mod adecvat fiecărui nivel de dezvoltare.

a. Teoria stadiilor dezvoltării intelectuale

Conform teoriei piagetiene, dezvoltarea cognitivă este structurată pe patru stadii distincte:

- stadiul senzorio-motor;
- stadiul preoperațional;
- stadiul concret operațional;
- stadiul formal operațional.

Dezvoltarea cognitivă este rezultatul unor serii de asimilări și acomodări succesive, care au loc la toate nivelurile de dezvoltare, de la naștere, până la maturitate. Trecerea dintr-un stadiu în altul se face progresiv, iar durata etapelor variază de la copil la copil, în funcție de structurile ereditare, dar și de experiențele pe care le parcurge copilul.

Implicații educaționale ale teoriei

- ✓ Adaptați conținuturile și tipurile de instruire nivelurilor de dezvoltare cognitivă a elevilor dvs.
- ✓ Structurați și introduceți conținuturile astfel încât *gradul lor de nouitate să fie moderat* (să crească progresiv). Este recomandat ca materialul nou să fie inedit și provocator, dar să conțină și elemente familiare. Rolul său este de a genera un *conflict cognitiv* la nivelul elevului, care în final, prin efortul implicat, generează progresul, învățarea!
- ✓ Facilitați prin intermediul predării *construirea activă a cunoștințelor* de către elevi. Învățarea înseamnă construire și reconstruire de informații (gândirea înseamnă acțiuni interiorizate). Pentru ca un elev să poată genera cunoștințele trebuie ca, în prealabil, să le oferiți *posibilitatea de a opera, de a manipula obiectele/cunoștințele*.
- ✓ Acțiunea este elementul principal care oferă cunoștințe despre un obiect.
- ✓ Implicați elevii în demonstrații și experimente - metoda *învățării prin descoperire* este o metodă fundamentală în achiziția noilor cunoștințe.
- ✓ Focalizați-vă pe dezvoltarea *abilităților metacognitive* ale elevilor, adică a procedurilor de control și de autoreglare, de transfer și schimbare/modificare, chiar de transpunere într-o nouă formă pe care elevul le aplică la propriilor procese mentale și la cunoștințe (de exemplu, elevii să conștientizeze ce stil de învățare au, care sunt strategiile de a reține informația la care apelează etc.).
- ✓ În cadrul evaluării implicați și o *analiză a erorilor* elevilor care să permită identificarea cu acuratețe a mecanismelor deficitare din spatele răspunsurilor greșite ale elevilor. În acest fel este posibilă și remediarea problemelor constatate, nu doar aplicarea unui „diagnostic”.

competenți, computer). Teoriile social-cognitive supun atenției două concepte de bază cu impact asupra dezvoltării curriculare:

- a. **Interiorizarea** – transferul activ și progresiv al activităților exterioare în plan psihologic intern. Reorganizarea activă și restructurarea cunoștințelor copilului sunt determinate numai de interacțiunile cu ceilalți (adulti, alți copii mai competenți, computer). Astfel, învățarea reprezintă un proces dinamic, ancorat social, transferul fiind mediat de limbaj.
- b. **Zona proximei dezvoltări** – intervalul dintre nivelul actual al dezvoltării copilului (exprimat prin performanța individuală) și nivelul potențial al acestuia (exprimat prin performanța dovedită în rezolvarea unor sarcini sub îndrumarea sau în colaborare cu o persoană mai competentă). Interacțiunile (cadru didactic – copil, copil – copil) care au loc în limitele acestei zone cresc nivelul performanțelor actuale ale copiilor – profitul cognitiv. *O învățare este eficientă dacă se situează cu un pas în fața dezvoltării actuale a copilului.*

Implicații educaționale ale teoriei

- ✓ Orientați instruirea spre nivelul zonei proximei dezvoltări. În proiectarea sarcinilor de lucru, planificați activități care depășesc nu doar posibilitățile de muncă individuală ale elevilor, ci și capacitatea de învățare în grup. Rolul proiectării de activități în zona proximei dezvoltări este de a stimula performanțe ce nu pot fi obținute de către elevi în mod independent. Dificultatea sarcinilor de realizat trebuie să se situeze între anumite limite de complexitate. Sarcina trebuie să fie *suficient de dificilă*, astfel încât să determine provocarea, dorința elevului de a mobiliza toate resursele spre a o îndeplini/realiza, pentru a nu putea fi realizată fără ajutor, dar totodată și *suficient de simplă* pentru a nu fi imposibil de realizat de către copil, cu ajutor/sprijin din exterior..
- ✓ Organizați cât mai multe activități de grup;
- ✓ Creșteți ponderea activităților de învățare prin cooperare (în grupuri de copii cu abilități cognitive de niveluri diferite);
- ✓ Sporiți ponderea activităților de învățare reciprocă;
- ✓ Delegați progresiv o parte din responsabilitatea dvs. spre elevi .

Domenii ale diversității în populația școlară

Domenii de diversitate în populația școlară sunt: stilurile de învățare, inteligența, creativitatea.

1. Stilurile de învățare

- **Stilul cognitiv** se referă la modalitățile preferate de receptare, prelucrare, internalizare și stocare pe care le utilizează o persoană în scopul reactualizării și exploatarei informațiilor (Riding și Rayner, 1998). **Stilul de învățare** vizează modalitatea preferată de răspuns dezvoltată de elev la contextele și sarcinile de învățare, mai exact modul preferat de a învăța (Jonassen și Grabowski, 1993).
- **Originea stilurilor de învățare**
 - Construcția simplificată a **stilului de învățare** are la bază, în esență, *combinarea următorilor factori* (R. și K. Dunn; Griggs, Olson, Gorman, Beasley, 1995):
 - preferința pentru o manieră dominantă (majoră) specifică de percepție, de focalizare a atenției, de cunoaștere, de memorare etc. în abordarea unei unități/sarcini de învățare, în contexte formale și nonformale;
 - opțiunea pentru un model relativ explicit de strategii, metode, instrumente, tehnici și procedee cu rezonanță la particularitățile învățării academice, contextualizate și motivate;
 - conduita relativ explicită privind utilitatea posibil optimă a valorilor emoționale (adaptare la stres), motivaționale (centre de interes, valențe), caracteriale (simțul

responsabilității, controlul stabilității scopurilor și deciziilor), într-un anume mediu ergonomic și ecopsihologic – lumină, temperatură, design, mobilier, (in)sonarizare, compoziție socio-grupală etc. (A. Bell, 2001).

- *Stilurile dominante de învățare* sunt: vizual, auditiv și chinestezic/ practic

În cultura noastră, majoritatea elevilor au ca stil dominant pe cel vizual (40%) sau chinestezic/ practic (40%). Mai puțin de 20% dintre elevi au ca stil de învățare dominant stilul auditiv.

Elevii cu stil de învățare predominant auditiv pot fi recunoscuți după următoarele caracteristici:

- vorbesc în general mult cu ei înșiși;
- de asemenea, își mișcă buzele și citesc cu voce tare;
- pot întâmpina dificultăți în activitățile de citire și scriere;
- de multe ori se descurcă mai bine vorbind unui coleg sau către un casetofon și ascultând ceea ce s-a spus.

Implicații educaționale

- ✓ Începeți predarea unui nou material cu o explicare scurtă a ceea ce urmează să se predea. Finalizați cu un rezumat al conținutului predat. Acest fapt reprezintă/ilustrează vechiul principiu „*spune-le ce urmează să învețe, învață-i și apoi spune-le ce au învățat*”.
- ✓ Folosiți *metoda socratică* de susținere a prelegerilor pe baza adresării de întrebări elevilor pentru a obține o cât mai mare parte din informații de la ei (metodă cunoscută în literatura de specialitate contemporană și sub denumirea de *conversație euristică*) și apoi umpleți golurile cu propriile dvs. cunoștințe.
- ✓ Includeți activități auditive, cum ar fi *brainstorming*, scurte *discuții în grupuri mici*, *concurs de răspuns la întrebări* (Jeopardy) etc.
- ✓ Lăsați suficient de mult timp pentru discutarea și analizarea activităților. Acest lucru le permite să stabilească conexiuni privind conținutul învățat și modul în care se aplică acesta **la situația lor sau la diverse situații contextuale specifice**.

Elevii cu stil de învățare predominant vizual:

- dispun de două sub-canale: lingvistic și spațial.
- cei ce manifestă *stilul vizual lingvistic* preferă să învețe pe baza limbajului scris, cum ar fi sarcini de citire și scriere.
- își amintesc ceea ce a fost scris, chiar dacă nu citesc materialul decât o singură dată.
- le place să noteze în scris instrucțiunile și sunt mai atenți la prelegeri dacă le urmăresc vizual.
- cei care preferă *stilul vizual spațial* au în general dificultăți cu limbajul scris și se descurcă mai bine cu diagrame, demonstrații, clipuri video și alte materiale vizuale. Vizualizează cu ușurință chipuri și locuri folosindu-și imaginația și rar se rătăcesc în noi împrejurimi.

Implicații educaționale

- ✓ Folosiți grafice, diagrame, ilustrații etc.
- ✓ Includeți planuri, agende de lucru, fișe etc. pentru a fi citite și pe care să ia notițe.
- ✓ Includeți în fișe suficiente informații pentru a fi recitate după sesiunea de învățare.
- ✓ Lăsați spațiu liber pe fișe pentru luarea de notițe.
- ✓ Încurajați adresarea de întrebări pentru a-i ajuta să rămână atenți în medii auditive.
- ✓ Folosiți flipchart-uri pentru a înfățișa ce va urma și ceea ce s-a prezentat.
- ✓ Accentuați ideile principale pentru a le semnaliza când să ia notițe.
- ✓ Eliminați potențialele surse de distragere a atenției.
- ✓ Oricând este posibil, adăugați ilustrații la informația textuală.

Elevii cu stil de învățare predominant *chinestezic/ practic*:

- învață cel mai bine atingând și mișcându-se.
- au tendința să își piardă concentrarea dacă stimularea externă sau mișcarea este prezentă într-o mică măsură sau deloc.
- când audiază prelegeri pot dori să ia notițe.
- când citesc, preferă întâi să frunzărească materialul și apoi să se concentreze asupra detaliilor (să își formeze mai întâi o imagine de ansamblu).
- folosesc în mod obișnuit carioci colorate (colori) de evidențiere și iau notițe desenând imagini, diagrame sau mâzgăind.

Implicații educaționale

- ✓ Realizați multe activități practice de formare.
- ✓ Folosiți activități care îi determină pe elevi să se implice activ și să se miște.
- ✓ Puneți muzică în timpul activităților, atunci când este cazul.
- ✓ Folosiți culori pentru a evidenția ideile principale pe flipchart sau table albe. Asigurați-vă că aceste culori sunt suficient de strălucitoare pentru a fi văzute de toți participanții.
- ✓ Oferiți pauze frecvente de relaxare (pauze pentru odihnirea creierului, inclusiv de foarte scurtă durată, precum 1 – 2 minute în timpul derulării experienței propriu-zise de predare-învățare după prezentarea unei idei centrale, esențiale).
- ✓ Puneți la dispoziție carioci de evidențiere, pixuri și/sau creioane colorate.
- ✓ Îndrumați elevii cum să vizualizeze sarcinile complexe.

2. Inteligența

Există două direcții majore de conceptualizare a inteligenței (Mih, 2010):

- a) În *accepțiunea clasică*:
 - i. inteligența este o facultate mentală de sine stătătoare, determinată în principal, de factori ereditari;
 - ii. este nemodificabilă în timp, în pofida instruirii și antrenamentului.
 - iii. în practica școlară s-a pus accentul pe dezvoltarea abilităților verbale și logico-matematice ale elevilor, ignorându-se dezvoltarea altor tipuri de abilități.
- b) În *accepțiunea contemporană* (Gardner, 1982, 2003; Sternberg, 1985; Sternberg și Williams, 2004):
 - i. accentul se pune pe înțelegerea proceselor care stau la baza comportamentului inteligent.
 - ii. are o componentă genetică, dar este semnificativ determinată de mediul cultural și, mai cu seamă, de domeniul de cunoștințe specifice de care dispune o persoană la un moment dat.
 - iii. performanța inteligentă poate fi îmbunătățită semnificativ prin educație și antrenament (este modificabilă); prin urmare, inteligența este educabilă.

Implicații educaționale ale teoriilor contemporane asupra inteligenței

- ✓ Utilizați modalități variate de prezentare a conceptelor și explicațiilor specifice diferitelor discipline școlare, astfel încât acestea să permită dezvoltarea cât mai multor tipuri de inteligență;
- ✓ Includeți în activitățile școlare probleme reale care sunt importante din punctul de vedere al culturii elevilor și al mediului lor de proveniență;
- ✓ Dezvoltați abilitățile cognitive și metacognitive ale elevilor de rezolvare a problemelor din diferite domenii;
- ✓ Facilitați învățarea explicită de către elevi a unor strategii de învățare (cum să-și reactualizeze cunoștințele, cum să gândească, cum să se auto-motiveze, cum să-și auto-regleze învățarea).

3. Creativitatea, factori facilitatori/ inhibitori ai creativității în școală

În prezent, creativitatea este considerată o caracteristică general-umană, fiecare persoană având însușiri care, stimulate de contexte socio-culturale favorabile, îi permit obținerea de performanțe creative (la diferite niveluri de realizare).

Cadrele didactice au o poziție cheie în stimularea sau, dimpotrivă, în inhibarea comportamentului creativ al elevilor. Prin urmare, abilitarea lor cu *strategii de facilitare* a creativității elevilor este absolut necesară.

Există o serie de factori inhibitori ai creativității care țin și de sistemul de învățământ (Stoica, 1983), precum *supraîncărcarea școlară, manualele dense și organizate deductiv, frecvența crescută a evaluărilor și focalizarea lor pe reproducere*, a căror influență trebuie drastic limitată.

Implicații educaționale

- ✓ Încurajați elevii să pună în discuție idei, să formuleze întrebări, să facă legături/ conexiuni, să observe relații;
- ✓ Creați contexte în care elevii să gândească lateral, să facă asociații neobișnuite, să își imaginează posibilități, să se întrebe „cum ar fi dacă...?”, să vadă alternative, să privească lucrurile din mai multe puncte de vedere;
- ✓ Formulați sarcini de lucru care să presupună explorarea de idei și opțiuni, ”joaca” cu ideile, abordări proaspete, deschiderea la noi idei, la transformarea acestora pentru a obține ceva nou;
- ✓ Oferiți elevilor ocazia să reflecteze critic asupra ideilor, acțiunilor, rezultatelor, să analizeze progresele, să solicite și să ofere feedback, să critice constructiv și să facă observații pertinente;
- ✓ Încurajați elevii să nu se teamă de greșeli, să își asume riscul de a greși și să învețe din ele.

4. Stereotipiile de gen

În practica școlară există numeroase stereotipii de gen, care pot avea consecințe neplăcute pentru dezvoltarea copiilor de ambele genuri (Weaver și Hightower, 2003). Stereotipiile de gen pot fi reduse prin diferite modalități. Una dintre acestea se referă la evitarea includerii unor conținuturi care promovează stereotipii de gen atunci când se dezvoltă suporturile curriculare.

Implicații educaționale

- ✓ Stimulați dialogurile despre gen în cadrul activităților didactice, cu accent pe promovarea echității și a parteneriatului de gen;
- ✓ Diversificați sursele de învățare, recomandați resurse bibliografice sau alte surse care să cuprindă perspective diverse: femei și bărbați, minorități etnice, religioase, perioade istorice diferite;
- ✓ Stimulați discuțiile critice asupra mesajelor mass-media (reclame, articole, imagini promovate), inclusiv a celor cu referire la problematica de gen (sexism, misoginism etc.);
- ✓ Evaluarea limbajului între elevi pentru a observa utilizarea unui limbaj inclusiv pe dimensiunea de gen (engl. *gender inclusive*), evitarea limbajului care introduce prejudecăți de gen (engl. *biased language*);
- ✓ Stimulați atitudinea critică a elevilor în analiza mesajelor ascunse ale textelor, inclusiv a celor referitoare la gen.
- ✓ Încurajați schimbarea rolurilor (prin jocul de rol) pentru înțelegerea situației celeilalte părți (fată – băiat, persoană aparținând unei minorități etnice – o alta aparținând majorității etc.) Analizați situații, trăiri afective, implicații acționale/comportamentale și sociale, mai largi ale acestora etc.

Aplicația nr. 3

Realizați un exercițiu de reflecție pe marginea următoarelor întrebări ajutătoare:

- *cum înțeleg eu diversitatea elevilor mei?*
- *care sunt strategiile mele de instruire preferate și cât de sensibile sunt acestea față de sau în ce măsură răspund problematica(-ii) diversității?*
- *cât de echitabilă și echilibrată este atenția pe care o acord diferitelor categorii de elevi în timpul cursului?*
- *cum valorizez eu diferențele dintre cursanți?*
- *ofer elevilor suficiente posibilități de a se manifesta în baza trăsăturilor lor specifice?*

Ce puteți face pentru a încuraja, valoriza și promova diversitatea în activitățile cu elevii dvs.

- Acordați-vă timpul necesar pentru a afla informații despre mediul de proveniență al elevilor, despre interesele și stilul de învățare al acestora.
 - Acest lucru vă va permite să creați un mediu care să fie propice pentru fiecare elev.
- Acordați timp pentru ca elevii să învețe unul despre celălalt și să ajungă să aprecieze valoarea adăugată pe care diversitatea o aduce la clasă.
 - Amintiți-le cât de plictisitor ar fi dacă am fi toți la fel și nu ar exista diferențe între noi care să ne facă unici.
 - Învățați elevii că oricine/fiecare persoană are puncte tari și puncte slabe. Atunci când se lucrează în echipe la clasă încurajați elevii să profite de punctele forte ale membrilor echipei, în scopul de a produce cele mai bune rezultate posibile.
- Aduceți în clasă invitați, persoane diferite ca resurse, cu care elevii ar putea să relaționeze.
 - Căutați persoane care sunt diferite de dvs. și care ar putea dezvolta la elevi diferite calități.
 - Elevii au nevoie de modele. De multe ori atunci când văd că pot relaționa cu anumite persoane vor fi mai deschiși și mai motivați să le asculte și să învețe de la ele.
- Puneți punct întotdeauna în sala de clasă hărțuirii, tachinării/șicanării și altor comportamente care jignesc, aduc ofense.
 - Implementați o politică de "toleranță zero" pentru tot ceea ce este lipsit de respect, jignitor sau intolerant față de diversitate.

1.3. Diferențiere

Ce este instruirea diferențiată?

Diferențierea este un concept corelat activității de instruire care se referă, fundamental, la faptul că, în cadrul demersului de proiectare a experiențelor de învățare, cadrul didactic ține cont de nevoile diverse ale elevilor. Profesorul trebuie să ia în considerare diferențele dintre aceștia care pot să se refere la:

- stilurile de învățare, nivelul de cunoștințe și abilități;
- competențele lingvistice;
- experiențele date de mediul de proveniență;
- motivație;
- capacitatea de a fi atent și a se implica în activitatea școlară;
- nivelul de dezvoltare socială și emoțională;
- nivelul de abstractizare;
- nevoile fizice.

Instruirea diferențiată este un proces ce include/ care implică adaptări/ intervenții la nivelul proiectării: finalităților activității, a strategiilor de învățare și predare, a resurselor, a metodelor de învățare și predare și a modalităților de a interacționa cu elevii, acordând o atenție deosebită:

- Diferenței dintre elevi în funcție de cunoștințe și abilități;
- Modalităților diferite în care învață elevii;
- Ritmurilor diferite în care învață elevii.

În plus, diferențierea dintre elevi se face, de asemenea, în ceea ce privește atitudinea, mediul de proveniență, experiențele anterioare de învățare, genul, sprijinul necesar etc.

Diferențierea poate fi clasificată în funcție de:

- **Sarcină** – de exemplu, prin stabilirea unor sarcini diferite pentru elevii cu abilități diferite;
- **Rezultat** – de exemplu, prin stabilirea unor sarcini flexibile, permițându-le elevilor să răspundă la niveluri diferite.

Diferențierea poate apărea în: proiectare; predare; învățare; evaluare; feedbackul oferit elevilor.

Raportată la categoriile de activități ale profesorului, diferențierea implică:

A. Adaptarea conținuturilor

- adaptarea conținuturilor are în vedere atât aspectul *cantitativ* (volumul de cunoștințe), cât și aspectul *calitativ* (procesele cognitive implicate dar și viteza și stilul de învățare al elevilor și conexiunile interdisciplinare);
- adaptarea planurilor și programelor școlare la potențialul de învățare al elevului, de exemplu:
 - plan de învățământ adaptat prin alocarea unui număr mai mic de ore la anumite discipline
 - adaptarea conținuturilor din programa școlară prin aprofundare, extindere.

B. Adaptarea proceselor didactice

- mărimea/ dimensiunea sarcinii;
- gradul de dificultate al sarcinii (numărul de sarcini de învățare pe care să le realizeze elevii, tipul de probleme de rezolvat, reguli de rezolvare a sarcinii, modul de realizare al sarcinii, de exemplu, acceptarea răspunsului oral dacă elevul nu reușește în scris etc);
- metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode activ – participative, jocul didactic, etc.);
- elevii cu dificultăți de învățare să fie instruiți pe grupe, dar cu teme diferențiate;

individualizarea prin muncă independentă diferențiată; în activitățile frontale, elevii cu dificultăți să fie tratați individual;

- timpul de lucru alocat (creșterea sau scăderea timpului de lucru alocat rezolvării unei sarcini);
- nivelul/gradul de sprijin (asigurarea sprijinului suplimentar pentru unii elevi, de către cadrul didactic de la clasă sau prin cadre didactice de sprijin).

C. Adaptarea mediului de învățare – fizic, psihologic, social (climatul de la clasă);

- asigurarea unor condiții fizice optime de învățare, o organizare a clasei adaptate nevoilor sociale/ emoționale și nivelului de dezvoltare a elevilor;
- asistarea elevilor în procesul de învățare, promovarea și dezvoltarea calităților academice și sociale ale acestora;
- încurajarea elevilor să adopte un stil interactiv și pozitiv de relaționare cu profesorii și colegii lor;
- încurajarea elevilor să adopte un rol activ în învățare prin conștientizarea capacităților și abilităților lor proprii, și prin înțelegerea interacțiunilor dintre indivizi, sarcini și strategii;
- oferirea de posibilități de interacțiune socială pozitivă în timpul procesului de învățare, stimularea învățării reciproce;
- oferirea unui feedback imediat și întărirea progreselor constatate, care să conștientizeze elevii de rezultatul eforturilor lor

D. Adaptarea procesului de evaluare: standarde de performanță și evaluare (descriptori/ criteriile de evaluare).

- utilizarea unor metode diverse de evaluare – tradiționale și complementare.
- solicitarea unor produse evaluative variate (scrise, orale, vizuale, kinestezice – proiecte, portofolii, etc.).
- evaluarea prin probe scrise poate fi înlocuită prin probe orale, demonstrarea cunoștințelor acumulate prin mijloace/activități practice.
- evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale (evaluarea individualizată).

Care sunt avantajele unei abordări diferențiate a învățării?

- Crearea unui mediu de învățare incluziv prin care toți elevii vor participa la activitățile propuse la clasă și vor fi implicați în rezolvarea tuturor sarcinilor.
- Optimizarea învățării elevilor și a nivelului de performanță al acestora, deoarece fiecare elev va reuși să rezolve sarcina propusă și cadrul didactic va ști cum/când să-i sprijine pe cei care au nevoie de ajutor suplimentar; toți elevii vor primi sprijinul necesar atunci când vor avea nevoie;
- Creșterea motivației elevilor;
- folosire mai eficace a resurselor, inclusiv a celor de timp în contextul în care activitatea cadrului didactic va deveni mai eficientă și va economisi timp în predare pentru că nu va fi nevoie să revină frecvent asupra conținuturilor sau să realizeze programe de pregătire suplimentară pentru elevii care au lacune în învățare;
- Sporirea atractivității procesului de instruire și, implicit, reducerea abandonului școlar;
- Creșterea compatibilității cu cercetarea modernă a procesului de învățare;
- Creșterea coeziunii grupului de elevi; ei vor lucra împreună și se vor sprijini unii pe alții în învățare prin cooperare, lacunele nu se vor constitui în bariere în învățarea elevilor și nu vor produce probleme majore mai târziu.

Strategii de instruire diferențiată

Poate fi folosită o serie de strategii care să vă ajute să răspundeți diferențelor din grupul dvs. de elevi, aflate în relație directă cu *învățarea bazată pe sarcină*. Iată câteva exemple:

- **Sarcini pe niveluri diferite de dificultate**

Sarcinile diferențiate presupun activități ce încep cu sarcini scurte, ușoare, de sine stătătoare ce devin treptat mai complexe și mai flexibile. Elevii vor realiza apoi activitatea și, dacă aceasta este bine concepută, toți se vor simți provocați.

- **Alegere**

Oferiți o selecție de sarcini unui grup, astfel încât elevii să poată selecta una ce îi interesează și care îi va provoca, însă care nu este peste nivelul lor. Elevii vor avea uneori nevoie de îndrumare pentru a face alegerea potrivită.

- **Sarcini suplimentare**

Încercați întotdeauna să le puneți la dispoziție o sarcină pretențioasă – una care să îl provoace pe cel mai capabil din grup. Unele dintre cele mai bune sarcini suplimentare sunt cele care presupun/implică/ permit o rezolvare flexibilă.

- **Tehnica întrebărilor și răspunsurilor**

Încercați să adresați întrebări anumitor elevi. La întrebările generale puse unui grup răspund de obicei cei mai rapizi, mai capabili sau uneori elevii cei mai gălăgioși. Selectând indivizii și punând fiecăruia întrebări de un nivel corespunzător, veți provoca mai mulți din grup în cea mai mare parte a timpului. O altă strategie bună a întrebărilor și răspunsurilor este să puneți întrebarea și să le cereți tuturor să scrie răspunsul. Aceasta le permite mai multor elevi din grup să reflecteze asupra răspunsului, în loc ca cineva să răspundă imediat întrebării.

- **Muncă în grup**

Apelul la munca în grup este o strategie ce poate contribui la depășirea lipsei de încredere. A lucra individual poate fi mai degrabă descurajant pentru unii elevi. Grupul poate constitui un mediu mai sigur pentru mulți. Este de obicei înțelept să vă exercitați controlul asupra structurii fiecărui grup, deși puteți avea senzația că în unele clase grupurile care se formează singure pot lucra la fel de bine. Grupurile pot fi bune/se dovedesc a fi utile pentru elevii care au nevoie de sprijin, alți membri ai grupului își vor asuma responsabilitatea pentru explicarea sarcinilor și a subiectelor. De asemenea, acesteareprezintă un context favorabil pentru membrii mai capabili ai grupului. Munca în grup este în special folositoare atunci când elevii au deprins abilitățile de bază și încep să-și dezvolte abilitățile în funcție de context.

1.4. Abordarea centrată pe rezultatele învățării

Rezultatele învățării – definiție, categorii de rezultate ale învățării

Rezultatele învățării exprimă ceea ce recunoaște, înțelege și poate face elevul la finalizarea unei secvențe de învățare. Aceste rezultate se concretizează în cel puțin trei categorii majore: cunoștințe, abilități și atitudini. O categorie complexă (care va beneficia și de o abordare separată) fundamentată pe cele trei categorii anterioare o reprezintă competențele.

- **Cunoștințele** reprezintă rezultatul asimilării prin învățare a unor informații cu privire la un ansamblu de fapte, evenimente, principii, teorii și practici legate de un anumit domeniu de muncă sau de cunoaștere (de studiu). La rândul lor, cunoștințele pot fi structurate în cunoștințe factuale, procedurale și conceptuale
- **Abilitățile** (*engl. skills*) sunt incluse într-o categorie mai amplă de structuri operatorii alături de deprinderi și capacități; ele se referă la capacitatea de a aplica și de a utiliza cunoștințele pentru a îndeplini sarcini și pentru a rezolva probleme.
- **Atitudinile** reprezintă componenta fundamentală a caracterului. Ea este o construcție psihică sintetică, ce reunește elemente intelectuale, afective, volitive. Atitudinea este poziția internă adoptată de o persoană față de situația socială în care este pusă. Ea este rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea. Atitudinile corelează îndeaproape cu dimensiunea axiologică. Persoana atribuie anumite valori elementelor din mediu, în interacțiunea sa cu acesta, pe care le înscrie pe o scară ierarhică (valorică), în raport cu alte valori, în funcție de preferințele sale, percepțiile sale asupra lumii.

Fiecare categorie de rezultate ale învățării își are propria autonomie și propriul rol în procesul de instruire. Între cele trei categorii de rezultate ale învățării există, în același timp, o intercondiționare, în sensul că anumite cunoștințe dobândite fundamentează însușirea anumitor abilități, iar un ansamblu de cunoștințe și abilități conduce la dezvoltarea unei/unor competențe, după cum calitatea mediului de învățare și interacțiunea dintre elev și profesor determină sau, dimpotrivă, împiedică sau deformează dezvoltarea de valori și atitudini personale la nivelul fiecărui absolvent.

Definirea rezultatelor învățării

- *Formularea rezultatelor învățării* să fie clară, pozitivă, în forma unor declarații de tipul „se poate face”/”vor fi capabili să facă” și să vizeze înțelegerea profundă de către elevi a conținuturilor, capacitatea de aplicare, de evaluare, demonstrarea anumitor atitudini-valori.
- *Numărul rezultatelor învățării* să fie limitat pentru o activitate de învățare!
- Descrierea rezultatelor învățării să încorporeze elemente care să permită evaluarea procesului de învățare. Această descriere poate fi realizată în cel puțin două moduri:
 - Prin definirea rezultatelor învățării ca praguri de referință, prezentând cerințele minime de trecere;
 - Prin definirea rezultatelor învățării ca puncte de referință care descriu nivelul așteptat al realizărilor pentru cei care învață cu succes.

Aplicația nr. 4

Care credeți că sunt principalele rezultate ale învățării pe care se așteaptă elevii să le dezvolte/obțină la disciplina dvs.? Argumentați răspunsul dvs.

Revedeți răspunsul pe care l-ați oferit? Din perspectiva dvs., în calitate de cadru didactic, cum l-ați comenta? Ce impact are asupra perspectivei dvs. privind rezultatele învățării?

1.5. Abordarea centrată pe competențe

Semnificația „competenței” în contextul activității educaționale și profesionale actuale

S-ar putea identifica trei ipostaze ale „competenței” :

A. Competența - ca instrument al calității și performanței

- Schimbările care s-au produs în conținutul muncii, în dinamica profesiilor pretind noi tipuri de abordări academice și profesionale.

Cunoștințele, deprinderile, abilitățile sau capacitățile **izolate** nu mai pot face față provocărilor vieții sau unei anumite profesii, fiind nevoie de o învățare la nivel de competență.

Tocmai această dinamică a schimbărilor socio-profesionale determină și dinamica/modificarea competențelor, continua reconsiderare a acestora (**EU: *New skills for new Jobs*, 2009**).

- Pe de altă parte, schimbări se produc și în aria învățării; elevul este confruntat cu o varietate de tipuri de probleme, de situații de învățare care, de asemenea, presupun construcția și valorificarea de competențe. Această reorientare în tabela de valori a educației pretinde, o dată în plus, centrarea curriculumului școlar, a instruirii și evaluării pe competențe.

Importanța „competenței” derivă și din documentele europene care sunt elaborate tocmai pentru a susține interesul și pentru a justifica importanța competențelor. Ca atare, competențele devin sistem referențial pentru programele educaționale și un principiu fundamental al politicilor educaționale.

B. Competența - ca obiectiv al programelor de formare

Majoritatea programelor de formare inițială și continuă din diferite țări se orientează tot mai mult spre construcții centrate pe competențe.

În condițiile în care programele de formare profesională se axează pe competențe, este necesar ca toate programele educaționale să fie consonante cu această orientare și să-și asume responsabilitatea dezvoltării competențelor.

C. Competența - ca rezultat al învățării

Competența este o țintă a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pe rezultat are consecințe semnificative:

- este o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri;
- pot fi admise trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenționat;
- timpul de instruire nu mai este în mod obligatoriu standard, ci variabil în funcție de potențialul individului.

O posibilă sinteză și implicații educaționale

Încercarea de a lua în considerare, într-o manieră coerentă și unitară, diferitele interpretări ale competenței, de a conserva constantele identificate în mai multe modele, în figura de mai jos, este propus un model integrator al „competenței” (**D. Potolea, S. Toma, 2010**):

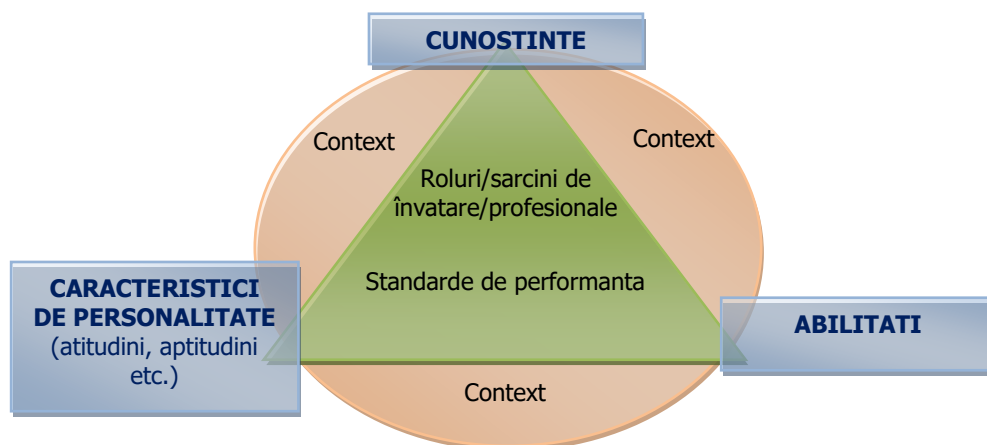


Fig. 3. Un model integrator al „competenței” (după D. Potolea și S. Toma)

A. Potrivit acestui model, elementele care definesc o competență sunt:

- **Roluri/ Sarcini:** orice competență se raportează la un rol sau sarcină de învățare sau profesională care este solidară cu situația sau câmpul problematic al domeniului respectiv. De aici rezultă diferențierea „competențelor” după **tipul sarcinii sau problemelor de rezolvat**: probleme bine definite - slab definite; activități executorii – activități de concepție; elemente repetitive – evenimente imprevizibile etc.
- **Standardele de performanță:** orice competență presupune realizarea unei sarcini la un anumit nivel descris de standardele stabilite pentru competența respectivă.
- **Cunoștințele:** asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.
- **Abilitățile:** reprezintă latura efectorie/acțională a competenței; ele se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice până la strategii de abordare inovativă a problemelor.
- **Caracteristicile de personalitate:** au un rol esențial în formarea și dezvoltarea competenței, dar **ele nu sunt elemente structurale ale competenței**, ci orientează **valoric** competența și o susțin afectiv și motivațional. Am putea susține, cu temei, că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate în timp ce alte competențe revendică alte trăsături de personalitate. În orice caz, atitudinea este o dominantă a personalității.
- **Contextul** vizează caracteristicile situaționale în cadrul cărora este probată competența:
 - elemente dominante repetitive/ repetitive și imprevizibile/ dominante imprevizibile;
 - regim de autonomie și responsabilitate; modelul situează competența într-un **cadru de autonomie și responsabilitate**, sugerând evoluția unei competențe în raport cu gradul de autonomie sau asistența acordată în dovedirea ei (asistat, semi-consiliat, independent)

În formarea unei competențe ar trebui luați în considerare toți cei 6 factori descriși în figura de mai sus: sarcină de muncă/învățare, standarde de performanță, cunoștințe, abilități, trăsături de personalitate, context, grad de autonomie și responsabilitate, precum și interacțiunile lor funcționale.

Implicații educaționale

Centrarea pe competențe reclamă:

- ✓ reorganizări ale activității de instruire;
- ✓ schimbări ale rolurilor cadrelor didactice, precum și ale elevilor;
- ✓ valorificarea metodelor clasice într-o nouă perspectivă și accentuarea metodelor nontradiționale, activ-participative;
- ✓ revizuirea sistemului de evaluare educațională cu o centrare majoră asupra evaluării formative și a feedbackului;
- ✓ o nouă calitate a mediului de învățare; acest mediu, potrivit unor practici avansate, favorizează învățarea activă și experimentală, susține dezvoltarea individuală și învățarea personalizată, colaborarea cadrelor didactice în relație cu disciplinele școlare și elementele crosscuriculare, iar profesorii și elevii „au timp și spațiu pentru cooperare”.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 2

STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE DE INSTRUIRE

2.1. Strategii activ-participative de instruire

Caracteristici generale și implicații educaționale

Pătruns în aria învățământului din domeniul militar, *conceptul de strategie*, a preluat și o serie de particularități explicative din spațiul inițial de definire: „*strategia este arta celui care conduce o forță militară către victoria finală*”.

Napoleon

Pe bază de similitudine, cadrul didactic întreprinde seturi de activități și comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând către maximum de rezultate educaționale în final întreprinderea didactică. Analiza resurselor, a condițiilor, a factorilor educaționali care pot maximiza rezultatele instructiv - educative, constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice strategii educaționale.

Încercând o analiză sintetică a conceptului, concluziile desprinse pot fi următoarele:

- strategia presupune un mod de abordare a unei situații de instruire specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare etc.)
- reprezentările și convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;
- prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile instruirii, determinându-se totodată modalități de acțiune pertinente atingerii obiectivelor prestabilite;
- strategia presupune o combinatorică structural în care elementele de tip probabilist și de tip voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei – de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;
- strategia are o structură multinivelară:
 - metode de instruire;
 - mijloace de instruire;
 - forme de organizare a instruirii;
 - interacțiuni și relații instrucționale;
 - decizia instrucțională, în care dimensiunea finalistă, determinate de focalizarea pe anumite obiective nu rezultă din suma elementelor enumerate, ci din sinteza și interacțiunea lor;
- strategia se înscrie în demersul de optimizare a instruirii, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului.

În funcție de gradul de implicare (de activism) al elevului, strategiile didactice se împart în trei categorii:

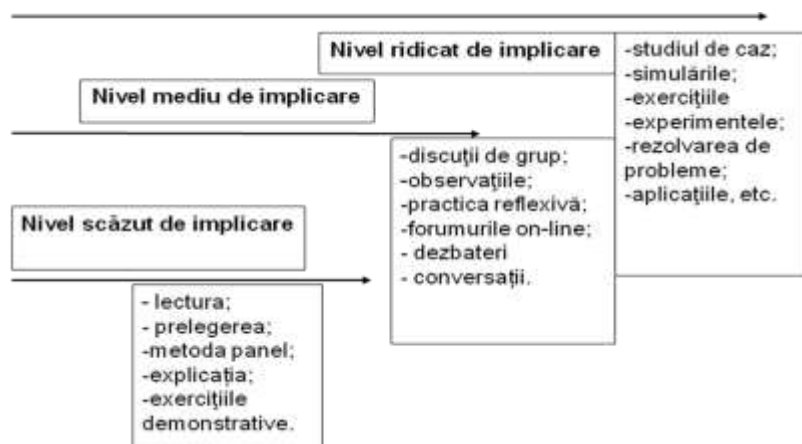


Fig. 4. Tipuri de metode în funcție de gradul de implicare/ activizare a studenților (Caffarella, 2002)

Aplicația nr. 5

Gândiți-vă la strategiile de predare pe care le folosiți, la cât de mult le folosiți și în ce măsură utilizarea lor activează elevul.

Completați tabelul de mai jos menționând strategia și acordând un punctaj între 1 și 5 în coloana a doua, 1 reprezentând nivelul minim, iar 5 maxim și, în coloana a treia treceți tot un punctaj între 1 și 5, 1 însemnând că metoda este foarte mult centrată pe profesor, iar 5 că metoda este foarte mult centrată pe elev.

Strategia	Cât o folosiți	Profesor/ elev?
.....		
.....		

Există un număr de **strategii folosite în instruire**, care încurajează acest tip de învățare bazat pe sarcină. Acestea includ:

- Învățarea bazată pe probleme (PBL);
- Lucrul în grup pentru un proiect;
- Învățarea activă centrată pe elev;
- Învățarea bazată pe resurse;
- Utilizarea studiului de caz;
- Jocul de rol;
- Workshopuri (pe diverse teme) la clasă;
- Prezentări de grup;
- Utilizarea unui istoric pentru elevi pentru înregistrarea experiențelor lor educaționale.

Grupul mic de lucru (2-5 elevi), utilizat deseori în *învățarea centrată pe elev și pe rezultatele învățării* permite elevilor să învețe cum să lucreze în echipă, în același timp, având și rolul de a asigura contextul de identificare și completare a golurilor din cunoștințele lor proprii. Aceasta este o metodă eficientă de învățare deoarece activează cunoștințele anterioare, intensificând învățarea în mod special unde se aplică abordarea bazată pe probleme într-un context relevant (exemplu JOBS: simularea unui interviu de angajare cu un angajator).

Tabelul următor furnizează o selecție de metode de predare specifice ICE. Acesta conține câteva idei pentru profesori atât pentru activitățile din cadrul clasei, cât și pentru cele desfășurate în spații exterioare sălii de clasă.

In cadrul activităților la clasă	In afara activităților la clasă
- Grupuri Buzz (discuții în grupuri de câte doi) - Snowballing (transformarea grupurilor buzz în grupuri mai mari) - Cross-overs (amestecarea elevilor în grupuri) - Utilizarea grupurilor de tip meditație (tutorial) - Mese rotunde (rând pe rând, fiecare elev ia cuvântul) - Scrierea de reflecții asupra celor învățate (de durată de 3-4 minute) - Prezentări ale elevilor - Prezentări poster - Joc de rol - Producerea de către elevi a unor diagrame de tip mindmaps (harta minții)	- Proiecte independente - Discuții de grup - Mentoring reciproc al altor elevi - Munca de echipă - Dezbateri - Vizite pe teren - Stagii de practică - Jurnale de reflecție, jurnale de bord pentru învățare - Învățarea asistată de computer - Scrierea de articole media - Dezvoltarea unui portofoliu

Ceea ce trebuie să aveți în vedere atunci când optați pentru o metodă activ-participativă de învățare în detrimentul alteia este grupul țintă pe care îl aveți în vedere, elevii/fiecare elev în parte cu care lucrați. Nu toți elevii sunt motivați să învețe în același mod, astfel încât, în diferite cazuri, sunt necesare diferite stimulente sau o combinație a acestora.

Aplicația nr. 6

Care este strategia de instruire activ-participativă pe care o preferați? De ce? Ce ați dori să le transmiteți colegilor în legătură cu această strategie?

.....

2.2. Învățarea centrată pe sarcină

Învățarea bazată pe sarcină (ÎBS)

Învățarea bazată pe sarcini se concentrează asupra elevilor, solicitându-le să efectueze sarcini semnificative menite să dezvolte competențele urmărite în cadrul procesului de instruire. Aceste sarcini pot include: vizitarea unui site, efectuarea unui interviu sau solicitarea unui serviciu public. Evaluarea vizează în principal rezultatul așteptat în urma desfășurării sarcinii (în alte cuvinte, finalizarea corespunzătoare a sarcinilor). Abordarea ÎBS presupune o îmbinare a abilităților cognitive ale elevului cu activitatea practică efectivă, cu un impact evident asupra întregului proces de învățare. În cadrul acestui tip de instruire, elevul trebuie să își definească propriile nevoi de învățare corelate fiecărei noi experiențe de învățare nouă care apare.

Potrivit lui Rod Ellis (Ellis, R. *Activități bazate pe învățarea limbilor străine și pe predare*, Oxford Lingvistică Aplicată, 2003), o sarcină are patru caracteristici principale:

- Implică o centrare prioritară asupra sensului (pragmatic);
- Presupune un fel de "decalaj";
- Participanții aleg singuri resursele necesare pentru a finaliza sarcina;
- Are un rezultat clar definit.

Willis și Willis (2007) au oferit un set de criterii în forma unor interogații care să susțină demersul de identificare a unor sarcini de lucru autentice.

"Cu cât sunteți mai încrezători și implicați atunci când răspundeți la aceste întrebări, cu atât mai mult sarcina propusă va fi autentică".

- Implică interesele personale, sociale și profesionale (potențiale) ale elevilor?
- Poate fi identificată o focalizare prioritară asupra semnificației?
- Există un scop sau rezultat concret corelat sarcinii de învățare?
- Gradul de succes al sarcinii este stabilit în funcție de rezultate?
- Finalizarea sarcinii reprezintă o prioritate?
- Sarcina se corelează unei activități din viața reală?

ÎBS urmează un model care poate fi descris în termeni generali. În cazul în care profesorul respectă acest model, activitatea se va desfășura aproape de la sine și impactul va fi evident:

Elemente ale ÎBS

- Elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată. (prezentată fie de către profesor sau de un manual)
- Elevii își planifică modul în care vor acționa;
- Elevii pun în aplicare/ implementează planul de acțiune;
- Elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și prezintă rezultatele.

Este important ca elevii să experimenteze principiile ÎBS în mod constant, în diferite contexte de învățare. O sarcină bună care dă naștere la multe probleme care trebuie rezolvate este cel mai bun mijloc de a crea un mediu de învățare productiv și interesant.

Aplicația nr. 7

Ce avantaje aduce abordarea bazată pe sarcină la disciplina dvs. de studiu/modulele JOBS?

Un model de implementare a ÎBS



Fig. 5. Un model de implementare a ÎBS

Acest model presupune în practică o abordare în patru pași a proiectării experienței de învățare:

- **Prezentați o sarcină de lucru reală:**
 - sarcină reală este o sarcină pe care ne așteptăm ca elevul să o întâlnească în situații concrete de viață. Poate să reprezinte o sarcină independentă sau să fie integrată unei sarcini de lucru mai complexe.
 - sarcină este completă dacă acoperă cel puțin următoarele trei componente: (a) input – datele inițiale/premisele sarcinii; (b) un scop – produsul sau activitatea care rezultă în urma performării/rezolvării sarcinii; și (c) o soluție – un set de acțiuni care transformă datele inițiale în produs/scop final.
 - De cele mai multe ori sarcinile nu au un singur răspuns corect și pot fi soluționate în mai multe modalități, iar rezultatul poate căpăta diferite forme.
 - Luați în considerare faptul că o sarcină reală include criteriul performanței minime.
- **Identificați progresul în dezvoltarea sarcinii**
 - Fiecare sarcină trebuie să fie mai complexă decât cea care o precede, ceea ce implică un input și un scop mai complex fie calitativ, fie cantitativ. Cu cât sarcinile de lucru cresc în complexitate, cu atât mai mult se apropie de cele pe care elevul le regăsește în viața socială și profesională. Este un tip de învățare care permite elevilor să își dezvolte capacitatea de a transfera cunoștințele și abilitățile lor de la o sarcină la alta, din viața școlară la cea extrașcolară.
- **Specificați cunoștințele și abilitățile care sunt incluse în sarcină**
 - Trebuie acordată o atenție deosebită gradului de abstractizare și generalizare a cunoștințelor necesare și la raportul particular (potrivit unei situații specifice) sau general.
 - Specificați titlul și gradul de complexitate al abilităților necesare în abordarea sarcinii
- **Specificați strategia de instruire**
 - În general, pentru a vă asigura că strategia de instruire este specifică ÎBS puteți urmări elemente/reperete de mai jos:
 - Demonstrați întreaga sarcină de lucru – aceasta oferă contextul și, în același timp, ilustrează scopul final al experienței de învățare;
 - Prezentați elementele componente specifice sarcinii de lucru;
 - Demonstrați elementele componente / specifice sarcinii de lucru;
 - Puneți elevii să aplice componentele specifice demonstrate anterior;
 - Prezentați elemente suplimentare specifice sarcinii de lucru;
 - Demonstrați aplicarea acestor elemente suplimentare;
 - Repetați ciclul de aplicare, prezentare și demonstrare și pentru alte sarcini similare.

- Chiar dacă există un interes crescut, la nivel mondial, față de ÎBS, există **riscuri** care trebuie luate în considerare *în dezvoltarea experiențelor de învățare în baza acestei paradigme*.

Acestea includ riscul ca:

- elevii să rămână ancorați în concepte și abilități familiare, mulțumindu-se doar cu "a se descurca", evitând un efort suplimentar și riscurile de a face greșeli care însoțesc orice încercare de progres. În ceea ce privește activitățile în echipă, care pot apărea pe parcurs, unii elevi pot ajunge în situația în care se vor baza pe alții să realizeze sarcina de lucru.
- altă provocare este aceea ca, în cazul în care învățarea nu este bine proiectată, să existe în permanență pericolul de a nu gestiona suficient de bine resursa de timp dedicată consolidării învățării cât timp aceasta este proaspătă.
- a treia provocare este dificultatea de punere în aplicare a ÎBS în care numărul de elevi este mare și spațiul limitat și/sau inflexibil.

Acestea includ riscurile ca:

- elevii să rămână ancorați în concepte și abilități familiare, mulțumindu-se doar cu "a se descurca", evitând un efort suplimentar și riscurile de a face greșeli care însoțesc orice încercare de progres.
- În activitățile în echipă, care pot apărea pe parcurs, unii elevi să ajungă în situația în care să se bazeze pe alții să realizeze sarcina de lucru.
- în cazul în care învățarea nu este bine proiectată, să existe în permanență pericolul de a nu gestiona suficient de bine resursa de timp dedicată consolidării învățării cât timp aceasta este proaspătă.
- numărul de elevi să fie mare și spațiul limitat și/sau inflexibil, ceea ce face dificilă punerea în aplicare a ÎBS.

Aplicația nr. 8

Formulați o sarcină de lucru specifică disciplinei dvs. de studiu și analizați-o din perspectiva setului de întrebări:

- *Implică interesele personale, sociale și profesionale (potențiale) ale elevilor?*
- *Poate fi identificată o focalizare prioritară asupra semnificației?*
- *Există un scop sau rezultat concret corelat sarcinii de învățare?*
- *Gradul de succes al sarcinii este stabilit în funcție de rezultate?*
- *Finalizarea sarcinii reprezintă o prioritate?*
- *Sarcina (se) corelează unei activități din viața reală?*

.....

2.3. Învățarea prin cooperare/ colaborativă

Activitatea pe grupe

Activitatea pe grupe se realizează prin divizarea colectivului de elevi în echipe de lucru care funcționează pe parcursul realizării unei sarcini. Grupele își pot desfășura activitatea *independent* de celelalte, prin cooperarea și colaborarea dintre membrii săi sau pot *interacționa*, activitatea fiind organizată în jurul unor relații intergrupale.

Beneficiile învățării prin cooperare:

- individualizarea și adaptarea predării la caracteristicile elevilor;
- dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor: lucrul în echipă, colaborare, responsabilitate, capacitate de asumare a unor roluri diferite, de rezolvare a unor conflicte, de exprimare a părerilor în mod argumentat și de a respecta opiniile diferite etc;
- angajarea elevilor într-un proces personal de învățare autentică și profundă, prin învățarea în relație cu covârșnicii ("învățarea" acestora sau de la aceștia, ambele acțiuni, având impact/implicații puternic(e) asupra învățării în plan personal, demonstrat(e) în studii și cercetări ca având un grad foarte înalt de eficiență (engl. *peer-learning*);
- intensificarea comunicării;
- cultivarea sentimentului de apartenență la grup.

Scopurile și conținuturile activităților de grup

O clasificare foarte utilă a scopurilor vizate prin activitățile de grup este cea propusă de Light & Cox (2001). Așfel, așa cum susțin cei doi autori, activitatea de grup poate viza scopuri educaționale variate:

- **intelectuale:** înțelegerea conținuturilor, aprecierea opiniilor celorlalți, schimbarea concepțiilor, dezvoltarea deprinderilor de comunicare orală, acordarea de feedback;
- **personale:** auto-exprimarea personală, auto-cunoașterea, încurajarea autonomiei și a responsabilității, diminuarea atitudinilor defensive;
- **sociale:** încurajarea cooperării, dezvoltarea identității sociale, dezvoltarea sentimentului de apartenență și comuniune;
- **practice:** dezvoltarea abilităților de muncă în echipă, rezolvarea de probleme practice, realizarea unor sarcini concrete și specifice (elaborarea unor rapoarte, crearea de artefacte, design, descrierea unor contexte).

Munca în grup trebuie să creeze contexte de învățare autentică pentru dezvoltarea acestor tipuri de abilități. Înțelegerea activităților de grup doar ca mijloc de facilitare a înțelegerii unor conținuturi de specialitate de către elevi diminuează rolul acestor activități în dezvoltarea unor deprinderi reale, transferabile în câmpul muncii. Munca în grup trebuie să ofere elevilor șansa trăirii unor experiențe personale și sociale cât mai similare cu experiențele de grup trăite în contexte de viață reale. Activitățile de grup oferă posibilități nenumărate de angajare a elevilor într-o varietate de roluri fapt care stimulează cu certitudine implicarea și învățarea.

Realizarea acestor scopuri este posibilă prin îndeplinirea de către grupul de cursanți a unei sarcini sau a unui set de sarcini. Acestea, însă, pot varia în funcție de obiectivul vizat, gradul de dificultate, timpul necesar pentru soluționarea lor. De asemenea, sarcinile de lucru pot fi comune pentru toate grupele sau diferențiate de la o grupă la alta. În fiecare din cele două situații, există mai multe variante de desfășurare (Jinga și colab., 2005).

a) Variante de desfășurare a activităților de grup cu sarcini comune:

- grupurile primesc aceeași sarcină, iar după rezolvare își confruntă concluziile;
- grupurile primesc aceleași sarcini pe care le execută într-o ordine diferită, prin rotație;

- grupurile primesc aceeași sarcină, însă materialul de studiu diferă de la un grup la altul;
- grupurile primesc o sarcină comună, precum și sarcini suplimentare care diferă de la un grup la altul.

b) Variante de desfășurare a activităților de grup cu sarcini diferențiate:

- grupurile primesc inițial aceleași sarcini, dar pe baza realizării integrale a acestora pot trece la realizarea unor sarcini diferențiate, suplimentare;
- fiecare grup primește spre analiză un segment diferit al unei teme de studiu. Este important ca fiecare grup să înțeleagă locul pe care îl ocupă segmentul studiat în ansamblul temei abordate. În acest sens, cadrul didactic va explica, la început, elevilor legăturile existente între diferitele părți în care a fost segmentată tema de studiu;
- grupurile au libertatea de a-și alege un aspect al unei teme puse în discuție, pe care doresc să-l aprofundeze, pe baza unui proiect specific grupului.

Alături de modalitățile variate de realizare a sarcinilor și gruparea cursanților poate fi un factor de diversificare a activităților pe grupuri. Astfel, în funcție de componența lor, grupele pot fi:

- **omogene** (alcătuite din cursanți cu același nivel de pregătire)
- **eterogene** (alcătuite din cursanți cu niveluri diferite de pregătire).

Obiectivele vizate de cadrul didactic pe parcursul cursului determină opțiunea sa pentru un anumit tip de grupă.

Aplicația nr. 9

*Gândiți-vă la întrebarea: De ce **învățarea prin cooperare (ÎPC)** este incitantă și importantă pentru mine, ca profesor? Este necesar să reflectați asupra faptului că este important pentru practica dvs. să introduceți ÎPC, să motivați acest lucru pentru eficacitatea predării-învățării în clasele dvs.*

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 3

EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI OFERIREA DE FEEDBACK

3.1. Evaluarea formativă

Strategii de evaluare

În sens larg, strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. „Strategia vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat” (Charles Hadji, 1992).

În domeniul educațional, strategia evaluativă este un demers prealabil și orientativ menit să ofere perspectiva din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în emiterea judecăților de valoare privind procesul și rezultatele învățării de către elevi.

Demersul strategic al oricărei evaluări educaționale presupune ca dvs. să:

- Stabiliți obiectivele/intențiile evaluării;
- Compatibilizați maniera de evaluare cu modul/ tipul de predare-învățare prealabile;
- Identificați constrângerile;
- Stabiliți obiectul evaluării sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține;
- Elaborați instrumentul de evaluare în acord cu obiectivele și conținutul evaluării prestabilite;
- Plasați optim în timp a debutului evaluării și stabiliți durata acesteia;
- Stabiliți modulul de valorizare a rezultatelor/concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

În continuare vor fi prezentate principalele strategii de evaluare: evaluarea inițială, evaluarea continuă și evaluarea sumativă.

Evaluare inițială

- *Când se realizează?* - În faza inițială
- *În ce scop?* - Identifică nivelul achizițiilor inițiale ale elevilor în termeni de cunoștințe, capacități, abilități etc.;
- *Funcții îndeplinite* - funcție diagnostică; funcție prognostică.
- *Cine o realizează?* - Evaluator intern (aceeași persoană care a realizat procesul – formatorul)
- *Frecvența colectării datelor* - La început (rar)
- *Ce rezultate vizează?* - Achiziții anterioare (dintr-o etapă anterioară)

Evaluare continuă

- *Când se realizează?* - Pe tot parcursul desfășurării programului de formare
- *În ce scop?* - Urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe;
- *Funcții îndeplinite* - “funcție de constatare a rezultatelor și de sprijinire continuă a elevilor” (I.T. Radu); funcție de feed-back; funcție de corectare a greșelilor și ameliorare și reglare a procesului; funcție motivațională.
- *Cine o realizează?* - Evaluator intern (formatorul)
- *Frecvența colectării datelor* – Frecvent
- *Ce rezultate vizează?* - Rezultate parțiale (anticipează/ofere garanții pentru rezultatele finale)

Evaluare sumativă

- *Când se realizează?* - La finalul unei sesiuni/modul/curs;
- *În ce scop?* - Stabilește gradul în care au fost atinse finalitățile generale propuse, comparându-i pe elevi între ei (interpretare normativă), ori comparând performanțele demonstrate de fiecare cu performanțele așteptate (interpretarea criterială)
- *Funcții îndeplinite* - funcție de constatare și verificare a rezultatelor; funcție de clasificare; funcția de comunicare a rezultatelor; funcție de certificare a nivelului de cunoștințe și abilități; funcție de selecție; funcție de orientare școlară și profesională
- *Cine o realizează?* - Evaluator intern sau extern
- *Frecvența colectării datelor* - La intervale mari de timp
- *Ce rezultate vizează?* - Rezultate finale

Practici evaluative: tradițională și formativă

- **Practica obișnuită:** “predare, testare, notare și trecere mai departe” (*evaluarea este sumativă*).

De cele mai multe ori, profesorul desfășoară activitatea de instruire (centrată pe predare), fixează tema, o notează și apoi indică ce este incorect într-un mod mai mult sau mai puțin constructiv, dar nu verifică dacă elevul și-a îndreptat vreuna din deficiențe, apoi trece la următoarea activitate didactică.

O supoziție obișnuită în spatele acestei metode este aceea că atât cantitatea, cât și calitatea învățării depind de anumite caracteristici ale elevului (abilități, deprinderi, inteligență etc.), iar rolul evaluării este acela de a măsura aceste caracteristici. Dacă învățarea înregistrează deficiențe, atunci acestea se datorează lipsei de acestor caracteristici.

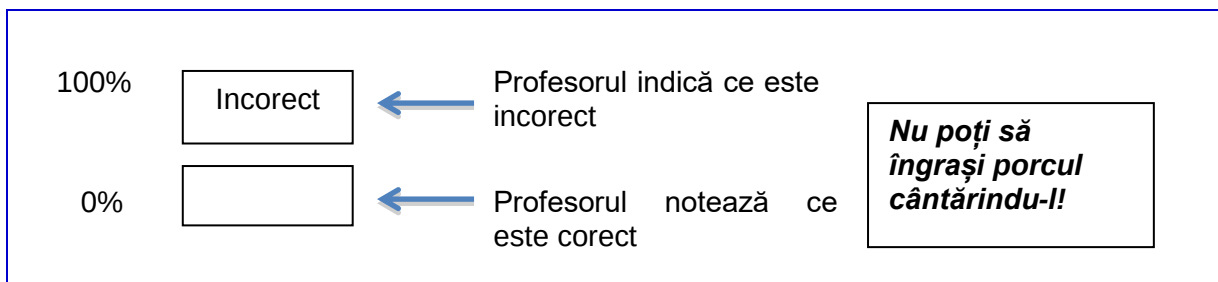


Fig. 6. Practica evaluativă obișnuită

- **Practica optimă:** “depistarea greșelilor și îndreptarea lor” (*evaluarea este diagnostică și formativă*).

Activitățile didactice sunt centrate pe dezvoltarea unor experiențe de învățare autentică, implicit pe formularea unei sarcini de lucru. Atât elevul, cât și profesorul folosesc această sarcină pentru a diagnostica lacunele, dificultățile și a fixa obiectivele pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe superioare. Această perfecționare se monitorizează prin intermediul evaluării formative.

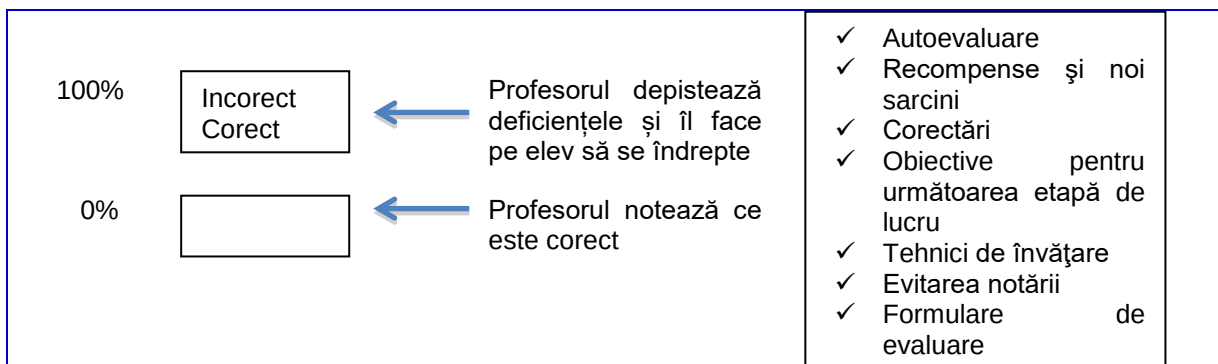


Fig. 7. Practica evaluativă optimă

Se consideră că atât cantitatea, cât și calitatea învățării depind de **timpul și efortul** depus pentru perfecționare și că rolul evaluării este acela de a diagnostica deficiențele în așa fel încât timpul și efortul să fie concentrate pe perfecționare. De fapt, prin depistarea exactă a dificultăților și concentrarea efortului asupra lor, perfecționarea se poate face cu un efort minim. În cazul unui rezultat nesatisfăcător, se cere un efort mai mare și pe o durată mai lungă de timp.

- Evaluarea de orice fel nu trebuie să pedepsească, ci să stimuleze pentru etapa următoare a învățării! Cel care învață trebuie să înțeleagă că evaluarea are scopul de a-l informa obiectiv asupra a ceea ce mai are de învățat.
- Evaluarea trebuie proiectată cu scopul judecării stadiului de dezvoltare a achizițiilor elevului, fiind o parte componentă a procesului de învățare, chiar dacă este realizată de altcineva decât cel care este implicat în procesul de predare – învățare.
- Nu generalizați datele obținute în urma aplicării unei probe nestandardizate pentru că această generalizare poate produce multe erori de interpretare!
- Aplicarea unei probe de evaluare trebuie să respecte regulile sale proprii și reguli generale de aplicare, care presupun obiectivitate prin uniformitatea aplicării probei.
- Interpretarea rezultatelor trebuie înțeleasă ca o parte componentă obligatorie a evaluării și aceasta se face, în funcție de tipul de evaluare, în prezența celor evaluați, rezultatele urmând să fie cât mai curând posibil făcute publice în cazul unei evaluări cerute de o instituție.
- Argumentați în fața tuturor elevilor nivelul rezultatelor exprimate prin aprecieri sau note; aceștia își interiorizează, cu acest prilej, exigențe, criterii, praguri ale reușitei!
- Încercați să convertiți nerealizările sau eșecurile elevilor în instanțe de revenire, motivare, perfectare.
- Nu blamați sau culpabilizați atunci când evaluați și notați!
- Nu este obligatoriu să facem notări pentru orice tip de evaluare și oricum putem folosi mai multe posibilități de apreciere a rezultatelor.
- Fiți creativi și apelați la metode și tehnici alternative, multiple, diverse!

Aplicația nr. 10

Formulați un set de rezultate ale învățării vizate de disciplina sau modulul JOBS pe care o/ îl predați. În raport cu acestea identificați:

1. 1 - 2 posibile situații concrete (scenarii – strategii) de predare din perspectiva ICS și
2. 1 - 2 strategii de evaluare și adevați un set de metode complementare (diferite), relevante de predare, respectiv de evaluare formativă.

Evaluarea formativă: caracteristici generale, funcții, metode și procedee

Evaluare formativă are drept obiectiv general pe acela de a susține învățarea prin acordarea unui feedback prompt elevilor cu privire la stadiul atingerii rezultatelor planificate ale învățării și este însoțită de îndrumarea corespunzătoare, individualizată, a acestora.

În lipsa evaluării formative este imposibil ca profesorul să știe dacă elevii se implică în experiențele de învățare și dacă îndeplinesc obiectivele sau își dezvoltă rezultatele învățării. Profesorii care presupun că elevii înțeleg și învață doar pentru că au fost prezenți în timpul unui curs, sunt de multe ori dezamăgiți atunci când au rezultatele evaluărilor și produsele activității demonstrează contrariul. De multe ori există diferențe semnificative între ceea ce a fost predat și ceea ce a fost învățat. Din păcate, aceste lacune nu sunt observate până la evaluarea sumativă sau de multe ori se transformă în produse finale ceea ce înseamnă că este prea târziu pentru a remedia dificultățile în învățare.

Evaluarea formativă desfășurată în mod regulat este utilă inclusiv demersului dvs. de instruire. Evaluarea formativă poate ajuta la identificarea strategiilor de instruire care funcționează și au un impact pozitiv asupra demersului de învățare al elevilor, precum și a modului cel mai adecvat de formulare a sarcinilor de învățare.

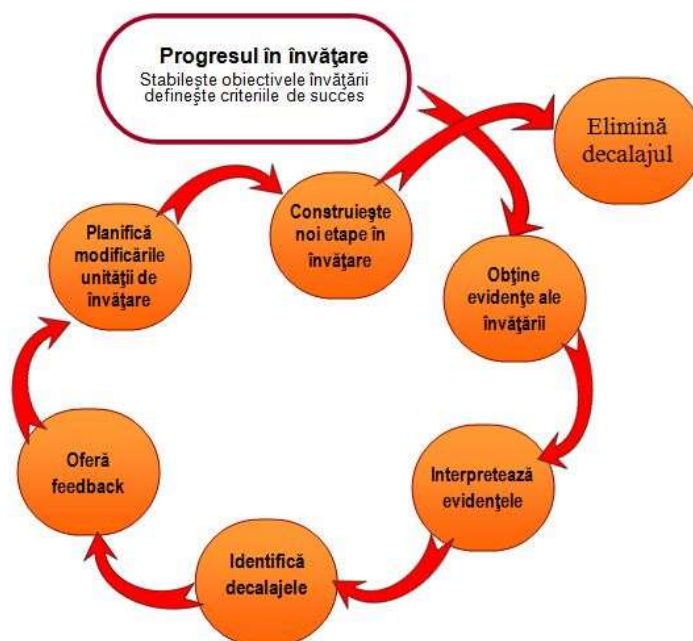


Fig. 8. Modelul evaluării formative

În proiectarea unui proces de evaluare formativă trebuie ținut cont de următoarele principii:

- Evaluarea formativă trebuie să fie conformă unei metodologii comunicative/ experimentale;
- Evaluarea formativă trebuie să fie conectată direct cu rezultatele învățării;
- Evaluarea formativă se bazează pe sarcini de lucru clare;
- Evaluarea formativă nu poate fi globală;
- Evaluarea formativă urmărește îmbunătățirea performanțelor elevilor printr-un feedback de calitate;
- Evaluarea formativă permite elevilor să se implice sistematic și progresiv în procesul de evaluare;
- Evaluarea formativă este un mijloc ideal pentru dezvoltarea unei strategii de sensibilizare. Aceste strategii pot fi grupate în trei tipuri generale:
 - Strategii metacognitive:
 - Sosirea la ore pregătit pentru învățare;
 - Concentrarea la activitățile de învățare;
 - Asigurarea că sarcinile de lucru au fost înțelese în totalitate;
 - Asigurarea că sarcinile de lucru au fost duse la îndeplinire în totalitate;
 - Implicarea în evaluare-autoevaluare.
 - Strategii cognitive:
 - Derularea tuturor activităților proiectate pentru învățare;
 - ✓ Planificare;
 - ✓ Reglare;
 - ✓ Evaluare
 - Strategii socio-afective:
 - Cooperare reciprocă;
 - Solicitare de ajutor atunci când este cazul;
 - Solicitare de clarificări;
 - Administrarea eficientă a stress-ului în activitatea de învățare.

- Evaluarea formativă este diversificată;

Beneficiile evaluării formative:

- Îmbunătățește procesul de învățare al elevilor;
- Identifică zonele care pot cauza dificultăți în cadrul demersului de instruire, raportate la conținut sau la sarcinile de lucru;
- Optimizează demersul de instruire prin identificarea elementelor care necesită intervenții ameliorative.
- Asigură notării calitatea de a reflecta relația dintre procesul de învățare al elevilor și finalitățile prestabilite;
- Contribuie la transformarea notării într-o acțiune mai sistematică și obiectivă.

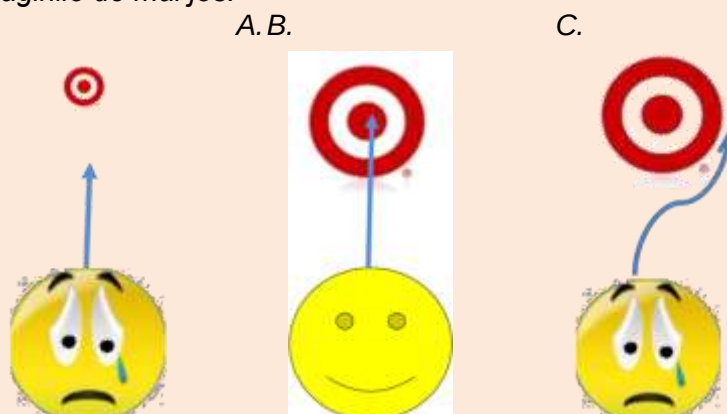
Implicații educaționale

Ca urmare a folosirii constante și corecte a evaluării formative, comportamentul elevului se schimbă și prezintă noi caracteristici:

- ✓ Analizează cu/ în profunzime sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească;
- ✓ Își exprimă propriile idei;
- ✓ Au încredere că ideile exprimate sunt luate în considerare;
- ✓ Sunt conștienți de responsabilitatea propriilor acțiuni;
- ✓ Apreciază activitățile în echipă și comunicarea ca mijloace de clarificare a unor lucruri pe care nu le-au înțeles și de rezolvare a unor probleme;
- ✓ Identifică situațiile în care au nevoie de ajutor;
- ✓ Au încredere în propria judecată ca urmare a respectului acordat de colegi și de profesor;
- ✓ Manifestă respect și încredere colegilor;
- ✓ Manifestă satisfacție pentru rezolvarea sarcinilor de lucru;
- ✓ Caută soluții originale pentru rezolvarea problemelor.

Aplicația nr. 11

Priviți cu atenție imaginile de mai jos:



1. Descrieți 3 cazuri concrete în relație cu informațiile primite.

2. Cum ați interpreta cele 3 cazuri din perspectiva profesorului care transpune în practică învățarea centrată pe sarcină în relație cu evaluarea formativă a rezultatelor învățării, realizată de acesta?

3.2. Feedbackul

Procesul prin care elevul primește informații în urma demersului de evaluare din partea profesorului se numește *feedback evaluativ*. Relația dintre învățarea bazată pe sarcină și feedback-ul evaluativ poate fi observată în imaginea de mai jos.

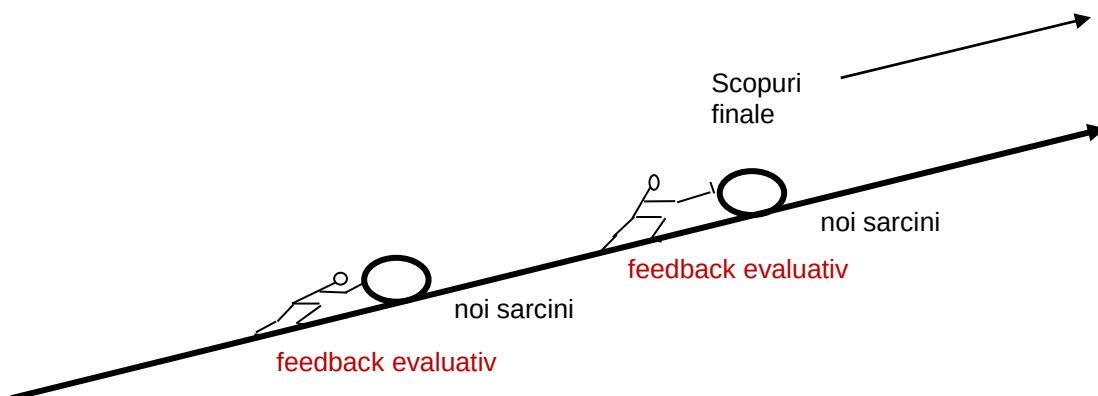


Fig. 9. Relația feedback și formularea sarcinilor de lucru

În această arie a feedbackului evaluativ se disting trei categorii: pozitiv, negativ și formativ.

- **Feedbackul evaluativ pozitiv** menține activitatea elevului în direcția în care se află deja (spre exemplu, dacă rezultatele sunt pozitive, el trebuie să persevereze în această direcție; este important însă să fim atenți aici asupra unui aspect care poate transforma un feedback pozitiv într-unul aproape negativ – o astfel de situație în care formularea feedbackului distruge fondul acestuia). Închipuiți-vă că sunteți elev, că ați investit mult efort pentru a realiza o performanță la o materie la care, de obicei, nu aveți un asemenea succes. După examinare, profesorul vă oferă un feedback "pozitiv": *În sfârșit ai reușit și tu să iei o notă decentă la materia mea!* Este evident, din exemplu, cum valoarea pozitivă a acestui feedback este deteriorată de maniera în care s-a exprimat evaluatorul/ examinatorul.
- **Feedbackul evaluativ negativ** servește unei funcții corective care ajută la diminuarea/eliminarea comportamentelor nepotrivite (prin aceasta ne vom centra pe ceea ce trebuie schimbat, pe elementele care nu au corespuns criteriilor de evaluare);
- **Feedbackul formativ** este un tip special de feedback negativ, presupunându-se că, dacă feedbackul evaluativ pozitiv trebuie să fie oferit imediat ce o activitate a fost dusă la capăt cu succes (de exemplu, formulări de tipul "Bună treabă!"), în schimb, cel negativ înseamnă o amânare până la momentul în care activitatea ar putea fi reluată, și deci, el poate fi văzut ca un sprijin mai degrabă decât ca o critică. În orice caz, Gamble propune ca feedbackul negativ să conțină formulări de tipul "Eu văd situația..." sau "se pare..." mai degrabă decât "este așa!", deoarece oferă celuilalt posibilitatea de a remedia problema fără a fi pus într-o lumină nefavorabilă pentru greșeala făcută.

Indiferent de tipul de feedback pe care trebuie să îl oferim elevilor, există câteva determinante esențiale ale acestuia, care fac ca acțiunea de evaluare să determine schimbările pozitive și atingerea performanței de către aceștia:

- Feedbackul se bazează pe încrederea dintre evaluator și evaluat; dacă această încredere nu există, elevul poate constata că evaluarea a fost făcută pe criterii neadekvate sau părtinitoare, că nu este corectă;
- Feedbackul trebuie să fie mai degrabă specific decât general, de preferat să conțină exemple recente; dacă o să-i spunem elevului: „Rezultatele tale sunt foarte slabe”, fără să-i spunem concret unde greșește, reacția noastră nu va fi de mare ajutor;
- Feedbackul trebuie oferit la timpul în care elevul pare a fi gata să-l accepte; câteodată este important să fie ales momentul în care i se spune unei persoane cât și cum a greșit

- cel care îi va comunica rezultatele o va face într-un context favorabil astfel încât să se găsească în elev un partener pentru a obține rezultate mai bune, să identifice deschidere din partea acestuia:

- Feedbackul trebuie să fie verificat în privința a ceea ce elevului i se pare a fi valid; profesorul - evaluator poate cere elevului să reformuleze și să reproducă feedbackul pentru a vedea ceea ce acesta din urmă a înțeles într-adevăr;
- Feedbackul trebuie să includă acele lucruri pe care elevul să fie capabil să le facă; să nu includă mai mult decât poate acesta să realizeze în timpul prevăzut pentru respectiva activitate.

Sfaturi specifice cu privire la feedbackul oferit în cadrul activităților de predare-învățare (instruire)

- **Evitați notarea.** S-a dovedit constant că notele îi fac pe cei care obțin rezultate scăzute să își piardă motivația. De asemenea, notele nu reușesc să îi facă pe cei cu rezultate foarte bune să simtă provocarea unei concurențe, făcându-i adesea să fie mulțumiți de sine. Deci, notarea trebuie evitată cu excepția cazurilor absolut necesare! Aceasta nu este ușor de realizat. Oricum, rar să fie necesar, și aproape niciodată de dorit, să se noteze fiecare activitate în parte.
- **Folosiți autoevaluarea.** Cereți elevilor să se autoevalueze, oferindu-le criterii de autoevaluare sau ajutându-i să creeze unele proprii. **S-a demonstrat că autoevaluarea dublează cunoștințele dobândite, dacă este folosită frecvent.** Ea încurajează obișnuința de autoanaliză, ceea ce este esențial pentru perfecționare, asigură faptul că elevii preiau responsabilitatea învățării, concentrează atenția asupra efortului și stăruinței. Autoevaluarea trebuie urmată de planificarea acțiunii, iar punctele din planul de acțiune trebuie urmărite.
- **Oferiți comentarii concentrate pe învățare: “Oferiți recompense și noi sarcini”**
Recompense pentru ceea ce elevii au făcut sau fac bine. Printre criterii, sunt incluse efortul stăruitor și deprinderi de învățare bune.

Noile sarcini sunt ceea ce au nevoie să facă elevii pentru a se perfecționa. Aceasta poate fi o perfecționare a unei lucrări existente sau o temă nouă (obiectiv de viitor) pentru următoarea lucrare.

Concentrați-vă comentariile pe următoarele puncte:

- **Sarcini date:** ex. oferiți un comentariu pozitiv asupra efectuării sarcinilor date, a părților bune, a realizărilor care corespund cerințelor, etc. Dacă profesorul fixează tehnici de învățare, acest fapt asigură un comentariu pozitiv chiar și pentru elevii cu rezultatele cele mai slabe.
- **Îndeplinirea obiectivelor personale.** Dacă elevii sunt încurajați să se autoevalueze și să își fixeze singuri obiective pentru perfecționare, atunci profesorul poate face comentarii asupra progresului înregistrat de elevi din punctul de vedere al acestor obiective.
- **Perfecționarea** realizată de elev poate fi comentată pozitiv.
- Se pot oferi **ocazii de perfecționare** și indicații constructive.
- Formularele pentru feedback (comentarii) pot fi de folos profesorului pentru a face astfel de comentarii în practică.
- **Folosiți „lauda de tip sandwich”**, adică: *laudă, indicații constructive, apoi iar laudă.*
- **Folosiți tehnicile de învățare.** Acestea constau într-o serie de teste *ușoare* bazate pe probleme cheie și fixate la fiecare patru sau șase săptămâni, cu teste de ratapare pentru acei elevi care nu au trecut testele. Este un proces de durată, dar dă rezultate **foarte** bune.
- Folosiți metode de predare formative care *„depistează greșelile, le corectează și urmărește rezultatul final”*.

Oferirea de feedback este cea mai importantă dintre abilitățile de comunicare. Este nevoie de abilitate pentru a desfășura activitățile/secvențele de evaluare, ca și multe alte situații

conversaționale, cu sau fără conținut educațional.

Cheia pentru o bună competență de oferire a feedbackului este:

Faceți în așa fel ca feedbackul să fie acceptat de receptor!

Regulile formulării feedbackului

Dacă respectați regulile următoare, veți putea formula un feedback care să fie acceptat de receptor (elev). Feedbackul să fie întotdeauna oferit în maniera în care ați vrea să-l primiți și dumneavoastră.

- ***Feedbackul trebuie întotdeauna să aibă legătura cu un comportament observat.***
Feedbackul pentru o persoană este mereu conectat comportamentului care a fost observat și nu persoanei respective. Formulați feedbackul într-o formă cât mai concretă posibil și dați exemple. Nu este permisă interpretarea comportamentului observat, după cum este prezentat și exemplul următor:
EVITAȚI SĂ SPUNEȚI: *Nu ai deloc răbdare!* → SPUNEȚI: *Pui deseori capăt discuțiilor din clasă după un anumit timp.*
- ***Când oferiți feedback, folosiți persoana întâi singular!***
Oferiți un feedback ce are în vedere propria dumneavoastră opinie și formulați propoziții la persoana întâi singular, de exemplu: „Am impresia că ...”.
- ***Feedbackul ar trebui să conțină aspecte pozitive și negative***
Feedback-ul trebuie să se refere atât la puncte tari, cât și la cele slabe.
- ***Dați feedback pentru un comportament ce se poate schimba***
Feedbackul trebuie dat doar pentru un comportament ce poate fi schimbat, altfel este inutil.
- ***Nu tot ce se poate spune trebuie spus!***
Totuși trebuie să credeți ceea ce spuneți.
- ***Folosiți puterea de întărire***
Fiți generoși cu feedbackul pozitiv.

Sugestii privind conținutul și structura unei discuții pentru oferirea unui feedback complex, general

1. ***Pregătirea pentru discuția de oferire a feedbackului***
Există două aspecte ce trebuie respectate atunci când se pregătește o discuție de oferire a feedbackului:
 - a. Stabiliți întrevvedereea cu elevul (părintele) căruia doriți să-i oferiți feedback.
 - b. Eficiența este mai mare dacă receptorul feedbackului pune întrebări. Invitați-l să facă acest lucru încă din scrisoarea sau mesajul în care este invitat în discuție.
2. ***Etapă de încălzire***
Alocați câteva minute pentru această etapă înainte de a începe discuția și creați o atmosferă agreabilă, oferind o apă/cafea și inițiind o scurtă conversație pe teme generale de interes comun.
3. ***Contextul și argumentul feedbackului***
La sfârșitul etapei de încălzire, explicați contextul și motivul care sprijină discuția privind feedbackul (de exemplu rezultatele autoevaluării sau evaluării elevului).
4. ***Feedback***
Oferiți feedback negativ și pozitiv, dar există și unele lecții de învățat din experiența care ajută ca procesul de oferire de feedback să se desfășoare fără probleme :
 - a. Începeți întotdeauna cu feedbackul pozitiv deoarece acest lucru este încurajator.
 - b. Evitați să oferiți alternativ feedback pozitiv și negativ, deoarece acest lucru este

obositor.

- c. Cel mai bun mod de a da feedback pozitiv și negativ este de a oferi feedback pozitiv la început, continuând apoi cu feedback negativ, la sfârșit urmând de a se da din nou feedback pozitiv general. Fiți clari!
- d. Verificați, prin întrebări adresate elevului, dacă v-ați exprimat clar și dacă feedbackul a fost înțeles.

5. ***Comentariile receptorului***

Nicio discuție de oferire a feedbackului nu trebuie să se încheie fără a oferi receptorului șansa de a comenta, chiar dacă acesta este elevul nostru sau cu atât mai mult că acesta este un copil, iar feedbackul oferit are rolul de a-i susține acestuia învățarea. Este important să se înțeleagă faptul că receptorul nu ar trebui să se apere sau să se scuze.

6. ***Pașii următori***

Aspecte sociale:

Când se discută despre următorii pași, nu pierdeți din vedere situația socială a elevului căruia îi oferiți feedback. Ea trebuie să se reflecte în discuție, dar și în pașii următori. Schimbă lucrurile atunci când receptorul unui feedback negativ are o problemă în familie sau când nu este motivat.

Posibilitatea de a depăși slăbiciunile:

Când se discută despre punctele slabe, puteți da unele sugestii pentru depășirea acestora sau luați în calcul posibilitatea de a participa la etapa de formare - recuperare. Receptorul trebuie să aibă în minte perspectiva depășirii punctelor slabe menționate.

Aplicația nr. 12

Reveniți la cele 3 cazuri prezentate/ ilustrate și descrise de dvs. în Aplicația nr. 11 de mai sus.

1. Formulați feedbackul formativ, dezirabil, pe care l-ați oferi elevilor dvs., aflați în respectivele situații (A., B. și C.).

2. Indicați concret cum ați proceda în calitate de cadru didactic al elevilor în cauză, în etapa de predare – învățare, în stabilirea sarcinilor de lucru, astfel încât să preîntâmpinați rezultatele evaluării obținute de elevii din cazurile A. și C..

Bibliografie

* * *Învățarea centrată pe elev Ghid pentru profesori si formatori.* Proiectul PHARE: RO 2002/000-586.05.01.02.01.01 Asistenta tehnica în sprijinul învățământului si formarii profesionale initiale. WYG International Ltd.

http://www.isicj.ro/crei/crei/pdfeuri/formare/ghiduri%20tvvet/Invatarea%20centrata%20pe%20elev_rom.pdf

Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. CNEE, EDP.

Sarivan, L., Gavrilă. R.M., Stoicescu, D. (2009). *Predarea-învatarea interactiva centrata pe elev*. Ed. a 2-a, rev. Bucuresti : Educatia 2000+.

Șoitu, L., Cherciu, R.D. (coord.) (2006). *Strategii educationale centrate pe elev*. Buzau : Alpha MDN, 2006

Trif, Letiția. *Didactica din perspectiva centrării pe elev*. Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continua a didacticienilor din învățământul superior. Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709.

Appreciating and valuing diversity (Online under <http://www.ndt-ed.org/TeachingResources/ClassroomTips/Diversity.htm> [20.06.2013]).

Adapted from How To Differentiate Instruction In Mixed - Ability Classrooms - Tomlinson 2001. (online under http://legacy.mckinneyisd.net/departments/curriculum/MISD/Secondary/differentiation_in_the_classroom.htm [20.06.2013])

(Online under <http://www.nldontario.org/articles/DifferentiatedClassroom.html> [20.06.2013])

Avis, J., Fisher, R. & Thompson, R. (2010). *Teaching in Lifelong Learning*. Open University Press, Glasgow, UK.

Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. Santa, R. (2010). *Timpul pentru un nou model în educație: Învățământul centrat pe student*, Education International & The European Student's Union (Această publicație este parte a proiectului «Timpul pentru un nou model în educație: Învățământul Centrat pe Student», finanțat cu sprijinul Comisiei Europene).

Calfee, R. C., & Piontkowski, D., C. (1989). *Grouping: Instructional Purposes*. In The International Encyclopedia of Education, (Torsten et. al. Eds.), London, Pergamon Press.

Griffiths, S. (2009). *Teaching and Learning in Small Groups*. In Fry, H., Ketteridge, S. & Jinga, I și colab.(2005). *Pedagogie*, București, Editura ASE.

Johnson, D & Johnson, F (2006). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, 9theds. London: Pearson Education Inc.

Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning & Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. Paul Chapman Publishing.

Marshall, S. (Ed.). *A Handbook for Teaching and Learning: Enhancing Academic Practice*, 3rd edn, London: Routledge Falmer.

Potolea, D. & Manolescu, M. (2006). *Teoria și metodologia curriculumului*. Ministerul Educației și Cercetării.

Rogers, A. (2003) *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.

Pânișoară, G., Pânișoară I.-O. (2005). *Managementul resurselor umane: ghid practic* – Ediția a 2-a, Iași: Polirom (p. 358)

Hielscher, S. (coord), Iucu, R., Nedelcu, A., Tircă, A. (2007). *Management școlar. Ghid pentru directorii de școli*, București: Editura Atelier Didactic

Shute, V.J. (2007). *Focus on Formative Feedback. Research Report*.
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>

<http://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=24&ved=0CD8QFjADOBQ&url=http%3A%2F%2Fgeoffpetty.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F12%2FEvaluateFormativa2.doc&ei=DJPiUbgfAYKv4ATNiYGlCQ&usg=AFQjCNFjt2ySCDQR09EI9F9LCFuFgOFHNQ&sig2=ziZillMJqd14vq6yqaVMGO>