

SARCINA DIDACTICĂ CENTRATĂ PE NEVOILE DE ÎNVĂȚARE

**VERONICA RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *The article analyzes a series of theoretical and methodological problems faced by specialists who use or wish to use different methods and techniques to adapt the teaching task to the learning needs of the students. The international and national documents that regulate the individualized approach at the school and class level are listed. The methods of adapting the teaching task to the inclusive class are described.*

Keywords: *teaching task, individualization, differentiation.*

Promovarea accesului la educație de calitate al tuturor copiilor se conturează în misiunea educației și este unul dintre principiile educației incluzive. Educația incluzivă, ca parte componentă a paradigmei *Educație pentru toți*, accentuează că toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de capacitățile intelectuale sau fizice.

Abordarea individualizată presupune că orice copil poate învăța și înregistra progrese, iar școala trebuie să se adapteze la necesitățile individuale ale fiecărui copil. Elevii sunt diferiți, fiecare fiind unic, iar diferențele sunt resurse valoroase, oportunități și nicidecum bariere.

Abordarea individualizată a copilului cu CES în Republica Moldova are la bază documentele de politici internaționale și naționale:

- Obiectivele comunitare pentru educație, în general, și pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, în particular, prioritare în Agenda Comisiei Europene *Europa 2020*;
- Documentul Comisiei Europene „Suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale”, 2013;
- Documentul 2009-D-619-fr-1 „Integrarea elevilor cu cerințe speciale în Școlile Europene”, aprobat de Consiliul Superior al Școlilor Europene în decembrie 2009, în vigoare din 5 decembrie 2009;
- Codul Educației al Republicii Moldova (nr. 152 din 17.07.2014);
- Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011.
- Conceptul privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01

august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017);

- Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare”, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017);
- Planul Educațional individualizat. Structura model și Ghidul de realizare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017).

Conform Conceptul privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare „individualizarea se realizează la nivel de clasă în care este înscris copilul, la nivel de instituție educațională. În cazul în care instituția de învățământ nu dispune de suficiente resurse pentru a asigura individualizarea procesului educațional, aceasta implică și recurge la serviciile structurilor raionale/municipale specializate”. [3]

Tabelul 1. Nivele de individualizare (după A. Eftodi, A. Cazac, G. Filip, S. Galben) [3]

Nivel	Obiective/Abordări/Intervenții	Responsabil
Clasă	Primul răspuns la necesitățile elevilor Presupune abordări comune și individualizate, utilizate frecvent în practica pedagogică	Învățătorii/profesorii la discipline Dirigintele, CDS
Instituție educațională	Se realizează în cazul în care intervențiile la nivel de clasă nu sunt suficiente pentru satisfacerea cerințelor speciale ale elevilor Presupune PEI, structuri și personal de suport	CDS, Psiholog, Logoped CMI Echipa PEI, CREI
Structuri raionale/ municipale specializate	Se implică în cazurile când instituția nu dispune de resursele adecvate pentru a răspunde necesităților elevului Abordare multidisciplinară	SAP CASCF Alte structuri specializate

Abordarea individualizată este determinată de necesitatea de a favoriza dezvoltarea optimă a competențelor fiecărui elev prin diferențierea sarcinilor didactice, a modalităților de realizare a lor, a gradului de efort și a procedeelelor de reglare a acestora potrivit particularităților individuale. A. Eftodi, A. Cazac, G. Filip, S. Galben, în Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017), recomonadă, în vederea recunoașterii unicității și valorificării tuturor elevilor, identificarea de către cadrele didactice a următoarelor particularități individuale ale fiecărui copil:

- Nivelul de dezvoltare (pe domenii: emoțional, motor, cognitiv, verbal, social). Este important de a cunoaște și valorifica aspectele individuale privind:
 - procesele psihice;
 - limbajul (verbal/non-verbal, activ/pasiv, oral/scriș);
 - gândirea (concretă/abstractă, reproductivă/creativă);

- imaginația (săracă, bogată, reproductivă/ creativă/ combinată, mecanică/ logică, voluntară/ involuntară);
- memoria (vizuală/auditivă/ kinestezică; de lungă/ scurtă durată);
- atenția (volumul, mobilitatea, stabilitatea, flexibilitatea; voluntară/ involuntară/ post-voluntară).
- Trăsăturile de personalitate:
 - interioritatea (conștiința);
 - autonomia (libertatea);
 - tipul de inteligență (lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, kinestezică, intrapersonală, interpersonală, naturalistă, existențială);
 - afectivitatea/emotivitatea (introvert/extrovert, expresivitatea, mimica, pantomimica, emoțiile);
 - temperamentul (flegmatic, sangvinic, coleric, melancolic);
 - stilul de învățare (auditiv/vizual/kinestezic; global/analitic);
 - caracterul;
- Cultura familiei;
Ritmul de dezvoltare;
- Ritmul și echilibrul în activitate;
- Motivația pentru învățare etc. [4]

Pentru a fi evitate sarcinile care depășesc posibilitățile de învățare ale copilului cu CES, sarcinile trebuie pregătite minuțios, fiind luate în considerare principiile clasice ale pedagogiei:

- principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;
- principiul studierii de la simplu la compus, de la concret la abstract, de la general la particular;
- principiul realizării conexiunilor intra-, inter- și transdisciplinare;
- principiul aplicării în diverse contexte a achizițiilor dobândite; – principiul însușirii conștiente și active;
- principiul legăturii teoriei cu practica;
- principiul sistematizării și continuității cunoștințelor.

În această ordine de idei completăm lista principiilor de adaptare a sarcinii cu ***principiul luării în considerație în procesul de predare-învățare a diferențelor interindividuale în funcționarea metacogniției*** propus de M. Ionescu și M. Bocoș. Autorii fac apel la cercetările din domeniul psihologiei cognitive și al pedagogiei medierii și argumentează rolul procesului metacognitive în procesul de rezolvare a sarcinii didactice de către elev. Elevul trebuie să conștientizeze abilitățile personale în raport cu cerințele de realizare a sarcinii. În Tabelul 2. sunt enumerate principalele procese metacognitive care ghidează procesul de rezolvare a sarcinii didactice.

Tabelul 2. Categoriile ale chestionarelor de metacogniție (după Escorcioa, 2007) [7, p. 119]

Scale	Subscale	Subcategoriile
Cunoștințe metacognitive	1. Metacunoștințe personale	a. Cunoștințeprivind propriile competențe / limite într-un anumit domeniu cognitiv

	2. Metacunoștințe referitoare la sarcină 3. Metacunoștințe referitoare la strategii	b. Cunoașterea caracteristicilor specifice unei anumite sarcini c. Evaluarea / cunoașterea dificultăților sarcinii (gradului de dificultate al sarcinii) d. Cunoașterea funcționalității propriilor strategii
Autoreglare	1. Autoreglarea internă 2. Autoreglarea comportamentului 3. Reglarea / autoreglarea mediului	a. Utilizarea standardelor de evaluare b. Fixarea obiectivelor c. Utilizarea strategiilor cognitive legate de sarcină d. Monitorizarea: autoînregistrarea e. Autoinstrucțiunea: verbalizarea cu voce tare sau șoptită f. Structurarea mediului g. Alegerea și utilizarea modelelor

Individualizarea strategiilor în asistența educațională a copilului cu CES implică o gamă largă de modalități de organizare educațională, care contribuie la dezvoltarea identității acestuia. În clasa incluzivă este importantă abordarea experienței de viață, a nivelului proximal de dezvoltare a copilului, axarea pe competențele, necesitățile și aspirațiile copilului.

La nivel de clasă, diferențierea și individualizarea activităților de învățare este un proces care pornește de la recunoașterea și acceptarea nevoilor individuale de existente în cadrul unei clase de elevi în vederea asigurării unei predări adecvate și creșterii performanței școlare. Practica școlară cunoaște patru tipuri de diferențiere a activității de învățare:

1. Prin resurse – utilizarea materialului demonstrativ, mijloacelor media;
2. Prin sarcini – se lucrează în mod diferit, se folosesc abilități și aptitudini diferite;
3. Prin sprijin – ajutor oferit de cadrul didactic de sprijin, de colegi de părinți;
4. Prin răspuns – învățarea temei comune, rezultate diferite, răspuns în dependență de potențial.

Este unanim recunoscut faptul că sarcinile de învățare trebuie gradate, conform principiilor didactice: de la simplu spre complex, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitate și progres elevului. Acestea, în ansamblu, se bazează pe achizițiile anterioare și experiența elevului. Atunci când un elev întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini de învățare este recomandabil ca sarcina să fie segmentată pe pași pentru a o efectua.

A.Gherguț indică următoarele aspecte care asigură eficiența individualizării instruirii:

- „respectarea ritmului propriu de învățare – crearea de condiții pentru ca fiecare elev să lucreze în ritmul său propriu;
- stabilirea sarcinilor de învățare și adecvarea lor la particularitățile individuale ale elevilor – există mai degrabă tendința adaptării sarcinilor de învățare la particularitățile de vârstă și mai puțin la cele individuale sau specifice cerințelor educaționale speciale ale unui elev.” [5, p.49]

Sarcina didactică reprezintă „un anumit quantum” de cunoștințe și capacități care urmează să fie dobândit de elev conform anumitor obiective pedagogice specifice și

concrete proiectate în mediul școlar sau/și extrașcolar, realizabile în diferite contexte de instruire formală și/sau nonformală.

Din perspectiva profesorului, sarcina didactică presupune „un quantum de obligații de predare” care conferă o anumită individualitate proiectului de activitate propus. Relevanța sa pedagogică este probată prin strategiile de învățare și de evaluare asociate deja în vederea atingerii unui obiectiv operațional sau unor obiective operaționale complementare, definit(e) la nivelul activității elevului.

Din perspectiva elevului, sarcina didactică este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o „încărcătură” informativ-formativă adecvată în raport cu posibilitățile sale maxime de învățare și cu resursele de (auto)evaluare continuă a rezultatelor obținute, definite în termeni de progres școlar [2, p. 189]

Adaptarea sarcinilor didactice răspunde unor deosebiri care se manifestă în comportamentul școlar al elevilor față de modul în care aceștea răspund la solicitările activităților de învățare:

- „Nu toți elevii de aceeași vârstă au aceleași aptitudini pentru activitățile de studiu/învățare;
- Ritmul de învățare este diferit la elevi de aceeași vârstă care parcurg același program de instruire;
- Gradul de înțelegere și asimilare a informațiilor și cunoștințelor predate diferă mult în rândul elevilor de aceeași vârstă;
- Capacitatea de învățare și rezultatele fiecărui elev sunt diferite la discipline de studiu diferite;
- Așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev în parte.” [5, p.55]

În demersul de adaptarea a sarcinii didactice, este nevoie de a porni de la reprezentările pe care elevul le face despre sarcină și strategiile de realizare a ei. Elevul trebuie îndrumat să analizeze strategiile de învățare în funcție de exigențele sarcinii. Cadrul didactic va încuraja și va menține anumite demersuri ale elevului și va indica care strategii sunt pertinente pentru sarcină și nu trebuie selectate.

P. Vianin accentuează importanța focalizării „nu pe sarcină ci pe exigențele ei, pe o mai bună înțelegere a funcționării cognitive a elevului în timpul realizării sarcinii” și propune de practica pe larg **analiza cognitivă a sarcinii**. [8, p. 43] Pentru a evalua dificultățile întâlnite de un elev în realizarea unei sarcini, cadrul didactic va trebui să știe exact care sunt procesele cognitive cerute de activitatea respectivă. Această analiză a sarcinii se poate efectua fără elev, identificând etapele, procedurile, procesele, mijloacele necesare realizării ei. *Analiza cognitivă a sarcinii* devine un instrument de evaluare și de intervenție indispensabil pentru a înțelege dificultățile pe care le va întâlni elevul în realizarea sarcinii sale. Pe de o parte, analiza cognitivă a sarcinii indică atitudinea reală adoptată de elev, iar pe de altă parte, profesorul evaluează atitudinea reală adoptată de elev față de sarcină. Cadrul didactic compară modelul individual de rezolvare a sarcinii și modelul expert (rațional) cerut de natura și de complexitatea sarcinii. Sarcina didactică

individualizată permite reducerea distanței dintre comportamentele personale exprimate de către elev și comportamentele cerute de sarcină.

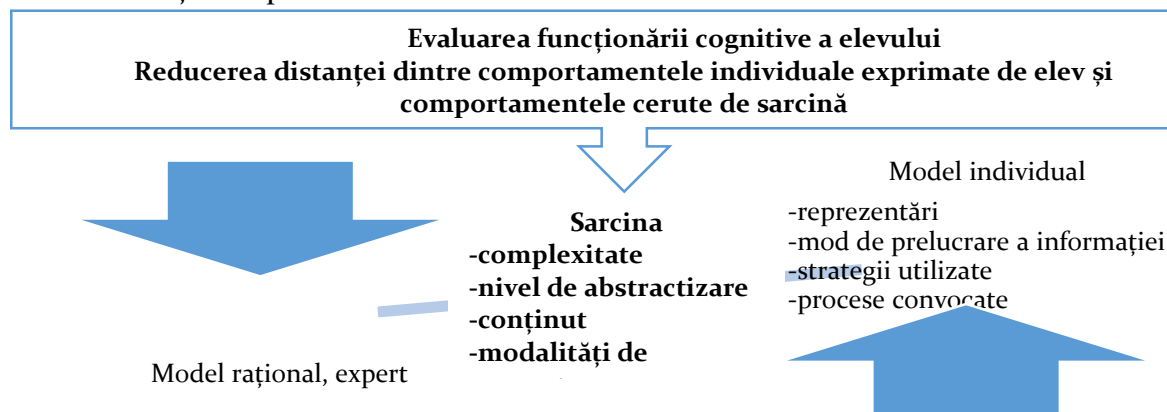


Figura 1. Reprezentarea grafică a analizei cognitive a sarcinii

M. Hadîrcă și T. Cazacu propun **scara curriculară** ca o modalitate eficientă în proiectarea și formularea sarcinilor pentru elevii cu dificultăți în învățare, dar și pentru cei dotați, care este definită drept „o strategie didactică de individualizare prin care se realizează adaptarea activităților de învățare la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale elevilor cu CES. [6, p. 20] Un exemplu de aplicare a scării curriculare în elaborarea sarcinii pentru elevii cu CES este prezentat în Tabelul 3.

Tabelul 3. Scara curriculară după M. Hadîrcă, T. Cazacu

Constatări	Întrebările	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească sarcina propusă clasei?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să realizeze activitatea, dar cu finalități modificate?	O dictare cu mai puține cuvinte.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate adaptată, dar cu așteptări adaptate și ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptări mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte care sunt funcționale și din mediul zilnic al elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să se joace cu niște cuvinte-puzzle sau să rezolve o integramă cu ajutorul unui coleg.

Scara curriculară este constituită gradual din 7 „trepte”. Procedura constă în creșterea (pentru elevii dotați) sau simplificarea (pentru elevii cu dificultăți de învățare) de către cadrul didactic a gradului de dificultate a sarcinii didactice. Importantă este și posibilitatea de a determina suportul necesar de acordat elevului la realizarea sarcinii date. Acest instrument de proiectare poate fi aplicat individual, dar și adaptat pentru o

clasă. Activitățile și numărul de sarcini ar trebui planificate sau simplificate astfel, încât să vină în întâmpinarea unui număr cât mai mare de elevi dintr-o clasă. Gradarea sarcinii didactice necesită mijloace didactice suplimentare și multă creativitate din partea cadrului didactic. Creșterea sarcinii de lucru în intensitate ar trebui gradate cu atenție, astfel ca elevii să nu se descurajeze. Totodată, scara indică și asupra faptului că învățarea participativă și colaborarea profesor-elev sau elev-elev permite copiilor cu dificultăți de învățare să îndeplinească diverse sarcini la un grad corespunzător nivelului lor de dezvoltare.

O altă modalitate de adaptare a sarcinii didactice propuse de M. Hadîrcă și T. Cazacu sunt **nivelurile didactice**:

- *Nivelul 1, receptiv-reproductiv literal*, presupune operații de receptare (Am înțeles!) și de reproducere pe baza informațiilor receptate, citite sau audiate (Am găsit! Răspund!). Reproducerea se realizează aproape de text, folosind expresii, exemple din text. Elevii nu disting destul de clar legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, deseori, din cauza lacunelor, nu sînt în stare să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior la soluționarea celor noi, pe care uneori le reproduc din memorie, neînțelegînd operațiile parțiale de analiză și sinteză.
- *Nivelul 2, reproductiv-transformativ*, presupune operații de vorbire din memorie, adică nu doar se însușesc /se găsesc /se rețin modelele de-a gata, dar se mai efectuează și o anumită modificare a materiei la transmiterea /aplicarea conținutului. Elevii sînt capabili să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior explicîndu-le pe cele noi, dar nu imediat – la început ei le analizează de pe poziția noului, le repetă, detaliat sau desfășurat; au nevoie de repere.
- *Nivelul 3, productiv-creativ, de performanță*: elevul creează o nouă informație, în procesul de vorbire, adică elevul produce un mesaj în mod independent sau îl poate completa, continua în mod creativ (Eu fac! Eu creez!). Elevii stabilesc în mod operativ legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, actualizează prompt și corect cunoștințele și abilitățile vechi și le aplică la însușirea celor noi, le argumentează, trag concluziile necesare, realizează analiza și sinteza; operațiile de corelare a competențelor poartă un caracter rezumativ.” [6, p. 42]

Elevul trebuie să îndeplinească sarcini în conformitate cu potențialul intelectual propriu. Este în grija profesorului însă să-i încredințeze periodic elevului și sarcini care țin de următorul nivel pentru a-l învăța să rezolve sarcini de nivel mai superior, avansând în dezvoltarea capacităților intelectuale.

O altă modalitate de individualizare a sarcinii didactice, în contextul educației incluzive, este **Interogarea multiprocesuală** - modalitate de a lucra asupra textului/informației prin adresarea întrebărilor. Acestea oferă posibilitate elevilor să cerceteze, să interpreteze, să sintetizeze, să analizeze informații, să reconstruiască, să traducă și să evalueze. *Interogarea multiprocesuală* este o tipologie a întrebărilor care antrenează diverse moduri de a gândi, dar, totodată și niveluri diferite de gândire. Utilizând această strategie de prelucrare a unui text, a unei informații, de interogare a temei de acasă, la sigur unele dintre întrebări sunt accesibile și pentru copilul cu CES. Astfel, interogarea

multiprocusuală este o strategie eficientă care poate fi valorificată practic la toate disciplinele.

Tabelul 4. Interogarea multiprocusuală

Tipul întrebării	Caracteristici	Formulări inițiale
Întrebări literale	Solicită informații exacte și răspunsurile pot fi ușor găsite în text. Elevul trebuie doar să repete ceea ce s-a afirmat deja. Efortul de gândire este minim.	Cine...?, Ce...?, Când...?, Cum...?, Unde...?, Numește..., Arată..., Memorează... .
Întrebări de traducere	Angajează elevii să transforme informațiile, să le restructureze în diferite imagini. Astfel de întrebări implică elevul să-și imagineze ceea ce este în text (situație, eveniment, fat, scenă), iar mai apoi această experiență senzorială trebuie tradusă în limbaj verbal. Elevul va descrie imaginea pe care o vede, sunetele pe care le aude.	Să presupunem că... Să ne imaginăm că... Ce s-ar întâmpla dacă... Dar dacă... Asociați...
Întrebări interpretative	Vizează descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, fenomene, valori, definiții. Elevul trebuie să-și dea seama cum se leagă diverse concepte, idei pentru a avea sens. Se consideră că înțelegerea, în fond, este interpretare (după Vaughn și Estes, 1985)	Care este semnificația ...în... De ce credeți că ... Care, credeți, este motivul pentru care...
Întrebări aplicative	Oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme, ori de a aduce mai departe diverse probleme de logică sau raționamente întâlnite în texte ori în experiențele lor proprii de învățare. La acest nivel elevii elaborează raționamente, analizează profund un eveniment, fapt, idee, concept.	Cum ați putea utiliza ... Transformați...demonstrați...combinați... Indicați cum ... Modificați ... Dacă ...atunci...
Întrebări analitice	Conduc la cercetarea în profunzime a unor probleme, examinându-le din diferite unghiuri de vedere. Elevii supun informația unui scepticism, pot pune sub semnul întrebării validitatea unui raționament.	Cum s-ar părea ...lui.. Ce altă perspectivă ar... Cum s-ar putea ... dacă... Cum s-ar transforma /schimba ... dacă... Relatați ...din perspectiva lui... De ce v-au/ nu v-au convins argumentele...
Întrebări de sinteză	Oferă ocazii elevilor pentru orientarea creativă a problemelor în baza unei gândiri originale. Astfel de întrebări permit elevilor să facă uz de toate cunoștințele pentru o gândire creativă, să creeze scenarii alternative.	Ce credeți că ar fi putut face ... pentru a ... Ce - ar fi dacă...Scrieți ...(ceva nou) Creați...Combinați... Presupuneți... ce se poate întâmpla... Cum am putea...
Întrebări evaluative	Solicită elevilor să dea calificativele bun/ rău, corect/ greșit, în funcție de standardele definite chiar de ei înșiși. Elevii realizează lucrurile într-un sistem personalizat de convingeri; judecă propriile lor comportamente în lumina informației noi, comportamentul unor persoane; cercetează calitatea informației, contribuția cuiva în realizări. Elevii învață să ia atitudine și să o argumenteze.	Cum credeți că a procedat... Care este atitudinea... Decideți... Cum apreciați nivelul... De ce credeți că este bine/ rău... Ce v-a făcut să...

Întrebările socratice este o modalitate care permite planificarea întrebărilor care contribuie la descoperirea independentă a cunoștințelor de către elevi. Această modalitate este similară cu Interogarea procesuală, doar că este utilizată mai frecvent oral. Întrebările adresate trebuie să stimuleze identificarea semnificațiilor și să dea înțeles și orientare discuției. Se folosește timpul de așteptare, se acordă elevilor cel puțin 30 de secunde de gândire pentru a răspunde. Dacă elevul întâmpină dificultăți este posibilă dezvoltarea răspunsurilor elevilor. Se recomandă rezumarea periodică în scris a principalelor puncte discutate. Tabelul 5. conține lista de întrebări care favorizează atragerii elevilor în discuție.

Tabelul 5. Întrebările socratice

Tip de întrebare	Exemplu
Întrebări de clarificare	<ul style="list-style-type: none"> - Ce vrei să spui cu...? - Poți să formulezi și altfel? - Care crezi că e problema principală? - Poți să ne dai un exemplu? - Poți să dezvoltți în continuare ideea asta?
Întrebări legate de o întrebare inițială sau problemă inițială	<ul style="list-style-type: none"> - De ce este importantă întrebarea asta? - E dificil sau ușor de răspuns la întrebarea asta? - De ce crezi lucrul ăsta? - Ce putem să presupunem pe baza acestei întrebări ? - Întrebarea duce la alte întrebări sau probleme importante?
Întrebări legate de presupuneri	<ul style="list-style-type: none"> - De ce am presupune asta? - Ce presupune.....prin asta ? - Ce altceva am putea presupune în loc ? - Se pare că presupui..... - E corect ce am înțeles?
Întrebări legate de motive și dovezi	<ul style="list-style-type: none"> - Ce exemplu am putea da? - De ce crezi că e adevărat lucrul ăsta ? - De ce alte informații avem nevoie? - Poți să ne explici motivele ? - Cum ai ajuns la concluzia asta ? - Există un motiv să ne îndoim de dovezile acestea? - Ce te-a făcut să crezi asta?
Întrebări legate de origine sau sursă	<ul style="list-style-type: none"> - De unde ai luat ideea asta? - Ce te-a făcut să crezi asta? - Este ideea ta sau ai auzit-o în altă parte ? - Intotdeauna ai crezut asta? - Opinia ta a fost influențată de ceva sau de cineva?
Întrebări legate de implicații și consecințe	<ul style="list-style-type: none"> - Ce efect ar avea asta? - S-ar putea într-adevăr să se întâmple așa sau e probabil să se întâmple ? - Care ar fi o alternativă? - Ce implică asta? - Dacă s-ar întâmpla așa, ce altceva s-ar mai întâmpla în consecință? De ce?
Întrebări legate de punctul de vedere	<ul style="list-style-type: none"> - Cum ar răspunde alte grupe de persoane la această întrebare? De ce? - Cum ai putea răspunde la obiecția că....? - Ce ar putea să creadă cineva care era de părere că....? - Care ar fi o alternativă? - În ce fel sunt ideile lui.... și....asemănătoare? Diferite?

În loc de **concluzii** propunem setul de întrebări de la indicatorul *C2.4 Copiii participă activ la propriul lor proces de învățare* din Indexul incluziunii... de T. Booth și M. Ainscow ca suport pentru autoevaluarea deschiderii spre individualizarea și diferențierea sarcinilor didactice și încurajarea contribuției la dezvoltarea educației incluzive:

- a. Este evident că și adulții din școală sunt cointeresați să studieze activ și că au interese multe?
- b. Sunt încurajați copiii să creadă că își pot mări capacitatea de a studia independent?
- c. Se recunoaște faptul că, dacă unii copii își măresc capacitatea de a studia și colabora independent, atunci profesorii devin mai liberi pentru a putea ajuta pe alți copii să devină și aceștia independenți?
- d. Sunt încurajați copiii să identifice tot ce își doresc să studieze și să-și asume responsabilitate pentru însușirea materiei?
- e. Sunt încurajați copiii să dezvolte interesul pentru studiere, pe care să-l urmeze și în afara școlii?
- f. Sunt numeroase ocaziile când copiii pot alege singuri ce își doresc să studieze?
- g. Sunt ajutați copiii să scrie titlurile/temele și denumirile personale pentru a structura o lucrare?
- h. Sunt încurajați copiii să pună întrebări provocatoare la care nici o persoană nu are un răspuns imediat?
- i. Sunt planurile de studii discutate cu copiii, astfel încât ei să poată alege care teme și subiecte să fie studiate mai rezumativ și care să fie studiate mai în detaliu?
- j. Este oferit suport copiilor pentru a fi ajutați să avanseze cu studierea materialului în baza cunoștințelor și capacităților pe care deja le posedă?
- k. Sunt învățați copiii cum să întreprindă o cercetare și să alcătuiască tema lucrării?
- l. Le este permis copiilor să utilizeze biblioteca și resursele tehnologiilor informaționale în mod independent?
- m. Sunt învățați copiii cum să facă notițe la lecții, din manuale și internet?
- n. Sunt ajutați copiii să investigheze o temă prin întocmirea unei liste de întrebări exacte, la care se încearcă a găsi răspuns?
- o. Învăță copiii să se ajute reciproc la activitățile de cercetare prin a-l asculta pe cel ce încearcă să execute o asemenea lucrare și apoi punându-i întrebări, pentru a înțelege cum gândește persoana în cauză?
- p. Învăță copiii să elaboreze sumare la lucrările proprii, pentru a oferi o idee imediată despre structura acesteia?
- q. Sunt evitate activitățile de copiere mecanică?
- r. Sunt învățați copiii cum se prezintă lucrarea proprie oral, în scris și în alte forme, individual și în grup?
- s. Sunt ajutați copiii să planifice și să îndeplinească recapitularea pentru testări și examene
- t. Sunt consultați copiii cu privire la suportul acordat în procesul de studiere pe care ei îl necesită

- u. Oferă copiii comentarii constructive cum pot fi îmbunătățite activitățile de studiere? v) Contează reacția de răspuns și evaluările copiilor cu privire la organizarea activităților de studiere?
- v. Sunt încadrați copiii la identificarea unor soluții de depășire a problemelor proprii sau ale altora în procesul de studiere? [1, p. 171]

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ediția a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015, 200 p. ISBN 978-9975-933-72-8
2. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000. 399 p. ISBN 9975742483
3. EFTODI, Agnesia. *Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare*. [on-line]
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_individ_final_o.docx
4. EFTODI, Agnesia. *Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghidul metodologic* [on-line]
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_individ_final_o.docx
5. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016, 230 p. ISBN 978-973-46-5664-6
6. HADÎRCĂ, M. CAZACU, T. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-43-67-2-4
7. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Ed. a 2-a. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9
8. VIANIN, Pierre. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2011. 408 p. ISBN 978-606-8244-17-4