

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „A. RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA de ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CAREDRA de ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

TEHNOLOGII DIDACTICE INCLUZIVE

Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master

Specialitatea: Managementul educației incluzive

**Elaborat:
conf. univ., dr.,
Maria PERETEATCU**

BĂLȚI, 2020

Discutat și aprobat la ședința Catedrei de Științe ale educației

Procesul-verbal nr. 10 din 02.07.20

Șef catedră _____ conf. univ., dr., **Tatiana Șova**

Discutat și aprobat la ședința Consiliului Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte

Procesul-verbal nr. 3 din 26.10.20

Decanul Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte

_____ conf.univ., dr., **Lora Ciobanu**

| | CUPRINS | Pag. |
|-----------|--|------|
| | Introducere | 3 |
| 1. | Tehnologiile didactice incluzive: aspecte conceptuale | 6 |
| | 1.1. Specificul relației metodă-formă-mijloc. | 9 |
| | 1.2. Funcțiile metodelor didactice. | 11 |
| | 1.3.Principii de alegere a metodelor didactice. | |
| 2. | Diferențierea și individualizarea instruirii. | 13 |
| | 2.1.Considerații generale privind individualizarea | 17 |
| | 2.2.Funcțiile vizate de organizarea activitatilor diferite. | 20 |
| | 2.3.Principiile clasei diferențiate. | 21 |
| | 2.4.Modalități de realizare a diferențierii la nivelul structurii de organizare a învățământului, formelor de organizare, conținutului și metodologiei. | |
| 3. | Valorificarea teoriei inteligențelor multiple | 27 |
| | 3.1.Caracteristicile inteligențelor multiple. | 32 |
| | 3.2.Identificarea tipului de inteligență. | 37 |
| | 3.3.Elaborarea sarcinilor în funcție de tipul de inteligență. | |
| 4. | Stilurile de învățare | 46 |
| | 4.1.Caracteristicile stilurilor de învățare. | 50 |
| | 4.2.Identificarea stilului de învățare. | 54 |
| | 4.3. Corelarea inteligențelor multiple cu stilurile de învățare | 57 |
| | 4.4.Elaborarea sarcinilor în funcție de stilul de învățare. | |
| 5. | Învățarea interactivă | 60 |
| | 5.1.Istoria educației interactive | 61 |
| | 5.2.Modelul educațional promovat de pedagogia interactivă. | 65 |
| | 5.3.Pedagogia interactivă versus pedagogia clasică. | 67 |
| | 5.4.Rolurile și comportamentele dezirabile în instruirea interactivă. Elevul și profesorul în procesul educațional interactiv. | 71 |
| | 5.5.Sugestii psihopedagogice pentru o instruire interactivă. | |
| 6. | Învățarea prin cooperare | 76 |
| | 6.1.Învățarea prin cooperare: delimitări conceptuale | 79 |
| | 6.2.Principiile și etapele învățării prin cooperare. | 82 |
| | 6.3.Rolurile și regulile utile. | 83 |
| | 6.4.Modalități de formare a grupurilor. | 86 |
| | 6.5.Metode de învățare în grup. | |
| 7. | Strategii de suport individualizat în învățarea copiilor cu diferite categorii de CES | |
| | 7.1.Strategii de învățare a cititului, scrisului, matematicii. | 97 |
| | 7.2.Strategii didactice adaptate la învățarea copiilor cu dificultăți de învățare, cu întârziere/dizabilitate mintală, cu deficiență de auz, cu dizabilitate de văz, cu dizabilități fizice, cu tulburări de limbaj, cu tulburări emoționale și de comportament, hiperactivi cu deficit de atenție | 103 |
| | 7.3.Strategii de dezvoltării a autocontrolului, abilităților de cooperare, respectului de sine. | 108 |
| 8. | Elaborarea și adaptarea materialelor didactice | 112 |
| | 8.1.Principiile FLEXIBILE pentru adaptarea materialelor didactice. | 115 |
| | 8.2.Etapele de elaborare a materialelor didactice. | 117 |
| | 8.3.Tehnica Easy read. | |
| | Anexe | 121 |

INTRODUCERE

Un factor important în asistența copiilor cu CES îl constituie identificarea celor mai adecvate strategii educaționale. În acest context, este absolut necesar ca specialiștii în domeniu să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor, să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul și, respectiv, să decidă care sunt cele mai relevante, mai eficiente, pentru a le promova în activitățile de incluziune educațională.

Metodele utilizate în procesul educațional în general, și, în particular, cele selectate pentru asistența individualizată a copiilor cu CES, trebuie să aibă un caracter funcțional, să se bazeze pe buna cunoaștere a particularităților de dezvoltare a copilului, să fie orientate spre asigurarea progresului în dezvoltarea acestuia. În acest curs se regăsesc precizări terminologice privind tehnologiile educaționale, sunt specificate funcțiile metodelor didactice.

Un aspect care urmează a fi examinat și cunoscut îl reprezintă identificarea tehnologiilor educaționale adecvate, în funcție de tipul de inteligență caracteristic copilului. Cunoașterea tipologiei inteligențelor multiple, în clasificarea Dr. Howard Gardner, poate servi drept suport pentru cadrele didactice în selectarea strategiilor educaționale pentru copilul cu CES.

Este important a utiliza tehnologiile educaționale într-o manieră flexibilă, prin adecvarea/adaptarea acestora la necesitățile copilului. Modalitățile de adaptare a tehnologiilor și materialelor didactice, descrise în prezentu curs, suplimentate cu bunele practici și abordare creativă, vor asigura succesul în asistența copiilor cu CES.

Unitatea de curs **”Tehnologii didactice incluzive”**, abordează tehnologia didactică în asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale; prezintă funcțiile metodelor didactice, cât și principiile de bază în selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice în proiectarea/organizarea procesului educațional.

Obiectivele unității de curs:

- ✓ Familiarizarea studenților încadrați în activitățile de formare cu tehnologiile didactice;
- ✓ Însușirea de către studenți a strategiilor didactice pentru asistența copiilor cu CES;
- ✓ Formarea abilităților de valorificare a inteligențelor multiple, în funcție de stilul de învățare al copiilor;
- ✓ Deținerea competențelor privind selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice adecvate diferitor contexte educaționale;
- ✓ Înțelegerea de către studenți a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;

- ✓ Antrenarea studenților în activități practice, de identificare și utilizare a tehnologiilor didactice adecvate unui context concret.

Competențe formate/dezvoltate

Urmare a parcurgerii unității de curs studenții implicați în formare vor dezvolta competențe de:

- ✓ Percepere și adecvare la contexte concrete a tehnologiilor didactice în asistența copiilor;
- ✓ Identificare și valorificare a tipurilor de inteligențe specifice copilului;
- ✓ Exersare a diferitor tehnologii de cunoaștere a elevilor și aplicarea lor în asistența acestora;
- ✓ Valorificare a raportului de evaluare complexă a dezvoltării copilului;
- ✓ Evidențiere a punctelor tari/beneficiilor diferitor tehnologii didactice și selectării celor mai eficiente în organizarea demersului didactic;
- ✓ Distingere și aplicare a celor mai eficiente strategii de lucru cu copiii care atestă diferite categorii de CES;
- ✓ Adaptare a materialelor didactice în procesul de asistență a copiilor cu CES;
- ✓ Evaluare a propriului stil de predare din perspectiva eficienței și eficacității demersului educațional;
- ✓ Operare cu tehnologiile didactice incluzive în organizarea demersului educațional.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1.

TEHNOLOGIILE DIDACTICE INCLUZIVE: ASPECTE CONCEPTUALE

Structura unității de învățare

1.1. Specificul relației metodă-formă-mijloc.

1.2. Funcțiile metodelor didactice.

1.3. Principii de alegere a metodelor didactice.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- ✓ Să-și formeze o viziune de ansamblu asupra celor mai importante concepte și viziuni privind tehnologiile didactice incluzive;
- ✓ Să cunoască, să înțeleagă și să explice ideile de bază ale funcțiilor metodelor didactice și ale principiilor de alegere a metodelor didactice.

1.1. Specificul relației metodă-formă-mijloc.

Precizări terminologice

Didactica, definită ca știință și artă a planificării, organizării, desfășurării procesului educațional, are în centrul preocupărilor sale tehnologia procesului de învățământ: metodele, mijloacele, formele de organizare și evaluare.

Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Aspectele terminologice ale noțiunii tehnologie educațională sunt abordate în literatura de specialitate în multiple variante, dar cu același sens. Pentru a facilita percepția cadrelor didactice, cu referință la tehnologiile didactice, vom prezenta, în continuare, abordarea noțiunii în Suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”, autori Bulat G. și Rusu N., care este difuzată în toate instituțiile de învățământ preuniversitar din țară. [1].

Noțiunea **tehnologie educațională (didactică)** este cunoscută în teoria și practica pedagogică:

- în sens restrâns – mijloacele audiovizuale, utilizate în procesul educațional;
- în sens larg – ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării-învățării-evaluării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu finalitățile educaționale, conținuturile învățării, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

Tehnologia didactică reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, tendințe, concepții, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând interrelaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice [3]. Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare [2]. Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale [2].

Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru:

- care este identificată de cadrul didactic și aplicată în procesul educațional;
- care presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- care permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

Analiza evoluției conceptului de tehnologie în științele educației evidențiază faptul că tehnologia se pretează astăzi la o abordare caracterizată prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care contribuie la proiectarea predării/învățării/evaluării, adecvate unor anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației.

Analiza detaliată a tehnologiei educaționale se poate realiza mai bine în cadrul larg al teoriei organizării. Școala este o instituție socială, dar, în același timp, ea este și o organizație caracterizată prin valori proprii, prin norme, prin relații etc. În acest context, organizarea reprezintă un mijloc de aranjare a „resurselor educaționale, de învățare și, totodată, un mecanism de compensare a resurselor, pentru realizarea unui obiectiv” [4].

Încadrată conceptual în organizare, precum și în teoria organizării, tehnologia educațională se pretează la o abordare sistemică. Analizând din perspectivă sistemică tehnologia educațională, savantul rus V. Bepalco pledează în favoarea unui sistem pedagogic prin care el subînțelege ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeele necesare pentru conducerea procesului educațional. Este evidențiată structura sistemului pedagogic, care reprezintă interdependența următoarelor elemente:

- ✓ copiii;

- ✓ scopurile educaționale;
- ✓ conținutul învățământului;
- ✓ procesul educațional;
- ✓ mijloacele tehnice;
- ✓ formele organizaționale [5].

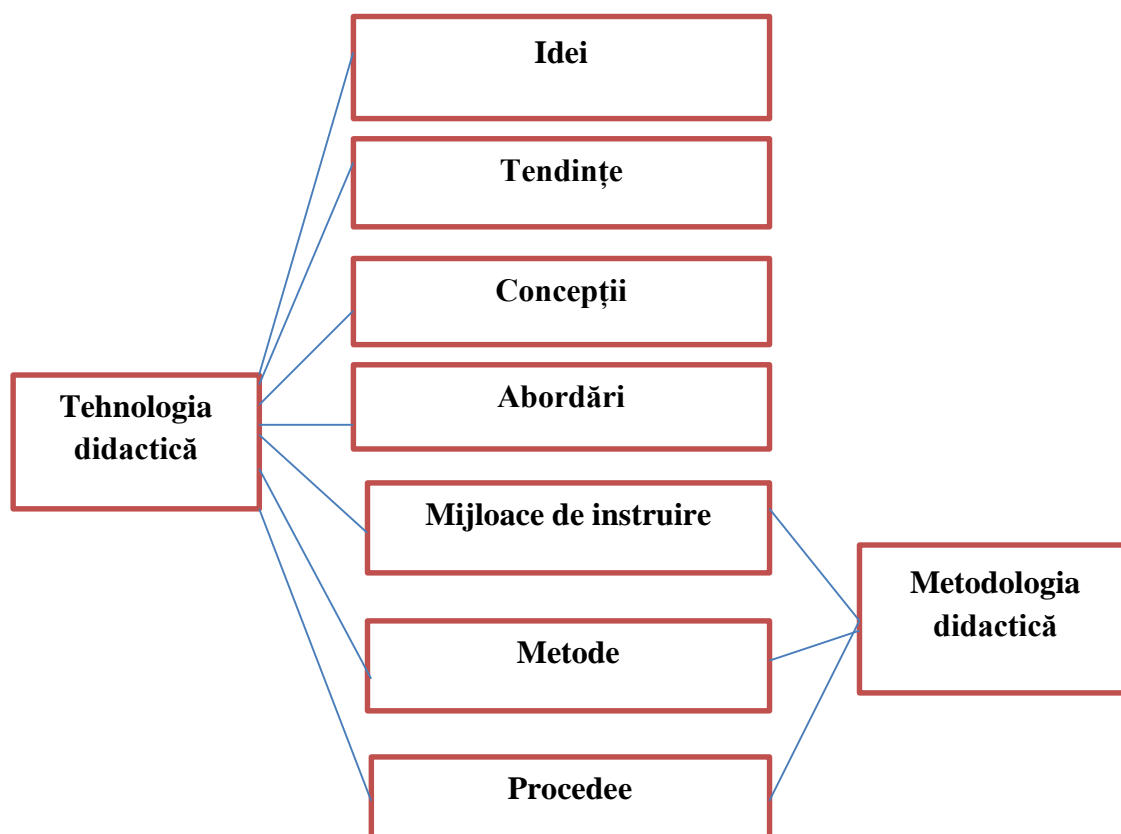
Selectarea și aplicarea tehnologiilor educaționale în procesul educațional are drept scop asigurarea organizării eficiente a resurselor predării-învățării-evaluării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic, construirea unor relații armonioase dintre elevi, elevi și cadre didactice etc.

Pornind de la perspectiva sistemică, V. Bespalco evidențiază esența tehnologiei educaționale în viziune integratoare [5]:

1. În primul rând, tehnologiile educaționale sunt chemate să reducă la minimum nereușitele/insuccesele în procesul predării-învățării, orientându-le astfel la o proiectare anticipată a întregului proces educațional.
2. În al doilea rând, spre deosebire de ghidurile metodice, destinate profesorilor, tehnologia educațională antrenează un proiect al întregului proces educațional ce determină structura și conținutul activității de cunoaștere a elevului.
3. În al treilea rând, o trăsătură esențială a tehnologiei educaționale vizează procesul care în cadrul tehnologiei pedagogice devine o problemă-cheie.
4. În al patrulea rând, datorită imaginii referitoare la obiectul tehnologiei educaționale, ca proiect al unui anumit sistem pedagogic, devine posibilă formularea unui principiu de elaborare a tehnologiei educaționale – principiul integrității structurale și de conținut a întregului proces educațional, precum și realizarea lui în practică. Acest principiu ar însemna că, la elaborarea unui anumit proiect al sistemului pedagogic, e necesar a realiza interdependența reciprocă a tuturor elementelor tehnologiei pedagogice, atât pe orizontală (în cadrul unei anumite perioade a instruirii – semestru sau an de studiu), cât și pe verticală, antrenând astfel toată perioada educației.

Prin noțiunea „**tehnologie didactică**” înțelegem transformarea reperelor teoretice și a prevederilor didactice și metodologice în acțiuni practice (strategii, procedee, activități) în raport cu obiectivele proiectate anterior și taxonomic. Tehnologia didactică trebuie să se axeze pe constituențele unui sistem: logica procesului, interconexiunea și unitatea componentelor structurale.

Figura 1.1. Tehnologia didactică



În accepțiunea lui S. Cristea, metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia în procesul educațional precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de predare/învățare-evaluare, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice [2].

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale. Astfel, metoda didactică poate fi definită dintr-o triplă abordare:

- ✓ modalitate de organizare a procesului educațional, structurată de cadrul didactic și aplicată în propria practică educațională;
- ✓ schemă, algoritm de cooperare dintre cadrul didactic și elevi, care asigură participarea acestora la propria învățare;
- ✓ facilitator al actului de transmitere-recepționare a conținuturilor educaționale și formare de competențe.

1.2. Funcțiile metodelor didactice.

În procesul educațional, metodele didactice îndeplinesc anumite funcții, care vizează, deopotrivă, cunoașterea (asimilarea cunoștințelor, gândirea), instruirea (formarea priceperilor,

deprinderilor, abilităților), cât și formarea trăsăturilor personalității. În funcție de contextul selectării și utilizării, metodele pot realiza diferite funcții:

Tabelul 1.1. Funcțiile metodelor didactice

| | |
|--------------------|--|
| Cognitivă | Metoda devine un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi |
| Formativ=educativă | Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educativ |
| Motivațională | Metoda poate suscita curiozitatea epistemică, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional |
| Instrumentală | Metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor educaționale |
| Normativă | Metoda demonstrează modul de a acționa, a preda și învăța, în scopul obținerii celor mai bune rezultate |

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite **procedee**.

Procedeele didactice reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic și adoptată de elev [2]. Procedeele constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice, care aplică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora. **Relația procedee-metodă didactică** se caracterizează printr-un grad înalt de mobilitate operațională, deoarece depinde de evoluția concretă a actului educațional.

Metoda este recunoscută eficientă, în cazul în care procedeele utilizate în cadrul ei, la fel, sunt de valoare. În același context, ordinea procedeele utilizate într-o metodă, se poate schimba în funcție de cerințele de moment, iar acest fapt face ca o metodă să poată căpăta trăsături noi, formate prin combinarea procedeele. Schimbările pot fi într-atât de mari, încât la un moment dat, o metodă să devină procedee, și invers – procedeele poate să devină metodă.

Rezumând cele expuse, putem afirma că metodologia didactică reprezintă teoria referitoare la metodele de predare-învățare-evaluare; ea desemnează și combinațiile de metode-tehnici-procedee utilizate în contexte didactice concrete.

Tendențele actuale în perfecționarea metodologiei didactice vizează:

- ✓ extinderea metodologiei activatoare, motivatoare, centrate pe cel care învață;
- ✓ utilizarea metodelor bazate pe interacțiune educațională;
- ✓ utilizarea metodologiei de formare-dezvoltare a gândirii critice a celor care învață;
- ✓ combinarea optimă a metodelor “tradiționale” și celor “active”.

Opțiunea pentru o metodologie didactică presupune competență psihopedagogică și experiență în domeniu; ea implică considerarea factorilor obiectivi și subiectivi ai procesului educațional în contexte concrete.

1.3.Principii de alegere a metodelor didactice.

Abordarea tehnologică a învățământului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor înaintate”, [2, p.73-74]. aceasta reprezentând finalitatea actului educațional în sine. În același timp, abordarea tehnologică a procesului educațional oferă posibilități pentru „extinderea” cadrului strict educațional de predare-învățare:

- ✓ soluționarea în complex a problemelor educaționale și sociale;
- ✓ asigurarea condițiilor favorabile și reducerea influențelor negative asupra dezvoltării personalității;
- ✓ utilizarea optimală a resurselor existente etc. [3, p. 75]. Tehnologiile educaționale trebuie să fie orientate spre integrarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, asigurând astfel un caracter integrator.

Tabelul 1.2. Taxonomia integrativă (după Vl. Guțu „Obiective educaționale versus competențe: abordare teleologică”) [3, p. 57-58].

| | |
|-------------|--|
| Cunoașterea | <ul style="list-style-type: none">• Recunoașterea teoriilor, noțiunilor, legilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor;• Identificarea noțiunilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor;• Reproducerea conceptelor, definițiilor, normelor, textelor, tabelelor;• Definirea noțiunilor, legilor, categoriilor;• Observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor (măsurări, cântăriri, calculări);• Enumerarea, deosebirea și descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor, procedeelelor. |
| Aplicarea | <ul style="list-style-type: none">• Analizarea și sintetizarea;• Compararea și descrierea;• Categorișirea și clasificarea;• Stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența);• Abstractizarea, concretizarea, generalizarea;• Rezolvarea exemplelor simple (cu valori necunoscute);• Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea;• Transpunerea, extrapolarea, extinderea;• Inducția, deducția;• Evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe;• Scrierea, relatarea, producerea, structurarea;• Proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea;• Executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții inițial cunoscute și în condiții noi (în cadrul activității respective). |

| | |
|------------|---|
| Integrarea | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea în situații reale sau modelate; • Realizarea independentă a lucrărilor, activităților; • Rezolvarea situațiilor, sarcinilor de problemă; • Formularea de probleme și sarcini; • Elaborarea de noi idei; • Receptarea mesajelor (înțelegerea mesajului, atenție dirijată sau preferențială); • Reacția exprimată (sentimente, voința de a reacționa, satisfacția); • Valorizarea (acceptarea valorilor, preferința pentru anumite valori); • Conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori; • Caracterizarea și acceptarea valorică; • Asumarea responsabilităților; • Luarea deciziilor; • Socializarea și adaptarea; • Rezistența la condiții de schimbare; • Comunicarea și acționarea în echipă. |
|------------|---|

Întrebări și aplicații practice:

1. Explicați funcția cognitivă a metodelor didactice.
2. Cum înțelegeți funcția motivațională a metodelor didactice? Ar putea o metodă utilizată de profesor să provoace demotivarea, nedorința de implicare a copilului în activitatea de învățare? Invocați eventuale situații/cauze.
3. Identificați o secvență didactică de la o lecție în cadrul căreia ați aplicat o anumită metodă. Numiți metoda și descrieți procedeele constitutive ale acesteia.
4. Lecturați motto-ul și exprimați-vă opinia: „Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filosof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului – aceasta este datoria unui profesor, căci esențialul constă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.” (T. Maiorescu)

Referințe bibliografice:

1. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. Tipografia „Bons Offices”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București : Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
3. GUȚU V. ȘEVCIUC M., GORAȘ-POSTICĂ V. et al. *Didactica universitară*. CEP USM, Chișinău, 2011. , 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5
4. SURDU E. *Prelegeri de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 282 p. ISBN: 973-30-4291-9.
5. БЕСПАЛЬКО В. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989. 92 с. ISBN 5-7155-0099-0.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE II.

DIFERENȚIEREA ȘI INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII

Structura unității de învățare

- 2.1. Considerații generale privind individualizarea
- 2.2. Funcțiile vizate de organizarea activitatilor diferențiate.
- 2.3. Principiile clasei diferențiate.
- 2.4. Modalități de realizare a diferențierii și individualizării la nivelul structurii de organizare a învățământului, formelor de organizare, conținutului și metodologiei.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea să:

- argumenteze necesitatea tratării diferențiate și individualizate a elevilor în procesul instructiv;
- identifice funcțiile și principiile vizate de organizarea activitatilor diferențiate;
- elaboreze sarcini de lucru diferențiate aplicabile la tema pentru acasă;
- promoveze diverse strategii de diferențiere și individualizare a învățării.

2.1. Considerații generale privind individualizarea

Individualizarea a fost dintotdeauna o preocupare predilectă a cercetărilor psihopedagogice în domeniu la nivel internațional (C. Freinet, J. Piaget, E. Erikson; J. Dewey, C. Rogers, H. Gardner etc.). În ultimul timp, odată cu implementarea educației incluzive, se acordă atenție aspectelor individualizării reflectate în studiile mai multor cercetători din România (I. Radu, A. Gherguț, E. Vrăsmaș, T. Vrăsmaș, M-D. Bocoș, S. Cristea etc.), dar și de la noi din republică (A. Racu, A. Dăniș, M. Vrînceanu, V. Chicu, M. Hadîrcă, T. Cazacu etc.).

În literatura de specialitate, conceptul de **individualizare** este abordat din perspective multiple:

- strategii de optimizare a învățării;
- proces dinamic;
- direcție de formare a competențelor cadrelor didactice;
- incluziune educațională etc.

Individualizarea este un factor esențial în facilitarea incluziunii educaționale a elevului cu CES.

Din această perspectivă, individualizarea presupune reconstrucția continuă a corelațiilor necesare între principalele acțiuni implicate în procesul educațional (predare-învățare-evaluare) și dezvoltarea lor individualizată în contexte/situații psihosociale extrem de variate și de diversificate. În acest context se înscriu și conceptele educației: educația pentru toți; constructivistă, educația centrată pe elev, școala prietenoasă elevului, educația incluzivă.

În 1994, la Salamanca, “educația pentru toți” a fost definită ca “acces la educație și calitatea acesteia pentru toți elevii”, obiectiv care presupune asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor elevilor, indiferent de cât de diferiți sunt. Astfel, școala trebuie să includă în procesul de învățământ toți elevii, fie ei cu dizabilități sau supradotați, copii ai străzii sau copii provenind din grupuri marginalizate. După cum afirma J. Bruner, școala este “obligată” să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitatea fiecărui elev “să-si realizeze propria lui dezvoltare optimă”, deoarece “oricine poate învăța, la orice vârstă”.

Constructivismul, una dintre teoriile contemporane din domeniul învățării, susține că învățarea presupune să clădești pe temelia deja existentă adică construirea propriei cunoașteri prin experiență. Acesta permite crearea unor scheme (modele mentale) care se modifică prin două procese complementare: asimilare și acomodare. În viziunea constructivismului piagetian, învățarea este un demers individual.

Centrarea pe copil presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui copil, dar și responsabilizarea elevului față de propria învățare și progresele înregistrate. Abordarea centrată pe copil vizează orientarea activității didactice spre asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității elevului, dezvoltând individualitatea acestuia.

În esență, conceptul centrării pe cel ce învață este o abordare de predare-învățare-evaluare extinsă, care presupune aplicarea unei game largi de metode și tehnici, în care accentul principal este pus pe satisfacerea necesităților educaționale ale elevului. În acest sens, individualizarea stă la baza noilor tendințe ale educației orientate spre formarea/dezvoltarea personalității fiecărui elev. Astfel, la nivel de sistem educațional, are loc adaptarea școlilor la necesitățile de învățare ale elevilor, centrarea procesului educațional pe necesitățile individuale ale elevului, în vederea dezvoltării unui sistem de competențe de bază și a unui traseu educațional individualizat. Premisa de la care se pornește în procesul de individualizare este că toți suntem diferiți, de aceea diferențele sunt o caracteristică a ființelor umane. Școala are menirea să valorifice aceste diferențe umane și să se adapteze la necesitățile specifice de educație care derivă din ele, pentru a putea răspunde continuu unei mai mari diversități de copii. Abordările în acest context se regăsesc în conceptul școala prietenoasă elevului.

Principiile școlii prietenoase elevului vizează promovarea educației de calitate prin individualizarea învățării, proiectarea obiectivelor care răspund necesității de învățare a elevilor și capacității acestora de a învăța cum să învețe, structurarea resurselor în raport cu obiectivele stabilite, dezvoltarea continuă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Modelul de educație incluzivă implementat astăzi în cadrul sistemului educațional național are la bază fundamente sociale, pedagogice și psihologice, principii care au fost stipulate

în Rezoluția Organizației Națiunilor Unite (ONU) în 1993: dreptului egal la educație și egalizării șanselor; individualizării procesului educațional și dezvoltării maxime a potențialului fiecărui copil; nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor; flexibilității în activitatea didactică; designului universal etc.

Realizarea individualizării are la bază mai multe teorii recunoscute și aplicate la nivel mondial.

În acest sens, cele mai frecvente teorii abordate din perspectiva individualizării procesului educațional se referă la:

Tabelul 2.1. Teorii din perspectiva individualizării

| Teoria | Aspecte specifice |
|---|--|
| Teoria stadială a dezvoltării cognitive a elevului (Jean Piaget) | <i>Teoria lui Piaget</i> este o teorie din cadrul psihologiei dezvoltării. În studiile sale, Piaget a elaborat o teorie originală asupra genezei și mecanismelor gândirii denumită teoria operațională. Teoria lui Piaget conform căreia capacitatea intelectuală este calitativ diferită la vârste diferite și elevii au necesități de interacțiune cu mediul înconjurător pentru a câștiga competență intelectuală, a influențat știința educației și psihologia. |
| Teoria dezvoltării psihosociale a elevului (Erik Erikson) | <i>Erikson</i> propune abordarea stadială a formării personalității din perspectiva socializării (<i>Teoria dezvoltării psihosociale</i>), axându-se pe influențele psihosociale. Totodată, susține că dezvoltarea la fiecare stadiu trebuie corelată cu contextul cultural și experiența unică de viață a fiecărui individ. |
| Teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltări (Lev Vîgotsky) | <i>Vîgotsky</i> definește <i>zona proximei dezvoltări</i> drept distanța dintre nivelul de dezvoltare acțională, așa cum este determinat prin rezolvarea independentă de probleme și nivelul dezvoltării potențiale, așa cum este determinat prin rezolvarea de probleme sub îndrumarea adultului sau în colaborare cu alți colegi. |
| Teoria inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare (Howard Gardner) | <i>Teoria inteligențelor multiple</i> , dezvoltată de <i>Gardner</i> , abordează inteligența drept un set de aptitudini prin care o persoană poate rezolva diverse probleme/situații. Gardner clasifică inteligența în 9 tipuri și susține că toate ființele umane au inteligență multiplă. |
| Teoria învățării experiențiale (John Dewey, Kurt Lewin) | <i>Învățarea experiențială</i> dezvoltată de <i>Dewey</i> , <i>Lewin</i> , este procesul prin care cunoașterea este creată din experiența directă, adică "a învăța din experiență". Învățarea experiențială pune accentul pe procesul de învățare individual. Activitățile experiențiale sunt printre cele mai eficiente instrumente de predare și de învățare. Învățarea experiențială necesită inițiativă din partea elevului, o "intenție de a învăța" și o "fază activă a învățării". |

Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihofizice individuale ce deosebesc persoanele unele de altele, cât și existența unor particularități relativ comune unor grupuri.

Individualizarea învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a componentelor cognitive și acțională ale conținuturilor și ale strategiilor didactice la particularitățile psihofizice ale fiecărui copil și, respectiv, la particularitățile relativ comune unor grupuri de copii, în vederea atingerii potențialului maxim în dezvoltare. Prin individualizare se asigură unitatea între particular și

general în educație, între obiect și subiect al educației, între strategiile de grup și cele individuale. În abordarea individualizării urmează să găsim răspunsuri explicite la mai multe întrebări: Ce este? De ce? Cum? Pentru ce? De ce ținem cont?

Tabelul 2.2. Ce este? De ce? Cum? Pentru ce? De ce ținem cont?

| Individualizarea |
|--|
| Ce este? |
| <ul style="list-style-type: none"> • baza organizării procesului educațional, realizării educației centrate pe copil; • adaptarea activității didactice la potențialul/particularitățile individuale ale dezvoltării elevului (personalizarea educației); • distribuirea sarcinilor de învățare în funcție de particularitățile individuale; • este un răspuns al cadrului didactic la necesitățile celor care învață. |
| De ce? |
| <ul style="list-style-type: none"> • pentru realizarea idealului educațional - formarea unei personalități armonioase și creatoare, capabilă să se adapteze la schimbare și să realizeze rolurile cu care o investește societatea; • pentru a oferi cadrului didactic șansa să țină fiecare copil în zona proximei dezvoltări. |
| Cum? |
| <p>Prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valorificarea resurselor umane (copil, cadrul didactic, alți specialiști, părinte) și stabilirea obiectivelor/finalităților educaționale individuale; • adaptarea procesului educațional la diversitatea de necesități ale elevului; • diversificarea metodelor, tehnicilor și a procedeelelor; • utilizarea materialelor didactice conform necesităților elevului (elaborare, adaptare, suplimentare); |
| Pentru ce? |
| <p>Pentru:</p> <ul style="list-style-type: none"> • asigurarea reușitei fiecărui elev și realizarea unor performanțe cât mai apropiate de potențialul său intelectual maxim; • oferirea de șanse elevului pentru participare; • valorificarea rolului social al elevului. |
| De ce ținem cont? (condițiile) |
| <ul style="list-style-type: none"> • potențialul și particularitățile individuale pe domenii de dezvoltare (emoțional, motor, cognitiv, verbal, social); • aptitudinile, inteligența predominantă; • vârsta cronologică a elevului; • ritmul de dezvoltare; • temperamentul (flegmatic, sangvinic, coleric, melancolic); • stilul de învățare (auditiv/vizual/kinestezic; global/analitic); • interesele, preferințele individuale; • punctele forte și necesitățile; • mediul socio-cultural al familiei (modul în care gândesc, se comportă, valorile, religia etc.). |

Individualizarea, în contextul incluziunii școlare, este unul dintre indicatorii calității și relevanței procesului educațional. În acest context, cadrului didactic îi revine misiunea să asigure

incluziunea educațională a elevilor cu CES în baza unor programe adecvate necesităților fiecărui copil.

Odată cu implementarea educației incluzive, se acordă o deosebită atenție studierii procesului educațional din perspectiva individualizării. Din perspectiva educației incluzive, individualizarea vizează **valorificarea tuturor diferențelor și individualizarea procesului educațional prin dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui copil.**

Conform prevederilor *Codului Educației*, incluziunea elevilor cu CES în școală este asigurată prin abordarea individualizată (art.33, alin. (3)).

2.2.Funcțiile vizate de organizarea activităților diferențiate.

În contextul social actual, școala este supusă unui mare număr de idei și alternative. Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instruirii și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui copil în raport cu propriile posibilități.

Copilul este o persoană unică, care are personalitate, ritm propriu de creștere și dezvoltare, stil propriu de învățare, antecedente familiale unice. Cunoașterea copilului trebuie considerată ca punct de plecare în orice acțiune formativă pentru a dirija cu cât mai multe șanse de succes dezvoltarea personalității lui. Din această perspectivă obiectivă a apărut principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor. Necesitatea învățării diferențiate și individualizate decurge din:

1. Specificul rațiunii umane cu diferențe psihice și psihofiziologice;
2. Idealul educațional - formarea unei personalități armonioase și creatoare, capabilă să se adapteze la schimbare și să realizeze rolurile cu care o investește societatea.

Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, și de aplicare a acestora în practică în mod constant și creator.

Necesitatea tratării diferențiate nu este o noutate. *Principiul de bază* este că nu există elevi buni și elevi slabi, ci există elevi buni la lucruri diferite.

I.T. Radu în lucrarea “Învățământul diferențiat” enumeră *funcțiile esențiale* ale învățării diferențiate și individualizate:

- ✓ facilitarea realizării idealului educativ;
- ✓ asigurarea rezultatelor școlare mai bune;
- ✓ prevenirea și diminuarea situațiilor de eșec școlar;
- ✓ depistarea la timp și stimularea intereselor și aptitudinilor copiilor;
- ✓ prevenirea și eliminarea fenomenelor de suprasolicitare și subsolicitare;
- ✓ potențierea capacitățile cognitive;
- ✓ formarea unor trăsături de personalitate.

În literatura de specialitate, conceptul de *instruire diferențiată* a fost abordat din perspective multiple: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice.

Diferențierea în educație este o organizare a activității în așa fel încât fiecare elev să fie constant sau cât mai frecvent confruntat cu situațiile didactice cele mai productive pentru el.

Diferențierea constă în adaptarea activității de predare-învățare-evaluare, sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al strategiilor didactice la tipurile de individualități și la particularitățile copiilor (capacitatea de învățare, ritm de gândire și acțiune, abilități, motivații, interese, aptitudini etc.).

Individualizarea constă în adaptarea activității didactice la potențele / particularitățile individuale ale copilului.

Caracterul de sistem al instruirii diferențiate (I.T.Radu, 1978) se concretizează:

1. La nivelul **structurii de organizare a învățământului** (diversificare pe tipuri, profiluri și secții) *Diferențierea produsului* prin crearea de oportunități variate de *exersare, aplicare și extindere* a ceea ce au învățat în funcție de profilul de învățare.
2. La nivelul **metodologiei** (oferta metodologică diversificată, centrată pe încurajarea autonomiei elevului);
3. La nivelul **conținutului** (caracterul deschis, flexibil, al conținutului programei, obiecte și teme la alegere). *Diferențierea conținutului* se realizează prin: curriculum la decizia școlii, activități complementare celor din programul obligatoriu pentru toți, cursuri diferite ca nivel pentru aceeași disciplină, activitate extracurriculară corelată cu cea școlară.

Exemple de diferențieri de conținut:

a) sistemul unităților capitalizate (credite): conținutul e divizat în unități care corespund unui semestru / an / ciclu. Anumite unități sunt obligatorii, altele nu, din care elevul alege cele care îi convin. La sfârșitul perioadei de timp elevul susține un examen care îi conferă un număr de credite. Unitățile prevăd:

- planul general (unități indispensabile formării de bază);
- planul special (unități specifice conținutului);
- planul cultural (unități care îmbogățesc universul cultural al elevului).

b) sistemul modular: conținutul este divizat în subunități bine structurate, cu relații specifice între ele. Fiecare modul cuprinde obiective exprimate în cunoștințe, activități, are variante ca ritm, nivel de dezvoltare, de recuperare, are probe de intrare (ce este nevoie să știe), finale (ce trebuie să știe) și intermediare (ce știe).

c) *activități extracurriculare*: știm că educația se realizează în mod formal (activitate școlară), informal (experiența cotidiană), non-formal (perișcolar). În vremea noastră se recunoaște imposibilitatea de a considera educația ca un proces limitat în timp și spațiu.

4. La nivelul **formelor de organizare**. *Diferențierea procesului* se realizează prin trei moduri de organizare a activității didactice:

1. *activitate frontală*, caracterizată prin transmiterea informației de la învățător către elevi și care permite în anumite momente, formularea diferențiată a unor sarcini;

2. *activitate pe grupe* omogene (constituite după un anumit criteriu) sau eterogene (constituite după preferința elevilor pentru o activitate). Criteriile de grupare pot fi nivelul de instruire, ritmul de lucru, dificultățile tipice în învățare, capacitățile etc.

3. *activitate individuală, independentă* (orarul individual de activitate, programul individual de studiu etc.).

Ținând cont de avantajele și dezavantajele fiecărui mod de organizare a activității, cadrului didactic îi revine sarcina de a alege forma de activitate potrivită clasei de elevi. Toate procedeele de tratare diferențiată propuse sau descrise în literatura de specialitate dobândesc valoare numai într-o reevaluare și reordonare personală a cadrului didactic care le reintegrează într-un sistem general propriu, bazat pe ipoteze, direcții și scopuri specifice, totul în direcția dezvoltării maxime a potențialităților fiecărui elev.

Tratarea diferențiată a elevilor este încă văzută de cei mai mulți profesori în mod unilateral, ca fiind tratarea într-un anumit mod, prin mijloace, mai ales a unei anumite categorii de elevi, a celor predispuși eșecului școlar.

Accentul care se pune acum pe procesul educațional, pe dinamica acțiunii didactice, ne obligă să ne schimbăm punctele de vedere privitoare la tratarea diferențiată.

Tratarea diferențiată rămâne o necesitate de necontestat susținută de cauze cunoscute, generale și situaționale, care în principiu, se leagă de particularitățile individuale ale elevilor, de care nu putem să nu ținem seama, dar și de mediul socio-familial din care provin elevii. Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată a elevilor trebuie să capete o accepție mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional situațional, o abilitate a cadrului didactic în dezvoltarea personalității fiecărui copil.

Natura, structura și scopul modurilor de organizare a activităților diferențiate cunosc traiectorii variate după realitățile educaționale cărora le sunt destinate. Astfel, putem identifica următoarele tipuri de acțiune:

1. *Terapeutice* destinate elevilor aflați în limitele situației normale, dar cu unele lacune în cunoaștere, datorate fie unor ritmuri mai lente, fie unor situații de adaptare mai greoaie la

sarcinile didactice, precum și datorită unor momente critice în dezvoltarea psihofizică (tulburări psihoafective, instrumentale, etc.);

2. *Recuperatorii* destinate elevilor aflați în situații de deficiență ușoară (dizarmonii ale proceselor psihice-gândire, atenție, memorie, limbaj sau noncognitive, cum ar fi cele de natură motivațională, volitivă, relațională);
3. *De suplimentare a programului de instruire* destinate elevilor care dispun de capacități, abilități sau de structuri motivaționale și preferențiale conturate și orientate favorabil spre o anumită disciplină;
4. *De orientare sau reorientare, verificare și control* destinate celor care solicită sau li se impun asemenea programe.

Se poate aprecia, în *concluzie*, necesitatea organizării învățământului și a desfășurării activității școlare adecvat trăsăturilor caracteristice unor grupuri de școlari și chiar specific fiecărui elev. Ideea modelării școlii după elev, în perspectiva realizării idealului educațional și nu adaptarea elevului la o școală arbitrar concepută, este dominantă în strategia determinării structurii învățământului, a conținutului sau și a metodologiei didactice.

2.3. Principiile clasei diferențiate.

Principii cheie ale clasei diferențiate.

- Profesorul știe clar ce este important la materia lui;
- Profesorul înțelege, apreciază și clădește pe diferențele dintre elevi;
- Evaluarea și învățarea sunt inseparabile;
- Profesorul ajustează conținutul, procesul și produsul în funcție de disponibilitatea, interesele și profilul de învățare al elevului;
- Toți elevii participă;
- Elevii și profesorii sunt colaboratori în învățare;
- Scopurile clasei diferențiate sunt dezvoltarea maximă și succesul individual;
- Flexibilitatea este caracteristică marcantă a clasei diferențiate.

Începeți cu pași mici:

- sarcinile diferențiate să dureze puțin la început;
- luați notițe despre elevi;
- planificați câte o lecție diferențiată la fiecare capitol;
- diferențiați un produs pe fiecare semestru;
- găsiți resurse multiple pentru câteva părți esențiale ale curriculum-ului;
- stabiliți criterii de performanță comune pentru produse și apoi personalizați cerințele;
- oferiți elevilor posibilitatea de a-și alege modul de lucru, exprimarea, tema pentru acasă;
- folosiți o activitate în care elevii să reflecteze asupra diferențelor în învățare;

- dați instrucțiuni bine gândite;
- porniți cu o sarcină familiară, apoi dați o sarcină diferențiată unui grup mic;
- folosiți dosare de lucru;
- faceți o listă cu competențele dorite;
- utilizați strategii de calitate pentru a angaja toți elevii (ex. tehnici de captare a atenției elevilor);
- utilizați abilități eficiente de prezentare pentru a vorbi cu elevii, nu a le vorbi;
- utilizați strategii de chestionare (puneți întrebări tuturor elevilor, și într-un astfel de mod, încât să-i provoace să gândească și să răspundă);
- utilizați strategii de implicare care îl încurajează pe elevi să reflecteze la ceea ce învață și să fie implicați activ în timpul orei;
- utilizați abilități și modalități eficiente de prezentare (expresii faciale; gesturi; contact vizual; vocea; mișcarea);
- utilizați recunoașterea spontană prin: laude, notări pozitive ale elevilor, mini sărbătoriri, recompense, simboluri, certificate, insigne, privilegii speciale. Recunoașterea meritelor trebuie să fie relevantă pentru și la timpul potrivit.

2.4.Modalități de realizare a diferențierii la nivelul structurii de organizare a învățământului, formelor de organizare, conținutului și metodologiei.

Pentru proiectarea și desfășurarea eficientă a instruirii diferențiate și individualizate profesorul trebuie să respecte următoarele condiții generale:

1. Cunoașterea inițială a copiilor (nivelul de cunoștințe, nivelul capacităților cognitive, ritmul de muncă, calitățile atenției, efortul voluntar, interesele, înclinațiile, deprinderile intelectuale și motorii, gradul de maturizare socio-afectivă, gradul de independență).
2. Realizarea obiectivelor pedagogice de către toți copiii, adecvând metodologia la particularitățile individuale.
3. Organizarea învățării diferențiate și individualizate la toate tipurile de activități și pe tot parcursul desfășurării secvențelor de predare învățare.
4. Evitarea suprasolicitării ca și a subsolicitării.
5. Antrenarea diferențiată nu numai a copiilor cu dificultăți în învățare sau cu lacune, ci și a copiilor cu înclinații speciale.
6. Îmbinarea activității diferențiate și individualizate cu activitatea frontală, favorizând astfel potențarea capacității de învățare, dar și relaționarea copiilor, formarea capacității de cooperare și competiție.
7. Elaborarea materialelor ce vor fi puse la dispoziția fiecărei categorii de copii și a fiecărui copil în parte, spre a asigura progresul lor neconținut.

8. Alegerea celor mai productive strategii, adaptate particularităților grupului de copii și fiecărui copil, după nevoile sale

Strategii pentru tema de acasă. Primul pas spre individualizarea învățării îl constituie **tema pentru acasă cu sarcini de lucru diferențiate**

- sarcini identice, timp diferit;
- sarcini diferite, dar în același timp;
- sarcini diferite, timp diferit;
- sarcini diferite după posibilitatea copilului;
- fișe identice cu sarcini progresive.

În funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul fiecărei persoane, după următoarea structură:

1. Tema pentru acasă obligatorie care cuprinde sarcini de lucru de nivel minim / mediu;
2. Tema pentru „elevii harnici” nu este obligatorie, dar poate fi efectuată de elevii care doresc să lucreze suplimentar; tema include sarcini de lucru de nivel mediu / superior;
3. Tema pentru „elevii isteți” tema nu este obligatorie și include – în alternanță - fie sarcini de lucru de nivel superior, fie diferențiere pe baza teoriei inteligențelor multiple.

Tema pentru acasă constituie o oportunitate pentru învățător și elevi de a prelungi timpul dedicat învățării, de a stimula interesul pentru diverse domenii, de a diferenția instruirea în sensul nevoilor și intereselor elevilor. Fiecare elev va alege acasă, după efectuarea temei obligatorii, ce și cât poate rezolva din celelalte teme propuse, fapt care va genera: automotivare, autoevaluare (relativă), propria adaptare la ritmul de lucru, la elementele de bioritm individual. În evaluare, se pot face aprecieri, pot fi lăudați, evidențiați elevii care, în unități mai mari de timp, dovedesc interes în realizarea temelor pentru acasă. Pentru a avea eficiență, temele pentru acasă trebuie să îndeplinească condiții, cum ar fi:

- să conțină lucruri folositoare pentru elevi - prin care să se consolideze cunoștințele predate, dar și atractive, interesante;
- subiectele propuse spre rezolvare, ca temă, să fi avut deja un echivalent lucrat în clasă (niciodată tema pentru acasă nu trebuie să conțină cerințe mai dificile decât exemplele rezolvate în clasă sau sarcini despre care elevii n-au auzit în clasă);
- nu cantitatea temelor este importantă ci calitatea lor, cu cât elevii au mai mult de scris pentru acasă, cu atât randamentul lor scade, la fel și interesul pentru învățatură;
- trebuie obligatoriu să fie corectate cât mai curând posibil după efectuarea lor;
- dacă tema a ridicat probleme la nivel de clasă, în sensul că mai mulți elevi au greșit-o, se reia în clasă, rezolvând și explicând modul de rezolvare al tuturor cerințelor.

Ținând cont de toate aceste considerente temele pentru acasă pot fi:

- de perfecționare - pentru elevii foarte buni
- de consolidare - pentru elevii buni;
- de recuperare - pentru elevii care întâmpină dificultăți în asimilarea cunoștințelor;
- facultative - pentru elevii de excepție, care pot rezolva sarcini mult deasupra manualului.

Strategii pentru activitatea în clasă.

Pasul următor este utilizarea tehnicilor de înviorare a lucrului individual la lecție și verificarea temei de casă, să oferiți fiecărui elev posibilitatea de a găsi o nișă proprie în care se poate exprima pe sine. Faptul că nu întrebați „Ce știi despre...”, ci doar „Ce simți în raport cu...” sau „La ce te gândești atunci când...” îi permite elevului să improvizeze fără teama de a da un răspuns greșit. În acest context pot fi utilizate tehnici de tipul:

Fișele de lucru (*de recuperare* (pentru elevii rămași în urmă la învățătură), *de dezvoltare* (pentru elevii buni și foarte buni), *de exerciții* (pentru formarea priceperilor și deprinderilor), *de autoinstruire* (pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă) conțin sarcini de instruire cu caracter practic, teoretic sau teoretico-practic și care, în contextul instruirii diferențiate și individualizate, pot avea un caracter predominant problematizat și euristic. Ele pot fi utilizate în toate momentele activității didactice: predare, învățare, evaluare, feed-back.

Pagina de jurnal. O tehnică recomandată pentru actualizarea unei experiențe personale în legătură cu subiectul care urmează a fi discutat. Profesorul formulează tema *paginii de jurnal*, iar elevul descrie de parcă evenimentul vizat s-ar fi întâmplat astăzi, însoțindu-l de o investigație a situației care urmează a fi prezentată (o furtună sau un curcubeu - la fizică). Se oferă 5-7 minute pentru scris, după care citesc toți doritorii. Profesorul comentează, accentuează, revine și explică niște episoade din lucrările elevilor. Acesta e momentul în care elevul de obicei pasiv sau timid ar putea interveni cu o amintire relevantă. Nu ratați ocazia de a-l sprijini și a-i arăta cât de importantă - a fost experiența sa.

Bliț / Reacția imediată. Profesorul propune elevilor un obiect, o imagine, o frază, o melodie, la care aceștia urmează să aibă o reacție verbală imediată: Scrieți, timp de 2-3 minute, ce ați văzut, ce ați auzit, ce ați simțit, ce v-ați amintit contemplând obiectul, audiind melodia, ascultând citatul etc. Se citesc textele produse de elevi și se „vâslește” în direcția necesară profesorului, dar viziunea fiecărui elev va fi diferită.

Scrierea liberă (freewriting). Elevii scriu timp de 5 minute, fără a se opri, orice le vine în minte privitor la subiectul respectiv. După ce au trecut 5 minute (se anunță că s-au scurs 5 minute și se mai dă 1 minut ca să-și încheie gândurile, pentru ca ideile bune vin de obicei nepresate), citesc foaia partenerului. Perechile își împărtășesc ideile cu întreaga clasă sau subliniază ideile de care sunt mai puțin siguri și le citesc pentru a vedea dacă aveau dreptate, nefiind siguri de ideile lansate.

SINELG (**S**istemul **I**nteractiv de **N**otare pentru **E**ficientizarea **L**ecturii și a **G**ândirii). O tehnică foarte populară și la fel de eficientă. Elevul citește singur un text, pune pe câmp semnele cu următoarele semnificații:

√ - pentru informația cunoscută

+ - pentru informația necunoscută

— - pentru informația contradictorie cu ceea ce știu ei

? - pentru informația care necesită documentare.

Această primă parte a activității, trecînd de la frontal la individual, poate reveni la frontal pentru a discuta în plen notițele din coloanele „—” și „?” ale tabelului.

Manuscrisul pierdut. În urma unei evaluări, ați constatat că rezultatele elevilor sunt sub așteptările dumneavoastră. Nu le dați note, ci scrieți-i fiecăruia câteva sugestii personale. La analiza lucrărilor, rezervați timp pentru a răspunde la întrebări, rugați-i să citească fragmente mai reușite din propriile texte, improvizați o discuție despre modul în care ar scrie sau rezolva, dacă proba s-ar repeta. La lecția următoare, fără avertisment, dar și fără nici o sursă de inspirație, repetați cu fidelitate lucrarea. Cereți fiecărui elev să scrie la finele ei ce anume a modificat, ce a făcut mai bine decât în prima probă.

Exercițiile descrise mai sus nu răpesc mult timp din bugetul lecției, dar aduc un profit la nivel atitudinal-afectiv prin individualizarea perceperii temei ce va urma.

Seminarul personal ar putea avea frecvență semestrială, pentru care profesorul nu va desemna elevii, ci doar va anunța neutru subiectul studiului, va oferi o listă de surse și resurse, se va declara gata să ofere consultații. Elevii care vor cerceta subiectul respectiv (sau vor pregăti materiale pentru un seminar) trebuie să știe că au o ocazie unică de a apărea în postură de cercetători-conferențieri, de a se prezenta și de a-și face publice rezultatele investigației, de a-și verifica pe această cale rezultatele și competențele.

Combinați *seminarul personal* cu *seminarul socratic* și insistați ca elevii să adreseze întrebări protagonistului. Includeți-vă în discuție din partea clasei doar pe ultima sută de metri, pentru că un seminar cu adevărat reușit nu se reduce la un monolog urmat de dialogul profesor-elev, ci la un monolog urmat de un interviu. Ajutați-l pe elevul care susține seminarul numai dacă vă solicită.

Cercul de studiu se va întruni cel puțin o dată în lună, iar între ședințe elevii, bine pregătiți și puternic motivați, vor avea o sarcină de cercetare individuală (lectura unui material, rezolvarea unui set de probleme, analiza unui roman, cercetarea unor documente, experiențe, scrierea de programe etc.). Acceptați elevii pe care nu i-ați selectat inițial dvs., dacă își cer permisiunea să frecventeze cercul - oricum cineva renunță pe parcurs. Sunt câteva momente de avut în vedere:

- Profesorul este mai puțin profesor decât la lecție - se comportă cu elevii săi de la egal la egal.

- Obiectivele activităților se stabilesc de comun acord, nu se impun.
- Elevii își asumă responsabilități, nu le primesc.
- Ședințele se desfășoară în așa fel încât fiecare să-și găsească locul și rostul.
- Întrebările la care nu se găsește răspuns astăzi rămân pentru documentare și discuție la ședința următoare.
- Se practică o evaluare reciprocă verbală; stimularea elevilor nu mai ia formă de notă.

Jocul „De-a expertul”:

tutoringul: (1) un elev care nu prea reușește la o materie este rugat să-l ajute pe altul, cu aceleași probleme; în rezultat, progresează ambii; (2) un elev cu reușită înaltă oferă consultații colegilor care au lacune - dar o face din proprie inițiativă, profesorul nu-l poate obliga;

profesoratul: elevul are la lecție sarcina care, de regulă, îi revine profesorului; comportându-se adecvat cu postura, însușește mai trainic materia;

jurnalistica: elevul este jurnalistul care face o investigație pentru a scrie un articol de problemă, de aceea solicită interviuri colegilor; astfel observăm competența de comunicare, capacitatea de investigație, cunoașterea problemei;

ancheta: elevul are rolul anchetatorului care urmează să stabilească dacă un coleg a citit sau nu textul (iar profesorul și colegii, după întrebările adresate, își dau seama de faptul cât de atent a citit și „anchetatorul”);

drama: elevii interpretează roluri care le permit să se cunoască și să se manifeste/exprime mai bine.

Argumentele utilizării acestor strategii sunt următoarele:

- impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă;
- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;
- valorifică experiența anterioară;
- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;
- respectă ritmul individual al copilului;
- stimulează spiritul de echipă;
- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare;
- fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii;
- învățătorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;
- copilul este evaluat și comparat cu el însuși .

Concluzii: Strategia individualizării și diferențierii conduce la o gamă foarte variată de forme de lucru și modalități de organizare a activității de învățare. Se impune ca cadrul didactic să gândească asupra modalităților de îmbinare acelor trei forme de activitate - frontală, în grup și

individuală, iar în cadrul fiecăreia dintre acestea asupra unor sarcini unitare, gradate însă prin conținut și mod de realizare. În raport de capacitățile fiecărui elev, de cerințele programei școlare se pot formula solicitări implicând niveluri de efort diferite: recunoaștere, reproducere, integrare, transfer, creativitate. Important este ca în toate formele de activitate pe care le desfășoară elevii (la tablă, pe caiete, în grup, pe fișe individuale), cadrul didactic să urmărească aplicarea întregului sistem diferențiat al variabilelor acestor activități: obiective, conținuturi, moduri de realizare a sarcinilor, forme de evaluare etc. Problema diferențierii învățământului creează un spațiu întins pentru creativitatea cadrului didactic, acesta având la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare nevoilor fiecărui copil.

Întrebări și aplicații practice

1. Comentați declarația de la Salamanca, 1994: “Noi credem și declarăm că fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge la un anumit nivel și a se putea păstra la un nivel acceptabil de învățare (...) Sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa fel încât să țină seamă de marea diversitate a copiilor.”
2. Răspundeți la întrebări pornind de la filozofia despre nevoile individuale și concentrându-vă asupra modului cum înțelegeți predarea și învățarea: Ce vi se pare mai rezonabil: să faceți mare parte din munca de la clasă sau în primul rând elevii sunt muncitorii și gânditorii? Toți elevii învață la fel și în același ritm? Își formează elevii capacități de studiu individual într-o clasă în care tot timpul li se spune ce să facă?
3. Ce tehnici și metode putem utiliza pentru a diferenția și individualiza instruirea?
4. Elaborați și prezentați sarcini de lucru diferențiate la domiciliu.

Resurse bibliografice:

1. BOCOȘ M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002. 378 p. ISBN: 973-610-091-X.
2. Codul educației al Republicii Moldova. Disponibil:
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
3. DANDARA O., BERNAZ N. *Sarcini didactice*. Supliment al revistei Didactica pro..., nr. 6, 2002
4. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995.
5. IONESCU Miron, RADU Ioan – *Didactica moderna*, 2001. 240 p. ISBN: 973-35-1084.
6. RADU I., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P, București. 1978. 253 p.
7. SARIVAN, L., *Inteligențe multiple - o teorie pentru practica școlară*, // *Învățământul primar*, nr. 3, 1996, p.65.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE III.

VALORIFICAREA TEORIEI INTELIGENȚILOR MULTIPLE

Structura unității de învățare

- 3.1. Caracteristicile inteligențelor multiple.
- 3.2. Identificarea tipului de inteligență.
- 3.3. Elaborarea sarcinilor în funcție de tipul de inteligență.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea să:

- Identifice tipurile de inteligență;
- Caracterizeze inteligențele multiple;
- Elaboreze sarcini de învățare la diverse discipline școlare în funcție de tipul de inteligență.

3.1. Caracteristicile inteligențelor multiple.

Conceptul de inteligență

De-a lungul timpului, noțiunea de **inteligență** a fost de cele mai multe ori interpretată ca fiind echivalentă conceptului de gândire, însă chiar terminologia termenului (*inteligență* provine de la latinescul „*interlegere*”, care reunește două înțelesuri: *a discerne/a discrimina* și *a lega*) sugerează faptul că inteligența depășește gândirea. [M. Ionescu, coord., 1998]. În timp ce *gândirea*, se limitează la stabilirea relațiilor între însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, *inteligenta* merge mai departe și stabilește legături, relații între relații.

Așadar, în accepțiune etimologică, inteligența ar fi capacitatea de a stabili legături sau relații între lucruri distincte.

Într-o lume a diversității, a holismului, a multiculturalității și globalizării, a schimbărilor rapide care au loc în societate, cererea de educație este crescândă. În acest context, cresc exigențele pentru desfășurarea procesului de învățământ și pentru finalitățile acestuia, se accentuează complexitatea problematicii procesului de predare-învățare precum și necesitatea de a apropia activitatea instructiv-educativă de cea de cercetare științifică. Profesorul trebuie să găsească răspunsul cât mai exact la întrebarea „Pentru cine și pentru ce predau?”.

Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individului din societatea noastră actuală - ideal prevăzut de Codul educației - nu se poate face decât prin punerea în aplicare a principiului egalității șanselor, iar egalitatea șanselor nu poate fi susținută decât printr-un învățământ diferențiat, printr-o ofertă educațională diferențiată și personalizată. Educația și instrucția diferențiată presupune adaptarea învățării, a curriculumului școlar (finalități, strategii, conținut, evaluare) la posibilitățile reale ale elevilor (ceea ce pot să facă, fără sprijin sau ajutor), dar și la

„zona proximei dezvoltări" (Vîgotski), adică la ceea ce ar putea face (eventual cu sprijin/ajutor din partea adultului), adaptarea la ritmul propriu de muncă, studiu, învățare, la capacitățile de înțelegere, raționare, gândire.

Pe lângă un curriculum diferențiat și personalizat care să țină seama de potențialul fiecărui copil și de conținuturile fiecărei arii curriculare, ca măsuri pedagogice luate în vederea tratării diferențiate și individualizate, putem aminti:

- programe de intervenție psihopedagogică individualizate care să vizeze toate substructurile personalității (senzorio-motor, perceptiv, dezvoltarea limbajului, gândirea, afectivitatea etc.);
- organizarea activităților didactice pe grupe de nivel, în funcție de potențialul fiecărui copil;
- organizarea activității cadrului didactic titular al clasei și al colaboratorilor săi (cadru didactic de sprijin, logoped, consilier școlar etc.), în funcție de obiectivele specifice și operaționale ale activităților de predare-învățare și a celor corectiv-recuperatorii-compensatorii;
- punerea accentului pe evaluarea formativă și realizarea unui feedback continuu între obiectivele propuse și nivelul lor de realizare;
- derularea unor activități extrașcolare care să contribuie la realizarea transferului de cunoștințe.

Societatea contemporană impune așadar o pedagogie a diversității, astfel încât școala actuală trebuie să recunoască diversitatea ființei umane și diferențele interindividuale.

Una dintre posibilitățile de tratare diferențiată la clasă este proiectarea activităților de predare-învățare pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple (TIM) propusă de Howard Gardner. Pornind de la premisa că „cultura noastră definește o inteligență deosebit de largă", exprimată în cartea sa „Cadrele minții" (1983), autorul explică faptul că există cel puțin opt inteligențe de bază, pe care le dețin toți oamenii, însă datorită variației genetice nu există două persoane care să aibă exact aceeași combinație a inteligențelor.

Teoria Inteligențelor Multiple permite organizarea unei instruirii interactive și diferențiate, susținând dezvoltarea unui învățământ adaptat elevilor, care îi sprijină să își valorifice propriile resurse, să își formeze capacitățile de autoinstruire și să-și dezvolte motivația pentru învățarea permanentă. Ideea care stă la baza individualizării instruirii este că între indivizi există diferențe individuale în ceea ce privește structura lor cognitivă, modurile de învățare și adaptare, patternurile interioare pe care le folosesc în învățare. Unicitatea indivizilor se referă la faptul că aceștia își construiesc propriile strategii de învățare, parcursuri și traiectorii particulare de instruire și formare. Activitatea individualizată devine tot mai personalizată și îl

conduce pe cel care învață spre autonomie cognitivă și educativă. Toți copiii învață cu plăcere atât timp cât ceea ce învață răspunde nevoilor, așteptărilor, intereselor, precum și nivelului lor de dezvoltare.

În ultimele două, trei decenii s-a conturat un nou concept al potențialului intelectual concretizat în noțiunea de „potențial de învățare”. Cadrul teoretic de bază pentru aceste cercetări - referitor la evaluarea potențialului de învățare - este oferit de teoria lui L.S. Vîgotski (1934) privind „zona proximală a dezvoltării”.

Noțiunea „zona proximală a dezvoltării” se referă la decalajul dintre „nivelul actual al dezvoltării” și cel potențial. Nivelul actual al dezvoltării intelectuale este indicat de aspectul eficienței practice a funcțiilor cognitive într-un moment al dezvoltării ontogenetice. Însă procesualitatea și specificitatea operațiilor mintale ce caracterizează un stadiu al dezvoltării intelectuale imediat următor nu este predictibil cu suficientă siguranță. Autorul vede posibilitatea acestei predicții în schițarea unui mini-proces formativ, educativ, prin conlucrarea copilului cu adultul, conlucrare care să-i ofere copilului posibilitatea dezvoltării sub efectul ajutoarelor acordate, a acțiunilor externe. Aceste acțiuni, transpuse pe un plan mintal, pun în evidență operațiile intelectuale potențiale.

Teoria inteligențelor multiple impune ca educatorii să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități. Ei trebuie să structureze prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligență. Printre avantajele acestei abordări se numără:

- crearea mai multor ocazii pentru dezvoltarea talentelor copiilor și pentru obținerea performanțelor de către aceștia;
- mai mult timp pentru realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic;
- un material suplimentar pentru îmbunătățirea evaluării.

În lecțiile bazate pe teoria inteligențelor multiple ar fi de dorit să se țină cont de următoarele aspecte:

- evitarea formării a mai mult de 4-5 grupe (altfel activitatea devine foarte greu de urmărit și sprijinit);
- respectarea manierelor diferite de exprimare;
- începerea folosirii inteligențelor multiple ca puncte de plecare ale unei lecții obișnuite;
- observarea în mai multe rânduri a copiilor pentru a le cunoaște profilul de inteligențe.

În ultimul deceniu, tot mai mulți pedagogi susțin teoria lui Howard Gardner despre inteligențele multiple. În viziunea lui Howard Gardner inteligența este definită ca „abilitate sau un set de abilități, care permit/e unei persoane să rezolve probleme sau să creeze produse care sunt prețuite în unul sau mai multe contexte culturale”. Autorul pledează pentru renunțarea la

uniformizarea școlii în favoarea unui autentic curriculum și a unei școli centrată pe elev și necesitățile sale educaționale; a unei „școli individualizate” care să stimuleze și să valorifice la maximum resursele și potențialul individual al elevului. Totodată, susține că un individ reprezintă o „colecție de inteligențe” exprimate prin moduri variate de învățare și modalități particulare de exprimare a achizițiilor dobândite. Din aceste considerente, se recomandă cadrelor didactice, ținând cont de aceste diferențe, să opteze pentru variate strategii interactive de predare-învățare-evaluare centrate pe stimularea acelor tipuri de inteligență care sunt dominante la elevi.

În același timp, aplicarea TIM are multiple implicații educaționale: alegerea strategiilor de predare-învățare, organizarea activităților de învățare, elaborarea sarcinilor de învățare, a materialelor didactice. În acest context, autoarea C.L. Oprea, menționează că nu există „o rețetă general valabilă” de aplicare și propune câțiva pași: cunoașterea capacităților/abilităților elevilor, proprii unui tip dominant de inteligență; familiarizarea gradată a elevilor cu TIM; reflecția elevilor asupra propriilor potențialități; motivarea intrinsecă pentru a-și dezvolta inteligențele; oferirea de experiențe pentru manifestarea inteligențelor multiple.

Dat fiind faptul, că fiecare persoană este posesor al unui anumit tip de inteligență care îi determină randamentul asimilării și interpretării cunoștințelor, angajării intelectuale, implicării profesionale, interiorizării și explicării relațiilor, exprimării cu succes, individualizarea actului educațional se poate realiza și din această perspectivă. Astfel, putem atribui elevilor, inclusiv celor cu CES, diferite roluri, care ar susține dezvoltarea proprie și ar valorifica inteligența dominantă.

TIM este aplicată pentru:

- cunoașterea elevilor;
- valorificarea fiecăruia conform potențialului/interesului/preocupărilor;
- proiectarea situațiilor/secvențelor de învățare;
- facilitarea și susținerea învățării tuturor elevilor;
- evaluarea personalizată.

Cunoscând profilurile de inteligențe ale elevilor, unele posibilități de aplicare a TIM vizează:

- folosirea ca „punct de plecare” al lecției;
- folosirea în cadrul unei teme interdisciplinare realizate într-un grup format din elevi cu diverse inteligențe „tari”;
- folosirea în cadrul unui proiect individual/de grup prin care fiecare elev își realizează tema din perspectiva inteligențelor „tari”;
- exploatarea unei teme la nivelul unei discipline prin diferite coduri de reprezentare etc..

Teoria inteligențelor multiple, elaborată de Howard Gardner, este considerată cea mai profundă pătrundere în domeniul educației, de la Piaget încoace. Este vorba de un alt mod de a

aborda elevii ținând cont de diferențele dintre ei. De multe ori, la clasă se induce că unii sunt deștepți, iar alții nu. Se consideră deștept cel care are note mai bune sau punctaj mai mare la testele de inteligență; ei sunt considerați ”născuți inteligenți”. Gardner utilizează termenul de inteligență datorită conotațiilor pozitive. Inițial el a definit inteligența ca fiind abilitatea sau seturi de abilități care permit unei persoane să rezolve problemele sau să creeze produse care sunt prețuite în unul sau mai multe contexte culturale. Recent, el și-a nuanțat astfel definiția un potențial bio-psihologic de a prelucra informația care poate fi activat într-un context cultural pentru a rezolva probleme sau a crea produse care sunt de valoare într-o cultură. Cuvântul potențial ne sugerează că inteligențele nu sunt lucruri care pot fi văzute sau numărate. Gardner își concepe inteligențele ca fiind potențialuri – probabil neurale - care vor fi sau nu vor fi activate, în funcție de valorile unei anumite culturi, de oportunitățile disponibile în acea cultură și de deciziile personale luate de indivizi și/sau de familiile lor, de profesorii lor și de alții. Inteligența \approx modul de a rezolva o problemă sau de a crea un produs.

Gardner propune 8 criterii („semne” de existență) pentru o inteligențe:

1. au localizare pe creier;
2. sunt observabile în forme izolate la: savanți, copii minune, persoane autiste, populații excepționale;
3. au o operație cheie sau un set de operații cheie identificabile (operațiile cheie = identificabile ca mecanisme de calcul sau operații mintale);
4. au o istorie de dezvoltare distinctă (au un set de performanțe finale de tip expert ce pot fi definite);
5. au o istorie a evoluției și plauzibilitate a evoluției;
6. pot fi identificate prin sarcini de lucru / experimente psihologice;
7. pot fi identificate prin cercetări / teste psihometrice;
8. sunt susceptibile de a se codifica în sisteme de simboluri (un sistem de simboluri = cheia unei inteligențe).

Un element esențial în aplicarea teoriei inteligențelor multiple la clasă este cunoașterea profilului de inteligență a al elevilor. Aflarea punctelor „tari” și „slabe” este esențială pentru stabilirea strategiilor de diferențiere și individualizare. Inteligențele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat, pentru fiecare elev, considerat un "unicat", care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar mai ales: anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic; un anumit stil de învățare; anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale; disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii.

3.2. Identificarea tipului de inteligență.

Există următoarele tipuri de inteligențe:

1. Inteligența lingvistică. Cei care posedă acest tip de inteligență gândesc cu predilecție în cuvinte și folosesc cu ușurință limba pentru a exprima și înțelege realități complexe ale existenței vieții în familie și societate. Meditează asupra mesajelor proprii sau primite. Ei sesizează ușor „înțelesul cuvintelor, sunt sensibili la ordinea cuvintelor, la sonoritatea limbii și ritmurile comunicării, rostesc adesea cuvintele în gând înainte de a le citi, pronunța sau scrie.

Învață repede limba maternă și limbile străine, vorbesc și citesc cu plăcere, compun, spun glume să-i delecteze pe ceilalți, au memorie bună, rețin ușor versurile, scriu cu ușurință. Sunt atrași de jocurile de cuvinte precum Scrabble, rebusuri, anagrame, rime fără sens, dau atenție cuvintelor înscrise pe indicatoare mai mult decât priveliștilor, conving pe alții cu ușurință, își aleg, în procent ridicat cariera în funcție de capacitățile lingvistice, au vocație de scriitori și oratori. Este inteligența cu cea mai mare frecvență.

2. Inteligența logico-matematică. Prevalența ei determină analiza cauzelor și efectelor, înțeleg raporturile dintre acțiuni, obiecte și idei, gândește conceptual, relaționează, pătrunde esențele, analizează, sintetizează, clasifică, cuantifică și abstractizează.

Persoanele cu inteligență matematică logică au abilitatea de a opera cu modele, categorii și relații, de a calcula, de a efectua operații matematice și logice complexe, gândesc inductiv și deductiv, problematizează, se manifestă critic și creativ în rezolvarea diferitelor situații de viață, pun la îndoială evidențele, manipulează mediul înconjurător, propun soluții originale, concep scurte experimente de tipul ipotetic *Ce-ar fi dacă...?* învață metodic, organizat. Sunt atrași de jocurile de șah, de cele de perspicacitate și foarte mult de computere.

Cei mai mulți oameni cu inteligență logică matematică sunt matematicieni, fizicieni, chimiști, cercetători în domeniile diferitelor științe, contabili.

3. Inteligența spațial-vizuală. Înseamnă să gîndești în imagini; să percepi cu acuratețe și acuitate (agerime) lumea vizuală; să sesizeze cele trei dimensiuni; să recreeze aspecte ale experienței vizuale cu ajutorul imaginației; să înțeleagă relațiile din spațiu.

Persoanele cu inteligență vizual- spațială operează cu modele mintale ale lumii spațiale, se situează în spațiu, știu precis cum și unde sunt așezate lucrurile, vizualizează lucruri și ființe, văd imagini vizuale când închid ochii, schițează, creionează, desenează, colorează și fotografiază cu plăcere, realizează „puzzle-uri” vizuale și labirinturi, au vise intense, preferă să citească lucrări scrise când sunt bogat și variat ilustrate, să vadă filme, diafilme, expoziții, deoarece rețin mai ușor faptele, ideile imaginile, noțiunile, au înclinații spre studiul geometriei și spre construcții, învață vizualizând. Această inteligență este caracteristică arhitecților, designerilor, arhitecților plastici, fotografilor.

4. Inteligența muzical-ritmică. Persoanele cu această inteligență gîndesc în sunete, ritmuri, melodii și rime; sunt sensibili la ton, intensitatea, înălțimea și timbrul sunetelor, la comunicarea nonverbală, la sunetele și zgomotele din mediul înconjurător.

Aceștia discern varietatea sunetelor, sesizează cînd interlocutorul nu are intonația și ritmurile potrivite în comunicare, țin minte linia melodică a cântecelor, cîntă și fredonează o melodie fals interpretată, recunosc, reproduc și creează muzică folosind un instrument muzical sau vocea, ascultă activ, simt legătura dintre muzică și emoții, se programează în timp cu ușurință. Sunt atrași de instrumente muzicale, de spectacole, devin, în cele mai multe cazuri, artiști, profesori de artă muzicală, interpreți, compozitori, regizori. Acest tip de inteligență reprezintă „capacitatea de a percepe (în calitate de meloman), de a discrimina (în calitate de critic muzical), de a transforma (în calitate de compozitor) și de a exprima (în calitate de interpret) formele muzicale”.

5. Inteligența corporal-kinestezică. Dominanta acestei inteligențe aduce după sine gîndirea în mișcări și folosirea corpului în moduri abile și complicate, periculoase chiar; au simțul coordonării în mișcări ale întregului corp și ale mâinilor în manipularea obiectelor; crează produse folosind corpul sau diferite părți ale corpului. Acest tip de inteligență include deprinderi fizice speciale precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, precum și deprinderi la nivel tactil și cutanat.

Persoanele cu această inteligență rezolvă problemele folosind corpul / părți ale corpului, au structură athletică, în mod obișnuit practică un sport sau o activitate fizică, folosesc mâinile în activități concrete cum sunt: cusutul, croșetatul, sculptatul, tâmplăria sau modelajul, repară cu ușurință, aleargă mult, nu pot sta într-un loc mult timp, folosesc limbajul trupului, imită pe cei din jur, simt nevoia să atingă lucrurile pentru a învăța cât mai multe despre acestea, sunt atrase de distracțiile periculoase și de experiențele fizice senzaționale sau care provoacă spaima.

Această inteligență o au, îndeosebi, sportivii, dansatorii, sculptorii.

6. Inteligența naturalistă. Indivizii cu această inteligență înțeleg lumea naturală; recunosc și clasifică indivizi, specii și relații ecologice; interacționează cu mediul natural descoperind scheme funcționale legate de viață și de forțele naturii; concep creația ca un sistem de tipare și comportamente.

Oamenii înzestrați cu această inteligență sunt interesați de tipare și de comportamente, de clasificarea și de catalogarea lor, organizează cu plăcere lumi sintetice, sunt atrase de medicina naturistă, se pricep la ceaiuri și la efectele lor curative, sunt specialiste în artele culinare, preferă activitatea în aer liber, acordă atenție detaliilor, iubesc natura, animalele și plantele, învață observând relațiile, comparând și valorificând informațiile

senzoriale, au vocație de cercetători ai naturii. Gardner spune că „întreaga noastră cultură de consumatori se bazează pe inteligența naturalistă”.

Astronomii, biologii, ecologii care o posedă, nu operează cu simboluri sau scheme ca matematicienii, ci mai degrabă organizează tiparele observate clasificându-le și categorisindu-le.

7. Inteligența interpersonală. Gîndesc despre alte persoane și le înțeleg; știu cum să le abordez și cum să lucrez cu ele; au capacități simpatice și empatice; diferențiază oameni; sunt sensibili la motivele, intențiile și stările acestora; reacționează adecvat la semnalele celor din jur, implică deprinderi de comunicare verbală și nonverbală .

Persoanele cu inteligență interpersonală își consiliază colegii, mediază conflictele, sunt sociabile, au mulți prieteni, se impun ca lideri informali, se simt foarte bine în mijlocul unei mulțimi, sunt atrase de sporturile care se practică în grupuri și de jocurile de societate, simt dorința / provocarea de a învăța o altă persoană sau un grup de persoane ceea ce știu mai bine, detectează intențiile și sentimentele celor din jur, au abilități de conducători înnăscuți, se implică în activități sociale, au un grup de prieteni apropiați. Cei cu inteligența interpersonală “tare” sunt conducători, vânzători, psihologi, se pricep la motivarea oamenilor, dar și la manipulare. Ei înțeleg modul cum “funcționează” oamenii. Un profesor bun trebuie să aibă această inteligență.

8. Inteligența intrapersonală. Domină o gândire și formarea unui model despre sine; se înțeleg pe sine și operează cu acest model în viață; se autocunosc; se situează și se analizează în raport cu ceilalți; este conștient de propriile puncte tari și slabe; își programează eficient atingerea obiectivelor personale; își monitorizează și controlează propriile gânduri, sentimente și atitudini; iau decizii pe baza autocunoașterii; înțeleg că viața este o continuă experiență de autocunoaștere pentru autodevenire.

Aceste persoane cu inteligență intrapersonală își petrec, de obicei, timpul singure, meditând asupra propriei persoane și a vieții, se gândesc intens și frecvent la propriile lor scopuri, au un hobby despre care nu vorbesc cu nimeni, au secretele lor, sunt capabile să răspundă singure obstacolelor, piedicilor vieții cu vioiciune și flexibilitate, preferă să învețe independent, prin sarcini individualizate, au abilități de motivare și manipulare, țin un jurnal personal, sunt propriul lor șef, încep afaceri de unul singur, au vocație de psihoterapeuți și lideri religioși. Inteligența intrapersonală depășește cu puțin capacitatea de a distinge între plăcere și durere și de a te implica sau retrage dintr-o situație ca rezultat al acestei distincții.

9. Inteligența existențială – Gardner e convins că e o modalitate de cunoaștere, dar nu a stabilit localizarea pe creier. De aceea vorbește despre aceasta ca despre o jumătate de inteligență. O posedă mai dezvoltată filosofii, cei ce pun întrebări despre sensul fericirii, originea Universului, etc. Probabil spiritualitatea aparține acestui tip.

Ca *factori blocanți* ai aplicării teoriei inteligențelor multiple în școală, ar fi:

- de natură caracterială - lipsa voinței, a motivației intrinsecă;
- școlară - rigiditate metodologică - noi, cadrele didactice ne lăsăm victime ale stereotipului dinamic;
- familială – părinți care rezolvă temele copiilor și nu-i lasă să facă eforturi proprii sau cei care impun copiilor propria lor manieră de lucru;
- blocaje de tip emoțional - lipsa competenței de a depune un efort susținut pentru a aplica TIM;
- atitudinile individualiste ale dascălului- necunoașterea de sine, sentimentul de incoapență, subiectivitate, pasivitate excesivă;
- tendința dascălilor de a acoperi cât mai multe informații, deseori peste puterile lor de înțelegere (concurșurile școlare, competiția, evaluările etc), se insistă pe acumularea unei mari cantități de cunoștințe – programa școlară - și nu toți elevii obțin rezultatele așteptate;
- standardele prea ridicate pentru toți elevii, se fac eforturi de a fi atinse de toți copiii, dar nu se fac eforturi pentru a le descoperi punctele tari;
- mulți (profesori, părinți) se simt bine cu mijloacele și cu obiectivele tradiționale;
- necontinuitatea sarcinilor în învățare.

Cunoașterea și aplicarea TIM este importantă întrucât presupune reconsiderarea stilului didactic și actualizarea/adaptarea acestuia la tipul de inteligență și necesitățile elevului. Educația centrată pe copil prevede valorificarea maximă a fiecărui elev prin expunerea sa la situații variate care îi permite să se manifeste în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente.

Declarația universală a drepturilor omului prevede că „educația trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului față de drepturile omului și libertățile sale fundamentale”. Este, deci, dreptul fiecărei persoane de a fi tratat individual în așa fel încât să se asigure o dezvoltare armonioasă a personalității, în funcție de dominantele inteligenței și tipul de personalitate

Tabelul 3.1. Tabloul sinoptic al inteligențelor multiple

| Inteligența | Îi plac / îi place | Are / E bun / Se pricepe | Preferă | Ocupații |
|--------------------------------|--|--|---|--|
| verbal/ lingvistică | cuvintele/ vorbească/ să citească/să scrie/ să asculte/ să povestească discuțiile, | sensibilitate la limbaj, compunere / exprimare verbală, folosirea cuvintelor pentru a exprima sensuri | cărți, benzi, instrumente de scris, hârtie, jurnale, povestiri, dialog, discuții, dezbateri | <i>scriitori</i> <i>oratori</i> <i>profesori</i> |

| | | | | |
|------------------------------|--|--|--|---|
| | dezbaterele | | | |
| logico-matematică | numerele, structurile, formulele, tehnologia, raționamentele | gândire abstractă / raționamente logice / concepte matematice în rezolvarea de probleme | obiecte pentru manipulat, excursii la muzee, jocurile logice, să exploreze, să gândească | <i>matematicieni oameni de știință filozofi</i> |
| vizuală-spațială | să deseneze /modeleze, să construiască / proiecteze culorile, imaginile | imaginație / orientare în spațiu, să facă hărți, scheme, să creeze modele / să proiecteze | filme /video/diapozitive puzzle /cărți, ilustrate, vizite la muzeele de artă | <i>artiști ingineri arhitecți</i> |
| muzical-ritmică | sunetele, vocile/ să cânte, să folosească muzica și ritmul | muzica, să producă sunete/să cânte / reacționează la sunete | cântece, concerte, să cânte la instrumente muzicale, să asocieze sunetele | <i>muzicieni compozitori</i> |
| corporală-kinestezică | să se miște, să atingă/ să mânuiască obiectele/ jocurile de rol, să gândească prin senzații somatice | mișcare, coordonare, să exprime idei și sentimente, să gesticuleze, să pipăie | jocuri de rol /mișcare, sport / experiențe de laborator | <i>atleți individuali sau în echipe</i> |
| naturalistă | natura, să stea în aer liber, animalele / plantele, detaliile | clasificări / să observe relațiile /să colecționeze / să urmărească emisiuni științifice, să facă experimente / să îngrijească plante, animale | să petreacă timpul liber în natură, să practice tehnici de relaxare, să aibă condiție bună | <i>astronomi biologi ecologi</i> |
| intrapersonală | autorefecția /etica, morala, urmărirea propriilor interese, meditația, stabilirea de scopuri | autoevaluare / introspecție, înțelegere de sine / să mediteze, să viseze/ să tacă, să facă planuri | locuri secrete / să fie singur și să facă planuri să facă alegeri | <i>psihoterapeut lider religios</i> |
| interperso- | interacțiunea / colaborarea, | negociere/mediere/ să organizeze | jocuri de grup, societate, | <i>lider politic</i> |

| | | | | |
|---------------------|--|--|---|--|
| <i>nală</i> | relațiile sociale, empatia față de alții | comunicare verbală și nonverbală, să reaționeze, să medieze | adunări sociale / cluburi, mentori / grupuri cu care să învețe | <i>consilier</i> |
| <i>existențială</i> | reflecția, cugetarea, aprecierea, critica, explorarea în căutarea de răspunsuri/explicații, contemplările/legături de interdependență. | la cunoașterea lumii, enunțuri explicative despre sensul vieții/fericirii, despre lume, începutul Universului etc. | disputele, dezbaterile, comentariile, reflecțiile, deliberările, să viseze. | <i>filosofi politolog orator analist</i> |

Experții sugerează că *observarea* este cel mai bun mod de a descoperi care dintre categoriile enumerate mai sus predomină. Dacă copilul preferă să construiască cu ajutorul cuburilor, dar nu-și arată interesul față de cărți, după Howard Gardner e vorba de o orientare logico-matematică și spațială. Un copil căruia îi place să aibă grijă de animale sau este interesat de grădinărit ar putea avea o orientare naturalistă. “Pentru unii copii, orientarea poate fi foarte pronunțată, pe când la alții - nu”, remarcă Howard Gardner. Joaca este un bun prilej pentru această observare.

Chestionarul din **Anexa 1**. Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență ajută la stabilirea profilului de inteligență.

3.3. Elaborarea sarcinilor în funcție de tipul de inteligență.

Teoria inteligențelor multiple poate fi aplicată la toate activitățile/disciplinele:

- la începutul lecțiilor obișnuite se poate folosi o activitate care stimulează inteligențele multiple, în scopul de a crește motivația elevilor;
- în cadrul unei teme interdisciplinare realizate într-un grup constituit din copii reprezentând diverse inteligențe „tari”, care vor colabora în realizarea sarcinii prin coduri de simboluri și perspective diferite;
- în cadrul unui proiect individual prin care fiecare elev își realizează tema din perspectiva inteligenței/inteligențelor „tari”;
- exploatarea unei teme la nivelul unei discipline prin diferite coduri de reprezentare.

Depășind prejudecata valorizării abilităților lingvistice și logico-matematiche, precum și cea a ierarhizării testelor de tip IQ, se pune problema pluralizării intelectului și, din această perspectivă, a căutării și înțelegerii resorturilor care determină indivizii să-și dezvolte deprinderi importante pentru stilul lor de viață. Sunt „inteligenți” un campion de atletism, un jucător de șah

sau un violonist? în ipoteza unui răspuns afirmativ la fiecare variantă, de ce oare teste obișnuite de inteligență nu îi depășesc în unele situații ca atare? Dând un răspuns negativ, întrebarea care se pune imediat este: Ce le permite totuși atingerea performanțelor în respectivul domeniu de activitate? Numai o viziune pluralistă asupra intelectului poate rezolva această dilemă. **Dacă inteligența se definește ca abilitate de a rezolva probleme și/sau de a crea produse care sunt valorizate la un moment dat de o anumită cultură**, atunci trebuie să admitem că:

- problemele de rezolvat variază foarte mult, cum ar fi, de exemplu, crearea unui final pentru o poveste începută sau mutarea unei piese de șah;
- registrul produselor este și el deosebit de amplu: de la teorii științifice și compoziții muzicale până la campanii politice de succes.

Cu alte cuvinte, capacitatea cognitivă a omului este mai bine descrisă printr-un set de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care Gardner le denumește „inteligențe”.

Toți indivizii normali posedă fiecare din aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinării lor. Odată acceptat intelectul multiplu, obiectivul imediat avut în vedere este selectarea inteligențelor (care își au originea în biologie și sunt valorizate într-unui sau mai multe spații culturale). În acest sens, Gardner a consultat diverse surse: informații privind dezvoltarea normală cât și cea a copiilor supradotați, deteriorarea funcțiilor cognitive ca urmare a vătămarilor cerebrale, studii asupra populațiilor excepționale, date despre evoluția cogniției de-a lungul timpului, studii psihometrice (inclusiv corelații între teste), măsuri de transfer și generalizare între itemii de testare.

O inteligență, conform opiniei lui Gardner, trebuie să fie probată de: existența unei zone de reprezentare pe creier și de existența unui sistem propriu de expresie (sau a unui cod specific de simbolizare). Fiecare inteligență se bazează, cel puțin inițial pe un potențial bio-psihologic: anumite inteligențe sunt mai bine dezvoltate (sunt „tari”, „promit”), altele mai puțin (sunt „slabe”, „în risc”). Acesta este mai apoi exprimat ca rezultat al jocului dintre factorii genetici și factorii de mediu. Există o stadialitate a inteligențelor care, în opinia lui Gardner, include:

- capacitatea de a modela rudimentar;
- însușirea/internalizarea sistemului simbolic specific;
- reprezentarea în sistemul notațional specific;
- exprimarea în registrul de roluri sociale și profesionale (acest ultim stadiu corespunde adolescenței și vârstei adulte) .

Din punct de vedere biologic, inteligențele sunt independente, în funcție de diversele zone corticale care le guvernează. Cercetările pe indivizi care au suferit accidente cerebrale arată că anumite facultăți dispar, în timp ce altele se păstrează în funcție de zona afectată. La nivel

individual ele apar în combinație. Gardner consideră așadar individul ca o „colecție de inteligențe” astfel încât practic el poate să nu fie în mod deosebit dotat cu nici una dintre aceste inteligențe și totuși să se potrivească foarte bine unui anumit statut social și profesional tocmai datorită unei combinații între aceste tipuri de inteligențe.

În cadrul activităților, cadrele didactice pot valorifica inteligențele multiple prin proiectarea sarcinilor de lucru. În elaborarea acestora este important ca verbul să reflecte acțiunea care ar suscita și satisface interesul elevului (**Anexa 2**. Repere în elaborarea sarcinilor în cheia inteligențelor multiple).

Mai jos prezentăm sugestii generale în elaborarea sarcinilor de lucru la diverse discipline școlare:

Inteligența lingvistică.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem utiliza limbajul verbal - cuvântul scris sau exprimarea verbală pentru asimilare?) la limba română: Așază în ordine propoziții, completează ciorchinele cu însușirile personajului; la matematică: Rezolvați exerciții de pe jetoane. Aranjând crescător rezultatele veți descoperi o ghicitoare literară; la științele naturii: Enumără animalele sălbatice pe care le cunoști și scrie câte o ghicitoare despre fiecare.

Inteligența logico-matematică.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem valorifica limbajul logico-matematic – numere, calcule, clasificări, operații logice, deprinderi de gândire critică?) la limba română: Câți poartă pălărie? (dar fular la gât?) Câți nasturi poți număra?; la matematică: Dezlegați jocul de cuvinte pentru a afla câți iepurași ies din pălăria magică. Alcătuieste o problemă în care numărul ieșit pe verticală să fie rezultatul problemei; la științele naturii: Recunoaște animalele și grupează-le după modul lor de deplasare. Compune o problemă în care rezultatul să fie 24 de picioare.

Inteligența spațial-vizuală.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem utiliza limbajul grafic - grafice, diagrame, simboluri grafice, imagini, culori pentru a vizualiza conceptul, ideea, fenomenul, sau procesul?) la limba română: Ajută personajul principal să ajungă la punctul destinat arătându-i drumul cel mai scurt; la matematică: Rezolvați problema, apoi desenați o friză cu fluturași cu aripioare în formă de inimioară; la științele naturii: Colorează desenul (pădurea), decupează și lipește la locul potrivit animalele desenate mai jos.

Inteligența muzical-ritmică.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem utiliza limbajul muzical - sunetul, tonul, ritmul, melodia și muzica?) la limba română: Joc de rol: Prezentați cu cuvintele voastre o convorbire între personajele îndrăgite; la matematică: Rezolvați problema rimată, apoi cântați un cântec potrivit conținutului problemei, dirijând; la științele naturii: Interpretați un cântec făcând mișcărilor sugerate de versuri.

Inteligența corporal-kinestezică.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem valorifica limbajul kinestezic - mișcările întregului trup și acțiunea cu diferite obiecte în sarcina de învățare?) la limba română: Pinocchio vrea să dea de urma tatălui său care s-a pierdut pe mare. Unește punctele și descoperă cine îl ajută pe Pinocchio. Colorează; la matematica: Calculați exercițiile propuse și aflați care dintre cei doi căței ia osul. Realizați un joc de mimă; la științele naturii: Interpretați în fața clasei cu ajutorul mișcării, gestului și mimicii scena întâlnirii dintre o vulpe și un iepure.

Inteligența naturalistă.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem valorifica anumite elemente naturale din mediul înconjurător, categorizările și datele despre obiecte sau specii din lumea naturală, abilitățile senzoriale - văzul, auzul, mirosul, gustul, simțul tactil în activitatea didactică?) la limba română: Dați-i sfaturi de bună purtare personajului principal; la matematică: Găsiți diferența dintre greutatea unei pisici și a unui cocoș punând semnele operațiilor matematice corespunzătoare; la științele naturii: Spuneți cum procedați când excursia la pădure s-a terminat? Ați găsit un pui de iepuraș, iar mai departe se vede mama lui care îl caută. Ce faceți?

Inteligența interpersonală.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem utiliza colaborarea în cadrul situațiilor de instruire ?) la limba română: Alcătuiți o listă cu învățăturile desprinse din lectură. Ilustrați cu proverbe; la matematică: Rezolvați problema, apoi ilustrați conținutul printr-un joc de rol; la științele naturii: Scrieți părțile componente ale corpului unui animal (urs) și ale unei păsări.

Inteligența intrapersonală.

Exemple de sarcini de lucru: (Cum putem valorifica limbajul interior - reflecția personală, sentimentele, trăirile afective, stările interioare, intențiile, motivațiile, interesele proprii în conștientizarea învățării și asumarea acesteia?) la matematică: Gândiți-vă că ați vrea să ajungeți un matematician renumit. Cum credeți că vă puteți îndeplini visul? la științele naturii: Încercați să fiți în locul unui iepure într-o zi de iarnă. Cum vă veți descurca?

Modele de sarcini în contextul inteligențelor multiple

Limba și literatura română, Textul "Oaspeții primăverii" de Vasile Alecsandri, clasa a IV-a

Inteligența lingvistică:

- Citiți expresiv propozițiile exclamative din text;
- Identificați, în text, antonime/sinonime/omonime pentru cuvintele date;
- Subliniați cu creionul pe text îmbinările substantiv +adjectiv;
- Identificați mijloacele artistice din text;
- Redactați câmpul lexical printru termenul dat (primăvara).

Inteligența logico-matematică:

- Întocmiți un calendar cu sosirea păsărilor;
- Compuneți și rezolvați probleme cu termenii-cheie: rândunele, cocostârci, ciocârlii, piciorușe, capuri, aripioare;
- Desprindeți forme geometrice din text;
- Estimați câte păsărele pot fi într-un roi;
- Precizați numărul de propoziții din fiecare catren;
- Ordonăți crescător denumirea păsărilor conform greutateii acestora.

Inteligența spațial-vizuală:

- Ilustrați printr-un desen strofa care v-a impresionat;
- Selectați culori pentru fiecare catren;
- Modelați din plastilină/desenează păsările din text;
- Schițați un tabel în care să introduceți substantive, adjective, verbe;
- Reconstituiți din puzzle pasajul/ imaginea/fotografia.

Inteligența muzical-ritmică:

- Potriviiți o melodie pastelului;
- Lecturați ritmic textul potrivit tempoul;
- Identificați păsările în baza audierii ciripitului;
- Atribuiți genul/caracterul de muzică pentru termenii: veselie, speranță, viață.
- Inteligența corporal-kinestezică:
- Redați prin gesturi și mimică acțiunile din text;
- Dramatizați o strofă din text (la alegere);
- Interpretați zborul păsărilor;
- Mimați procesul de construire a unui cuib;
- Construiți un cuib din diverse materiale.

Inteligența naturalistă:

- Desprindeți semnele primăverii din text;
- Clasificați corpurile din text în vii/nevii, terestre/cerești, naturale/artificiale;
- Elaborați fluturași cu conținut ecologic;
- Comparați ciocârlia cu rândunica.

Inteligența interpersonală:

- Realizați un dialog dintre cocostârc și copil;
- Redați printr-un joc de rol conținutul strofei a III-a;
- Realizați un interviu cu tema Primăvara.

Inteligența intrapersonală:

- Enumerați momente din viața când trăiți stări de: veselie, amor, sperare, viață;

- Identificați pasărea cu care ați vrea să vă asociați. De ce?;
- Alegeți locul vostru în poezie;
- Desprindeți sentimentele descrise de poet (compasiune, tristețe, nostalgie).

Inteligența existențială:

- Atribuiți termenului viață sintagme din text;
- Realizați un poster publicitar pornind de la îndemnul: Citiți pastelul pentru că...;
- Reflectați asupra afirmației: Cocostîrcii sunt fideli baștinei.

Matematică. Figuri și corpuri geometrice, clasa a II-a

Inteligența lingvistică:

- Scrieți câmpul de cuvinte pentru figurile/corpurile geometrice;
- Formați cuvinte noi din denumirile figurilor/corpurilor geometrice;
- Formulați întrebări pentru figurile/corpurile din imagine;
- Redactați legenda/povestea unei figuri/unui corp geometric.

Inteligența logico-matematică:

- Identificați asemănările/deosebiri pentru cerc și sferă, cub și pătrat;
- Estimați dimensiunile rechizitelor din ghiozdan. Comparați rezultatele prin măsurare;
- Precizați valoarea de adevăr a propozițiilor date.

Inteligența spațial-vizuală:

- Asociați literele alfabetului cu figuri geometrice;
- Identificați obiecte din clasă/natură corespunzătoare figurilor și corpurilor geometrice;
- Modelați din plastilină corpuri geometrice;
- Schițați corpul omului/animalelor din forme geometrice.

Inteligența muzical-ritmică:

- Realizați corespondențe între instrumentele muzicale și formele geometrice;
- Interpretați Gama Do major în raport cu numărul de laturi a figurilor (triunghi- Do Re Mi și viceversa);
- Ghiciți formele geometrice după bătăile ritmice (4 bătăi – dreptunghi, pătrat).

Inteligența corporal-kinestezică:

- Redați prin gesturi și mimică forme geometrice;
- Colorați și decupați forme geometrice;
- Construiți machete din diverse forme geometrice.

Inteligența naturalistă:

- Identificați obiecte/ființe din natură de formă: triunghiulară, pătrată, dreptunghiulară, ovală, sferică etc.;
- Clasificați piesele vestimentare conform formei geometrice;

- Asociați fructele și legumele cu corpurile geometrice;
- Adunați și clasificați frunzele după forma lor.

Inteligența interpersonală:

- Simulați un dialog între cerc și sferă, cub și pătrat;
- Inițiați un joc de rol între figurile și corpurile geometrice;
- Personificați două figuri/corpurile geometrice. Improvizați un interviu.

Inteligența intrapersonală:

- Enumerați organele de simț și reprezentați-le prin forme geometrice;
- Identificați-vă printr-o formă geometrică. Argumentați alegerea;
- Elaborați un cod al bunelor maniere, redat prin simboluri (forme geometrice);

Inteligența existențială:

- Asociați familia voastră cu una din formele geometrice (numărul de membri, odăi, aparate electrice...). Argumentați.;
- Imaginați-vă că ați nimerit într-o lume a formelor. Ce v-ar fascina?;
- Transpuneți corpurile geometrice în dulciuri. Care ar fi acestea?

În proiectarea demersului educațional din perspectiva celor mai potrivite condiții de desfășurare, centrate pe elev se recomandă identificarea pasiunilor/intereselor/preferințelor acestuia.

Modele de sarcini în contextul dat:

Inteligența lingvistică

- Gândiți-vă la un personaj preferat și creați un dialog cu acesta;
- Prezentați, în 1-2 propoziții, pățania unuia dintre personaje;
- Redactați un interviu/dialog (întrebări/replici) cu unul dintre autorii textului;
- Caracterizați în 3-4 propoziții animalul/personajul îndrăgit.

Inteligența logico- matematică

- Elaborați propoziții matematice adevărate și false în baza textului;
- Compuneți o problemă folosind viețuitoarele din text, care să se rezolve printr-o singură operație;
- Aflați numărul de picioare ale animalelor, personaje principale, prezente în text;
- Ilustrați, utilizând figurile geometrice, un animal din text.

Inteligența spațială

- Marcați un plan/drum/calea spre locul destinat.;
- Desenați animalul care ți-a plăcut mai mult;
- Modelați din plastilină animalul preferat;
- Reconstituiți pasajul din puzzle.

Inteligența kinestezică

- Redați, prin gest și mimică, emoțiile trăite de personaje (bucurie, tristețe, fericire descurajare etc.);
- Imitați mișcările animalului/ unui personaj din textele studiate, care v-a plăcut cel mai mult;
- Folosind mișcări ale corpului, prezentați acțiunea din Povestea găștelor de G. Coșbuc;
- Dramatizați dialogul între personajele textului Puiul isteț.

Inteligența muzicală

- Potriviiți o melodie textului Cățelușul șchiop, de E. Farago;
- Interpretați cântecul unor personaje din texte;
- Imitați sunetele caracteristice animalelor din text;
- Câantați poezia Gândăcelul, de E. Farago.

Inteligența interpersonală

- Redactați un mesaj elevului care a lovit cățelușul/a strâns în pumn gândăcelul;
- Propuneți idei de soluționare a unor conflicte/situații din text. Optați pentru una și ilustrați-o printr-un joc de rol;
- Simulați un dialog între cățelușul șchiop și copilul care l-a lovit;
- Alegeți 3-4 lucruri pe care le putem învăța de la viețuitoare.

Inteligența intrapersonală

- Imaginați-vă că sunteți unul dintre personaje. Cum ați fi procedat? Ce ați schimba?;
- Redați prin simbol/desen/poezie/cântec emoțiile trăite de personaj;
- Găsiți asemănări și deosebiri între voi și puișorul din textul Puiul isteț, de Spiridon Vangheli;
- Ce rol ați dori să jucați în ecranizarea unui text/fragment/dialog? Argumentați.

Inteligența naturalistă

- Descrieți un animal prezent în text;
- Propuneți reguli pe care oamenii trebuie să le respecte în raport cu animalele;
- Grupați animalele din text după anumite criterii;
- Relatați despre modul de trai al animalelor din text.

În **Anexa 3** . Exemple de sarcini în funcție de tipul de inteligență este prezentat un alt model de proiectare a sarcinilor, în funcție de tipul de inteligență.

Întrebări și aplicații practice:

1. Identificați factorii care blochează aplicarea teoriei inteligențelor multiple în școală.
2. Elaborați și prezentați sarcini de lucru diferențiate la domiciliu din perspectiva inteligențelor multiple.
3. Elaborați și prezentați un demers didactic axat pe valorificarea inteligențelor multiple

Resurse bibliografice:

1. BOCOȘ M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002. 378 p. ISBN: 973-610-091-X.
2. DANDARA O., BERNAZ N. *Sarcini didactice*. Supliment al revistei Didactica pro..., nr. 6, 2002
3. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București : Sigma, 2006. 318 p. ISBN 973-649-320-2.
4. GARDNER, H. *Mintea disciplinată*. București : Sigma, 2011. 320 p. ISBN 978-973-649-646-2.
5. *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple*. Ghid pentru formatori și cadre didactice, Seria „Calitate în formare”, București, 2001; ISBN: 978-606-521-793-5
6. IONESCU Miron, RADU Ioan – *Didactica moderna*, 2001. 240 p. ISBN: 973-35-1084.
7. IONESCU, M., (coord.) *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului. București, 1998. (33) 241 p. ISBN 978-973-627-447-3
8. OPREA, C., *Stimularea inteligențelor multiple în grădiniță și școală*, în Revista învățământul Preșcolar nr. 3-4/2010, Editura Arlequin, București, 2010. 170 p. ISBN 978-606-93624-4-0;
9. RADU I., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P, București. 1978. 253 p.
10. SARIVAN, L., *Inteligențe multiple - o teorie pentru practica școlară*, // Învățământul primar, nr. 3, 1996, p.65.
11. VIȘAN, G., *Teoria inteligențelor multiple aplicată în educația preșcolară*, în Revista învățământul Preșcolar nr. 1-2/2008. Editura Arlequin, București, 2008.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE IV.

STILURILE DE ÎNVĂȚARE

Structura unității de învățare

- 4.1. Caracteristicile stilurilor de învățare.
- 4.2. Identificarea stilului de învățare.
- 4.3. Corelarea inteligențelor multiple cu stilurile de învățare
- 4.4. Elaborarea sarcinilor în funcție de stilul de învățare.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea să:

- Identifice și să caracterizeze stilurile de învățare;
- Coreleze inteligențelor multiple cu stilurile de învățare;

- Elaboreze sarcini în funcție de stilul de învățare.

4.1. Caracteristicile stilurilor de învățare.

Pornind de la premisa că învățarea este un proces complex ce presupune stabilirea unui parteneriat între cadre didactice și elevi, precum și achiziționarea, schimbul reciproc de informații, cunoștințe, abilități, atitudini și transformarea acestora în vederea adaptării școlare și sociale optime, elevii au nevoie să afle cum funcționează creierul lor, pentru a achiziționa și procesa cât mai eficient o nouă informație, și pentru a afla ce abilități sunt necesare pentru a învăța sau cum să abordeze un examen sau cum să rezolve diferite probleme. De asemenea, în documentele UNESCO (1991) se precizează că învățarea nu este niciodată completă, este individuală, este un proces social, poate fi distractivă, este activă, implică beneficii și înseamnă schimbare.

Învățarea eficientă se realizează când cadrul didactic este capabil să descopere punctele tari ale elevilor și să construiască la aceștia capacitatea de a învăța într-o gamă largă de stiluri. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorul trebuie:

- să recunoască stilurile de învățare ale elevilor, ceea ce contribuie la optimizarea alegerii metodologiei didactice;
- să creeze oportunități de învățare printr-o varietate de strategii de predare.

Problema stilurilor de învățare se îndreaptă mai puțin asupra aspectului ce se realizează și insistă asupra modului cum se realizează învățarea școlară. Acest demers, de a cerceta cum învață elevii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente, este absolut necesar din perspectiva tendințelor actuale ale educației. Cunoașterea trăsăturilor dominante ale stilurilor de învățare a elevilor și a modalităților de abordare specifice fiecărui stil poate optimiza elaborarea strategiei didactice.

Deoarece nu suntem toți la fel și vedem lumea ca individualități, percepțiile noastre arată: cum gândim, cum luăm decizii și cum definim ceea ce este mai important. Elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe alții. Alții preferă să facă câte puțin din fiecare. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie. **Stilul de învățare se referă așadar la simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat, ne arată calea și modalitățile în care învățăm, implică faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afective-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare.** Fiecare dintre noi are o capacitate extraordinară de a învăța în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învățare avem, nu trebuie decât să ne

gândim la cum preferăm să învățăm ceva nou. Ne place să asimilăm noile informații, abilități, atitudini prin imagini, emoții, contacte cu persoane diferite, sunete, aplicații practice, prin participare activă, directă? Există mai multe stiluri de învățare. Deși există variate clasificări ale stilurilor de învățare, o vom prezenta pe cea mai frecventă, întâlnită în literatura de specialitate.

După modalitatea senzorială implicată distingem 3 stiluri de învățare de bază: vizual, auditiv, tactil-kinestezic. Atunci când învățăm depindem de modalitățile senzoriale implicate în procesarea informațiilor. Cercetările au demonstrat că 65% din populație sunt vizuali, 30% - auditivi și numai 5% - tactil-kinestezici. Pentru stilul de învățare auditiv, „inputul” este valoros, pe când pentru celelalte două, combinația tuturor. Fiecare persoană are un mod primar de a învăța. Știați că cei care au un stil de învățare vizual își amintesc 75% din ceea ce citesc sau văd? O dată ce va fi identificat acest mod, elevii împreună cu profesorii și părinții acționează pentru dezvoltarea lui [Oprea, C., 2010].

Stilul de învățare vizual are următoarele puncte „tari”: își amintesc ceea ce scriu și citesc; le plac prezentările și proiectele vizuale; își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți; înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd.

Stilul de învățare auditiv prezintă următoarele puncte „tari”: își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune; Le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici; își pot aminti foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale; înțeleg cel mai bine informațiile când le aud;

Stilul de învățare tactil-kinestezic se remarcă prin punctele „tari”: își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri); Le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activi/participarea la activități practice; își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică); Au o bună coordonare motorie

Stilul de învățare ne însoțește de când ne naștem. Nu este un „dat” pe viață. Este o „structură flexibilă” [Băban, A., 2001]) Nu există stil de învățare bun sau rău. Succesul vine cu varietatea stilurilor de învățare. Aceasta este o abordare corectă a învățării. Cel mai important lucru este să conștientizăm natura stilului de învățare.

Este vital pentru profesori să folosească o varietate de metode pentru „a îmbogăți” elevii cu strategii de dezvoltare a stilurilor de învățare identificate. Nu este ceva ciudat să folosim stiluri diferite de învățare pentru sarcini diferite de învățare, de exemplu la disciplin diferite sau chiar în cadrul aceleiași discipline.

Beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru copii sunt:

- dezvoltarea autocunoașterii;
- relevarea punctelor tari și a punctelor slabe ale învățării;
- eliminarea obstacolelor învățării;

- îmbunătățirea stimei de sine;
- prevenirea neînțelegerilor dintre copii, profesori și părinți;
- evidențierea abilităților de învățare;
- optimizarea învățării prin adoptarea unui mod personal;
- obținerea de note mai bune la școală;
- dezvoltarea unor relații pozitive cu cei din jur;
- scăderea problemelor de comportament.

Beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru părinți sunt:

- înțelegerea nevoilor de învățare ale copiilor;
- identificarea motivelor care generează eșecul școlar;
- reconsiderarea barierelor în învățare și abordarea optimistă a întregului potențial al copilului.

Beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de învățare pentru profesori sunt:

- se constată mai puțin stres - zi de zi, în situațiile din clasă și din afara clasei;
- se obțin rezultate mai bune și există satisfacție profesională;
- se îmbunătățește managementul timpului;
- se formează o imagine asupra diversității din clasă;
- crește spiritul de echipă;
- se dezvoltă relația interpersonală dintre profesor și elev și comunicarea profesorilor cu elevii și părinții;
- se clarifică nevoile de învățare individuale ale elevilor;
- are succes învățarea prin cooperare, lucrul pe grupe;
- se evidențiază în mod real nevoile elevilor etichetați „slabi” și ale elevilor „talentați”;
- se conștientizează cauzele eșecului în învățare;
- se stabilesc strategii de optimizare a învățării [Baban, A., 2001].

Toți elevii pot învăța, dacă profesorii, părinții, cei care le oferă suport sunt pregătiți cum să-i învețe, le propun programe pentru dezvoltarea stilului de învățare și a practicării abilităților transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învățare, de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate, de a lucra cu computerul etc.

Cercetările spun că cei care participă la astfel de programe obțin note mai bune, crește stima de sine, se pot ajuta singuri în multele și diferitele situații de învățare cu care se întâlnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon școlar, crește gradul de participare la activitățile școlare și extrașcolare [Oprea, C., 2010, Petrovan, R., 2010].

Ricki Linksman identifică patru stiluri principale de învățare: **vizual** (elevii învață văzând materiale tipărite sau grafice), **auditiv** (elevii învață cel mai bine prin ascultare și conversație), **tactil** (elevii învață prin atingerea obiectelor, prin perceperea senzorială a materiei sau prin folosirea mâinilor și degetelor) și **kinestezi** (elevii învață prin acționarea maselor musculare). Anthony Grasha și Sheryl Riechmann își fondează teoria din perspectiva învățării sociale, pe componenta interacțiunii cu mediul de învățare. Trei dimensiuni sunt prezentate:

a) participativ / evitativ – plăcerea vs neplăcerea de a participa la lecții, de a învăța;

b) colaborativ / competitiv – învățare prin cooperare, în grup vs învățarea percepută în termeni de pierdere și câștig;

c) independent / dependent – învață singur vs profesorul ca sursă a informației;

Fiecare stil de învățare se poate defini printr-o structură de factori constitutivi în care elementele esențiale sunt: modul de organizare a cunoașterii, prelucrarea informației și modalitatea de exprimare.

Stilul participativ – elevilor le place să participe la cât mai multe activități, fiind dornici să facă ceea ce li se cere. Preferă expuneri urmate de discuții, ocazii de a dezbate un anumit material, precum și profesori cu simț analitic și sintetic.

Stilul evitativ – nu preferă participarea și colaborarea la activități, sunt neinteresați de ceea ce se întâmplă în clasă; nu le place să fie nominalizați, ierarhizați.

Stilul colaborativ – elevii preferă activitățile în grupuri mici, dezbaterile, activitățile centrate pe elev și proiectele de grup.

Stilul competitiv – elevii concurează cu ceilalți, preferând să fie în centrul atenției, să fie lider în grupurile de discuție, să fie evidențiați pentru performanțele obținute. Le plac activitățile în care se pot diferenția de ceilalți.

Stilul dependent – elevii învață doar la cerința profesorului, nemanifestând curiozitate intelectuală. Profesorii și colegii sunt văzuți ca surse de sprijin. Elevii sunt caracterizați prin implicare, concentrare pe detaliu, de multe ori din motive emoționale. Capacitatea de concentrare pe aspectele problematizate este scăzută.

Stilul independent – elevilor le place să gândească singuri, sunt încrezători în capacitățile lor de a învăța. Au capacitatea și preferă să extragă esențialul, domină spiritul logic. Desfășoară activități instructive în ritm propriu, fără a solicita ajutor din afară. Au capacitate ridicată de a face față dificultăților de învățare. Elevii manifestă atitudini mai degrabă neutre decât implicative. Pot construi situații problematizante, sunt critici, adresează întrebări. Pornind de la modalitatea dominantă de organizare și prelucrare a informației (ia în considerare ansamblul, respectiv detaliul), există stilul analitic, respectiv sintetic.

Stilul analitic se caracterizează prin - operare cu multiple argumente și argumentare solidă a concluziilor - examinarea materialului înaintea studiului, pentru a fi asigurată o perspectivă de ansamblu; se preferă împărțirea materialului în părți logice, restructurat la final - formularea anticipată a unor enunțuri parțiale în temeiul cărora sunt formulate, ulterior, concluzii; fixarea ideilor se face pe parcursul învățării - elevii au o dorință ridicată de succes

Stilul sintetic - extrage esențialul și are o capacitate ridicată de organizare a materialului - se preferă schemele care cuprind informațiile de bază - își oferă o perspectivă prin rezumarea conținuturilor și evidențierea cuvintelor cheie

4.2. Identificarea stilului de învățare.

În abordarea individualizată a elevului cu CES, în general și, în particular, în proiectarea și realizarea adaptărilor curriculare, este important a cunoaște și valorifica *stilul de învățare* al elevului.

Stilul de învățare se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat“. Ca „modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare“, are în componența lui elemente genetice și elemente „care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli“ (Băban, A., 2001). Fiecare dintre noi are o capacitate extraordinară de a învăța în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învățare avem, nu trebuie decât să ne gândim la cum preferăm să învățăm ceva nou. Ne place să asimilăm noile informații, abilități, atitudini prin imagini, emoții, contacte cu persoane diferite, sunete, aplicații practice, prin participare activă, directă.

Astfel, după *modalitatea senzorială implicată*, sunt identificate trei stiluri de învățare: *auditiv, vizual, kinestezic*, care dezvoltă, în parte, comportamente specifice de învățare (**Anexa 4**. Chestionarul VAK (adaptat), Chestionar pentru stabilirea stilului de învățare).

Cunoașterea dominantei stilului de învățare al elevului oferă posibilitate cadrului didactic de a individualiza procesul didactic prin adaptarea stilului de predare, alegerea strategiilor didactice, a sarcinilor de învățare, a materialelor didactice cu scopul de a stimula învățarea elevilor. În acest sens, cercetătoarea C.L. Oprea menționează importanța selectării strategiilor didactice adecvate, deoarece *fiecare individ simte și Gândește diferit și are necesitate de o tratare specifică*. Totodată, aplicând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, cadrele didactice îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile înclinații, talente, să manifeste tot ce au mai bun în domeniul lor de excelență.

Din perspectiva stilurilor de învățare, a modurilor diferite de a cunoaște, a diferențelor între cei care învață, este important a corela strategiile efective/adecvate fiecărui stil de învățare și materialele de învățare specifice. În acest context, specialiștii subliniază rolul deosebit pe care

Îl au cadrele didactice, contribuția acestora „în meseria de a-i învăța pe elevi cum să învețe“ adaptată necesităților, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat.

Cadrele didactice trebuie să fie conștienți de necesitatea de a corela stilul de predare la diversitatea stilurilor de învățare și la necesitățile tuturor elevilor. Uneori, însă, se necesită aplicarea unei combinații echilibrate de stiluri de predare pentru a permite elevilor exersarea nu doar a stilurilor preferate, ci și posibilitatea de a colabora cu alți elevi și de a experimenta și alte stiluri de învățare. Astfel, întru asigurarea calității procesului educațional, cadrul didactic precizează stilul de învățare al elevilor clasei. Diversitatea de stiluri de învățare devine o preocupare profesională a cadrului didactic. În Tabelul 4.1. sunt exemplificate unele strategii eficiente de învățare, care pot fi aplicate în funcție de caracteristicile și aspectele specifice stilurilor de învățare.

Tabelul 4.1. Inventar de strategii eficiente conform stilului de învățare

| Stilul de învățare | Caracteristici generale | Aspecte specifice | Strategii eficiente de învățare |
|---------------------------|---|---|---|
| <i>vizual</i> | <ul style="list-style-type: none"> - procesarea informației prin utilizarea de tabele, schițe, imagini, diagrame, grafice etc. | <ul style="list-style-type: none"> - preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață; - învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, scheme/schițe, grafice, diagrame, tabele, idei principale; - vorbește rapid; - demonstrează concentrare chiar și în medii zgomotoase; - este important să vadă cuvintele/textul scris; - își decorează/organizează singur mediul/spațiul; - reține mai repede ceea ce vede decât ceea ce aude; - uită instrucțiunile verbale; - recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare; - preciază prezentările folosind video și retroproiectorul (folii, | <ul style="list-style-type: none"> - cadrul didactic furnizează materiale vizuale interesante într-o varietate grafică; - se asigură că prezentările vizuale sunt foarte bine organizate; - pe parcursul lecțiilor urmărește să fie auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine. - ordonarea logică a unor pași, evenimente, acțiuni; - planificarea diverse sarcini: de subliniere, evidențiere, încercuire cu diferite culori a cuvintelor, formulelor, pașilor; - oferirea de timp suficient pentru vizualizarea materialelor și luarea notițelor; - fragmentarea materialului; - utilizarea instrumentelor de studiu (tabele, hărți, scheme, diagrame, grafice, pași, algoritmi etc.); - planificarea sarcinilor de analiză și sinteză; de transcriere, copiere; - utilizarea materialelor auxiliare care permit elevului să |

| | | | |
|--------------------------|--|---|---|
| | | rezumate). etc. | <p>povestească mai ușor (imagini, cuvinte-cheie, întrebări-reper etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorificarea materialelor/panourilor de pe pereții clasei; - practicarea tehnicilor de memorare vizuală (Tehnica <i>Diamantul</i>); - utilizarea TIC (prezentări PPT) etc. |
| <i>auditiv</i> | <ul style="list-style-type: none"> - prelucrarea informației ascultând; - învățarea, de regulă, de unul singur; - realizarea asocierilor/conexiunilor între concepte/termeni etc. | <ul style="list-style-type: none"> - învață vorbind și ascultând; - este eficient în discuțiile de grup; - învață din explicațiile celui care prezintă materialul; - vorbește ritmat; - verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a depăși dificultățile de învățare - își manifestă verbal entuziasmul; - vorbește cu sine (în gând); - zgomotul distrage, dar în același timp reprezintă și mediul în care se simte bine; citește mișcând buzele; - preferă învățatul cu voce; - suportă greu liniștea în timpul învățării - este un bun povestitor; - preferă discuțiile etc. | <ul style="list-style-type: none"> - planificarea sarcinilor de identificare asubtitlurilor; - organizarea învățării cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări de clarificare, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale; - prezentarea cuvintelor-cheie/a planului de idei/a algoritmului unei rezolvări/a rezumatului care oferă perspectiva de ansamblu; - planificarea sarcinilor de lectură ghidată în grup/în cor; - practicarea jocurilor de cuvinte; - utilizarea dramatizării poeziilor/unor fragmente; - interpretarea cântecelor; - audierea casetelor sau CD-urilor etc. |
| <i>kinestezic</i> | <ul style="list-style-type: none"> - asimilarea informației prin implicare și cooperare; - construirea de modele/șablonuri | <ul style="list-style-type: none"> - are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare; - învață prin manipularea obiectelor; - învață din situațiile în care poate să experimenteze; - este atent la gesturi și | <ul style="list-style-type: none"> - practicarea pauzelor frecvente între activități; - utilizarea tehnicilor de dezvoltare a memoriei prin mișcare, dramatizare, dans, pantomimă, joc de rol; - utilizarea literelor și cifrelor magnetice ca suport în activitățile lingvistice și |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | oane/schițe; - manipularea de obiecte pentru explicarea conceptelor abstracte etc. | gesticulează; - memorizează mergând; - a lua notițe înseamnă mai mult un act fizic și nu un suport vizual pentru învățare; de multe ori nu revizuieste notițele; - își manifestă entuziasmul sărind; - stă aproape de persoana cu care comunică; - preferă activitățile de joc; - utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra cele învățate; - lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confunțați cu elevii cu tulburări de comportament etc. | numerice; - planificarea sarcinilor care solicită plimbatul și vorbitul în timpul învățării/repetării; - folosirea constructoarelor, puzzlelor, a diferitor mijloace multimedia; - oferirea manipulativelor etc. |
|--|---|---|---|

O provocare a cadrului didactic este adaptarea stilului de predare la stilurile de învățare ale elevilor. Personalizarea modalităților de acțiune ale cadrelor didactice, în situațiile specifice de lucru cu elevii, caracterizează stilurile de predare, clasificate în funcție de specificul stilului de învățare al cadrelor didactice:

- caracteristicile cognitive ale predării: abstract/concret;
- modul de comunicare: direct/indirect; atitudinea față de activitatea din clasă: centrat pe profesor/centrat pe elev;
- strategiile folosite: expozitiv/interogativ/aplicativ;
- implicare și deontologie profesională: responsabil/neglijent/indiferent;
- personalitatea cadrului didactic: proactive/reactive/ultrareactiv etc.

Majoritatea elevilor le folosesc pe toate cele trei pentru a recepta informații. Cu toate acestea, unul sau mai multe dintre aceste stiluri de receptare sunt dominante. Stilul dominant definește modalitatea cea mai bună prin care o persoană poate acumula noi informații prin filtrarea conținutului care urmează să fie învățat. Acest stil poate să nu fie întotdeauna același pentru toate sarcinile. Elevul poate prefera un stil de învățare pentru o sarcină și o combinație de alte stiluri pentru altă sarcină. Foarte puține persoane învață orice bazându-se doar pe un singur stil. Marea majoritate au un stil de învățare dominant și încă unul, cel puțin, secundar.

Elevii care învață bazându-se pe imagini vizuale apreciază utilizarea în timpul orei, alături de explicațiile profesorului, prezentarea de imagini sau de secvențe video. În același timp, elevii pentru care este caracteristic stilul de învățare vizual sunt cei care preferă și programele de educare on-line. Persoanele care citesc mult nu au, în mod necesar, stilul de învățare vizual, ci dezvoltă stilul auditiv ca stil separat de învățare. Ei transpun, mental, cuvintele în imagini. Cei care adoptă stilul practic (tactil-kinestezic, bazat pe experiment) au nevoie să testeze ceea ce învață, pentru a vedea implicațiile în situații noi. Se recomandă ca în cazul lecțiilor să se combine modul de prezentare a informației vizând cele trei stiluri specifice de învățare. De exemplu, în cazul conceperii unei lecții pe calculator, informația va fi așezată în diverse formate (scris, audio, multimedia), pentru a satisface cât mai multe preferințe în privința stilului de învățare. Cel mai important element care ajută la alegerea deciziei referitoare la un format sau altul al lecțiilor este feedback-ul din partea elevilor.

Elevii cu stil de învățare predominant auditiv. Elevul învață mai bine prin audierea unui discurs sau a explicațiilor celorlalți, asociind conceptele cu diverse sunete. Nu are nevoie ca lângă ei să stea cineva care să le vorbească. Are o bună memorie auditivă. Reține mai bine dacă repetă în gând sau se aud pe ei înșiși, participând activ în timpul lecțiilor. Pentru elevii cu stilul de învățare auditiv, lecțiile trebuie să fie bogate în mesaje audio, ca întăriri pentru ceea ce este deja scris. Sunt indicate cursurile concepute folosindu-se tehnologii multimedia (flash, radio, mp3), interactive (ex. diferite programe de învățare a limbilor străine și nu numai). Acești elevi au șansa să devină cursanții care învață cel mai rapid.

4.3. Corelarea inteligențelor multiple cu stilurile de învățare

Pornind de la premisa că învățarea este un proces complex ce presupune stabilirea unui parteneriat între cadre didactice și elevi, precum și achiziționarea, schimbul reciproc de informații, cunoștințe, abilități, atitudini și transformarea acestora în vederea adaptării școlare și sociale optime, elevii au nevoie să afle cum funcționează creierul lor, pentru a achiziționa și procesa cât mai eficient o nouă informație, și pentru a afla ce abilități sunt necesare pentru a învăța sau cum să abordeze un examen sau cum să rezolve diferite probleme.

Toți elevii pot învăța, dacă profesorii, părinții, cei care le oferă suport sunt pregătiți cum să-i învețe, le propun programe pentru dezvoltarea stilului de învățare și a practicării abilităților transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învățare, de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate, de a lucra cu computerul etc.

Cercetările spun că cei care participă la astfel de programe obțin note mai bune, crește stima de sine, se pot ajuta singuri în multele și diferitele situații de învățare cu care se întâlnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon școlar, crește gradul de participare la activitățile școlare și extrașcolare.

În tabelul de mai jos prezentăm sintetic modalitatea prin care cadrele didactice pot valorifica tipurile de inteligență identificate la elevii cu care lucrează, în corelație cu stilurile de învățare și cu preferințele sau nevoile elevilor.

Tabelul nr. 4.2 Corelația dintre tipul de inteligență și preferințe/nevoi

| Copiii cu inteligența preponderent | gândesc | preferă | au nevoie de |
|---|---|---|--|
| Lingvistică | în cuvinte | să citească, să scrie, să povestească, să joace jocuri de cuvinte | cărți, benzi, instrumente de scris, hârtie, jurnale, dialog, discuții, dezbateri, povestiri |
| Logico / Matematică | în raționamente | să experimenteze, să pună întrebări, să rezolve probleme logice, să calculeze | lucruri pe care să le exploreze și la care să se gândească, materiale pentru laborator, obiecte pentru manipulat, excursii la muzee de știință |
| Spațială | în imagini | să deseneze, să proiecteze, să vizualizeze, să schițeze | LEGO, video, filme, jocuri de imaginație, diapozitive, puzzle, cărți ilustrate, excursii la muzee de artă |
| Corporal / Kinestezică | prin senzații somatice | să danseze, să alerge, să sară, să construiască, să atingă, să gesticuleze | jocuri de rol, dramatizări, mișcare, sport, jocuri fizice, experiențe de laborator |
| Muzicală | prin ritm și melodii | să cânte, să fluiere, să fredoneze, să bată tactul, să asculte | cântat, concerte, muzică acasă și la școală, instrumente muzicale |
| Interpersonală | comunicându-și ideile altora | să conducă, să organizeze, să se relaționeze, să manipuleze, să medieze, să meargă la petreceri | prieteni, jocuri de grup, societate, evenimente, cluburi, mentori/ucenici |
| Intrapersonală | interiorizat | să-și stabilească scopuri, să mediteze, să viseze, să tacă, să facă planuri | locuri secrete, timp petrecut în solitudine, proiecte desfășurate în ritm propriu, posibilitatea de a alege |
| Naturalistă | prin construirea de interpretări și recreări ale cadrului natural | să folosească elementele din natură în soluționarea de probleme, să explice influența fenomenelor naturale asupra unor evenimente | timp petrecut în natură, proiecte și compoziții realizate utilizând elemente din natură (frunze, ramuri, pietre, sunete) |

Ca ființe umane, putem învăța prin intermediul multor modalități: explorând cu mâinile, utilizând simțurile, observând alte persoane, prin dezvoltarea diferitelor tipuri de simboluri.

Aceste alternative de a cunoaște pot fi deseori observate acasă, pe stradă, și, din ce în ce mai mult, în diferite medii de învățare pentru copii.

Din păcate, însă, școala neglijează de multe ori aceste modalități multiple de a învăța. În cea mai mare parte a timpului, copiii stau la locul lor toată ziua, citind cărți sau ascultând lecturi. Verificarea cunoștințelor acumulate se face, de obicei, prin teste scrise sau solicitându-se reproducerea celor învățate.

Conform Teoriei inteligențelor multiple, toți oamenii au cel puțin opt forme de inteligență, lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, kinestezică, naturalistă, interpersonală și intrapersonală. Toți oamenii au aceste inteligențe. Dar, datorită variației genetice, nu există două persoane care să aibă exact aceeași combinație a inteligențelor. Așa cum toți arătăm diferit, avem personalități și temperamente diferite, avem și profile diferite ale inteligenței. Nu există doi indivizi, chiar doi gemeni, care să aibă exact aceeași combinație de inteligențe.

O alternativă la școala uniformă este educația configurată individual, o educație care ia în serios diferențele individuale. Acest tip de educație este potrivită pentru realizarea mai multor scopuri: un curriculum tradițional sau experimental, o educație care urmărește dezvoltarea sensibilității artistice, o educație orientată spre aplicarea practică. Secretul este dorința de a cunoaște mintea elevilor. Aceasta se referă la a cunoaște mediul din care provine elevul, interesele, preferințele, temerile, experiențele și scopurile, asigurarea deciziilor educaționale bazate pe profilul real al elevului.

Poate părea că o astfel de școală uniformă este una corectă, din moment ce toată lumea este tratată la fel. Totuși, școala a privilegiat una sau două forme ale inteligenței umane, cele care implică limbajul și logica, în timp ce ignoră celelalte modalități prin care poate fi cunoscută lumea.

Teoria inteligențelor multiple a apărut în aceeași perioadă cu „noile tehnologii”: CD-ROM, casete video, Internet etc. Multor persoane li s-a părut evident că aceste tehnologii pot fi utilizate în educație. Într-adevăr, procesul utilizării tehnologiei pentru a stimula inteligențele multiple ale elevilor, a început.

Cunoașterea minții elevilor reprezintă doar primul pas. Crucial este apoi efortul de a utiliza aceste informații în luarea deciziilor legate de curriculum, pedagogie și evaluare. Dacă cineva alege utilizarea unui curriculum bogat în alegeri, atunci rolul inteligențelor multiple este clar. Se pot crea materii, metode de predare, mijloace de instruire sau evaluare pentru fiecare tip de inteligență. Dar educația individuală este compatibilă și cu un curriculum standard. Toți copiii trebuie să învețe noțiuni de bază din diferite domenii. Acest lucru nu înseamnă că toată lumea trebuie să studieze aceste cunoștințe în același fel sau să fie evaluat la fel. Teoria inteligențelor multiple aduce o contribuție importantă educației din acest punct de vedere.

Teoria stimulează profesorii și elevii să dea dovadă de imaginație în alegerea curriculumului, decizând cum trebuie abordat curriculumul și cum se poate demonstra ceea ce elevii au învățat. Profesorul trebuie să mobilizeze inteligențele elevului pentru ca acesta să poată învăța și să demonstreze ceea ce a învățat prin modalitățile facile lui.

Chiar dacă psihologii încă sunt sceptici în ceea ce privește această teorie, cadrele didactice din întreaga lume au acceptat această teorie și au creat adevărate școli, curriculumuri și programe care au la bază această teorie. Teoria inteligențelor multiple este bine să fie văzută ca un instrument, mai mult decât un scop educațional. Profesorii trebuie să stabilească obiectivele pe care le urmăresc. Odată ce aceste obiective sunt stabilite, teoria inteligențelor multiple poate oferi un suport puternic. Cadrele didactice ar trebui să organizeze predarea și învățarea în așa fel încât toți elevii să aibă ocazia să învețe și să demonstreze ceea ce au învățat, nu doar cei care sunt înzestrați cu abilități pentru numere și cuvinte. Trebuie să se stabilească clar obiectivele educaționale și apoi să se aleagă tehnologia potrivită pentru a atinge acele obiective. Școala trebuie să dezvolte obiectivele urmărite în așa fel încât fiecare elev să poate înțelege temele propuse. Abordările au arătat că Teoria inteligențelor multiple ajută școlile în atingerea acestor scopuri.

4.4. Elaborarea sarcinilor în funcție de stilul de învățare.

Selectarea metodei și combinarea adecvată cu stilul de învățare este un indicator de calitate în individualizarea procesului educațional. Astfel, atunci când se selectează metodele de predare-învățare-evaluare, acestea trebuie să fie adecvate, logice și să conducă la susținerea, înțelegerea și facilitarea învățării fiecărui copil.

În Tabelul 4.3. sunt generalizate, în baza experienței avansate din sistemul educațional, mai multe metode, procedee, tehnici care s-au dovedit a fi eficiente în asistența individualizată a elevilor cu CES. Acestea sunt utile și în elaborarea adaptărilor curriculare (CGA și CM)

Tabelul 4.3. Metode interactive eficiente în funcție de stilul de învățare

| Stilul de învățare | Metode, tehnici, procedee | | |
|--------------------|---|--|---|
| Auditiv | <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Problematizarea • Păstrează ultimul cuvânt pentru mine • Predicția • Masa rotundă • Diagrama Wenn • PRES • Pânza discuției • Mozaic | <ul style="list-style-type: none"> • Pro/Contra • Fishboll • Învățarea reciprocă • Secvențe contradictorii • Cubul • Studiu de caz • FRISCO • Pălăriile gânditoare, • Comerțul cu o | <ul style="list-style-type: none"> • Dezbateri • Răspuns rotativ • Secvențe contradictorii • Eseul • Interviu în trei etape/de grup, • Discuția panel • Secvențe contradictorii etc. |

| | problemă | | |
|-------------------|---|---|---|
| Vizual | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza SWOT • Clustering • Graficul T • Linia valorică, • Ghidul de învățare • Proiectul • Harta conceptuală • Colțurile • Diagrama Wenn • Știu-vreau să știu-învăț | <ul style="list-style-type: none"> • Agenda cu notițe paralele/Jurnal dublu • Cubul • Sinelg • Tehnica Lotus • Blazonul • Turul Galeriei • Revizuirea circulară • Masa rotundă • Tehnica 6-3-5 • Acvarium | <ul style="list-style-type: none"> • Cinquain • Brainsketching • Analiza trăsăturilor semantice • Explozia stelară • Scheletul de pește etc. |
| Kinestezic | <ul style="list-style-type: none"> • Mâna oarbă • Cubul • Turul Galeriei • Investigația | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentul • Pălăriile gânditoare • Învățarea dramatizată | <ul style="list-style-type: none"> • Secvențe contradictorii • Unul stă - ceilalți circulă • Mișcați/Înghetați/Formați perechi etc. |

În procesul de individualizare este important a selecta corect și formele de organizare, în dependență de stilul de învățare al elevului cu CES. Astfel, pentru elevii cu stilul de învățare auditiv și kinestezic se recomandă utilizarea formelor de colaborare, precum: lucrul în pereche, lucrul în grupuri mici; iar pentru cei cu stilul de învățare vizual a se planifica lucrul individual cu suport vizual.

Mai multe sugestii, în acest sens se regăsesc în: **Anexa 5.** Modalități de adaptare a predării - Lewis & Doorlag; 2003; **Anexa 6.** Modalități de adaptare a mediului de învățare, după Mastropieri & Scruggs, 2004; **Anexa 7.** Sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă în sprijinul elevilor cu CES, după Lerner și Lowenthal, 1993; Mastropieri&Scruggs, 2004; **Anexa 8.** Strategii de management al comportamentului (McCarney&Cummins).

Nu există stiluri de învățare pure. Fiecărui copil îi este propriu un stil dominant de învățare, care trebuie pus la baza activității de învățare. Pe lângă determinarea stilurilor predominante de învățare, este importantă și dezvoltarea acestora, prin utilizarea strategiilor didactice adecvate.

Întrebări și aplicații practice:

1. Elaborați profilul stilului personal de învățare. De ce este important să ne cunoaștem propriul stil de învățare?

2. Prezentați cel puțin trei argumente privind importanța cunoașterii stilului de învățare al elevilor, inclusiv al elevilor cu CES.
3. Meditați asupra unor modalități de valorizare a stilurilor de învățare în cadrul unui subiect la disciplina predată, la dirigenție sau în organizarea activității de terapie cognitivă în CREL.
4. Prezentați-vă reciproc 2-3 modalități de valorizare a stilurilor de învățare în cadrul unui subiect la disciplina predată, dirigenție sau la activități extracurs.
5. Examinați cu atenție informația din tabelul 4.1. Prezentați o secvență de plan al unei activități de asistență individualizată, prin care să demonstrați valorizarea unor strategii de învățare, potrivite stilurilor de învățare, prezentate în rubrica 3 a tabelului.
6. Construiți o secvență de învățare în care să utilizați tehnologii multimedia, motivând eficiența includerii unui astfel de mijloc în etapa respectivă a lecției. Ce tehnologii ați putea folosi pentru a dinamiza lecțiile pentru disciplina pe care o predăți?

Referințe bibliografice:

1. BABAN, A., *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca, 2001. 181 p. ISSN: 2067-2640
2. CĂPIȚĂ C. *Stiluri de predare – stiluri de învățare*. București, 2011. 99 p.
3. HERLO, D., *Metodologie educațională*, Editura Universității “Aurel Vlaicu” din Arad, 2002. ISBN 973-8363-91-8
4. OPREA, C., *Stimularea inteligențelor multiple în grădiniță și școală*, în Revista învățământul Preșcolar nr. 3-4/2010, Editura Arlequin, București, 2010
5. OPREA, C., *Strategii didactice interactive*, ediția a IV-a, EDP, București, 2009. 316 p. ISBN: 978-973-30-2447-7.
6. PETROVAN, R., *Diferențierea curriculară prin valorificarea teoriei inteligențelor multiplă*, în Revista învățământul Preșcolar nr. 1-2/2010, Editura Arlequin, București, 2010.
7. PINTILIE, M., *Metode moderne de învățare*, Editura Euro-Didact, Cluj-Napoca, 2003. ISBN 978-606-17-0073-8

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE V. ÎNVĂȚAREA INTERACTIVĂ

Structura unității de învățare

- 5.1. Istoria educației interactive
- 5.2. Modelul educațional promovat de pedagogia interactivă.
- 5.3. Pedagogia interactivă versus pedagogia clasică.

5.4. Rolurile și comportamentele dezirabile în instruirea interactivă. Elevul și profesorul în procesul educațional interactiv.

5.5. Sugestii psihopedagogice pentru o instruire interactivă.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- Să identifice momentele principale ale istoriei educației interactive;
- să definească conceptul de instruire interactivă;
- să comenteze esența modelului educațional promovat de pedagogia interactivă;
- să compare abordarea tradițională și cea interactivă a învățării;
- să identifice rolurile specifice ale profesorului și elevului în procesul educațional interactiv;
- să compare relația profesor-elev în contextul educației interactive.

5.1. Istoria educației interactive

Omul a căutat permanent unelte care să îl ajute să transmită mai ușor și mai eficient informațiile pe care le deținea, împins probabil de intuiția că acestea vor duce la evoluția umanității, ceea ce s-a și întâmplat. Inventarea hârtiei, a tiparului, deși separate de timpuri istorice – au deschis drumul spre dezvoltarea ideii de școală, publică sau privată. Din acest moment, dezvoltarea umanității s-a produs cu o viteză care creștea exponențial și care venea, ca un feed-back natural, să adauge valoare cunoștințelor predate în școlile devenite deja realitate pentru multe comunități, deschizând calea către alte inovații și invenții, către progres.

Descoperirea posibilității de înregistrare a sunetului și a celei de redare a imaginii în mișcare au dus la inventarea și construirea unor aparate care, deși inițial au fost utilizate pentru divertisment, au fost incluse, la un moment dat, în predare. Aceste aparate au contribuit la formarea în moduri noi a noțiunilor, la identificarea mai rapidă a raporturilor dintre acestea și la dezvoltarea creativității în procesul de învățământ.

Momentele principale ale unei istorii a educației interactive ar putea fi:

- Aproximativ 30 000 ÎHr- Primele desene rupestre
- Anul 510 ÎHr – Academia lui Pitagora
- Anul 105 - Inventarea hârtiei
- Anul 382 - Transcrierea manuală a cărților bisericești
- 1450 - Inventarea tiparului de către Guttenberg
- 1600 – Înființarea școlilor publice- in jurul anului 1600-
- 1700 - Introducerea tablei negre pentru profesori și a tăblițelor pentru elevi, pe care aceștia scriau cu cretă

- 1800- Introducerea cărților pentru a fi folosite ca manuale (vezi anul 1868 – Abecedarul lui Ion Creangă)
- 1910- Începe era audio-vizualului în educație- prin introducerea radioului , a proiecteurului de diapozitive, a retro-proiectorului (care a fost introdus in educație in SUA in 1957, deși fusese inventat în 1870)
- 1960- Începe era informațională în educație – prin introducerea televiziunii în școală, a videocasetofonului și a casetelor, ceea ce făcea accesul la informație și la prezentarea acesteia din ce în ce mai facil și mai antrenant pentru publicul spectator. Se adaugă casetele audio și apariția aparatelor care pot înregistra vocea, destinate uzului personal. Proiectele realizate de elevi capătă noi dimensiuni, ca și posibilitățile învățării mai rapide a unei limbi străine.
- 1990- era computerelor –în unele țări, școlile sunt dotate cu computere personale pentru fiecare elev (PC) - 1991- apare prima tablă interactivă conectată la computer și videoproiector
- 1995- se intră în era digitală a predării, prin conexiunea la Internet
- 2000- începe noua eră interactivă a predării, în care se introduc sistemele inteligente de răspuns/ votare, prin care elevii sunt angajați permanent în învățare și care permit o evaluare aproape instantanee a rezultatelor învățării. Echipamentele utilizate în școală devin din ce în ce mai sofisticate ca posibilități, dar din ce în ce mai ușor de folosit de către profesori, multe dintre ele fiind livrate cu softuri dedicate care permit abordări multiple și care provoacă creativitatea didactică. De asemenea, o caracteristică a acestor echipamente este creșterea mobilității lor. Toate tind să devină cât mai mici, mobile, dar și ușor de înlocuit cu variante îmbunătățite sau cu aparate noi, cu posibilități de acțiune extinse și inovatoare.

5.2. Modelul educațional promovat de pedagogia interactivă.

Știm că învățarea este un proces în care creierul elevilor este implicat activ. Orice prezentare strălucită a unui subiect oarecare, susținută de un profesor extraordinar, poate rezulta într-o învățare limitată a aceluși subiect, dacă activitatea este liniară, unidirecțională, fără a-i implica pe elevi în ”manipularea” noțiunilor prezentate. Știm deja că elevii noștri învață în moduri diferite – vizual, auditiv sau kinestezic - și este confirmat de practică principiul conform căruia, cu cât implicăm mai mulți analizatori în învățare, cu atât aceasta devine mai eficientă. Reținem doar 5 % din ce auzim, dar 75% din ceea ce facem și 95% din ceea ce îi învățăm pe alții. De fapt, fără a interacționa cu elevii săi, un profesor nu are de unde să știe dacă eforturile lui de a preda subiectul respectiv au fost încununate de succes.

Fenomen complex, multidimensional și dinamic, *învățarea* reprezintă un concept fundamental și integrativ, care poate fi abordat, definit și operaționalizat din perspective variate - pedagogică, psihologică, cognitivă, psihopedagogică, psihosocială etc, perspective care se încadrează în perimetrul școlii sau îl depășesc.

În sensul cel mai larg, **învățarea** este considerată procesul de dobândire a experienței individuale de comportare, de noi competențe și noi forme de comportament și presupune fie dobândirea unor comportamente, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor deja existente, cu scopul unei adaptări cât mai adecvate a individului la noile situații și la dinamica accentuată a vieții

Învățarea realizată în cadrul procesului de învățământ prin organizarea pedagogică a experiențelor de cunoaștere, afectiv-motivaționale și practice ale elevilor, poartă numele de **învățare școlară**. Ea presupune asimilarea de către elevi a anumitor valori (cunoștințe, abilități, competențe, comportamente, atitudini etc.), construcția și dezvoltarea de structuri cognitive, psihomotorii și afective și modelarea personalității lor.

Învățarea activă este un tip de învățare care are la bază implicarea profundă - intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională - a subiectului învățării în dobândirea noului, respectiv angajarea propriilor sale eforturi intelectuale și psihomotorii în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor, în însușirea cunoștințelor etc.

Învățarea activă poate fi rodul eforturilor individuale ale elevilor sau al eforturilor colaborative, al interacțiunilor care se stabilesc între ei și care conduc la progresul cunoașterii. În acest ultim caz, învățarea întrunește, pe lângă atributul de "activă" și pe cel de "interactivă", întrucât eforturile proprii ale elevului, care îi permit acestuia accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale.

Învățarea (inter)activă este un proces activ, volitiv, mediat intern, în cadrul căruia cel care învață descoperă, inferează, construiește și resemnifică sensuri, valorificând materiale de învățat, analizând situații și experiențe etc. și trecându-le prin filtrele propriei personalități.

Prin **învățarea activă** tindem ca, treptat, elevii să devină capabili să elaboreze proiecte individuale personalizate de învățare, să își asume responsabilitatea lor, să le conștientizeze, să le aplice, să le evalueze și amelioreze, să își monitorizeze și gestioneze învățarea, dobândind, progresiv, autonomie în învățare și formare.

Predarea interactivă este, așadar, un mod eficient de a transmite informații și de a ne asigura că acestea sunt preluate cantitativ și calitativ cât mai apropiat de scopurile pe care ni le-am propus în proiectarea activității didactice.

În cadrul acestui tip de predare, elevii sunt invitați să participe în conversație, devenind parteneri ai profesorului în procesul formării lor. Limitele dintre rolurile elevului și profesorului devin mai puțin rigide, poziția profesorului în actul de educație trece de la "înțeleptul de pe scenă", distant, la "îndrumătorul de lângă elev" – apropiat acestuia.

Problematica instruirii active nu este nouă; în accepțiuni și nuanțări diferite, ea a fost prezentă în gândirea și practica pedagogică, începând cu pedagogia clasică și până la pedagogia modernă, actuală. Pentru a sublinia rolul pozitiv al dimensiunii sociale asupra învățării, s-a consacrat sintagma **instruire interactivă**.

Sintagmele **instruire activă și instruire interactivă** au rămas de-a lungul timpului un deziderat permanent, susținut cu consecvență și cu fermitate de teoreticieni și practicieni. Cei mai reprezentativi pedagogi ai diferitelor epoci istorice s-au preocupat de găsirea unor modalități eficiente de asigurare a caracterului activ și interactiv al învățământului.

Modelul educațional promovat de pedagogia interactivă.

Pedagogia activă și interactivă este *o pedagogie centrată pe elev* sau pe grupul de elevi. Ea promovează descoperirea noului de către subiecții cunoscători (cei care învață) și stabilirea de relații între ei. Ea nu mai consideră elevul un simplu receptor pasiv de informații în forme gata pregătite și de moduri de gândire descrise și prezentate de alții, ci experimentează dispozitive pedagogice inspirate de **abordarea interacționistă și constructivistă a cunoștințelor**, la nivelul psihologic al analizei, accentul punându-se pe construirea cunoștințelor personale ale acestuia.

Pedagogia interactivă e bazată pe **modelul formării și al reflecției personale**, care îi face pe cei care se formează responsabili de demersul lor. Elevul a devenit **subiect activ** al unei activități ghidate de propriile sale nevoi educaționale, sentimente și interese și, în prezent, chiar **actor** în actul educativ. Acest ultim statut îi permite elevului să depășească, prin propriile eforturi, stadiul cunoștințelor empirice, parțiale, incomplete, limitate și chiar greșite, să dobândească o cunoaștere științifică, pe scurt, să își construiască și să își modeleze în direcție favorabilă, în sens pozitiv, propria personalitate.

Misiunea școlii care dorește să practice o instruire interactivă eficientă este de a face posibilă și de a organiza de o manieră eficientă întâlnirea dintre reprezentările, întrebările, dorințele, cunoștințele empirice ale elevilor, pe de o parte și caracteristicile programelor educaționale, împreună cu constrângerile legate de conținuturile instruirii, pe de altă parte. Școala propune elevilor traiectorii de formare intelectuală și profesională, care tind să îi implice activ în formare, să îi determine să își exerseze puterea, comportamentele și atitudinile de reflecție, de interogare, afirmare, îndoială, căutare și să achiziționeze noul prin eforturi intelectuale și motrice proprii. În instruirea interactivă, eficientă este orice demers și orice intervenție care tinde să integreze activ și coerent tipurile de cunoaștere, evitând fragmentarea lor și stimulând personalizarea achizițiilor, operaționalizarea, generalizarea, interrelaționarea și transferul lor.

Noul model este de tip reflexiv-interactiv, întrucât încurajează reflecția interioară, dar și dezbateră vizavi de diverse probleme, experimentarea directă asupra obiectelor, fenomenelor și

proceselor realității, ca o pregătire pentru integrarea în societate. Școala democratică este o școală a diversității, a confruntării și a punerii în acord a ofertei și a cererii de educație, o școală care își construiește dispozitivele pedagogice, parcursurile educaționale prin interacțiuni cu alte persoane (părinți, colegi ș.a.) sau alte instituții (școli, administrația locală, agenți economici ș.a.). Ea presupune instituirea de momente de negociere a activităților, astfel încât să le se permită elevilor să atingă obiectivele prestabilite în condițiile în care au o contribuție oarecare la programarea conținuturilor instruirii. **Un ax esențial al acțiunilor pedagogice în instruirea interactivă este diferențierea instruirii, care asigură premisele individualizării instruirii.**

Obiectivele generale ale pedagogiei interactive sunt în congruență cu practicile pedagogice centrate pe activitatea de învățare individuală sau colaborativă a elevului, profesorii fiind la dispoziția lui pentru a-l responsabiliza, a-l ajuta să se dezvolte, să-și modeleze personalitatea și pentru a-i **dezvolta încrederea în sine - obiectiv major în instruirea interactivă**. Profesorii își propun să îi facă pe elevi să înțeleagă, grație propriilor experiențe, că există diverse moduri de formare cognitivă și afectivă, și, în același timp, îi îndeamnă și îi sprijină să participe activ și interactiv la aceste procese în vederea atingerii obiectivelor educaționale propuse. Pedagogia interactivă este o pedagogie prin obiective, care pune accentul pe libertatea intelectuală a elevului și pe autonomie, considerate valori fundamentale în educație, școala fiind asimilată cu un spațiu de libertate, de creativitate, de motivare intrinsecă pentru elevi și profesor, un loc în care elevii își exersează spiritul activ, critic și creativ și își construiesc autonomia cognitivă și educativă. Ca spațiu de învățare și de muncă, școala este orientată spre atingerea unor obiective aparținând domeniilor cognitiv, psihomotoriu și afectiv-motivațional bine delimitate, respectiv spre achiziția de către elevi a unor competențe educaționale diverse, corespunzătoare celor trei categorii de obiective (competențe intelectuale/cognitive, psihomotorii și afectiv-attitudinale) și de cultură. Aceasta presupune căutarea în permanență și analizarea în profunzime a strategiilor, interacțiunilor, abilităților, comportamentelor eficiente în organizarea cotidiană a activității educative, factorii centripeti și factorii centrifugi care influențează cele mai intime resorturi ale sale și care cauzează cele mai fine și infime diferențe.

Practicarea unei pedagogii interactive înseamnă trecerea de la o pedagogie implicită, opacă și chiar secretă, la o pedagogie explicită, căi de transparentă este posibil, în care elevul însuși negociază raportul său cu achizițiile, le poate accepta, le poate critica sau chiar refuza.

Modelul educațional pe care pedagogia interactivă îl promovează reconsideră statutul și relațiile dintre elementele triunghiului pedagogic - **elev, cunoștințe și profesor**, considerând că nu raportul profesor-cunoștințe este primordial, ci raportul elev-cunoștințe:

- **Elevul** este privit nu prin prisma lipsurilor și eșecurilor sale, ci prin cea a potențialului său, a capacității de a construi noua cunoaștere, de a învăța, de a fi activ și de a deveni autonom. El este

considerat nu doar un intelect, ci o ființă umană cu o personalitate complexă (inclusiv cu latură afectivă) și o ființă socială.

- **Cunoștințele** nu sunt privite ca o sumă de achiziții memorate și reproduse, ci ca suport și pretext pentru: dezvoltarea și construirea de noi achiziții de către elevii înșiși, realizarea de conexiuni intra- și interdisciplinare, de transferuri, de aplicații practice, pregătirea acțiunilor elevilor în diferite contexte situaționale, a relațiilor interumane etc.

- **Profesorul** capătă o nouă identitate: el nu mai are rolul de a transmite cunoștințe, ci de a organiza situații de învățare concepute ca pretexte pentru instaurarea de interacțiuni și de relații dinamice între elev și obiectul sau conținutul învățării. Demersurile pedagogice sunt instrumentate într-o manieră precisă, care îi permit profesorului să studieze cum se derulează activitatea elevilor; practic, rolul său se diminuează gradual, suferă o regresie treptată, lăsând, făcând loc acțiunilor efective ale elevilor și interacțiunilor dintre aceștia. Interacțiunile fac posibilă progresia efectivă a dezbaterilor, grație luării în considerare a ideilor, opiniilor, punctelor de vedere, argumentelor avansate de elevii înșiși.

Noua pedagogie care a început să se impună pe plan mondial la începutul secolului XX, a influențat pozitiv teoria și practica educației din țara noastră, prin deschiderea activităților didactice către viață, prin accentul pus pe tratarea democratică a elevilor și prin sensibilizarea oamenilor școlii vizavi de cercetările de psihologia copilului și de aplicabilitatea rezultatelor acestor cercetări în instruirea realizată în școală. Experiența didactică de până acum ne demonstrează că instruirea interactivă a constituit o permanentă incitare și provocare și că a fost și a rămas, deopotrivă, necesitate și dorință, realitate și aspirație educațională.

5.3. Pedagogia interactivă versus pedagogia clasică.

Orientările pedagogiei interactive, modelul educațional pe care aceasta îl propune, modul în care concepe procesul educativ, implicațiile sale educaționale etc., se deosebesc fundamental de câmpul pedagogiei clasice / tradiționale. În tabelul următor sunt surprinse principalele fațete ale procesului educativ, analizate sub unghi pedagogic, comparativ, din perspectiva pedagogiei interactive și a pedagogiei clasice, într-o formă condensată, operațională.

| Elementul de comparație | Atributele pedagogiei interactive | Atributele pedagogiei clasice |
|---------------------------------|---|--|
| Paradigma la care se raportează | Sistemică (se studiază întregul). | Analitică (se studiază părți ale întregului). |
| Organizarea clasei | Cooperativă. | Competitivă. |
| Încurajează ... | Interacțiunile și schimburile intelectuale dintre elevi, colaborarea și cooperarea. | Individualismul și competiția între elevi. |
| Cum este privit grupul—clasă ? | Ca o comunitate educativă (care îl integrează și pe profesor) în care | Ca un grup de elevi care învață unii alături de alții. |

| | | |
|--|--|--|
| | elevii învață unii în relație și împreună cu alții. | |
| Cine ia decizii referitoare la ce și cum vor învăța elevii ? | Elevii înșiși pot lua decizii (inclusiv prin intermediul feed-forward-ului). | Profesorul. |
| Cum este privit elevul ? | Ca participant activ în procesul de învățământ, ca autentic subiect al educației, ca autentic actor în actul educativ. | Ca participant pasiv în procesul de învățământ, ca receptor pasiv de cunoștințe, ca obiect al educației. |
| Cum este privit profesorul ? | Ca îndrumător, ghid, organizator, colaborator, tutore pentru elev și pentru activitatea lui de învățare. | Ca transmițător de cunoștințe spre elev. |
| Cum ghidează profesorul instruirea? | În mod indirect, nondirectiv și neriguros; este facilitator al învățării și al cunoașterii. | În mod direct, directiv și riguros; este lider în activitatea de învățare și cunoaștere. |
| În ce constă comunicarea educațională ? | În exprimarea propriilor opinii ale elevilor și în comunicarea lor către ceilalți elevi și către profesor. | În transmiterea de cunoștințe gata prelucrate, de adevăruri absolute de către profesor, grupului-clasă. |
| Miza educativă | Să se arate că elevii au reprezentări diverse, anumite întrebări, sesizează complexitatea unei probleme, investighează, descoperă noi cunoștințe, își formează abilități, capacități, competențe, comportamente. | Să li se transmită elevilor un anumit volum de cunoștințe. |
| Procesul cunoașterii constă în ... | Construirea noilor cunoștințe și achiziții de către elevii înșiși. | Receptarea de cunoștințe prelucrate de către profesor, de adevăruri absolute. |
| Esențial în învățare este ... | Procesul și modul de gândire predominant pe care îl presupune disciplina de studiu. | Produsul, respectiv asimilarea unui volum de cunoștințe. |
| Tipul de cunoaștere funcțională vizată. | Cunoștințele științifice, procedurale și strategice, dar și cele declarative. | Sunt privilegiate cunoștințele științifice, declarative. |
| Tipuri de savoir vizate | Nu atât savoir, cât savoir-faire cognitiv, savoir-faire practic, savoir-etre și savoir-devenir. | Predominant savoir. |
| Procesul de învățământ promovează ... | Formarea și autoformarea. | Informarea. |
| Tipul de învățare predominant. | Învățare activă, prin activitate intelectuală și practică proprie. | Învățare pasivă, prin receptare. |
| Gradul de implicare a elevului în activitate. | Mare, tinzând spre autonomie cognitivă și educativă. | Practic nul. |
| Gradul de responsabilizare al elevului | Mare, tinzând spre construirea propriei cunoașteri de către elevul însuși. | Practic nul. |
| Gradul și tipul de motivație a învățării | Mare, se face apel la motivația internă/intrinsecă. | Mic, se face apel la motivația externă/extrinsecă. |
| Relația elev- | Încurajează autonomia cognitivă | Încurajează dependența |

| | | |
|--|---|--|
| profesor | și educativă. | elevului de profesor, care este singura sursă de cunoștințe. |
| Categoriile de elevi implicați în activitatea didactică | Toate categoriile de elevi. | Elevii buni. |
| Se sprijină imaginația și creativitatea | Da. | Nu. |
| Se vizează dezvoltarea spiritului critic al elevilor ? | Da. | Nu. |
| Se stimulează atitudinea reflexivă a elevilor, se dezvoltă abilitățile metacognitive ? | Da. | Nu. |
| Se diferențiază și se individualizează instruirea | Da | Nu |
| Se vizează socializare elevilor? | Da | Nu |
| Ce tip de feed-back se practică ? | Formativ și sumativ. | Sumativ. |
| Ce evaluare se practică? | Continuă, formativă. | Finală, sumativă. |
| Tipuri de activități didactice predominante | Activități didactice individualizate și personalizate. | Activități didactice frontale. |
| Rolul manualelor | Instrumente ajutătoare în selectarea de conținuturi utile în demersurile de formare la elevi a competențelor educaționale vizate. | Mijloace pe baza cărora se realizează predarea. |

5.4. Rolurile și comportamentele dezirabile în instruirea interactivă. Elevul și profesorul în procesul educațional interactiv.

Elevul în procesul educațional interactiv.

Pedagogia și instruirea interactivă operează cu dispozitive școlare centrate pe activitatea de învățare a elevului; vorbim despre o **pedagogie centrată pe elev**, care devine actor (mai mult decât spectator) în actul educativ, în elaborarea de reglementări și reguli, inclusiv de reguli de socializare. Să nu uităm că elevul este membru al unei clase care, în termenii instruirii interactive, este reconfigurată și dobândește valoarea și semnificația unui rețeauă mai vastă, ce implică și alte forme complementare de transmitere a culturii.

Activitățile de învățare desfășurate de elevi pot fi caracterizate "active" și se constituie în etape progresive, premergătoare atingerii nivelului dorit - de realizare de proiecte de învățare personalizate, în măsura în care sunt întrunite condițiile:

- se asigură un **mediu educațional stimulativ, activizant, interactiv, dinamic**;
- învățarea se bazează pe o **motivație internă/intrinsecă și pe o motivație cognitivă** superioară, pe dorința de a ști a elevilor;
- elevul manifestă dorința de a **reflecta interior**, de a gândi prin sine însuși;
- elevul este preocupat de **strategiile metacognitive** pe care le utilizează și de modalitățile de formare;
- elevul **caută soluții** la probleme cu care s-a confruntat, sau care îl preocupă;
- conținuturile studiate apar ca **răspuns** posibil la probleme pe care chiar el învață și le pune;
- elevul se angajează în **acte voluntare** îndreptate în direcția rezolvării unei probleme pe care și-o pune el însuși (sau care a fost pusă de altcineva și transformată într-o problemă a sa) și în direcția depășirii anumitor obstacole;
- elevul și-a însușit cunoștințele declarative, procedurale și strategice și codul lor de formalizare prin **eforturi personale**, în activități individuale sau colaborative, independente sau interdependente;
- elevul are curajul de **a-și expune liber** ideile, interogațiile (eventual critice), ipotezele și soluțiile, în cadrul activităților colaborative;
- elevul utilizează **combinații de stiluri de învățare adecvate, eficiente**;
- elevul angajează în activitatea personală de asimilare a noului **competențe științifice cognitive (referitoare la capacitatea de a integra noul în sistemul cognitiv propriu), psihomotorii și afectiv-atitudinale, atât disciplinare (corespunzătoare câmpului disciplinei), cât și transversale** (formate/realizate longitudinal, "de-a lungul" disciplinelor de studiu și al practicilor educative) (de exemplu, competențe metodologice, cum ar fi: luarea de notițe, sistematizarea, etc, formularea de situații-problemă și rezolvarea lor, stabilirea ipotezelor și verificarea lor, lucrul în grup etc.);
- elevul devine apt să se angajeze în *manieră autonomă* în activitate, să practice exercițiul autonomiei în termenii specifici vârstei (responsabilitățile asumate sunt de diferite ordine, funcție de vârsta elevilor: la început există o dorință de identificare a propriei "poziții" sau de opoziție, iar mai târziu, în timpul studiilor liceale, se pot emite opinii independente, fondate mai mult pe poziții care le dau acces la maturitate).

Profesorul în procesul educațional interactiv.

Schimbarea rolului elevului preconizată de instruirea interactivă atrage după sine o modificare simetrică și sensibilă a rolului profesorului.

"Identitatea profesională apare ... când recunoaștem că un profesor nu este numai un «agent», ci el poate deveni un «actor» și că nu este simplu «actor», ci trebuie să devină «autor»".

Deși este **actor și autor** în instruirea interactivă, în termeni generali, **funcția managerială a profesorului este nondirectivă**, prezența sa fiind necesară, dar discretă, cu rol de consiliere și nondirectivă. El nu intervine des pentru a evita focalizarea atenției, a discuțiilor și a demersurilor întreprinse în clasă asupra propriei persoane. Dimpotrivă, în dezbaterile colective și în situațiile de cooperare, el realizează și menține legătura între intervențiile participanților și subiectul discuției (pentru a evita devierile, recentrările și elementele ne semnificative în acel context) și articulează coerent conținuturile diferitelor intervenții (notează întrebările și problemele care se pun, elementele de definiție, ideile, ipotezele, argumentele contradictorii, îi îndeamnă pe elevi să reflecteze la anumite aspecte, are intervenții verbale proprii pentru a corecta, explica). Și, ceea ce constituie o dimensiune foarte importantă a comportamentului său didactic, reformulările sale nu au funcție evaluativă, ci explicativă, clarificatoare și adesea chestionantă. Practic, **profesorul "îi învață pe alții să învețe", conștientizând că aceasta înseamnă altceva decât transmitere de cunoștințe complete și bine organizate, înseamnă mai degrabă, crearea condițiilor necesare, dobândirii unor achiziții personale.**

Instruirea interactivă scontează ca în locul unui magisterat, să avem de-a face mai mult cu un **tutorat**. Rolul profesorului este mai puternic strategic, ca al unuia care structurează mediul în care are loc învățarea și formarea, realizează designul educațional și monitorizează colaborativ progresul școlar al elevilor.

Astfel, în instruirea interactivă, cadrul didactic este un actor în roluri și ipostaze diferite:

- **pedagog** care construiește dispozitive de învățare adaptate, practicînd o pedagogie nondirectivă, diferențiată și individualizată;
- **proiectant, tutore, manager, moderator, organizator și gestionar** al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare. Persoană care proiectează, stimulează, organizează, orientează, reglează și ameliorează activitatea de cunoaștere desfășurată de elevi;
- **mediator** al învățării, persoană care (inter)mediază cunoașterea și care îi asigură acesteia un cadru euristic, care facilitează legătura dintre elev (pe de o parte) și reflecția, acțiunea și cunoașterea sa (pe de altă parte);
- **facilitator** al învățării și autoformării elevilor, el nu transmite cunoștințe, ci lasă elevii să învețe ca niște ucenici;
- **ajutor** al elevilor în învățare, în conștientizarea problemei/dificultății lor, în construirea (de către elevii înșiși) de variante/piste de soluționare și în punerea lor în aplicare;
- **acompaniator, însoțitor, partener** al elevilor într-o relație educațională interactivă;
- **coordonator, consilier** al elevilor în munca lor personală, în orientarea lor, în utilizarea timpului școlar, a resurselor materiale etc. (este importantă mai ales postura profesorului de **consilier metodologic**, care ajută să se organizeze returnări reflexive și metacognitive),

- îndrumător** al activității elevilor într-o modalitate stimulatorie;
- **ghid, animator, activator și catalizator** al activităților de formare a elevilor, al interacțiunilor, al comunicării și schimburilor intelectuale și verbale care se produc între aceștia, **promotor** al sintezelor parțiale ale discuțiilor;
 - **valorizator** al schimburilor intelectuale și verbale realizate în cadrul instruirii, al comunicării educaționale;
 - **persoană cu rol socratic** (pentru că arată drumurile de acces la cunoștințe) și **regizor**, care valorifică și susține dorința și capacitatea elevilor de a se forma ei înșiși, grație propriilor eforturi;
 - **interlocutor** care amorsează învățarea elevilor, deschide spații de dialoguri (inclusiv asupra sensului pe care fiecare îl dă formării sale, pentru ca să se ajungă la o învățare autonomă), care întreține comunicarea educațională în diferitele ei variante (verbală, nonverbală, paraverbală, prin limbaj artificial, virtuală, auditivă), care face operante cunoștințele și ritmează progresia învățării, care obține feed-back formativ și sumativ;
 - **transmițător** de germeni ai cunoașterii, cu complexitate crescândă, după nevoie, fiecare elev "mergând", învățând și formându-se în ritmul său;
 - **releu** între variabilele individuale și variabilele situației educaționale, persoană care compatibilizează structurile cognitive ale elevilor și cunoștințele de însușit;
 - **evaluator**, care pune în practică metode și tehnici de evaluare și **încurajator** al elevilor și al procesului de construcție a noilor cunoștințe, inclusiv al celui de autoevaluare, coevaluare, interevaluare etc.;
 - nu este atât persoană-sursă, cât **persoană-resursă** pentru organizarea și desfășurarea demersurilor elevilor, persoană care gândește și propune elevilor sarcini cu valoare de element motor pentru activitatea elevilor, menite să provoace o implicare deplină a acestora în activitatea didactică; de asemenea, profesorul este persoana care mijlocește însușirea de cunoștințe, formarea de competențe disciplinare și transversale, de strategii și abilități cognitive, dar și metacognitive;
 - **agent, actor și autor** în proiectarea și derularea demersurilor, educative;
 - **model, strateg și gânditor** (J. Tardif, 1993) pentru a ajuta elevii să restructureze în permanență și în viziune sistemică achizițiile pe care le dețin, să utilizeze cunoștințele declarative și să le dobândească pe cele procedurale și strategice;
 - **co-elaborator** al modalităților de lucru și de evaluare, al reglementărilor și regulilor de învățare, formare și socializare care caracterizează dispozitivele educaționale;
 - **co-gestionar**, împreună cu elevul al dispozitivelor de învățare și formare și al

responsabilităților corespunzătoare acestora;

- **co-responsabil**, împreună cu elevul, de învățarea și formarea acestuia.

Concluzii: Profesor eficient este acela care îi valorizează pe toți elevii din clasă, care le acordă șanse egale, care stabilește obiective operaționale pentru toți și pentru fiecare și care le atinge în cea mai mare măsură posibilă. Un profesor eficient, de succes, facilitează progresul școlar al tuturor elevilor unei clase. Nu trebuie uitat că atitudinile și așteptările profesorului față de elevi sunt fundamentale pentru reușita acestora. Pentru copii, profesorii de succes sunt cei care au atitudine profesională dezirabilă; au o atitudine pozitivă față de responsabilități și muncă, față de elevi, își extind rolul și peste programul școlii. Ca profesor trebuie să simți plăcerea de a lucra cu copiii, o anumită afecțiune pentru aceștia însoțită însă și de o detașare profesională.

Profesorul care pune elevul în centrul procesului didactic este interesat de valori, atitudini și competențe și nu de cunoștințe factuale și teoretice; învață elevul să realizeze schimb de experiență profesională și culturală cu ceilalți, să gândească în interacțiune cu ceilalți și cu viața însăși. Interesat de pregătirea elevului pentru viață, profesorul propune elevului abordarea integrală și în interacțiune a obiectelor/fenomenelor/proceselor, îl ajută să-și formeze o concepție clară, dinamică asupra realității, o cultură a învățării formative; îi furnizează instrumente de autocunoaștere și autoevaluare, îi oferă posibilități pentru autocunoaștere și autoevaluare.

5.5. Sugestii psihopedagogice pentru o instruire interactivă.

Proiectarea didactică și elaborarea proiectului didactic.

În vederea realizării activității de proiectare didactică și a elaborării proiectului didactico-educativ pentru instruirea interactivă, încercați să:

1. Analizați atent ce cunoștințe trebuie să dobândească elevii, care este stadiul de cunoaștere vizat: declarativă, procedurală sau strategică?
2. Conturați, într-o manieră cât mai exactă, particularitățile elevilor cu care lucrați (vârstă, nivel de pregătire, experiență anterioară, reprezentări, concepții, lacune, obstacole cognitive, interese, nevoi ș.a.m.d.) și plecați de la ceea ce există, de la ideile corecte sau greșite ale elevilor, de la cunoștințele lor științifice sau empirice.
3. Faceți din diversitatea elevilor o pârghie pentru reușită, nu o considerați o dificultate, un obstacol pentru predare și învățare.
4. Imaginați parcursuri/traectorii de formare intelectuală și afectivă adecvate, strategii adaptate fiecărui elev, propriilor profiluri de inteligență, propriilor stiluri și demersuri de înțelegere.
5. În parcursurile proiectate, imaginați și elaborați strategiile didactice ca sisteme coerente și deschise la neprevăzut, care lasă loc pentru reflecția despre, în și pentru acțiune, pentru

imaginație și creativitate, astfel încât să fie adaptabile și să orienteze actul educativ în circumstanțele date.

6. Anticipați reacțiile și dificultățile elevilor prin reajustări succesive, pe baza a ceea ce cunoașteți despre ei și a experienței dvs.

Aplicarea în practică a proiectului didactic.

În vederea aplicării în practică a proiectului didactico-educativ, respectiv a organizării, realizării și conducerii instruirii interactive, încercați să adoptați o atitudine flexibilă, să fiți receptivi la reacțiile de moment ale elevilor și să îi implicați efectiv în activitate:

1. Conștientizați că sintagma "mi-am făcut datoria în clasă pentru că am spus tot" este iluzorie, elevii nu își formează anumite convingeri și nu dobândesc cunoașterea procedurală și strategică și uneori nici pe cea declarativă numai pentru că este scris undeva sau spus, ci pentru că au văzut, trăit, experimentat, cercetat etc. pe viu.
2. Întrebați-vă ce segment din activitățile proiectate poate fi realizat de către elevii înșiși, cel puțin în parte: documentări, corelări, exerciții, aplicații, rezumate, sinteze, planuri de lucru, inventare, activități evaluative și cum puteți responsabiliza elevul, cum puteți să-i dați ocazia și timpul necesar pentru a cerceta ?
3. Nu furnizați cunoștințe gata construite, chiar dacă sunt bine structurate; dacă doriți să transmiteți unele elemente de conținut gata prelucrate (în cazurile în care ele nu pot fi descoperite de către, elevi sau pentru a câștiga timp), faceți-o pe un teren pregătit de către elevi în prealabil.
4. Mai mult decât să vă dispensați de cunoștințe și decît să transmiteți noile cunoștințe, stimulați-i și lăsați-i pe elevi să învețe, eventual ghidați-i (nu îi lăsați singuri când au dificultăți), considerându-i proprii dvs. ucenici.
5. Depășiți modelele conformiste, multiplicați sursele de informație și determinați-i pe elevi să le stăpînească, pentru a nu-i menține în dependență de dvs.
6. Colaborați cu elevii pentru a alege conținuturi, pentru a formula probleme, pentru a stabili strategii de lucru etc.
7. Permiteți fiecărui elev să urmeze parcursul educațional în ritmul său, în mod real.
8. Dozați-vă în mod rațional intervențiile verbale din timpul activității, atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ. Conferiți intervențiilor dvs. verbale claritate, rigoare, logică, suport informațional suficient și corespunzător calitativ, relevanță, comprehensibilitate și articulare logică, însă nu uitați că trebuie să știți când să tăceți și să lăsați elevii să vorbească, să interacționeze și să acționeze.
9. Nu predați expozitiv și impozitiv, ci, dimpotrivă, învățați-i pe elevi să exerseze și să articuleze procesele gândirii reflexive, logice, critice, imaginative și creatoare, în unitatea și

în mișcarea lor.

10. Faceți-i pe elevi să se simtă parte activă în instruire, interesată, captivată de achiziția noului. Suscitați dorința de a se implica în activitate, punând întrebări (fără să uitați că o întrebare bună implică întotdeauna un răspuns posibil), făcând remarci etc, expunând ideile și argumentele proprii, căutând activ, cercetând, descoperind, imaginând, creând, provocând toate capacitățile elevului: atenție, reflecție, gândire critică, memorie, comprehensiune, sensibilitate, imaginație, creativitate, voință etc.
11. Încercați să fiți un profesor comprehensiv, să instaurați respect mutual și încredere între profesor și elevi, o bună înțelegere și schimburi intelectuale eficiente. În instruirea interactivă, elevii și profesorii sunt interlocutori autentici, se comportă ca parteneri într-o relație dinamică și interactivă, care întreține cu cunoștințele un raport complex, astfel încât fiecare din cei trei poli ai triunghiului pedagogic (elev, cunoștințe și profesor) este implicat profund în ceea ce se întâmplă în clasă.
12. Încercați să empatizați cu elevii dvs., să îl înțelegeți pe fiecare, fără să vă pierdeți autoritatea sau să manifestați prea multă indulgență; cultivați nevoia și dorința încrederii reciproce în relația profesor-elevi.
13. Nu uitați că lucrurile nu se descoperă întotdeauna cu aceeași logică cu care sunt expuse; construiți-vă discursul atent, punct cu punct, dar flexibil, adaptat profilurilor de inteligență ale elevilor și cu multiple intrări și ramificații, funcție de reacțiile elevilor, în așa fel încât să îi determinați să intervină efectiv, activ și interactiv în desfășurarea activității și să îi modifice variabilele. Realizați operaționalizarea cunoștințelor pe care le predați, favorizați dobândirea de cunoștințe sistematizate, structurate, cu complexitate crescândă și propuneți situații de învățare care să îi ajute să își construiască progresiv cunoștințe complexe.
14. Alegeți din două căi/modalități de lucru posibile pe cea cu deschidere mai mare, pe cea care dă elevilor un maximum de grade de libertate. Încercați, ca, în principal, să realizați ghidarea elevilor chiar prin intermediul sarcinii de rezolvat și al produsului de realizat și mai puțin prin punere de întrebări care ar putea distra elevii, ar putea încorseta și încetini demersurile lor, cu alte cuvinte, nu ar avea un efect benefic, constructiv.
15. Gândiți-vă că un elev are întotdeauna motive să facă ceea ce face și la o consecință importantă care derivă de aici: erorile în rezolvarea unei sarcini, a unei probleme, într-o acțiune sau într-un comportament, mai degrabă decât motive pentru emiterea de judecăți, trebuie să fie surse de întrebări pe care profesorul și le pune sieși și le pune elevilor.
16. Fără să riscați să vă subminați sau pierdeți autoritatea, trebuie să știți să glumiți și să organizați momente de respiro, de pauză, pentru a detensiona atmosfera, a înviora elevii, și a le da un nou impuls pentru a învăța. Folosirea controlată a atitudinii umoristice poate ajuta

elevii să se elibereze pentru o clipă de elementele ce caracterizează situația educațională și chiar să aibă o lectură nouă a lucrurilor, mai productivă în informație.

Realizarea unui mecanism de feed-back eficient. În vederea realizării unui mecanism de feed-back structurat și eficient, încercați să manifestați consecvență și să asigurați ritmicitatea necesară retururilor specifice acelei secvențe didactice:

1. Realizați un feed-back formativ, permanent, continuu, pentru a verifica rezultatele cu care s-au însușit noile cunoștințe, calitatea achizițiilor, înainte de a trece la o etapă următoare.
2. Evidențiați reușitele, aspectele pozitive și realizați "întăririle" necesare, în fiecare etapă a achiziției noii cunoașteri, pentru a-l motiva pe elev să continue învățarea și să realizeze construcții epistemologice.
3. Determinați-i pe elevi să reflecteze interior asupra demersurilor efectuate, asupra strategiilor cognitive și metacognitive utilizate și, ceea ce este foarte important, să facă posibilă prelungirea reflecției personale și după terminarea activității didactice, prin trezirea curiozității, a dorinței de a afla, de a căuta, de a cerceta etc.
4. Întrebați-vă dacă și în ce măsură în secvențele didactice realizate ați răspuns la întrebări pe care elevii și le-au pus sau pe care nu și le-au pus. De altfel, este esențial să reflectați la pedagogia utilizată, să dezvoltați o privire metacognitivă asupra pregătirii și desfășurării activităților didactice, asupra conduitei dvs. didactice.

Concluzii:

1. Modelul interactiv încearcă să creeze o zonă de confluență a științei cu viața;
2. Viziunea tradițională a educației desparte școala dascălilor de școala vieții, învățarea din cărți, de învățarea din experiență;
3. Școala modernă încearcă prin intermediul metodelor interactive să alcătuiască o viziune unitară: a ști să fii = a ști să devii;
4. Viziunea tradițională e un fundament pentru cea interactivă, una este substanța, cealaltă este centrul motor;
5. Există pericolul de a se ajunge la cealaltă extremă a polului opus metodelor tradiționale: libertate excesivă de exprimare a fanteziei creatoare, educative, lipsită de filtrul critic și ordonat tradițional;
6. Nu excluzându-se reciproc, ci doar coabitând pot să creeze un model funcțional și comunicativ eficient și stimulatoriu, util în activitățile școlare specifice tehnologiei instruirii.

Întrebări și aplicații practice:

1. Care sunt, după părerea dumneavoastră, rolurile școlii? Faceți o listă a achizițiilor necesare în viață și pe care școala le oferă sau ar trebui să le ofere elevilor.

2. Argumentați necesitatea schimbării viziunii asupra elevului, rolului acestuia în procesul educațional.
3. Dacă pentru a concretiza învățarea pasivă a elevilor au fost folosite verbele *a auzi* și *a vedea*, ce verbe ați folosi pentru a caracteriza învățarea interactivă? Altfel spus, ce fac elevii când învață activ?
4. Dacă elevii sunt mereu activi, profesorul ce mai face? În era computerului și a abordării centrate pe elev mai sunt necesari profesorii? Ce calități are un bun profesor?
5. Schițați un plan de acțiune pentru a determina elevii să fie activi la ore.
6. Descrieți într-un eseu nestructurat perceperea esenței *învățării* pentru dumneavoastră pornind de la proverbul „Rădăcinile învățaturii sunt amare, dar fructele ei sunt dulci”. Credeți că, printre altele, dascălul trebuie să facă învățătura plăcută elevilor? Prezentați unui coleg eseu realizat. Comparați punctul dumneavoastră de vedere cu cel al colegului.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002. 378 p. ISBN: 973-610-091-X.
2. BREBEN, S. et al. *Metode interactive de grup : ghid metodic : 60 metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*. [S. l.] : Ed. Arves, 2002. 426 p. ISBN 973-8904-26-9; ISBN 978-973-8904-26-2.
3. CARTALEANU T. (coord) *Predarea interactivă centrată pe elev, Ghid metodologic*, Ed. Știința, Chișinău, 2007. 100 p. ISBN 978-973-1715-21-6.
4. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași : Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
5. CERGHIT, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași 2001. 241 p. ISBN: 973-683-798-X.
6. CHICU V., DANDARA O., SOLCAN A., SOLOVEI R., *Psihopedagogia centrată pe copil*, Chișinău, CEP USM, 2008.197 p. ISBN 978-9985-3263-8-4.
7. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău : Litera, 2000. 395 p. ISBN 9975-74-248-3.
8. CRISTEA S., *Elevul – obiect și subiect al educației*. // Didactica Pro, nr. 4, 2001.
9. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, București, 2008. 488 p. ISBN ePub: 978-973-46-2045-6. ISBN PDF: 978-973-46-2355-6.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VI.

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

Structura unității de învățare

- 6.1. Învățarea prin cooperare: delimitări conceptuale
- 6.2. Principiile și etapele învățării prin cooperare.

- 6.3. Rolurile și regulile utile.
- 6.4. Modalități de formare a grupurilor.
- 6.5. Metode de învățare în grup.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de studii, studenții vor fi capabili:

- să interpreteze conceptul și principiile învățării prin cooperare;
- să proiecteze sarcini de învățare prin cooperare în vederea aplicării în activitatea didactică;
- să identifice avantaje și dezavantajele învățării prin cooperare;
- să elaboreze modalități de formare a grupurilor;
- să analizeze critic cel puțin două metode ale învățării prin cooperare;
- să elaboreze, pentru un conținut la alegere, o strategie didactică bazată pe învățarea prin cooperare.

6.1. Învățarea prin cooperare: delimitări conceptuale

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

„Învățarea colaborativă este un termen-umbrelă pentru o varietate de abordări educaționale ce presupun combinarea eforturilor intelectuale ale elevilor și al profesorilor.” (Goodsell)

„Învățarea cooperativă este o formă a învățării colaborative, o tehnică instrucțională în care elevii lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, fiecare din ei contribuind la aceasta în moduri individuale.” (Stover).

„Învățarea prin cooperare înseamnă utilizarea ca metoda instrucțională a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmînd ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.” (Johnson, R.)

„Învățarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante, se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii altora.” (Slavin, R.)

„Învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre

asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor.” (Bocos, M.)

„Învățarea prin cooperare este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele modalități de lucru cu grupurile mici de elevi. Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului că reușita este posibilă fie tuturora, fie niciunuia dintre participanți.” (Berce, C.)

Johnson, D. W, și Johnson, R. T. au scris mult despre învățarea prin cooperare. Studiul lor din 1989, cercetează 193 de cazuri comparând efectele diferite ale învățării prin cooperare față de tehnicile de învățare numite “tradiționale”. Doar în 10% din cazuri, rezultatele metodelor individuale au fost mai eficiente. Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună – o competență importantă pentru viața și activitatea viitorilor cetățeni.

Au fost create diverse denumiri pentru a ilustra munca colaborativă de învățare în grup, cum ar fi: învățarea prin cooperare; învățarea colaborativă; învățarea colectivă; învățarea comunitară; învățarea reciprocă; învățarea în echipă; studiu de grup; studiu circular (Davis, G. B., 1993).

Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune *colaborarea* (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin **colaborare** o *formă de relații* între elevi/studenti, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv și prin **cooperare** o *formă de învățare*, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu duratăvariabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați.

Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Cooperarea este o formă de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea.

Rezumând putem afirma că învățarea prin cooperare se referă la un set de metode de predare ce presupun organizarea claselor în grupuri mici, formate (de regula) din 4-5 membri, în

scopul responsabilizării elevilor atât pentru propria învățare și autocunoaștere, cât și pentru performanțele și cunoașterea colegilor. Ea pune accent pe dezvoltarea unor deprinderi sociale (de învățare permanentă) la elevi prin antrenarea acestora în activități didactice speciale de formare a acestor deprinderi, țelul final fiind acela de creare a unui climat de colaborare și echilibru la nivelul întregii clase/școli, și pe viitor la nivelul societății.

Cercetările au demonstrat că situațiile de învățare structurate cooperativ sunt mai eficiente decât situațiile de învățare structurate competitiv sau individual pentru că au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivație, strategii de raționament, percepția celuilalt etc.

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualiste au fost descrise de frații Johnson și Smith:

| | Cooperare | Competiție | Individualism |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Motto: | “Ne scufundăm sau înotăm împreună” | “Eu înot și tu te scufunzi sau eu mă scufund și tu înoți” | “Fiecare pe cont propriu” |
| Caracteristic | Indivizii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai bine. | Indivizii lucrează în competiție pentru atingerea unui obiectiv pe care doar unul sau câțiva dintre ei îl pot atinge. | Indivizii lucrează individual pentru a atinge obiective de învățare fără să relaționeze cu alți colegi. |
| Forma tipică de organizare | <ul style="list-style-type: none"> - Activități în grupuri mici, adesea eterogene; - Se depun eforturi pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune; - Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți; - Reușitele grupului sunt celebrate; - Răsplata este nelimitată; - Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite. | <ul style="list-style-type: none"> - Se lucrează individual; - Eforturi pentru a fi mai bun decât colegii; - Ceea ce este benefic pentru propria persoană este în detrimentul celorlalți; - Se celebrează reușita personală și eșecul celorlalți; - Ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la “cel mai bun” la “cel mai slab”. | <ul style="list-style-type: none"> - Se lucrează individual; - Se fac eforturi pentru a obține reușite individuale; - Ceea ce este benefic pentru propria persoană nu are nicio importanță pentru ceilalți; - Reușita personală este celebrată; - Răsplata este considerată nelimitată; - Evaluare prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite. |

Concluzii:

- participarea activă a elevilor;
- profesorii pot deveni elevi și elevii pot deveni profesori;
- fiecare este respectat;

- proiectările și întrebările sunt interesante și provocatoare pentru elevi;
- este solicitată diversitatea de opinii și toate contribuțiile sunt considerate valoroase;
- elevii își dezvoltă abilitățile de soluționare a conflictelor;
- cunoștințele și experiența anterioară sînt valorificate;
- obiectivele sunt bine definite și ghidează activitatea grupurilor;
- diverse instrumente de cercetare, materiale, informații sunt la dispoziția elevilor;
- elevii investesc în propria lor învățare.
- performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică;
- concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus;
- motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare;
- capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt;
- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice. Competențe sociale sporite;
- încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățătura, școală, cadre didactice și alte persoane din școală.

6.2. Principiile și etapele învățării prin cooperare.

Învățarea prin cooperare este bazată pe următoarele **principii**:

1. Interdependența pozitivă conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului (“ori ne scufundăm, ori înotăm împreună”). Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (“învață și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune (“dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație), resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații), roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.). Elevii sunt dirijați către un scop comun, stimulați de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.

2. Interacțiunea directă ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacțiune în care elevii să se încurajeze și să se ajute reciproc. Elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat.

3. Răspunderea individuală care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat. Se evaluează frecvent performanța fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, pentru test, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns.

4. Deprinderile de comunicare interpersonală și în grup mic stimularea inteligenței interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale. Elevii sunt învățați, ajutați monitorizați în folosirea capacităților sociale colaborative care sporesc eficiența muncii în grup. Grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor.

5. Monitorizarea activității de prelucrare a informației în grup. Grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor. Profesorii creează condițiile necesare acestei procesări prin sarcini ca:

- a. enumerați cel puțin trei acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului;
- b. enumerați cel puțin o acțiune care ar putea spori succesul grupului mâine. Profesorul monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează.

6. Principii călăuzitoare. În învățarea prin cooperare se respectă principiile: egalitarist, antiierarhic și antiautoritar, precum și cel al toleranței față de opiniile celorlalți și al evitării etichetării. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a elevilor, putând fi unul din membri sau oferindu-și ajutorul, ori animând și stimulând activitatea. Agenții educaționali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri. Evaluarea este un exercițiu democratic al puterii într-o muncă în comun a dascălilor cu elevii.

Concluzii: Când lucrăm în acest fel cu elevii, trebuie să reținem câteva lucruri:

- Copiii vor ajunge să gândească mai bine numai dacă li se oferă ocazii numeroase de a exersa metodele de gândire care le sunt prezentate.
- Trebuie să ne concentrăm pe câteva strategii de gândire care sunt foarte utile și ușor de transferat de la un domeniu la altul, astfel încât elevii să le poată folosi în mod regulat.

Etapele învățării prin cooperare.

1. Orientarea.

Profesorul expune singur (verbal, schematic) sau formulează împreună cu elevii obiectivele, sarcinile, tema/subiectul învățării. Indică sursele sau oferă materialele. Dacă elevii vor lucra în baza unei teme date anterior sau realizate acasă, profesorul îi avertizează că nu se pot prezenta fără a avea tema/textul/suportul/agenda de lectură.

2. Distribuirea elevilor.

Este o etapă peste care se poate trece dacă elevii sunt plasați sau lucrează în grupuri constante. Grupurile create ad-hoc, temporar, fără a deplasa elevii în sala de clasă, sunt numite *informale*. Elevii constituie grupuri din câte persoane indică profesorul, dar se lucrează în acest mod 5-10 minute. Pentru o activitate de durată, e nevoie ca elevii să fie așezați comod și să-și organizeze mesele ca pentru lucru în grup.

Dacă elevii vor fi lăsați să se organizeze singuri, profesorul enunță criteriul. Dacă profesorul va dirija distribuirea în grupuri, trebuie să-i facă atenți la criterii și să insiste asupra respectării lor.

3. Instrucțiunea.

Aplicând pentru prima dată o anumită formă de organizare a lucrului în grup, e necesar ca profesorul să dea instrucțiuni clare sau chiar să le ofere scrise pe tablă ori să le dicteze.

Experiența arată că elevii care cunosc și denumirea tehnicii/formei de lucru sunt mai motivați să o aplice din nou și relaționează mai ușor activitatea lor cu instrucțiunile, de aceea se recomandă chiar să se țină o evidență a tehnicilor aplicate, pentru a putea apela la memoria și experiența anterioară a elevilor.

Motivația elevului crește și în cazul când, la exersarea unei tehnici, are timp pentru reflecție asupra felului în care s-a implicat personal, pentru înțelegerea și verbalizarea propriilor achiziții. Un eșec nu trebuie să devină motiv pentru a renunța la o anumită tehnică; debriefarea pașilor, identificarea momentelor în care s-a comis o eroare va ajuta să nu fie repetată.

Este foarte important să se stabilească timpul rezervat activității sau diferitor etape de lucru (mai ales în cazul când trecerea de la o etapă la alta trebuie să se facă în același timp în toate grupurile). Profesorul convine cu elevii asupra unor semnale sonore care să marcheze schimbarea sau îi atenționează când expiră timpul rezervat, afișând o imagine iconică. Profesorul cere să se respecte instrucțiunile, nu permite să se facă „lucru de mîntuială”, explică elevilor că e vorba de un proces de învățare și un produs intelectual, nu de o competiție, de aceea nu e cazul să se grăbească a finisa primii, ci trebuie să aibă grijă de calitatea lucrului.

4. Activitatea propriu-zisă.

Profesorul, care a dat o sarcină de lucru în grup nu este nicidecum liber cât timp elevii lucrează, verifică împărțirea în grupuri și dă semnalul începerii lucrului. Profesorul:

- Ajută să distribuie rolurile și insistă să le respecte;

- Observă cum se lucrează;
- Se apropie de grupul care nicidecum nu poate lua startul și îi ajută pe elevi, incluzându-se în activitatea lor;
- Ține în vizor comportamentul elevilor care o fac întotdeauna pe liderii, asumându-și sarcinile întregului grup sau blocându-i pe colegi;
- Anunță când a mai rămas puțin timp pentru realizarea sarcinii;
- Dă semnalul de schimbare a activității;
- Oferă cuvântul pentru prezentări.

5. Prezentarea rezultatelor

Toate produsele ce urmează a fi prezentate sunt afișate sau predate concomitent. Astfel profesorul nu le mai permite unor grupuri să continue lucrul, în timp ce alții prezintă. Grupurile care nu au reușit să încheie produsul trebuie lăsate să prezinte cât au reușit. Profesorul stabilește de la început ordinea intervențiilor, forma de prezentare, timpul acordat. Observă dacă rezultatele prezentate reflectă lucrul grupului în întregime. Dă sarcini de observare sau evaluare celorlalte grupuri, pentru a-i face atenți.

6. Evaluarea produsului.

Criteriile de evaluare vor fi enunțate de profesor sau stabilite cu elevii. Uneori evaluarea poate să nu se exprime în notă. Înainte de evaluare profesorul oferă ocazia pentru evaluarea reciprocă. În unele cazuri, profesorul poate recurge la evaluarea amânată – se afișează produsele pentru 2-3 zile în clasă, se discută și se apreciază după aceea.

7. Analiza procesului.

După orice activitate de grup, se rezervă timp pentru autoevaluare și comentariu meta-cognitiv. Profesorul lasă elevii să scrie ce au învățat, cum au învățat, cum s-au simțit pe parcursul activității. Profesorul revine la regulile de lucru în grup și propune elevilor să-și dea o notă (fiecare sie) și o notă grupului, fără a le anunța ulterior. Se comentează: **dacă nota grupului e mai mare decât a ta personală, întreabă de colegi ce mai trebuie să faci.** Nu se evită nici evaluarea reciprocă: fiecare elev apreciază contribuția proprie și contribuția unuia dintre colegi. Dacă profesorul consideră că elevii încă nu știu să transfere în puncte-note ceea ce au observat, le oferă calificative pentru evaluare sau o grilă.

6.3. Rolurile și regulile utile.

Rolurile utile ale elevilor pentru o colaborare eficientă sunt:

- **Coordonatorul (liderul)**, repartizează rolurile, coordonează activitatea grupului.
- **Purtătorul de cuvânt (raportorul)** prezintă răspunsul în numele grupului.
- **Oponentul** contrazice opiniile propuse de către membrii grupului, astfel stimulând generare de idei, alegerea celei mai optime soluții.

- **Secretarul** înregistrează ideile, mesajele elaborate de către grup.
- **Evaluatorul** evaluează activitatea membrilor grupului în baza unor criterii bine stabilite de către profesor (lista de control, chestionar etc).
- **Pictorul** pregătește tabelele, schemele, schițele, desenele necesare pentru prezentarea grupului.
- **Cronometrul** ține cont de timpul rezervat activității în întregime și/sau a etapelor.
- **Stimulatorul** stimulează activitatea celor pasivi (sa-l ascultăm pe Ion), creează o dispoziție bună, dacă este necesar (nu-i nimic, mai încercăm), este activ, optimist, susține activitatea colegilor (o idee minunată, excelent, avem nevoie de opinia ta, bravo).
- **Instructorul** ajută membrilor echipei să realizeze sarcinile, dar nu le dă răspunsuri gata, îi ajută să-și organizeze activitatea (vezi algoritmul de lucru, amintește-ți regula ...).
- **Directorul** verifică periodic dacă membrii echipei au întrebări, solicită ajutorul profesorului.
- **Înțeleptul** urmărește ca grupul să nu se sustragă de la temă, se asigură că fiecare membru al echipei va putea prezenta răspunsul.
- **Calmantul** este responsabil de disciplină, aplanează conflictele, neînțelegerile.
- **Intendentul** primește materialele necesare de la profesor, le împarte, le instalează, poartă responsabilitatea pentru păstrarea materialelor primite.

Se pot inventa și alte roluri, în funcție de specificul activității realizate.

Concluzii: În interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice. Li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol. Rețineți însă că elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate simultan.

6.4. Modalități de formare a grupurilor.

Grupul este un număr de persoane care comunică între ele, destul de des, într-o perioadă de timp. Grupul se bazează pe interrelația dinamică a cinci elemente:

1. Activități;
2. Sentimente;
3. Norme de conduită;
4. Interacțiune;
5. Comunicare.

Felul grupurilor:

Grupuri de studiu *formale* (copiii sunt “motorul” procesului de învățare), ei sunt antrenați în activități intelectuale, organizează materialul, integrează noțiunile noi în structurile conceptuale cunoscute).

Grupurile *spontane* – grupuri ad-hoc, pentru intervale scurte de timp.

Grupuri *de baza* – pe termen lung, eterogene, cu membri permanenți.

Tehnici de formare a grupului.

1. Gruparea aleatorie (la întâmplare) – este eficientă și ușor de aplicat.

Numărul

1. Elevii numără de la 1 la... (câte grupuri vreți să formați). Apoi se reunesc cei care au avut același număr. Toți cu numărul 1 formează un grup, toți cu numărul 2 formează alt grup, etc.
2. Adunați numărul de la casele dvs. în așa fel încât să aveți la sfârșit o cifră între 0-9. Spre exemplu $21 = 2+1 = 3$. Dacă nu este nici un număr atunci = 0. Formați grupuri cu aceleași numere sau numere apropiate.
3. Se poate apela la un sistem de numărare pe rânduri de banci. Elevii cu același număr vor forma un grup.
4. Hotărâți numărul de grupuri și numărul de membri al fiecăruia. Scrieți numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câți membrii doriți să fie în fiecare grup. Amestecați cartoanele numerotate și cereți elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriți să formați 6 grupuri de câte 5 membrii. Faceți 30 de cartoane, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasați câte un număr de la 1 la 6 pe cele 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcție de cartonul tras.

Puzzle

1. Procurați jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiți câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecați fragmentele de imagine și cereți copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.
2. Tăiați felicitări vechi de la Crăciun (sau cu altă tematică) în 4. Fiecare persoană trebuie să primească câte o parte din felicitare. Grupul este complet atunci când felicitarea este refăcută.
3. Fiecare elev primește o parte a unui text, structuri, fraze, cuvânt și va căuta cealaltă parte. Ex. Antonime, sinonime, infinitivul + altă formă a aceluiași verb.
4. Scrieți proverbe sau aforisme alcătuite din același număr de cuvinte, câte un cuvânt pe fișă; restabilind enunțul, elevii constituie grupul.

Materiale de lucru. Puteți grupa elevii în funcție de materialele pe care le distribuiți.

Acestea pot avea marcate de papetărie de tipul:

- fișe de lucru prinse cu clame de diferite culori;
- fișe de lucru pe hârtii/cartoane de diferite culori;

- etichete cu diferite simboluri etc.

În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuirea materialelor de lucru în funcție de marcajele pe care acestea le conțin.

Familii de animale. Plasați câteva seturi de card-uri cu animale în mijlocul camerei. Fiecare participant alege câte un card. Formează familii, găsește alte „animale” care aparțin aceleiași familii, spre ex., pisici, pește, păsări, maimuțe, insecte.

Cărți de joc. Dacă doriți să formați grupuri de 4 membrii, folosirea cărților de joc este foarte utilă. Veți folosi atâtea grupuri de cărți câte grupuri vreți să formați. Dacă urmează să lucrați cu 7 grupe de exemplu, amestecați așii, popii, valeții, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare câte o carte și să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărți. Se vor forma astfel: grupul decarilor, popilor, valeților etc.

Culoarea. Fiecare persoană alege o culoare. Toți participanții se mișcă și caută alte persoane care au ales aceeași culoare. Ei trebuie să facă acest lucru fără să vorbească sau să arate un obiect cu culoarea aleasă. Ei trebuie să mimeze culoarea într-un fel sau altul. Când 2 participanți cu aceeași culoare s-au găsit, ei trebuie să continue să caute participanți cu aceeași culoare, la sfârșit mediatorul întreabă fiecare grup ce culoare și-au ales.

2. Distribuirea stratificată – presupune gruparea elevilor care au cel puțin o caracteristică (interese sau înclinații similare, un stil de învățare, tip de inteligență). Pentru a asigura această grupare, elevii sunt ordonați după calificativele obținute, după preferința pentru un anumit gen de activitate (desen, citirea lecturilor). Într-un grup sunt aleși elevi de niveluri diferite.

Alinierea. Elevii se aranjează într-o linie în dependență de lucruri / detalii pe care le au în comun (ziua de naștere, culoarea ochilor, luna preferată, culoare a hainei, grupuri muzicale preferate, înălțime, numărul de membri ai familiei, ordinea alfabetică a prenumelor). Profesorul marchează unde se încheie un grup: primii 6 fac un grup, următorii șase - al doilea etc.

3. Formarea grupurilor de către profesor – permite profesorului să decidă cine cu cine lucrează. Se anticipează astfel distribuirea unui elev cu probleme de învățare sau disciplina într-un grup sau plasarea elevilor timizi ori izolați în grupuri în care există colegi care oferă sprijin și suport emoțional.

4. Formarea grupurilor de către elevi – este cea mai puțin recomandată, deoarece au tendința de a se grupa și pe alte criterii decât cele cu adevărat valorice.

Liderii. Organizarea în grupuri presupune respectarea unui principiu de voință liber exprimată: sunt desemnați liderii, care își recrutează elevi în grupurile lor. Tehnic, se poate proceda astfel: cinci-șase lideri desemnați de profesor trec în față și numesc, pe rând, câte un elev pe care îl invită în grupul său. Elevul numit trece în spatele liderului. Procedura continuă

până când toți elevii au fost numiți și au trecut în grupurile lor. Nu admiteți negocieri și schimburi! Pentru această sarcină - aceasta e componenta!

NOTĂ: Unii elevi suportă greu tensiunea psihologică crescândă, atunci când alții sunt chemați, iar ei rămân printre ultimii. Urmăriți procedura, pentru a-i desemna anume pe ei în calitate de lideri la altă activitate. În nici un caz nu alegeți aceiași lideri în două activități consecutive.

Concluzii:

Promovarea cooperării implică diferite modalități de grupare a elevilor. Pentru gruparea optimă a elevilor este deosebit de util un mobilier modular. Aranjarea meselor se va face în funcție de nevoile de interacțiune anticipate de profesor și, evident de spațiul avut la dispoziție. Gruparea elevilor este o probă de măiestrie și profesionalism didactic, e necesar să asigurăm egalitatea de șanse în învățare. Un profesor inventiv nu-și va epuiza ideile nici într-un semestru.

Mărimea grupurilor depinde de obiectivele lecției, conținuturile de învățare, vârsta elevilor, experiența de lucru în grup, materialele și echipamentele disponibile, timpul alocat activității respective etc. Totuși, este important ca numărul elevilor să nu depășească 4-5, gruparea se realizează după un criteriu (ex. natura activității) sau la libera alegere a elevilor și se stabilesc relațiile dintre membrii grupului (coordonatorul poate fi profesor sau elev). Alte modalități de formare a grupurilor vezi **Anexa 9**.

6.5. Metode de învățare în grup.

Învățarea prin cooperare își subsumează o serie de metode și tehnici menite să optimizeze calitatea învățării, implicându-i activ pe elevi în procesul propriei formări. Vom descrie succint, în cele ce urmează, câteva dintre metodele de învățare prin colaborare ce pot îmbogăți instrumentarul metodologic al profesorului și pot asigura, totodată, achiziții durabile.

1. Turul galeriei

Turul galeriei este o tehnică de învățare prin colaborare în cadrul căreia elevii, divizați în microgrupuri, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate ce are mai multe soluții posibile (Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2005).

Etapele specifice acestei tehnici sunt următoarele:

1. Constituirea microgrupurilor - elevii sunt împărțiți pe grupuri de câte 4-5 membri; - pentru fiecare grup se distribuie foi de flip-chart și markere.
2. Prezentarea sarcinilor de lucru - cadrul didactic prezintă grupurilor de elevi problema pe care trebuie să o soluționeze, menționând că rezolvarea problemei trebuie realizată pe foile de flip-chart; - se precizează, de asemenea, faptul că unul dintre membrii fiecărui grup va avea rolul de „ghid”.

3. Cooperarea pentru realizarea sarcinilor de lucru - elevii interacționează în cadrul microgrupurilor pentru a realiza sarcina propusă; - soluțiile se notează pe foaia de flip-chart.
4. Expunerea produselor - fiecare grup își afișează produsul, la fel ca într-o galerie de artă (acest aspect explică și denumirea metodei); - elevii care au rolul de „ghid” se vor plasa în locul unde este expus produsul grupului din care fac parte.
5. „Turul galeriei” - membrii grupurilor „vizitează” galeria, examinează fiecare produs, adresează întrebări de clarificare ghidului și pot face comentarii, pot completa ideile sau pot propune alte soluții pe care le consemnează în subsolul foii de flip-chart.
6. Reexaminarea (evaluarea) rezultatelor - fiecare grup își reexaminează propriile produse, prin comparație cu celelalte și valorificând comentariile „vizitatorilor”.

□ Avantajele tehnicii Turul galeriei:

- ✓ formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- ✓ formarea și dezvoltarea capacității reflectivă; dezvoltarea gândirii critice;
- ✓ stimularea creativității;
- ✓ cultivarea respectului față de ceilalți și a toleranței;
- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor emoționale;
- ✓ dezvoltarea competențelor de relaționare;
- ✓ dezvoltarea competențelor de comunicare;
- ✓ promovarea interînvățării și a învățării active;
- ✓ participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de învățare; stimularea eforturilor de intercunoaștere și autocunoaștere;
- ✓ formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- ✓ dezvoltarea capacității argumentative;
- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare;
- ✓ dezvoltarea competențelor instrumental-aplicative;
- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive etc..

Limitele acestei tehnici pot fi următoarele:

- ✓ tendința de conformare la opinia grupului;
- ✓ tendința de dominare a grupului manifestată de anumiți elevi, erijați în lideri;
- ✓ marginalizarea sau autoizolarea elevilor care împărtășesc alte opinii;
- ✓ nonimplicarea unor elevi; aparentă dezordine;
- ✓ dezvoltarea unei posibile dependențe de grup în rezolvarea sarcinilor;
- ✓ apariția unor conflicte între elevi; generarea unei „gândiri de grup” etc..

2. Interviu în trei trepte

Este o tehnică de învățare prin colaborare (Kagan, 1990), în care partenerii se interviează reciproc, în legătură cu un anumit subiect (Steele, Meredith, Temple, 1998b).

În utilizarea acestei tehnici se parcurg următoarele etape:

1. Distribuția elevilor în microgrupuri - se formează microgrupuri compuse din 3 elevi.
2. Precizarea temei interviului și a rolurilor implicate - se precizează cele trei roluri pe care elevii trebuie să și le asume rând pe rând: intervievator, interviuat, observator (motiv pentru care Interviul în trei trepte este întâlnit și sub denumirea tehnica IIO);

- se descrie tehnica – de exemplu, dacă inițial elevul A îl interviează pe B, iar C înregistrează, în scris, principalele aspecte ale discuției, ulterior rolurile se schimbă, astfel încât fiecare membru al microgrupului să exerseze cele trei roluri;

- se stabilește tema interviului în funcție de momentul aplicării acestei tehnici în cadrul lecției; - se poate utiliza următoarea structură (Steele, Meredith, Temple, 1998b):

pentru a verifica tema – „Care au fost punctele cheie ale temei pe care ați pregătit-o pentru astăzi?” sau „Care a fost cea mai interesantă parte a temei (sau cea mai dificilă)?”;

pentru a anticipa conținutul ce urmează a fi abordat – „Ce aspecte ați dori să discutați cu referire la această problemă?” sau „Ce știți deja despre această temă?”;

pentru a împărtăși din experiența personală sau pentru a exprima opinii – „Dacă v-ați putea întoarce în trecut, ce epocă ați alege? Ce schimbări sociale ați face?”;

pentru a discuta diverse aspecte (concepte) – „Cum se preocupă familia voastră de problemele mediului?” sau „Care este ipoteza voastră în acest moment?”;

pentru a rezuma ceea ce s-a predat în cadrul lecției – „Care vi s-a părut cea mai semnificativă idee? De ce?” sau „Ce veți face pentru a aplica ceea ce ați învățat astăzi?” etc..

3. Realizarea interviului - membrii microgrupurilor exersează, alternativ, rolurile de intervievator, interviuat și observator, respectând tema propusă.

4. Valorificarea rezultatelor interviului - cadrul didactic poate solicita prezentarea sintetică a rezultatelor obținute în fiecare microgrup pentru a fi valorificate în abordarea subiectului lecției sau, în funcție de tema interviului, colectează înregistrările scrise ale elevilor și, pe baza lor, își construiește următorul demers didactic.

Avantajele tehnicii Interviul în trei trepte:

- ✓ formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- ✓ dezvoltarea competențelor de relaționare;
- ✓ dezvoltarea competențelor de comunicare;
- ✓ participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse; stimularea eforturilor de intercunoaștere și autocunoaștere;
- ✓ formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;

- ✓ dezvoltarea capacității argumentative;
- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare; formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive etc..

Limitele acestei tehnici pot fi următoarele:

- ✓ ironizarea unor elevi;
- ✓ instalarea complexului de inferioritate sau superioritate în cazul unor elevi;
- ✓ „contaminarea” sau gândirea asemănătoare;
- ✓ dezinteres, neseriozitate manifestată de unii elevi;
- ✓ devierea interviului de la tema propusă;
- ✓ manifestarea și preluarea unor comportamente negative etc..

3.Linia valorii. (Diagnosticarea situației)

Elevii nu întotdeauna sunt obișnuiți să colaboreze în grup și nu toți sunt motivați să o facă. De aceea ar trebui mai întâi să se tatoneze terenul și să se stabilească împreună cu elevii unde se află fiecare din ei în raport cu strategia respectivă.

- Profesorul distribuie elevilor fișe autocolante și îi roagă să indice pe ele, fără a discuta, care este relația lor personală cu lucrul în grup. Această relație se va exprima în cifre-procente de la 0 la 100%:

0% ar fi egal cu „nu accept, îmi displace, sunt împotriva”;

10% — „cred că singur lucrez mai eficient, dar mă conformez”;

20% — „mă subordonez, dar nu-mi place și lucrez fără tragere de inimă”;

30% — „accept, într-un grup care îmi place pot și să lucrez”;

40% — „accept, dar să nu fie foarte frecvent”;

50% — „accept, îmi place să lucrăm împreună”;

60% — „prefer lucrul în grup altor forme”;

70% — „sunt întotdeauna dispus să colaborez”;

80% — „cred că la fiecare oră ar trebui să ni se dea timp și pentru comunicare în grup”;

90% — „știu să organizez lucrul unui grup și să obținem rezultate apreciable”;

100% — „cred că în liceu aceasta e cea mai eficientă formă de lucru la lecție”.

- Profesorul scrie pe tablă aceste cifre:

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

- Lipește fișele sub cifrele respective, pentru a vedea care este situația clasei.
- Indiferent de rezultat, se discută și se determină blocajele, din ce cauză este respinsă activitatea, ce și-ar dori elevii etc.
- Se stabilesc împreună câteva reguli ale lucrului în grup, care se afișează în clasă și pe care elevii le pot completa, pe măsură ce experiența lor de colaborare și cooperare va crește. Pot fi

aranjate pe două coloane sau scrise în două culori: cele ce se permit cu verde, cele care se interzic cu roșu. (ex. Când lucrezi în grup, ar fi bine: 1. Să vorbești pe rând. 2. Să nu vorbești mai mult decât ascuți.)

Aceste reguli îi vor oferi elevului ocazia să aprecieze strategiile de lucru în grup și impactul lor în dezvoltarea sa intelectuală. Peste un timp, reiați *Linia valorii* și comparați rezultatele.

4. Tehnica acvariului (fishbowl) este o tehnică ce evaluează comportamentul elevului în timpul unei activități de învățare organizată în grup precum și evaluarea comportamentului întregului grup. *Descrierea metodei.*

1. Scaunele dintr-o încăpere sunt distribuite în două cercuri, unele închizându-l pe celălalt (înainte să intre subiecții în sală);

2. Organizarea copiilor în două grupuri: grupul peștilor (cercul interior) și grupul observatorilor (cercul exterior). Important este ca alegerea să le aparțină, să se simtă bine în scaunul în care se află;

NB. Tehnica poate fi completată cu prezența altui cadru didactic pe post de observator, plasat în exteriorul cercurilor. Rolul său este de a înregistra preferințele comune, specifice pentru anumite locuri;

3. Realizarea activității propuse în cercul interior.

NB. Înainte de oră, participanții trebuie să răspundă la întrebări în jurnalele lor de activitate. Prin această activitate elevii își concretizează și consolidează ideile în legătură cu fenomenele puse în discuție.

Subiecții din *cercul interior (peștii)* primesc 8-10 minute pentru a discuta o problemă controversată pe baza următoarelor reguli: rezolvă sarcina de lucru, ascultând cu interes ideile colegilor de grup; susținerea unor idei pe baza unor dovezi; sunt de acord cu vorbitorul și aduc argumente suplimentare; nu sunt de acord cu vorbitorul și aduc argumente în acest sens.

Alte reguli pot fi stabilite de comun acord cu profesorul, cadrul didactic pe post de observator poate consemna schimbarea dinamicii regulilor, participarea elevilor la stabilirea regulilor determină o implicare activă și de consistență din partea acestora, de asemenea se dezvoltă relații interpersonale și identitatea de grup.

Subiecții din *cercul din exterior (observatorii)*, au la dispoziție cele 8-10 minute în care: ascultă fac observații, stabilesc gradul de consens, sesizează cum apare conflictul și ce strategii se aplică, observa comportamentul unui singur coleg din cercul interior și activitatea întregului grup, formulează întrebări pentru copiii pești, nu critică, explică demersul folosit de copiii pești pentru rezolvarea sarcinii, descrie comportamentul copiilor pești, răspund la întrebările adresate de copilul pește.

În acest sens, conducătorul grupului le oferă anumite *fișe, protocoale* de observație anume constituite. Protocolul mai cuprinde rubrici în care se vor nota: modul și gradul de contribuție a celor din interior la dezvoltarea cazului a ideilor respective; sentimentele, tipul de reacții și amploarea acestora; modul în care se poate dezvolta microclimatul; modul în care apare conflictul; strategiile adoptate de colegii din interior pentru a le rezolva; ulterior, elevii schimbă locurile, se pornește cu altă idee controversată, pe care cei din cercul interior trebuie să o discute, iar cei din cercul exterior primesc fișele de observare.

Remarcă: schimbarea este foarte interesată, pentru că fiecare grup este pe rând în ipostaza de observator, dar și în ce-a de observat.

Observație: dacă se discută aceeași problemă, putem avea o epuizare prematură a problematicii, iar persoana care conduce discuția trebuie să insiste pe depășirea acestei situații, deoarece chiar dacă discuția pare că s-a epuizat, în realitate s-a epuizat sfera de argumentare comună, necreativă. Se sugerează completarea metodei astfel: cercul din interior care a început discuția să revine în exterior să concluzioneze ideile emise pe marginea problemei abordate prin revenirea în cercul din interior. Cadrul didactic în această metodă poate avea următoarele roluri: observator, participant, consultant, suporter, avocat, arbitru, ghid, reporter, facilitator, supraveghetor,

5. Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă.

Este o metodă de predare-învățare interactivă de grup care constă în asamblarea activității individuale activității colective pentru realizarea unei sarcini sau probleme date. Metoda se aplică după ce copiii au cunoștințe despre tema propusă pentru a demonstra înțelegerea acesteia.

Obiectiv. Dezvoltarea capacității de a soluționa o sarcină sau o problemă prin întrepătrunderea activității desfășurată individual cu cea desfășurată în pereche și în grup.

Descrierea metodei.

1. Prezentarea sarcinii didactice. Profesorul expune sarcina de lucru sau problema de rezolvat;
2. Lucrul individual. Sarcina sau problema data se lucrează individual timp de 5 minute, iar profesorul notează pe flipchart întrebările legate de tema dată.
3. Lucrul în pereche. Copiii formează perechi și discută rezultatele obținute individual. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale și se rețin întrebările nou apărute.
4. Reunirea în grupuri mari de lucru. Perechile se reunesc și constituie două grupuri mari de lucru cu număr egal de copii. Se discută în grup rezultatele la care s-a ajuns lucrând în pereche. Se formulează răspunsuri la întrebările fără răspuns.
5. Raportarea soluțiilor în colectiv. Se reunește grupa, analizează și concluzionează asupra rezultatelor obținute prin "rostogolirea" informației. Se răspunde la întrebările încă nesoluționate pînă în acest moment, de către educatoare.

6. Luarea deciziei. Se decide soluția finală și concluziile asupra pașilor urmați în realizarea sarcinii sau problemei, precum și asupra participării copiilor la activitate.

6. Mozaicul (în engleză jigsaw puzzle înseamnă mozaic) sau **metoda grupurilor interdependente**.

Este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi. Metoda presupune o pregătire temeinică a materialului dat spre studiu elevilor. Educatorul propune o temă de studiu pe care o împarte în patru sub-teme. Pentru fiecare temă în parte educatorul trebuie să dea un titlul, sau pentru fiecare să pună o întrebare. Fiecare membru al grupei va primi ca obiect de studiu materiale necesare fiecărei sub-teme, pentru care va alcătui și o schemă. La sfârșit elevii își comunică ce au învățat despre sub-tema respectivă. Aranjarea în clasă a grupurilor trebuie însă să fie cât mai aerisită, astfel încât grupurile să nu se deranjeze între ele. Obiectul de studiu poate constitui și o temă pentru acasă, urmând ca în momentul constituirii mozaicului fiecare “expert” să-și aducă propria contribuție.

Descrierea metodei.

1. Se împarte clasa în grupe de câte 4 elevi;
2. Se numără până la 4, astfel încât fiecare membru al celor 4 echipe să aiba un număr de la 1 la 4;
3. Se împarte tema în 4 sub-teme ;
4. Fiecare membru al grupelor va primi o fișă de învățare (elevii cu nr.1 – fișa nr.1, cei cu nr. 2 – fișa nr. 2...);
5. Se dă sarcina: fiecare elev va trebui să studieze întreaga lecție, care va fi însă predată de colegii de grup pe fragmente;
6. Toți elevii cu nr. 1 se adună într-un grup, cei cu nr. 2 în alt grup... și se vor numi “experți”;
7. ”Experții” citesc fragmentul care le revine, discută între ei, hotărăsc modul în care vor predă;
8. Se refac grupele inițiale și “experții” predau celorlalți colegi de grupa ceea ce au studiat;
9. Învățătorul va răspunde la întrebările la care “experții” nu au știut să dea răspuns și corectează eventualele informații eronate.

7. Metoda Predării/Învățării reciproce (Rezumând, Întrebând, Clarificând, Prezicând)

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev – elev. Se poate desfășura pe grupe sau cu toată clasa. Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ (povești, nuvele, legende).

Aceste strategii sunt:

- **Rezumarea** înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.
- **Punerea de întrebări** se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul.
- **Clarificarea** presupune discutarea termenilor necu-noscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.
- **Prezicerea (Prognosticarea)** se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Descrierea metodei.

1. Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii;
2. Împărțirea rolurilor elevilor;
3. Organizarea pe grupe.
4. Lucrul pe text.
5. Realizarea învățării reciproce.
6. Aprecieri, completări, comentarii.

Se pot propune două variante de desfășurare a strategiei.

Varianta nr. 1:

Se oferă întregii clase, același text spre studiu. Clasa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiași rol. De exemplu grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi și grupul D dezvoltă predicții. În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta nr. 2:

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

- se împarte textul în părți logice;
- se organizează colectivul în grupe a câte 4 elevi;
- aceștia au fiecare câte un rol: **rezumator, întrebător, clarificator, prezicător;**
- se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte;
- echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit. Trebuie precizat că pentru a încuraja învățarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, același rol poate fi împărțit între doi sau trei elevi.
- în final fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, învățându-i pe ceilalți colegi (din alte grupe) despre textul citit de ei, stimulând discuția pe teme studiate.

8. Metoda cubului.

Strategie de predare – învățare ce urmărește un algoritm ce vizează descrierea, comparația, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea atunci când se dorește explorarea unui subiect nou sau unul cunoscut pentru a fi îmbogățit cu noi cunoștințe sau a unei situații privite din mai multe perspective.

Scopul metodei: să ofere posibilitatea dezvoltării competențelor necesare unei abordări complexe și integratoare (analiza, sinteza, generalizarea....).

Descrierea metodei.

1. Se anunță tema pusă în discuție;
2. Se împarte clasa în 6 grupuri;
3. Prezentarea unui cub din carton cu fețele divers colorate;
4. Pe fețele cubului sunt notate cuvintele:
 - a) *Describe:* culorile, formele, mărimile/dimensiunile.
 - b) *Compară:* asemănările și diferențele specifice față de alte realități.
 - c) *Asociază:* tema la ce te îndeamnă să te gândești?
 - d) *Analizează:* spune din ce se compune, din ce este făcut etc.?
 - e) *Aplică:* cum poate fi folosită ? Ce poți face cu ea?
 - f) *Argumentează* pro sau contra ei, enumerând suficiente motive care să susțină afirmațiile tale.Elevii, prin brainstorming, sunt în situația de a emite idei, de a le identifica pe cele inedite (novatoare), pe care le includ în tema respectivă, în paragrafe distincte.
5. Se atribuie rolurile membrilor fiecărui grup
 - “cititorul” - rostogolește cubul și anunță grupului cerința înscrisă pe fața de deasupra.
 - ”ascultatorul activ”/”cercetatorul” repeta sarcina, o reformulează pentru a fi înțeleasă de fiecare membru, adresează întrebări învățatorului;
 - ”interogatorul” soliciți idei legate de modul de rezolvare a sarcinii de la membrii grupului;
 - ”rezumatorul” va fi “raportorul” grupului, va trage concluziile, le va nota și le va comunica întregii clase;
6. Elevii vor lucra pe grupe (unii la tabla, alții pe caiete, alții pe foi);
7. Raportorul ”grupului va prezenta întregii clase modul în care grupul său a rezolvat cerința;
8. Se aduc lămuriri, completări de către învățătorul “consultant”/”participant”/ “observator.

9. Creioanele la mijloc

Reprezintă o tehnică de învățare prin colaborare, care asigură, o dată în plus, implicarea fiecărui elev în activitatea de grup.

Aplicarea acestei tehnici necesită respectarea următoarelor etape și reguli:

1. Constituirea grupurilor de învățare prin colaborare - se formează grupuri compuse din 3-7 membri.

2. Precizarea sarcinii de învățare și a regulilor specifice activității în grup - se specifică sarcina de lucru; - se anunță regulile ce trebuie respectate (Steele, Meredith, Temple, 1998b):

- ✓ expunerea ideilor de către fiecare elev din grupul de învățare prin colaborare este însoțită de plasarea creionului pe masă (bancă);
- ✓ elevul care a luat cuvântul o dată, nu mai are dreptul să intervină decât după ce toate creioanele se află pe masă (în acest moment fiind evident faptul că fiecare membru al grupului a avut prilejul să-și exprime punctul de vedere asupra temei dezbătute sau problemei propuse spre rezolvare);
- ✓ toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu are voie să domine.

3. Cooperarea pentru realizarea sarcinii de învățare - elevii se implică în mod egal și colaborează pentru realizarea sarcinii propuse, respectând regulile menționate de către profesor.

4. Prezentarea și evaluarea rezultatelor învățării - se prezintă rezultatele/ produsele fiecărui grup de învățare prin colaborare; - tehnica poate dobândi și valențe evaluative, caz în care profesorul poate alege un creion și poate întreba în ce a constatat contribuția posesorului acelui creion la rezolvarea sarcinii de lucru.

Principalele avantaje ale utilizării acestei tehnici sunt următoarele:

- ✓ formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- ✓ dezvoltarea competențelor de relaționare;
- ✓ dezvoltarea competențelor de comunicare;
- ✓ participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- ✓ stimularea eforturilor de intercunoaștere și autocunoaștere;
- ✓ formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- ✓ dezvoltarea capacității argumentative;
- ✓ dezvoltarea competențelor cognitive;
- ✓ dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- ✓ promovarea interînvățării;
- ✓ formarea și dezvoltarea capacității reflective;
- ✓ dezvoltarea gândirii critice și creative;
- ✓ dezvoltarea bazei motivaționale a învățării;
- ✓ consolidarea încrederii în propriile forțe;
- ✓ dezvoltarea responsabilității individuale etc..

În absența monitorizării atente a lucrului în grup, este posibil să se manifeste și anumite limite în utilizarea acestei tehnici:

- ✓ abordarea superficială a sarcinii de învățare;
- ✓ apariția unor conflicte între membrii grupurilor;

- ✓ dependența de grup a unora dintre elevi;
- ✓ marginalizarea celor care au alte opinii;
- ✓ crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine etc..

Întrebări și aplicații practice:

1. Când este învățarea mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?
2. Ce diferențe apar în interacțiunea dintre elevi și în calitatea procesului de învățare, datorită relațiilor de colaborare sau a celor competitive dintre ei?
3. Analizați, completând graficul T, ce a mers bine (puncte forte) și ce nu a mers bine (puncte slabe) în timpul lucrului în grup. Identificați soluții pentru diminuarea / eliminarea punctelor slabe.
4. Elaborați o listă de reguli care trebuie să ghideze activitatea în grup. Argumentați importanța regulilor în organizarea lucrului în grup.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002. 378 p. ISBN: 973-610-091-X.
2. CARTALEANU T. (coord) *Predarea interactivă centrată pe elev, Ghid metodologic*, Ed. Știința, Chișinău, 2007. 100 p. ISBN 978-973-1715-21-6.
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași : Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
4. CERGHIT, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași 2001. 241 p. ISBN: 973-683-798-X.
5. NEGREȚ-DOBRIDOR Ioan, PÎNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Știința învățării de la teorie la practică*, Ed. Polirom, Iași, 2005. 256 p. ISBN 973-681-846-2
6. OPREA, C.L.. *Strategii didactice interactive*. București: E.D.P., 2006 151 p. ISBN 978-9975-48-060-4.
7. PATRAȘCU D. *Tehnologii educaționale*. Editura Tipografia Centrală, Chișinău, 2005.698 p. ISBN: 9975-78-379-1.
8. STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C. *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Cluj-Napoca : Casa de Editură și Tipografia GLORIA, 1998. Vol. I. 204 p. Vol. II. 278 p.
9. TEMPLE Charles, *Inițiere în metodologie*, supliment la revista Didactica Pro, Chișinău, 2001.
10. TEMPLE Charles, *Învățarea prin colaborare*. Supliment al revistei Didactica Pro.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VII.

STRATEGII DE SUPORT INDIVIDUALIZAT ÎN ÎNVĂȚAREA COPIILOR CU DIFERITE CATEGORII DE CES

Structura unității de învățare

7.1. Strategii de învățare a cititului, scrisului, matematicii.

7.2. Strategii didactice adaptate la învățarea copiilor cu dificultăți de învățare, cu întârziere/dizabilitate mintală, cu deficiență de auz, cu dizabilitate de văz, cu dizabilități fizice, cu tulburări de limbaj, cu tulburări emoționale și de comportament, hiperactivi cu deficit de atenție

7.3. Strategii de dezvoltării a autocontrolului, abilităților de cooperare, respectului de sine.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea să:

- Identifice strategiile de suport pentru diferite categorii de copii cu CES;
- Adapteze strategiile de suport în dependență de necesitățile copiilor;
- Aplice cele mai eficiente strategii de lucru cu copiii care atestă diferite categorii de CES.

1.1. Strategii de învățare a cititului, scrisului, matematicii.

În procesul de selectare a strategiilor didactice în organizarea asistenței copiilor cu CES trebuie să se țină cont de tipologia CES specifice acestora. În tabelul de mai jos sunt prezentate câteva bune practici aplicate în procesul de predare-învățare a elevilor cu diferite dificultăți de învățare la materiile școlare din aria curriculară Limbă și comunicare, Matematica.

Tabelul 7.1. Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES

| Domeniu | Limbaj și comunicare |
|--|--|
| Obiective | <ul style="list-style-type: none">•Formarea competențelor de comunicare•Învățarea alfabetului•Înțelegerea și utilizarea unui vocabular din ce în ce mai complex și variat•Formarea competențelor de scriere |
| Strategii de formare a competenței de a asculta și a înțelege un vocabular din ce în ce mai complex | |

- Utilizarea contactului vizual cu copiii pentru a menține interesul lor față de vorbitor.
- Organizarea jocurilor de ascultare (De ex., puneți diferite obiecte în cutia misterelor și reproduceți diferite sunete pentru a le da copiilor indicii referitoare la articolele din cutie: ceasornic, toabă, clopoțel, trompetă etc.).
- Dezvoltarea capacității de discriminare auditivă prin diverse exerciții, jocuri, în care aceleași sau diferite sunete sunt evidențiate.
- Furnizarea de experiențe noi și diferite, prin care se îmbogățește vocabularul receptiv: excursii, vizite de studiu etc., cu descrierea ulterioară a celor văzute, auzite. Orientarea/ajutarea copiilor pentru însușirea cuvintelor noi, rezultate din experiențele noi.
- Construirea programelor de învățare în așa mod, încât să se stimuleze învățarea cuvintelor noi.
- Citirea în voce, în fiecare zi, cu scopul expres de îmbogățire a vocabularului și abilității de ascultare. Organizarea lecturilor în grupuri mici – de la trei până la șase copii – care să permită implicarea și participarea activă a copiilor: întrebări/răspunsuri, discuții etc.
- Alegerea pentru lectură a textelor ce conțin cuvinte noi (nu exagerăm!). Explicarea anticipată a vocabularului necunoscut. Dacă copiii au în față textul scris, subliniem cuvintele noi și lucrăm cu copiii pentru semantizare.
- Cunoașterea și valorificarea intereselor copiilor. De ex., dacă unii din ei sunt interesați de trenuri sau camioane, creăm oportunități de aflare și însușire a cuvintelor noi din aceeași arie de interes: locomotivă, cambuză, vagon-restaurant sau camion cu remorcă, petrolier, pick-up etc.

Strategii de formare a competenței de comunicare și de utilizare a unui vocabular cât mai diferit și complex

- Implicarea copiilor în conversații unul-la-unul despre experiențele lor personale sau evenimentele școlare.
- Reacționarea la vorbirea copiilor, adresarea de întrebări de tipul cauză-efect, încurajarea lor.
- Introducerea în vorbire/comunicare a cuvintelor noi, inclusiv a celor polisilabice. Repetarea frecventă a acestor cuvinte pentru asigurarea însușirii lor de către elevi.
- Încadrarea copiilor în conversații despre evenimente, experiențe sau persoane din afara școlii, evenimente din trecut sau cele viitoare, stimularea imaginației copiilor (folosirea vorbirii decontextualizate). O astfel de interacțiune solicită copiilor și adulților să folosească un vocabular mai complex și mai variat în explicații, descrieri, narațiuni, dialog și stimulează foarte bine vorbirea.
- Prezentarea generală anticipată a unei cărți care urmează a fi citită copiilor/cu copiii/de către copii. Crearea, după caz, a situațiilor de problemă, cerându-le copiilor să prezică, luând în considerare titlul cărții sau câteva episoade expuse, evoluția sau deznodământul narațiunii.
- Organizarea discuțiilor postlectură: încercăm să aflăm ce le-a plăcut mai mult copiilor, ce i-a

impresionat. Le cerem să reproducă/povestească cele citite (integral sau doar unele pasaje).

Încurajăm permanent copiii să vorbească, să își exprime opiniile despre personaje și evenimente.

- Scrierea unor mici expuneri (dacă potențialul copiilor permite), citirea lor, comentarea.
- Organizarea jocurilor de rol (dramatizare) pe teme care încurajează vorbirea (Sărbătoarea de Crăciun, Jocurile preferate, Prietenul meu/Prietenii mei etc.).
- Acordarea timpului suficient pentru răspunsuri la întrebări sau pentru expunere de opinii pe teme controversate. De obicei, specialiștii se grăbesc să răspundă în locul copilului care necesită mai mult timp pentru formularea răspunsului, întrebă un alt copil sau trec la alte întrebări. Simplul act de a oferi timp de așteptare crește considerabil probabilitatea formulării de către copii a răspunsurilor verbale pertinente, mai ales pentru copii care tind să vorbească mai rar.
- Planificarea sarcinilor care presupun realizarea de proiecte de investigare a unor probleme/subiecte de interes, care contribuie la îmbogățirea vocabularului și oferă oportunități pentru discuții și expunerea diferitor puncte de vedere.
- Încurajarea părinților să le citească copiilor și să discute cât mai mult cu aceștia acasă.
- Furnizarea de modele lingvistice bune, exemplare, corecte din punct de vedere gramatical, al logicii lingvistice și pronunției. Deși lucrăm cu copii cu dificultăți în învățare, nu vom subestima, sub nici o formă, capacitatea lor de a înțelege și a însuși expresii verbale corecte și nu vom utiliza un vocabular neliterar, presupunând că acesta va fi mai pe înțelesul copiilor.

Strategii de învățare a alfabetului

- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea literelor în locuri în care copiii le pot vedea, atinge, manipula. Este recomandabilă utilizarea literelor din diverse materiale (carton, lemn, țesătură), literelor magnetice, din șmirghel ș.a.
- Expunerea literelor în diverse variante – litere mari (majuscule) și mici, litere de tipar și scrise – astfel încât copiii să se obișnuiască de timpuriu cu acestea. Un mijloc bun pentru însușirea variantelor de litere este puzzle-ul sau in-castro.
- Crearea unor foi/fișe cu căsuțe în care numele copiilor sunt grupate după prima literă a prenumelui. La început, copiii doar vor constata similaritățile, vor recunoaște literele, după care vor învăța să le scrie și tot așa mai departe. Alt exercițiu poate fi de tipul „Toți acei numele cărora începe cu B, se ridică în picioare/găsesc litera pe afișele din clasă.”
- Gruparea numelor/cuvintelor după litera inițială consolidează conceptul de alfabet.
- Organizarea jocurilor de tip loto cu litere. Exersarea diferitor metode de lucru: recunoaștere, comparare, grupare, combinare. Utilizarea de puzzle-uri alfabet, software de calculator și jucării pentru a consolida cunoașterea literelor.
- Sprijinirea încercărilor copiilor de a scrie literele. Vom ține cont de faptul că scrierea cu majuscule este mai facilă la început.

- Utilizarea alfabetelor ilustrate, cu imagini ce conțin obiecte comune, cunoscute copiilor. Însoțirea literelor de imagini necunoscute și neînțelese vor îngreuna efortul copilului de a învăța alfabetul.
- Citirea în voce a textelor (propozițiilor, sintagmelor, cuvintelor) cu solicitarea de a spune cu ce literă se începe un anumit cuvânt, de a reproduce cuvintele care conțin anumite litere. Acest exercițiu consolidează asocierea literă-sunet.
- Învățarea alfabetului cântat (dacă există astfel de variante).
- Furnizarea de experiențe multisenzoriale, cum ar fi scrierea pe nisip, pe spumă; modelarea literelor din aluat sau din alte materiale ușor modelabile. Utilizarea aței pentru a modela litere pe masă sau a frânghiei – pe podea.
- Organizarea jocurilor prin care încurajăm copiii să imite, prin flexibilizarea corpurilor lor, diferite litere (Stai ca un „L”! Rostogolește-te ca un „O”!).
- Dacă permite spațiul, creați un perete „al cuvintelor”, pe care copiii să exerseze diferite experiențe.

Strategii de formare a competenței de asociere a sunetelor cu cuvintele scrise

- Organizarea situațiilor de învățare, care să solicite recunoașterea literelor și asocierea acestora cu sunetele corespunzătoare.
- În cazul când se dau dictări, le cerem copiilor să se concentreze asupra sunetelor pe care le aud (fără să insistăm la denumirea literelor), rostim sunetele într-un mod alungit – MMMMama. Și, desigur, le acordăm suficient timp pentru scriere, ținând cont de particularitățile specifice dezvoltării copiilor (ritmul propriu, motorica fină etc.).
- Utilizarea forțelor copilului pentru dezvoltarea de competențe noi. De exemplu, îi ajutăm să scrie cuvinte noi prin trimitere la cuvintele pe care ei le cunosc deja (Cum se scrie cuvântul „mașină”? Începe cu aceeași literă ca și cuvântul „mama”, pe care tu îl scrii foarte bine!”).
- Organizarea exercițiilor de tip mixt: ascultare, rostire, manipulare, scriere. Utilizarea literelor decupate, magnetice, pentru ca elevii să le cerceteze, să le unească în cuvinte, să le scrie/picteze ș.a.m.d. Crearea unor scheme/algoritmi (de ex., „Tu ai scris cuvântul MAC. Ce se întâmplă, dacă înlocuim M cu S?”).
- Utilizarea softurilor educaționale specializate (dacă permit resursele școlii).
- Organizarea jocurilor de rol, ședințelor de terapie cognitivă, ludoterapie.

Strategii de formare a competenței de scriere

- Crearea unor rutine zilnice, care implică scrisul (De ex., copiii scriu ceva în fiecare dimineață. Cuvântul cel mai semnificativ pentru orice copil este numele lui, cu acesta se va începe. Ulterior, pot urma cuvinte care descriu timpul de afară, dispoziția copilului, dorințele pentru ziua curentă etc.).

- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea unor imprimare funcționale, acolo unde este posibil, cu diferite cuvinte, sintagme, propoziții. Copiii vor începe să recunoască literele/mesajele scrise, fapt care le va facilita scrierea.
- Afișarea lucrărilor scrise ale copiilor: la început – indiferent de calitatea lor. Ținem cont, în atare situații, că aparent simple mâzgăleli constituie un rezultat, având în vedere nivelul de dezvoltare a copilului (motorica fină, de ex.). Ulterior, prin eforturi susținute din ambele părți (copilul și adultul), se va trece la scrierea unor simboluri ca forme și, în cele din urmă, la litere, cuvinte ș.a.m.d.
- Crearea oportunităților de a scrie în fiecare zi și, dacă scrisul constituie încă o problemă pentru copil, includerea sarcinilor de scriere în toate activitățile lui, acolo unde este posibil, evident (de ex., să scrie titlul unui desen pe care l-a făcut, al unei aplicații etc. În același scop, pot fi create etichete scrise pentru lucrările elaborate ș.a.).
- Crearea unor „centre de scriere”: locuri special amenajate în sala de clasă, în centrul de resurse sau în alte spații de lucru cu copiii, unde se stochează diferite instrumente de scris și hârtie, pentru ca copiii să aibă posibilitatea de a experimenta.
- Scrierea dictărilor care reprezintă texte ce conțin propriile mesaje/relatări ale copiilor. Copiii vor fi entuziasmați și fericiți să vadă scrise propriile lor cuvinte.
- Oferirea șansei copiilor de a demonstra ceea ce știu despre tipurile de texte și ceea ce au învățat într-un anumit domeniu fie prin dictări scrise, prin copiere de litere, cuvinte, liste etc., precum și prin alte tipuri de scriere.
- Organizarea jocurilor în aer liber, care presupun scrierea pe trotuar cu cretă, realizarea picturilor murale, însoțite de scriere etc.

| Domeniu | Matematica |
|----------------|---|
| Obiective | <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea competențelor de: <ul style="list-style-type: none"> - numărare - calcul - rezolvare a problemelor - recunoaștere a diferitor figuri |

Strategii de formare a competenței de a înțelege numerele și operațiile matematice

- Încurajarea copiilor să numere diferite obiecte și întâmplări și să se gândească la cantitate (cantități) și număr (numere). În acest scop, se vor sugera experiențele de zi cu zi ale copiilor pentru a promova mai ușor conceptele de număr, numărare, corespondența între obiecte și numere prin punerea întrebărilor/ sarcinilor de tipul: „Nu avem suficiente scaune pentru toți. Cum ne putem da seama de asta?”; „Haideți să numărăm câți pași facem până la terenul de joacă”; „Cine este al treilea în rând?”.

- Aranjarea materialelor și folosirea jocurilor și a încurajărilor verbale pentru implicarea copiilor în exerciții de:
 - potrivire și sortare/clasificare a obiectelor după culoare, formă, dimensiune, precum și alte caracteristici;
 - utilizarea corespunderii unul-la-unul (de ex., un șervețel la locul fiecărei persoane la masă);
 - compilarea unui set de obiecte care variază după culoare, dimensiune sau alți indicatori.
- Sprijinirea copiilor pentru a învăța să numere corect și eficient, precum:
 - referirea la obiectele din mediul înconjurător;
 - folosirea degetelor.
- Dezvoltarea conceptelor de număr și operațiuni și relațiile dintre acestea, cum ar fi piesele care alcătuiesc un întreg – un concept care stă la baza adunării și scăderii. De ex., putem să îi cerem unui copil să ne arate ce vârstă are fratele lui, arătând cinci degete și încă unul. Altor copii le cerem să arate cum mai poate fi reprezentat șase, folosindu-și degetele.
- Sprijinirea copiilor în familiarizarea cu termeni care vizează măsurarea, estimarea, prin:
 - utilizarea cât mai frecventă în vocabularul lor a cuvintelor de tipul „mai mult”, „mai puțin”, „aproximativ” etc.;
 - solicitarea de a estima cât de mult (e), cât de mare, cât de lung etc. (aplicate în cele mai rutinare activități: în timpul mesei, la jocul în nisip, la desen/ modelare etc.);
 - revenirea, periodică, la unele tipuri de sarcini/probleme, pentru a le permite copiilor să mai încerce. Pe măsură ce copiii încep să înțeleagă raționalitatea lucrurilor, ei își perfecționează abilitățile.

Strategii pentru dezvoltarea competenței de rezolvare a problemelor

- Încurajarea copiilor să prevadă soluții pentru diverse situații de zi cu zi. Vorbind despre probleme, includem copiii în procesul de investigare și rezolvare și îi întrebăm cum ajung la soluții.
- Acordarea de timp suficient copiilor pentru a se gândi la fiecare etapă de rezolvare a problemei.
- Evitarea rezolvării problemelor în locul copiilor, chiar dacă de multe ori pare mai practic. Ori de câte ori este posibil, adulții vor încuraja copii să reia procesul de rezolvare, dându-le timp pentru a face acest lucru. Totuși, cadrele didactice au un rol foarte important în a asista copilul și a modela, împreună cu el, pașii/măsurile de rezolvare a problemei, strategiile corespunzătoare, ajutându-i prin întrebări atunci când acesta se blochează.
- Implicarea copiilor în reprezentarea problemelor prin alte moduri decât cele verbale: diferite scheme, desene etc.
- Folosirea auxiliarelor didactice pentru facilitarea înțelegerii problemei și identificării rezolvării acesteia.

Strategii de formare a orientării spațiale, înțelegerii și recunoașterii diferitor figuri

- Încurajarea copiilor pentru identificarea diferitor figuri în mediul înconjurător (nu doar cerc, pătrat, triunghi, dar și altele) și a figurilor tridimensionale (cărți, blocuri, puzzle-uri geometrice etc.).
- Crearea oportunităților pentru ca elevii să manipuleze obiectele care reprezintă figuri, pentru a le înțelege mai bine construcția: cutii, containere, forme de sortare.
- Oferirea posibilității de a examina astfel de obiecte de dimensiuni mai mari în curtea școlii/pe terenul de joacă, pentru a le experimenta ei înșiși în spațiu: din interior, din afară, în jur, sub, deasupra.
- Dezvoltarea deprinderilor de modelare a figurilor. Cele mai la îndemână tehnici sunt cele cu folosirea hârtiei: tăiere, lipire, pliere etc. De asemenea, poate fi folosită argila pentru turnarea de structuri ș.a.m.d.
- Includerea în vorbirea copiilor a termenilor care reflectă referința la spațiu:
 - cuvinte care desemnează locația sau poziția (pe, de pe, din, peste, sub, în afară, mai sus, mai jos, în față, în spate);
 - cuvinte care semnifică mișcarea/circulația (în sus, în jos, înainte, înapoi, spre, de la, direct, cu ocolire);
 - cuvinte referitoare la distanță (aproape, departe, aproape de, departe de, mai scurt, mai lung).

7.2. Strategii didactice adaptate la învățarea copiilor cu dificultăți de învățare, cu întârziere/dizabilitate mintală, cu deficiență de auz, cu dizabilitate de văz, cu autism

În tabelul de mai jos sunt prezentate recomandări și sugestii orientative pentru activitatea practică cu copiii care atestă diverse categorii de CES:

Tabelul 7.2. Recomandări și sugestii orientative pentru activitatea practică cu copiii cu diverse categorii de CES

| Categoriile de CES | Exemple de strategii |
|---------------------------|---|
| Dizabilități intelectuale | 1.Organizarea clasei pe centre de interes: <ul style="list-style-type: none"> • crearea zonelor de lucru • folosirea materialelor intuitive • alternarea stilurilor de învățare • diversificarea activităților 2.Organizarea clasei pe forme de lucru: <ul style="list-style-type: none"> • activități în grupuri • activități în perechi • lucru individual |

| | | |
|-------------------------|----|---|
| | | <p>3.Crearea ambianței emoționale pozitive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • crearea și stimularea sentimentului de siguranță • valorizarea reușitelor elevilor • dezvoltarea motivației pentru învățare <p>4. Încurajarea permanentă etc.</p> |
| Dificultăți de învățare | de | <p>1.Cunoașterea modului/stilului (stilurilor) de învățare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observarea • convorbirea • evaluarea <p>2.Cunoașterea necesităților:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observarea directă • analiza diferitor rapoarte de evaluare • informare din diferite surse: părinți, specialiști, colegi etc. <p>3.Evaluarea punctelor forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • testare • jocuri de rol • observare etc. <p>5. Colaborarea permanentă cu diverși subiecți implicați:</p> <ul style="list-style-type: none"> • psiholog • medic • alte cadre didactice • părinți etc. <p>5. Încurajarea permanentă etc.</p> |
| Dizabilități de vedere | de | <p>1.Activități de susținere a independenței:</p> <ul style="list-style-type: none"> • familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii și în afara ei • însoțirea de către colegi <p>2.Includerea în colectivul clasei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • activități extracurriculare • ședințe cu părinții • repartizarea însărcinărilor etc. <p>3. Scrierea cu litere de dimensiuni mai mari pe postere, flipchart, tabla personală</p> <p>4. Utilizarea, după caz, a alfabetului Braille</p> <p>5. Adaptarea strategiilor didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mărirea dimensiunilor literelor textelor scrise |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • prezentarea grafică • folosirea imaginilor de dimensiuni mari • profilarea, prin linii mai evidențiate, a chenarelor în jurul elementelor importante de pe materialul de lucru • utilizarea TIC etc. <p>6. Încurajarea permanentă etc.</p> |
| Dizabilități de auz | <p>1. Organizarea clasei/grupului în semicerc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicare simetrică • citire labială <p>2. Aplicarea metodelor intuitive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstrarea • prezentarea grafică • prezentarea imaginilor pentru ilustrarea conținuturilor de învățare • utilizarea TIC etc. <p>3. Formularea clară și concisă a sarcinilor</p> <p>4. Repetarea sarcinilor</p> <p>5. Încurajarea permanentă etc.</p> |
| Autism | <p>1. Activități de comunicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • convorbiri • excursii • reducerea anxietății și consolidarea sentimentului de siguranță <p>2. Activități de relaționare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicarea profesor-elev • comunicarea elevi-elev • socializare în afara școlii <p>3. Diferențierea sarcinilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cu caracter liniștit, repetat, chiar rutinar • consecvență în prezentarea sarcinilor • gândire imaginară, creativitate, spontaneitate <p>4. Încurajarea permanentă etc.</p> |

În didactica modernă, sunt promovate și alte strategii care, deși au o mai mică răspândire (determinată, în primul rând, de necunoașterea acestora de către cei indicați), sunt la fel de eficiente ca și cele clasice. Câteva astfel de exemple:

A. Strategii cooperative

a) Învățarea competitivă-aditivă tip PUZZLE:

- Sarcinile de învățare sunt divizate pînă la nivelul fiecărui membru, pentru a se reîntregi ulterior din juxtapunerea atent-selectivă a contribuțiilor fiecăruia;

b) Învățarea competitivă-aditivă tip JIGSAW:

- Grupurile primesc aceeași sarcină, care se divizează membrilor; „omologii de sarcină” din grupuri se întîlnesc, lucrează în comun pentru descoperirea soluțiilor, apoi se reîntorc în grup (Latas, Parrilla A., 1992).

B. Strategii tutoriale

- Tutoriatul între egali (peer tutoring);
- Tutoriatul cu inversare de roluri (reverse role-tutoring);
- Tutoriatul între elevi de vârste diferite (cross-age tutoring).

O metodă de lucru, considerată relativ nouă (în context național), în cazul școlarizării copiilor cu CES în învățămîntul general, este parteneriatul la clasă între subiecți-cadre didactice. Pentru ca parteneriatul să devină, realmente, o formă eficientă de lucru, este necesar ca acesta să se realizeze în condiții predeterminate:

- Realizarea activităților în comun va fi precedată de asistența reciprocă la ore.
- Activitățile în parteneriat vor fi riguros planificate.
 - Se vor desfășura activități compatibile și complementare.
- Activitățile în parteneriat vor prezenta unitate în concepțiile abordate, în modul de a acționa, evitînd controversele.
- Activitățile în parteneriat vor fi evaluate, ulterior, cu formularea concluziilor de rigoare privind oportunitatea și eficiența lor.

Cîteva scenarii posibile de organizare a parteneriatului la clasă ar fi următoarele:

- Un cadru didactic predă, iar celălalt observă sau ajută;
- Predare în paralel: același conținut se predă la două grupuri de elevi;
- Predare alternativă: în clasă sînt două grupuri de elevi, eterogene; se predă adecvat fiecărui nivel;
- Predare în etape: distribuirea unor dimensiuni ale conținutului lecției, a responsabilităților și a elevilor;
- Predare în echipă: ambele cadre didactice predau și asigură managementul clasei și activității didactice.

Cadrele didactice, indiferent de nivelul lor de implicare, sunt libere să selecteze cele mai adecvate, în opinia lor, tehnologii (strategii, metode, metodologii, procedee, tehnici) care să răspundă cerințelor speciale ale copiilor și să asigure dezvoltarea potențialului acestora. Practica educațională a evidențiat un șir de strategii de suport, aplicarea cărora în lucrul cu copiii cu CES

se dovedește a fi relevantă și eficientă. În procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES, de identificare și aplicare a diferitelor tehnologii educaționale, se va ține cont de faptul că:

- Învățarea este mai importantă ca predarea.
- Elevii învață în clasă, folosind resursele interne și externe, propuse de cadrul didactic și de ceilalți elevi.
- Procesul învățării este mai important decât rezultatele obținute pe termen scurt.
- Învățarea este efektivă și eficientă atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic.
- Problemele de învățare sunt firești și ele pot deveni impulsuri de perfecționare a strategiilor didactice.
- În contextul diversității elevilor, fiecare copil este important și unic, indiferent de rezultatele sale școlare.
- Pentru a răspunde cerințelor fiecărui copil, se vor propune strategii individualizate și personalizate.
 - Parteneriatul educațional constituie o formă de exprimare a relațiilor eficiente în procesul educațional, precum și un sprijin necesar procesului.
 - Procesul didactic este sprijinit și prin revalorizarea resurselor externe ale învățării – mediul educațional/ambientul – cu mesajele sale experiențiale directe și indirecte.
 - Resursele interne, care sprijină învățarea, vin din empatia manifestată între cadrul didactic și elev și din valorizarea experiențelor de viață.

Alte **caracteristici ale tehnologiilor eficiente** ar fi:

- flexibilitatea;
- eficiența și efectivitatea;
- diversitatea;
- dinamica;
- interacțiunea și cooperarea;
- creativitatea;
- globalitatea;
- interdisciplinaritatea.

În cadrul evaluării calității procesului educațional desfășurat într-o unitate de învățământ, managerii școlari pot dezvolta diferite instrumente (fișe de monitorizare/evaluare) aplicate în procesul asistenței la activitățile didactice și extracurriculare, pentru constatarea eficienței strategiilor promovate de către cadrele didactice sau completate de către acestea. Evaluările respective se pot face și în bază de liste de control, care, după aplicare, pot furniza conducătorilor de instituții informații privind starea de lucruri la capitolul strategii incluzive.

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Pentru o bună reușită în utilizarea strategiei învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- ✓ **competența energizantă:** are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;
- ✓ **competența empatică:** presupune abilitatea de a lucra cu elevii, profesorul reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- ✓ **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor; **(Anexa 10)**
- ✓ **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- ✓ **competența inter-relațională:** presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor elevilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți.

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un co-participant, alături de elev, la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează elevul în actul de cunoaștere. Dimensiunile procesului educațional (predare-învățare-evaluare) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

7.3.Strategii de dezvoltării a autocontrolului, abilităților de cooperare, respectului de sine.

| Domeniu | Dezvoltare socioafectivă |
|-----------|--|
| Obiective | • Dezvoltarea independenței, autonomiei personale și a încrederii în |

| | |
|---|--|
| | <p>sine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formarea deprinderilor de autocontrol, de înțelegere a felului în care acțiunile proprii îi pot afecta pe alții și a consecințelor acțiunilor • Consolidarea capacității de a relaționa cu semenii, cu adulții; de a-și face prieteni și a coopera cu aceștia |
| <p>Strategii de promovare a conceptului de sine și respectului de sine</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Crearea/asigurarea unui mediu prietenos de învățare pentru fiecare copil, care reflectă identitatea și cultura lui. Folosim fotografiile ale copiilor, precum și numele lor în scopuri funcționale, cum ar fi personalizarea locurilor unde copiii își depozitează bunurile sau atribuirea de locuri de muncă. • Structurarea mediului pentru a oferi copiilor oportunități de a împărtăși informații despre ei înșiși, familiile și experiențele lor. • Propunerea sarcinilor care oferă niveluri adecvate de provocare: copiii execută lucrări pe potrivă potențialului lor, reușesc și aceasta le produce sentimente de împlinire. • Respectarea punctelor forte individuale ale fiecărui copil; proiectarea și realizarea de oportunități pentru ca fiecare copil să își demonstreze capacitățile. • Organizarea mediului astfel încât copiii să poată alege, în mod independent, propriile activități pentru o parte din fiecare zi. În cazul în care copiii au dificultăți în utilizarea rațională a timpului la alegere, limităm timpul și adăugăm treptat mai multe oferte. • Acordarea dreptului copiilor de a alege ei înșiși ceea ce sunt capabili să facă mai bine, fie că este vorba de a servi o gustare, a modela o rochiță, a face curățenie sau oricare altă activitate dintr-o multitudine de oportunități pentru dezvoltarea și demonstrarea competențelor. • Proiectarea, în procesul de planificare a conținutului programelor educaționale, a sarcinilor care să creeze oportunități pentru exersarea abilităților nou-dobândite și pentru lucrul la sarcini mai dificile, provocatoare. • Recunoașterea și încurajarea continuă a eforturilor și realizărilor copiilor. Modelarea mesajelor de stimulare, astfel ca acestea să nu pară o frază mecanică, rostită de profesor în toate cazurile, pentru oricare din copii (De ex., vom spune, „M”-ul tău este foarte reușit” sau „Mulțumesc, Casandra, pentru acest răspuns reușit”, mai degrabă decât oferind laude impersonale, cum ar fi „Asta-i bună!”, „Foarte bine”). • Oferirea dovezilor că abilitățile copiilor se formează, cresc, arătându-le exemple/mostre ale muncii lor anterioare și permițându-le să compare cu cele actuale (De ex., „Uită-te la asta. În luna septembrie ai scris un „A”, iar acum poți scrie numele tău integral – ADELA”). | |
| <p>Strategii pentru a ajuta copiii să-și dezvolte autocontrolul</p> | |

- Cunoașterea bună a copiilor pentru a susține punctele forte ale acestora și a răspunde necesităților lor.
- Proiectarea și realizarea programului de studii în așa fel, încât să fie destul de atractiv și antrenant, printr-o varietate de experiențe de învățare, pentru a se asigura că elevii nu se plictisesc, dar nici nu sunt suprasolicitați de activități.
- Stabilirea relațiilor calde, prietenoase cu fiecare copil, în special cu acei care manifestă tulburări de comportament, deoarece aceștia au cea mai mare nevoie de sprijin pozitiv.
- Stabilirea limitelor clare pentru comportament inacceptabil; punerea în aplicare a regulilor, cu explicații raționale, într-o atmosferă de respect reciproc.
- Cooperarea cu copiii pentru a stabili reguli de grup. Atenționarea și consolidarea permanentă a acestor norme.
- Implicarea copiilor în exerciții de evaluare a propriului comportament, dacă este necesar. Acordarea timpului și atenției copiilor și atunci când aceștia se comportă în mod corespunzător, nu doar atunci când sunt cauza unor perturbări sau încălcări de reguli. În special, evidențiem situațiile când copiii cu tulburări de comportament se comportă exemplar și, în așa mod, comportamentele dezirabile se vor consolida.

Strategii pentru a ajuta copiii să dezvolte abilități de cooperare

- Alocarea timpului, materialelor și sprijinului pentru implicarea copiilor în diferite jocuri care presupun interacțiunea, cooperarea. Este recomandabil ca adulții să își identifice roluri în jocurile copiilor și să participe împreună cu ei, fără a deveni deranjați sau a exagera. În special, este indicată această implicare alături de copiii care cel mai mult au nevoie de ajutor suplimentar.
- Introducerea, în limbajul copiilor, a modelelor verbale propice cooperării „aș dori...”, „aș putea și eu să...?” etc. Crearea expresă a situațiilor de joc când copiii sunt nevoiți să coopereze între ei.
- Inițierea discuțiilor despre cum pot fi rezolvate/negociate conflictele sau soluționate diverse probleme înainte ca acestea să apară.
- Citirea textelor/cărților care includ conflicte sau probleme care necesită cooperare. Discutarea celor citite cu copiii sau solicitarea ca aceștia să anticipeze deznodământul unor atare situații sau, după ce au citit, să ofere soluții alternative.
- Proiectarea și organizarea activităților în care doi sau mai mulți copii colaborează. Ocazional, asociem copiii care sînt mai puțin activi social cu colegii mai populari.
- Selectarea și utilizarea jocurilor care încurajează interacțiunea.
- Încurajarea permanentă a lucrului în echipă.

Strategii de dezvoltare a relațiilor sociale pozitive

- Construirea unor relații pozitive cu părinții copiilor, pentru ca aceștia să se simtă în siguranță și confortabil cu profesorii lor.

- Furnizarea de oportunități pentru lucrul și jocul împreună al copiilor. Relațiile de succes au nevoie de timp și de conținut, de activități în care copiii să facă ceva împreună.
- Atragerea atenției copiilor la sentimentele sau experiențele altora. Îi ajutăm să dezvolte empatie, amintindu-le de propriile sentimente sau experiențe similare.
- Atenționarea situațiilor când un copil lipsește de la școală mai mult timp. Copiii redactează scrisori, confecționează ilustrate, cadouri pentru a transmite sentimentele lor colegului.
- Sprijinirea copiilor care mai greu leagă prietenii, prin includerea lor în activități cooperative. Îi învățăm pe acești copii cum să inițieze și să susțină interacțiunile de la egal la egal.
- Intervenția, fără ezitare și în timp util, atunci când copiii sunt, în mod repetat, respinși de alții. Identificarea strategiilor specifice pentru situațiile respective. Îi ajutăm/orientăm pe copii să identifice preferințe comune.

Întrebări și aplicații:

1. Analizați, discutați și expuneți sugestii proprii cu privire la strategiile de învățare a cititului, scrisului, matematicii. Exemplificați.
2. Prezentați alte strategii pe care le utilizați în activitatea cu copii cu diverse tipuri de dizabilități.
3. Identificați 2-3 metode pe care le considerați cele mai eficiente în lucrul cu copiii cu CES. În dezvoltarea abilităților de cooperare și a respectului de sine.

Referințe bibliografice:

1. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău: S.n. Tipografia „Bons Offices”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0
2. CHICU, V., GALBEN, S., COJOCARU, V., IVANOVA, L., *Educație Incluzivă. Repere metodologice*. Asociația Motivație și Centrul de zi Speranța. Ed. Casa Editorial-Poligrafică Bons- Offices, Chișinău, 2006.
3. GHERGUȚ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale-strategii diferențiate și incluzive în educație*. Editura Polirom , București, 2006. ISBN: 973-46-0397-3
4. SOLOVEI R. *Educație incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău, 2013.
5. UNGUREANU D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 234 p. ISBN 973-30-5755-x
6. VRĂȘMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București : Aramis, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VIII.

ELABORAREA ȘI ADAPTAREA MATERIALELOR DIDACTICE

Structura unității de învățare

- 8.1. Principiile FLEXIBILE pentru adaptarea materialelor didactice.
- 8.2. Etapele de elaborare a materialelor didactice.
- 8.3. Tehnica Easy read.

Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea să:

- Implementeze principiile flexibile în adaptarea materialelor didactice;
- Adapteze materialele didactice în procesul de asistență a copiilor cu CES;
- Utilizeze Tehnica Easy read în lucrul asupra textelor la diverse discipline.

8.1. Principiile FLEXIBILE pentru adaptarea materialelor didactice.

În scopul asigurării eficienței tehnologiilor și materialelor folosite în activități individuale sau de grup, este important să se ia în considerare unele principii de bază, general aplicabile, dar și principii specifice, recomandabile în cazul lucrului cu copiii cu CES, aplicate în mod creativ, prin prisma cunoștințelor și abilităților cadrului didactic. Astfel, sunt promovate opt principii luate în considerare în adaptarea procesului educațional, în general, și a materialelor didactice, în particular. Aceste principii sunt derivate din cercetări și studii importante, realizate pe parcursul mai multor ani de către organizațiile europene, care sprijină incluziunea copiilor cu dizabilități în școala generală. Potrivit viziunii promotorilor (principiile au fost organizate prin folosirea acronimului FLExIBLE (din engleză – flexibil).

Principiile FLExIBLE pentru adaptarea materialelor didactice

- Fezabil, realizabil (de la englezescul Feasible)
- Atractiv, vesel, energic, viu (de la englezescul Lively)
- Eliminatoriu (de la englezescul Eliminated)
- Explicit (de la englezescul Explicit)
- Intenționat, voit (de la englezescul Intentional)
- Benefic (de la englezescul Beneficial)
- Centrat (de la englezescul Limelight)
- Evaluativ (de la englezescul Evaluated)

Principiul 1. Adaptările de succes sunt fezabile pentru implementarea de către cadrul didactic la clasă. Acest principiu presupune că adaptările sunt posibile, realizabile și cadrele

didactice le pot promova. Deși cadrele didactice pot recunoaște oportunitatea adaptărilor în procesul de predare-învățare, dacă adaptările sunt greu de realizat („not doable”), este mai puțin probabil că acestea vor fi promovate de către cadrele didactice. De exemplu, rescrierea unei probleme matematice într-un limbaj mai accesibil, eliminând terminologia complicată, folosind scheme, grafice, alte forme de enunțuri mai expresive, poate fi recunoscută drept modalitate de adaptare a conținutului de învățare cu un efect mai pronunțat, dar disponibilitatea profesorului de a face asta zi de zi, săptămână de săptămână, poate fi foarte redusă, dacă nu exclusă. În mod firesc, unele adaptări sunt mai practice și mai ușor de realizat decât altele. Adaptări precum crearea unor scheme care să faciliteze rutina zilnică, să încurajeze și să consolideze realizările copilului, sunt relativ ușor de realizat. Altele, precum rescrierea regulată a unor informații, transformarea lor în ușor de citit, utilizarea materialelor alternative, individualizarea permanentă a sarcinilor etc. implică resurse mai mari, inclusiv logistice.

Principiul 2. Adaptările de succes sînt atractive, vesele, energice, pline de viață

Cu cât adaptările promovate vor fi mai pline de viață, antrenante și distractive, cu atît mai mult le vor accepta copiii și le vor utiliza cu plăcere. Un reproș frecvent, referitor la practicile de lucru cu copiii care necesită recuperare educațională, este că sunt plictisitoare, repetitive și neatractive. Din aceste considerente, este important ca materialele adaptate, pe lângă faptul că vor conține informații și sarcini care să contribuie la realizarea obiectivelor PEI, trebuie să fie atractive, să inspire și să stimuleze copiii prin vivacitate, energie, bună dispoziție.

Principiul 3. Adaptările de succes sunt dezvoltate în scopul de a forma competențe de lucru independent, cu o atenuare treptată și eventuala eliminare a adaptărilor

La modul ideal, adaptările ar trebui să servească drept suport pentru asistența elevilor într-o perioadă determinată, astfel ca, ulterior, aceștia să lucreze independent pe materiale comune, distribuite întregii clase. Conform acestui principiu, adaptările sînt privite ca un sprijin temporar, care va fi, în cele din urmă, reconsiderat, pînă la excluderea lui, cu instrucțiuni suplimentare.

Principiul 4. Adaptările de succes au un scop bine definit, care este explicit pentru copii, pentru alți specialiști, pentru părinți și, dacă este necesar, pentru colegi

Ca și în cazul oricărei alte activități, adaptarea materialelor de învățare este cu atît mai eficientă, cu cît are un scop bine definit și clar. Dacă elevii înțeleg modul în care adaptările îi vor ajuta în procesul de învățare, ei sunt mai predispuși să le accepte, să le susțină, sunt conștienți de beneficiile acestora și nu se simt discriminați în raport cu copiii care realizează alte sarcini. De asemenea, alți specialiști care lucrează cu copilul concret, precum și părinții, ar trebui să cunoască scopul adaptărilor. Cu cît mai multe părți interesate sunt informate asupra suportului adițional, cu atît mai de succes vor fi adaptările. Uneori, elevii consideră că nu este corect ca

unii colegi ai lor să obțină ajutor adițional, timp suplimentar în executarea sarcinilor, teme simplificate și, în general, să realizeze alte standarde. În asemenea cazuri, sunt necesare explicațiile de rigoare și enunțarea scopului cu care se promovează adaptările respective. Astfel, vom obține ca cea mai mare parte de elevi să tolereze adaptările care facilitează procesul de învățare al colegilor lor și faptul că profesorii folosesc timpul lecției pentru a le pune în aplicare.

Principiul 5. Adaptările de succes sînt parte a unui plan comprehensiv de suport pentru copiii cu CES

Pentru a asigura eficiența și eficacitatea adaptărilor, este necesar ca acestea să fie programate, planificate și nu promovate accidental în timpul lecțiilor. Cadrul cel mai adecvat, în care se planifică adaptările, este PEI, elaborat pentru fiecare elev care necesită suport educațional. În timp ce adaptările ad-hoc pot fi și sunt justificate și își au rostul, adaptările programate vor fi utilizate în mod curent, ca parte a unui program global de suport, și să contribuie la formarea competențelor de învățare și a independenței în învățare a celui căruiia îi sunt adresate. Adaptările vor lua în considerare obiectivele PEI și vor „lucra” pentru realizarea acestora.

Principiul 6. Adaptările de succes sunt în beneficiul tuturor copiilor

Adaptarea materialelor didactice este, fără îndoială, un proces proiectat și realizat, înainte de toate, pentru formarea competențelor de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Cu toate acestea, unele adaptări se dovedesc a fi tehnologii educaționale adecvate pentru toți copiii din clasă. Practica educațională demonstrează că materialele didactice, elaborate pentru copiii cu CES, pot fi aplicate, în egală măsură, și pentru copiii care nu prezintă dificultăți de învățare sau alte cerințe specifice. De exemplu, unele recomandări, ghiduri, algoritme care să îi ajute pe elevi să citească și să înțeleagă materii complicate, pot fi utile pentru absolut toți copiii, nu doar pentru cei cu CES. Atunci când analizează și selectează materialele adaptate pentru una sau altă intervenție educațională/formativă, cadrul didactic va considera necesitățile tuturor elevilor. Totuși, de la caz la caz, situațiile de învățare urmează a fi abordate diferențiat și individualizat, pentru a nu diminua importanța adaptărilor în calitate de strategii educaționale de sprijin. În cele din urmă, o problemă comună, cu care se confruntă cadrele didactice, este efectul „Robin Hood”: Unii părinți, învățători, administratori și chiar elevi sunt îngrijorați de faptul că adaptările necesită timp și resurse, pe care aceștia le percep ca fiind „furate” de la cei „bogați” (elevii cu rezultate înalte) pentru a fi date celor „săraci” (elevi cu realizări inferioare, în sensul raportării rezultatelor la curriculumul de bază). În atare cazuri, sunt necesare acțiuni pregătitoare, de informare, sensibilizare și formare a unui climat adecvat și prietenos la clasă.

Principiul 7. Adaptările de succes nu atrag atenție excesivă asupra copiilor cu CES și nu pun copiii în situații stânjenitoare

Un elev cu CES, în special cu dizabilități, atrage atenția copiilor, cadrelor didactice, părinților. Astfel de situații reclamă intervenții specifice din partea profesorului la clasă și măiestria pedagogului este determinantă: procesul educațional este realizat într-o manieră firească, obișnuită, fără expuneri și accente inadecvate.

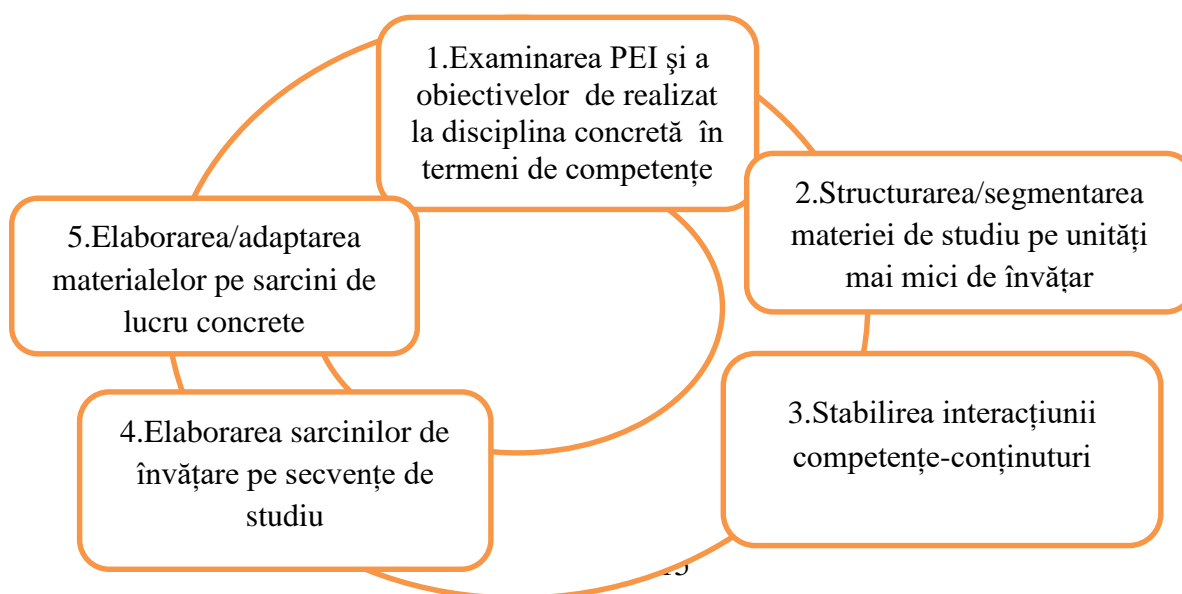
Principiul 8. Adaptările de succes sunt evaluate continuu

Ca și alte elemente ale procesului educațional, adaptările sînt evaluate periodic. Cadrele didactice, dar și cele de conducere, fac astfel de evaluări pentru a constata realizarea obiectivelor, calitatea intervențiilor și rezultatele obținute. În funcție de rezultate, adaptările pot fi continuate, reconsiderate sau excluse. În mod evident, dacă este necesar ca adaptările să continue, acestea vor fi ajustate sau promovate într-o formă alternativă, mai eficientă. Procesul de evaluare angajează ca participanți toate părțile implicate: alte cadre didactice (inclusiv de sprijin) și administrative, părinți, elevi. Cadrul adecvat pentru efectuarea acestor evaluări și modificări în programele de suport este procesul PEI, care reunește toți profesioniștii la nivel de școală, dar și specialiștii din afara școlii (de exemplu, asistentul social). De asemenea, părinții au un rol important în implementarea adaptărilor pentru a consolida competențele în plan academic, dar și impactul acestora asupra formării abilităților sociale ale copilului lor. Și, desigur, în niciun caz nu trebuie să excludem copiii din aceste procese sau să diminuăm rolul lor. Practica educațională demonstrează că și elevii de vîrstă școlară mică au opinii clare, referitoare la ceea ce îi ajută să învețe și ce nu îi ajută. Din aceste considerente, sunt indicate evaluările periodice, efectuate cu participarea copiilor. Principiile sus-enunțate sunt totalmente valabile pentru adaptarea procesului de predare-învățare-evaluare în general, nu doar pentru adaptarea materialelor didactice.

8.2. Etapele de elaborare a materialelor didactice.

Procesul de elaborare/adaptare a materialelor didactice se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:

Figura 8.2. Etapele de elaborare/adaptare a materialelor didactice



Examinarea PEI și a obiectivelor de realizat în termeni de competențe ce urmează a fi formate constituie punctul de pornire în proiectarea și realizarea tuturor intervențiilor de suport, inclusiv în elaborarea/adaptarea materialelor didactice. De exemplu, dacă obiectivele PEI al elevului cu dificultăți de învățare prevăd formarea competenței de a număra din 2 în 2, toți specialiștii care lucrează cu/asistă acest copil (învățătorul, cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar) vor planifica și realiza activități, vor produce materiale de predare-învățare, care să sprijine atingerea obiectivului formulat:

- fișe matematice cu exerciții de tipul:
 - recunoașterea numerelor;
 - așezarea în ordine corespunzătoare;
 - eliminarea „intrusului” din șirul logic;
 - compararea și asocierea numerelor/obiectelor;
 - ordonarea-scrierea-clasificarea numerelor/obiectelor etc.
- editarea fișelor cu strofe conținând cifre, numere; memorizarea acestora;
- identificarea obiectelor-pereche din mediul înconjurător etc.

În funcție de potențialul copilului și necesitățile lui, de complexitatea materiei de studiu, structurarea materiei pe unități mai mici de învățare implică, după caz, următoarele acțiuni:

- segmentarea materiei (text, exercițiu, problemă) pe unități, fără a periclita logica internă a conținutului;
- editarea „segmentelor” pe fișe separate;
- aranjarea în ordine logică și executarea/rezolvarea consecutivă.

Suplimentar, pot fi operate și alte adaptări:

- includerea unui volum restrâns de informație pe aceeași pagină;
- organizarea informațiilor în funcție de importanța lor;
- sublinierea informațiilor esențiale cu alte culori;
- mărirea sau, după caz, micșorarea caracterelor cu care este scris textul;
- editarea textului în alfabet Braille.

Stabilirea interacțiunii competențe-conținuturi este importantă din perspectiva utilizării celor mai adecvate materiale, care să contribuie, în fapt, la realizarea obiectivelor învățării și la progresul copiilor. Prima și cea mai importantă regulă la acest compartiment este să se folosească materiale de predare intuitive și ușor de folosit. În pregătirea acestor materiale, cadrele didactice vor ține cont, așa cum am menționat, de potențialul și necesitățile copiilor, dar și de stilul de învățare. Revenind la exemplul prezentat mai sus, vom constata că pentru formarea competenței de numărare din 2 în 2, cele mai adecvate materiale sunt obiectele din lumea

înconjurătoare, pe care copilul le cunoaște și le recunoaște, le poate manipula. Mai puțin sau deloc adecvată ar putea fi, în acest caz, utilizarea unor suporturi audio pe care este înscris conținutul sarcinilor care vizează competența ce urmează a fi achiziționată. Pentru elaborarea sarcinilor de învățare pe secvențe de studiu este necesară măiestria pedagogică și implicarea/coordonarea eforturilor tuturor specialiștilor și interrelaționarea activităților de suport, astfel încât acestea să răspundă, într-un grad cât mai înalt de calitate, necesităților de dezvoltare ale copilului. La modul concret, se presupune că pedagogul la clasă va crea, prin coordonare cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar, logopedul și alți specialiști, sarcini concrete, derivate din secvențele de studiu deja stabilite. Procesul respectiv poate avea și o altă perspectivă: cadrul didactic de sprijin va elabora sarcini de învățare, luând în considerare competențele de format în baza materiei de studiu predate la lecție. În acest context, este crucial ca specialiștii să colaboreze între ei, să facă schimb de informații, să asigure continuitatea suportului acordat, iar demersurile lor să convergă spre realizarea acelorași obiective. Procesul PEI este cadrul de referință cel mai adecvat pentru sincronizarea intervențiilor tuturor specialiștilor. Elaborarea/adaptarea materialelor pe sarcini de lucru concrete este etapa la care „se produc” propriu-zis materialele de predare-învățare. În secvențele de mai sus, am prezentat numeroase tehnici de elaborare/adaptare a materialelor didactice, care iau cele mai diferite forme: de la textul scris, ca fiind cea mai tradițională sursă de învățare, până la suporturi electronice dintre cele mai sofisticate (computere care pot fi dirijate cu ochii, de exemplu).

8.3. Tehnica Easy read.

O metodă rezultativă în adaptarea materialelor pentru sarcini concrete este tehnica easy read (tradusă literalmente ușor de citit), constând în transformarea informațiilor pentru a fi mai ușor de înțeles persoanelor cu dificultăți de învățare. Procedurile de bază ale tehnicii easy read sunt:

- reducerea dimensiunii textului;
- separarea textului în alineate și a frazelor mari în enunțuri mai scurte;
- înlocuirea neologismelor, cuvintelor rar utilizate în vorbirea curentă cu sinonimele acestora;
- excluderea abrevierilor;
- folosirea unor imagini/simboluri.

Se consideră că este corect ca adaptarea/transformarea textelor prin tehnica easy read să se realizeze împreună cu persoanele pentru care aceste informații se modifică, astfel încât informațiile să fie accesibile și utile.

Exemplu de aplicare a tehnicii easy read Text original. Girafa.

Girafa este cel mai înalt animal sălbatic terestru, ușor de recunoscut datorită gâtului excepțional de lung. Girafele mascul au, în medie, o înălțime de aproximativ 5,3 m, dar unele

cresc până la o înălțime de aproape 6 m. Clasificarea științifică: Girafa aparține speciei Mamifere, familiei Giraffidae, clasa Giraffa camelopardalis. Majoritatea girafelor trăiesc în estul Africii și în țări precum Angola și Zambia în sud-vestul Africii. Girafa trăiește în savane și spații deschise, acoperite cu copaci sau păduri rare, unde hrana este variată de-a lungul anului. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică. În plus față de înălțimea foarte mare, girafa se situează printre animalele cu cea mai mare greutate de pe uscat. Masculii foarte mari pot ajunge până la 1,900 kg. Femelele sunt mai mici și rar ajung la jumătate din această greutate. Comparativ cu alte mamifere copitate, girafele au corpul relativ scurt, dar picioarele sunt disproporționat de lungi. Picioarele din față sunt mai lungi decât cele din spate. Girafa este un animal gingaș.

Text transformat

- Girafa este cel mai înalt animal sălbatic. Unele girafe ajung până la înălțimea de 6 metri.
- Girafa are gâtul foarte lung. Are corp destul de scurt, dar picioarele lungi. Picioarele din față sînt mai lungi decît cele din spate.
- Girafele trăiesc în Africa. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică.
- Girafa este un animal gingaș.

Pentru o mai bună înțelegere a celor citite și pentru ca informația prezentată să facă apel la cât mai mulți analizatori, textul transformat poate fi însoțit și de o imagine.



Totuși, chiar dacă în ultimii ani au apărut materiale-suport pe diferite discipline școlare, chiar dacă acestea sunt bine lucrate, calitative, ușor de utilizat, implicarea celui care predă este definitorie și competența pedagogică este cea care va face ca materialele să fie adecvate scopului, să fie acceptate și utilizate cu plăcere de către copii, care sunt în centrul procesului educațional. Suplimentar la cele menționate, ar fi important să se țină cont de câteva reguli care vor aduce un plus de calitate procesului:

1. Materialele adaptate sunt parte a rutinei educaționale, nu sunt propuse/ aplicate doar în activități demonstrative/publice, testări sau examene.

2. Materialele adaptate nu deviază radical de la conținutul de bază și nu se aplică în detrimentul acestuia.
3. Materialele elaborate/adaptate trebuie să aibă un aspect estetic, decent, îngrijit. Cadrul didactic va evita să reflecte în materialele lucrate propriile preferințe sau gusturi.
4. Nu este recomandabil să propunem elevilor materiale cu ștersături, corectări, adăugiri. În concluzie, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare constituie o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional.

Adecvarea strategiilor de suport individualizat în învățare la necesitățile copilului reprezintă factorul de succes din perspectiva incluziunii educaționale și asigurarea progresului în dezvoltarea acestuia.

În concluzie, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare constituie o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional.

Întrebări și aplicații practice:

1. În baza cazului unui elev cu CES din evidența școlii, pe care îl asistați în procesul educațional, elaborați o schemă/algorithm de adaptare a tehnologiilor educaționale și materialelor didactice, pentru facilitarea incluziunii educaționale a acestuia, care să reflecte respectarea celor 8 principii descrise mai sus.
2. Identificați un elev cu CES din clasa în care predați/pe care îl asistați. Exemplificați elaborarea/adaptarea unor materiale didactice pentru acest elev.
3. Selectați, un text care poate fi valorificat la una din disciplinele școlare sau în cadrul unei activități extrașcolare. Adaptați/transformați textul prin tehnica easy read.

Referințe bibliografice:

1. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. Tipografia „Bons Offices”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0
2. CHICU, V., GALBEN, S., COJOCARU, V., IVANOVA, L., Educație Incluzivă. Repere metodologice. Asociația Motivație și Centrul de zi Speranța. Ed. Casa Editorial-Poligrafică Bons- Offices, Chișinău, 2006.
3. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori și specialiști în educație. Timișoara: Mirton, 2008.

4. EFTODI, Agnesia, BALAN, Angela. *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. 3. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-3144-2-8.*
5. LATAS, Parilla A. *El profesor antes la integracion escolar.* Editorial Cincel. Argentina, 2003. 258 p. ISBN: ISBN: 84-7986-199-1
6. LERNER J. *Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.* Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989
7. Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children. <https://www.teachervision.com/teaching-methods/learning-disabilities/6714.html?detoured=1>),
8. SOLOVEI R. *Educație incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general.* Chișinău, 2013.
9. Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.
10. UNGUREANU D. *Copiii cu dificultăți de învățare.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 234 p. ISBN 973-30-5755-x
11. VRĂȘMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale.* București : Aramis, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1.

Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență*(Test adaptat)*

Marchează propozițiile care sunt adevărate pentru tine, încercuind cifra indicată în paranteză:

1. Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie. (1)
2. Colegii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă. (6)
3. Petrec timp în mod regulat meditănd și reflectând. (7)
4. Prefer activitățile matematice (2)
5. Îmi place să fiu înconjurat de plante. (8)
6. Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva. (6)
7. Prefer cărțile cu ilustrații multe. (3)
8. Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate. (2)
9. Adesea mă joc cu animalele. (8)
10. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou. (5)
11. Cărțile sunt foarte importante pentru mine. (1)
12. Rețin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme. (1)
13. Țin un jurnal în care consemnez evenimente. (7)
14. Îmi plac jocurile ca: Scrabble, integrale etc. (1)
15. Știu multe melodii. (5)
16. Prefer să-mi petrec timpul cu prietenii decât să stau singur. (6)
17. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduc cu acuratețe. (5)
18. Fac experimente cu plante și animale. (8)
19. Fac sport/activități sportive. (4)
20. Îmi place să mă distrez pe mine și pe alții, cu rime sau cu jocuri de cuvinte. (1)
21. Mă consider lider, alții mi-au spus că sunt lider. (6)
22. Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp. (4)
23. Pot să socotesc în minte cu ușurință. (2)
24. Consider că am voință puternică și că sunt independent. (7)
25. Matematica și științele sunt materiile mele preferate. (2)
26. Pot să țin ritmul simplu când se cântă un cântec. (5)
27. Prefer să fac fotografii, video. (3)
28. Ceilalți îmi cer câte odată să explic sensul unor cuvinte, propoziții. (1)
29. Cunosc punctele mele tari și slabe. (7)
30. Cele mai bune idei îmi vin când mă plimb sau desfășor o activitate fizică. (4)
31. Prefer să petrec timpul singur, la o cabană în pădure, decât într-un loc aglomerat. (7)
32. Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tâmplărie sau alte activități manuale. (4)
33. Câte odată mă surprind mergând pe stradă fredonând. (5)
34. Mă orientez ușor în locuri necunoscute. (3)
35. Mă simt bine în pădure. (8)
36. Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică. (2)
37. Simt necesitatea să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele. (4)
38. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc. (3)
39. Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu să fac. (6)

40. Îmi place să fac experimente (ex. "Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare zi?") (2)
41. Mi-ar plăcea sau cânt la un instrument muzical. (5)
42. Prefer figurile/corpurile geometrice în loc de numere și cifre. (3)
43. Weekend-ul ideal este o ieșire în natură. (8)
44. Mă simt bine în locurile cu multă lume. (6)
45. Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora. (7)
46. Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale. (3)
47. Folosesc gestul și mimica când vorbesc cu alții. (4)
48. În camera mea trebuie să fie o floare. (8)

Se caculează suma pentru fiecare dintre numerele de la 1-8 și se trece rezultatul în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligența predominantă.

1.....; 2.....; 3.....; 4.....; 5.....; 6.....; 7.....; 8..... .

Pentru acest test inteligențele au fost numerotate în felul următor:

- 1 - verbală - lingvistică
- 2 - logico - matematică
- 3 - vizuală - spațială
- 4 - corporală - kinesteziacă
- 5 - ritmică - muzicală
- 6 - interpersonală
- 7 - intrapersonală
- 8 - naturalistă

Repere în elaborarea sarcinilor în cheia inteligențelor multiple

| Tip de inteligență dominant | Verbe - acțiuni |
|------------------------------|--|
| <i>verbală-lingvistică</i> | a citi, a scrie, a vorbi, a cere, a explica, a informa, a transmite, a raporta, a articula, a adresa, a conferi, a cere, a povesti, a lectura, a prezenta, a anunța, a dezbate, a discuta, a conversa, a recita, a cita, a descrie, a clarifica |
| <i>logico-matematică</i> | a rezolva, a întreba, a formula ipoteze, a teoretiza, a examina, a investiga, a experimenta, a analiza, a deduce, a dovedi, a verifica, a descifra, a determina, a prezice, a estima, a măsura, a calcula, a cuantifica, a simplifica; |
| <i>vizuală-spațială</i> | a observa, a simboliza, a trage, a schița, a proiecta, a ilustra, a vopsi, a colora, a contura, a rearanja, a aranja, a inventa, a crea, a concepe, a inova, a imagina, a vizualiza, a desena, a schița, a prezenta vizual (ex. prezentare powerpoint) |
| <i>corporală-kinestezică</i> | a construi, a ridica, a asambla, a face, a fabrica, a structura, a imita, a juca un rol, a efectua, a merge, a alerga, a sări, a dansa, a mima, a colecta, a aduna, a compila, a modela, a formata, a duplica, a diseca, a exersa, a muta, a transporta; |
| <i>muzical-ritmică</i> | a asculta, a auzi, a deduce, a nota, a recepta un model, a cânta, a bate, a repeta, a replica, a reproduce, a copia, a imita, a mima, a compune, a armoniza, a orchestra, a rezona, a dirija; |
| <i>intrapersonală</i> | a exprima, a implica, a sprijini, a promova, a consilia, a încuraja, a justifica, a raționaliza, a caracteriza, a apăra, a valida, a reabilita, a evalua, a judeca, a provoca, a studia, a realiza un sondaj; |
| <i>interpersonală</i> | a partaja/împărtăși, a coordona, a ghida, a direcționa, a ajuta, a media, a gestiona, a conduce, a colabora, a coopera, a intervieva, a influența, a convinge, a realiza un compromis, a realiza un joc de rol, a improviza, a arbitra, a concilia; |
| <i>naturalistă</i> | a sorta, a organiza, a clasifica, a compara, a contrasta, a diferenția, a separa, a detalia, a alinia, a ordona, a aranja, a secvențializa, a inventaria, a cataloga, a grupa, a îndosaria, a indexa, a consemna, a crea grafice; |
| <i>existențială</i> | a reflecta, a contempla, a delibera, a cugeta, a rezuma, a sintetiza, a asocia, a relaționa aspecte, a întreba, a recapitula, a încapsula, a elabora, a aprecia, a evalua, a critica, a specula, a explora, a visa. |

Exemple de sarcini în funcție de tipul de inteligență

În baza textului ”Un bulgăre de zăpadă” de Edmondo de Amicis:

Ninge întruna.

S-a întâmplat ceva trist azi dimineață cu zăpada, când am ieșit din școală. Băieții cum ajunseră pe Corso, începură să se bată cu bulgări făcuți cu zăpadă de aceea jilavă, care, când o strângi în mâini, se face tare ca piatra. Trecea multă lume pe trotuare. Un om le strigă:

— Astâmpărați-vă, băieți! În minutul acela se auzi un vaiet îngrozitor ce venea din partea cealaltă a trotuarului și un biet bătrân, căruia îi căzuse pălăria, șovăi și își acoperi ochii cu amândouă mâinile, iar un băiețel care stătea lingă dânsul striga din toate puterile: „Ajutor, ajutor!” Un bulgăre de zăpadă îl lovise pe bietul bătrân drept în ochi.

Băieții se împrăștiară într-o clipă. Eu mă aflam la ușa librăriei, unde intrase tata, și văzui că vin mulți dintre camarazii mei, care se amestecau prin mulțime și se prefăceau că se uită pe la galantare. Printre ei erau: Garrone, cu veșnica lui bucată de pâine în mână, Coretti, Zidărașul și Garoffi, băiatul care strânge timbre poștale.

În jurul bătrânului se adunase multă lume. Un gardist amenința și întreba în dreapta și în stîngă:

— Cine a azvârlit? Spuneți, care din voi? Și pipăia mâinile băieților, ca să vadă care din ei le avea ude.

Garoffi stătea lângă mine, galben ca turta de ceară și tremura ca varga.

— Nu vreți să spuneți cine a azvârlit? strigă iar gardistul.

Atunci auzii pe Garrone zicând încet lui Garoffi:

— Haide, du-te de mărturisește! N-ar fi păcat să lași pe altul, să fie prins în locul tău?

— Nu e nimic, fă-ți datoria! adăugase Garrone.

— Mi-e frică, nu îndrăznesc!

— Prinde inimă! Haide, că vin și eu cu tine!

Gardistul și multe alte persoane întrebau mereu:

— Cine a fost? Cine a putut săvârși o astfel de faptă? Bietul bătrân! Sticla de la ochelari i-a intrat în ochi, l-a orbit!... Ștrengarilor!... Mișeilor!

Săracul Garoffi, era așa de aiurit, că de-abia se putea ține pe picioare.

— Vină! îi zise Garrone cu glas hotărât. Haide, nu te teme, lasă că te apăr eu! și apucându-l de braț îl împinse înainte, susținându-l ca pe un bolnav.

Lumea pricepu și mai mulți ridicară pumnii asupra lui Garoffi; dar, Garrone apărându-l, strigă:

— Nu cumva ați vrea să săriți zece oameni asupra unui biet copil!

Toți se retraseră și gardistul, luând pe Garoffi de mână, îl duse la o cofetărie, unde se afla rănitul. Recunoscui îndată pe bietul bătrân. Era un funcționar, care locuia cu un nepoțel al său în al patrulea cat din casa noastră. Îl așezaseră pe un fotoliu și-i puseseră comprese la ochi.

— N-am făcut înadins! spunea polițistului, bietul Garoffi, plângând și pe jumătate mort de frică.

Vreo doi oameni îl îmbrânciră în cofetărie, strigând-i:

— În genunchi! Ștrengarule! Cere-i iertare în genunchi!

Alții îl și trântiră în genunchi.

În minutul acela două brațe zdravene îl ridicară de jos și un glas puternic strigă:

— Nu, domnilor!

Era directorul nostru, care văzuse și auzise tot.

— O dată ce băiatul a avut curajul să-și mărturisească greșeala, adăugă el, nimeni nu mai are dreptul să-l umilească!

Se făcu o tăcere generală.

— Acum, zise directorul lui Garoffi, cere-i iertare!

Garoffi, plângând cu hohot, îmbrățișa genunchii bătrânului care-i puse mâna pe frunte și-l mângâie cu blândețe. Deodată, toți cei de față, înduioșați strigară:

— Scoală-te copile! Scoală-te și pleacă liniștit: du-te acasă.

Tata mă scoase din gloată și, când ajunserăm în uliță, îmi zise:

— Spune-mi, Enrico, ce ai face tu într-o astfel de împrejurare: ți-ai mărturisi și tu greșeala ca Garoffi?

— Da, tată, îi răspunsei.

—Jură-mi că ai face așa!

— Ți-o jur, iubite tată.

Sarcini, în funcție de tipul de inteligență:

| | |
|-----------------------------------|---|
| Inteligența muzicală | <ul style="list-style-type: none">• Selectează primul enunț• Citește-l ritmic, bătând din palme sau bătând cu creionul în bancă• Completează versurile, găsind cuvinte potrivite care să rimeze• Ninge, ninge întruna(cad fulgi mari de nea) Ninge, ninge întruna(și pe strada mea) În ograda noastră (iarna a venit) Și elevii veseli (cu sănii au pornit) |
| Inteligența kinestezică | <ul style="list-style-type: none">• Selectează replicile sergentului. Citește-le cu voce tare, respectând intonația și mimând gesturile sugerate de cuvintele personajului• Interpretează dansul fulgilor de nea Memorează sfatul dat de tată elevului |
| Inteligența interpersonală | <ul style="list-style-type: none">• Selectează dialogul dintre tată și fiu. Citește-l cu intonație potrivită• Motivează de ce crezi că directorul a luat apărarea elevului• Care crezi că au fost sentimentele elevului din momentul comiterii faptei și până când le-a cerut iertare ? Care crezi că au fost motivele pentru care băiatul și-a cerut iertare ? |
| Inteligența intrapersonală | <ul style="list-style-type: none">• Care ar fi fost atitudinea ta într-o astfel de situație?• Ce concluzii poți formula în rezultatul lecturii? Rescrie ultima replică dată de Coretti. Ce răspuns i-ai fi dat tu? |
| Inteligența spațială | <ul style="list-style-type: none">• Desenează un om de zăpadă folosind doar figuri geometrice• Redă printr-un desen imaginațiile sugerate de enunț: Ninge, ninge întruna |

Chestionarul VAK (adaptat)**Chestionar pentru stabilirea stilului de învățare**

Se va acorda punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare afirmație de mai jos după cum urmează:

- 1- afirmația nu se aplică deloc;
- 2 - afirmația se aplică foarte rar;
- 3 - afirmația se aplică rar;
- 4 - afirmația se aplică deseori;
- 5 - afirmația se aplică aproape întotdeauna;

După acordarea punctajului se introduc sumele în spațiile indicate.

| Nr. crt. | Afirmația | Punctaj acordat afirmației |
|-----------------|---|-----------------------------------|
| 1. | Nu îmi place să iau prea multe notițe, dar îmi amintesc ce se discută. Luarea de notițe îmi distrage atenția de la ceea ce spune cadrul didactic. | |
| 2. | Atunci când citesc îmi mișc buzele. | |
| 3. | Fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect. | |
| 4. | Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții. | |
| 5. | Îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație. | |
| 6. | Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care implică dialog. | |
| 7. | Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție fragmentelor care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări. | |
| 8. | Obişnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez. | |
| 9. | Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra obiectului discuției. | |
| 10. | Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal. | |
| 11. | Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent la felul cum este îmbrăcată și la aspectul fizic. | |
| 12. | Nu mă pricep să citesc sau să ascult instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de sarcina dată. | |
| 13. | Când sunt într-o activitate cu multe persoane/petrecere, îmi place să stau într-un loc retras și să-i privesc pe ceilalți. | |
| 14. | Când recapitulez diferite informații, îmi vin în minte diferite idei și îmi amintesc unde am mai întâlnit/văzut aceste informații. | |
| 15. | Fac notițe, dar rareori le folosesc când învăț. | |
| 16. | Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta. | |
| 17. | Atunci când am timp liber, prefer să privesc TV-ul sau să citesc o carte. | |
| 18. | Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele. | |
| 19. | Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele ca să accentuez ideile prezentate. | |
| 20. | Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent la aceasta. | |
| 21. | Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu explicația. | |
| 22. | Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor, dacă le repet de mai multe ori. | |
| 23. | Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită prin e-mail. | |

| | | |
|-----|---|--|
| 24. | Prefer informațiile de la radio, în locul celor citite în reviste. | |
| 25. | Locul meu de lucru/odaia mea arată dezordonat. | |
| 26. | Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva. | |
| 27. | Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației. | |
| 28. | Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să o facă la telefon. | |
| 29. | Lucrurile pe care le prefer când mă aflu la o petrecere sunt dansurile, jocurile, acțiunea. | |
| 30. | Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează nici un fel de emoții. | |
| 31. | Prefer mișcările și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la școală. | |
| 32. | Când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje. | |
| 33. | Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt ceea ce explic. | |
| 34. | Obișnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior. | |
| 35. | Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față în față. | |
| 36. | Atunci când am timp liber prefer să ascult muzică. | |

Procesarea datelor

| Stil vizual | | Stil auditiv | | Stil kinestezic | |
|---|------------------------------------|---|------------------------------------|---|------------------------------------|
| Numărul afirmației | Punctaj acordat (minim 1, maxim 5) | Numărul afirmației | Punctaj acordat (minim 1, maxim 5) | Numărul afirmației | Punctaj acordat (minim 1, maxim 5) |
| 3 | | 1 | | 2 | |
| 8 | | 5 | | 4 | |
| 9 | | 6 | | 7 | |
| 11 | | 10 | | 12 | |
| 13 | | 16 | | 15 | |
| 14 | | 18 | | 19 | |
| 17 | | 20 | | 25 | |
| 21 | | 22 | | 29 | |
| 23 | | 24 | | 30 | |
| 27 | | 26 | | 31 | |
| 32 | | 28 | | 33 | |
| 34 | | 36 | | 35 | |
| Punctaj total (minim 12, maxim 60) | | Punctaj total (minim 12, maxim 60) | | Punctaj total (minim 12, maxim 60) | |

Interpretare: Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare

Modalități de adaptare a predării – (Lewis & Doorlag; 2003;)

| Caracteristici ale sarcinii | Adaptări |
|--|---|
| Nivelul de dificultate a sarcinii | Se împarte sarcina în mai multe sub-sarcini și elevul le rezolvă după alta; se înlocuiește sarcina cu una mai ușoară. |
| Condițiile în care este realizată sarcina Modul de prezentare | Se pot folosi mijloace de sprijin (spre exemplu, calculatorul de birou la ora de matematică). Se schimbă în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, prezentări orale pentru elevii care au dificultăți la citit) sau se prezintă informația în mai multe forme. |
| Modul de răspuns | Se schimbă în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, răspunsuri orale pentru elevii care au dificultăți la scris). |
| Volumul | Se reduce numărul răspunsurilor. |
| Ritmul de lucru | Crește timpul alocat sarcinii sau nu se dă limită de timp. |
| Corectitudinea răspunsului | Ajustarea standardelor (reducere). |
| Prezentarea informațiilor noi | Se folosește lectura sau demonstrația sau se explică informația nouă în moduri diferite sau se repetă de mai multe ori. |
| Transferul în practică | Mai multe ocazii pentru a practica, crește cantitatea și calitatea feedback-ului. |
| Feed-back cu privire la reușită/succes | Mai multe ocazii pentru a practica, crește cantitatea și calitatea feedback-ului. |
| Consecințe după obținerea unui succes | Este frecvent, specific. |
| Materiale pentru învățare | Sunt atractive. Se schimbă frecvent (manuale, fișe etc.) pentru a fi simplificate sau se înlocuiesc. |
| Ritmul predării | Se reduce, informație mai puțină. |

Modalități de diferențiere a conținuturilor în predare

- Pentru a preda conținutul în mod diferențiat trebuie să știm cât are de învățat fiecare elev din fiecare unitate de conținut. *Este obligatorie testarea elevilor la începutul predării oricărei teme noi.*
- Altă strategie de diferențiere a conținuturilor este de a *facilita învățarea unei teme în mod integrat, pluridisciplinar* astfel încât grupuri de elevi cu interese, abilități și cunoștințe diferite să poată să aprofundeze tema respectivă din perspective diferite.
- Un alt mod de a lucra diferențiat cu conținuturile este de a *alege puncte diferite de intrare pe text*. Accesarea unei teme noi este mai ușoară în momentul în care fiecare elev poate interveni în mod activ cu ceea ce știe despre tema respectivă.

Modalități de adaptare a mediului de învățare, (după Mastropieri & Scruggs, 2004:)

Poziția elevului în clasă

- lângă cadrul didactic
- lângă cadrul didactic de sprijin
- lângă tablă
- în primele rânduri
- singur
- într-o zonă liniștită etc.

Reorganizarea spațiului fizic

- schimb poziția băncilor
- schimb modul de aranjare a clasei etc.

Reducerea distractorilor

- vizuali
- auditivi
- mișcare etc.

Structura zilei

- primul lucru pe care trebuie să-l facă elevul când intră în clasă
- al doilea lucru pe care trebuie să-l facă elevul când intră în clasă etc.

Spații special alocate

- în spații delimitate (spre xemplu boxe)
- în afara spațiilor delimitate etc.

Modele de organizare

- mese organizate
- dulăpioare organizate etc.

Sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă în sprijinul elevilor cu CES, (după Lerner și Lowenthal, 1993; Mastropieri&Scruggs, 2004;)

- Plasarea elevului într-o zonă liniștită din clasă, departe de sursele de zgomot, uși, ferestre, planșe, produse ale activităților elevilor (spre exemplu, cu fața spre un perete) sau aproape de cadrul didactic pentru a-i monitoriza activitatea din afara sarcinilor de lucru;
- Încurajarea elevului să intervină în mediul de învățare atunci când este zgomot (spre exemplu, se poate muta într-o zonă mai liniștită a sălii de clasă, poate să închidă ferestrele/ușile);
- Crearea și urmărirea rutinei zilnice, într-o atmosferă de lucru cât mai calmă și plăcută posibil; evitând schimbările dese în orar;
- Planificarea activităților de învățare mai solicitante dimineața;
- Planificarea și organizarea interactivă a sarcinilor de învățare, cu demonstrații și materiale didactice;
- Structurarea activităților de învățare în pași mici; o dată încheiat un pas, se trece la următorul;
- Prezentarea clară, simplu și concis a sarcinilor de învățare, una câte una, crescând treptat complexitatea acestora;
- Menținerea contactului vizual cu elevul atunci când i se dă o sarcină de lucru;
- Elaborarea unui grafic în care este trecut zilnic numărul sarcinilor didactice pe care le-a realizat elevul;
- Marcarea sarcinilor folosind diverse culori;
- Implicarea elevului în sarcini alternative, mai scurte cu oferirea de recompense la finalizarea sarcinii;
- Acordarea timpului suplimentar pentru efectuarea sarcinii;
- Folosirea graficelor și a altor forme de sprijin vizual pentru a introduce concepte noi;
- Elaborarea, împreună cu elevul, a listelor pentru organizarea sarcinilor de lucru;
- Adaptarea fișelor de lucru și de evaluare pentru a conține cât mai puține elemente pe o pagină;
- Asigurarea că elevul a notat tema/temele pentru acasă și le-a înțeles înainte de a pleca de la școală;
- Dacă elevul are dificultăți în a sta așezat, a se alterna activitățile, a permite elevului să se miște pe parcursul zilei;
- Folosirea mijloacelor tehnice variate (computer, calculator de masă etc.);
- Oferirea feedback - ului constructiv, cu recompensarea și evidențierea succesului elevului;
- Implicarea elevului în activități de învățare prin cooperare, interactive, în care să se exprime verbal și motor:
 - includerea elevului în diferite grupuri de învățare prin cooperare pentru a identifica grupul în care elevul cu CES învață cel mai bine;
 - scoaterea elevului din grupul de învățare prin cooperare atunci când are probleme de comportament și utilizarea time-out-ului;
 - planificarea sarcinilor care presupun mișcarea (spre exemplu, distribuirea fișelor de lucru) etc.
- Aplicarea regulilor clasei (simple, la vedere, distribuite tuturor elevilor) etc.

Strategii de management al comportamentului (McCarney&Cummins).

- Elaborarea unui program de management al comportamentului care să întărească comportamentele pozitive și să influențeze elevul pentru a-și schimba comportamentele dezadaptative;
- Stabilirea unui set de reguli ale clasei (spre exemplu, așteptăm rândul, vorbim frumos cu colegii) care trebuie reamintite frecvent, eventual repetate cu voce tare de elevul cu CES;
- Aplicarea setului de reguli de către toate cadrele didactice care predau la clasă;
- Oferirea încurajărilor ori de câte ori elevul lucrează în mod constant pe o perioadă de timp; creșterea progresivă a timpului cadrului didactic la acordarea încurajărilor;
- Separarea elevului cu CES de alți elevi cu tulburări de comportament cu includerea acestuia în grupe de elevi care manifestă comportamente pozitive;
- Conlucrarea cu părinții elevului cu CES pentru a aplica un program comun de întărire a comportamentului pozitiv;
- Recompensarea elevilor care oferă modele pozitive de comportament elevului cu CES (spre exemplu, lucrează mai mult timp la o sarcină) etc.

Modalități de formare a microgrupurilor cu conținut lingvistic

1. Restabilirea conținutului proverbului

Conținuturile a patru-cinci proverbe se scriu pe un șir de fișe, pe fiecare câte un cuvânt sau două. Apoi fișele se introduc într-o cutie, de unde elevii le vor scoate câte una. Copiii se vor grupa în așa fel, încât să fie posibilă restabilirea conținutului celor patru-cinci proverbe.

Exemple:

- Ce scrii cu penița nu tai cu bărdița.
- Paza bună trece primejdia rea.
- Cine știe carte are patru ochi.
- Buturuga mică răstoarnă carul mare.
- Leneșul la toate zice că nu poate.

2. Restabilirea conținutului zicătorilor

Exemple:

- Lupul părul își schimbă, da naravul ba.
- Peștele de la cap se strică.
- Vorba dulce mult aduce.
- Rău cu rău, dar mai rău fără rău.
- De nevoie și racu-i pește.

3. Restabilirea conținutului propozițiilor

Exemple:

- Păsările călătoare sosesc din țările calde.
- În crâng înfloresc viorelele frumoase.
- Razele soarelui mângâie firicelele de iarbă.
- Veverița harnică adună alune și ciuperci.
- La marginea satului crește un stejar rotat.

4. Restabilirea conținutului ghicitorilor

- Are urechi, dar nu aude.
- Curelușă unsă sub pământ ascunsă.
- Fel de fel de pălării ascunse prin bălării.
- Ce-i rotund și fără fund?
- Are picioare, dar nu merge.

5. Ghici de ce poveste am venit?

(Se folosește aceeași modalitate de scriere, introducere și extragere a fișelor).

Exemple:

- Lupul, capra, iedul cel mare, iedul cel mijlociu, iedul cel mic – “Capra cu trei iezi”;
- Moșul, baba, vizitiul, boierul, cocoșul – “Punguța cu doi bani”;
- Motanul încălțat, marchizul Carabas, împăratul, căpcăunul, prepelițele – “Motanul încălțat”;
- Scufița Roșie, bunica, mama, pădurea – “Scufița Roșie”;
- Bătrânul pescar, peștișorul de aur, baba, străjerii, marea zbuciumată – “Povestea pescarului și a peștișorului de aur”.

6. Stabilește numărul de litere din cuvânt.

Exemple:

- Cuvinte din două litere: ac, ou, in, ie, ar, ea.
- Cuvinte din trei litere: suc, nuc, iod, mal, tei, pod.
- Cuvinte din patru litere: ramă, drum, soră, țară, drag, plai.
- Cuvinte din cinci litere: copil, unchi, copac, codru, scară, țeavă.

7. Desparte pe silabe.

Exemple:

- O silabă – pod, trunchi, ochi, fulg, crâng, steag.
- Două silabe – noapte, carte, modest, școală, clasă, mesaj.
- Trei silabe - credință, silabă, planete, banane, dragoste, strămoșesc.
- Patru silabe – verifiță, sărbătoare, frumusețe, repetare, bunătate, helicopter.

8. Însușiri ale obiectelor.

Exemple:

- Urs: greoi, brun, polar, ursuz.
- Iepure: fricos, sur, drăgălaș, sprinten, urecheat.
- Creion: simplu, colorat, ascuțit, lung, nou.
- Măr: dulce, aromat, roșu, mustos, gustos.
- Caiet: nou, îngrijit, subțire, gros.

9. Cuvinte cu sens apropiat (sinonime)

- A amesteca, a combina, a îmbina, a reuni, a asocia, a pune împreună.
- Picătură, strop, pic, picur, bucățiță, fărâmitură.
- Luptă, război, bătaie, conflict, ciocnire, bătălie.
- A reface, a reconstrui, a restabili, a restaura, a redresa, a repune.

10. Cuvinte cu vocale.

- O vocală – strung, prag, cor, vârful, stog.
- Două vocale – casă, alun, trenuț, zahăr, pictor, metru.
- Trei vocale – bunică, românesc, viitor, zarzăre, suflare, tricolor.
- Patru vocale – adevărat, strigătură, romaniță, obositor, româncuță, amabilă.

11. Cuvinte cu consoane

- O consoană – apă, aur, râu, doi, iod, eră.
- Două consoane – vale, adun, caiet, nuc, mamă, inel.
- Trei consoane – salbă, domn, timp, stilou, lumină, codru.
- Patru consoane – stejar, drept, prune, sfânt, pământ, colnic.

12. Părți de vorbire

- Verbe: citește, culege, discută, recită, oferă, conduce.
- Substantive: elev, părinți, pădure, floare, pasăre, primăvară.
- Adjective: gingaș, acru, roșu, duios, azuriu, mângâietor.
- Pronume: eu, tu, el, noi, voi, ele.
- Inițialele prenumelor copiilor din clasă.
- Inițialele numelor de familie.
- Culoarea preferată.
- Zodia în care te-ai născut.
- Locul de trai (strada, mahalaua).
- Animalul preferat.
- Culorile hăinuțelor.

I. Exerciții/jocuri energizante

Exercițiile de încălzire eficiente trebuie să fie...

- ✓ scurte ;
- ✓ înțelese de elevi;
- ✓ de bun-simț /gust;
- ✓ relaxante;
- ✓ combinație între seriozitate și glumă.

1. “Ghemul“.

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 15 min.

Materiale: un ghem de ață groasă sau de lână

Obiective: A favoriza afirmarea tuturor. A unifica grupul.

Mod de desfășurare: Grupul se așează în cerc. Animatorul începe, aruncând ghemul fără a face un pas. În același timp spune ceva bun persoanei căreia îl aruncă. Cine prinde ghemul, apucă firul și-l aruncă altcuiva. Aceeași procedură se repetă de mai multe ori pînă se termină firul.

Important este să nu se rupă ața, de parcă s-ar țese o pînză...

Evaluare: Cum v-ți simțit? Cum apreciați și valorificați unitatea pânzei? Ce valoare simbolică are pânza?

2. “Sprijinul”

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 15 min.

Materiale: nimic

Obiective: A trăi încrederea, a stimula echilibrul și cooperarea.

Mod de desfășurare: Grupul se separă în perechi. Membrii acestora stau unul în fața altuia atingându-se cu palmele. Apoi fac un pas în spate și de acolo se lasă spre persoana din față, pentru a se respinge (a fi respinși de palmele acestuia) și a reveni în poziția verticală. De fiecare dată (dacă e posibil) se mărește distanța dintre cele două persoane.

Evaluare: Cum s-au simțit jucătorii?

3. “Microfonul fermecat”.

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 20 min.

Materiale: un creion, un pix etc., orice obiect ce ar putea imita un microfon

Obiective: A anima membrii timizi ai grupului să vorbească. A favoriza cooperarea în utilizarea cuvintelor, a auzului etc...

Mod de desfășurare: Participanții formează un cerc. „Microfonul” este transmis de la unul la altul. Este permis de a vorbi doar prin intermediul „microfonului”. Participanții decid dacă vor sau nu să spună ceva. Se poate conversa cu persoana de la care cineva primește „microfonul” (A primește de la B „microfonul” și ei împreună vorbesc la tema propusă de A; apoi B îi transmite „microfonul” lui C vorbind despre tema lui B ș.a.m.d.), ceea ce reprezintă cooperare.

Evaluare: Cum te-ai simțit când nu poți spune nimic fiindcă nu ai „microfonul”? Faptul că ai în mână „microfonul” te-a provocat la discuție?

4. “Șirul zilelor de naștere”.

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 15 min.

Materiale: nimic

Obiective: A mări concentrarea, atenția la ascultare și comunicare nonverbală.

Mod de desfășurare: Jocul decurge în liniște absolută. Participanții trebuie să formeze un rând conform zilei și lunii în care s-au născut, din ianuarie până în decembrie. Vor trebui să caute modalitatea de a se înțelege fără cuvinte. Nu contează rezultatul, ci lucrul și comunicarea în comun.

5. “Suflă pana!”.

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 10 min.

Materiale: o pană

Obiective: A crea ideea de „grup”. A favoriza colaborarea și comunicarea. A crea un mediu distins, liber.

Mod de desfășurare: Membrii tuturor grupurilor trebuie să fie plasați foarte aproape unii de alții. Măinile trebuie ținute la spate. Se lansează o pană spre ei și aceștia trebuie să sufle pentru a împiedica căderea ei. Se poate limita timpul sau spațiul care, odată ce este depășit, se termină jocul.

6. “Conflictul numerelor”.

Mărimea grupului: 20-30 participanți

Timp: 30 min.

Materiale: fișe cu cifre de la 0 la 9

Obiective: A favoriza colaborarea și comunicarea. A stimula căutarea soluțiilor creative pentru conflicte.

Mod de desfășurare: Toate persoanele își prind fișele cu cifre la piept. Animatorul numește unele numere. Participanții vor încerca să formeze aceste numere, utilizând formule matematice: sumă,

resturi, înmulțiri, împărțiri etc., dar cel mai mult, desigur, aplică imaginația (un număr lângă altul...) Trebuie evitate izolările sau participarea doar cu unora și aceleorași membri.

Evaluare: Cum s-a realizat colaborarea și comunicarea? Care au fost soluțiile?

7. “Floricele de porumb”

Mărimea grupului: 10-20 participanți

Timp: 10 min.

Materiale: nimic

Obiective: A îmbunătăți coordonarea mișcărilor, spiritul de echipă și a petrece bine timpul.

Mod de desfășurare: Suntem niște floricele de porumb care sărim continuu pe o tigaie, cu mâinile lipite de corp. Toți sar prin încăpere, dar dacă sărind se ating de cineva, „se lipesc” sărind mai departe împreună, de mână. Jocul se termină odată cu formarea unei „aglomerări” imense.

8. “Prezentările”

Scopul: Unii oameni sunt timizi și se simt neconfortabil când trebuie să se prezinte în fața unui grup mare de oameni. În acest exercițiu fiecare persoană va cunoaște altă persoană și o va prezenta grupului mare. Acest exercițiu îi va ajuta pe educatori să practice “priceperi și deprinderi de ascultare” care sunt foarte importante pentru interacțiunile de grup.

Procedura: Rugați participanții să formeze perechi, având grijă ca fiecare să se aleagă cu câte un partener.

Fiecare persoană pe rând se va prezenta și va oferi informații despre sine, de ex.: nume, copii, vârstă, ocupație, interese etc. Participanții trebuie să țină minte cât mai multe amănunte unii despre alții. Li se permite să facă unele notițe.

Întruniți participanții în grup mare. Rugați-i să-și prezinte parteneri.

Procesul: Întrebați participanții cum s-au simțit când au vorbit despre sine și despre o persoană necunoscută. Ce-a fost greu ? Ce-a fost ușor ? Care sunt beneficiile acestui exercițiu ? De obicei, participanții spun că acest exercițiu îi ajută să se simtă confortabil atunci când trebuie să facă prezentări într-un grup mare.

9. “Interviul”

(se poate organiza atunci când în clasă este gălăgie, când nu se ascultă unii pe alții etc.).

Scopul: Această activitate oferă participanților posibilitatea să:

practice priceperi și deprinderi de ascultare activă;

practice discuții despre sine cu o persoană care îi oferă toată atenția.

Procedura: Pentru a procesa această activitate, participanților le vor fi adresate următoarele întrebări:

- ✓ Ce trebuie să faci ca să asculți o persoană și să auzi ce spune ?

- ✓ Cum te simți când ești ascultat ?
- ✓ Crezi că în viața de zi cu zi oamenii se ascultă atent când vorbesc ?
- ✓ Cât de bine vorbitorul comunică gândurile și sentimentele sale ?
- ✓ Din acest exercițiu ne putem gândi/da seama cât de bine îi ascultăm pe copiii noștri?

10. “În căutarea de comori”

Scopul: Această activitate este una energizantă și distractivă, care îi face pe elevi să se miște și să discute unii cu alții. Într-un timp scurt participanții vor descoperi lucruri interesante uni despre alții.

Puteți adăuga, schimba sau adapta frazele din lista cu instrucțiuni ale jocului pentru a satisface necesitățile grupului vostru.

Procedura: Repartizați copiilor *Lista cu instrucțiuni* ale jocului și distribuiți-le fiecărui participant. Rugați participanții să găsească persoana care să corespundă cu fiecare frază din lista de instrucțiuni. Încercați să găsiți diferite persoane. Sub fiecare frază înregistrați numele persoanei și răspunsul acesteia.

Procesul: Întruniți participanții în grup mare. Facilitatorul va parcurge lista cu ochii, întrebând: “Cine a găsit persoana, ziua de naștere a căreia este cea mai apropiată de ziua de azi?”, etc. La sfârșitul acestei activități rugați participanții să reflecteze asupra faptului cum s-au simțit și ce au învățat din această activitate.

În căutare de comori (*Lista de instrucțiuni*)

- ✓ Găsește persoana ziua de naștere a căreia este cea mai aproape de ziua de azi.
- ✓ Găsește persoana care are un interes sau un hobby neobișnuit.
- ✓ Găsește persoana care are aceeași mâncare preferată ca și tine.
- ✓ Găsește persoana care preferă același gen de muzică ca și tine.
- ✓ Găsește persoana care s-a născut cel mai aproape de locul unde are loc training-ul nostru.
- ✓ Găsește persoana care s-a născut cel mai departe de locul unde are loc training-ul nostru.
- ✓ Găsește persoana care are trăit cel mai mult în localitatea sa.
- ✓ Găsește persoana care a lucrat cel mai mult cu copiii și familiile.
- ✓ Găsește persoana care are o carte preferată pentru copii.
- ✓ Găsește persoana care este cea mai nouă în grădinița/instituția sa.

11. “Jocul cu numele”

Scopul: Scopul acestui exercițiu energizant este de a învăța / afla cât mai multe despre cultura și numele de origine a altor persoane. Numele reprezintă sau relatează despre tradițiile familiei, religie, limbaj, relații de familie etc.

Procedura: Facilitatorul începe prin a-și spune numele și cum a fost acesta ales. El le spune participanților dacă îi place sau nu numele și de ce. Apoi fiecare participant, pe rând, spune “povestea” numelui său.

Procesul: Activitatea este urmată de o discuție în care facilitatorul îi întreabă pe participanți cum s-au simțit atunci când au vorbit despre numele lor. Unii oameni, de obicei, spun că s-au simțit mândri de faptul că au putut să se împărtășească cu alții pe marginea originii și semnificației numelui său. Participanții descoperă lucruri noi și interesante despre cultura semenilor săi.

Unor oameni nu le-a plăcut sau nu le place numele lor; această activitate le oferă posibilitatea să-și exprime sentimentele vizavi de acest lucru. De asemenea, în această activitate participanții vor memoriza mai ușor numele partenerilor (prin asociere cu cele relatate vizavi de nume). În discuția care urmează după activitate, facilitatorul îi roagă pe participanți să descrie cum s-au simțit în această activitate.

12. “Cum te simți astăzi»

Scopul: Scopul acestui exercițiu este de a le permite participanților să-și conștientizeze sentimentele și atitudinile cu care participă la experiența de studiu. Nimeni nu este liber de influența lor: *ce* și *cum* învățăm se reflectă prin prisma prezentului și a experienței din trecut.

De asemenea, acest exercițiu le permite facilitatorilor de grup să înțeleagă că fiecare persoană are propriile planuri și trăiri, fiecare persoană are propria atitudine față de instruire. Facilitatorul trebuie să țină cont de dispoziția și comportamentul participanților și să fie conștient de faptul că există și alți factori, pe lângă acțiunile și abilitățile sale, care influențează modul în care participanții învață și asimilează materialul.

Procedura: Facilitatorul le împarte participanților foaia cu imagini de fețe cu expresii diferite, cu cuvinte care caracterizează sentimentele ilustrate. Fiecare participant este rugat să încercuiască imaginea care descrie cel mai bine sentimentele lor în acea clipă. După ce participanții încercuiesc imaginile, facilitatorul îi roagă pe toți participanții să numească cuvântul care caracterizează imaginea aleasă și să-și justifice alegerea.

Procesul: Pe parcursul discuției care urmează, facilitatorul îi va ruga pe participanți să-și descrie sentimentele pe care le-au simțit pe parcursul activității date. Adeseori, participanții spun că activitatea l-a ajutat să înțeleagă ce simt și să se detașeze de acest “bagaj” în timpul training-ului.

De asemenea, mulți participanți remarcă câte sentimente diferite au fost menționate în cadrul grupului. În cele din urmă, facilitatorul trebuie să menționeze că oamenii sunt, de obicei, afectați de evenimentele din seara precedentă sau din dimineața zilei, când are loc training-ul. De ex., persoana care își face griji pentru copilul pe care l-a lăsat plângând la creșă dimineața, nu va putea să se concentreze prea bine asupra sarcinii primite. În afară de aceasta, dacă cineva din

participanți a avut parte de experiențe neplăcute în dimineața training-ului sau în seara precedentă, membrii grupului pot să-I ofere încurajare și susținere.

13. “Prezentarea fără cuvinte”

Materiale: hîrtie, flip-chart, carioca, scotch

Obiectivul: A demonstra că oamenii pot comunica efectiv și fără cuvinte.

Mod de desfășurare: Membrii grupului formează perechi. Scopul acestui exercițiu este prezentarea reciprocă a celor care alcătuiesc perechile. Acest lucru trebuie făcut fără cuvinte. Participanții pot folosi mimica, desene, semne, gesturi, semnale. Fiecare participant are pentru aceasta 2-3 minute de comunicare nonverbală cu partenerul lui. Ulterior, oferiți participanților posibilitatea ca ei să ghicească ce a dorit să le spună pe cale nonverbală partenerul.

Evaluare: Participanții vor fi întrebați cît de minuțioasă a fost descrierea.

În situația în care grupul, clasa de elevi sînt pasivi puteți folosi exercițiile de încălzire care energizează sub aspect fizic și psihic. Unul și același joc poate avea obiective diferite.

14. “Cele cinci schimbări”

Durata: 10 minute

Materiale: nimic

Obiectivul: a forma deprinderi de observare.

Mod de desfășurare: Cereți-le elevilor să-și găsească un partener. Timp de 30 de secunde se vor uita unul la altul. Rugați-i să se întoarcă cu spatele unul la altul și să schimbe 5 lucruri în înfățișarea sa. Elevii vor încerca să identifice cele 5 lucruri care s-au schimbat

Evaluare: Câți elevi au reușit să identifice toate cele 5 schimbări? Credeți că aveți memorie vizuală? Cum va influența această activitate procesul de predare?

O altă variantă a aceluiași joc poate fi:

15. “Ce s-a schimbat?”

Durata: 10 minute

Materiale: nimic

Obiective: A recunoaște și a discuta esența schimbărilor.

Procedura se repetă: Participanții formează perechi și se privesc reciproc timp de 10 secunde. După aceasta, ei se întorc cu spatele unii la alții. Fiecare membru al perechii trebuie să facă trei schimbări în exteriorul său. După aceasta, perechile se întorc cu fața și se privesc reciproc și încearcă să depisteze schimbările. Exercițiul este repetat dacă e nevoie. Participanții pot inventa singuri schimbările.

Evaluare: Participanții vor descrie experiența lor și se vor gândi la confortul sau disconfortul lor, generat de schimbările efectuate. În discuția următoare se va face o analiză a efectului schimbării.

Variante posibile: puteți începe de la 3 schimbări.

Unii pedagogi, din păcate, le ignoră văzând în ele doar aspectul distractiv care nu e mai puțin important decât cel academic.

Aplicînd jocul pedagogii îi fac pe elevi să asimileze, să simuleze cu ușurință multe situații destul de complicate. Pedagogului îi revine rolul de barometru care știe ce joc? cum? cât timp poate dura? și desigur ce tip de joc să folosească/ să propună.

Momentele de care e important să ținem cont sunt:

- ✓ obiectivele pe care dorim să le atingem;
- ✓ mărimea grupului, numărului de participanți;
- ✓ materialele necesare pregătite pentru fiecare membru;
- ✓ timpul desfășurării (depinde și de tipul jocului);
- ✓ desfășurarea propriu-zisă;
- ✓ durata activității
- ✓ vârsta participanților;
- ✓ evaluarea (de către participanți, de cel care îl desfășoară);
- ✓ variantele posibile ale aceluiași joc.

În procesul desfășurării jocurilor e important să luăm în considerare următoarele:

- ✓ Relațiile dintre membrii grupului
- ✓ Durata efectivă a relațiilor interpersonale
- ✓ Căile de mediere
- ✓ Climatul și gradul de confort
- ✓ Dorința elevilor de a-și asuma riscuri
- ✓ Capacitatea de a participa la activitate
- ✓ Necesitățile elevilor
- ✓ Relația dintre exercițiul de încălzire și conținutul instruirii

Exercițiile/jocurile de energizare ca parte componentă a activității de învățare în grupă au o mare importanță reeșind din următoarele considerente:

- ✓ Stimulează abilitățile de comunicare, îmbogățesc vocabularul;
- ✓ exercițiile de energizare dau tonul desfășurării activităților, asigură cadrul necesar pentru prezentări;
- ✓ stimulează încrederea și spiritul de apartenență la o comunitate;
- ✓ ajută la stabilirea relațiilor interpersonale;
- ✓ energizează fizic și mintal;
- ✓ stimulează atenția, asigură cadrul potrivit generalizărilor;
- ✓ asigură cadrul potrivit prezentării și revizuirii conținutului.

